

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

RITHIELLE APARECIDA CASTELLANI

PROPOSTAS DE LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM OLHAR A
PARTIR DE COLEÇÃO DIDÁTICA DO PNLD

Maringá
2024

RITHIELLE APARECIDA CASTELLANI

PROPOSTAS DE LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM OLHAR A
PARTIR DE COLEÇÃO DIDÁTICA DO PNLD

Dissertação apresentada à Universidade
Estadual de Maringá, como requisito parcial para
a obtenção do título de mestre.

Orientador: Mirian Hisae Yaegashi Zappone

Maringá
2024

CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

Deverá ser impressa no verso da folha de rosto.

Para confecção da ficha catalográfica o aluno deverá levar um exemplar impresso da dissertação ou tese à Biblioteca Central da UEM. Para fazer o agendamento e obter informações, acesse o link:
<http://www.sib.uem.br/index.php/servicos/catalogacaopublicacao>
E-mail: bce-pte@uem.br
Fone: (44) 3011- 4387

RITHIELLE APARECIDA CASTELLANI

PROPOSTAS DE LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM OLHAR A
PARTIR DE COLEÇÃO DIDÁTICA DO PNLD

Dissertação apresentada à Universidade
Estadual de Maringá, como requisito parcial para
a obtenção do título de mestre.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mirian Hisae Yaegashi Zappone
Presidente da Banca (orientadora) Universidade Estadual de Maringá

Profa. Dra. Liliam Cristina Marins
Membro Titular da Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes
Membro Titular Externo da Universidade Federal de Sergipe

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me sustentado até aqui.

À minha orientadora, Mirian, pelo acolhimento, empatia e parceria. Sem ela este trabalho jamais teria sido concluído.

Ao meu marido, Junior - que no início do meu mestrado ainda era meu namorado – por sempre acreditar em mim.

Aos meus pais, Evandro e Rosemary, que, sem saber, me motivavam todas as vezes que diziam, cheios de orgulho, “minha filha está fazendo um mestrado”.

À minha irmã, Maria Isadora, por ter saído do meu quarto todas as vezes que a “Tata” precisava de silêncio para escrever.

Aos meus colegas da pós-graduação pelas trocas e suporte durante todo o percurso do mestrado.

Aos professores da banca, Liliam, Carlos, Josymeire e Gabriel pela disposição e pelas contribuições valiosas.

À minha orientadora durante a graduação em Letras, na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Eliana Merlin Deganutti de Barros, que me introduziu no mundo das pesquisas acadêmicas.

Enfim, gratidão a todos que tornaram este trabalho possível.

*É justo que muito custe o que muito vale.
(Santa Teresa de Jesus)*

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras (Área de concentração: Estudos Literários; Linha de pesquisa: Campo Literário e Formação de Leitores), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), cujo objetivo foi refletir sobre as propostas de leitura de textos literários em uma *coleção didática* de Língua Portuguesa voltada para os anos finais do *Ensino Fundamental* (6º, 7º, 8º e 9º anos), considerando as novas proposições para o ensino de literatura apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A coleção foi escolhida a partir do conjunto de obras indicadas pelo *Programa Nacional do Livro e do Material Didático* (PNLD), de 2024, programa que tem como finalidade disponibilizar gratuitamente livros e materiais didáticos a todos os alunos matriculados nas escolas públicas do país, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Como critério de seleção do *corpus*, selecionamos a coleção que teve o maior número de adesão junto às escolas brasileiras participantes do PNLD 2024, sendo ela: *Português Linguagens* (15.115 indicações), da editora Saraiva. Assim, esta pesquisa examina o espaço que o *texto literário* tem recebido nos livros didáticos dessa coleção para a etapa do Ensino Fundamental (anos finais) e, também, analisa se as atividades de leitura propostas encaminham para a leitura literária e propiciam a formação do leitor. A pertinência desse trabalho se deve à necessidade de debater sobre os objetivos delineados para o ensino de literatura na BNCC, bem como sobre a realidade do ensino de literatura no livro didático, uma vez que ele é um instrumento extremamente presente na educação brasileira e se configura, muitas vezes, como o único objeto de leitura em muitas escolas. Para tanto, teoricamente a pesquisa fundamenta-se em Aguiar (2011; 2013), Bordini e Aguiar (1993), Razzini (2000), Zilberman (1991; 1996; 2009; 2012), Hansen (2005) e Aguiar (2000). Os resultados obtidos evidenciam que, de modo geral, as propostas de leitura do texto literário presentes na coleção estudada apresentam uma concepção de leitura de texto literário que não prioriza uma compreensão global do texto, já que não favorecem um entendimento da visão de mundo e de homem apresentada nos textos literários. Ao mesmo tempo, as propostas de leitura voltam-se para aspectos composicionais do texto literário (aspecto importante e necessário), mas que não são utilizados para que o estudante possa compreender o texto e a visão de mundo que o mesmo expressa.

Palavras-chave: Literatura. Ensino. Livro didático. PNLD. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Tradução do resumo e da referência do trabalho para a língua inglesa.

Um espaço entre Abstract e Keywords.

Keywords: Word 1. Word 2. Word 3. Word 4. Word 5.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	16
1. LITERATURA E ENSINO.....	21
1.1 A literatura na escola brasileira.....	21
1.2 A leitura literária e a formação do leitor	27
2. A LITERATURA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....	37
2.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	37
2.2 O componente curricular de Língua Portuguesa e o campo artístico-literário.....	44
2.3 Competências, objetos do conhecimento e habilidades: a proposta da BNCC para o ensino de literatura.....	50
3. O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LITERATURA.....	62
3.1 Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).....	62
3.2 PNLD 2024.....	67
3.3 Coleção <i>Português Linguagens</i> , anos finais do Ensino Fundamental.....	70
3.4 Análise do ensino de literatura proposto da coleção <i>Português Linguagens</i>	100
3.4.1 Análise das seções <i>Estudo do texto</i> e <i>Produção do texto</i> do volume do 6º ano: gêneros fábula e texto dramático.....	100
3.4.2 Análise das seções <i>Estudo do texto</i> e <i>Produção do texto</i> do volume do 7º ano: gênero conto de terror.....	111
3.4.3 Análise das seções <i>Estudo do texto</i> e <i>Produção do texto</i> do volume do 8º ano: gênero crônica.....	119
3.4.4 Análise das seções <i>Estudo do texto</i> e <i>Produção do texto</i> do volume do 9º ano: gênero poema.....	124
CONSIDERAÇÃO FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS.....	132

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em 2018, após um ano de formada em Letras, recebi uma proposta de trabalho para lecionar uma disciplina de Literatura nos anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede particular de ensino de minha cidade. Durante a graduação, nunca cogitei a possibilidade de trabalhar com uma disciplina autônoma de Literatura, primeiramente, porque isso é incomum nas grades curriculares, especialmente nas séries finais do Ensino Fundamental; em segundo lugar, porque meus estudos durante a graduação voltaram-se para a área da Linguística, portanto, mesmo cursando Letras, nunca pensei em ser professora de Literatura, mas, sim, de Língua Portuguesa. E, por nunca ter pensado em ensinar Literatura, nunca refleti sobre “o que” e “como” ensinar.

Mesmo assim, eu aceitei as aulas e, além do emprego, recebi a tarefa de “criar” uma disciplina de Literatura que só existia na grade, pois a escola não contava com nenhum planejamento curricular para a disciplina, os documentos curriculares vigentes na época (PCN, 1998; DCN, 2013; DCE, 2008) não eram objetivos quanto ao que deveria ser trabalhado e o apostilado utilizado pelo colégio não fornecia material didático de base. Com certeza, a graduação não havia me preparado para isso.

Repleta de inseguranças e entre erros e acertos, eu criei - e recriei - a “minha” disciplina de Literatura, como eu carinhosamente a chamava. Foi preciso muita leitura, pesquisa e estudo que foram além da minha bagagem de uma professora recém-formada. Essa singular experiência me inseriu no universo da literatura e acendeu em mim várias inquietações relativas ao seu ensino, as quais me trouxeram até esta pesquisa que foi sendo amadurecida aos poucos, até chegar a este propósito final: refletir sobre as proposições para o *ensino de literatura* na educação básica brasileira, especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental a partir de dois objetos determinantes: a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e o *livro didático*.

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), atualmente, é o documento normativo da educação brasileira que estabelece as *aprendizagens essenciais* para o ensino, orientando, assim, a construção dos currículos e das propostas pedagógicas das escolas, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Ou seja, todos os currículos educacionais serão construídos a partir da base, a fim de que as escolas, a nível nacional, tenham o mesmo ideal de aprendizagem. O

documento, que começou a ser elaborado em 2015, foi homologado, primeiramente, em 20 de dezembro de 2017, atendendo às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e em 14 de dezembro de 2018 foi homologado o texto contendo as orientações para a etapa do Ensino Médio. Desde então, as escolas brasileiras começaram a adequar seus programas curriculares à Base.

No que diz respeito à BNCC, tomamo-la como um dos nossos objetos de análise uma vez que esse documento, atualmente, orienta todo o ensino brasileiro, apresentando as *competências e habilidades* necessárias à formação dos estudantes em relação à cada *componente curricular* (disciplinas) e seus *objetos do conhecimento* (conteúdos), inclusive à literatura, para a qual a BNCC apresenta um espaço exclusivo, o *campo artístico-literário*. Se pensarmos na atenção que era dada à literatura nos documentos prescritivos anteriores percebemos que, ao determinar um campo específico para o texto literário, a Base traz, ainda que de maneira insuficiente, um avanço, para o ensino de literatura, pois sabemos que “a história do ensino de literatura, assim como de outras disciplinas, é marcada por ausências e precariedades” (ZAPPONE, 2018, p. 409). Porém, é preciso analisar se, de fato, os objetivos propostos para o ensino de literatura a partir das *habilidades* indicadas encaminham para a formação de leitores literários.

Sendo a BNCC um documento normativo, ela orienta, também, a produção dos *livros didáticos*, nosso segundo objeto de análise. O livro didático é o material de suporte pedagógico que está presente na rotina escolar da maioria das escolas brasileiras e tem o intuito de auxiliar o trabalho do professor, trazendo os conteúdos selecionados, bem como atividades e demais orientações. Assim como qualquer outro material pedagógico, o livro didático apresenta prós e contras em relação ao seu uso, especialmente no que diz respeito ao ensino de literatura, que muitas vezes é condicionado a outros objetivos, que não ao da leitura literária e da formação do leitor. Por isso, nosso propósito é verificar como a *leitura literária* tem sido proposta na atividades de leitura de uma *coleção didática* de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental e se o livro didático tem contribuído para a formação do leitor literário, uma vez que seu uso é uma realidade incontestável no ensino brasileiro e, muitas vezes, é apenas através desse objeto que a literatura é inserida em sala de aula. Portanto, para nossa análise, selecionamos a coleção didática de

Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental mais escolhida a partir do conjunto de obras indicadas pelo *Programa Nacional do Livro e do Material Didático* (PNLD), de 2024: *Português Linguagens* (15.115 indicações), da editora Saraiva. Esse programa tem como finalidade disponibilizar gratuitamente livros e materiais didáticos a todos os alunos matriculados nas escolas públicas do país, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio o que garante a permanência do livro didático nas escolas brasileiras.

Considerando nossos objetivos de pesquisa, realizamos um levantamento no catálogo de dissertações e teses da CAPES a fim de identificar outros estudos que se dedicaram a refletir sobre as questões que abordaremos neste trabalho, seja de modo integral ou parcial. Para isso, utilizamos os seguintes descritores: i) *ensino de literatura e BNCC*; ii) *leitura literária e BNCC*; iii) *ensino de literatura e livro didático*.

No *primeiro descritor* destacamos a dissertação de mestrado de Mariana da Silva Santos intitulada *A literatura na BNCC: um estudo das habilidades dos anos finais do ensino fundamental* (2021) que teve como objetivo geral analisar as *habilidades* apresentados pela BNCC para o ensino de literatura na etapa do Ensino Fundamental (anos finais), pautando-se teoricamente nos estudos sobre letramento e literatura, bem como investigar os conceitos de literatura, leitura e leitor apresentados pelo documento. Segundo a autora, a partir dessa pesquisa foi possível perceber que o modelo de leitor literário visado pela BNCC, e as habilidades apresentadas para o ensino de literatura convergem. Assim como nessa pesquisa, nosso trabalho também analisa as habilidades do campo artístico-literário para os anos finais do Ensino Fundamental, no entanto, refletimos especialmente sobre a atenção dada à leitura literária e à formação do leitor pelo documento.

No *segundo descritor* ressaltamos a dissertação de mestrado *A leitura literária na Base Nacional Comum Curricular* (2020), de Juliane Alves Araujo Costa, na qual a autora realiza uma análise crítica da Base Nacional Comum Curricular a fim de compreender como a leitura literária é abordada nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e os desafios que o documento impõe para o ensino da literatura. Como resultado, a pesquisadora observou que a Base apresenta, sim, objetivos importantes para o ensino de literatura, porém, enquanto componente curricular e objeto estético ela segue “apagada” no

documento, além de não ser oferecido nenhum encaminhamento metodológico aos docentes, ficando à responsabilidade dos professores preencher essa lacuna. Nesse sentido, esse trabalho também se debruça ao estudo do campo artístico-literário e suas habilidades na BNCC, visando refletir sobre as proposições para o ensino de literatura e o espaço da leitura literária no documento, semelhante ao que propomos, no entanto, assim como na pesquisa anterior, ele não avalia a implicação da BNCC na prática, ou seja, no livro didático que chega até a sala de aula.

No *terceiro descritor* encontramos um extenso número de trabalhos, pois se trata de uma temática muito latente na área de pesquisa de ensino de literatura. No entanto, filtramos nossa busca a partir do ano de 2018, uma vez que nossa pesquisa reflete sobre o ensino de literatura proposto no livro didático de acordo com as orientações da BNCC, a qual começou a valer, de fato, a partir dessa data. Nesse descritor, portanto, destacamos a dissertação de mestrado de Ana Paula Scatolim Hoffmann intitulada *Ensino de literatura no nível fundamental I: um estudo a partir do livro didático de Língua Portuguesa adotado pela cidade de Maringá-Pr no PNLD 2019* (2020). Essa pesquisa teve como objetivo analisar uma coleção didática de Língua Portuguesa voltada aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e aprovada no PNLD 2019, a fim de investigar se as atividades de leitura encaminham para a formação do leitor literário. Como conclusão, a pesquisa mostrou que “os livros didáticos analisados demonstraram uma abordagem bastante profícua em relação à formação de leitor” (HOFFMANN, 2020, p. 7), mas ainda existem lacunas no que se refere a abordagem humana que o texto literário apresenta. É possível perceber que essa pesquisa de mestrado teve objetivos que se assemelham muito aos desta dissertação, no entanto, nosso olhar está voltado para as propostas de leitura literária apresentadas para as séries finais do Ensino Fundamental, período em que a literatura sofre um abrupto apagamento, a partir de uma coleção didática do PNLD 2024. Sendo assim, justificamos a pertinência deste trabalho, uma vez que seus objetivos são específicos, e não se igualam aos das pesquisas mencionadas.

Por isso, a partir do que foi exposto, algumas perguntas que essa pesquisa busca responder são: *Como é proposto o ensino de literatura na BNCC? Como é proposto o desenvolvimento da leitura literária na coleção*

didática selecionada através das atividades de leitura? O livro didático contribui com a formação do leitor literário?

No que se refere à metodologia adotada, essa dissertação se enquadra em uma abordagem qualitativa, uma vez que visa refletir sobre os objetivos para o ensino de literatura na BNCC e as proposições de leitura literária no livro didático, por isso nossa análise foi construída a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental.

Para tanto, no *primeiro capítulo* desta dissertação, primeiramente, refletimos sobre o percurso da literatura na educação brasileira a partir do século XIX e, posteriormente, aprofundamos o “conceito” de leitura literária e o objetivo do ensino de literatura: a formação do leitor.

No *segundo capítulo*, dedicado à BNCC, iniciamos apresentando o documento, na sequência realizamos uma análise do campo artístico-literário e do objetivo da Base para o ensino de literatura e, por fim, investigamos as habilidades desse campo, a fim de compreender como o ensino de literatura está proposto nesse documento.

Para finalizar, no *terceiro capítulo* é apresentada a análise dos livros didáticos. Sendo assim, em cada um dos volumes (6º, 7º, 8º, 9º anos) da coleção Português Linguagens foi selecionado um gênero literário, a fim de investigar as propostas de leitura literária apresentadas.

Por fim, nas *Considerações Finais*, é apresentado um resumo conciso do percurso realizado, com o objetivo de estabelecer reflexões sobre as questões levantadas a partir dessa pesquisa.

CAPÍTULO 1: LITERATURA E ENSINO

Desde a poesia à prosa, desde a oralidade à escrita, desde a literatura universal à literatura nacional, desde os textos clássicos aos contemporâneos. Independente da particularidade, a literatura sempre esteve presente no ensino brasileiro. Contudo, os textos literários – as crônicas, os contos, as poesias, as novelas, os romances, etc - não eram adotados visando, primeiramente, a formação do leitor - o que defendemos ser o grande objetivo da literatura na escola - de forma que sua presença só se legitimava no ensino quando ele servia a outros interesses de aprendizagem, como o da *leitura*, da *escrita*, da *gramática* e da *história literária* (ZILBERMAN, 2009). Por isso, nesta seção nos deteremos em analisar essas principais perspectivas adotadas para o ensino de literatura¹ na educação brasileira a partir do século XIX.

1.1 A literatura na escola brasileira

O texto literário, durante o século XIX e XX, era o texto que predominava nas práticas de leitura e nos exercícios gramaticais da escola brasileira. Isso se dá, especialmente, devido ao status atribuído à literatura pela classe dominante – e leitora - da época. Em outras palavras: a literatura estava presente em sala de aula não apenas por seu valor artístico, intelectual, linguístico e catártico, que conferem ao texto literário uma sensibilidade e riqueza peculiar, mas, também, por ser a manifestação artística privilegiada pela elite, além de ser utilizada como manual de “boas maneiras”, responsável por “transmitir regras e princípios a serem absorvidos pelos futuros cidadãos” (ZILBERMAN, 2009, p. 12). Logo, a literatura era um requisito indispensável para a formação culta da classe alta, a quem o ensino se restringiu por muitos séculos.

Particularmente ao longo do séc. XIX, os textos literários clássicos - poemas, contos, epopeias e excertos de romances - utilizados para as atividades de leitura e escrita eram apresentados, em fragmentos, nos poucos livros didáticos utilizados na época, e também nas *seletas* e *antologias* literárias. De acordo com Zilberman (1996), as produções que compunham esses materiais eram de

¹ A literatura, inicialmente, era trabalhada dentro do currículo da disciplina de Retórica e Poética e, posteriormente, após a exclusão desses componentes, foi incorporada à disciplina de Português (RAZZINI, 2000). Essa junção permanece até os dias de hoje na maioria dos programas curriculares da rede pública brasileira. É comum, no entanto, encontrar a Literatura como uma disciplina independente nos currículos do Ensino Médio das redes particulares de ensino.

natureza clássica e de autoria dos grandes nomes da literatura europeia, especialmente a portuguesa, e tinham como objetivo “ensinar a ler, escrever e falar corretamente” (RAZZINI, 2000, p. 75). Também apareciam, em menor escala, textos de autores nacionais, os quais foram ganhando mais espaço ao passo que a República Brasileira se solidificava, a fim de estimular o espírito nacionalista, bem como a produção literária nacional. Além das seletas e antologias, os estudantes também liam obras clássicas integrais, as quais eram exigidas pelos exames preparatórios da época (necessários para ingressar em cursos superiores específicos) e pelos educadores (RAZZINI, 2000).

Enquanto matéria, o ensino de literatura é confundido com ou mais propriamente subordinado ao ensino de língua materna, seguindo de forma ainda mais empobrecida a abordagem formalista e moralista com que os jesuítas se apropriaram da tradição vinda do mundo clássico de fazer dos textos poéticos umbral e senda da cultura escrita para o ensino do latim. Desprovidos de autonomia e contexto, os textos literários são agora fragmentos de obras consideradas canônicas em termos linguísticos e morais, referências retiradas de um passado que quanto mais distante mais autorizado para o uso correto da língua escrita, fontes para exercícios de composição, memorização e ilustração do aluno. Dessa maneira, a posição aparentemente privilegiada que os textos literários ocupam no ensino de língua materna é apenas um simulacro do que no passado distante foi o ensino da escrita por meio da literatura, quando o uso pedagógico supunha manuseio constante e conhecimento íntimo das obras modelares (COSSON, 2021. p. 77).

No que diz respeito à *leitura* do texto literário, apesar de ser uma prática recorrente no ensino, ela centrou-se, especialmente, em desenvolver a habilidade leitora dos estudantes, mas não propriamente em formar leitores literários: lia-se os textos dos livros didáticos, das seletas e das antologias literárias para desenvolver a fluência leitora, a declamação, para aquisição e memorização de vocabulário, além de os textos literários se constituírem em modelos para o escrever bem, a partir do exemplo de grandes autores:

[...] leem-se nomes consagrados pela crítica e história da literatura porque são modelos a serem seguidos, seja quando se escreve - a leitura convertendo-se em motivação para a escrita -, seja quando simplesmente se lê - os clássicos sendo tomados como formadores do bom gosto, que é também o gosto elevado. A exemplaridade vem acompanhada do mimetismo: cabe reproduzir o escrever correto ou adequado dos grandes escritores ou o tipo de leitura a que eles apontam, segundo um processo de repetição contínua (ZILBERMAN, 1991, p. 50).

Nessa concepção, não havia uma preocupação em “ensinar” a leitura literária como defendemos hoje - e falaremos mais adiante - considerando que o texto literário possui artifícios próprios que encaminham a uma leitura específica e podem ser aprendidos e aprimorados no ensino. A função primária da literatura estava ligada ao ensino da língua e suas dimensões. Quando o ensino de literatura fugia a essa finalidade, centrava-se em uma leitura predeterminada e na apreciação artística, visando desenvolver “o gosto pela literatura, reconhecendo sua importância e acatando o que a tradição (a história) prescreve” (ZILBERMAN, 1991, p. 94).

Além de ser utilizado como base para a leitura, o texto literário também era tomado como modelo representativo das *regras gramaticais* da língua, bem como padrão ideal a ser reproduzido na produção *escrita*, sendo aplicado em atividades de:

[...] leitura, recitação, estudo do vocabulário, da gramática normativa, da gramática histórica, dos exercícios ortográficos, das análises “lexicológica” e “lógica”, da redação e composição, enfim, para a aquisição da norma culta vigente (RAZZINI, 2000, p. 16).

Nesse sentido, o texto literário servia para desenvolver a competência leitora, possibilitando aos alunos “ler bem”, compreender e aprender o funcionamento da norma culta da língua e aprimorar a escrita a exemplo dos grandes textos. Isso evidencia que a literatura era utilizada como pretexto (LAJOLO, 1988) para ensinar aos estudantes saberes linguísticos, em detrimento da prática da leitura literária. O que sabemos, mesmo que em menor escala, ainda hoje acontece.

Esse encaminhamento utilitário dado ao texto literário predominou no ensino brasileiro até meados do século XX, quando em 1930, o então ministro Francisco Campos, empreendeu uma reforma no ensino secundário (que hoje compreende ao Ensino Fundamental e Médio) a qual atribuiu uma nova perspectiva para o ensino de literatura, que passou a considerar mais incisivamente a interpretação do objeto literário nas aulas de Português, de modo a não meramente utilizá-lo como subsídio para as atividades de leitura, gramática e escrita:

Além da dosagem dos textos por períodos, os exercícios de leitura estavam sujeitos a uma ordem que ia da “explicação dos textos” e do “estudo metódico do vocabulário” (da 1ª à 3ª série) até a “interpretação” dos trechos e a “análise literária” nas últimas séries (4ª e 5ª) (RAZZINI, 2000, p. 98).

Essa divisão se fortaleceu no ensino brasileiro, principalmente devido à solidificação do uso do livro didático, a partir de 1938, após a criação da Comissão Nacional do Livro Didático, no qual essa metodologia prevalecia através das atividades de leitura e interpretação dos textos literários apresentadas nesse material, que foi substituindo, aos poucos, as seletas e antologias literárias, que na segunda metade do século XX, oficialmente, deixaram de ser utilizadas no ensino brasileiro, tornando-se o livro didático o material oficial. Isso fortaleceu o apagamento da leitura literária no ensino, que já se via enfraquecida diante das aulas de Língua Portuguesa e seus extensivos conteúdos gramaticais (RAZZINI, 2000), uma vez que o livro didático privilegia uma seleção e leitura específicas, feitas pelo autor da obra considerando os objetivos de aprendizagens propostos, bem como prioriza trechos/excertos, em razão do espaço disponível, os quais muitas vezes estão descontextualizados. Como salienta Dalvi (2013), mesmo no contexto contemporâneo:

A seleção de textos veiculada pelo livro didático não passa de uma colcha de retalhos mal cerzida, pálida cópia do discurso potente que se insubordina contra a categorização e o enquadramento. Essa apresentação, necessariamente interessada, conduz, de nossa perspectiva, a um enquadramento ou reducionismo dos autores e de suas obras e esvazia a produção de textos e de leituras de sua dimensão de atividade: na plenitude de sua marcação temporal e, portanto, histórica (p. 91).

Outra perspectiva adotada para o ensino de literatura foi a *historiográfica*. Segundo Razzini (2000), essa abordagem sempre existiu e recebia grande importância, pois tinha como foco propagar a história da literatura clássica universal e portuguesa dando ênfase nos grandes autores e seus estilos literários, nos gêneros que produziam, nas influências que recebiam etc. A literatura brasileira, inicialmente, não recebia destaque nos estudos historiográficos, realidade que só se altera em 1860, quando o tópico "Literatura Nacional" foi incluído no currículo da disciplina de *Retórica e Poética* na escola secundária brasileira (que naquela época tinha como instituição modelo o Colégio Pedro II), fortalecendo o viés histórico do ensino literário e, também, a presença da literatura brasileira no currículo.

Após essa inserção, a história da literatura nacional foi se intensificando nos programas curriculares à medida que o Brasil afirmava sua autonomia política e a literatura brasileira imprimia seu status de distinção nacional à cultura do país. Em razão disso, o ensino historiográfico se consolidou ainda mais na educação, pois era uma maneira de projetar e valorizar a literatura nacional. Nesse período, a organização desse conteúdo seguia os seguintes moldes:

Os trinta itens da "Literatura Nacional" compunham uma história da literatura portuguesa e brasileira, centrada nos autores, ora divididos por gênero literário (poetas líricos, didáticos, épicos; oradores; historiadores; etc.), ora dispostos por tendência ou escola literária (escola petrarquista, gongorista, etc.), obedecendo sempre uma ordem cronológica, uma vez que o ponto de partida desta história passou a ser a "Origem da língua portuguesa" (cf. p. 285), e não mais o gênero [...] (RAZZINI, 2000, p. 52).

Razzini (2000, p. 54) afirma que o estudo centrado nos autores era uma maneira de criar a imagem de "heróis", uma vez que "os escritores representavam a nação civilizada", ou seja, o modelo de cidadãos nos quais os alunos deveriam se espelhar.

Após a reforma educacional de 1930, que dividiu o ensino secundário em dois ciclos, fundamental e complementar, o estudo da história literária centralizou-se principalmente nos últimos ciclos e passou a apresentar a história literária através das correntes/escolas literárias:

O programa de literatura brasileira [de 1930] também começava pela língua, discutindo sua transplantação para o Brasil e influências que recebera. A literatura dos séculos XVI, XVII e XVIII era tratada em três econômicos itens, enquanto a literatura do século XIX era estudada nos dez itens seguintes, apresentando as correntes literárias (romantismo, naturalismo, parnasianismo, simbolismo) e suas fases, misturadas com uma divisão por gênero (poesia, romance, conto, teatro, crônica, eloquência, etc.) (RAZZINI, 2000, p. 99).

Após essa mudança, a sistematização do conteúdo por escolas literárias se oficializou. Com o avanço educacional no país, outras reformas foram sendo realizadas e o ensino da historiografia literária restringiu-se aos últimos anos do colegial, que hoje compreende ao Ensino Médio. Assim, ficou incumbido à etapa anterior, o Ensino Fundamental, desenvolver o gosto pela leitura literária e ao Ensino Médio, apresentar a teoria e aprofundar a leitura dos clássicos. Essa organização curricular reverbera até os dias atuais com poucas mudanças:

Nas duas primeiras séries do ginásio deveriam ser escolhidos "textos simples, em prosa e verso, descritivos, com real valor literário, de autores brasileiros dos dois últimos séculos"; enquanto na 3ª e na 4ª série, os textos deveriam ser descritivos, narrativos e dissertativos, "de prosadores e poetas modernos, brasileiros e portugueses". [...] No curso colegial, com ensino caracteristicamente literário, os textos acompanhariam as "diversas fases" da literatura brasileira e da literatura portuguesa (RAZZINI, 2000, p. 109).

Assim, fica claro que no decorrer do século XIX, até as décadas finais do século XX, a literatura serviu para dois grandes propósitos no ensino: de um lado, ser base para o ensino da leitura, da gramática e da escrita da língua; de outro lado, apresentar os saberes relativos à história literária com o claro objetivo de fixar uma cultura nacional no amplo processo de independência política e cultural do país. Nota-se, portanto, que a preocupação com a formação do leitor literário nunca foi o grande objetivo da inserção de textos literários no espaço escolar. Contudo, é equivocado afirmar que não se tenham formado leitores literários nesses períodos, já que "quanto mais contato com a literatura e com o universo dos livros, maior a chance de formarmos leitores competentes" (AGUIAR, 2011, p. 114). Porém, essa formação do leitor era uma "consequência" e não um objetivo, uma vez que as aulas não tinham esse propósito para o trabalho com o texto literário, ou seja, não havia uma preocupação em encaminhar os estudantes no ato da leitura literária para formá-los, de fato, leitores.

Uma mudança no panorama do ensino de literatura começou a acontecer de forma mais incisiva a partir da década de 1970 quando, o ensino da leitura e da literatura passou a ser debatido com maior ênfase, devido à expansão dos estudos e pesquisas acadêmicas sobre esses campos, especialmente aos relacionados à literatura infanto-juvenil. Logo, várias indagações em relação à apropriação do texto literário para fins gramaticais e pragmáticos, ao ensino da literatura exclusivamente historiográfico e à exclusão de outras literaturas, que não as clássicas, começaram a reverberar e, assim, passaram a se propor "novos lugar e função para o texto literário na educação escolar [...]" (MORTATTI, 2014, p. 3). Porém, na prática, os efeitos desses amplos debates não foram tão categóricos e poucas mudanças, de fato, aconteceram. Além disso, nesse mesmo período, o ensino de Língua Portuguesa, disciplina à qual a literatura continuava subordinada, também sofreu várias transformações metodológicas

visando substituir o “modelo tradicional” vigente, considerado ultrapassado e ineficiente, e adotar uma educação mais dinâmica e contextualizada através de um estudo focado no *texto* - condição que se mantém até os dias atuais. Assim, foram inseridos vários gêneros textuais para guiar o estudo da língua e desenvolver as atividades de leitura, gramática e produção de texto:

[...] o material de leitura escolar se alarga para receber ao lado dos textos canônicos a produção da literatura infantil e juvenil, assim como gêneros originalmente presentes nos jornais e nas revistas, como as peças publicitárias, as histórias em quadrinhos, as charges e as crônicas. Tal abertura, salutar em vários aspectos, reposiciona os textos literários como objeto de leitura, mas não mais como material preferencial para conduzir a escrita e a reflexão sobre a língua materna, ou seja, antes modelos distanciados no tempo, os textos literários agora são destinados apenas à compreensão imediata da escrita, daí a exigência, que cumprem junto com seus novos parceiros da comunicação de massa, de leveza, imediatez e contemporaneidade (COSSON, 2021, p. 79).

Nesse sentido, com a implementação de variados gêneros textuais, o texto literário tornou-se apenas “mais um” texto a ser trabalhado, perdendo sua hegemonia, ou seja, deixou de ser a leitura principal e o modelo de texto priorizado nas atividades, o que enfraqueceu ainda mais sua importância e presença em sala de aula. Esse cenário persiste até os dias de hoje, tendo a literatura que dividir espaços com as variadas linguagens emergentes, ficando a leitura literária e a formação do leitor como objetivos secundários

1.2 A leitura literária e a formação do leitor

A leitura é uma prática de linguagem que corrobora com a formação intelectual e social do homem. Através da leitura dos diversos textos existentes, os indivíduos obtêm informação, trocam experiências, alimentam seu imaginário, enfim, concebem o mundo. E, dentre os muitos textos que propiciam o desenvolvimento dos sujeitos, o texto literário é um dos mais eficazes modelos de leitura, uma vez que ele “dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla.” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 13), propiciando, assim, uma formação completa ao leitor.

Nesse viés, o texto literário é uma manifestação linguística, artística e humana que permite ao leitor experienciar diferentes realidades, sensações e sentimentos, e compreender a natureza humana através da perspectiva do autor, que é transferida para a obra, sendo capaz de estimular a fantasia,

presente em todo o ser humano, aguçar o senso crítico, ampliar as vivências, estreitar as diferenças e potencializar a formação daqueles que usufruem dele em plenitude. Sob essa premissa, o texto literário “apropria-se das referências da realidade histórica, em termos de tempos, ambientes, costumes, personagens, conflitos, sentimentos, para abstrair dos fatos as motivações humanas que os geraram e são comuns a todos os homens” (AGUIAR, 2013, p.160) tornando-se, assim, um produto em potencial para a formação humana em diferentes níveis.

Por ser ficção, não tem um compromisso com a verdade do mundo, com a realidade na qual se insere - apesar de reproduzi-la muitas vezes - mas, sim, com a sua própria verdade, com a realidade que é construída dentro do universo ficcional instituído no próprio texto. Por isso, sendo ficção, ele “se constitui num objeto único, diferente de todos os demais, que pode espelhar o mundo em volta, mas dele se distingue radicalmente” (AGUIAR, 2000, p. 20). Sendo assim, o texto literário exige uma postura receptiva diferente do leitor, para que possa, de fato revelar-se para ele e agir sobre ele, pois “o texto literário nos lê ativamente, e geralmente contra nós, porque questiona o familiar das legibilidades do hábito e que rotiniza a nossa experiência como natureza imutável” (HANSEN, 2005, p. 25).

Assim, para ler literatura, o leitor precisa se abrir ao texto, compactuando com o “mundo” criado na obra ficcional “como um mundo possível para si” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 14) e, em um processo dialógico com o próprio texto, ir construindo seu significado a partir dos elementos constituídos do universo ficcional criado pelo autor e da construção estética do texto. É por essa razão que a *leitura literária* não assume os mesmos movimentos da leitura das obras da cultura de massa, por exemplo, em que o leitor assume uma postura, muitas vezes, mais passiva e não necessariamente participa ativamente da construção de sentido do texto, o qual já está, em muitos textos, exposto. Ao contrário, a leitura literária:

Constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando

contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo (ZILBERMAN, 2009, p. 17).

Sendo assim, no ato da leitura do texto literário, o leitor se torna um agente responsável por *atualizar* a significação do texto, o qual permite “leituras diversas justamente por seus aspectos em aberto” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 14). Ou seja, o leitor precisa complementar essas lacunas para ir construindo, junto ao próprio texto, seu sentido, até alcançar a *fruição* a qual é caracterizada pelo “sentimento de prazer motivado não apenas pelo arranjo convincente do mundo fictício proposto pelo escritor, mas também pelo estímulo dado ao imaginário do leitor, que assim navega em outras águas, diversas dos familiares a que está habituado” (ZILBERMAN, 2009, p. 18). A leitura literária exige, assim, a participação ativa do leitor, e não apenas uma postura passiva e confortável:

O mundo representado pelo texto literário corresponde a uma imagem esquemática, contendo inúmeros pontos de indeterminação. Personagens, objetos e espaços aparecem de forma inacabada e exigem, para serem compreendidos e introjetados, que o leitor os complete. (ZILBERMAN, 2012, p. 42)

Nesse sentido, o leitor é convidado a construir, durante o ato da leitura, o sentido do texto, o qual não é estático, ou seja, se altera de uma primeira leitura para outras leituras e de um leitor para outro leitor, uma vez que a leitura literária ocorre como uma prática individual de cada sujeito. Portanto, não existe uma única interpretação possível para um texto literário, considerando que ele se trata de obra de ficção, o que lhe permite uma plurissignificação. Porém, a liberdade recreativa e interpretativa do leitor está sempre condicionada à obra e às “convenções simbólicas do texto” (HANSEN, 2005, p. 26). Ou seja, o leitor precisa direcionar sua leitura e suas hipóteses interpretativas sempre a partir do que o texto diz, respeitando os limites de criação. Logo, não cabe ao texto literário uma única interpretação, mas também não cabe a ele qualquer leitura:

A atividade de preenchimento desses pontos de indeterminação caracteriza a participação do leitor, que, todavia, nunca está seguro se sua visão é correta. A ausência de uma orientação definida gera a assimetria entre o texto e o leitor; além disso, as instruções que poderiam ajudar o preenchimento dispersam-se ao longo do texto e precisam ser reunidas para que se dê o entendimento; assim, o destinatário sempre é chamado a participar da constituição do texto literário, e a cada participação, em que ele contribui com sua imaginação e experiência, novas reações são esperadas (ZILBERMAN, 2012, p. 42).

Considerando tudo que foi exposto, é possível afirmar, então, que a leitura literária é uma prática específica e que mobiliza uma recepção diferente do leitor, ou seja, a *formação de um leitor de literatura* não é como a de um leitor comum, pois a leitura literária “implica o reconhecimento de um sentido, operado pelo deciframento dos signos que foram codificados por outrem para veiculá-lo.” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 15). Nota-se, portanto, que a leitura literária não acontece em qualquer espaço, ou seja, como ela requer a formação prévia do leitor, reserva-se aos espaços acadêmicos (escola, universidade), onde é possível realizar esse processo formativo. Evidentemente, as pessoas podem ler o texto literário em qualquer espaço e da forma como puderem ou quiserem. No entanto, ler, simplesmente, um texto considerado como literário não implica que o leitor irá realizar, de fato, uma leitura literária - ao modo como expusemos - a qual pode propiciar uma compreensão mais completa e mais adequada para o texto, uma vez que o texto literário apresenta um *decoro*, “pois há um comportamento que é próprio desse mundo e só a ele pertence” (AGUIAR, 2000, p. 21).

E, sendo a leitura literária uma prática singular, como formar um leitor literário? É nesse ponto que entra a escola, pois a literatura “precisa ser matéria de ensino na escola tal como qualquer outra competência cultural considerada relevante para a formação integral do ser humano.” (COSSON, 2020, p. 17). Assim, a leitura literária, tal como ele se construiu ao longo do tempo e tal qual as normativas governamentais pressupõem tem uma relação direta com espaços acadêmicos, especialmente, a escola, as universidades, os cursos de Letras.

Sabemos que os indivíduos não precisam estar na escola para ler literatura ou se formarem leitores literários, pois como defendem Zappone e Nascimento (2019) o *letramento literário*, ou seja, as práticas sociais de leitura de textos literários, não se restringem ao ambiente escolar, mas acontecem, também, em outros contextos sociais, como o contexto familiar, o cultural, o religioso, etc. Ou seja, há a leitura do texto literário realizada individualmente pelos sujeitos, sejam eles leitores assíduos ou não, e que não conseguimos

categorizar como uma leitura literária de fato - ao modo como defendemos anteriormente - uma vez que ela é particular e incontável.

No entanto, além desses contextos, a leitura literária também se realiza no ambiente escolar, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa e, sendo a escola um espaço de aprendizagem, e uma das maiores agências de letramento, é sua função fornecer aos estudantes saberes que os encaminhem à prática efetiva da leitura literária, capacitando-os a ler *literariamente*, ou seja, entendendo as minúcias do texto literário:

Sendo assim, a leitura dos textos literários feita na escola não se constitui em prática 'natural', ou seja, não basta ao estudante saber ler (no sentido de decodificar) para que ele possa produzir uma leitura pertinente de textos literários ou uma leitura literária [...]. Na escola, é preciso aprender a ler literatura segundo um modelo de leitura que valoriza as formas discursivas e estéticas dos textos (ZAPPONE; QUADROS, 2021, p. 6).

Para tanto, o estudante deve se portar como o destinatário ideal do texto que lê, para que consiga compreendê-lo de modo adequado. Para isso, deve saber reconhecer os *modelos dos gêneros* e os *estilos textuais*, os quais “funcionam como reguladores sociais da recepção, compondo destinatários específicos dotados de competências diversificadas [...]” (HANSEN, 2005, p. 19-20). Em outras palavras, é preciso que o aluno: reconheça os elementos composicionais do gênero que lê, a fim de compreender como eles se relacionam e influenciam no desenvolvimento do texto; reflita sobre como as questões contextuais - época, autoria, modo de publicação, cenário social e econômico, etc - que encaminham a produção e recepção da obra; compreenda como o estilo de uma época e de um autor molda a construção do discurso literário; entenda que o texto apresenta lacunas e que ele, o leitor, é o responsável por preenchê-las, mas que nem toda complementação é possível. Sendo assim,

Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 2004, p. 56).

Tudo isso pode - e deve - ser ensinado ao estudante, pois, “nem sempre o conhecimento para ler o texto está unicamente nele “[...] mas depende também de fatores extraliterários, como uma vida e um ensino público decente” (HANSEN, 2005, p. 30). Assim, cabe à escola, no papel de seus professores, encaminhar a prática leitora de seus alunos, visando capacitá-los a receber o texto literário e desbravá-lo em suas particularidades estéticas e constitutivas. Para tanto, a leitura literária em ambiente escolar deve sempre se propor a encaminhar o aluno para uma prática analítica e crítica que possa levar ao desvendamento da forma e do conteúdo da obra, propiciando a reflexão do estudante sobre a visão de mundo e de homem apresentada na obra.

Nesse sentido, como afirmam Zappone e Quadros (2021, p. 6), para que a leitura literária se realize com esses propósitos, a leitura que a escola deve propiciar aos seus estudantes precisa ser “capaz de evidenciar o estatuto artístico e ficcional dos textos” para seus estudantes. Para tal, propõe-se, como o fazem as autoras, que a leitura literária possa desvendar o estatuto estético dos textos. Se pensarmos neste estatuto estético, ou seja, nos elementos que particularizam as formas dos textos literários e as estéticas particulares nas quais eles são produzidos, estaremos nos remetendo tanto às questões dos gêneros literários quanto aos estilos de escrita de espaços e tempos diversos. Ou seja, se essas são questões importantes para a leitura literária, é fundamental que os estudantes conheçam os princípios tanto dos estudos de gêneros, ou seja, as particularidades das formas literárias (o que é um conto, como ele se estrutura, como se estrutura uma epopeia, um romance, uma crônica, etc) bem como as estéticas nas quais essas formas podem ter sido realizadas (estilos barroco, romântico, realista, clássico, etc). Enfim, trata-se de levar o aluno a realizar, ainda que de forma incipiente, uma leitura especializada, tal qual o faz a crítica literária, o que não significa, evidentemente, que o estudante tenha que ser um crítico literário. O que se quer dizer é que a leitura escolar deve seguir os princípios dessa forma de ler. Compartilha esta visão de leitura literária o crítico Flávio Aguiar (2000) que faz apontamentos sobre a leitura de textos literários, indicando, por exemplo, quatro operações de leitura (*paráfrase, análise, interpretação e comentário*) que exemplificam essa necessidade de a leitura literária abarcar os conhecimentos dos gêneros e das estéticas nas quais o texto foi criado.

Por *paráfrase* entende-se a etapa em que o leitor reproduz a obra a outrem a partir de sua compreensão, traçando todos os horizontes encontrados no texto e possíveis de serem explorados por ele:

É com os elementos da paráfrase que o leitor – candidato à crítico – começa a definir o seu próprio perfil, ou seja, diz para o outro leitor – o futuro, que ele almeja conquistar e convencê-lo de sua leitura -, quem ele é, de que ponto de vista ele lê, o que o atraiu e o que valorizou naquela obra (AGUIAR, 2000, p. 21).

A etapa da *análise* corresponde à compreensão do texto considerando os elementos internos que ele apresenta e a maneira como eles se relacionam. Ou seja, diz respeito às características composicionais do gênero literário, “por exemplo, no caso de um romance: tempo, espaço, personagens, foco narrativo, ponto de vista, natureza da ação [...]” (AGUIAR, 2000, p. 22). A *interpretação* objetiva construir o sentido da obra, considerando tudo o que já foi abordado nas etapas anteriores e demais conhecimentos do leitor que sejam pertinentes para uma leitura significativa do texto. É na interpretação, portanto, que o texto se desdobra em sentidos. Para finalizar, Aguiar (2000) aponta o último elemento, o *comentário*, em que o leitor considera questões exteriores à produção do texto como, contexto social, político, cultural, hábitos e costumes, etc, uma vez que esses critérios ajudam a “emoldurá-la em seu tempo, no conjunto da obra de seu autor, e também no nosso tempo.” (AGUIAR, 2000, p. 23).

Portanto, os elementos apresentados por AGUIAR (2000), podem auxiliar o leitor literário em formação - o estudante - no processo de construção de sentido do texto a fim de que ele chegue à fruição da obra. Portanto, um *leitor literário* pode – e deve - receber uma formação específica, um aprendizado para que possa ler adequadamente.

No mesmo caminho que Flávio Aguiar, outro crítico e professor universitário propõe a leitura literária em termos muito semelhantes. Para J. A. Hansen, importam na leitura do texto literário, todos os elementos propriamente textuais, mas, além deles, são de importância capital, os códigos relativos aos gêneros literários (da poesia, da epopeia, da narrativa de ficção, da crônica, do romance etc). Não menos importantes são as convenções da escrita literária que são particulares de tempos e de espaços específicos (as convenções de escrita do romance brasileiro no séc. XIX, as convenções da escrita dramática na

Inglaterra do séc. XVI, as convenções de escrita do modernismo, por exemplo, e inúmeras outras). Ao abordar a questão da leitura literária, Hansen afirma a necessidade do conhecimento dos códigos que regem a escrita literária:

Para que uma leitura se especifique como leitura literária, é consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica do destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento. Idealmente, o leitor deve coincidir com o destinatário para receber a informação de modo adequado. Essa coincidência é prescrita pelos modelos dos gêneros e pelos estilos, que funcionam como reguladores sociais da recepção, compondo destinatários específicos dotados de competências diversificadas; mas a coincidência é apenas teórica, quando observamos o intervalo temporal e semântico existente entre destinatário e leitor. Assim, a leitura literária é uma poética parcial ou uma produção assimétrica de sentido. (HASEN, 2005, p.20)

A leitura literária é uma experiência do imaginário figurado nos textos feita em liberdade condicional. Para fazê-la, o leitor deve refazer – e insisto no “deve” – as convenções simbólicas do texto, entendendo-as como procedimentos técnicos de um ato de fingir. (*Idem*, p.26)

Nota-se o alinhamento com a proposta de Aguiar (2000), pois este também defende posição semelhante, ao afirmar que a leitura do texto literário e, conseqüentemente, a leitura efetuada pela crítica necessitam observar o decoro particular dos textos literários, ou seja, a leitura literária tem como condição básica o conhecimento das normativas que regem o decoro particular das composições literária. Assim, ler literariamente implica conhecer tais regras e interpretá-las:

Toda obra de arte impõe um *decoro* particular. No nível mais simples, diríamos: de personagens cômicos, esperamos gestos cômicos; de trágicos, trágicos; e assim por diante. Mas há questões mais complexas. Ao lermos um romance, veremos seres – (...) – os personagens – muito parecidos conosco, as pessoas, digamos, reais. Mas eles não são nós. Não agem, no fundo, como nós. Pode-se dizer que são melhores do que nós. Não padecem da incoerência do nosso cotidiano. (...) Na arte, o vilão mais vilão será sempre mais virtuoso do que o mais virtuoso santo na vida real. Há um comportamento, portanto, que é próprio desse mundo, e que só a ele pertence. A esse conjunto de expectativas geradas e de gestos que com elas estejam de acordo, chamamos *decoro*. Um conceito fundamental para entender o valor de uma obra literária, até porque hoje muitos efeitos surpreendentes derivam de quebras pertinentes do decoro, que geram ironias e despertam a reflexão. (AGUIAR, 2000, p. 20-21).

Percebe-se, portanto, que a leitura de textos literários pressupõe que seu leitor seja capaz de interagir com as peculiaridades do discurso literário no que

ele possui de específico (as convenções dos gêneros e os regimes de escrita ou estilos de escrita).

O professor e crítico literário Antonio Candido, anteriormente aos dois outros autores citados, propõe, no texto introdutório de sua obra *Formação da Literatura Brasileira* (1989), essas mesmas orientações para a leitura de textos literários. Neste texto, sem deixar de notar que a leitura proposta por ele se trata de uma leitura “cult”, o crítico propõe que, diante de um texto literário, há vários níveis de compreensão entre os quais estão: i) os fatores externos que relacionam o texto ao seu tempo, ou seja, são fatores sociais que situam a obra no seu tempo de criação; ii) os fatores individuais que relacionam a obra com seu criador, com seu autor e seu estilo ou características específicas; iii) o texto que congrega os 2 fatores anteriores, mas que não se limitam a ele. (Candido, 1989, p. 34). Para Candido, o leitor literário deve levar em conta esses fatores, mas nunca se esquecer de que o texto constitui o aspecto mais importante a se explorar. E para realizar esta exploração, o autor explica que, numa obra não são os sentimentos ou ideias nela presentes que importam enquanto objeto artístico, mas o modo (a construção artística) por meio do qual tais sentimentos e ideias são expressos:

Uma obra é uma realidade autônoma, cujo valor está na fórmula que obteve para plasmar elementos não-literários: impressões, paixões, ideias, fatos, acontecimentos que são a matéria do ato criador. A sua importância quase nunca é devida à circunstância de exprimir um aspecto da realidade, social ou individual, mas à maneira por que o faz. (CANDIDO, 1989, p. 34).

Pressupõe-se, portanto, que na leitura dos textos literários, a matéria da construção textual (o enredo, as personagens, o conflito, em uma narrativa; o ritmo, as rimas, a estrofação, as figuras de linguagem em um poema ou o conflito dramático, as falas, a ironia, os confrontos entre personagens em um texto dramático) sejam aspectos fundamentais para a compreensão de um texto literário, já que eles permitirão uma compreensão mais aprofundada dos leitores. E, por essa razão, devem ser elementos que a escola deve ensinar a seus alunos, almejando formar leitores literários. Assim, esta proposta de Candido se vê contemplada nas falas de Aguiar (2000) e de Hansen (2005) para os quais o

texto literário possui um funcionamento particular, específico da arte literária e que impõe ao seu leitor, portanto, um decoro de leitura.

No entanto, o professor Antonio Candido especializa ainda mais sua concepção de leitura literária ao afirmar que o conhecimento ou estudo dessas formas particulares dos gêneros literários e dos estilos de escrita não são suficientes para que se chegue a uma compreensão total da obra. Para ele, tal conhecimento é central e importante, pois permite a exploração do texto, mas a leitura literária não pode se resumir a esse movimento. Para ele, observar a forma de construção de um texto, as figuras de linguagem utilizadas, o estilo particular do autor ou as marcas estilísticas de uma determinada estética artística no texto precisam ser mobilizadas para a compreensão do que ele chama de “visão que a obra exprime do homem”. Para o autor, está é a maior finalidade da leitura literária: levar o leitor à percepção de mundo que o texto apresenta:

Entende-se agora porque, embora concentrando o trabalho na leitura do texto, e utilizando tudo mais como auxílio na interpretação, não penso que esta [interpretação] se limite a indicar a ordenação das partes, o ritmo da composição, as constantes de estilo, as imagens, as fontes, influências. Consiste nisso e mais em analisar a visão que a obra exprime do homem, a posição em face dos temas, através do quais se manifestam o espírito e a sociedade (CANDIDO, 1989, p. 35)

Quando os leitores do texto literário chegam à compreensão dessa visão que obra exprime do mundo e do homem, e para a qual foram levadas em consideração tanto os elementos externos, individuais e a própria fatura dos textos, é que eles, efetivamente, terão realizado uma leitura literária. Trata-se, portanto, de uma leitura que não consiste na mera classificação de aspectos composicionais (se o ritmo do poema é esse ou aquele, se o narrador é protagonista ou secundário, se a figura de linguagem é metáfora ou ironia, se o estilo é barroco ou neoclássico), mas que se vale de todas essas informações para se compreender os sentidos mais profundos do texto literário.

Compreendemos, tal qual esses autores, que a leitura literária que pode fazer sentido para os estudantes é essa que o leva a se defrontar com essas diversas formas de compreensão do mundo (visão que a obra exprime do mundo e do homem), possibilitando a expansão de sua compreensão e si mesmo e do mundo que o cerca. E é essa leitura que, acreditamos, os livros didáticos deveriam propor a alunos e professores.

Considerando o que foi exposto, concluímos que a leitura literária, por apresentar seus artifícios próprios, precisa ser encaminhada em sala de aula, ou seja, precisa ser ensinada a fim de formar leitores que possam efetuar uma leitura literária da literatura. Sendo assim, nosso objetivo é verificar se a coleção de LDs selecionada para esta pesquisa, e que foi vastamente escolhida como material didático em escolas brasileiras, se distancia ou se aproxima desta perspectiva ou dessa concepção de leitura literária.

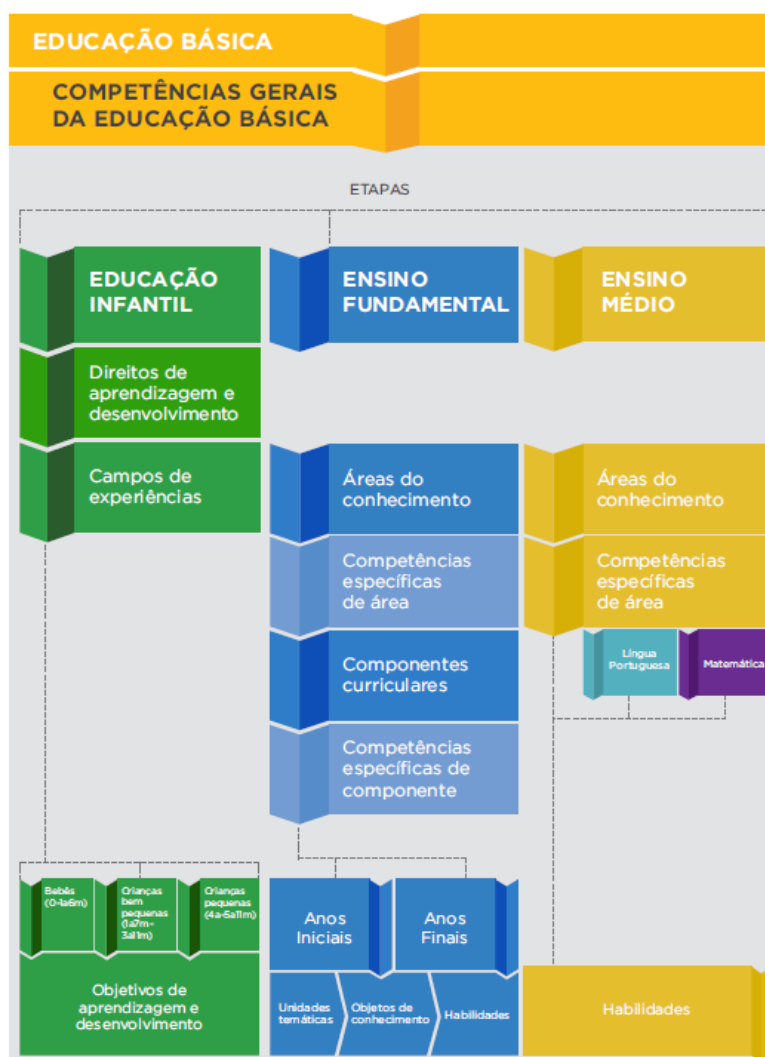
CAPÍTULO 2: A LITERATURA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Não é atual o debate sobre a atenção que a literatura recebe nos documentos curriculares oficiais. Sempre subordinada ao programa de Língua Portuguesa, sua aprendizagem acontece às “brechas” desse componente curricular, uma vez que a literatura não se consolida como uma disciplina autônoma na maioria dos currículos escolares, especialmente no nível fundamental, etapa na qual esta pesquisa foca. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento em vigor desde 2018, esse cenário ainda permanece: a literatura continua inserida no componente curricular de Língua Portuguesa. Contudo, a Base determina um *campo de atuação* voltado especialmente para os conteúdos literários, e demais textos artísticos, o artístico-literário, o que antes não acontecia. Por isso, nos ateremos em refletir sobre o ensino de literatura proposto neste documento obrigatório.

2.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A *Base Nacional Comum Curricular* é o atual documento normativo da educação brasileira que estabelece as *aprendizagens essenciais* para todo o ensino básico, orientando, assim, a construção dos *currículos* e das *propostas pedagógicas* das escolas do país desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, apresentando, portanto, a seguinte organização:

FIGURA 1: ESTRUTURAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR



Fonte: BRASIL, 2018, p. 24.

No que se refere à etapa do *Ensino Fundamental*, foco desta pesquisa, ela compreende os anos iniciais (1º a 5º ano) e os anos finais (6º ao 9º ano) e se organiza em cinco *áreas do conhecimento*, sendo que cada uma delas apresenta as *competências* específicas para esse ciclo. Cada área tem um ou mais *componentes curriculares* – as disciplinas - os quais também possuem suas próprias competências para essa etapa. Na tabela a seguir podemos visualizar essa organização:

TABELA 1: ÁREAS DO CONHECIMENTO E COMPONENTES CURRICULARES

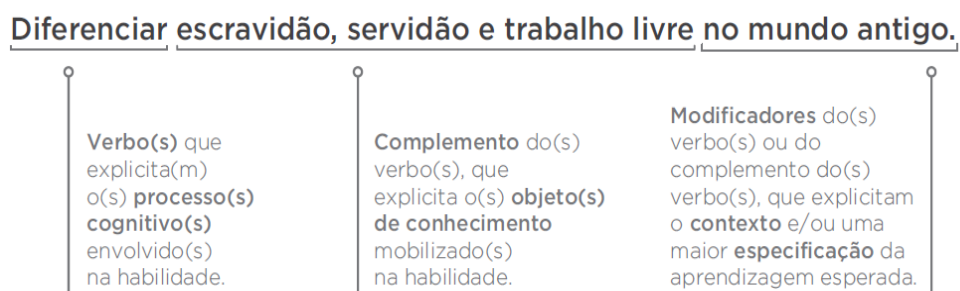
Áreas do conhecimento	Componentes curriculares
Linguagens	Língua Portuguesa Arte Educação Física Língua Inglesa

Matemática	Matemática
Ciências da Natureza	Ciências
Ciências Humanas	Geografia História
Ensino Religioso	Ensino Religioso

Fonte: a autora a partir de dados da BNCC.

Para cada um dos componentes listados, a BNCC elenca *aprendizagens essenciais*, aquilo que é essencial para o aprendizado do estudante, e que devem ser trabalhadas pelo professor. Elas são definidas pelo texto como as *habilidades* envolvidas na aprendizagem de um determinado *objeto de ensino* - popularmente conhecido como *conteúdo* - e que deverão ser mobilizadas, de forma *orgânica* e *progressiva*, pelos discentes durante as três etapas da educação básica (BRASIL, 2018). Em razão disso, o comando de uma habilidade é apresentado a partir de uma estrutura textual padronizada, como veremos na imagem a seguir:

FIGURA 2: CONSTRUÇÃO DO COMANDO DA HABILIDADE



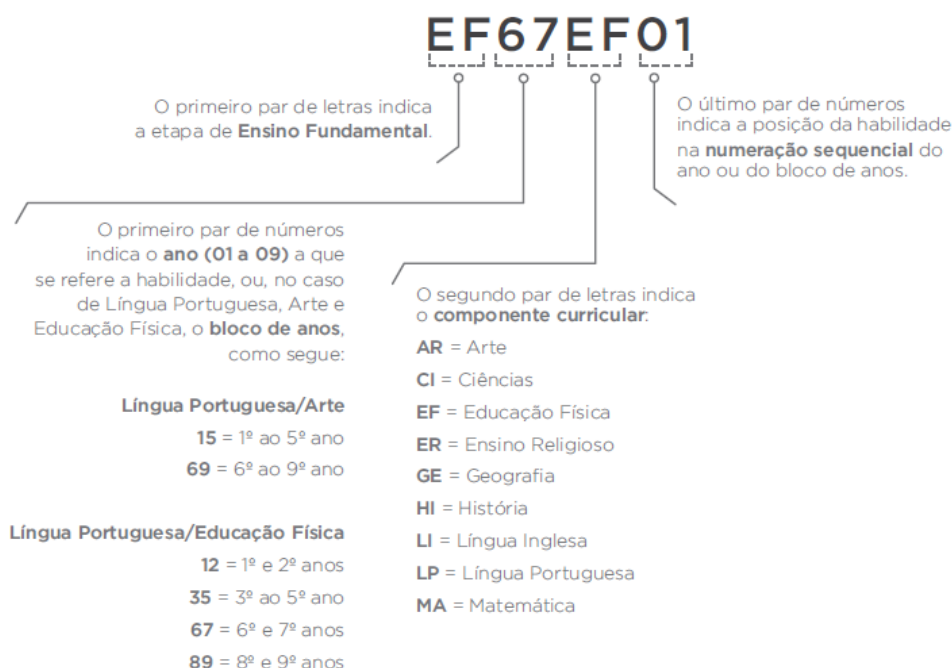
Fonte: Brasil, 2018, p. 29.

Nesse sentido, o texto da habilidade objetiva deixar clara(s) a(s) ação(ões) a ser(em) mobilizada(s) pelos alunos para a aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento. Em outras palavras: ele indica o que o aluno deve ser capaz de fazer, e, também, o que o professor deve trabalhar sobre esse objeto. Logo, as habilidades orientam a aprendizagem do aluno e a prática do professor, encaminhando um determinado saber e possibilitando que o docente adeque as habilidades à sua realidade de ensino para que ocorra uma aprendizagem efetiva, de acordo com a BNCC.

Além dessa construção textual específica, as habilidades, que são apresentadas apenas nas etapas do Ensino Fundamental, e do Ensino Médio, são identificadas por um *código alfanumérico* por meio do qual é possível

reconhecer a etapa da educação básica, a série escolar, o componente curricular e a sequência numérica a que uma determinada habilidade faz referência:

FIGURA 3: CÓDIGO ALFANUMÉRICO DAS HABILIDADES DO ENSINO FUNDAMENTAL



Fonte: Brasil, 2018, p. 30.

Nesse caso, a habilidade apresentada refere-se ao ciclo do Ensino Fundamental (EF), está direcionada ao 6º e 7º anos (67), pertence ao componente curricular de Educação Física (EF), sendo a primeira habilidade (01) listada entre as demais. É importante ressaltar que, o fato de ser a primeira habilidade, não obriga que ela seja desenvolvida em primeiro lugar, uma vez que isso terá relação com a organização e distribuição das habilidades em cada currículo escolar.

Todas essas habilidades indicadas para os componentes curriculares e seus objetos do conhecimento, devem levar, segundo o documento, ao desenvolvimento das *competências* que o documento aponta ao decorrer do texto, especialmente as dez competências gerais de toda a educação básica, as quais listamos a seguir:

TABELA 2: DEZ COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

COMPETÊNCIAS GERAIS
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2.	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3.	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4.	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5.	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6.	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7.	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta
8.	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9.	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10.	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

FONTE: Brasil, 2018, p. 9-10.

O ensino pautado no desenvolvimento de competências, também nomeado como *pedagogia das competências* ou *modelo de competências* é uma teoria pedagógica que permeia os debates educacionais há algumas décadas. A noção de competência no ensino teve sua ascensão a partir da década de 70 e foi ganhando força e repercussão no cenário internacional nos anos seguintes, tendo seu auge nos anos 90, principalmente, a partir das ideias difundidas pelo sociólogo suíço Phillippe Perrenoud em sua obra *Construir competências desde a escola*. Ferreti (2002) explica que o termo foi usado, inicialmente, no âmbito do mercado de trabalho, na década de 60, e surge como uma resposta às

necessidades do sistema capitalista, o qual passou a exigir de seus funcionários não somente uma qualificação para uma função específica, mas a capacidade de exercer múltiplas tarefas além daquelas a que estavam designados, adequando-se, assim, às necessidades do contexto do mercado de trabalho. Essa demanda teve influência direta no sistema educacional, ao qual logo foi atribuída a responsabilidade de desenvolver as competências necessárias para a formação de um bom trabalhador. Segundo Ricardo (2010), em um primeiro momento isso ficou a cargo da educação profissionalizante, responsável por suprir a mão de obra, mas não demorou muito para que as escolas de ensino normal também adotassem esse viés e servissem aos interesses do sistema, buscando “atribuir um sentido prático aos saberes escolares.” (p. 611)

Dessa forma, o ensino começa a rever seus objetivos de aprendizagem, tradicionalmente focados no desenvolvimento do saber teórico, organizados a partir das disciplinas e seus conteúdos, e volta-se, também, para o desenvolvimento de competências, não necessariamente relacionadas aos saberes epistemológicos, mas às necessidades do mercado e da vida cotidiana. Sendo assim, na metodologia das competências, as disciplinas e seus objetos do conhecimento, aspectos estruturais do ensino normal, deixam de ser centrais e tornam-se subordinados às necessidades das competências, ou seja, há uma seleção e privilegia-se aquilo que realmente tem valor real para o estudante. Nesse sentido, nessa metodologia, o desenvolvimento de competências se dá a partir da resolução de *problemas*, uma vez que, segundo Perrenoud (1999, p. 59) só “constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas.” Essas situações “simuladas” são extraídas de diversas práticas sociais, privilegiando as do cotidiano e do trabalho, e cabe ao aluno chegar a um resultado satisfatório, para, assim, desenvolver de fato as competências esperadas.

No Brasil, o ensino de competências começou a ser debatido com maior ênfase no meio educacional a partir dos anos 90, devido às reformas educacionais, políticas e econômicas sofridas pelo país (HOLANDA; FRERES; GONÇALVES, 2009). Porém, essa teoria só foi abordada concretamente, mas de maneira superficial e sugestiva, nos PCN (1998) e, agora, na Base, que define competência como:

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Nesse sentido, o documento propõe, e espera, que os estudantes recebam uma formação que propicie o “saber” das diferentes aprendizagens essenciais às quais terão acesso “considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” (BRASIL, 2018, p. 3) relacionados a elas. Além disso, a BNCC também objetiva que o aluno consiga “saber fazer”, ou seja, que ele seja capaz de mobilizar as aprendizagens adquiridas durante sua formação escolar nos mais diferentes contextos sociais em que estiver inserido para alcançar a competências indicadas, as quais não englobam uma única área do conhecimento ou disciplina específicas, mas a convergência de saberes gerais e transdisciplinares desenvolvidos durante a educação básica de maneira continuada e articulada, como afirma a BNCC.

Ao adotar a metodologia das competências, a BNCC gerou um intenso debate entre muitos estudiosos da educação que criticam ferozmente essa teoria que foi desenvolvida, inicialmente, considerando a lógica do mercado e, também, devido à secundarização das disciplinas, dos conteúdos, e o viés prático atribuído ao ensino caracterizado pela resolução de problemas. Para Saviani (2011) e Duarte (2010), essa pedagogia está a serviço do capital, e ignora o papel social e crítico da educação. Os autores afirmam que ela resgata, assim como outras teorias contemporâneas, os ideais do movimento Escola Nova, cujo lema norteador é “aprender a aprender” em que importa “aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas” (SAVIANI, 2011, p. 431) a fim de “saber fazer” aquilo que lhe é solicitado. Dessa forma, o foco dessa teoria recai sobre o conhecimento que o aluno pode adquirir e utilizar, ou seja, há “princípio epistemológico pragmatista de que o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução de problemas da prática cotidiana” (DUARTE, 2010, p. 37)

Contudo, é preciso observar que, apesar de a Base adotar competências para o ensino, isso não trouxe alterações concretas na construção curricular do texto no que tange à etapa do Ensino Fundamental, a qual mantém os componentes curriculares (as disciplinas) e seus conteúdos já conhecidos.

Foram, sim, inseridas diversas competências e habilidades (os saberes essenciais) porém, mesmo que de forma menos contextualizada e recebendo outras nomenclaturas, esses objetos já estavam presentes no PNC (1998), como dito anteriormente. A mudança, então, foi mais ao nível da concepção de ensino, e dos objetivos para a educação que, especificamente, no plano curricular, como veremos na próxima seção.

2.2 O componente curricular de Língua Portuguesa e o *campo artístico-literário* na BNCC

O componente curricular de Língua Portuguesa, inserido na área de Linguagens, se destaca entre os demais, pois apresenta uma organização diferenciada, considerando os aspectos que envolvem o ensino-aprendizagem da língua. Além disso, esse componente apresenta suas próprias competências, sendo elas:

TABELA 3: COMPETÊNCIAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

COMPETÊNCIAS DE LÍNGUA PORTUGUESA – ENSINO FUNDAMENTAL
1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. 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.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: Brasil, 2018, p. 87

Dessa forma, além das dez competências gerais da BNCC, é esperado que o aluno desenvolva também as competências relativas à Língua Portuguesa durante o Ensino Fundamental, as quais foram adaptadas do PCN (1998), onde ainda não recebiam essa terminologia.

Como base teórica para esse componente, a BNCC tomou como aporte os encaminhamentos já apresentados pelo PCN (1998), o qual foi um grande rascunho do texto da Base. Nesse sentido, a BNCC também adota uma concepção enunciativo-discursiva da linguagem e toma o *texto* como objeto norteador para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, o qual deve ser trabalhado considerando os “contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2018, p. 67). Assim, o texto continua sendo o grande objeto de ensino de língua portuguesa.

Para estruturar o componente de Língua Portuguesa, a BNCC considerou as especificidades envolvidas na produção e recepção do texto. Nesse sentido, os objetos de conhecimento não são divididos em unidades temáticas como nas demais disciplinas, mas, entre as *práticas de linguagens* através das quais a língua se manifesta, sendo elas: *oralidade, leitura, produção textual e análise linguística*. Isso também era proposto no PCN (1998), contudo na Base aparece de maneira mais explícita. Assim, um determinado conteúdo será ensinado a partir de uma dessas práticas – ou de todas elas juntas - considerando as suas especificidades de produção.

Outra mudança no componente de Língua Portuguesa foi o uso da terminologia *campos de atuação*, que se refere ao contexto social em que determinados textos circulam na sociedade. Cada campo de atuação determina uma abordagem para as práticas de linguagem, a fim de apresentar os saberes essenciais de maneira contextualizada, considerando 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). Nesse sentido, os campos de atuação,

orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles. Diferentes recortes são possíveis quando se pensa em campos. As fronteiras entre eles são tênues, ou seja, reconhece-se que alguns gêneros incluídos em um determinado campo estão também referenciados a outros, existindo trânsito entre esses campos (BRASIL, 2018, p. 85).

Nos anos iniciais (1º ao 5º ano) são apresentados os seguintes campos: *vida cotidiana, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa e vida pública*. Já nos anos finais (6º ao 9º ano) os campos são: *artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e atuação da vida pública*. Assim, cada objeto do conhecimento de Língua Portuguesa é distribuído a partir de uma prática de linguagem e um campo de atuação, ficando organizada da seguinte maneira:

TABELA 4: EXEMPLO DE UM COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA – ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)

Língua Portuguesa – 8º e 9º ano		
Práticas de Linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
Campo artístico-literário		
Leitura	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos;	(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.

Fonte: Brasil, 2018, p. 158.

O objeto do conhecimento acima apresentado refere-se ao componente de *Língua Portuguesa*, deverá ser explorado no 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, está relacionado à prática de linguagem da *leitura* e inserido no campo *artístico-literário* e, para que sua aprendizagem ocorra, deve-se trabalhar a habilidade indicada.

Na BNNC, a literatura, assim como outros textos artísticos, está alocada em um campo de atuação próprio, o *artístico-literário*. Se pensarmos na realidade do ensino de literatura no Brasil, ter um campo que privilegia o texto literário é um avanço positivo. Entretanto, considerando que o campo artístico-literário está inserido dentro da disciplina de Língua Portuguesa e sua abordagem deverá “dividir” espaço com os saberes de outros campos, não

temos mudanças, de fato, significativas. Ou seja, a literatura, não recebe status de autonomia e continua subordinada ao ensino de Língua Portuguesa, o que, conseqüentemente, dificulta que ela receba protagonismo no ensino. Isso não impede, no entanto, que as redes de ensino e as escolas construam uma grade curricular que priorize a literatura como uma disciplina individual, porém, considerando que a BNCC, maior documento normativo em vigência, não traz indicações a esse respeito, poucas alterações efetivas são esperadas e a literatura seguirá inserida no currículo de Língua Portuguesa. Portanto, manter a literatura como apenas “mais” um texto a ser trabalhado dificulta sua valorização em sala de aula.

Nesse sentido, permanecendo a literatura como um segmento de estudo da Língua Portuguesa, é no campo artístico-literário que a Base apresenta os conteúdos relativos à arte literária e demais manifestações artísticas que devem ser abordadas durante a educação básica para que os alunos possam fruí-las completamente, sendo assim, a literatura ainda divide espaço com outras representações artísticas. Sob esse viés, tudo que a BNCC espera que seja contemplado no *ensino de literatura* está determinado neste campo, o qual tem como objetivo:

A continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, 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 – grifos nossos).

Analisemos essa citação para entendermos o que a BNCC postula para o ensino de literatura no Ensino Fundamental.

Primeiramente, no que diz respeito à literatura, fica claro que o grande objetivo da BNCC para essa etapa é a formação de *leitores literários*, ou melhor, a *continuidade* desse trabalho. Ao escolher o vocábulo *continuidade*, a Base demonstra a necessidade de fortalecer a leitura literária, único meio de formar-se leitores literários, e aprimorá-la nos anos finais do ensino fundamental, etapa em que ela sofre um grande apagamento dentro dos currículos escolares. Isso

acontece por diferentes fatores, mas, principalmente, devido à desimportância que é dada à leitura literária na grande maioria dos programas de Língua Portuguesa, disciplina à qual está vinculada, em detrimento a outros saberes considerados mais urgentes.

[...] reitera-se que até o Ensino Fundamental I a literatura se vê justificada em função da sua convergência aos objetivos mais globais de alfabetização e letramento que são buscados naquele ciclo formativo. Ali, é muito clara para os docentes a função que a leitura literária desempenha na aprendizagem da cultura escrita. No entanto, a partir da entrada no Ensino Fundamental II, a identificação com a leitura literária por parte dos estudantes se vê comprometida e o consenso sobre seus préstimos no que se refere aos professores se dissolve. [...] A aprendizagem da Língua no Ensino Fundamental II estipula outros objetivos que não justificam plenamente a leitura literária. Tais objetivos, perseguidos de maneira muito mais recorrente e sistemática pelo currículo, passam mais evidentemente pelo dominar e exercer as dimensões utilitárias da Língua na comunicação e pensar as categorias metalinguísticas que se mostram circunstancialmente significativas para tal (FRITZEN, p. 115, 2017).

Nesse sentido, ter um campo dedicado à literatura, o qual determina a formação de leitores literários, resgata, timidamente, a esperança de que a leitura literária passe a ser mais valorizada nos currículos e no chão das salas de aula, considerando que a Base é o documento normativo que deve ser seguido pelas escolas. Portanto, é preciso que as escolas e os docentes caminhem juntos com o que a BNCC postula para que esse trabalho seja efetivado, o que só poderá ser atestado, de fato, com o decorrer dos anos.

Um segundo ponto que a BNCC frisa, e que reafirma seu compromisso com a formação do leitor literário, é o desenvolvimento da *fruição* no ato da leitura. Ou seja, o estudante deverá ser capaz de fruir, experimentar e vivenciar todas as potencialidades que o texto literário pode oferecer, para além de uma leitura pragmática, a fim de que se torne, como indica o texto mais adiante, um *leitor-fruidor* no processo de leitura que se caracteriza, segundo Rouxel (2013) como:

um sujeito leitor livre, responsável e crítico capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção [...]. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra (p. 20).

Contudo, para que o aluno se forme um leitor-fruidor de fato, é necessário, como ressalta Oberg (2007), “relacionar-se com o objeto a ser fruído, é preciso investimento objetivo e subjetivo no fenômeno” (p. 22), ou seja, é indispensável que a leitura literária receba espaço e tempo no ensino, pois a fruição só se realiza através da leitura de textos literários de forma efetiva, e de texto que são apresentados, preferencialmente, de forma integral e não em trechos descontextualizados, que são escolhidos visando uma finalidade prática e pré-determinada. Também é requisito para a fruição, a mediação consciente do professor, o qual não deve impor sua leitura, ou uma única leitura, ao estudante, ou seja, é preciso que o estudante tenha as ferramentas para ler literariamente e alcançar a completude do texto literário.

E a fruição só é alcançada se houver a desconstrução da *ideia utilitária do texto literário*, ou seja, a Base reforça a potencialidade ficcional e artística desse artefato que requer uma leitura específica, sem fins estritamente didáticos e referenciais, pois é necessário que “a linguagem literária seja percebida como distante dos objetivos mais pragmáticos que a linguagem, de modo genérico, possui” (NASCIMENTO; HARMUCH, 2017, p. 86). Nesse sentido, utilizar o texto literário como mero exemplo da língua escrita e manual de boa conduta é reduzir seu valor enquanto arte.

Ao final, a BNCC encerra reforçando a função humanizadora da literatura, a qual é tão difundida quando se fala em educação literária:

Por fim, destaque-se a relevância desse campo [o artístico-literário] para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que 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).

É possível perceber, através dessa breve análise, que a BNCC tem como propósito para as “aulas de literatura” a formação do leitor literário. Para tanto, a leitura literária passaria a ser priorizada, considerando que o primeiro passo para se formar um leitor literário é através da prática da leitura. Até aqui, tudo que foi proposto, de fato, condiz com os princípios que defendemos para o ensino de literatura. É preciso, no entanto, compreender como, na prática, isso está sendo

encaminhado, a partir das competências, dos objetos do conhecimento e das habilidades do campo artístico-literário.

2.3 Competências, objetos do conhecimento e habilidades: a proposta para o ensino de literatura

No que diz respeito às competências estabelecidas pela Base, tanto nas gerais, como nas da área de Linguagens, do Ensino Fundamental, a literatura não é explicitamente citada em nenhuma delas, porém está subentendida na competência geral de número três, que aborda o desenvolvimento da fruição artística e o contato com a arte de modo geral: *Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural* (BRASIL, 2018, p. 9). Já na grande área de Linguagens é indiretamente representada nas seguintes competências:

Competência 1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

Competência 2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Competência 5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2018, p. 65).

Por fim, no componente curricular de Língua Portuguesa, no qual os saberes essenciais literários são, de fato, abordados no *campo artístico-literário*, as competências que envolvem a literatura são três:

Competência 7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

Competência 8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

Competência 9. 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).

No que tange às competências, são essas que abrangem o literário e, de modo geral, objetivam aproximar o estudante da arte literária, tornando-o, de fato, um leitor e consumidor de literatura, capaz de desenvolver um olhar crítico sobre aquilo que lê e alcançar a fruição. Portanto, são objetivos que não fogem do que temos defendido neste trabalho.

Em relação às *habilidades* - os saberes essenciais, do campo artístico-literário - elas foram selecionadas considerando alguns critérios, a fim de possibilitar a formação do leitor literário, principal foco da BNCC:

[...] as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem *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 – grifos nossos).

A partir do que foi exposto, podemos perceber que o objetivo das habilidades desse campo, de modo geral, é preparar o aluno para a leitura literária, fornecendo-lhe conhecimentos relativos à composição do gêneros textuais literários, especificamente a narrativa e a poesia, o que, segundo Hansen (2005) é essencial na formação do leitor literário, porém, não é só isso que encaminha para uma leitura literária, logo, é preciso que a literatura não seja apenas um pressuposto para ensinar um gênero textual, premissa que tem guiado o ensino de Língua Portuguesa no documento e nas escolas brasileiras.

Sendo assim, as habilidades do campo artístico-literário foram distribuídas entre as práticas de linguagem de *leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica*. No que tange à literatura, a prática de linguagem de *leitura* é, por excelência, a que mais condiz com o propósito da formação do leitor literário, uma vez que é através do ato de ler que o aluno vai construindo o

sentido do texto. Porém, as demais práticas também foram contempladas, seguindo a premissa teórico-metodológica do documento, portanto, é preciso ver como elas contribuem para a formação do leitor. A partir dela foram distribuídos os seguintes objetos de conhecimento (conteúdos):

TABELA 5: OBJETOS DE CONHECIMENTO DO CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO

Práticas de Linguagem	Objetos de conhecimento
Leitura	-Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção; -Apreciação e réplica; -Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos; -Adesão às práticas de leitura. -Relação entre textos; -Estratégias de leitura;
Produção de texto	-Relação entre textos; -Construção da textualidade; -Consideração das condições de produção; -Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição.
Oralidade	-Produção de textos orais; -Oralização.
Análise linguística/ semiótica	-Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários.

Fonte: a autora a partir da BNCC

De modo geral, o campo artístico-literário apresenta um total de *treze* objetos do conhecimento divididos entre as quatro práticas de linguagem. Alguns deles, inclusive, se repetem, alterando apenas as habilidades que orientam a aprendizagem, além disso nem todos esses objetos são exclusivos do campo artístico-literário, aparecendo em outros campos e adequando-se ao contexto de aprendizagem. No que diz respeito ao objetivo desses objetos, consideramos que eles apresentam uma abordagem “genérica”, podendo aplicar-se a qualquer texto, uma vez que envolvem saberes comuns às práticas de linguagem as quais se referem. Logo, o que vai direcionar o ensino de literatura, de fato, são as habilidades.

A BNCC, em um primeiro momento, indica nove habilidades gerais para todo o ensino fundamental (anos finais), de 6º a 9º anos, as quais são divididas entre as práticas de linguagem e os objetos do conhecimento, e sem delimitação de uma série específica, permitindo ao professor construir seu currículo próprio,

considerando sua realidade de ensino. A distribuição pode ser resumida, tal como se organizou na Tabela 6:

TABELA 6: DIVISÃO GERAL DAS HABILIDADES – 6º AO 9º ANO

Prática de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
Leitura	- Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção - Apreciação e réplica	3
	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	1
	Adesão às práticas de leitura	1
Produção	- Relação entre textos - Construção da textualidade	1
Oralidade	Produção de textos orais	1
	- Produção de textos orais - Oralização	1
Análise linguística/semiótica	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários	1

Fonte: a autora, a partir de dados da BNCC

Vejamos, agora, cada uma dessas habilidades separadas entre as práticas de linguagem e os objetos do conhecimento aos quais correspondem:

TABELA 7: PRÁTICA DE LINGUAGEM: LEITURA – 6º AO 9º ANO

OBJETO DO CONHECIMENTO: Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção e Apreciação e réplica
(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades e sociedades.
(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em <i>blog/vlog</i> cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.
(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, <i>slams</i> , canais de <i>booktubers</i> , redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, <i>blogs</i> e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais (literatura, cinema, teatro, música), <i>playlists</i> comentadas, <i>fanfics</i> , <i>fanzines</i> , <i>e-zines</i> , <i>fanvídeos</i> , <i>fanclipes</i> , <i>posts</i> em <i>fanpages</i> , <i>trailer</i> honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

OBJETO DO CONHECIMENTO: Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.

OBJETO DO CONHECIMENTO: Adesão às práticas de leitura

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

Fonte: a autora, a partir de dados da BNCC

No que se refere às habilidades de *leitura* acima listadas, vemos um incentivo da Base à vivência da leitura literária e, especialmente, à formação de um leitor crítico e autônomo, capaz de compreender aspectos composicionais, discursivos, estilísticos, temáticos, sociais e contextuais dos textos que lê e como eles interferem e auxiliam na compreensão; que se posicione diante da obra e consiga formular suas impressões e expressá-las para além da sala de aula, principalmente através do espaço virtual, uma grande aposta da BNCC, a fim de possa interagir com outros leitores e conhecer novas perspectivas de interpretação; e, que possa escolher por leituras que o desafiem e abram novos horizontes. Nesse sentido, então, o que o documento propõe - e espera - é a formação de um leitor engajado, que leia para além das obrigações escolares, ou seja, ressignifique o ato de ler, torne-o uma prática real em sua vida e uma forma de manifestação social e cultural.

Tendo isso posto, concordamos com tudo o que a BNCC estipula e reforça como centrais para o ensino de literatura e consideramos as habilidades da prática de leitura pertinentes e necessárias para a formação de um leitor literário.

Porém, elas só serão efetivas, de fato, se forem colocadas em prática, e nesse quesito a responsabilidade está nas mãos do professor, o qual deve ter subsídios formativos para propiciar ao estudante uma formação leitora profícua, uma vez que a BNCC só indica o que espera, mas não como fazer. Assim, por mais que os objetivos delimitados sejam positivos e proveitosos para o ensino de literatura, eles só funcionarão se, na prática de sala de aula, forem fornecidas as ferramentas adequadas aos alunos pelos professores.

TABELA 8: PRÁTICA DE LINGUAGEM: PRODUÇÃO DE TEXTO – 6º AO 9º ANO

OBJETO DO CONHECIMENTO: Relação entre textos
(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.
OBJETOS DO CONHECIMENTO: Consideração das condições de produção e Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição
(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

Fonte: a autora, a partir de dados da BNCC

No que se refere à prática de *produção de texto*, as duas habilidades, do modo como foram apresentadas, ao nosso ver, podem contribuir de maneira direta com a formação de um leitor literário, uma vez que priorizam o desenvolvimento da prática escrita e, para produzir o texto literário (seja ele nos diversos gêneros), é preciso que o estudante tenha compreendido a estrutura do gênero, seus elementos composicionais, os tipos de figuras de linguagem possíveis para ele, sua forma, etc, de modo que a produção literária pode funcionar como exercício produtivo de compreensão dos aspectos literários,... Porém, para que a produção saia do âmbito puramente textual e pragmático, e alcance o âmbito literário, o aluno deve ser levado a refletir sobre a escrita literária como uma construção artística, que aciona não apenas conhecimentos linguísticos e textuais, mas, também, a criatividade, a subjetividade, a imaginação, as ideologias, os valores, as paixões, enfim, a capacidade múltipla de criação do autor. Logo, antes de serem produtores de literatura, os estudantes precisam ser leitores literários e ter intimidade com a escrita desse universo,

para, então, pensar em produzi-las com segurança para que essa prática tenha um valor artístico.

TABELA 9: PRÁTICA DE LINGUAGEM: ORALIDADE – 6º AO 9º ANO

OBJETO DO CONHECIMENTO: Produção de textos orais
(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.
OBJETOS DO CONHECIMENTO: Produção de textos orais e Oralização
(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, lirias, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.

Fonte: a autora, a partir de dados da BNCC

Na prática da *oralidade*, observamos que a primeira habilidade se restringe mais ao meio artístico que ao literário, pois aciona capacidades que extrapolam o ato da leitura literária: a encenação teatral. Sendo assim, por mais que o texto literário seja a base da leitura, sua dramatização aciona saberes que vão além do ato de ler. Ou seja, não há um objetivo direto de formação do leitor nessa habilidade. A segunda habilidade está relacionada mais a aspectos pontuais referentes à postura de um leitor e sua fluência leitora, em outras palavras, seu foco está em “como ler” literatura. Essa habilidade é pertinente, pois o modo como lemos também interfere em nosso entendimento do que está escrito, especialmente quando se trata de textos poéticos, pois nem todos os estudantes recebem essa formação, principalmente quando chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental. Porém, essa habilidade é mais de ordem prática que, de fato, formativa, pois não leva o aluno a pensar, diretamente, no texto que lê, entretanto, isso não a torna dispensável, podendo ser associada a outras habilidades.

TABELA 10: PRÁTICA DE LINGUAGEM: ANÁLISE LINGÜÍSTICA/SEMIÓTICA – 6º AO 9º ANO

OBJETO DO CONHECIMENTO: Produção de textos orais
(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.

Fonte: a autora, a partir de dados da BNCC

Por fim, na prática de *análise linguística*, há apenas um objeto de conhecimento e uma habilidade, a qual diz respeito à capacidade de o aluno reconhecer as estratégias linguísticas que o texto literário apresenta e como isso contribui para o sentido da obra como um todo e a construção estilística do texto. Nesse viés, essa habilidade, refere-se ao nível textual da produção literária e objetiva que o aluno perceba como os recursos da língua são mobilizados pelos autores. Portanto, essa habilidade é pertinente, pois identificar os movimentos da língua em um texto literário também é uma prática formativa e contribui para uma leitura literária mais completa.

Sendo assim, com exceção das práticas de oralidade e produção de texto, que já prevíamos ser mais distantes do ato da leitura literária, visto que o texto literário é um objeto feito, primeiramente, para ser lido, de modo geral as habilidades conseguem envolver aspectos indispensáveis para a formação de um leitor literário e, como dito anteriormente, se bem encaminhadas poderão ser muito eficientes, pois o que de fato irá determinar sua eficácia é o trabalho do professor, o qual deverá propiciar ao seus alunos meios para desenvolver as habilidades propostas.

Há, também, os *objetos do conhecimento*, relativos ao campo artístico-literário, e suas respectivas habilidades, que são organizados por seriação. Nessa divisão, as séries são organizadas em dois grandes grupos, 6º e 7º anos e 8º e 9º anos, e as habilidades delimitadas referem-se a apenas duas práticas de linguagem, a *leitura* e a *produção de texto*. No grupo do 6º e 7º anos há a seguinte divisão:

TABELA 11: DIVISÃO DAS HABILIDADES PARA O 6º E 7º ANOS

6º e 7 anos		
Prática de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
Leitura	• Relação entre textos	1
	• Estratégias de leitura • Apreciação e réplicas	1
	• Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	1
Produção de texto	• Relação entre textos	1
	• Consideração das condições de produção • Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição	1

Fonte: a autora, a partir de dados da BNCC

As habilidades correspondentes a esses objetos de conhecimento são:

TABELA 12: PRÁTICA DE LINGUAGEM: LEITURA – 6º E 7º ANOS

Objeto do conhecimento: Relação entre textos
(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.
Objetos do conhecimento: Estratégias de leitura e Apreciação e réplica
(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores
Objetos do conhecimento: Reconstrução da textualidade e Efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos
(EF67LP29) Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência.

Fonte: a autora a partir de dados da BNCC

No que se refere às três habilidades de *leitura*, a primeira habilidade está atrelada à compreensão e interpretação do texto, pois diz respeito à capacidade de os alunos compreenderem a intertextualidade que muitas vezes se faz presente em textos literários. No entanto, acreditamos que essa habilidade não está diretamente ligada à uma prática envolvida na formação do leitor literário, uma vez que a intertextualidade pode ocorrer em qualquer texto, logo, é um “conteúdo” que não é estritamente literário. Não estamos defendendo que a

intertextualidade, caso aconteça, não deva ser observada durante o ato da leitura, porém, o texto literário não deve servir meramente de “exemplo” para casos de intertextualidade. Na segunda, habilidade notamos a preocupação da BNCC em formar um leitor literário independente e crítico, que tenha contato com variados gêneros e produções literárias, não só os clássicos, a fim de que possa compreender as várias formas do discurso literário, assim como já havia sido indicado nas habilidades vistas anteriormente. No entanto, essa habilidade indica que os alunos devem selecionar “procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos”, porém, a Base não apresenta quais seriam esses procedimentos adequados, ou seja, cabe ao professor mediar esse processo de acordo com seu contexto de ensino para que se alcance essa habilidade. A última habilidade foca especificamente no gênero dramático, e a consideramos pertinente, pois conhecer a composição do gênero textual contribui para uma leitura literária mais assertiva. Porém, a BNCC indica que o aluno deve ser capaz de “identificar” os elementos do texto teatral, no entanto, essa ação é insuficiente na prática da leitura literária, uma vez que o estudante deve ser capaz, também, de compreender como eles interferem no curso da história. Sendo assim, é preciso que não seja apenas uma análise do gênero de maneira isolada, mas, um encaminhamento que auxilie o estudante no processo da leitura e na construção de sentido do texto.

TABELA 13: PRÁTICA DE LINGUAGEM: PRODUÇÃO DE TEXTO– 6º E 7º ANOS

Objeto do conhecimento: Construção da textualidade e Relação entre textos
(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.
(EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.
.

Fonte: a autora a partir de dados da BNCC

No que se refere à prática de *produção de texto* para essas duas séries, mantém-se o foco na escrita de gêneros literários, especificamente o narrativo e o poético, focando, especialmente, na estrutura e nos elementos composicionais

desses gêneros. No entanto, reforçamos o que dissemos anteriormente: a escrita literária não pode ter uma finalidade apenas linguística e genérica, uma vez que é uma produção artística e isso precisa ser considerado durante a escrita, do contrário, é só mais um texto que os alunos produzem, sem que isso os aproxime da literatura, de fato. Ou seja, o encaminhamento do professor será essencial para o desenvolvimento dessas habilidades.

As demais habilidades desse campo estão distribuídas entre o 8º e 9º anos e divididas da seguinte maneira:

TABELA 14: DIVISÃO DAS HABILIDADES PARA O 8º E 9º ANOS

8º e 9º anos		
Prática de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
Leitura	• Relação entre textos	1
	• Estratégias de leitura • Apreciação e réplicas	1
	• Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	1
Produção de texto	• Construção da textualidade	1
	• Relação entre textos	1

Fonte: a autora, a partir de dados da BNCC

Essas habilidades estão indicadas a seguir:

TABELA 15: PRÁTICA DE LINGUAGEM: LEITURA– 8º E 9º ANOS

Objeto do conhecimento: Relação entre textos
(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, <i>trailer</i> honesto, vídeos-minuto, <i>vidding</i> , dentre outros.
Objetos do conhecimento: Estratégias de leitura e Apreciação e réplica
(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
Objeto do conhecimento: Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos;

(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.

Fonte: a autora, a partir de dados da BNCC

TABELA 16: PRÁTICA DE LINGUAGEM: PRODUÇÃO DE TEXTO – 8º E 9º ANOS

Objeto do conhecimento: Construção da textualidade
(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.
Objeto do conhecimento: Relação entre textos
(EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, líras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.

Fonte: a autora, a partir de dados da BNCC

A partir da nossa leitura e análise, foi possível perceber que as habilidades de *leitura e produção de texto*, para as turmas de 8º e 9º anos, não apresentam nenhuma novidade em relação às habilidades do 6º e 7º anos, ou seja, não houve uma progressão nos saberes de uma etapa para outra. Nesse sentido, elas não exploram outros aspectos que poderiam ser considerados para a formação do leitor literário de acordo com as séries indicadas.

Portanto, a partir de tudo que explicitamos, chegamos a algumas conclusões. Primeiramente, notamos que as habilidades não seguem uma progressão de aprendizagem, pois, em um primeiro momento, elas são apresentadas de forma genérica, abordando todas as séries dos anos finais do Ensino Fundamental e, apesar de seguirem uma ordem numérica, isso não está relacionado ao saber que elas apresentam, ficando atribuída ao professor a tarefa de fazer essa modalização. Contudo, por mais que essa liberdade dada ao professor para construir seu currículo seja algo positivo, não delimitar com maior precisão as habilidades pode dificultar seu trabalho e o encaminhamento da aprendizagem, ou seja, “parece ter havido uma tentativa de contemplar todas as vertentes e não fazer opções bem específicas e direcionadas” (IPIRANGA, p. 108).

Em segundo lugar, é incontestável que as habilidades apresentadas visam a formação do leitor literário. No entanto, assim como os demais

documentos normativos, a BNCC apenas pré-determina os objetivos que espera que os alunos alcancem, entre eles se tornar um leitor literário, cabendo ao professor a responsabilidade de suprir as lacunas deixadas pelo documento e fornecer aos alunos ferramentas para alcançar essas habilidades, o qual, muitas vezes, é auxiliado pelo livro didático, um instrumento central na docência, sobre o qual falaremos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3: LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LITERATURA

O livro didático, há décadas, tem sido o principal material pedagógico que tem auxiliado o professor em sala de aula, pois ele facilita a prática docente, ao propor conteúdos e atividades que o professor pode utilizar em suas aulas. Isso, no entanto, é motivo para muitas críticas de estudiosos que veem o livro didático como um objeto que silencia a didática do professor e engessa o ensino. No entanto, o livro didático se mantém presente em quase toda a totalidade das escolas brasileiras, sendo distribuído pelo Governo Federal através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o mais antigo e duradouro programa educacional. Para tanto, faz-se necessário refletir sobre a proposta que esse material traz para o ensino de literatura, uma vez que ele é um objeto presentes escolas do país, sendo, inclusive, em muitos casos, o único material de leitura de muitos estudantes.

3.1 Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático, doravante PNLD, é um dos maiores programas educacionais do Ministério da Educação (MEC), o qual é responsável por disponibilizar gratuitamente livros e materiais didáticos a todos os alunos matriculados nas escolas públicas do país, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Ele é executado pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) através de recursos do Governo Federal e tem como objetivos gerais, de acordo com o decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017:

I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a consequente melhoria da qualidade da educação; II - garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de

educação básica; III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura; IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes; V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 2).

O PNLD, a princípio Programa Nacional do Livro Didático, foi instituído em 19 de agosto de 1985, por meio do decreto nº 91.542, o qual passou a vigorar em 1986. Especificamente, o PNLD substituiu o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), tendo como objetivo inicial ampliar o atendimento do PLIDEF e ofertar livros escolares a todos os alunos das escolas públicas de 1º grau (Ensino Fundamental) do país, o que não era feito de maneira universal até então. Além disso, o decreto de 1985 trouxe novas medidas significativas para a distribuição dos livros didáticos: o programa passou a ser custeado apenas pelo Governo Federal, tendo como órgão executor a FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), sem contribuições e intervenção dos Estados como acontecia antes; a escolha do livro didático incluiu a participação dos professores, os quais recebiam um catálogo contendo todas as opções já previamente selecionadas pelo MEC; e os livros passaram a ser reutilizáveis, ou seja, após o uso eles deveriam ser devolvidos pelos alunos às escolas para serem utilizados no ano seguinte. Assim, o programa fortaleceu o compromisso do Estado com a educação, ao menos no que diz respeito à oferta do material didático gratuito para o aluno.

Após sua implantação, a década de 90 foi um período importante para a consolidação do PNLD. Em 1992 o programa enfrentou desafios orçamentários e atendeu apenas até a 4ª série (hoje 5º ano) do Ensino Fundamental. Em 1993 e 1994 foram estabelecidos pelo MEC, FAE e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) critérios de seleção e avaliação dos livros didáticos - o que não acontecia até então, ou seja, os livros não passavam por um processo seletivo. Em 1995, o programa voltou a atender a todas as séries do ensino fundamental, assim, a entrega do material aconteceu de maneira gradativa. No ano de 1996, além do processo de seleção pelo qual passavam os livros didáticos, as obras, de 1ª a 4ª série, começaram a ser avaliadas pedagogicamente por uma equipe estruturada pelo MEC, a qual tinha como objetivo “analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e dos aspectos pedagógico-metodológicos dos livros que vinham sendo comprados

pelo MEC, para as séries iniciais do ensino fundamental.” (FREISLEBEN; KAERCHER, 2022, p. 394). Foi também em 1996 que foi criado e publicado o primeiro *Guia do Livro Didático*, o qual trazia a seleção dos materiais qualificados previamente pelo MEC, juntamente com uma resenha sobre a obra, a fim de orientar a escolha do professor. A partir de então,

Para cada edital do PNLD é composta comissão técnica específica e equipe de avaliação (avaliadores; coordenadores-adjuntos; coordenadores-pedagógicos) constituídas por docentes das redes públicas e privadas de ensino superior e da educação básica, inscritos no Banco de Avaliadores do MEC. A comissão orienta, supervisiona e valida os resultados da avaliação que é documentada em pareceres e resenhas (BRASIL, 2020, p. 1).

No ano de 1997, a FAE, responsável pela execução do PNLD, foi extinta, assim, o programa passou a ser operacionalizado pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Também em 1997, o PNLD sofreu uma ampliação na oferta dos livros, que até então acontecia de forma gradativa, e passou a ofertar o material didático de todas as disciplinas juntos, alternando apenas os ciclos. Dessa forma, o MEC passou “a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série [...]” (BRASIL, 2021).

A partir dos anos 2000, o programa seguiu com seus protocolos de atendimento que ocorria de maneira anual, alternando a oferta entre as séries. Nesse período, o PNLD também passou a disponibilizar dicionários de Língua Portuguesa bem como livros didáticos em Braille para os alunos cegos matriculados na rede regular de ensino. Em 2004, como um desdobramento do PNLD, é criado pelo MEC o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), voltado a atender estritamente o ciclo do Ensino Médio, que até então não era contemplado pelo PNLD. Assim, as ações do PNLEM passaram a acontecer de forma autônoma.

No ano de 2010, através da publicação do decreto n. 7.084, algumas alterações na legislação do PNLD foram apresentadas pelo Governo Federal. O programa passou a ser responsável por distribuir não apenas livros didáticos e dicionários, como também outros materiais didáticos necessários para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos; a distribuição dos livros e

materiais passou a acontecer de forma periódica, em ciclos de três anos, mesclando o atendimento entre Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais, e o Ensino Médio. Foi também por meio desse decreto que as ações do PNLEM foram incorporadas ao PNLD, o qual se tornou o único programa de distribuição de livros didático para todas as séries.

Em 2017, a publicação do decreto nº 9.099, de 18 de julho, trouxe novamente mudanças ao PNLD. Por meio dele, o Governo Federal unificou o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) - responsável, até então, por distribuir obras literárias, de pesquisa e de referência às bibliotecas das escolas públicas do Brasil – e o Programa Nacional do Livro Didático, os quais passaram a ser um só. Desde então, o PNLD é nomeado como *Programa Nacional do Livro e do Material Didático*. Dessa forma, por meio desse decreto ficou estabelecido ao PNLD o ofício de fornecer, gratuitamente, não apenas os livros didáticos, como também literários, pedagógicos, e demais materiais didáticos às instituições de ensino públicas de âmbito federal, estadual e municipal, bem como para as organizações educacionais, sem fins lucrativos e conveniadas ao Poder Público.

O PNLD abrange a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa, incluídas ações de qualificação de materiais para a aquisição descentralizada pelos entes federativos (BRASIL, 2017, p.1).

A partir do decreto 9.099, o PNLD passou a atender, também, à Educação Infantil, se tornando, assim, o único programa responsável pela distribuição dos livros didáticos, literários e demais matérias didáticos e pedagógicos para todos os ciclos de ensino da educação básica do País. Outra mudança significativa trazida pelo decreto foi quanto a duração do programa, a qual passou de uma duração de três anos para quatro anos. Desde então, a distribuição dos livros ocorre de maneira alternada durante esse período, a fim de assistir aos três segmentos da educação básica, ou seja, em cada intervalo uma etapa é atendida e assim sucessivamente e “nos intervalos das compras integrais, são feitas reposições, por extravios ou perdas, e complementações, por acréscimo de matrículas. Os livros consumíveis são adquiridos e distribuídos anualmente pelo fundo (BRASIL, 2021).

O processo de execução do PNLD é operacionalizado em 12 etapas, sendo elas: 1) adesão ao programa pelas escolas e instituições que desejam receber os materiais; 2) publicação do edital com as orientações para a inscrição das editoras e suas obras, no qual constam todos os critérios que as obras que serão inscritas devem seguir, desde questões metodológicas ao número de páginas; 3) inscrição efetiva das obras por cada editora participante; 4) triagem/avaliação dos livros inscritos por uma equipe especializada do MEC e com base nos critérios já pré-estabelecidos em edital; 5) disponibilização do Guia do Livro às escolas com as obras já selecionadas pela triagem e disponíveis para a escolha; 6) escolha das obras pelas escolas; 7) pedido do material; 8) aquisição nas editoras; 9) produção das obras pelas editoras; 10) análise da qualidade física do material por equipe do MEC; 11) distribuição para as escolas; 12) recebimento dos materiais escolhidos pelas escolas. Segundo o PNLD, todas essas etapas são seguidas criteriosamente, a fim de manter a transparência e efetividade do programa. É importante destacar, também, que a partir do PNLD 2020, todas as obras inscritas deveriam estar em concordância com a BNCC, o que foi previamente delimitado em editais e avaliado na 4ª etapa, momento de seleção das obras pelo MEC:

Nessa avaliação, que visa garantir o padrão de qualidade dos materiais distribuídos pelo governo federal às escolas públicas, é verificada a observância das obras inscritas aos critérios listados no Decreto 9.099, de 18 de julho de 2017 e aos previstos no Edital 01/2018 - CGPLI, tais como a adequação à Base Nacional Comum Curricular; a observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; a correção e a atualização de conceitos (BRASIL, 2020, p. 8).

No que se refere à escolha das obras, a 6ª etapa, após a publicação do decreto nº 9.099, de 2017, o PNLD passou a considerar novas modalidades de escolha dos materiais didáticos, sendo elas: 1) escolha individual de cada escola de seu material (a qual já acontecia até então); 2) criação de grupos escolares para receberem o mesmo material; 3) adoção do mesmo material para toda a rede de ensino. O decreto desta, no entanto, que essa decisão deve ser tomada de forma conjunta, considerando o posicionamento dos professores e a realidade de cada instituição, a fim de que a melhor escolha possa ser feita. Em caso de criação de grupos ou de adoção de material único para toda a rede, toda

a escola deve indicar, da mesma forma, sua opção no sistema, “e o material a ser distribuído será o mais escolhido pelas escolas” (BRASIL, 2020, p. 3).

Os livros selecionados pelas escolas, e/ou redes são utilizados por quatros anos consecutivos, sendo feitas reposições esporádicas quando necessário. Assim, cada aluno do Ensino Fundamental recebe um livro de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia e Língua Estrangeira (Espanhol ou Inglês) reutilizáveis, por isso eles devem ser devolvidos ao final de cada ano letivo para a escola, “a exceção são os livros consumíveis, que são os de alfabetização matemática e de alfabetização linguística (1º e 2º anos) e os de língua estrangeira.” (BRASIL, 2021). No Ensino Médio, os exemplares das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Biologia, Física e Química e os das áreas também são reaproveitados, enquanto os de língua estrangeira (Inglês e Espanhol), Filosofia e Sociologia (volumes únicos para os três anos do Ensino Médio) são consumíveis.

3.2 PNLD 2024

O PNLD 2024, iniciado a partir da publicação do edital de convocação 01/2022 para as editoras, destinou-se à seleção das obras didáticas (objeto 1 do referido Edital), recursos educacionais digitais (objeto 2) e obras literárias (objeto 3) para os anos finais do Ensino Fundamental. No que diz respeito ao objeto 1, obras didáticas, foram selecionadas coleções para as disciplinas de Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática.

Depois de selecionadas as obras pelo MEC, entre 11 a 23 de agosto de 2023, as escolas do país, que aderiram ao programa federal, escolheram as coleções didáticas para cada uma das disciplinas citadas, optando por um dos modelos de escolha (escolha individual de cada escola de seu material, criação de grupos escolares para receberem o mesmo material ou adoção do mesmo material para toda a rede de ensino).

Para poderem selecionar as obras, as escolas tiveram acesso ao *Guia online* do PNLD 2024, no qual estavam listadas as coleções previamente escolhidas pela equipe do PNLD, bem como uma resenha de cada obra didática,

e ao material didático completo disponibilizado em PDF no *Portal do Livro*. No que diz respeito ao componente curricular de Língua Portuguesa, 11 coleções didáticas foram selecionadas pela equipe do PNLD 2024 e disponibilizados para a análise e escolha das escolas.

TABELA 17: COLEÇÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA APROVADAS NO PNLD 2024

COLEÇÃO	CÓDIGO DA COLEÇÃO	EDITORA	AUTORIA
1. A conquista	0001 P24 01 00 200 010	FTD S.A.	Eliana Santos Beltrão Tereza Gordilho
2. Araribá conecta	0007 P24 01 00 200 010	MODERNA LTDA	Organizadora Editora Moderna
3. Coleção Metaverso	0105 P24 01 00 200 010	SEI LTDA	Fernando Pinheiro Barros Luciana Mariz Camila Sequetto Pereira
4. Geração Alpha	0100 P24 01 00 200 010	EDIÇÕES SM LTDA	Cibele Lopresti Costa Greta Marchetti
5. Jornadas: novos caminhos	0039 P24 01 00 200 010	SARAIVA EDUCAÇÃO S.A.	Dileta Delmanto Juliana Vegas Chinaglia Laiz B. de Carvalho
6. Novo singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem	0009 P24 01 00 200 010	MODERNA LTDA	Marisa Balthasar Shirley Goulart
7. Português linguagens	0040 P24 01 00 200 010	SARAIVA EDUCAÇÃO S.A.	William Cereja Carolina Dias Vianna
8. Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem	0008 P24 01 00 200 010	MODERNA LTDA	Wilton Ormundo Cristiane Siniscalchi
9. Superação!	0010 P24 01 00 200 010	MODERNA LTDA	Silvana Rossi Júlio Márcia Lenise Bertoletti
10. Teláris essencial	0051 P24 01 00 200 010	ATICA S/A	Ana Trinconi Terezinha Bertin Vera Marchezi
11. Trajetórias	0002 P24 01 00 200 010	FTD S.A.	Marcos Rogério Morelli Taciane Marcelle Marques Natália Cristina Martins de Sá Luísa Moreira Vianna Moura

Fonte: a autora, a partir do *Guia Digital* – PNLD 2024

Em relação à quantidade de obras escolhidas, não encontramos nenhum documento que apresentasse o número geral de exemplares distribuídos. Foi disponibilizado pelo portal do PNLD apenas o *Relatório de escolha*, no qual consta a opção de cada escola, bem como o modelo de escolha adotado². A partir do nosso levantamento, chegamos aos seguintes números, os quais, ressaltamos, podem ter variações.

TABELA 18: QUANTIDADE DE ESCOLHA DAS COLEÇÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO PNLD 2024 POR MODELOS DE ESCOLHAS

COLEÇÃO	ÚNICO PARA CADA ESCOLA	ÚNICO PARA CADA GRUPO DE ESCOLAS	ÚNICO PARA TODAS AS ESCOLAS DA REDE	TOTAL
1. Português linguagens	8.273	934	5.908	15.115
2. A conquista	3.646	233	3.659	7.538
3. Teláris essencial	3.032	293	2.152	5.477
4. Superação!	1.677	192	2.175	4.044
5. Araribá conecta	1.654	215	1.089	2.958
6. Geração Alpha	655	82	471	1.208
7. Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem	808	26	195	1.029
8. Jornadas: novos caminhos	510	23	147	680
9. Trajetórias	355	14	144	513
10. Novo singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem	377	18	65	460
11. Coleção Metaverso	223	24	77	324
TOTAL	21.210	2.054	16.082	39.346

Fonte: a autora, elaborado a partir da planilha do relatório de escolhas

A partir desses resultados, foi possível perceber que sobressaiu o modelo de escolha “único para cada escola”, o que consideramos o ideal, uma vez que cada contexto escolar é particular, e cabe aos seus professores, juntos,

² O relatório de escolhas completo do PNLD 2024 pode ser consultado no seguinte endereço: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/pnld-2024-2013-objeto-1/pnld-2024-2013-objeto-1>

decidirem o que é ideal para sua realidade de aprendizagem. No que diz respeito ao modelo “único para todas as escolas da rede”, o número também foi expressivo. Nesse modelo, a coleção adota é aquela mais indicada entre todas as escolas na rede, uniformizando o material didático. No PNLD 2024, a coleção de Língua Portuguesa com maior adesão foi a *Português Linguagens*, da popular editora Saraiva e dos já conhecidos autores William Cereja e Carolina Dias Vianna. Considerando o expressivo número de escolha dessa coleção, definimo-la como nosso *corpus* de pesquisa.

3.3 Coleção *Português Linguagens*, anos finais do Ensino Fundamental

A coleção *Português Linguagens*, de 2022, direcionada aos anos finais do ensino fundamental, é uma obra didática de Língua Portuguesa da editora Saraiva e de autoria de William Cereja³ e Carolina Dias Vianna⁴. A coleção, que foi a obra de Língua Portuguesa mais escolhida pelas escolas do país no PNLD 2023, é organizada em quatro volumes e cada um deles corresponde a uma série do ensino fundamental, respectivamente 6º, 7º, 8º e 9º anos.

A obra didática conta com o *livro do aluno*, disponibilizado fisicamente, bem como com o *manual digital-interativo do professor*, disponibilizado em PDF. Nele, além das orientações específicas, o professor também tem acesso ao livro do aluno, porém em um tamanho reduzido. Nesse *manual* - ao qual tivemos acesso e utilizamos em nossa análise - em todos os volumes (6º, 7º, 8º e 9º anos) as primeiras páginas são reservadas para apresentar ao professor a coleção. Sendo assim, são explanadas as orientações curriculares da BNCC, bem como as bases teóricas e metodológicas em que se fundamenta a coleção, a fim de que o professor possa conhecer o material e compreender seus objetivos de aprendizagem. Nesse sentido, nessa apresentação inicial, primeiramente, são destacadas as orientações da BNCC, documento ao qual se

³ Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo (USP); Bacharel em Letras-Português e Linguística e licenciado em Letras-Português pela Universidade de São Paulo (USP) Professor da rede particular de ensino em São Paulo (SP).

⁴ Doutora em Linguística Aplicada na área de Linguagem e Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP); Mestra em Linguística Aplicada na área de língua materna pela Unicamp; Bacharela e licenciada em Letras-Português pela Unicamp-SP; Professora das redes pública e particular de ensino nos estados de São Paulo e Minas Gerais.

adequa a coleção; em seguida, são especificadas as vertentes teóricas e metodológicas que fundamentam o ensino de Língua Portuguesa na obra; na sequência, o material reflete sobre as formas de avaliação possíveis, e ideais, no que se refere à leitura, gramática, análise linguística e produção textual; após, há uma apresentação detalhada da organização estrutural da coleção, bem como do manual do professor; e, por fim, há uma apresentação específica do volume (6º, 7º, 8º e 9º ano):

FIGURA 4: SUMÁRIO DO MANUAL DO PROFESSOR – COLEÇÃO *PORTUGÊS LINGUAGENS*

Orientações gerais	V	Outros procedimentos didáticos	XXXIII
» Esta obra e a BNCC	V	O jornal na sala de aula	XXXV
Como compreender o desenvolvimento de		Oralidade e gêneros orais	XXXV
competências e habilidades indicadas pela BNCC	V	Conhecimentos anteriores e posteriores	XXXVII
Articulação com outras áreas do conhecimento	VIII	» Avaliação	XXXVII
A interdisciplinaridade e os projetos da escola	XI	As avaliações sistêmicas	XXXVIII
Temas Contemporâneos Transversais (TCTs)	XII	Avaliação diagnóstica ou sondagem	XL
Práticas de pesquisa nos Anos Finais do		Leitura: o que avaliar?	XLI
Ensino Fundamental: noções introdutórias	XII	Descritores da matriz de referência da Prova Brasil	XLII
Pensamento computacional	XIII	Conhecimentos gramaticais e análise linguística:	
Culturas juvenis	XIV	O que avaliar?	XLIII
A presença do digital na educação escolar	XV	Produção de texto: O que avaliar?	XLIII
A tecnologia na escola: para além de ferramentas	XV	» Estrutura e metodologia da obra	XIV
Letramento digital, gêneros e multiletramento	XVI	As unidades dos volumes	XIV
Inclusão digital	XVI	Abertura de unidade	XIV
O papel do professor e dos alunos na educação		Passando a limpo	XIV
da era digital	XVI	Intervalo	XIV
A competência geral 9 da Educação Básica		Os capítulos: seções e boxes	XLV
na obra	XVII	Estudo do texto	XLV
Análises críticas, criativas e propositivas	XVIII	A língua em foco	XLVII
» Pressupostos teóricos e metodológicos	XX	Produção de texto	XLIX
Leitura	XX	Boxes	XLIX
A formação do leitor, o ensino de estratégias de		A ordem dos capítulos e das seções	L
leitura e o desenvolvimento da capacidade de inferir	XX	Manual do Professor em forma de U	L
Reflexão sobre a língua e análise linguística	XXIII	Competências gerais da Educação Básica	L
A gramática no texto e a análise linguística	XXIV	Competências específicas de Linguagens para	
Investigação científica no estudo da		o Ensino Fundamental	LI
Língua Portuguesa	XXVII	Competências específicas de Língua Portuguesa	
Produção de textos escritos e de textos orais	XXVIII	para o Ensino Fundamental	LI
O que são gêneros?	XXVIII	Habilidades para o componente curricular	
O gênero como instrumento	XXIX	Língua Portuguesa nos Anos Finais do	
O gênero a serviço da construção do sujeito e		Ensino Fundamental	LI
da cidadania	XXX	» Referências bibliográficas comentadas	LXIII
Diversidade textual e aprendizagem em espiral	XXX	Orientações específicas	LXV
Agrupamento de gêneros e progressão curricular	XXXI		
Gêneros: a democratização do texto	XXXI		

Fonte: Cereja e Viana, 2022a, p. 4 – Volume 1 (6º ano).

O restante do manual do professor é estruturado em U. Nesse modelo, o livro do aluno é reproduzido em tamanho reduzido e os exercícios são apresentados com as respostas. Já as orientações aos professores para o encaminhamento das atividades, sugestões de tarefas e projetos, bem como as competências e habilidades da BNCC contempladas em cada seção, são dispostas nas laterais e na parte de baixo das páginas, formando o modelo “U”, como mostra a imagem a seguir.

FIGURA 5: MANUAL DO PROFESSOR: MODELO “U”



Fonte: Cereja e Viana, 2022a, p. 15-16 – Volume 1 (6º ano)

No que se refere à organização estrutural do material, cada volume é dividido em *quatro unidades* temáticas e cada uma delas apresenta *três capítulos* específicos, totalizando 12 capítulos por volume. Nessa coleção, foram apresentados os seguintes capítulos em cada volume:

TABELA 19: UNIDADES E CAPÍTULOS DA COLEÇÃO PORTUGUÊS LINGUAGENS, DE LÍNGUA PORTUGUESA – ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS FINAIS

6º ano	
Unidade 1: No mundo da fantasia Capítulo 1: Era uma vez... Capítulo 2: Depois do final feliz Capítulo 3: Fábulas em cena	Unidade 2: Crianças Capítulo 1: A princesa do pé quebrado Capítulo 2: Quais são os seus direitos? Capítulo 3: Conhecer para escolher
Unidade 3: Eu no mundo Capítulo 1: No meio do fogo	Unidade 4: Verde, adoro ver-te Capítulo 1: É hora de mudar

Capítulo 2: A descoberta Capítulo 3: Nenhum a menos	Capítulo 2: Vai virar água Capítulo 3: Perdas coletiva
7º ano	
Unidade 1: Terror, suspense e medo Capítulo 1: Um ladrão na noite Capítulo 2: Tem uma barata no meu quarto Capítulo 3: O manto do medo	Unidade 2: Viagem pela palavra Capítulo 1: Trem da fome Capítulo 2: Quando a vida dói Capítulo 3: Cores e dores do sertão
Unidade 3: Cidadania Capítulo 1: Retratos da infância e da adolescência Capítulo 2: Direito de cada um, dever de todos Capítulo 3: O imprescindível inútil	Unidade 4: Mundo digital Capítulo 1: O flagelo da vida moderna Capítulo 2: Fora da internet, fora da vida? Capítulo 3: Cultura digital em foco
8º ano	
Unidade 1: Humor Capítulo 1: Tô chegando Capítulo 2: Infância perdida Capítulo 3: Politicamente (in)correto	Unidade 2: Consumo Capítulo 1: Consumo e felicidade Capítulo 2: Estratégias de consumismo Capítulo 3: Templos de consumo
Unidade 3: Adolescer Capítulo 1: Roubando a cena Capítulo 2: Hora de partir Capítulo 3: Crescer dói	Unidade 4: Preconceito e diversidade Capítulo 1: A grande virada Capítulo 2: Ecos da liberdade Capítulo 3: Todos juntos ou cada um por si
9º ano	
Unidade 1: Caiu na rede! Capítulo 1: As Fakes News e a Pós-verdade Capítulo 2: Entre o real e o ideal Capítulo 3: Posto, logo existo	Unidade 2: Amor Capítulo 1: O tempo do amor Capítulo 2: Onde está o amor? Capítulo 3: Cartas de amor? Ridículo!
Unidade 3: Ser jovem Capítulo 1: Conflitos de gerações Capítulo 2: De repente, cresci Capítulo 3: O jovem e o consumo	Unidade 4: Nosso tempo Capítulo 1: Mundo em movimento Capítulo 2: Mais louco é quem diz Capítulo 3: O tempo na vida contemporânea

Fonte: a autora, elaborado a partir da coleção Português Linguagens

Na coleção, cada unidade aborda uma temática (que não se repete em nenhum volume), a qual é selecionada, segundo os autores da obra, buscando “levar em consideração a realidade atual e as necessidades dos pré-adolescentes e adolescentes das escolas públicas de todo o país, de acordo com a faixa etária e os interesses que costumam apresentar” (CEREJA; VIANA, 2022, p. XLIV). Em razão disso, todos os capítulos de uma unidade “desdobram” algum aspecto dessa temática apresentada. Entendemos que essa organização é didática para o professor e, até mesmo, para o aluno, contudo, o que nos preocupa é que essa delimitação de um tema pode “engessar” o trabalho com o texto literário, o qual deve ser sempre escolhido considerando o assunto central da unidade e do capítulo, o que não oportuniza uma variabilidade de textos no material, que poderiam explorar temas variados. Ou seja, o professor deverá ir

além do livro didático para trabalhar outras leituras, o que, infelizmente, temos ciência, não é uma prática comum.

No que diz respeito à organização interna da unidade e de seus capítulos, são apresentados *seções, subseções, tópicos e boxes*, sendo que alguns deles são regulares, aparecendo em todos os capítulos, enquanto outros são esporádicos. Na tabela abaixo constam as demais seções e subseções que compõem a coleção:

TABELA 20: SEÇÕES, SUBSEÇÕES E BOXES DA COLEÇÃO *PORTUGUÊS LINGUAGENS*

SEÇÕES CENTRAIS	SUBSEÇÕES	TÓPICOS	BOX
Abertura	Fique ligado	Intervalo	
Estudo do texto	- Compreensão e interpretação - A Linguagem do texto - Cruzando Linguagens* - Trocando ideias* - Oralidade em foco* - De olho no gráfico/infográfico/tabela*		Conhecendo o autor
A língua em foco	- Semântica e discurso - De olho na escrita - Para escrever com...* - Análise linguística	- Construindo o conceito - Conceituando - Exercícios	
Produção de texto	[gênero] construção e recursos expressivos - Agora é a sua vez		
Passando a limpo*			
Intervalo*			
** seções e subseções que não são fixas em todos os capítulos			

Fonte: a autora, elaborado a partir da coleção Português Linguagens

A *abertura da unidade*, apresentada em duas páginas, introduz a temática geral que será desenvolvida no decorrer dos três capítulos que compõem cada unidade. Nela, são apresentados um poema ou um outro gênero lírico, como letra de música; e um gênero não-verbal ou misto, como foto, pintura, imagem, ilustração, cartum, etc. Há também um box com questões sobre o texto, a imagem e o tema da abertura, visando envolver os estudantes. Integrada à abertura, há a subseção *Fique ligado*, que traz sugestões de livros, filmes e séries, etc relacionados à temática, e o tópico *Intervalo* que antecipa o projeto/evento que será sugerido ao final da unidade. As seções seguintes à abertura estão todas alocadas dentro dos capítulos, os quais, como já

mencionado anteriormente, desenvolvem algum aspecto da temática da unidade.

No início de cada capítulo, é apresentado o *gênero textual* que será estudado, cujo tema também tem relação com a temática da unidade. Na sequência, esse gênero é abordado nas três principais seções regulares da coleção, *Estudo do texto (ET)*, *A língua em foco (LF)* e *Produção de texto (PT)* que são dispostas sempre nessa ordem em todos os capítulos e correspondem aos três eixos proposto pela BNCC para o ensino de Língua Portuguesa: leitura, oralidade, análise linguística e produção textual. O manual sugere que o professor siga essa sequência apresentada, contudo indica que, se for necessário, ele pode fazer modificações.

A seção *Estudo do texto* aborda a leitura, compreensão e interpretação do texto em estudo. Para isso, essa seção apresenta as seguintes subseções: a) *Compreensão e interpretação (CI)* a qual apresenta “o roteiro principal de atividades de leitura. Com um encaminhamento que une, naturalmente, os níveis de compreensão e interpretação do texto [...]” (CEREJA; VIANA, 2022, p. XLVI); b) *A Linguagem do texto (LT)* que dispõe de atividades focadas na análise da construção linguístico-discursiva do texto; c) *Cruzando Linguagens (CL)* que tem como objetivo “proporcionar um estudo comparado, sobre um tema em comum, de diferentes modos [...]” (CEREJA; VIANA, 2022, p. XLVI); d) *Trocando ideias* que busca desenvolver a expressão oral dos alunos e estimular a construção do diálogo; e) *Oralidade em foco (OF)* cujo objetivo é “possibilitar aos alunos outro tipo de vivência a partir do texto. Nela, por exemplo, podem ser sugeridas atividades de leitura expressiva do texto, discussões em grupos sobre determinado tema.” (CEREJA; VIANA, 2022, p. XLVI); e) *De olho no gráfico/infográfico/tabela*, presente nos volumes do 7º ao 9º ano, explora a leitura e compreensão desses gêneros multimodais. Ainda nesta seção, há o box *Conhecendo o autor*, que traz uma pequena biografia e a foto do autor do texto principal do capítulo e de outros textos centrais que estiverem em estudo. É importante ressaltar que nessa seção e suas subseções o foco não recai sobre um estudo teórico sobre o gênero que está sendo abordado.

Quando as características composicionais, linguísticas e discursivas do gênero são estudadas, isso acontece na seção produção de texto, como uma

forma de orientar a escrita, o que consideramos uma abordagem tardia no que se refere ao texto literário, uma vez que essa seção é uma das últimas, logo, a leitura do texto, que acontece sempre no início de todo capítulo, é feita sem que, muitas vezes, o aluno conheça as dimensões do gênero, que são passíveis de serem ensinadas como temos defendido, o que pode o prejudicar em sua formação leitora.

A segunda seção principal *A língua em foco (LF)* apresenta atividades voltadas para a gramática e a análise linguística da Língua Portuguesa. Essa seção apresenta três tópicos importantes: a) *Construindo o conceito (CC)* que tem como finalidade “levar os alunos a construir o conceito gramatical por meio de um conjunto de atividades de leitura, observação, comparação, discussão, análise e inferências.” (CEREJA; VIANA, 2022, p. XLVII); b) *Conceituando (CO)* que apresenta as definições, explicações e exemplificações sobre o conteúdo linguístico em estudo; c) *Exercícios (EX)* que traz diferentes exercícios que englobam o conteúdo estudado nos tópicos anteriores e no capítulo como um todo. Na maioria das vezes os exercícios desta seção utilizam o texto base do capítulo para embasar a análise ou dar exemplos das recorrências gramaticais da língua.

Ainda nessa seção, há mais quatro subseções focadas no estudo da língua: 1) *Semântica e discurso (SD)* que objetiva “ampliar e diversificar a abordagem do conteúdo gramatical em estudo, explorando-o pela perspectiva da semântica ou da análise do discurso.” (CEREJA; VIANA, 2022, p. XLVIII) Nela, são utilizados outros gêneros textuais diferentes do estudado no capítulo; 2) *De olho na escrita (DOE)* na qual os aspectos “notacionais da língua” como acentuação, pontuação, ortografia, etc, são aprofundados. 3) *Para escrever com..., (PEC)* subseção que é apresentada a partir do volume do 7º ano e tem como foco abordar questões relacionadas à textualidade e à composição discursiva do gênero. O título da seção é formado de acordo com o seu objetivo, por exemplo, *Para escrever com coerência e coesão*. 4) *Análise linguística (AL)* cujo objetivo é abordar “um assunto mais amplo, em geral relacionado tanto à leitura quanto à produção textual, o que às vezes possibilita a retomada de conceitos já estudados em alguns dos cinco capítulos anteriores.” (CEREJA; VIANA, 2022, p. XLIX). De maneira geral, a seção *A língua em foco* apresenta uma extensão maior em relação às demais, evidenciando uma verdade que, há

tempos, tem sido incontestável sobre as aulas de Língua Portuguesa: a sobreposição dos estudos gramaticais.

Por fim, na seção *Produção de texto (PT)*, o foco é a produção escrita e/ou oral do gênero em estudo, por isso são apresentadas duas subseções: 1) *[gênero] construção e recursos expressivos (CRE)* na qual objetiva-se “explorar a construção do gênero e seus recursos expressivos, por meio de um roteiro de atividades que buscam ajudá-los a levantar as especificidades do modelo do gênero em estudo” (CEREJA; VIANA, 2022, p. XLIX); 2) Nessa subseção o título é construído de acordo com o gênero estudado, por exemplo, Poema: construção e recursos expressivos. 2) *Agora é sua vez (ASV)*, subseção voltada para produção textual do gênero em estudo, apresentando encaminhamentos para a escrita, revisão e reescrita do texto.

Além dessas três seções que são fixas, há ainda a seção *Passando a limpo (PL)* que aparece apenas no terceiro capítulo de cada unidade, e tem como foco revisar os conteúdos estudados durante ela; e a seção *Intervalo*, que também só ocorre no final de cada unidade e objetiva mobilizar a turma a realizar eventos e projetos para expor as produções realizadas no decorrer da unidade. Não foram todos abordados aqui, mas a coleção também apresenta vários boxes (que não são nomeados) e que aparecem em diferentes momentos dos capítulos, buscando “ampliar o assunto em discussão e, em alguns casos, estabelecer relações entre ele e a realidade dos alunos.” (CEREJA; VIANA, 2022, p. XLIX). A nível de ilustração, vejamos a imagem abaixo que traz essa disposição e, também, indica as subseções abordadas.

FIGURA 6: SUMÁRIO DA UNIDADE 2, VOLUME 1 (6º ANO)

Unidade 2	Crianças..... 90
Capítulo 1 - A princesa do pé quebrado 93	
> <i>Contamais?, de Ziraldo</i> 94	
Estudo do texto 100	
Compreensão e interpretação..... 100	
A linguagem do texto..... 101	
Cruzando linguagens..... 102	
Trocando ideias..... 102	
A língua em foco 103	
Situação comunicativa..... 103	
Intencionalidade discursiva..... 105	
Gêneros textuais..... 105	
Semântica e discurso..... 108	
De olho na escrita: encontros vocálicos..... 109	
Produção de texto 112	
História em quadrinhos (I): construção e recursos expressivos..... 112	
Agora é a sua vez: história em quadrinhos (I)..... 114	
Capítulo 2 - Quais são os seus direitos? 116	
> <i>O Estatuto da Criança e do Adolescente, de Maurício de Sousa</i> 116	
Estudo do texto 122	
Compreensão e interpretação..... 122	
A linguagem do texto..... 125	
Trocando ideias..... 128	
A língua em foco 129	
Substantivo..... 129	
Classificação dos substantivos..... 132	
Flexão dos substantivos..... 138	
Grau dos substantivos..... 139	
Semântica e discurso..... 143	
De olho na escrita: divisão silábica..... 144	
Produção de texto 146	
História em quadrinhos (II): construção e recursos expressivos..... 146	
Agora é a sua vez: história em quadrinhos (II)..... 150	
Capítulo 3 - Conhecer para escolher 152	
> <i>Resenha crítica - Turma da Mônica: Laços, de Valdir</i> 153	
Estudo do texto 155	
Compreensão e interpretação..... 155	
A linguagem do texto..... 157	
Cruzando linguagens..... 157	
Trocando ideias..... 158	
A língua em foco 159	
Análise linguística: intertextualidade..... 159	
> <i>Poesia, atualizações, de Antonio Prata</i> 159	
> <i>No meio do caminho, de Carlos Drummond de Andrade</i> 160	
> <i>O lutador (trecho), de Carlos Drummond de Andrade</i> 160	
Produção de texto 164	
Resenha crítica: construção e recursos expressivos..... 164	
Resenha em vídeo - observação..... 166	
Agora é a sua vez: resenha crítica..... 166	
Passando a limpo 168	
Intervalo:	
Quadrinhos: eu também faço! 172	

Fonte: Cereja e Viana, 2022a, p. 7 – Volume 1 (6º ano)

Como é possível observar, nessa coleção não há nenhuma seção ou subseção reservada, especificamente, à literatura. Assim, o texto literário é abordado dentro das seções elencadas anteriormente, especialmente *Estudo do texto*, focada na leitura, compreensão e interpretação e *Produção de texto*, que aprofunda aspectos composicionais do gênero para orientar sua produção. Nesse sentido, o texto literário, na coleção Português Linguagens, é equiparado aos demais gêneros textuais dos outros campos de atuação, como indica a BNCC, o que, em nossa reflexão, subestima seu potencial artístico e ficcional que o diferenciam dos demais textos.

No que se refere aos *fundamentos teóricos-metodológicos* que embasam a coleção, ela está em concordância com o que propõe a BNCC, sendo assim,

adota a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, tomando os *gêneros textuais* como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, todos os capítulos apresentam, no mínimo, um gênero textual *central*, que será estudado a partir da leitura, oralidade, análise linguística e produção textual. No entanto, durante o encaminhamento dos capítulos, há outros gêneros textuais variados, utilizados para a realização de outras atividades propostas, especialmente as de gramática e análise linguísticas, e as seções que aparecem esporadicamente.

Assim, são contemplados diferentes gêneros, alternando de acordo com os campos de atuação e os saberes essenciais que a BNCC propõe para cada uma das séries. A partir de uma análise atenta da coleção, realizamos um levantamento quantitativo dos gêneros textuais que são abordados em cada um dos volumes. Nessa contagem, consideramos todos os gêneros que aparecem nos capítulos e serviram de base para alguma atividade, seja ela de leitura/oralidade, gramática/análise linguística ou produção de texto e também não contabilizamos os textos dos boxes. Como nosso foco nesta pesquisa é o ensino de literatura, na tabela a seguir fizemos uma separação entre os gêneros literários e os demais gêneros para que possamos visualizar os resultados com maior precisão. Vale lembrar que utilizamos a nomenclatura do gênero apresentada pelo próprio material e, quando esta não foi indicada, sendo por nós realizada a classificação dos textos em gênero. Na tabela, os gêneros foram listados em ordem crescente de recorrência no volume.

TABELA 21: GÊNEROS TEXTUAIS ABORDADOS NO VOLUME DO 6º ANO

GÊNEROS LITERÁRIOS	QUANTITATIVO DE TEXTOS
1. Cordel (com recortes/trechos)	1
2. Letra de canção	1
3. Fábula	1
4. Quarta capa	1
5. Texto dramático	1
6. Fragmento de obra (diário)	1
7. Fragmento de obra (conto maravilhoso)	1
8. Fragmento de obra (relato de memórias)	1
9. Conto maravilhoso	2

10. Poema visual	2
11. Poema (com recortes/trechos)	4
12. Capa de obra	10
13. Poema (integral)	13
TOTAL	39
GÊNEROS DIVERSOS	QUANTITATIVO DE TEXTOS
1. Podcast	1
2. Resenha crítica	1
3. Lista	1
4. Meme	1
5. Cartum	2
6. Artigo de opinião	2
7. Transcrição de entrevista	2
8. Verbete	2
9. Receita culinária	2
10. Artigo de divulgação científica	2
11. HQ	3
12. Frame	3
13. Texto de lei	3
14. Entrevista	3
15. Cartaz	4
16. Ilustração	4
17. Título e linha-fina jornalísticos	5
18. Campanha	5
19. Gráfico	5
20. Notícia	7
21. Propaganda	7
22. Título jornalístico	13
23. Fotografia	19
24. Tirinha	28
TOTAL DE GÊNEROS	125

Fonte: a autora.

TABELA 22: GÊNEROS TEXTUAIS ABORDADOS NO VOLUME DO 7º ANO

GÊNEROS LITERÁRIOS	QUANTITATIVO DE TEXTOS
1. Conto	1
2. Crônica (com recortes/trechos)	1

3. Fábula	1
4. Cordel (integral)	1
5. Fragmento de obra (novela)	1
6. Fragmento de obra (relato de memória)	1
7. Cordel (com recortes/trechos)	2
8. Crônica (integral)	2
9. Conto de terror (com recortes/trechos)	7
10. Capa de livro	4
11. Letra de canção	4
12. Poema visual	5
13. Vídeo-conto	5
14. Poema (integral)	14
TOTAL	49
GÊNEROS DIVERSOS	QUANTITATIVO DE TEXTOS
1. Título e linha-fina jornalísticos	1
2. Frame	1
3. Propaganda	1
4. Gráfico	1
5. Meme	1
6. Classificado	1
7. Depoimento	1
8. Artigo jornalístico	1
9. Sinopse	1
10. Resumo	1
11. Cartilha	1
12. Texto de lei	1
13. HQ	2
14. Anekdota	2
15. Texto instrucional	2
16. Artigo de opinião	2
17. Tela/pintura	2
18. Carta do leitor	2
19. Entrevista	2
20. Texto informativo	3
21. Ilustrações	3
22. Campanha	3

23. Reportagem	4
24. Infográfico	4
25. Cartum	5
26. Comentário digital	5
27. Notícia	5
28. Títulos jornalísticos	15
29. Fotografia	16
30. Tirinha	23
TOTAL	112

Fonte: a autora.

TABELA 23: GÊNEROS TEXTUAIS ABORDADOS NO VOLUME DO 8º ANO

GÊNEROS LITERÁRIOS	QUANTITATIVO DE TEXTOS
1. Poema visual	1
2. Letra de canção	1
3. Fragmento de obra (carta/relato)	1
4. Fragmento de obra (relato autobiográfico)	1
5. Fragmento de obra (conto)	1
6. Capa de livro	3
7. Haicai	4
8. Crônica (integral)	4
9. Crônica (com recortes/trechos)	6
10. Poema (com recortes/trechos)	7
11. Poema (integral)	12
TOTAL	45
GÊNEROS DIVERSOS	QUANTITATIVO DE TEXTOS
1. HQ	1
2. Relato pessoal	1
3. Entrevista	1
4. Infográfico	1
5. Título e linha-fina jornalísticos	1
6. Cartaz	1
7. Texto de lei	1
8. Tabela	1
9. Paródia visual	1
10. Grafite	1
11. Cartaz de filme	1

12. Resenha crítica	2
13. Cartilha	2
14. Verbete	2
15. Gráfico	2
16. Tela	2
17. Comentário	2
18. Texto instrucional	3
19. Campanha	3
20. Texto enciclopédico	3
21. Ilustrações	3
22. Texto didático (informativo)	3
23. Texto instrucional	3
24. Fotorreportagem	4
25. Placas	4
26. Títulos jornalísticos	4
27. Notícia	5
28. Reportagem	7
29. Meme	7
30. Artigo de opinião	11
31. Cartum	13
32. Tirinha	27
33. Fotografia	45
TOTAL	168

Fonte: a autora.

TABELA 24: GÊNEROS TEXTUAIS ABORDADOS NO VOLUME DO 9º ANO

GÊNEROS LITERÁRIOS	QUANTITATIVO DE TEXTO
1. Conto	1
2. Conto (com recortes/trechos)	1
3. Cordel (com recortes/trechos)	1
4. Fragmento de obra (autobiografia)	1
5. Capa de livro	2
6. Paródia poética	2
7. Crônica (com recortes/trechos)	3
8. Miniconto	3
9. Crônica (integral)	4

10. Letra de canção	7
11. Poema (integral)	14
TOTAL	39
GÊNEROS DIVERSOS	QUANTITATIVO DE TEXTOS
1. HQ	1
2. Carta aberta	1
3. Bilhete	1
4. Capa de cartilha	1
5. Cartaz	1
6. Editorial	1
7. Grafite (mural)	1
8. Transcrição de cena	1
9. Infográfico	1
10. Texto instrucional	1
11. Frame	1
12. Cartaz de filme	1
13. Texto de lei	1
14. Ilustração	2
15. Comentário	2
16. Redação escolar	2
17. Texto dissertativo-argumentativo	2
18. Artigo de divulgação científica	2
19. Entrevista	3
20. Gráfico	3
21. Meme	3
22. Tela/pintura	4
23. Notícia	4
24. Artigo de opinião	5
25. Título jornalístico	6
26. Cartum	6
27. Reportagem	9
28. Campanha	16
29. Fotografia	24
30. Tirinha	24
TOTAL	130

Fonte: a autora.

De maneira geral, os gêneros literários tiveram a seguinte incidência na coleção:

TABELA 25: QUANTITATIVO DO GÊNEROS LITERÁRIOS PRESENTES NA COLEÇÃO PORTUGUÊS LINGUAGENS

GÊNEROS	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	TOTAL
1. Poema	17	14	19	14	64
2. Crônica	0	3	10	7	20
3. Conto	2	8	2	2	14
4. Letra de canção	1	4	1	7	13
5. Capa	1	4	3	2	10
6. Poema visual	2	5	1	0	8
7. Fragmentos de obras	2	2	0	2	6
8. Cordel	1	3	0	1	5
9. Vídeo-conto	0	5	0	0	5
10. Haicai	0	0	4	0	4
11. Miniconto	0	0	0	3	3
12. Texto dramático	1	0	2	0	3
13. Fábula	1	1	0	0	2
14. Paródia poética	0	0	0	2	2
15. Diário	1	0	0	0	1
16. Quarta capa	1	0	0	0	1

Fonte: a autora.

A partir desse levantamento, é possível perceber um grande volume de gêneros textuais, os quais circulam entre os quatro campos de atuação que a BNCC indica. No que se refere aos gêneros literários, do campo artístico-literário, de forma geral, o número de textos se mantém tímido em relação ao número geral, fato que se deve ao foco do ensino em oportunizar ao estudante da língua contato com os variados textos que ela dispõe:

Hoje, a questão já não é mais a transição envolvendo os tipos de textos literários, clássicos ou vernáculos, mas a mudança dos tipos textuais, literários ou não. Estes últimos tiveram sua presença no ambiente escolar multiplicada com o argumento de que a aprendizagem da Língua passava pelo reconhecimento e

uso dos diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, nenhum tipo de texto podendo dar conta da heterogeneidade que as práticas cotidianas de comunicação apresentam ou podem vir a apresentar. A emancipação dos usuários da Língua passava, portanto, pela sua apropriação oral e escrita da diversidade de gêneros discursivos de modo que pudessem usá-los socialmente em suas práticas comunicativas (FRITZEN, 2017, p. 111).

Sobre os gêneros abordados, não houve variações significativas em relação ao que já era apresentado nos livros didáticos anteriores de forma geral. Destacamos, no entanto, a presença dos gêneros digitais/midiáticos, uma aposta da Base, considerando o avanço da tecnologia e sua inserção no meio educacional. Nesse sentido, predominam os gêneros literários de curta extensão, especialmente o gênero poético, que, na maioria das vezes, apresenta uma estrutura menor em relação aos demais, sendo, portanto, mais facilmente transposto para o Livro Didático sem sofrer recortes. A opção por gêneros mais curtos acontece, principalmente, devido ao espaço do livro didático, o qual não consegue abarcar textos de grande extensão, pois precisa abordar outros conteúdos e tem um limite de página, como orienta o Edital 01/2022, por isso que muitos textos apresentam recortes ou são inseridos apenas trechos de uma obra integral. No que diz respeito aos fragmentos das obras completas, eles ainda permanecem, porém em menor número, e o recorte do texto é feito de acordo com os interesses de aprendizagem do capítulo. Ao nosso olhar, não faz sentido os livros didáticos ainda manterem fragmentos de obras completas se os alunos não forem continuar a leitura, ou seja, fazer a transposição para o texto integral, o que na maioria das vezes não acontece. O que poderia ser feito é um trabalho de leitura integral do livro, ficando à responsabilidade do material didático e do docente a mediação e não apenas uma leitura descontextualizada e que pode, muitas vezes, desmotivar o leitor, pois o recorte nunca consegue abarcar os sentidos mais amplos da obra integral.

Os gêneros literários listados são trabalhados no decorrer de cada volume, no entanto, como visto anteriormente, todo capítulo traz um gênero textual central ao iniciar o capítulo, o qual é abordado, primeiramente, através da leitura. No entanto, esse mesmo gênero também é retomado para explicações e atividades nas demais seções, e, na maioria dos casos, é indicada sua produção textual ao final do capítulo. Para tanto, vejamos na tabela abaixo os capítulos

que tiveram como gênero central de estudo um texto literário, os quais estão destacados:

TABELA 26: GÊNEROS LITERÁRIOS PRINCIPAIS DE CADA CAPÍTULO – 6º ANO

UNIDADES E CAPÍTULOS	UNIDADE 1	UNIDADE 2	UNIDADE 3	UNIDADE 4
CAPÍTULO 1	Conto Maravilhoso	HQ	Diário	Entrevista
CAPÍTULO 2	Conto Maravilhoso	HQ	Trecho de obra	Notícia
CAPÍTULO 3	Texto teatral	Resenha crítica	Cartaz	Artigo de divulgação científica

Fonte: a autora.

TABELA 27: GÊNEROS LITERÁRIOS PRINCIPAIS DE CADA CAPÍTULO – 7º ANO

UNIDADES E CAPÍTULOS	UNIDADE 1	UNIDADE 2	UNIDADE 3	UNIDADE 4
CAPÍTULO 1	Conto de terror	Poema	Reportagem	Crônica
CAPÍTULO 2	Trecho de obra	Conto	Entrevista	Crônica
CAPÍTULO 3	Conto de terror	Cordel	Crônica	Artigo de opinião

Fonte: a autora.

TABELA 28: GÊNEROS LITERÁRIOS PRINCIPAIS DE CADA CAPÍTULO – 8º ANO

UNIDADES E CAPÍTULOS	UNIDADE 1	UNIDADE 2	UNIDADE 3	UNIDADE 4
CAPÍTULO 1	Crônica	Artigo de opinião	Texto Teatral	Artigo jornalístico
CAPÍTULO 2	Crônica	Reportagem	Fotografia	Poema
CAPÍTULO 3	Textos de opinião	Poema	Reportagem	Artigo de opinião

Fonte: a autora.

TABELA 29: GÊNEROS LITERÁRIOS PRINCIPAIS DE CADA CAPÍTULO – 9º ANO

UNIDADES E CAPÍTULOS	UNIDADE 1	UNIDADE 2	UNIDADE 3	UNIDADE 4
CAPÍTULO 1	Entrevista	Poema	Crônica	Letra de canção
CAPÍTULO 2	Crônica	Conto	Artigo de divulgação científica	Crônica
CAPÍTULO 3	Artigo de opinião	Poema	Crônica	Crônica

Fonte: a autora.

Com exceção de duas unidades no volume do 6º ano, o texto literário foi abordado em todas as unidades da coleção. Entre os gêneros contemplados, destaca-se a presença da *crônica*, um texto efêmero e que transita entre a esfera literária e jornalística e de caráter mais contemporâneo. Nas tabelas a seguir,

apresentamos todos esses textos literários, e os demais apresentados em cada volume, a unidade e o capítulo em que eles apareceram, as seções e subseções nas quais foram explorados e a sua integridade no material:

TABELA 30: GÊNEROS ARTÍSTICOS/LITERÁRIOS – COLEÇÃO PORTUGUÊS LINGUAGENS - 6º ANO

Gênero	Título	Autor	Unidade/ capítulo	Seções/ Subseções	Estado
Conto	Os sete corvos	Irmãos Grimm	1-1	ET:LT/CL/TI/OF	Integral
Poema Visual	Gente	Arnaldo Antunes	1-1	LF:CO	Integral
Capa de livro	Felizes quase sempre	Antonio Prata	1-2	ET	Integral
Fragmento de obra (conto maravilhoso)	Felizes quase sempre	Antonio Prata	1-2	ET:CL/TI/OF	Trecho
Texto teatral	O leão, o lobo e a raposa	Cristiane F. Arrais	1-3	ET:LT/CL/TI/OF	Integral
Fábula	O leão, o lobo e a raposa	Monteiro Lobato	1-3	CL	Integral
Fábula	O leão e o rato	La Fontaine	1-3	LF: CO	Trecho
Poema	Inscrição para um portão de cemitério	Mario Quintana	1-3	LF: CO	Integral
Poema	O sapo saltou na sopa	José Paulo Paes	1-3	LF: CO	Integral
Poema	Raridade	José Paulo Paes	1-3	LF: CO	Integral
Poema	Sem barra	José Paulo Paes	1-3	LF: SD	Integral
Poema	O mar	José Elias	2-1	LF: CO	Trecho
Poema	Descoberta	Paulo Neto	2-1	LF: DOE	Integral
Letra de canção	Pomar	Grupo Palavra cantada	2-2	LF: CO	Integral

Poema	Da paginação	Mário Quintana	2-2	LF: SD	Integral
Poema visual	Zigue-zague	Elias José	2-2	LF: DOE	Integral
Quarta capa	Turma da Mônica: laços	Carlos Saldanha	2-3	ET: CL	Integral
Poema	Poesia, atualizações	Antonio Prata	2-3	LF: AL	Trecho
Poema	No meio do caminho	Carlos Drummond de Andrade	2-3	LF: LF/AL	Integral
Poema	O lutador	Carlos Drummond de Andrade	2-3	LF: AL	Trecho
Poema	Morada do inventor	Elias José	2-3	PL	Integral
Poema	Retrato amigo	Helena Kolody	3-1	Abertura	Integral
Fragmento de obra (Diário pessoal)	O diário de Myriam	Myriam Rawick	3-1	ET:CL/TI	Trecho
Cordel	As proezas de João Grilo	João Pereira de Lima	3-1	LF: EX	Trecho
Fragmento de obra (relato de memórias)	Cartas para minha avó	Djamila Ribeiro	3-2	ET:TI	Trecho
Poema	1.75 de não faça isso	Ulisses Tavares	3-3	PL	Integral
Poema	Intervenção humana	Márcia Wayna Kambeba	4-1	Abertura	Integral
Poema	Máquina do tempo	Roseane Murray	4-1	LF: EX	Integral
Poema	Na torre da igreja	Paulo Leminski	4-1	LF: EX	Integral

Fonte: a autora

TABELA 31: GÊNEROS ARTÍSTICOS/LITERÁRIOS – COLEÇÃO PORTUGUÊS LINGUAGENS - 7º ANO

Gênero	Título	Autor	Unidade/ capítulo	Seções/ Subseções	Estado
Poema	Quando faltou luz	Alice San'tanna	1	Abertura	Integral
Conto de terror	A máscara da morte escarlate	Edgar Allan Poe	1-1	ET: CI/LT/TI	Trecho
Conto de terror	A máscara da morte rubra	Edgar Allan Poe	1-1	LF: EX	Trecho
Conto de terror	A cidade sem nome	H.P. Lovecraft	1-1	LF: PEC	Trecho
Fragmento de obra (novela)	A metamorfose	Franz Kafka	1-2	ET:CI/LT/OF/CL	Trecho
Letra de canção	O pulso	Arnaldo Antunes	1-2	LF: DOE	Integral
Fragmento de obra (relato)	Carta ao pai	Franz Kafka	1-2	LF: SD	Trecho
Conto de terror	O homem de areia	E.T.A Hoffmann	1-3	ET:CI/LT/TI	Trecho
Poema	História de janela no 2	José Paulo Paes	1-3	LF: SD	Integral
Poema	Poesia azul (aos poetas azuis)	Lucas Cândido Brandão	2	Abertura	Integral
Poema	Tem gente com fome	Solano Trindade	2-1	ET:CI/LT/TI	Integral
Poema	Prova	Millôr Fernandes	2-1	LF: EX	Integral
Poema	Dez minutos	Bruno Brum	2-1	LF: CC	Integral
Letra de canção	Vermelho	Vanessa da Mata	2-1	LF: CO	Trecho
Fábula	O cão, o galo e a raposa	Esopo	2-1	LF: EX	Trecho
Poema	Hortelã	Paulo Netho	2-1	LF: SD	Integral
Conto	O menino que	Mia Couto	2-2	ET:CI/LT/TI	Integral

	escrevia versos				
Poema	Meus oito anos	Casemiro de Abreu	2-2	LF: EX	Trecho
Poema visual	Pêndulo	E. M. de Melo e Castro	2-2	PT	Integral
Poema visual	Velocidade	Ronaldo Azeredo	2-2	PT	Integral
Poema visual	Fluvial	Augusto de Campos	2-2	PT	Integral
Poema visual	11 de setembro de 2001	João Grando	2-2	PT	Integral
Cordel	As coisas do meu sertão	Zé Bezerra	2-3	ET:CI/LT/TI/CL	Trecho
Cordel	você sabe o que é cordel?	Chiquinho do Além Mar	2-3	LF: EX	Trecho
Poema	A ponte é	Arnaldo Antunes	2-3	LF: PEC	Integral
Cordel	Aprendendo a cordelizar	Chico Sales	2-3	PT	Trecho
Poema visual	Marinha VI	Gabriel Bicalho	2-3	PL	Integral
Letra de canção	Sou volúvel	Arnaldo Antunes	2-3	PL	Integral
Poema	Contranarciso	Paulo Leminski	3	Abertura	Integral
Poema	Gangorra	Flora Figueiredo	3-2	LF: EX	Integral
Crônica	A cara vida moderna	Walcyr Carrasco	3-3	ET:CI/LT/TI/OF	Integral
Poema	Um Gnomo	Sylvia Orthof	3-3	LF: EX	Integral
Poema	Autoapresentação	José Elias	3-3	LF: SD	Integral
Poema	O silêncio	Arnaldo Antunes	4	Abertura	Trecho

Crônica	Fim de ano	Dráuzio Varella	4-1	ET:CI/LT/TI	Integral
Crônica	Eu vou sair da internet	Carlos Castelo	4-2	ET:CI/LT/TI/OF	Trecho
Poema	Veranico	Mário Quinta	4-2	LF: SD	Integral
Poema	Ficção científica	José Paulo Paes	4-3	PL	Integral

Fonte: a autora.

TABELA 32: GÊNEROS ARTÍSTICOS/LITERÁRIOS – COLEÇÃO PORTUGUÊS LINGUAGENS - 8º ANO

Gênero	Título	Autor	Unidade/ capítulo	Seções/ Subseções	Estado
Poema	Humor	Paulo Leminski	1	Abertura	Integral
Crônica	A pátria de ponteiros	Antonio Prata	1-1	ET:CI/LT/OF	Trecho
Poema	Seu metaléxico,	José Paulo Paes	1-1	LF: EX	Integral
Crônica	Perdedor, Vencedor	Luís Fernando Veríssimo	1-1	LF: PEC	Integral
Crônica	O menino o menino	Chico Anysio	1-2	ET:CI/LT/TI/OL/CL	Integral
Poema	Texto futuro	Affonso Romano de Sant'anna	1-2	LF: EX	Integral
Poema	Rápido e rasteiro	Chacal	1-2	LF: EX	Integral
Poema	Canção	Cecília Meireles	1-2	LF: EX	Trecho
Poema	Tem tudo a ver	Elias José	1-2	LF: DOE	Integral
Letra de canção	Rosa dos ventos	Chico Buarque	1-2	LF: SD	Integral
Crônica	O presente de Cauã	Catita	1-2	PT	Integral
Poema	Drummondiana	Alice Ruiz	1-3	PT	Trecho
Poema	José	Carlos Drummond	1-3	PT	Trecho

		De Andrade			
Haikai		Millôr Fernandes	1-3	PT	Integral
Haikai		Millôr Fernandes	1-3	PT	Integral
Haikai		Issa	1-3	PT	Integral
Crônica	A perna do seu Duílio	Antonio Prata	1-3	PL	Trecho
Haikai	A lua se foi	Issa	1-3	PL	Integral
Poema	Eu, etiqueta	Carlos Drummond de andrade	2	Abertura	Trecho
Poema	Meu povo, meu abismo	Ferreira Gullar	2-1	LF: SD	Integral
Poema	Ao shopping center	José Paulo Paes	2-3	ET:CI/LT/OF	Integral
Crônica	Bicicletai	Antonio Prata	2-3	LF: DOE	Trecho
Crônica	Alegrias	Luís Fernando Veríssimo	2-3	LF: SD	Trecho
Poema	Primeira viagem,	Carlos Queiroz Telles	3	Abertura	Integral
Texto teatral	Mistério na sala de ensaio	Sérgio Roveri	3-1	ET:CI/LT/OF/TI	Trecho
Poema	miado do marquês	Elias José	3-1	LF: CO	Integral
Poema	Vozes d'África	Castro Alves	3-1	LF: CO	Trecho
Crônica	Receita	Antonio Prata	3-2	LF: SD	Trecho
Texto teatral	Os dois viajantes	José Carlos Aragão	3-2	PT	Integral
Fragmento de obra (carta/relato)	E aí? Cartas aos adolescent	Rubem Alves	3-3	ET:CL	Trecho

	es e a seus pais				
Poema	Teia	Roseana murray	3-3	LF: SD	Integral
Texto teatral	A Princesa adivinhona	Gabriela Rabelo	3-3	PL	Trecho
Crônica	História clínica	Eduardo Galeano	3-3	PT	Integral
Poema	Ferro	Cuti	4	Abertura	Integral
Conto	Meus oito anos	Luiz Vilela	4-1	LF: EX	Trecho
Fragmento de obra (relato autobiográfico)	Na minha pele	Lázaro Ramos	4-1	LF: SD	Trecho
Poema	Vozes mulheres	Conceição Evaristo	4-2	ET:CI/LT/OF/TI	Integral
Poema	Meu rosário	Conceição Evaristo	4-2	ET: CC	Trecho
Fragmento de obra (conto)	Corinthians (2) vs. Palestra (1)	Alcantara Machado	4-2	LF: SD	Trecho
Conto	Menino	Luiz Vilela	4-2	LF: EX	Trecho
Crônica	Crianças em qualquer tempo	Marina Colasanti	4-3	PL	Trecho
Crônica	O que é mesmo independência?	Moacyr Scliar	4-3	PL	Trecho

Fonte: a autora

TABELA 33: GÊNEROS ARTÍSTICOS/LITERÁRIOS – COLEÇÃO PORTUGUÊS LINGUAGENS - 9º ANO

Gênero	Título	Autor	Unidade/ Capítulo	Seções/ Subseções	Estado
Cordel	Lá nas redes sociais	Bráulio Bessa	1	Abertura	Trecho
Crônica	Perfis de redes sociais são retratos ideais de	Antonio Prata	1-2	ET:CI/LT/OF/TI	Trecho

	nós mesmos				
Poema	Presença	Mário Quintana	1-2	LF: SD	Integral
Poema	Beija-flor	Roseana Murray	1-2	LF: EX	Integral
Letra de canção	Chega de saudade	João Gilberto	1-2	LF: EX	Trecho
Letra de canção	Tarde em Itapuã	Vinicius de Moraes e Toquinho	1-2	LF: EX	Trecho
Poema	Quadrilha	Carlos Drummond de Andrade	1-3	LF: SD	Integral
Poema	O mundo é grande	Carlos Drummond de Andrade	2	Abertura	Integral
Poema	O tempo passa, não passa?	Carlos Drummond de Andrade	2-1	ET:CI/LT/OF/TI	Integral
Poema	Soneto de fidelidade	Vinicius de Moraes	2-1	ET:CI/LT/OF/TI	Integral
Poema	Poema acumulativ o	Afonso Sant'anna	2-1	LF: SD	Integral
Poema	Soneto da (in)felicidad e	Antonio Sousa Brito	2-1	PT: CRE	Integral
Conto	Felicidade Clandestina	Clarice Lispector	2-2	ET:CI/LT/TI	Integral
Poema	Trânsito	Paula Pimenta	2-2	LF: EX	Integral
Poema	Vício	Paula Pimenta	2-2	LF: EX	Integral
Poema	Todas as cartas de amor são ridículas	Fernando Pessoa	2.-3	ET:CI/LT/OF/TI/CL	Integral
Crônica	Cartas de amor	Rubem Alves	2-3	CL	Trecho
Poema		Arnaldo Antunes	2-3	LF: DOE	Integral
Letra de canção	Amor I love you	Marisa Monte e	2-3	LF: AL	Integral

		Arnaldo Antunes			
Conto	Belinha	Marcelino Freire	2-3	PT	Trecho
Miniconto	Atriz no divã	Livia Garcia-Roza	2-3	PT	Integral
Miniconto	Outra Viagem	Arthur Nestrovski	2-3	PT	Integral
Miniconto	Só	Fernando Bonassi	2-3	PT	Integral
Crônica	Quanto exagero	Walcyr Carrasco	2-3	PL	Trecho
Poema	Hora da Verdade	Carlos Queiroz Telles	3	Abertura	Integral
Crônica	Cruzamento	Antonio Prata	3-1	ET:CI/LT/TI	Integral
Crônica	A crueldade dos jovens	Walcyr Carrasco	3-3	ET:CI/LT/TI/OF/CL	Integral
Narrativa	Sombras de reis barbudos	José J. Veiga	3-3	PL	Trecho
Poema	meditação transcendental	Ulisses Tavares	4	Abertura	Integral
Letra de canção	Diáspora	Tribalistas	4-1	ET: CL/LT/TI/OF	Integral;
Fragmento de obra (autobiografia)	Da minha terra à Terra	Sebastião Salgado	4-1	CL	Trecho
Crônica humorística	Psicopata ao volante	Fernando Sabino	4-2	ET:CI/LT/TI/OF	Trecho
Poema	Pronominais	Oswald de Andrade	4-2	LF: SD	Integral
Crônica	Calma, gente	Ivan Angelo	4-3	ET:CI/LT/TI/OF	Integral

Fonte: a autora.

Sobre a autoria dos textos literários apresentados na coleção, percebemos que a presença de autores clássicos é menor, assim como a de escritores estrangeiros, privilegiando-se, então, produções de autores contemporâneos e brasileiros. Entre os autores apresentados, destacamos três

que aparecem em todos os volumes: Antônio Prata, Elias José e José Paulo Paes. Acreditamos que isso acontece, pois é comumente atribuída à etapa do Ensino Fundamental a função de estimular o estudante à prática da leitura literária, especialmente a leitura por reconhecimento e identificação, para que a linguagem literária se torne familiar a ele e o encaminhe à fruição. Ao Ensino Médio cabe explorar os títulos mais clássicos, atrelado aos estudos da história literária. No entanto, como bem sabemos, ao chegar no Ensino Médio, na maioria das vezes, o aluno sofre uma abrupta ruptura no ensino de literatura, pois não há um movimento de leitura gradativa que faça pontes entre as leituras realizadas no ensino fundamental e as leituras do ensino médio:

Enquanto isso, o ensino fundamental, liberto dos liames historiográficos em relação ao conteúdo disciplinar, privilegiou em seu discurso o aspecto lúdico, pouco se esclarecendo o que de fato se compreende por isso. No mais das vezes, o lúdico tomou um entendimento daquilo que é prazeroso, e, por consequência, do que se afasta do trabalhoso (NASCIMENTO; HARMUCH, 2017, p. 90).

É importante observar, também, que não há uma grande variedade de autoria na coleção como um todo, mantendo, assim, um padrão autoral e de estilo para os textos selecionados, o que priva o aluno de conhecer outros discursos literários. Essa seleção, portanto, limita o horizonte de leitura do aluno, ao ofertar a ele apenas alguns gêneros e um grupo de autores situados no mesmo âmbito social, cultural e geográfico.

Sobre as seções em que os textos literários são trabalhados, notamos que a maioria deles, especialmente os poemas, são usados como base para atividades na seção *A língua em foco (LF)*, que se destina à análise linguística e à gramática. No volume do 6º ano, foram apresentados 29 textos literários, destes, sete foram abordados na seção *Estudo do texto (ET)*, e suas subseções, voltadas para a leitura, compreensão e interpretação textual e os 22 restantes foram trabalhados em seções e subseções relacionadas à seção *A língua em foco (LF)* especialmente. No volume do 7º ano, tivemos um total de 39 textos literários, sendo que 14 foram estudados na seção *Estudo do texto (ET)*, e suas subseções, voltadas para a leitura, compreensão e interpretação textual e 24 foram trabalhados em seções e subseções relacionadas à seção *A língua em foco (LF)* especialmente. O volume do 8º ano contou com 42 textos literários,

dos quais 13 foram estudados na seção *Estudo do texto (ET)*, e suas subseções, voltadas para a leitura, compreensão e interpretação textual, e 29 nas seções e subseções relacionadas à seção *A língua em foco (LF)* especialmente. Por fim, no volume do 9º ano, foram apresentados 34 gêneros literários, sendo que 16 estavam na seção *Estudo do texto (ET)*, e suas subseções, voltadas para a leitura, compreensão e interpretação textual, e 18 na seção voltada para o estudo da língua. Esses números evidenciam que por mais que haja uma recorrência de textos literários na coleção, não necessariamente eles estão voltados para atividades que propiciem o desenvolvimento da leitura literária, mas sendo subsídio para questões linguísticas. É importante ressaltar que, quando o texto literário não é abordado na seção *Estudo do Texto*, ou seja, quando ele não “abre” o capítulo, sua presença não é central no capítulo, logo ele aparece em demais atividades e exercícios, mas sem aprofundamento de leitura.

Outro ponto a ser observado na coleção é a seção de *Produção de texto* que aborda, também, a escrita de gêneros literários, como indica a BNCC. Sendo assim, nessa seção, além das orientações para a escrita, revisão e reescrita, é feito um estudo aprofundado do gênero textual em estudo. Na coleção, foram propostas as produções dos seguintes textos literários:

TABELA 34: GÊNERO LITERÁRIOS TRABALHADOS NA SEÇÃO PRODUÇÃO DE TEXTO

UNIDADES	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
UNIDADE 1	<i>Capítulo 1:</i> Conto maravilhoso <i>Capítulo 2:</i> Texto teatral (dramático)	<i>Capítulo 1:</i> Conto de terror <i>Capítulo 2:</i> Conto <i>Capítulo 3:</i> Videoconto	<i>Capítulo 1:</i> Crônica <i>Capítulo 2:</i> Crônica <i>Capítulo 3:</i> Paródia e Haicai	Nenhum texto literário
UNIDADE 2	Nenhum texto literário	<i>Capítulo 1:</i> Poema <i>Capítulo 2:</i> Poema imagem e videopoema <i>Capítulo 3:</i> Cordel	Nenhum texto literário	<i>Capítulo 1:</i> Poema e paródia de poema <i>Capítulo 2:</i> Conto <i>Capítulo 3:</i> Conto e miniconto

UNIDADE 3	<i>Capítulo 1:</i> Diário pessoal	Nenhum texto literário	<i>Capítulo 1:</i> Texto teatral	Nenhum texto literário
			<i>Capítulo 2:</i> Texto teatral	
			<i>Capítulo 3:</i> Texto teatral	
UNIDADE 4	Nenhum texto literário	Nenhum texto literário	Nenhum texto literário	Nenhum texto literário

Fonte: a autora

A produção de textos literários, como bem sabemos, não é uma prática comum, uma vez que a escrita de ficção explora tanto aspectos linguísticos e estilísticos, quanto um olhar criativo e sensível à fabulação. Porém, acreditamos ser importante expor os alunos a essa prática, pois ela também pode fazer com que os estudantes se aproximem da leitura literária e encontrem no mundo da criação um caminho possível de expressão. Porém, como salientamos anteriormente, é fundamental que a prática escrita não seja apenas um exercício de treino linguístico, mas parta de uma vivência literária, ou seja, que reflita uma compreensão do aluno sobre gênero a ser produzido a partir de experiências ricas de leitura do gênero.

Tendo exposto esses dados, na próxima seção iremos analisar se as atividades de leitura propostas na coleção *Português Linguagens* as propostas de leitura para textos literários para verificar como elas têm encaminhado a formação do leitor na escola.

3.4 Análise das atividades de leitura literária propostas na coleção *Português Linguagens*

Para verificarmos as proposições feitas para mediar o ensino da leitura literária na coleção, iremos nos ater em analisar os gêneros literários que foram abordados tanto na seção *Estudo do texto*, como na seção *Produção de texto*, ou seja, que foram estudados nos dois momentos, respectivamente. Fizemos esse recorte uma vez que a seção *Estudo do texto* é o espaço dedicado, na coleção, ao trabalho com a leitura e demais atividades de compreensão e interpretação textual, e a seção *Produção de texto*, além de objetivar a escrita, também apresenta atividades que envolvem a leitura do texto, bem como um

estudo teórico do gênero para assistir à produção. Portanto, as duas seções, quando desenvolvidas em conjunto, podem propor um trabalho de leitura literária mais aprofundado. Portanto, para a análise, consideramos um gênero por volume que tenha sido abordado nos dois capítulos, sendo assim, tivemos o seguinte corpus: 6º ano: *fábula e texto dramático*; 7º ano: *conto de terror*; 8º ano: *crônica*; 9º ano: *poema*.

Em nossa análise, consideramos as atividades propostas nas seções e subseções e as orientações para os docentes, que são apresentadas no *Manual do Professor* em modelo U, junto ao livro do aluno, e que contribuem com o encaminhamento das tarefas. Para a análise, pautamo-nos nas operações fundamentais as quais encaminham à leitura literária, propostas por Aguiar (2000) - as quais expusemos anteriormente.

3.4.1 Análise das seções *Estudo do texto* e *Produção de texto* do volume do 6º ano: gêneros *fábula* e *texto dramático*

No volume do 6º ano, a análise será direcionada a dois gêneros: *fábula* e *texto dramático*, uma vez que eles são abordados em conjunto, na Unidade 1 (No mundo da fantasia) e no Capítulo 3 (Fábulas em cena). Para iniciar o capítulo, é apresentado um texto introdutório sobre o gênero *fábula*, abordando especificamente o autor da *fábula* que será estudada, Monteiro Lobato. Na sequência, é apresentado – integralmente - o texto dramático *O leão, o lobo e a raposa*, de Cristiane F. Arrais, o qual foi baseado na *fábula* de mesmo título de Monteiro Lobato. O manual propõe que o professor explique para a turma que “a adaptação foi feita por uma professora, portanto, foi pensada para ser lida e encenada dentro do contexto escolar [...]” (CEREJA; VIANNA, 2022a, p. 58). No texto dramático, Dona Benta conta a *fábula* *O leão, o lobo e a raposa* à Emília, à Narizinho, ao Pedrinho e ao Visconde, todos personagens do Sítio do Pica Pau Amarelo. Portanto, há uma hibridização, uma vez que há um texto literário (*fabula*) dentro de outro texto literário (texto dramático), porém o texto que será aprofundado na seção *Estudo do texto* será a *fábula*.

Além do texto introdutório sobre o gênero *fábula*, o manual em U não traz nenhuma outra sugestão de antecipação de leitura, ficando indicado que o professor siga diretamente para a leitura do texto. Para a leitura, também não há

nenhuma indicação do manual em U referente ao modo como ela deve ser encaminhada, ficando a critério do professor. Ao término da leitura também não é sugerido nenhum momento de diálogo sobre o texto lido e os alunos são encaminhados às atividades. A etapa da *paráfrase* (AGUIAR, 2000), ou seja, o momento de compreensão do enredo do texto, uma atividade fundamental de leitura e que seria característica e ideal para esse momento pós-leitura, a fim de aproximar o estudante do texto e envolvê-lo na construção de seu sentido, não é desenvolvida. Logo, caso o professor não tenha autonomia e propicie essa ação, os alunos poderão seguir para a análise e interpretação do texto com lacunas de compreensão sobre os acontecimentos do enredo, pois não houve um movimento de diálogo inicial sobre a obra e não há garantias de que todas as dúvidas serão sanadas pelas atividades.

No que tange às habilidades da BNCC para a leitura inicial, os autores indicaram a mobilização das seguintes habilidades: EF67LP28 e EF67LP29. Contudo, se considerarmos a mediação proposta pelo manual em U para esse momento de pré-leitura, leitura e pós-leitura do texto, as habilidades não são mobilizadas de fato, pois não foram indicadas estratégias de leitura, como determina a primeira habilidade, nem foi propiciada uma análise do texto teatral, como pontua a segunda. Logo, se o professor não se comprometer a fazer as intervenções necessárias para alcançar tais habilidades e seguir apenas o que propõe o material, nesse primeiro momento, elas não serão desenvolvidas. Nesse sentido, as habilidades são apenas citadas, mas não contempladas, de fato, nas atividades propostas.

Na sequência, inicia-se a seção *Estudo do texto*, a partir da primeira subseção, *Compreensão e interpretação*. A questão 1 analisa a intersecção entre os dois gêneros literários, o texto dramático e a fábula. Nesse sentido, o item A questiona aos alunos qual história está sendo narrada por Dona Benta dentro do texto dramático; o item B indaga quem é a contadora de histórias que aparece no texto; o item C pede aos alunos que indiquem quem são os ouvintes da história que Dona Benta está contando; o item D questiona quem é o autor do texto teatral que eles leram; o item E reflete sobre a autoria da fábula que está sendo contada por Dona Benta dentro do texto dramático; e o item F reflete sobre os possíveis leitores que esse texto teatral poderia atrair. Para os itens D

e E, o manual em U indica que o professor contextualize a autoria de cada um dos textos aos alunos para que eles consigam compreender a intersecção:

explique aos alunos que o texto teatral lido é de autoria de Cristiane F. Arrais e que a fábula foi escrita por Esopo [...] Monteiro Lobato foi responsável pela adaptação dela para a língua portuguesa no Brasil; em sua versão, inseriu personagens de suas histórias que acontecem no Sítio do Picapau Amarelo. (CEREJA; VIANNA, 2022a, p. 62)

Nesse sentido, essa primeira questão aborda a relação entre a fábula original de Lobato e sua adaptação dentro de um texto dramático, sem adentrar à interpretação do conteúdo literário, mas focando na identificação objetiva de alguns elementos do texto, os quais podem ser facilmente percebidos a partir de uma leitura atenta ou encontrados na superfície textual. Portanto, essa questão inicia o processo de análise, destacando questões pontuais relacionadas aos elementos composicionais do texto.

Na questão 2 é reproduzida uma fala do personagem Pedrinho em que ele define o objetivo do gênero fábula: ensinar algo. A partir dessa fala, os alunos devem explicar, no item A, o que Pedrinho quis dizer, por isso o material em U sugere que o professor deixe os alunos compartilharem suas respostas, a fim de verificar o conhecimento prévio que eles já apresentam sobre esse gênero e vá mediando as conclusões expostas. No item B, os alunos são orientados a dizer se concordam ou não com a definição apresentada pelo personagem e citar exemplos de outras fábulas, caso se lembrem, para justificar suas respostas. O material em U indica que a resposta é pessoal, no entanto, ao mesmo tempo afirma que a finalidade desse gênero é, de fato, ensinar algo. Sendo assim, não há uma resposta pessoal, uma vez que essa é, de fato, uma característica desse texto, logo o aluno deve ser orientado nesse sentido pelo professor. Portanto, essa questão foca na proposta comunicativa do gênero, sendo uma questão teórica que também corresponde a um momento do que podemos compreender como análise, pois está focado na compreensão de aspectos que tangem ao gênero

A questão 3 apresenta perguntas do nível da compreensão sobre a fábula apresentada no texto teatral. O item A questiona qual foi a expressão utilizada por Dona Benta para iniciar a contação da fábula, mas não sugere que os alunos reflitam sobre o uso dessa expressão que é comum em narrativas; solicita-se,

apenas, que apenas a identifiquem. O item B questiona qual é o conflito apresentado na fábula que está sendo contada, por isso o manual em U sugere que, caso seja necessário, o professor retome os elementos fundamentais de uma narrativa para orientar os alunos na resposta. Por fim, o item C pede aos alunos que indiquem de que maneira o conflito da fábula buscou ser resolvido. Na questão 4, os alunos devem dizer quais foram os animais que não haviam visitado o Leão na fábula contada. Na questão 5, o foco recai sobre uma passagem do texto: a visita do lobo ao leão. Por isso, no item A, os alunos devem indicar o motivo de a raposa não ter visitado o leão, segundo o lobo; no item B os alunos são questionados sobre os sentimentos que a raposa causa no leão; e no item C eles devem confirmar a resposta dada anteriormente com um trecho da obra. Sendo assim, as três questões analisadas priorizam a compreensão leitora do aluno, uma vez que as respostas das perguntas são passíveis de serem identificadas no texto, não exigindo um movimento interpretativo. Logo, elas dão seguimento à *análise* (AGUIAR, 2000) focada em alguns aspectos composicionais da narrativa, porém todos são vistos de maneira objetiva, sem que se abordem os significados das relações entre as personagens ou a própria construção identitária das mesmas, por exemplo.

A questão 6 reproduz uma fala da raposa sobre o leão e, no item A, os alunos devem analisar se o que o Lobo havia dito sobre ela ao rei se confirma ou não. Já no item B os alunos devem refletir sobre a linguagem empregada pela raposa no trecho, a qual é extremamente polida e educada, e o que a levou a falar de tal maneira. Nesse item, os alunos deverão acionar conhecimentos relacionados ao uso das variedades linguísticas e suas funções, a fim de que possam interpretar com mais assertividade essa questão, ou seja, deverão realizar o processo de *interpretação* (AGUIAR, 2000), uma vez que trarão outros conhecimentos para o entendimento de uma passagem do texto, que os levarão a refletir sobre os atos da personagem. Trata-se, portanto, de uma proposta que leva, efetivamente, a uma atividade de interpretação.

A questão 7 aborda, também, um momento específico da narrativa: a receita sugerida pela raposa ao rei para curá-lo. Portanto, no item A e B os alunos devem indicar a intenção da raposa com seu plano e o que a levou a tal atitude; no item C são apresentadas três falas da raposa e os alunos devem identificar

qual delas soa como uma ameaça ao lobo; no item D os alunos devem explicar uma frase dita pela raposa, o que demandará que o aluno tenha compreendido o texto; por fim, no item E são apresentadas várias palavras e os alunos devem circular aquelas que melhor caracterizam a raposa. Nos itens A, B e C as questões estão voltadas para a compreensão dos alunos sobre alguns pontos do texto, enquanto os itens D e E, além de abordarem a compreensão, levam o aluno a interpretar as atitudes da raposa, sendo assim, mantém-se nessas questões a *análise* da obra (AGUIAR, 2000) a partir de seus próprios elementos.

A questão 8 indica que ao final da narrativa houve “algumas alterações na visão que inicialmente tínhamos dos personagens e da história contada por Dona Benta” (CEREJA; VIANNA, 2002a, p. 64). Sendo assim, considerando as questões anteriores e o final da narrativa, o item A pergunta ao aluno qual o verdadeiro conflito da fábula; o item B, qual o clímax e o item C, qual a resolução do conflito. Ou seja, o aluno deverá refletir sobre o texto novamente para responder de acordo com o que o desfecho apresentou. Logo, há um movimento de *análise* (AGUIAR, 2000) desses elementos composicionais do gênero. Nessa questão não há nenhuma orientação do manual em U quanto à mediação do professor, no entanto, os alunos podem apresentar leituras diferentes, especialmente no que se refere ao clímax, portanto, é preciso que o professor considere as respostas trazidas pelos estudantes, bem como suas justificativas, visto que a história é recebida de maneira diferentes por cada leitor e saiba mediar esse momento.

A questão 9 pede aos alunos que indiquem os comportamentos humanos retratados criticamente na fábula. Ou seja, os alunos precisam trazer as ações do texto para o plano da realidade, considerando, assim seu conhecimento de mundo. Logo há um movimento de leitura que poderá resultar na interpretação do texto, pois o estudante poderá acionar conhecimento extratextuais para construir suas justificativas e dialogar com as personagens da narrativa.

A questão 10 pede aos alunos que identifiquem no texto teatral o trecho que marca o final da contação de história de Dona Benta e o retorno à cena com as demais personagens do sítio. Sendo assim, é uma questão de compreensão textual, focada especificamente na estrutura discursiva do texto.

A questão 11 focaliza uma fala de Emília no final da história e pede aos alunos que indiquem qual a opinião de Emília sobre: a atitude da raposa, sobre o desfecho do Lobo e citem a história à qual ela faz alusão em sua fala. O material em U indica que é preciso que os alunos considerem a personalidade de Emília para chegarem à resposta e alerta que, caso os alunos não se atentem para isso, o professor faça essa mediação. Nessa questão, portanto, os alunos, devem considerar não só a compreensão do texto, mas, também, interpretar a referência feita a outra história em que o lobo também é personagem. Portanto, essa questão permite que o aluno gere hipóteses sobre as relações, o que não é uma informação textual; logo, trata-se de atividade interpretativa.

A questão 12 aborda a opinião do leitor sobre um diálogo entre Emília e Narizinho em que comentam a respeito da fábula que ouviram. Sendo assim, no item A o aluno deve dizer se o lobo da fábula poderia ser o mesmo da história da Chapeuzinho Vermelho, e no item B se concorda ou não com o que a Emília disse “nas historinhas, as matanças nunca matam por completo” e que “o morto nunca que fica bem matado?” (CEREJA; VIANNA, 2022a, p. 64) Para as duas questões o material indica que as respostas são de cunho pessoal, logo abre espaço para a *interpretação* (AGUIAR, 2000) do aluno. Por fim, a questão 13 deixa uma sugestão de pesquisa aos alunos sobre a história do Peter Pan, a qual foi citada na fábula.

No que se refere à BNCC, as habilidades indicadas nessa subseção foram: EF69LP47, EF69LP49, EF67LP27, EF67LP28 e EF67LP29. Destacamos, no entanto, que a habilidade EF69LP47 não foi mobilizada completamente, uma vez que o gênero fábula não foi estudado de maneira integral, sendo destacados alguns de seus elementos apenas; a habilidade EF69LP49, ao nosso ver, também não está envolvida nessa atividade, uma vez que o gênero fábula não é estranho aos alunos do 6º ano, pelo contrário, é um texto muito explorado nas etapas de ensino anteriores a essa; por fim, a habilidade EF67LP29 também não foi explorada, uma vez que o texto dramático não esteve em estudo nessa subseção.

A subseção *Linguagem do texto* objetiva analisar “o efeito de sentido produzido pelas formas de tratamento, examinando o sentido de uma sigla no contexto e o papel dos pronomes como fator de coesão referencial.” (CEREJA;

VIANNA, 2022a, p. 65). Para isso, a questão 1 reflete sobre o uso dos termos “majestade” e “vossa majestade” e pede aos alunos que indiquem o contexto em que esses termos são normalmente utilizados e o sentido que elas atribuem ao texto. A questão 2 reproduz uma fala do texto em que é citado o termo DNA e pede aos alunos que, após consultarem o glossário, expliquem o sentido que essa palavra atribui ao trecho. A questão 3 também reproduz uma fala do texto e, no item A, pede aos alunos que identifiquem o referente dos pronomes em destaque, e no item B reflitam sobre como ficaria o texto caso não tivessem sido usados os pronomes para realizar a retomada textual. Sendo assim, todas as questões desenvolveram uma *análise* (AGUIAR, 2000) focada em aspectos da linguagem, mas que não encaminharam para o texto, permanecendo uma análise pontual e de caráter linguístico. Isso se deve ao fato de que nenhuma das questões foi associada a algum tipo de produção de significado para a história a partir da discussão sobre os usos desses pronomes de tratamento. Essa subseção indicou que a habilidade abordada foi a EF69LP47 o que, de fato, foi feito.

Na subseção *Cruzando Linguagens* é reproduzida a fábula *O leão, o lobo e a raposa*, de Monteiro Lobato - a qual deu origem ao texto dramático lido inicialmente - para que os alunos possam “comparar a impressão causada pela leitura do texto teatral com a provocada pela leitura da fábula. Será que o final da fábula é o mesmo? Qual é sua expectativa?” (CEREJA; VIANNA, 2022a, p. 66) A primeira questão é de cunho pessoal, e pede aos alunos que expressem suas impressões em relação à fábula e se o texto confirmou suas expectativas. Sendo assim, é o momento de o aluno trazer suas considerações diante da história lida. A segunda questão diz respeito à construção textual da fábula, que também apresenta as personagens do sítio, dessa forma, os alunos são levados a refletir sobre essa mescla presente nos dois textos e como ela aconteceu em cada um deles. Portanto, essa questão se mantém no plano da observação textual dos gêneros. Na terceira questão, os alunos devem refletir sobre os personagens que foram acrescentados à fábula no texto teatral e por qual razão isso foi feito. O manual em U indica que essa resposta é pessoal, no entanto, ele sugere quais seriam as interpretações mais assertivas, devendo o professor se atentar a isso e também considerar as indicações dos alunos que forem pertinentes. Na quarta questão, os alunos são levados a comparar o final da

fábula nos dois textos e indicar, considerando o texto dramático, por que o leão sai de cena e depois retorna de acordo com as rubricas. Essa questão tem por objetivo, segundo o manual em U, que o aluno reflita sobre as particularidades da encenação que são consideradas no texto dramático. Por isso, para responder essa pergunta o aluno precisa acionar seus conhecimentos sobre o texto dramático, as rubricas e encenação. Na quinta questão é reproduzido um trecho da fábula para a interpretação dos alunos. No item A, em conversa com um colega, o aluno deve indicar o sentido do termo “astuto” apresentado no trecho, e no item B a pergunta é de cunho pessoal, e pede ao aluno que compare as opiniões de Dona Benta e Emília sobre a raposa e se elas são iguais. Mais uma vez, apesar de a resposta ser pessoal, o manual em U sugere qual seria a resposta correta e pede que o professor oriente o aluno nesse sentido. Na sexta e última questão, dois trechos, um de cada texto, são reproduzidos a fim de que os alunos observem a linguagem empregada em cada um e delimitem qual deles é mais informal e, a partir da resposta, justifiquem a razão para isso acontecer. Portanto, o estudo está voltado à linguagem usada nos textos. Concluindo, percebemos que essas questões se mantêm no plano da análise formal da estrutura composicional dos textos, focando, especialmente, na comparação entre as formas (texto dramático e fábula). Porém, observamos que as respostas oferecidas pelo manual em U para as perguntas acima analisadas são todas objetivas, pontuais, não dando abertura para uma reflexão mais abrangente sobre os assuntos abordados. Em relação à BNCC, notamos que as habilidades citadas pelo material para essa subseção foram, de fato, trabalhadas nas atividades, sendo elas: EF69LP47, EF67LP27 e EF67LP28.

Na subseção *Trocando Ideias*, na questão 1, o aluno é levado a refletir sobre o texto dramático lido e como ele imagina que seria sua encenação e se o público iria gostar, logo, é uma questão pessoal, porém o aluno deverá acionar tanto seus conhecimentos sobre o texto lido, quanto sobre uma peça teatral. Na questão 2, os alunos devem resumir a “moral” apresentada pela história contada por Dona Benta e compartilhar com a turma. Na questão 3 o aluno é levado a refletir sobre o desfecho da fábula contada no texto dramático e a opinião que Emília expressou e, a partir disso, dizer se concorda ou não com a visão de Emília e com a maneira como o lobo e a raposa agiram. Na questão 3 o aluno deve sugerir uma forma de a raposa ter resolvido sua briga com o lobo sem ter

que se vingar, ou seja, uma nova ideia para o desfecho. Essas questões abrem espaço para a atividade interpretativa, uma vez que o aluno poderá acionar diferentes saberes e visões para construir suas respostas, ou seja, dialogar com o texto e outros conhecimentos que possuir. Nesta subseção, a habilidade indicada é a EF67LP23, no entanto, ela não pertence ao campo *artístico-literário*, uma vez que seu foco é a exposição oral dos alunos, ela está inserida no campo *práticas de estudo e pesquisa*, sendo ela:

Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc. (BRASIL, 2018, p. 168)

Nesse sentido, então, o objetivo dessa subseção não se centra no literário, o que não condiz com as questões, as quais propõem que o aluno reflita sobre o texto lido e encaminham para uma análise da obra. Logo, a partir da nossa análise, essa atividade mobiliza a seguinte habilidade: EF69LP46.

Na última subseção, *Oralidade em foco*, são apresentadas várias instruções para que os alunos façam a leitura dramática do texto teatral, por isso a habilidade em destaque é EF69LP53, a qual condiz com a atividade. Nessa questão o objetivo é, de fato, prático, e voltado para aspectos de fluência e prosódia, sem adentrar em questões interpretativas e reflexivas sobre o texto, focando no desenvolvimento da leitura.

Na seção de *Produção de Texto*, subseção *Texto dramático: construção e recursos expressivos* objetiva preparar o aluno para a escrita de um texto dramático, por isso, a partir do texto lido no início do capítulo, os alunos irão realizar um estudo do gênero dramático. Sendo assim, enquanto a seção estudo do texto focou na fábula, essa irá centrar-se no texto teatral.

Na primeira questão os alunos são levados a refletir sobre as rubricas presentes no texto teatral. No item A eles são orientados a observar a maneira como as rubricas foram construídas no texto teatral lido por eles, e no item B eles devem refletir sobre as informações que elas acrescentam ao texto. Na segunda questão o aluno deve identificar como são inseridas a fala de cada personagem no texto. Na terceira questão os alunos devem descrever como imaginam que sejam as personagens de Dona Benta, do leão e da raposa a

partir das falas e das ações que eles tiveram no texto, recurso que permite ao leitor construir a personalidade do personagem. Na quarta questão o foco recai sobre os aspectos do tempo e do espaço, sendo assim, no item A os alunos devem indicar os espaços que são apresentados no texto e comprovar com trechos. No item B eles devem refletir sobre o tempo da narrativa, indicando se é possível determiná-lo e justificar a resposta. A sexta questão focaliza no tempo verbal presente nas rubricas do texto, o presente, e pede aos alunos que, em conjunto com o professor, reflitam por qual razão esse tempo é predominante. Na sexta questão o foco recai sobre a estrutura do texto teatral. No item A os alunos devem indicar a quantidade de atos que são apresentados no texto e no item B a quantidade de cenas. No item C os alunos devem indicar se há mudanças de cenário entre uma cena e outra no texto teatral e quais elementos comprovam isso. Por fim, no item D os alunos devem identificar o recurso utilizado nas rubricas que marcam a transição de uma cena para outra. Na sétima questão os alunos devem refletir sobre a linguagem do texto dramático, seu grau de formalidade e se ela é adequada. Para isso, eles devem justificar com exemplos do texto. Por fim, a questão oito propõe aos alunos, com o auxílio do professor, produzir um resumo com as principais características do gênero dramático, respondendo às seguintes questões: *Quem são os interlocutores do texto dramático? Qual é o objetivo desses textos? Por onde circulam? Como o texto dramático se estrutura? Quais são as partes do enredo? Como é a linguagem do texto dramático? Como são indicados no texto detalhes relacionados ao espaço, ao tempo, à iluminação aos recursos sonoros e à própria encenação?*

Portanto, todas as questões anteriores, com exceção da terceira, abordam algum elemento do gênero dramático, tomando como exemplo o texto lido, *O leão, o lobo e a raposa*. As perguntas e as respostas são objetivas e não propõem, portanto, uma interpretação do texto, mas um estudo do gênero. Desse modo, a análise dos elementos composicionais do texto dramático é realizada. No que tange à BNCC, nessa subseção as habilidades indicadas foram: EF69LP47, EF67LP27 e EF67LP29. Com exceção da primeira habilidade, que se refere ao texto narrativo, as demais foram, sim, abordadas.

A partir da análise exposta, percebemos que na seção *Estudo do texto e Produção de texto* as propostas de leitura para o texto literário mostraram-se frágeis para a uma abordagem efetiva do texto literário. Isso se deveu ao fato de as questões não focarem em aspectos que pudessem levar à compreensão dos gêneros estudados e nem dos sentidos propiciados pelos textos. Apenas algumas questões abordaram tais aspectos, favorecendo atividades interpretativas. Na formação do leitor literário, espera-se que os alunos possam conjugar tanto o conhecimento sobre a construção dos gêneros e suas particularidades, bem como os sentidos construídos a partir da análise desses elementos. Como se notou, apenas em parte esses objetivos foram alcançados. A atividade de paráfrase (compreensão das ações, enredo dos textos), por exemplo, poderia ter sido realizada após a leitura do texto, o que teria eliminado algumas questões sem finalidade formativa que foram apresentadas nos exercícios. A interpretação, que foi indicada em poucos momentos, foi pouco explorada e não aprofundou os elementos da análise. Além disso, deve-se lembrar que o texto literário sempre remete a uma visão de mundo, a uma interpretação do mundo e da sociedade, aspecto que propicia à literatura uma formação de seu leitor. Nesse sentido, seria ideal que as interpretações de textos literários pudessem trabalhar tais sentidos, permitindo ao leitor compreender e posicionar-se em relação a essa visão de mundo encetada no texto. No caso das propostas de leitura do LD, observou-se que não há exploração alguma deste nível de leitura, ficando as mesmas restritas a aspectos mais pontuais dos textos estudados. Logo, a exploração mais importante e significativa da leitura literária (os sentidos efetivos do texto na vida dos leitores) sequer é tocada pelas atividades do LD.

Na seção *Estudo do texto* foi privilegiada a etapa da análise, a qual foi desenvolvida de modo objetivo, focando em determinadas partes do texto, delimitadas como essenciais pelos autores da coletânea, e nos elementos composicionais do gênero. Sendo assim, houve uma preocupação com o desenvolvimento da compreensão leitora do aluno, ou seja, que ele fosse capaz de localizar informações no texto com clareza e precisão, mas não com o encaminhamento para uma leitura literária, de fato. Também percebemos que os enunciados das questões, em vez de instigar a reflexão dos alunos, muitas vezes “antecipam” uma interpretação para o texto e uma leitura pré-determinada e não

os encaminha a um movimento interpretativo e de autonomia leitora. A seção *Produção de Texto* explorou o estudo do gênero que está sendo abordado, o que foi de fato realizado. No entanto, a preocupação dessa subseção não foi em fornecer conhecimentos composicionais sobre o texto dramático a fim de encaminhar a uma leitura literária profícua, mas em dar subsídios para a escrita do gênero.

3.4.2 Análise das seções *Estudo do texto* e *Produção de texto* do volume do 7º ano: gênero conto de terror

O *conto de terror* foi abordado no volume do 7º ano, na Unidade 1 (Terror, suspense e medo) e no Capítulo 1 (Um ladrão na noite). O texto apresentado para leitura, e reproduzido com alguns recortes, foi o conto *A máscara da morte Escarlata*, de Edgar Allan Poe. Na abertura no capítulo é apresentado um texto introdutório com alguns questionamentos relacionados aos mistérios existentes no mundo e é anunciado ao aluno que o conto, que será lido na sequência, também aborda um mistério. A partir disso, o material em U sugere que o professor peça aos alunos para levantarem hipóteses sobre qual será o mistério do conto. O manual também indica que o professor converse com os alunos a respeito de histórias de terror e mistério, perguntando se eles conhecem, se gostam, se já leram textos nesse sentido, ou seja, busque envolvê-los na atmosfera do texto que irão trabalhar. Por fim, o manual sugere que o professor retome as características do gênero caso perceba que alguns alunos desconhecem esse tipo de texto e indica que a leitura do conto seja feita pelo professor para que ele dê as ênfases necessárias. Consideramos essa interação inicial muito necessária, pois prepara o aluno para a recepção do texto, uma vez que ele será objeto de estudo, instigando a curiosidade do leitor e seu envolvimento.

Ao término da leitura, o manual sinaliza ao professor que converse com os alunos a respeito do conto e também do autor, explorando a biografia apresentada:

Pergunte se gostaram, o que mais chamou a atenção deles e por quê. É importante abrir espaço para que o maior número possível de alunos tenha a oportunidade de falar, a fim de que elaborem suas apreciações e tentem justificá-las oralmente.

Depois de finalizar a leitura, oriente os alunos a ler novamente, de maneira silenciosa, o conto todo ou partes dele, para, em seguida, apontarem suas dúvidas de vocabulário. Pergunte se eles gostariam de retomar alguma parte para comentar. Incentive a turma a refletir, a levantar hipóteses e a trocar ideias a respeito do conto. [...] Leia com os alunos o box “Quem é Edgar Allan Poe?” e chame a atenção deles para o fato de o autor ser considerado um dos criadores do gênero. (CEREJA; VIANNA, 2022b, p. 18)

Nesse diálogo inicial é possível, portanto, identificar movimentos da *paráfrase* (AGUIAR, 2000), pois o aluno apresenta suas premissas sobre o texto lido, ou seja, se posiciona enquanto o leitor que está construindo, junto ao texto, seu sentido. No que se refere à BNCC, tivemos as seguintes habilidades, EF69LP44, EF69LP49, EF67LP28 e EF67LP29, e, com exceção da última, que se refere ao gênero dramático, todas as demais foram, de fato, contempladas nesse momento de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Na seção *Estudo do Texto*, na primeira questão da subseção *Compreensão e Interpretação* é apresentada uma foto da capa do livro *O escaravelho de ouro e outras histórias*, de Edgar Allan Poe, de onde o conto em estudo foi extraído, para que os alunos possam analisá-la. No item A, os alunos devem indicar o que representa o crânio humano que é ilustrado na capa; no item B, eles são questionados sobre o teor das histórias que acreditam ser apresentadas no livro, considerando a capa em destaque; no item C, os alunos devem confrontar a resposta dada à questão anterior com o título da obra e indicar se ela se confirma ou não. Portanto, nessa primeira questão o objetivo é inserir o aluno na atmosfera de terror que perpassa a obra como um todo, e não apenas no conto lido, a fim de que eles situem a produção nessa temática. Essa questão, portanto, tem como foco inserir o aluno no contexto da narrativa, o que, ao nosso ver, poderia ter sido feito antes para contextualizar a leitura.

A segunda questão discute a Morte Escarlata apresentada no conto. No item A, os alunos devem responder do que se trata a Morte Escarlata; no item B, devem refletir por qual motivo o termo Morte Escarlata foi grafado com as iniciais em letras maiúsculas; e no item C, os alunos devem indicar a maneira como a Morte Escarlata se manifestava no conto. Nos itens A e C predomina o exercício da compreensão textual, pois o aluno deve retornar ao texto, se necessário, para identificar essas informações que estão na superfície do textual, nesse sentido,

essas questões desenvolvem pontos específicos da narrativa, focalizando o enredo, ou seja, o desencadear das ações presentes na narrativa, referindo-se, portanto, a informações textuais de superfície. No item B, no entanto, os alunos precisam acionar seus conhecimentos linguísticos sobre o uso de letras maiúsculas e o que elas representam, logo, essa seria uma ação de interpretação visto que se recorre a outros saberes para compreender um elemento do texto.

Na terceira questão, o foco é o personagem do príncipe Próspero. Sendo assim, no item A os alunos devem indicar como ele é caracterizado na narrativa e a relação existente entre seu nome e sua personalidade. O item B questiona quais foram as providências tomadas pelo príncipe para evitar a Morte Escarlata. Para essa questão, o manual em U indica que o professor discuta com a turma as decisões do príncipe e se eles concordam ou não com elas, ou seja, o aluno é convidado a manifestar sua leitura do texto. Na quarta questão, o foco é o espaço onde foi realizado o baile, os salões do mosteiro. No item A, os alunos devem indicar a quantidade de salões citados e como eles foram caracterizados e no item B eles devem apontar por que o sétimo salão era considerado diferenciado. O material em U sugere que o professor explore a caracterização do salão e que atmosfera que isso traz ao conto, propondo, portanto, atividades de interpretação do material textual. Nessas duas questões, as sugestões trazidas pelo manual em U direcionam para um diálogo mais profícuo sobre os pontos abordados nas perguntas, sendo pertinentes para encaminhar a uma interpretação de alguns elementos do texto. Logo, nessas questões é possível identificar atividades de análise textual quanto de interpretação se as questões forem bem mediadas.

A quinta questão reproduz um trecho que descreve o baile de máscaras. No item A, os alunos devem interpretar o que eram os sonhos que desfilavam no salão e que são citados no texto. Essa questão, segundo o material, é de teor pessoal, contudo há sugestões indicadas para que o professor possa compartilhar e dialogar com a turma, porém, é necessário que o professor não apresente as respostas de maneira impositiva, mas acate a leitura do aluno. No item B, os alunos devem indicar qual objeto interrompia a ambientação dos sonhos no baile. Sendo assim, o item A explora, além da compreensão, a

interpretação do aluno sobre esse aspecto do texto e sua capacidade de, considerando os elementos já apresentados na narrativa, inferir sobre o que seriam os sonhos. Logo, é possível observar que, a depender da leitura do aluno, ele poderá desenvolver uma interpretação do texto para justificar sua resposta. O item B, no entanto, faz uma leitura de identificação, sem adentrar no sentido de tal acontecimento, sendo uma *análise* superficial,

A sexta questão corresponde a um momento específico da narrativa, o horário da meia noite, sendo todas as questões de teor objetivo. O item A questiona qual fato cria pânico nesse horário; o item B pede que o aluno descreva como é apresentada a figura que aparece no salão; e o item C questiona por que tal figura causa pânico. Nessa pergunta, portanto, sobressai a compreensão leitora do texto e, caso o professor não encaminhe para um diálogo mais interpretativo sobre esses elementos, o foco será apenas na identificação. A sétima questão é interpretativa e pede aos alunos para indicar quais outros elementos presentes no texto criam a atmosfera de suspense antes mesmo de a figura misteriosa aparecer. Nessa questão, há mais de uma resposta, porém o professor deve mediar a leitura dos alunos para que elas estejam adequadas ao que o texto apresenta. Essa questão, portanto, explora a percepção do leitor e sua leitura pessoal em relação ao texto. A oitava questão aborda a composição do gênero conto, por isso os alunos devem indicar os trechos da narrativa que correspondem à introdução, ao conflito, ao clímax e ao desfecho. O material sugere que o professor faça a análise em conjunto com os alunos e vá explicando cada uma das partes, conforme traz o livro do aluno. Ou seja, essa questão supõe que o aluno já tenha um conhecimento prévio sobre esse gênero e explora um aspecto importante da leitura de textos literários relativo ao gênero da composição literária e que é fundamental para a compreensão dos textos. A nona questão focaliza no confronto entre o príncipe e a Morte Escarlata. No item A o aluno é questionado sobre o sentimento de Próspero diante da figura estranha e razão pela qual ele deseja matá-la; o item B pergunta o que acontece com o príncipe ao tentar fazer isso; o item C pede ao aluno que indique qual revelação é feita quando o príncipe ataca a figura e como isso pode ser interpretado no conto; o item D pede ao aluno que interprete a importância e a função do relógio de ébano, constantemente abordado na narrativa; por fim, no item E, o aluno deve levantar hipóteses sobre o “fato de a

cena acontecer no salão negro de janelas vermelho-sangue?”(CEREJA; VIANNA, 2022b, p. 20). Todas as questões mencionadas anteriormente estão no campo da análise, abrangendo aspectos da compreensão textual, ou seja, no caso de uma narrativa, compreensão do enredo, dos acontecimentos narrados

Na décima questão é reproduzido o trecho final do conto para que os alunos possam fazer interpretações a respeito da dissolução da vida do relógio e das chamas dos braseiros, e do significado do mosteiro no conto, confirmando sua resposta com um exemplo do texto. Na décima primeira e última questão os alunos devem indicar qual o “mistério” humano que o conto discute e qual a visão atribuída a esse mistério pelo texto. Essas questões ultrapassam o nível de compreensão da narrativa e permitem ao aluno para construir interpretações sobre os aspectos enfocados, pois ele poderá recorrer a outros conhecimentos, realizar inferências a partir de seu conhecimento de mundo e de seus conhecimentos linguísticos e experiências de outras leituras de textos literários para basear suas justificativas.

No que se refere à BNCC, o material indica as seguintes habilidades: EF69LP47 e EF67LP08. A primeira habilidade foi realmente abordada, uma vez que diz respeito a leitura focada nos elementos do gênero narrativo, a segunda habilidade também foi contemplada, mas não pertence ao campo artístico-literário, sendo do campo jornalístico-midiático e determina:

Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc. (BRASIL, 2018, p. 165)

Na subseção *A linguagem do texto*, a questão 1 apresenta dois trechos do texto com alguns termos em destaque para que os alunos indiquem o sentido com que foram usados na frase. Por fim, os alunos devem refletir sobre a importância desse vocabulário no texto. A questão 2 reproduz um trecho marcado pelo uso do polissíndeto para que os alunos indiquem o sentido que esse efeito causa no texto. A questão 3 também reproduz um trecho do texto em que a Morte Escarlata é comparada a um ladrão, sendo assim o aluno deve identificar essa comparação e explicá-la. Nessa subseção, portanto são

propostas atividades de a *análise*, uma vez que estão focadas em algumas marcas linguísticas do texto, as quais apresentam uma carga de sentido mais expressiva. No que se refere às habilidades da BNCC, foram indicadas a EF69LP54 e EF67LP38. Ambas as habilidades foram contempladas, porém, a última habilidade, a qual diz respeito ao estudo das figuras de linguagem, não se refere ao campo artístico-literário.

Na subseção *Trocando Ideias*, a questão 1 leva o aluno a refletir se as atitudes do príncipe Próspero seriam consideradas éticas na realidade. Para essa questão, o manual em U sugere que o professor contextualize sobre o sistema de monarquia, a fim de dar subsídios para o estudante construir sua resposta. Logo, nessa questão o aluno acionará outros conhecimentos para construir sua reflexão, sendo assim, ela encaminha para atividades de interpretação, pois pressupõem uma participação mais ativa do leitor, ao acionar seus conhecimentos e relacioná-las com informações do conto A questão 2 afirma que Edgar Allan Poe defendia que o conto deveria envolver o leitor e causar-lhe um efeito. Sendo assim, o aluno é levado a refletir se ele acredita que isso ocorre na narrativa lida e justificar sua resposta. O manual em U traz uma explicação mais clara sobre essa teoria de Poe, a qual o professor pode explorar com a turma. Nessa questão, o aluno é defrontado sobre sua impressão de leitura, propiciando uma postura crítica do aluno em relação à sua avaliação sobre a presença ou não do efeito. A questão 3 pede que o aluno indique quem, para ele, é o protagonista da história e, por mais que essa resposta seja de caráter pessoal, o manual em U orienta que:

Abra a discussão com os alunos e possibilite que apresentem seus pontos de vista e defendam suas ideias. É possível que alguns alunos considerem que o protagonista é o príncipe. Desafie-os, porém, a pensar na morte como possível protagonista, considerando que ela é o centro das atenções desde o início da história, quando ainda se apresenta como resultado da doença. O papel central dela tende a ficar mais claro a partir do momento em que ganha materialização por meio de suas vestimentas. Além disso, é ela quem resolve o conflito da narrativa (CEREJA; VIANNA, 2022b, p. 22).

Essa questão instiga o diálogo e o confronto entre as diferentes leituras, permitindo, então, que o aluno considere os aspectos analisados e sua interpretação do texto para construir sua resposta de maneira coerente. No que se refere à BNCC a habilidade indicada foi EF67LP23, do campo *práticas de*

estudo e pesquisa a qual refere-se à capacidade de o aluno expressar-se dentro de um coletivo. Contudo, em nossa análise não consideramos que essa tenha sido a única habilidade mobilizada, tendo sido abordadas, também, as habilidades do campo artístico-literário: EF69LP46 e EF69LP46.

Na seção *Produção de Texto*, especificamente na subseção *Conto de terror: construção e recursos expressivos*, os alunos, pautando-se no conto lido, aprofundam o estudo de outros aspectos do gênero conto de terror. Na primeira questão eles devem assinalar os elementos que são apresentados no conto e criam uma atmosfera de expectativa no leitor, e na segunda questão, os alunos devem indicar quais os temas comuns às narrativas de terror que perpassam o conto lido. Portanto, nessas questões o aluno é levado a interpretar o conto considerando a sua leitura do texto.

Na terceira questão, um trecho do conto é reproduzido e os alunos devem analisá-lo considerando a forma como o ambiente é descrito. Por isso, no item A eles devem indicar os adjetivos e locuções adjetivas apresentados para caracterizar o espaço; o item B questiona qual órgão dos sentidos é acionado na descrição; e o item C pede ao aluno que reflita sobre a importância da descrição na construção da ambientação. Na quarta questão os alunos devem indicar quem são as personagens do conto e se, para a história, o número pode ser considerado grande ou pequeno. A quinta questão é referente ao tempo e ao espaço do conto. No item A os alunos devem indicar o espaço em que a maioria das ações do conto se passam; no item B os alunos são levados a refletir sobre a situação que mais dura na história e em quanto tempo ela decorre; no item C o aluno é questionado sobre o tempo no gênero conto, tendo que indicar se ele é mais longo ou condensado. No item D os alunos devem identificar o tempo verbal que predomina nos verbos da narrativa. A sexta questão pede aos alunos que indiquem se a narrativa foi apresentada em ordem cronológica ou não e, a partir da resposta, eles devem relacionar a maneira como a história foi construída com o desenvolvimento do suspense no conto. A sétima questão pede que os alunos identifiquem o tipo de narrador que o conto apresenta. A oitava questão reproduz um trecho do texto em que se encontra o clímax do conto. A partir dele, os alunos devem: indicar como os convidados se sentiram diante da figura estranha, relatar quais atitudes do príncipe criaram tensão e refletir por que o

narrador primeiro anunciou que ouviu um grito e só depois disse que a vítima havia sido o príncipe. Essas questões, portanto, estão no campo da compreensão de elementos narrativos, pois direcionam a um estudo do gênero conto, destacando alguns de seus elementos composicionais. São questões importantes para a formação do leitor, mas a leitura do texto literário precisa ultrapassá-las, ou seja, elas devem se constituir em caminho para se chegar a um outro estágio que é o da interpretação do conto e da visão de mundo que ele encerra para que o aluno, finalmente, possa se posicionar em relação a ela.

A nona questão reflete sobre a linguagem que é empregada no conto, considerando o autor do texto e seu contexto de produção. Nesta questão, vê-se uma mobilização de saberes sobre o estilo de escrita do autor como elemento significativo para a compreensão do texto.

Por fim, a décima questão indica que os alunos desenvolvam um resumo com as principais características do gênero seguindo as questões apresentadas: Quem são os interlocutores do conto de terror? Qual é o objetivo desse gênero textual? Onde circula? Qual é a estrutura básica de um conto de terror? Como são o tempo e o espaço que integram o conto de terror? De que ponto de vista pode ser narrado o conto de terror? Como se caracteriza a linguagem de um conto de terror? Essa questão reforça o estudo geral do gênero, levando o aluno a refletir sobre seu contexto de produção e sua composição, focando, assim, na análise do gênero (AGUIAR, 2000). No que se refere à BNCC, as habilidades indicadas foram: EF69LP47, EF69LP49, EF69LP54 e EF67LP27. Dentre elas, a única que não identificamos sendo mobilizada foi a última.

Sendo assim, na primeira seção analisada, *Estudo do texto*, notamos que as questões giraram em torno de alguns elementos do gênero e de momentos centrais da narrativa, ou seja, há um direcionamento de leitura apresentado pelo material, o qual enfatiza os pontos considerados pertinentes pelos autores da coleção, não deixando espaço para uma leitura mais autônoma. No que se refere às operações mobilizadas para uma leitura crítica todas elas foram abordadas, um ponto positivo nesse volume, o que encaminhou para uma leitura mais pertinente do texto. Porém, é preciso frisar que as questões são, em sua maioria, de compreensão, com respostas que podem ser identificadas facilmente através de uma leitura atenta ou do retorno ao texto, mantendo um padrão da coleção.

Na seção *Produção de texto* sobressai a operação da análise nas quais se focam nos elementos do gênero e como eles foram construídos no texto. Assim como no 6º ano, é possível ver que o foco dessa seção é subsidiar a produção e não a leitura literária. Sendo assim, nota-se que as propostas de leitura do texto literário se voltam, quase que exclusivamente, à compreensão de elementos relativos ao gênero, objetivando apresentar as formas literárias específicas que são estudadas (no caso, o conto de terror). No entanto, não se nota uma exploração dos elementos textuais para que o aluno chegue a uma compreensão da visão de mundo, de ser humano que está presente no texto. Como se trata de um gênero narrativo, as atividades voltam-se à compreensão do enredo do texto, do que acontece, com quem acontece, o final da história, sem que essas questões levem aos significados amplos do texto, ou seja, a interpretação efetiva não é proposta.

3.4.3 Análise das seções *Estudo do texto* e *Produção de texto* do volume do 8º ano: gênero crônica

No volume do 8º ano, o gênero analisado será a *crônica*, mais especificamente o texto *A pátria de ponteiros*, de Antonio Prata, que está localizado Unidade 1 (Humor), Capítulo 1 (Tô Chegando) e é reproduzida integralmente. Essa escolha se deu, pois é apenas nesse volume que a crônica é abordada tanto na seção *Estudo do texto* como na *Produção de texto*.

Antes de iniciar a leitura, o material apresenta um parágrafo introdutório com algumas perguntas que refletem sobre a temática que será abordada na crônica, a nacionalidade. O material em U também traz outros questionamentos que podem ser realizados pelo professor, todos relacionados à temática da qual tratará o texto:

Inicie o estudo do texto lendo as perguntas sugeridas no texto introdutório do início do capítulo e incentivando os alunos a pensar a respeito do que significa, para eles, “ser brasileiro”. Outras perguntas também podem ser feitas de modo a direcioná-los quanto à discussão de traços identitários por vezes misturados com estereótipos, tais como: “Quais são alguns hábitos que vocês consideram comuns entre os brasileiros?”; “Existem algumas crenças, valores, tradições, hábitos ou costumes que se destacam em nosso país?”; “Esses aspectos são, de fato, recorrentes ou refletem visões de determinado grupo, indicando algum tipo de preconceito?”; “Vocês compartilham dessas características comuns?” (CEREJA; VIANNA, 2022c, p. 13).

Após a leitura do texto, o manual sugere que o professor dialogue com os alunos sobre os acontecimentos apresentados no texto e se eles já vivenciaram algo parecido, bem como leve-os a compreender as diferenças culturais existentes entre as personagens. Nesse momento, o professor poderá explorar a leitura do aluno, desenvolvendo a etapa da compreensão dos acontecimentos narrados ou discutidos no texto. Nessa etapa da leitura, as habilidades da BNCC indicadas e mobilizadas foram: EF69LP49 e EF89LP33.

Encaminhando para a seção *Estudo do texto*, especificamente para a subseção *Compreensão e Interpretação*, a primeira questão questiona ao aluno sobre o tema abordado na crônica, discussão que já havia sido previamente proposta. Na segunda questão, o aluno é levado a interpretar o seguinte trecho da crônica “Numa demonstração de abertura e inequívoca coragem, Fritz pediu uma feijoada”. Nessa questão, o estudante deverá acionar seu conhecimento de mundo para entender o sentido da frase, sendo esse um movimento de interpretação.

Na terceira questão, no item A, o aluno deve justificar, por meio do uso das relações de causa e consequência, as razões de o narrador acreditar que Fritz, personagem da crônica, não estava tendo dificuldades para se adaptar ao Brasil. No item B, o aluno deve indicar qual a justificativa de Fritz para sua facilidade de adaptação. Na questão 4, o foco recai sobre um tema levantado pelo conto, a pontualidade dos brasileiros. O item A pergunta como os brasileiros são em relação ao horário segundo o texto; o item B pede que o aluno infira como o personagem Fritz é em relação ao cumprimento de horários; o item C reproduz um trecho da crônica que cita Immanuel Kant, para que o aluno interprete o sentido da colocação. Para isso, o aluno pode retornar ao texto, pois foi apresentado um pequeno box biográfico do autor a fim de auxiliar na leitura. O item D pede que os alunos indiquem como os brasileiros lidam com seus atrasos segundo o texto. Nessas questões dá-se continuidade às *atividades de interpretação do texto*, uma vez que os alunos são levados a observar ações/posicionamentos dos personagens e associá-las a características da cultura nacional

A quinta questão reproduz um trecho da crônica e, no item A, pede aos alunos que indiquem a quem o narrador faz referência na fala “em nome de nossa dignidade” considerando o contexto da crônica. Trata-se de uma questão interpretativa, pois é preciso que os alunos relacionem vários aspectos do texto a fim de responder à questão. No item B os alunos são orientados a analisar o título da crônica que é abordado no trecho reproduzido, bem como seu sentido geral. Para responder essa questão, possivelmente os alunos precisarão do auxílio do professor, uma vez que o título “pátria dos ponteiros” faz referência à expressão “pátria de chuteiras”, “utilizada em referência ao futebol: a equipe brasileira, quando em campo nos grandes campeonatos internacionais, representaria todo o povo brasileiro” (CEREJA; VIANNA, 2022c, p. 16) a qual, possivelmente, devido à idade, os alunos não conhecem. A questão 6, item A, pede ao aluno que indique como Fritz reagiu ao ouvir a explicação sobre o atraso dos brasileiros apresentadas pelo narrador e justificar sua resposta com um trecho do texto. O item B leva o aluno a refletir sobre um trecho do texto, em que o narrador explica o sentido da popular expressão “Tô chegando” e se fez sentido, e, em seguida, pede à turma que dê sua opinião sobre o uso dessa frase e a relatividade de seu sentido. Nesse item, portanto, o aluno poderá acionar outros saberes para construir sua resposta, de modo a leva-los a atividade de interpretação. Nas demais questões segue-se com a análise de alguns aspectos da crônica.

A questão 7 traz uma tabela em que se apresentam expressões que o brasileiro utiliza em algumas ações e o que elas, de fato, significam. No item A o aluno deve refletir se, para entender o que essas expressões de tempo significam, basta Fritz saber português; no item B, o aluno é questionado sobre o objetivo do texto ao comparar um brasileiro e um alemão; no item C os alunos devem responder “que efeito o contraste entre as formas de agir e de pensar de um alemão e um brasileiro tem sobre o leitor? Por que ocorre esse efeito?” (CEREJA; VIANNA, 2022c, p. 16). Portanto, as perguntas da questão 7 aprofundam uma discussão sobre o aspecto cultural que é discutido pela crônica, dando espaço à interpretação do leitor sobre esse fator. Por fim, na oitava questão 8, a pergunta é de cunho interpretativo, e pede para que os alunos indiquem se, a partir da resposta do garçom, é possível inferir que o pedido de Fritz vai demorar. No que se refere à BNCC, nessa subseção a habilidade

indicada foi a EF69LP47, porém, também destacamos a presença da habilidade EF89LP33. Nota-se, nestas questões, a exploração de sentidos pontuais de expressões da crônica, o que torna as mesmas questões de língua, já que não se faz uso das mesmas para uma compreensão mais ampla da crônica, de seu nível fabular ou de seus sentidos.

Na subseção *A linguagem do texto*, na primeira questão, é reproduzido um trecho do texto que traz a fala da personagem Fritz. A partir desse trecho os alunos devem: explicar por que a transcrição da fala traz tantos erros repetidos e refletir sobre o uso do feminino e masculino pelo personagem Fritz, uma vez que ele é alemão. Na segunda questão também é reproduzido um trecho do texto com a expressão “no que tange ao” em destaque. A partir disso os alunos devem assinalar outras opções que apresentam o mesmo sentido e poderiam substituí-la. Portanto, nessa questão, o foco recai na linguagem sem adentrar nas suas implicações para o texto literário, sendo uma análise puramente linguística. Nesse sentido, nessa subseção as habilidades indicadas foram: EF69LP44, EF69LP55 e EF08LP09. A primeira habilidade refere-se ao campo artístico-literário, porém não consideramos que ela tenha sido mobilizada, uma vez que as atividades propostas não levam a uma reflexão mais crítica sobre o texto. As duas últimas são habilidades gerais, referente a todos os campos de atuação, e foram enfocadas, uma vez que as questões são de cunho linguístico.

Na subseção *Oralidade em foco* as questões abordam a temática que perpassa o conto: a pontualidade do brasileiro. Sendo assim, na primeira questão os alunos devem indicar se acreditam que a crônica lida faz uma crítica a esse comportamento do brasileiro e justificar sua resposta. E se concordar, o aluno deve indicar se considera o atraso um problema ou não. Nota-se que até este momento, as atividades propostas não levam o estudante a uma compreensão global do texto, ou seja, os alunos nos foram levados a compreender a perspectiva que a crônica apresenta sobre o tema tratado, que é a crítica humorada sobre o comportamento de atraso dos brasileiros. E, no entanto, o aluno é levado a responder a uma pergunta sobre essa questão. A segunda questão faz a seguinte indagação: “A possível falta de rigidez dos brasileiros quanto a horários é só um exemplo da falta de rigidez do nosso povo em relação a outros valores e a outros aspectos da vida pessoal e social? Por

quê?” (CEREJA; VIANNA, 2022c, p. 17) levando o aluno a explorar outras questões a partir do conto. Sendo assim, nessa questão há a oportunidade de o aluno desenvolver a interpretação do texto, acionando outros conhecimentos extratextuais para justificar sua resposta, mas, note-se, as atividades ainda não o levaram a uma compreensão da crítica presente no texto. Assim, a exploração dos sentidos do texto (o tema abordado, o comportamento das personagens, o encadeamento do enredo e outros aspectos da narrativa) se torna superficial e não permite que o aluno compreenda a visão de mundo presente na crônica.

Nessa última subseção as habilidades da BNCC trabalhadas foram: EF69LP13 e EF69LP15. Nenhuma delas refere-se ao campo artístico-literário, ambas são do campo jornalístico-midiático, mas se enquadram no que era proposto nas questões, uma vez que visam o desenvolvimento da oralidade. Contudo, também é preciso indicar que a habilidade EF69LP44 também foi muito mobilizada nessas atividades.

Na seção *Produção de Texto*, subseção *Crônica (I): construção e recursos expressivos* os alunos, pautando-se no conto lido, aprofundam o estudo de outros aspectos do gênero crônica. Na questão 1 o aluno deve identificar os seguintes elementos da crônica: personagens, espaço, duração dos fatos e um resumo do enredo. Ou seja, irá analisar os elementos composicionais do texto narrativo. Na questão 2 o aluno deve indicar o tipo de narrador presente no texto e confirmar sua resposta com um trecho da narrativa. Na questão 3 o aluno é levado a refletir sobre a criação do gênero crônica a partir do texto lido. No item A eles devem indicar se a história é verdadeira ou não e justificar sua resposta; no item B ele deve refletir se, na crônica, o cronista apenas narra os fatos ou aprofunda uma reflexão sobre eles; no item C o aluno deve indicar qual o tom da crônica: humorístico, reflexivo, sentimental ou lírico; e no item D o aluno deve identificar o objetivo do texto lido: “tratar cientificamente de um assunto, instruir estrangeiros que vêm ao Brasil, divertir o leitor ou levá-lo a refletir criticamente sobre a vida?” (CEREJA; VIANNA, 2022c, p. 33). A questão 4 analisa o personagem Fritz. No item A os alunos são questionados se há descrições físicas sobre o personagem; no item B eles devem refletir sobre as características da personalidade dele; e no item C eles são levados a analisar a personalidade do narrador. A questão 5 aprofunda o tempo verbal utilizado nos

trechos narrativos e na fala dos personagens. A questão 6 indica uma análise da linguagem da crônica, a fim de que os alunos indiquem se os fatos são narrados de maneira objetiva ou subjetiva e se a linguagem empregada na crônica se aproxima da dos textos jornalísticos ou literários. Na questão 7, ainda focando na linguagem, os alunos devem refletir sobre a diferença nas variações linguísticas das personagens e do narrador e explicar se elas se adequam à finalidade do texto e ao seu público-alvo. Na questão 8 os alunos devem resumir as características principais do gênero crônica seguindo o questionário disponibilizado na pergunta. Nesse sentido, todas as questões dessa seção desenvolvem uma análise do gênero e seus aspectos composicionais, tomando como exemplo a crônica lida. Essas propostas de leitura e análise da crônica parecem ser mais adequadas às atividades de leitura do que escrita, evidenciando que os autores do LD, pertinentemente, supõem que só poderá produzir bem o gênero o aluno que o leu bem.

É possível concluir, considerando a análise anterior, que na seção *Estudo do texto* as perguntas se mantiveram, principalmente, no campo da compreensão do texto, delineando uma “releitura” da obra a partir das questões, sem aprofundar a prática interpretativa e reflexiva do aluno. A subseção em que a construção reflexiva do aluno sobre o texto foi mais explorada foi na Trocando Ideias. No que se refere à leitura literária, as atividades levam, com menor ou maior grau, a uma análise da estrutura composicional da crônica, mas sem que esses aspectos sejam levados em consideração para a produção de sentidos sobre o texto lido. Na seção *Produção de texto*, assim como nos demais volumes, é notável um estudo sobre os elementos composicionais do gênero a partir de um movimento de identificação no texto, principalmente, sendo mais um estudo do gênero do que do texto em si

3.4.4 Análise das seções *Estudo do texto* e *Produção de texto* do volume do 9º ano: gênero poema

No volume do 9º ano, selecionamos para a análise o gênero literário *Poema*, especificamente os textos *O tempo passa? Não passa*, de Carlos Drummond de Andrade e *Soneto de Fidelidade*, de Vinicius de Moraes,

apresentados na Unidade 2 (Amor), no Capítulo 1 (O tempo do amor), e reproduzidos integralmente para a leitura.

O manual do professor orienta que, primeiramente, os alunos façam uma leitura silenciosa dos poemas e, na sequência, o professor leia para toda a turma e, após a leitura, explore o glossário disponível com a turma. No entanto, não há nenhuma sugestão de mediação após a leitura, antes de os alunos seguirem para as atividades, ou seja, o movimento da paráfrase ou de compreensão das ideias presentes nos poemas não é desenvolvido caso o professor siga exatamente o que indica o manual em U. No que se refere às habilidades da BNCC, foram indicadas: EF69LP49, EF89LP32, EF89LP33. Dentre essas, consideramos que apenas a EF69LP49 foi realmente abordada nesse primeiro momento de leitura.

Na subseção *Compreensão e interpretação*, da seção *Estudo do Texto*, o manual orienta que os alunos respondam em conjunto e que o professor os incentive a compartilhar suas respostas e faça a mediação quando necessário. Esse envolvimento entre a turma é muito pertinente nas atividades de leitura, pois permite a interação e a troca de ideias entre os estudantes. Na questão 1, os alunos devem refletir sobre a técnica de composição chamada *enjambement*, ou seja, sobre a estrutura dos poemas em versos. A questão 2 reflete sobre a temática que permeia os dois poemas lidos. A questão 3 é do nível da *interpretação*, e pede que os alunos reflitam sobre a relação entre tempo e amor apresentadas nos poemas. A questão 4 reproduz um trecho do poema de Drummond e pede para que os alunos interpretem uma expressão em destaque, considerando o contexto. A questão 5 também é de interpretação e reflete sobre o eu-lírico do poema de Drummond e como ele vê a relação entre amor, tempo e eternidade. A questão 6 está direcionada ao poema de Vinicius de Moraes e traz perguntas de cunho interpretativo, levando os alunos a refletirem sobre a visão transmitida do amor pelo eu-lírico. A questão 7 explora um recurso linguístico, as figuras de linguagem metáfora e paradoxo. Para isso, o material traz um box que define ambas as figuras e, em seguida, pede para que o aluno as identifique no poema de Vinicius de Moraes. A questão 8 é objetiva e os alunos devem assinalar as respostas que melhor expliquem o sentido de fidelidade e de amor nos poemas. A questão 9, por fim, leva os alunos a

compararem as visões do amor apresentadas pelos dois poemas. Sendo assim, com exceção da primeira questão, que propõe uma análise estrutural dos textos, as demais focalizam na reflexão sobre determinados aspectos do poema, realizando, especialmente, um movimento de comparação entre os dois textos. Portanto, o aluno é levado a interpretar os poemas e apresentar suas justificativas considerando aquilo que os textos trazem e sua leitura.

Na subseção *A linguagem do texto*, a primeira questão pede aos alunos que comparem a linguagem dos poemas e indiquem qual deles apresenta uma construção linguística menos elaborada e qual é mais formal. Para justificar os alunos devem apresentar exemplos do texto. A segunda questão propõe que os alunos identifiquem a presença do polissíndeto em um dos versos reproduzido do poema, e o sentido que ele permite construir para o texto. Na terceira questão, é reproduzido o verso “De tudo, ao meu amor serei atento”, do poema de Vinicius de Moraes, e os alunos são levados a refletir sobre o uso do verbo ser e se ele poderia ser substituído, sem prejuízos, pelas formas verbais parecer ou estar. Nessa subseção, o foco é na compreensão de elementos da linguísticos do texto, mas sem adentrar em uma reflexão sobre as interferências de tais ocorrências no sentido dos poemas.

Na subseção *Trocando Ideias*, os alunos são instigados a refletirem sobre a temática dos textos. Na primeira questão, eles devem dizer se acreditam ou não na existência de amor verdadeiro. Na segunda questão, eles devem dizer como entendem o amor: “uma entrega total à pessoa amada ou um amor com regras e limites?” (CEREJA; VIANNA, 2022d, p. 98). Na terceira questão eles devem pensar se o amor é eterno ou infinito enquanto dura, conforme sugerem os poemas. Ou seja, são questões que abrem espaço para a interpretação (AGUIAR, 2000) do aluno. Dessa forma, os alunos são levados a fazer um movimento entre os sentidos construídos pela leitura dos textos e o modo como podem relacionar tais sentidos à sua forma de compreensão do mundo e das relações humanas, movimento este que deveria ser proposto em todas as leituras de textos literários como propõe Candido (1989) ao apresentar seu modo de leitura na introdução de sua *Formação da Literatura Brasileira*, conforme já explicitado na seção 1.2 deste trabalho.

Na última subseção, *Oralidade em foco* as propostas indicam que os alunos devem declamar os poemas anteriores, seguindo as orientações indicadas pelo material, sendo assim, é uma questão de ordem prática, em que o foco é desenvolver a prática leitora de poemas.

Na seção *Produção de texto*, o poema continua em estudo na subseção *Poema: construção e recursos expressivos*. Essa subseção começa indicando que o aluno já tenha conhecimentos prévios sobre o poema, pois já o estudou em outros momentos, os quais serão retomados para estudo.

Na primeira questão, o aluno deve realizar a escansão de alguns versos do poema de Soneto de Fidelidade a fim de identificar a métrica utilizada pelo poeta. O manual em U traz a seguinte orientação para essa questão:

No início da seção Produção de texto, é importante observar o que os alunos aprenderam sobre escansão; nesta obra, há sugestão para isso no livro do 7º ano (unidade 2, capítulo 1). Então, é necessário ativar os conhecimentos prévios e retomá-los. Se preciso, copie alguns versos na lousa e faça a escansão deles com os alunos, lembrando que as vogais átonas se unem e que contamos até a última sílaba tônica do verso. Responda às questões com a turma. (CEREJA; VIANNA, 2022d, p. 111)

Na segunda questão o foco é sobre a forma poética do soneto. No item A, os alunos devem indicar o número de estrofes apresentadas pelo “Soneto de Fidelidade” e de quantos versos era composto cada estrofe. No item B os alunos devem analisar as rimas do poema e indicar como elas foram construídas. Na terceira questão os alunos devem analisar as rimas do poema de Drummond. Na quarta questão eles devem indicar os versos em que foram utilizadas metáforas. Na questão cinco os alunos devem identificar no poema de Vinicius de Moraes a presença de antíteses e pleonasmos, e na sexta questão eles precisam indicar a presença de uma aliteração. Na sétima questão os alunos devem fazer um resumo das características do gênero poema, considerando os poemas lidos e demais poemas que conhecem, respondendo às seguintes perguntas: Quem são os leitores do poema? Qual é o objetivo desse texto? Por onde circulam? Como o poema se estrutura? Como são construídos sua sonoridade e ritmo? Como é a linguagem do poema? Sendo assim, todas as questões tecem uma análise teórica do texto, focando nos aspectos estruturais e linguísticos.

Portanto, é possível perceber que a seção Estudo do texto, nesse volume e no que se refere a esse gênero, se preocupou em desenvolver a reflexão crítica do aluno, através de questões que propõem a interpretação dos poemas. No entanto, nota-se que foram mobilizadas questões de interpretação e análise sem que, antes, fossem trabalhadas as ideias presentes no texto, ou seja, a compreensão primeira dos sentidos dos poemas (do que o eu lírico fala? Para quem fala? Quais são os sentidos para o amor no poema?, etc). Assim, pode-se inferir que as atividades de interpretação, certamente, tornar-se-ão atividades muito dificultosas para o estudante, já que para realiza-las, ele precisaria de uma compreensão grande dos sentidos construídos nos poemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou refletir sobre os objetivos para o ensino de literatura apresentados pela Base Nacional Comum Curricular e encaminhados, na coleção didática analisada, através das *habilidades do campo artístico-literário*. O objetivo foi analisar as propostas de leitura literária apresentadas nos livros didáticos voltados aos anos finais do Ensino Fundamental da coleção *Português Linguagens*, a qual foi a mais escolhida pelas escolas brasileiras no PNLD 2024. Em cada um dos volumes dessa coleção foi analisado um gênero literário, buscando-se observar as propostas de leitura literária presentes nas atividades de *leitura* da seção *Estudo do Texto* e da seção *Produção de texto*, a fim de verificar se elas proporcionam, de fato, uma formação leitora que permita uma compreensão crítica e aprofundada dos textos literários, ou seja, uma compreensão da visão de mundo e de homem que os textos literários apresentam por meio das temáticas que abordam através de sua fatura artística. Nesse sentido, no volume do 6º ano os gêneros selecionados foram fábula e texto dramático, no 7º ano conto de terror, no 8º ano crônica e no 9º ano poema.

Sendo assim, concluímos que as atividades propostas para a leitura de textos literários, neste material, possibilitam: 1) compreensão tímida dos sentidos ou ideias presentes nos textos, uma vez que as atividades de exploração de compreensão dos textos literários não são priorizadas. Ao contrário, as questões presentes nos tópicos de estudo do texto abordam aspectos da construção textual, com ênfase nas marcas composicionais dos gêneros, mas sem

relacioná-las com os sentidos produzidos por essas marcas. Assim, pode-se notar uma preocupação dos autores do LD com o ensino das marcas do gênero literário estudado e menos com o sentido, com a compreensão dos aspectos ideacionais (ideias) presentes nos textos. Considerando a concepção de leitura literária adota neste trabalho, esperava-se que, ao tratar de um texto narrativo, o LD explorasse com mais vagar e profundidade, o enredo do texto, as relações entre as personagens, as mudanças entre o estado inicial das personagens e seu estado final, o próprio conflito caracterizado na história. No caso de um texto lírico (poemas), que fossem exploradas as falas do eu lírico, a fim de se compreender do que ele fala, qual sua perspectiva em relação ao tema que aborda, como ele revela sua subjetividade ao abordar tal tema, etc. As propostas de leitura presentes na coleção estudada revelou que a exploração desses aspectos foi bastante tímida.

Outro aspecto observado foi que houve preocupação com o estudo da linguagem nos textos literários. Assim, a coleção propõe uma série de perguntas voltadas a usos específicos da linguagem nos textos literários em estudo, mas não há uma exploração desses usos em relação ao sentido que eles produzem na compreensão do texto literário como um todo. Nota-se, com mais frequência, um estudo desses usos de forma isolada, normalmente de forma automática para que o estudante compreenda o funcionamento das estruturas linguísticas utilizadas, mas sem que os sentidos dessas estruturas sejam explorados a partir do texto.

Com base na análise feita, nota-se que a coleção propõe um estudo apropriado para a exploração dos aspectos composicionais dos textos literários. Há ênfase no estudo das características dos gêneros estudados (por exemplo, na análise de textos narrativos, houve uma boa condução sobre a estrutura narrativa tal como se notou no estudo do enredo, das personagens; ou no estudo de poemas, na forma metrificada, na presença do eu lírico, nas figuras de linguagem, etc). Mas, tal estudo não priorizou a construção global do sentido do texto.

Considerando a proposta de leitura literária à qual nos alinhamos neste trabalho, a exploração desses aspectos (vindos da teoria literária e necessários à leitura literária) configuram-se como apropriados e pertinentes. Mas, pode-se

inferir que as propostas de leitura do texto literário presentes na coleção estudada apresentam uma concepção de leitura de texto literário que não prioriza uma compreensão global do texto. Assim, por mais que as atividades sugeridas levem à exploração de aspectos importantes para a leitura literária, ao final, muito provavelmente, os estudantes não terão construído uma visão geral dos textos estudados, ou seja, tais textos podem não configurar para eles como uma memória de leitura, já que seus sentidos não foram trabalhados a partir dos vários elementos estudados, separadamente, nas atividades de leitura.

Creemos que a razão de as propostas de leitura da coleção não serem efetivas na formação dos leitores se deve ao fato de não priorizarem um dos objetivos mais importantes na prática de leitura de literatura escolar que seria a exploração da “visão que a obra exprime do homem, a posição em face dos temas, através dos quais se manifestam o espírito ou a sociedade” (Candido, 1989, p. 35). Ou, seja, para que a leitura literária, de fato aconteça, é preciso que os estudantes sejam levados até este nível de compreensão da obra. Como salienta Candido, a análise de todos os demais aspectos (constantes de estilo, usos especiais da linguagem, a forma do gênero, o enredo, as figuras de linguagem, a ironia, etc) devem ser estudados para que se chegue a esta visão que a obra exprime da sociedade e do homem que se encontram representados no discurso literário. Se não chegar à exploração desses aspectos, a leitura do texto literário não se configurará como uma memória de leitura que marcará a vida do aluno. E as aulas de literatura continuarão a não ter um sentido que valha a pena e que faça sentido na vida dos estudantes e em sua compreensão do mundo e da vida.

Enfim, o que se observou foi que as propostas de leitura literária presentes na Coleção estudada voltam-se para a exploração de elementos importantes para a compreensão dos textos, tais como aspectos composicionais dos gêneros literários (marcas e estrutura de poemas, narrativas, crônicas, contos, etc) e de aspectos pontuais da linguagem literária (figuras de linguagem, ironia, rimas, etc), mas nesse estudo, os elementos não são estudados tendo-se em vista o conjunto do texto literário e seu sentido global. Assim, o estudante vislumbra o texto como um grande mosaico, no qual as peças não criam uma figura concreta, ou seja, estudam-se as partes, mas o conjunto é deixado de lado. Este conjunto,

na concepção de leitura literária adotada neste texto, seria a compreensão da temática do texto e a visão que o texto apresenta sobre a vida, sobre a sociedade e sobre o homem. cremos que a leitura literária que deveria ser ensinada na escola seria exatamente essa: aquela que permite ao aluno uma compreensão mais profunda de mundo e de si como ser humano. Só assim, as aulas de literatura deixariam de ser aulas de língua e linguagem para se tornarem aulas de vida.

Referências

AGUIAR, Flávio. As questões da crítica literária. In: MARTINS, Maria Helena et al. *Outras leituras: literatura, televisão, jornalismo de arte e cultura, linguagens interagentes*. São Paulo: Itaú Cultural, 2000, p. 19-35.

AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. In: *UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 104-116, v. 11, 2011.

_____. O saldo da Leitura. In: In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.) *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017. *Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html> Acesso em: 11/04/2024

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

_____. Ministério da Educação. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em: 11/04/2024.

_____. Ministério da Educação. *PNLD 2020: apresentação – guia de livros didáticos/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.

CEREJA, William; VIANNA. *Português linguagens (6º ano): manual digital interativo do professor*. 11. ed., São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022a.

_____. *Português linguagens (7º ano): manual digital interativo do professor*. 11. ed., São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022b.

_____. *Português linguagens (8º ano): manual digital interativo do professor*. 11. ed., São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022c.

_____. *Português linguagens* (9º ano): manual digital interativo do professor. 11. ed., São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022d.

COSSON, Rildo. Leitura compartilhada: uma prática de letramento literário. *Interdisciplinar*, São Cristóvão, v. 33, jan./jun., p. 13-29, 2020.

_____. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. *Interdisciplinar*, São Cristóvão, v. 35, jan./jun., p. 73-92, 2021.

COSTA, Juliane Alves Araujo. *A leitura literária na base nacional comum curricular*. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Letras, Guarapuava, 2020

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.) *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP).

FERRETI, João Celso. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002.

FREISLEBEN, Alcimar Paulo; KAERCHER, Nestor André. O PNLD e o mercado de livros didáticos no Brasil. *Ciência Geográfica*, Bauru, v. XXVI, Jan./Dez. 2022.

FRITZEN, Celdon. O entorno da pergunta “O que significa ensinar literatura?”: reflexões sobre seu lugar e papel na Educação Básica. In: CHECHINEL, André; SALES, Cristiano de. (Orgs.) *O que significa ensinar literatura?* Florianópolis: EdUFSC, Criciúma: Ediunesc, 2017.

HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas, SP: mercado de Letras, ALB, São Paulo: Fapesp, 2005.

HOFFMANN, Ana Paula Scatolim. *Ensino de literatura no nível fundamental I: um estudo a partir do livro didático de Língua Portuguesa adotado pela cidade de Maringá-PR no PNLD 2019*. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES Laurinete Paiva. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, ano 1, n. 1, Janeiro, 2009.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Literatura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9ª ed. Porto Alegre. Mercado Aberto, 1988.

NASCIMENTO, Naira; HARMUCH, Rosana. Literatura e ensino nos currículos de Letras. In: CHECHINEL, André; SALES, Cristiano de. (Orgs.) *O que significa ensinar literatura?* Florianópolis: EdUFSC, Criciúma: Ediunesc, 2017.

OBERG, Maria Silvia Pires. Informação e significação: a fruição literária em questão. Tese. (Doutorado em Ciência da Informação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004.

PERRENOUD, Philippe. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Tese (Doutorado em Letras) Curso de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, 2000.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de; JOVERFALEIROS, Rita (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Mariana da Silva. *A literatura na BNCC: um estudo das habilidades dos anos finais do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Letras) de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3 ed., Campinas: Autores Associados, 2013.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Literatura na escola brasileira: história, normativas e experiência no espaço escolar. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 54, p. 409-433, maio/ago. 2018.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi; NASCIMENTO, Stéfanny Barranco do. Letramento ficcional e letramento literário: reflexões sobre os usos de textos ficcionais a partir dos estudos do letramento. *Veredas: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas*, n. 32, p. 165–188, jul./dez. 2019.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi; QUADROS, Camila Mossi. Literatura em anos iniciais e a BNCC. *Acta Scientiarum: Language and Culture*, n. 1, v. 43, 2021.

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

_____. No começo, a leitura. *Em Aberto*, Brasília, n. 69, jan./mar. 1996.

_____. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, n. 1, v. 5, p. 9-20, jan./jun. 2009.

_____. *A leitura e o ensino de literatura*. Curitiba: Intersaberes. 2012.