



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO

MARIA TAIS GOMES SANTIAGO

**A ESCOLARIZAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS:
AFINIDADES E TENSIONAMENTOS ENTRE O LIVRO DIDÁTICO DE 4º E 5º
ANOS E A BNCC**

Recife
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
programa de geração automática do SIB/UFPE

Santiago, Maria Tais Gomes.

A ESCOLARIZAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS:
AFINIDADES E TENSIONAMENTOS ENTRE O LIVRO DIDÁTICO DE 4º
E 5º ANOS E A BNCC / Maria Tais Gomes Santiago. - Recife, 2024.

36 p. : il., tab.

Orientador(a): Clecio dos Santos Bunzen Junior
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro de Educação, Pedagogia - Licenciatura, 2024.

Inclui referências.

1. Livro Didático. 2. Texto Literário. 3. BNCC. 4. Escolarização. I. Bunzen
Junior, Clecio dos Santos. (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

MARIA TAIS GOMES SANTIAGO

**A ESCOLARIZAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS:
AFINIDADES E TENSIONAMENTOS ENTRE O LIVRO DIDÁTICO DE 4º E 5º
ANOS E A BNCC**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal
de Pernambuco como requisito parcial para
obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 26/03/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Junior (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Eliana Borges Correia de Albuquerque (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Andrea Tereza Brito Ferreira (Examinadora Externa)
Secretaria de Educação da Rede Municipal de Recife

A ESCOLARIZAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS: AFINIDADES E TENSIONAMENTOS ENTRE O LIVRO DIDÁTICO DE 4º E 5º ANOS E A BNCC

Maria Tais Gomes Santiago¹

Orientador: Clecio dos Santos Bunzen Junior²

Resumo

Este trabalho teve por objetivo analisar como ocorre a escolarização dos textos literários utilizados no livro didático *Mundo de Explorações - Língua Portuguesa vol. 4 e 5* e como o trabalho com esses textos influenciam na formação do leitor de literatura, estabelecendo uma relação entre esta escolarização e o que a BNCC propõe para o ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa, documental, sendo o corpus explorado com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Os dados, então, foram coletados a partir da seleção dos textos literários localizados nos livros didáticos de 4º e 5º anos da coleção *Mundo de Explorações* (Editora Moderna), aprovada no PNLD 2023, os quais foram analisados à luz dos pressupostos teóricos defendidos por Soares (2004), Silva (2005), Cosson (2006), Jurado e Rojo (2006), entre outros autores importantíssimos para o desenvolvimento desta pesquisa. A partir dos desdobramentos deste estudo, evidenciamos que a má escolarização do texto literário no LD de língua portuguesa pode influenciar de maneira direta o trabalho do profissional docente em sala de aula, uma vez que acaba por desvalorizar o gênero literário e tudo o que a sua leitura e análise podem agregar no ensino-aprendizagem do educando. Por sua vez, pode ocorrer também um déficit na formação do leitor de literatura, uma vez que este é desmotivado enquanto leitor a partir da forma como o texto literário lhe é apresentado. Dentre as conclusões, destacamos que a escola tem papel importantíssimo na formação do aluno-leitor e esta não depende unicamente da metodologia adotada pelo professor em sua prática docente, mas também de materiais didáticos bem produzidos e bem selecionados.

Palavras-chave: Livro Didático, Texto Literário, BNCC, Escolarização.

1. INTRODUÇÃO

A escola tem papel imprescindível na expansão das práticas de leitura (cf. Silva, 2005), porém a forma como algumas instituições formais trabalham a leitura dos textos dentro da sala de aula geralmente não está em harmonia com as reflexões teóricas que são

¹ Concluinte do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Email: tais.gomes@ufpe.br

² Professor do Departamento de Ensino e Currículo (DEC) do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, tendo sido orientador do primeiro autor deste artigo. Email: clecio.bunzen@ufpe.br

desenvolvidas fora do âmbito escolar. Assim, a escola acaba por transformar a leitura em uma prática que deve ser sempre aliada a atividades, ou seja, ocorre uma “escolarização” do texto literário.

Entretanto, de acordo com Soares (2011), não se pode haver escola sem a escolarização do conhecimento. Afinal,

a escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problema, etc.), categorias que determinam um tratamento escolar específico (horários, natureza e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir, modos de ensinar e de aprender, processos de avaliação e de seleção, etc.) (Soares, 2011, p. 5).

Sendo assim, a escolarização torna-se inevitável, pois é parte da essência da escola como instituição. Não se pode também evitar a escolarização da literatura, quando esta passa a ser um saber escolar. O que se pode questionar, portanto, não é a escolarização do conhecimento, mas a forma como essa escolarização se dá, uma vez que, sendo mal didatizado, o que entendemos por “literário” acaba sendo desvirtuado.

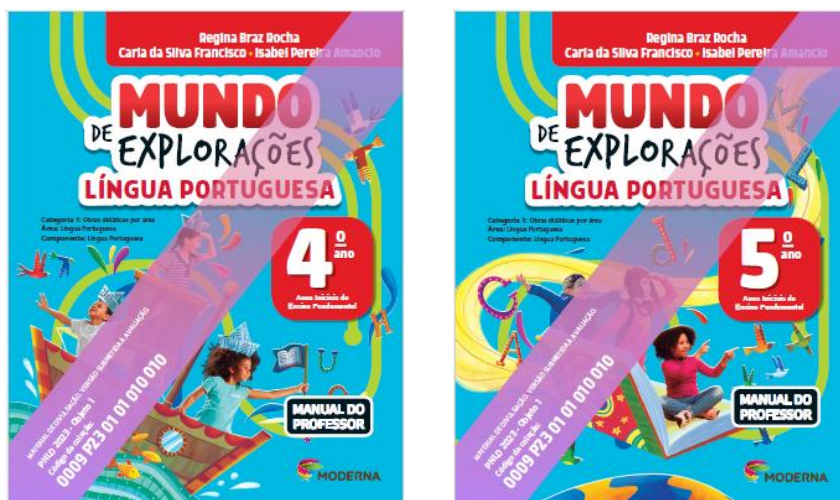
Foram essas reflexões que nos levaram à formalização do seguinte questionamento: como o livro didático de língua portuguesa dos anos iniciais escolariza o texto literário? Logo, busca-se neste trabalho compreender como se dá a escolarização do texto literário a partir do livro didático de língua portuguesa. À vista disso, o interesse por esta pesquisa nasceu a partir da percepção de um déficit na vivência e didática da literatura nos anos iniciais da educação básica durante o curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mais especificamente nas experiências vivenciadas nas disciplinas de Fundamentos de Língua Portuguesa I e II e no PIBIC, e da carência na formação do leitor literário na educação básica devido à falta de livros e/ou à utilização de maneira inadequada do livro didático durante a pesquisa do trabalho de conclusão de curso na disciplina de TCC I e nas vivências da Residência Pedagógica – UFPE em Alfabetização.

Desse modo, observamos que, geralmente, as atividades de leitura se reduzem à mera oralização de textos escritos e descontextualizados sem o devido planejamento, sem a sistematização de questionamentos que garantam a exploração dos sentidos do texto e sua compreensão, de forma que pouco se contribui para a formação do leitor literário. Desse modo, percebemos que ainda existem conflitos no trabalho mais sistematizado com a literatura e no uso do livro didático na sala de aula, o que interfere de maneira direta na formação do leitor literário.

Portanto, esta pesquisa tem como objeto de estudo a escolarização do texto literário tendo como *base* o livro didático, bem como a influência dessa escolarização na formação do(a)

aluno(a) enquanto leitor(a). Desse modo, o objeto de estudo terá como corpus a análise dos livros didáticos *Mundo de Explorações - Língua Portuguesa*, volumes. 4 e 5, da Editora Moderna, utilizados no ano de 2023 na Escola Municipal Maurício de Nassau, pertencente à Rede Municipal de Ensino do Recife.

Figura 1 – Capas dos Volumes 4 e 5 da Coleção Mundo de Explorações



Fonte: Coleção Mundo de Explorações (2021)

Sabe-se que todos os saberes quando entram na escola tornam-se saberes escolares. Por conseguinte, o texto literário, a partir do momento que é introduzido no ensino escolar, é também um saber escolarizado. A partir de tudo que já foi lido e das experiências vivenciadas, presume-se como resposta para esta pesquisa que o livro didático não escolariza de maneira eficaz os textos selecionados. Desse modo, imaginamos encontrar uma lacuna no que diz respeito ao trabalho com o texto literário em sala de aula, que acaba por refletir na formação do leitor literário.

Isto posto, estabelecemos como objetivo geral deste trabalho analisar a escolarização dos textos literários utilizados nos volumes 04 e 05 da coleção *Mundo de Explorações - Língua Portuguesa* e como o trabalho com esses textos influenciam na formação do leitor de literatura. Mais especificamente, buscamos: (i) identificar os textos literários presentes no livro didático; (ii) catalogar os textos identificados no livro didático; (iii) analisar as atividades que envolvem a leitura dos textos literários propostas no livro didático; (iv) estabelecer uma relação entre a proposta de leitura literária do livro didático e os descritores referentes à leitura literária da BNCC.

À princípio, a pesquisa será analisada com base nas implicações teóricas de autores como Lajolo (1984), Magnani (1989), Zilberman (1991, 1994), Soares (1998), Kramer (2000), Silva (2000), Lajolo (2010), Soares (2011, 2004), Cosson (2006), entre outros, no intuito de refletir sobre o ensino de leitura e a escolarização do texto literário. Para a realização desse estudo, algumas etapas foram devidamente estabelecidas, iniciando-se com uma introdução, seguida de: fundamentação teórica, percurso metodológico, análise dos dados e considerações finais.

Sendo assim, pretende-se, com esta produção, intensificar os estudos sobre leitura literária e formação do leitor literário, além de contribuir, de forma indireta, para que esse tema esteja presente nos projetos de formação inicial e continuada dos pedagogos e alfabetizadoras. Pois, quanto mais a discussão se estende e se acentua, mais ela tem evidência.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Estado da arte sobre escolarização do texto literário e formação de leitores

Inicialmente realizamos uma revisão bibliográfica para entender como o tema abordado nesta investigação vem se desenvolvendo no Brasil. Assim, realizamos uma pesquisa no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) considerando os últimos 10 anos (2013-2023) e encontramos cerca de 67 dissertações e 10 teses ao pesquisarmos por “escolarização do texto literário” de modo geral, bem como cerca de 1689 dissertações e 468 teses pesquisarmos por “formação de leitores”. Acerca da nossa temática, especificamente no campo da educação, também entre os anos de 2013 e 2023, identificamos 12 dissertações ao restringirmos a palavra-chave “formação de leitores” aos assuntos “ensino” e “letramento literário” e 3 dissertações ao realizarmos a mesma pesquisa com a palavra-chave “escolarização do texto literário”.

Por meio dessa pesquisa, entramos em contato com investigações que tratam desde os desafios da escolarização do texto literários até a utilização do texto literário em práticas e eventos de letramento com o intuito de explorar questões estéticas do literário e suas contribuições culturais e identitárias. A exemplo, temos a dissertação Glauber Machado, defendida em 2021, na Universidade Federal de São Paulo, intitulada *O texto literário nos livros didáticos do terceiro ao quinto ano do ensino fundamental: o estudo da coleção Buriti Mais*, a qual busca investigar os textos literários em uma coleção de livros didáticos destinada aos anos iniciais do Ensino Fundamental; e temos também a dissertação de Teresa Paula de Carvalho

Leôncio, defendida em 2016, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, *Comunidade de leitores de textos literários e não literários: identidade, cultura e memória*, que tem como objeto as práticas de leitura de textos literários e práticas de escrita de textos literários e não-literários propondo uma investigação de como essas práticas podem contribuir para a construção de uma comunidade leitora constituindo agentes de letramento literários.

Desse modo, as pesquisas levantadas permitem afirmar que o desenvolvimento de investigações nos eixos “escolarização do texto literário” e “formação de leitores”, mesmo que bastante difundida, ainda tem muito a se investigar a respeito das contribuições do texto literário para a formação de leitores literários tendo como ponto de partida a escola e o livro didático. Além disso, percebemos que poucas pesquisas consideram os critérios de leitura literária apontados na BNCC para o desenvolvimento com a leitura literária em sala de aula, sendo encontrados apenas dois trabalhos na BDTD, entre 2013 e 2023, ao pesquisarmos “escolarização do texto literário e BNCC”. Apenas um deles, a dissertação de Luciana Pereira Azevedo, defendida em 2021, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, *A leitura literária no livro didático: caminhos e perspectivas*, está relacionado aos anos iniciais. Tal pesquisa busca analisar a abordagem de literatura apresentada em um livro didático destinado ao 1º ano do Ensino Fundamental e como ela contribui para a formação do leitor considerando o uso da BNCC para o desenvolvimento do PNLD 2019.

2.2.A escolarização do texto literário e a formação do leitor de literatura

Segundo Martins (1994, p. 45), muitas são as concepções de leitura que vigora, porém podem ser sintetizadas em duas categorias:

- i. Leitura como decodificação dos signos linguísticos, a qual é ensinada através do condicionamento de estímulo-resposta;
- ii. Leitura como processo de compreensão mais amplo, “cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, filosófico, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos.”

A segunda concepção de leitura, de acordo com a autora, leva a uma perspectiva mais ampla e até mesmo mais profunda do que é a leitura. A discussão entre *decodificação* e *compreensão* aparenta estar se esgotando, afinal já se compreende que as duas concepções são importantes para a leitura, visto que “decodificar sem compreender é inútil, compreender sem decodificar, impossível. Há que se pensar a questão dialeticamente.” (Martins, 1994, p. 32)

Soares (2014) chama atenção para o constante uso do verbo *ler* sem o objeto direto, como se este fosse um verbo intransitivo, ampliando a reflexão para o substantivo *leitura* utilizado sem o complemento nominal. Dessa maneira, a autora compreende a leitura como

[...] um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. Não se lê um editorial de jornal da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a crônica de Verissimo no mesmo jornal; não se lê um poema de Drummond da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a entrevista do político; não se lê um manual de instalação de um aparelho de som da mesma forma e com os mesmos objetivos com que se lê o último livro de Saramago (Soares, 2014, p. 1).

Carvalho e Chartier (1998) afirmam que todas as pessoas que leem textos, leem de modo diferente, ou seja, para cada grupo de leitores existem modos de ler e interpretar diferentes. Desse modo, é possível afirmar que em lugares e tempos diferentes teremos tipos de leitores e leituras distintos. Por conseguinte, Martins (1994) comenta que a leitura é uma experiência individual e que os limites não são delimitados nem no tempo nem nos sinais, quer dizer

[...] aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados. A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta (MARTINS, 1994, p. 34).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2018), a prática pedagógica deve estar pautada no desenvolvimento da capacidade de entender os textos escritos e orais através do ensino de gêneros. Sendo assim, é necessário que os professores trabalhem a leitura como um processo através do qual o leitor compreende e interpreta os textos a partir de seus objetivos e de seu conhecimento prévio sobre o tema, sobre o autor, sobre os aspectos linguísticos, além de outros aspectos relevantes dentro do texto.

Entretanto, conforme Costa (2010), na década de 1960, a UNESCO apresenta ao mundo o quão importante é a leitura, enquanto em 1971 a Lei 5.692/1971 passa a recomendar a leitura das obras literárias nacionais. A autora mostra que a partir daí pode-se perceber de forma ainda mais clara a inaptidão dos professores no que se refere ao trabalho com a literatura: o professor não sabe como escolher os livros a serem trabalhados com os alunos frente às novas indicações de leitura e aos novos autores que aparecem nos livros didáticos. Sendo assim, os docentes acabam recomendando os livros dos quais seus fragmentos aparecem nos livros didáticos e começam a cobrar fichas de leitura para que a partir delas seja verificado se a leitura foi realmente feita e, de certa maneira, compreendida.

Por isso, baseado na realidade brasileira, Paulino (*apud* LAGE, 2010) considera que na escola o leitor é controlado e dirigido, bem como é “obrigado” a seguir uma determinada

direção em sua leitura. Por conseguinte, “a escolha aleatória dos livros e a cobrança de leituras através de testes automatizados são algumas dessas formas de controle da leitura que empobrecem a interação livro/leitor” (Lage, 2010, p.19). De acordo com Zilberman (1994), a utilização da literatura com objetivos pedagogizadores, transformando-a em instrumento manipulador, seria uma traição para com os leitores.

Sendo assim, Magnani (1989) chama atenção para a questão do gosto, que pode ser ensinado de acordo com o tempo e que passar da quantidade para a qualidade dos textos lidos não se faz de repente, mas que é, portanto, um processo de aprendizagem. À vista disso, leva-se em consideração também as condições trabalhistas dos professores e as atribuições de sua vida e de seus alunos. Faz-se necessário compreender, portanto, que a formação de leitores perpassa a concepção de escola e sociedade desejada, envolvendo também a variedade dos critérios de seleção e utilização dos textos nas aulas de Língua Portuguesa.

Do ponto de vista de Saraiva e Mügge (*apud* Ramos e Zanola, 2009), o texto literário é objeto da linguagem, “ou seja, constrói-se pela palavra e pelos recursos que a língua oferece: organização sintática, seleção vocabular, figuras de linguagem, musicalidade, ritmo...” (Ramos e Zanola, 2009, p. 69). E, por ser produção humana, carrega consigo traços da humanidade (como alegrias, tristezas, frustrações, por exemplo). Pelo fato de o texto literário possuir uma dimensão linguística, a qual contribui para a composição da dimensão humana, e vice-versa, o aluno deve possuir a capacidade de identificar e significar essa dimensão linguística utilizada na construção do texto para que, assim, ele tenha acesso à dimensão humana.

Dessa forma, de acordo com Ramos e Zanola (2009), a obra literária constitui-se por estruturas linguísticas que têm a função de produzir efeitos de sentido característicos do texto, como a polissemia, por exemplo. E é através da polissemia que o texto literário permite que o leitor atribua vários sentidos ao texto, de acordo com suas experiências e projeções. Sendo assim,

(...) a atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito. A literatura, desse modo, se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade. (Bordini & Aguiar, 1993, p. 15).

A concepção de leitura do texto literário definida por Bordini e Aguiar (1993) fundamenta a presença deste tipo de leitura na escola, uma vez que a leitura literária permite que o estudante reflita sobre questões voltadas para a natureza humana, além de poder acessar e experimentar coisas estranhas a ele temporalmente e espacialmente, o que lhe permite a extensão de suas experiências. Como bem diz Kramer (2000, p. 20),

O leitor leva rastros do vivido no momento da leitura para depois ou para fora do momento imediato – isso torna a leitura uma experiência. Sendo mediada ou mediadora, a leitura levada pelo sujeito para além do dado imediato permite pensar, ser crítico da situação, relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la. Desvelar.

No que se refere a utilização do texto literário nas escolas, Lajolo (1984) indica seu mau uso nas salas de aula das escolas brasileiras: com ele, visa-se ao ensino de gramática, aumento de vocabulário, ao conhecimento da história da literatura, ou até mesmo à apresentação de modelos de escrita, sem cumprir o que seria sua principal função: a transformação do aluno em leitor literário. Para essa transformação, é necessário entender que a atividade de leitura “não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto” (LAJOLO, 1984, p. 59). Faz-se necessário compreender que a atividade de leitura, de acordo com Lajolo (1984) é quando, a partir do texto, você é capaz de conferir-lhe significação, identificar nele o tipo de leitura pretendida pelo autor e, a partir de sua própria vontade, render-se à leitura ou se opor a ela, sugerindo uma outra não prevista.

2.3.O livro didático, o ensino de língua e a escolarização dos saberes

Lajolo e Zilberman (2003) consideram que o livro didático (LD) seja, provavelmente, uma das categorias mais antigas da escrita, uma vez que ele é um dos requisitos para o exercício da escola. Para as autoras, o LD é o que se poderia chamar de “primo-pobre” da literatura, visto que se lê e joga fora, pois é anacrônico e torna-se ultrapassado com o passar do tempo ou simplesmente o aluno avança em seus estudos e o descarta. Porém, seria o “primo-rico” das editoras que estão vigentes no mercado, já que todas, desde as mais antigas, incluem o LD em seus catálogos de vendas, dado que a venda desses livros é garantida e tem apoio do sistema educacional e do Estado, bem como dos pais e professores.

Ainda segundo as autoras, o LD também faz parte da história da leitura pelo fato dele também formar o leitor. Mesmo não sendo tão atraente, como os livros de literatura infanto-juvenil, não há como negarmos sua influência na formação do leitor, porquanto se encontra em todas as etapas da escolarização básica.

Para que exista, o LD depende tanto de uma política educacional (precisa-se produzir livros para os alunos e ter professores à disposição da escola) como de uma “infraestrutura tecnológica”, isto é, precisa-se das editoras (a imprensa) para produzir esses livros. Entretanto, tudo isso também vai depender da política econômica do governo vigente, o

que nos leva mais uma vez ao Estado. Assim sendo, Lajolo e Zilberman (2003, p. 121) salientam que

o livro didático, esse primo pobre, mas de ascendência nobre, é poderosa fonte de conhecimento da história de uma nação, que, por intermédio de sua trajetória de publicações e leituras, dá a entender que rumos seus governantes escolheram para a educação, desenvolvimento e capacitação intelectual e profissional dos habitantes de um país.

De acordo com Campos (2012), o LD surgiu para inteirar os livros clássicos, sendo seu conteúdo planejado de maneira pedagógica e tendo como objetivo alfabetizar e disseminar os conhecimentos de ciências e história. Hoje, porém, o LD é utilizado como direcionador das aulas que o professor deve ministrar e norteador da aprendizagem do discente. Desse modo, “o livro didático assume atualmente um dos principais papéis na educação e, por vezes, acaba determinando as estratégias de ensino, o que é ensinado e como é ensinado” (Lajolo, 1996 *apud* Campos, 2012. p. 21), uma vez que é tratado como material primordial no processo de ensino-aprendizagem e tem como intuito dar suporte ao professor em sala de aula e servir como ferramenta de pesquisa para o estudante.

De acordo com Bunzen, no verbete *História do ensino das línguas nacionais*, do Glossário do Ceale, durante um longo período a língua materna não era ensinada nas escolas. Em países da Europa, como Portugal e França, a língua materna não configurava uma disciplina escolar, uma vez que o foco das escolas era o uso correto do grego e do latim e o conhecimento mais aprofundado dos clássicos da literatura. Tal configuração só é alterada quando políticas educacionais que defendiam o papel das línguas maternas no processo de ensino-aprendizagem entram em vigor.

Por volta dos séculos XVII e XVIII é que as línguas nacionais passam a ter um maior prestígio, sendo o Português oficializado como a língua de Portugal com a Carta Régia do Marquês de Pombal em 1757. A partir disso, temos a chamada Reforma Pombalina, a qual pode ser considerada uma política linguística, consoante Bunzen, demarcando como obrigatório o ensino da língua portuguesa nas escolas da época.

À vista disso, o ensino de Língua Portuguesa surge, no Brasil, a partir do século XIX e tem como objetivo preservar e transmitir a cultura da nação, sendo parte de um projeto que visava construir a identidade e a cultura nacionais (Bastos e Suassuna, 2011). Isto é, a língua, nesse momento histórico, se revela como um mecanismo de construção patriótica, um bem da cultura, e deve ser ensinada a partir da *gramática nacional*, ou seja, da disciplina normativa. Uma vez que esse projeto foi criado para os alunos pertencentes às famílias de classes econômicas privilegiadas, os quais já tinham domínio da variedade padrão utilizada na

escola, não houve nenhuma resistência à sua aplicação. Afinal, os estudos realizados na escola eram feitos a partir da variante utilizada pelos alunos em seu cotidiano.

A partir de meados do século XX, porém, o acesso à escola foi democratizado, permitindo que alunos de classes econômicas menos favorecidas pudessem nela ingressar, o que levou a uma crise no ensino de Língua Portuguesa em todo o país. O modelo tradicional já não supria as necessidades de todos os alunos, visto que nem todos tinham domínio do uso padrão da língua. Essa crise era, então, reflexo do despreparo da escola no que se refere ao ensino de leitura e escrita. Como consequência,

é proposto um ensino baseado em práticas articuladas de leitura, produção de textos e análise linguística, ou seja, os conhecimentos gramaticais deveriam estar a serviço dos usos da língua (Neves, 2006; Brasil, 2002). E o foco do ensino não seria mais o reconhecimento de regras gramaticais, nomenclaturas e classificações, mas o texto, com o objetivo de formar leitores e produtores de textos competentes comunicativamente e que refletissem sobre os diversos aspectos de língua de modo explícito e consciente (Bastos e Suassuna, 2011, p. 181).

Assim, consoante Aguiar e Suassuna (2013), até os anos 70, a presença da literatura nos anos iniciais ressaltava-se pela visão da “literatura como meio” – por meio dela a norma culta era transmitida, conservava-se e defendia-se a língua materna, revelava-se os valores cívicos morais e levava-se ao avanço social – e pela propagação do patrimônio cultural. E é a partir dessa mesma década que o patrimônio se transforma em objeto de ensino no então chamado 2º grau, “que adota uma perspectiva cronológica, e o texto literário passa a ser fortemente utilizado para o ensino da língua materna e da gramática” (Zilberman, 1991).

Tal perspectiva pode ser compreendida como uma prática que desconsidera o texto, afinal este passa a ser empregado como pretexto. Assim sendo, de acordo com Lajolo (1984), dentro de um modelo tradicional de ensino, o objetivo é a compreensão de um modelo de língua e a aquisição dos comportamentos esperados, “o que faz o texto literário ser alvo de exercícios mecânicos de fixação da norma culta e ampliação do vocabulário, e ponto de partida para a produção de redações escolares” (Aguiar e Suassuna, 2013, p. 09).

Dessa maneira, consoante Bunzen, as escolhas pedagógicas que envolvem o ensino de língua materna desde sempre geraram polêmicas, dado que “não há saberes, normas, competências ou conteúdos neutros” (idem). Atualmente, o ensino de língua tem como objetivo fazer com que os estudantes:

(i) compreendam e produzam textos orais e escritos em gêneros específicos; (ii) reflitam sobre os conhecimentos linguísticos e a linguagem de forma sistemática; (iii) construam referências multiculturais, com base em interações com diferentes suportes, mídias e discursos (Bunzen, 2016).

No que diz respeito ao Livro Didático de Português (LDP), Bunzen (2007) aponta que em meados do século XX há uma mudança na natureza desse material, uma vez que os

textos selecionados passam a apresentar uma maior diversidade, sendo inseridos pelos autores dos LDP textos de circulação social, como propagandas, mapas, verbetes etc, além dos textos literários. O PNLD é um dos grandes marcos temporais que validam essa mudança, à medida que este passa a avaliar, também, a qualidade dos textos utilizados a partir de quatro perspectivas: a) a diversidade de gêneros, b) as temáticas abordadas, c) a diversidade de autores, e d) os aspectos próprios da textualidade (Bunzen, 2007).

Entretanto, não basta a diversidade de textos para que seja garantida uma boa formação leitora dos discentes. É necessário ir além da diversidade de textos e autores para o uso propriamente dito destes textos em sala de aula. Sendo assim, é necessário que os professores possam reconhecer essas obras selecionadas pelo LDP a fim de inseri-las de modo que faça sentido dentro do contexto educacional de seus alunos. Além disso, é também preciso levar em consideração qual o tratamento dado a esses textos dentro do projeto do LDP e das atividades de compreensão leitora. Quer dizer, é importante que o professor se questione “o porquê de tal texto e/ou gênero se tornar um objeto de ensino naquela obra específica que você adota ou utiliza como material de apoio” (cf. Bunzen, 2007).

Martins (2006) comenta que o principal desafio quando se fala em inserir leitura literária na escola é a carência de abordagens teórico-metodológicas que auxiliem o docente em sua prática pedagógica. Muito já se discutiu sobre a questão de como trabalhar a literatura em sala de aula, preocupando-se em motivar os alunos a refletir e interpretar as obras tratadas no ambiente escolar, todavia, como afirma Azêvedo (2011), os docentes muitas vezes não estão preparados para os tensionamentos que surgem com uma leitura crítica, já que esta possibilita múltiplas interpretações.

2.4.A leitura literária na BNCC

A BNCC - Base Nacional Comum Curricular - configura-se, de acordo com o MEC (Ministério da Educação), como um documento normativo, o qual é responsável por definir um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais a todos os alunos da educação básica, em todas as suas etapas e modalidades. Portanto, a BNCC, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº 9.394/1996), deve orientar os currículos dos sistemas e redes de ensino dos Municípios e Estados brasileiros, bem como as propostas pedagógicas de escolas públicas e privadas nas três etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Assim sendo, tal documento normativo tem como objetivo estabelecer os conhecimentos, competências e habilidades esperados dos estudantes na educação básica, estando orientada por princípios éticos, políticos e estéticos determinados pelas DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica -, considerando também os propósitos que buscam nortear a educação brasileira para uma formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, inclusiva e democrática. Para tanto, muitos passos foram trilhados até chegar ao documento homologado, em 20 de dezembro de 2017, pelo Ministro da Educação Mendonça Filho, em meio ao golpe que levou ao impeachment da então presidenta Dilma Rousseff, sem a devida participação dos professores e profissionais da educação e dos estudantes.

Aqui, preocupamo-nos com os anos iniciais do Ensino Fundamental, dando um enfoque ao 4º e 5º anos, a qual é organizada em cinco áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, estando o nosso olhar voltado para a área das Linguagens. A partir disso, procuramos observar o que, no componente curricular Língua Portuguesa, na área de Linguagens, a BNCC aborda em relação ao ensino de literatura na etapa da educação básica em questão, os anos iniciais do ensino fundamental.

No que diz respeito ao componente curricular Língua Portuguesa, este organiza as habilidades em quatro eixos: Oralidade, Produção de Textos, Leitura e Análise Linguística, os quais são organizados em quadros que explicam seus usos nas práticas escolares. Além dos eixos, a BNCC considera quatro campos de atuação dentro da área de Linguagens; são eles: a vida cotidiana, a vida pública, as práticas de estudo e pesquisa e as **práticas artístico-literárias**. Tendo em mente que nossa preocupação é com o trabalho voltado ao ensino da leitura literária em si, descreveremos aqui o que a BNCC propõe no campo artístico-literário para os 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

No que diz respeito ao campo artístico-literário, a BNCC propõe o contato com manifestações artísticas, com ênfase na arte literária. Dessa maneira, ela vai ser organizar em alguns eixos. São eles:

- a) Literatura e Leitura: busca desenvolver a apreciação e compreensão da literatura por meio da leitura de contos, romances, poemas e outras formas literárias, devendo os alunos serem capazes de reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações artísticas.
- b) Produção Literária: estimula a produção de textos literários, como contos, poemas e peças de teatro; os estudantes são convidados a expressar sua criatividade e explorar diferentes gêneros literários.

- c) **Expressão Artística:** introduz os alunos ao universo da arte literária, incentivando a expressão criativa por meio da escrita e explora a imaginação, a sensibilidade e a capacidade de comunicação.
- d) **Valorização da Cultura Brasileira:** promove o conhecimento e a valorização da literatura brasileira, incluindo autores e obras relevantes, estimulando o contato com a diversidade cultural presente na literatura nacional.
- e) **Integração com Outras Linguagens:** o campo artístico-literário dialoga com outras áreas, como Arte, Educação Física e Língua Inglesa com o intuito de proporcionar uma visão ampla das expressões artísticas e literárias.

No campo artístico-literário da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os 4º e 5º anos do Ensino Fundamental há uma variedade de práticas e gêneros que visam estimular a apreciação, a produção e a compreensão da literatura e outras manifestações artísticas. São exemplos:

a) **Gêneros Literários:**

- **Contos:** Introdução aos contos populares, fábulas e narrativas curtas.
- **Poemas:** Exploração de diferentes formas poéticas, como haicais e acrósticos.
- **Crônicas:** Leitura e produção de crônicas sobre temas cotidianos.
- **Lendas e Mitos:** Conhecimento das lendas e mitos brasileiros e de outras culturas.

b) **Produção Textual:**

- **Histórias em Quadrinhos (HQ):** Criação de quadrinhos com personagens e diálogos.
- **Poemas Visuais:** Experimentação com a combinação de palavras e imagens.
- **Tirinhas:** Criação de tirinhas humorísticas com personagens e situações.

c) **Exploração da Cultura Brasileira:**

- **Cordel:** Conhecimento e produção de cordéis, valorizando a tradição nordestina.
- **Canções e Cantigas:** Apreciação de músicas e composições poéticas.

d) **Análise Linguística e Semiótica:**

- **Charge e Cartum:** Discussão sobre elementos visuais e linguagem satírica.
- **Exploração de Figuras de Linguagem:** Identificação de metáforas, aliterações, entre outros.

É importante salientar que essas práticas não apenas desenvolvem habilidades literárias, mas também ampliam o repertório cultural e estimulam a criatividade dos estudantes.

Dessa maneira, a BNCC tem por objetivo formar leitores críticos e apreciadores da diversidade artística e literária brasileira. Todavia, também é válido lembrar que, como o próprio nome aponta, a BNCC é uma base norteadora e não o currículo propriamente dito.

1. PERCURSO METODOLÓGICO

Diante do que discurremos até aqui, este projeto de pesquisa caracteriza-se como uma investigação qualitativa, uma vez que nossa preocupação é analisar a escolarização dos textos literários utilizados no livro didático, estabelecendo uma relação entre esta escolarização e o que a BNCC propõe para o ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como sabemos, as pesquisas qualitativas se preocupam “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Gerhardt e Silveira, 2009, p. 31).

Do ponto de vista do método, desenvolveremos uma pesquisa documental, uma vez que “os livros didáticos são tratados aqui como documentos, inseridos em um contexto sócio-histórico, e, assim como qualquer documento, detêm um conteúdo passível de análise” (Tílio, 2006, p. 129). Desse modo, o livro didático aqui será a peça-chave da nossa investigação e tratado como um documento pedagógico, compondo, junto com outros documentos, as práticas educacionais. Ludke e André (1986) afirmam que os documentos são fontes ricas e estáveis de conhecimento, que podem ser analisados outras vezes, o que confere certa segurança aos resultados obtidos.

Os dados serão, portanto, investigados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), que inclui a interpretação de conteúdos implícitos ou explícitos de concepções, pensamentos e tendências dos seus interlocutores. Conforme Ferreira (2003), tal metodologia pretende ultrapassar os significados explícitos. Para Bardin (1977), essa análise seria:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p.42).

Bardin (1977) propõe as seguintes etapas de análise:

1. Pré-análise: etapa de organização e elaboração do plano de análise, escolha dos documentos, leitura flutuante para a formulação das hipóteses e construção das categorias para identificação dos indicadores que fundamentam a interpretação.

2. Exploração do material: fase de leitura dos documentos, para reorganização e classificação dos dados, para construção dos quadros, com codificação e enumeração das informações. Na leitura dos demais documentos, novas categorias surgiram e outras foram ampliadas ou agregadas. A cada alteração, os documentos já lidos foram relidos.
3. Tratamento dos resultados e interpretação: fase de interpretação dos dados, com construção de quadros sínteses, elaboração de inferências, análise dos dados quantitativos, e construção das conclusões.

Para tanto, os dados serão coletados a partir da seleção dos textos literários localizados nos livros didáticos de 4º e 5º anos da coleção *Mundo de Explorações* (Editora Moderna), aprovada no PNLD 2023. Para a escolha da coleção, optamos por uma escola que faz parte do Programa de Residência Pedagógica da UFPE, na linha de Alfabetização: a Escola Municipal Maurício de Nassau, considerando que a escola é referências na Rede Municipal de Ensino do Recife.

A partir disso, foi realizada uma consulta no site do FNDE (<https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/confirmarCancelar>) para averiguar qual a coleção escolhida por tal escola. Dessa maneira, para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizaremos como instrumento para coleta de corpus o livro didático *Mundo de Explorações - Língua Portuguesa vol. 4 e vol. 5* (escolha da Escola Municipal Maurício de Nassau para o ano de 2023), sendo os dados da pesquisa a escolarização dos textos literários utilizados no livro.

Os textos literários encontrados nos livros didáticos aqui selecionados foram analisados a partir do debate sobre a escolarização dos saberes, do privilégio dado à leitura do texto literário na escola e sua contribuição para a formação do leitor de literatura, a princípio, à luz das implicações teóricas de autores como Lajolo (1984), Magnani (1989), Zilberman (1991), Zilberman (1994), Soares (1998), Kramer (2000), Silva (2000), Lajolo (2010), Soares (2011), Soares (2004), Cosson (2006), entre outros, no intuito de refletir sobre o ensino de literatura e a formação do leitor de literatura nos anos iniciais da Educação Básica.

2. ANÁLISE DOS DADOS

Como já dito anteriormente, analisamos aqui os Volumes 4 e 5 da coleção *Mundo de Explorações*, da Editora Moderna, o qual fora organizado por Regina Braz Rocha, Carla da Silva Francisco e Isabel Pereira Amancio. Tal obra possui oito unidades nomeadas de “trilhas”

e divididas em subtópicos que se repetem em todas as unidades. Posto isto, optamos por dar maior atenção às unidades/seções que apresentam gêneros literários em suas atividades, uma vez que esta investigação tem como foco o texto literário e o ensino de leitura/literatura. Diante disso, discorreremos acerca de quais gêneros literários estão presentes no LD, em que unidades/tópicos eles aparecem e qual a relação existente entre a seleção desses gêneros nos LDs aqui abordados e o que a BNCC recomenda.

2.1. Os gêneros literários presentes no LD

Os volumes 4 e 5 da coleção Mundo de Explorações, da Editora Moderna, é organizado em 8 unidades, as quais são nomeadas de Trilhas, simulando uma travessia. Sendo assim, o livro começa com a seção “Para iniciar a travessia” e, em seguida, as Trilhas (de 1 a 8) e finalizando com a seção “Retomando a travessia”, a qual busca fazer uma espécie de revisão dos conteúdos abordados no LD.

Dentro das Trilhas, o LD é dividido por diversas seções. São elas: Estação da leitura (foco na leitura e na oralidade), Estação criativa (foco na produção textual), Estação da língua (foco na análise linguística), Diário de bordo (retomada dos conteúdos e/ou atividades complementares) e Mundo das palavras (glossário ilustrado dos textos, temas ou gêneros estudados que aparece ao final de cada trilha). Assim, o LD busca abordar todos os eixos do trabalho com a língua nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 2 – Sumário do Volume 4 da Coleção Mundo de Explorações

Sumário	
Apresentação	MP003
Seção introdutória	MP005
Parte 1: Orientações gerais	MP005
1. Fundamentos teóricos gerais.....	MP005
1.1. Ser integral: olhar em perspectiva.....	MP005
1.2. Linguagem, gênero do discurso, texto e campo de atuação social.....	MP007
1.3. Metodologia, teoria e aprendizagem.....	MP008
2. Fundamentos teórico-metodológicos específicos.....	MP010
2.1. Literacia e instrumentos múltiplos (multimedialidade).....	MP010
2.2. Espaço de integração no ensino de Língua Portuguesa.....	MP012
2.2.1. A alfabetização a serviço da aprendizagem.....	MP014
2.2.2. Letícia e o conhecimento de textos.....	MP016
2.2.3. Produção textual: escrita, oral e multimídia.....	MP016
2.2.4. Análise linguística: aspectos gramaticais e estilísticos.....	MP016
2.3. Alfabetização: aprender o sistema alfabético de escrita.....	MP018
2.3.1. O sistema alfabético de escrita da português (Brasil).....	MP018
2.3.2. Alfabetizando com método.....	MP020
3. Proposta metodológica da obra.....	MP024
3.1. Competências e habilidades da obra.....	MP024
3.2. Trilha e estações de aprendizagem metodológica.....	MP024
3.3. Acompanhamento das aprendizagens.....	MP026
3.4. Organização da coleção.....	MP027
3.4.1. Trilha, gênero e campo de atuação.....	MP027
3.4.2. Estrutura geral da coleção.....	MP028
3.5. Referencial teórico de estudos.....	MP029
3.6. Referências.....	MP031
Parte 2: Orientações para o 4º ano	MP031
1. Aprendizagens essenciais em Língua Portuguesa.....	MP032
1.1. Instrumentos de aprendizagem e instrumentos de acompanhamento.....	MP032
1.2. Quadro de acompanhamento.....	MP033
1.3. Estratégias didáticas essenciais.....	MP035
2. Organização do volume.....	MP041
2.1. Quadro analítico correlado.....	MP041
2.2. BNCC e Trilha 4.....	MP043
3. Avaliação diagnóstica.....	MP044
4. Rotativos de aulas estruturadas.....	MP046
4.1. Introdução da Trilha 1.....	MP046
4.2. Conclusão da Trilha 1.....	MP046
4.3. Introdução da Trilha 2.....	MP046
4.4. Conclusão da Trilha 2.....	MP046
4.5. Introdução da Trilha 3.....	MP046
4.6. Conclusão da Trilha 3.....	MP046
4.7. Introdução da Trilha 4.....	MP046
4.8. Conclusão da Trilha 4.....	MP046
4.9. Introdução da Trilha 5.....	MP046
4.10. Conclusão da Trilha 5.....	MP046
4.11. Introdução da Trilha 6.....	MP046
4.12. Conclusão da Trilha 6.....	MP046
4.13. Introdução da Trilha 7.....	MP046
4.14. Conclusão da Trilha 7.....	MP046
4.15. Introdução da Trilha 8.....	MP046
4.16. Conclusão da Trilha 8.....	MP046
5. Avaliação de resultado.....	MP046

Fonte: Coleção Mundo de Explorações (2021).

Figura 3 – Sumário do Volume 5 da Coleção Mundo de Explorações

Sumário	
Apresentação	MP001
Seção introdutória	MP005
Parte 1: Orientações gerais	MP005
1. Fundamentos teóricos gerais	MP005
1.1 Ser integral: educar em perspectiva integral.....	MP005
1.2 Linguagem, gênero do discurso, texto e campo de atuação social.....	MP007
1.3 Neurociência, leitura e aprendizagem.....	MP008
2. Fundamentos teórico-metodológicos específicos	MP010
2.1 Literacia e instrumentos múltiplos (multiliteracia).....	MP010
2.2 O uso da integração no ensino de Língua Portuguesa.....	MP012
2.2.1 Fundamentos e serviço de aprendizagem.....	MP012
2.2.2 Cultura e compreensão de textos.....	MP014
2.2.3 Produção textual: escrita, oral e multimídia.....	MP016
2.2.4 Análise linguístico-textual: regras em uso e norma padrão.....	MP018
2.3 Alfabetização: aprender o sistema alfabético da escrita.....	MP018
2.3.1 O sistema alfabético da escrita do português brasileiro.....	MP018
2.3.2 Alfabetizando com método.....	MP020
3. Disposição metodológica da obra	MP024
3.1 Competência e habilidades sociais.....	MP024
3.2 Trilha e situações de aprendizagem: metodologia ativa.....	MP026
3.3 Acompanhamento das aprendizagens: diagnóstico e avaliação.....	MP028
3.4 Organização da coleção.....	MP027
3.4.1 Trilha: gênero e campo de atuação.....	MP028
3.4.2 Seleção geral da coleção.....	MP029
3.5 Referencial conceitual de estudos.....	MP031
3.6 Referências.....	MP031
Parte 2: Orientações para o 5º ano	MP031
1. Aprendizagens essenciais em língua portuguesa	MP031
1.1 Indicadores de aprendizagens e descritores de acompanhamento.....	MP031
1.2 Diferenciação dos níveis de aprendizagem.....	MP032
2. Organização do volume	MP041
2.1 Quadro analítico de conteúdos.....	MP041
2.2 Índice e mapa de bolso.....	MP043
3. Avaliação diagnóstica	MP046
4. Rotinas de aulas estruturadas	MP046
4.1 Introdução da Trilha 1.....	MP046
Trilha 1: Entre lugares e culturas.....	MP046
4.2 Introdução da Trilha 2.....	MP052
Trilha 2: Entre os usos da língua.....	MP052
4.3 Conclusão da Trilha 2.....	MP057
4.4 Introdução da Trilha 3.....	MP058
Trilha 3: A arte de ler.....	MP058
4.5 Conclusão da Trilha 3.....	MP064
4.6 Introdução da Trilha 4.....	MP065
Trilha 4: Da informação à ação.....	MP065
4.7 Conclusão da Trilha 4.....	MP071
4.8 Introdução da Trilha 5.....	MP074
Trilha 5: No universo das palavras.....	MP074
4.9 Conclusão da Trilha 5.....	MP080
4.10 Introdução da Trilha 6.....	MP081
Trilha 6: Entre deuses e heróis.....	MP081
4.11 Conclusão da Trilha 6.....	MP086
4.12 Introdução da Trilha 7.....	MP087
Trilha 7: Sem fronteiras.....	MP088
4.13 Conclusão da Trilha 7.....	MP093
4.14 Introdução da Trilha 8.....	MP095
Trilha 8: Entre o amor e a guerra.....	MP095
4.15 Conclusão da Trilha 8.....	MP101
5. Avaliação de resultado	MP101

Fonte: Coleção Mundo de Explorações (2021)

Observamos que os gêneros literários são intercalados ao longo do LD com os gêneros não-literários. Dessa forma, uma trilha aborda um gênero literário, a seguinte aborda um gênero não-literário, e assim por diante, o que não impede que, em algumas atividades de trilhas que abordam gêneros não-literários, apareçam textos literários para a abordagem de algum conteúdo.

Logo, os LDs abordam os seguintes gêneros literários ao longo de seus volumes:

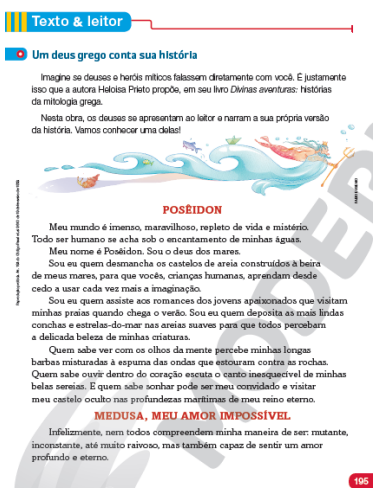
Quadro 1 – Gêneros literários presentes nos Volumes 4 e 5 da Coleção Mundo de Explorações

Volume 4	Volume 4	Volume 5
Trilha 1	Poema	Poema (Trilha 2)
Trilha 3	Conto maravilhoso	História em Quadrinhos/Crônica de humor (Trilha 3)
Trilha 5	Conto	Narrativas de aventura (Trilha 6)
Trilha 8	Texto teatral	Contos de assombração (Trilha 8)
	50% das Trilhas do volume trazem textos literários	

Fonte: Autora (2024).

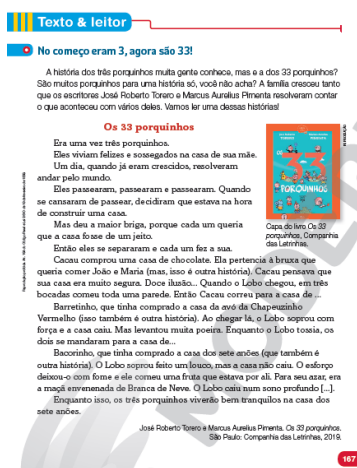
Os gêneros que mais se destacam são os gêneros poema e conto, que se repetem nos dois volumes em mais de uma trilha, em especial os contos que aparecem no formato de conto, narrativas de aventura e contos de assombração.

Figura 4 – Narrativa de Aventura



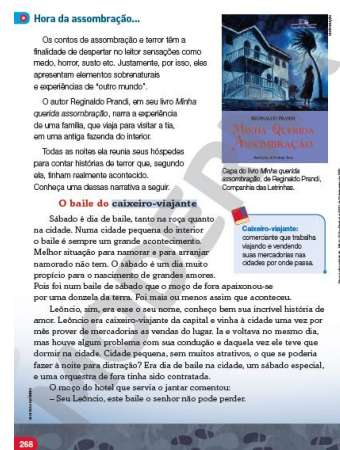
Fonte: Volume 5 – pág. 195.

Figura 5 – Conto



Fonte: Volume 4 – pág. 167.

Figura 6 – Conto de Assombração



Fonte: Volume 4 – pág. 167.

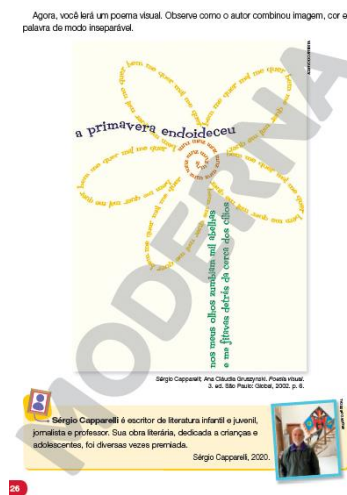
O gênero poema também é abordado de diversas formas, como cantigas, poema visual etc, nos dois volumes, mas tem um grande destaque no Volume 4.

Figura 7 – Letra de Canção



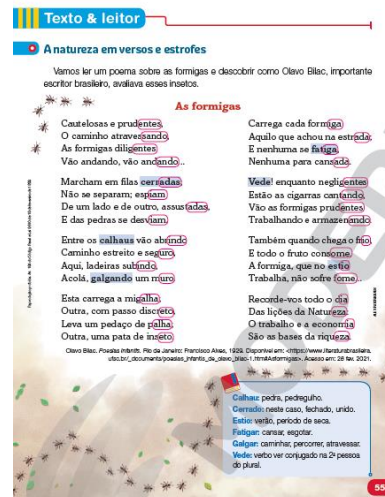
Fonte: Volume 4 – pág. 25.

Figura 8 – Poema Visual



Fonte: Volume 4 – pág. 26.

Figura 9 – Poema



Fonte: Volume 5 – pág. 55.

O gênero História em Quadrinhos também aparece nos dois volumes, mas de maneira muito superficial; o destaque é dado a gêneros mais do campo jornalístico, como tirinhas e cartuns, especialmente no volume 5. Apesar de alguns autores não considerarem HQ como um gênero literário, evitaremos polêmicas e consideraremos o que aponta a BNCC, a qual o coloca dentro do campo artístico-literário.

Figura 10 – História em Quadrinhos



Fonte: Volume 5 – pág. 92.

Figura 11 – História em quadrinhos

As histórias em quadrinhos têm muitos recursos linguísticos e estratégias visuais. A seguir, conheça Calvin, um menino esperto e muito sapeca, criado pelo cartunista estadunidense Bill Watterson.



Fonte: Volume 5 – pág. 94.

É interessante observar que todos os gêneros literários que estão presentes na obra são recomendações da BNCC, abordando sempre os eixos que o documento sugere: leitura, produção textual, análise linguística e oralidade. Não entraremos aqui na questão de como esses eixos são desenvolvidos no LD; dedicarmo-nos apenas na relação entre os gêneros literários abordados e a BNCC.

À vista disso, o manual do professor dos dois volumes aqui avaliados já nos aponta um alinhamento com a BNCC quanto à concepção de linguagem adotada ao dizer que

Nesta coleção didática, não se considera a linguagem apenas como um conjunto de regras ou instrumento de comunicação, mas como princípio constitutivo de toda interação discursiva estabelecida entre sujeitos social e historicamente situados. A linguagem remete à multiplicidade de práticas verbais ou não verbais que se concretizam nas mais diversificadas relações sociais das quais participamos, de forma ativa e responsiva, em diferentes instâncias de atividade humana (família, escola, comunidade, trabalho etc.). (Rocha, Francisco e Amancio, 2021, p.7).

E é a partir desse posicionamento que o manual traz a visão de letramento e multiletramentos consoante a BNCC, referindo-se às diversas práticas sociais do uso da língua e as habilidades e leitura e escrita desenvolvidas em situações reais de comunicação nas diversas modalidades da língua.

Sendo assim, os LDs propõem suas atividades de acordo tanto com a BNCC. Entretanto, a seleção dos gêneros que aparecem nos volumes 4 e 5 da coleção Mundo de Explorações está nitidamente articulada com as sugestões de gênero apontadas pela BNCC. O documento, por sua vez, diz o seguinte:

Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (Brasil, 2018, p.70).

Tal apontamento nos faz refletir qual o lugar do “marginal” e do “popular” na BNCC e nos livros didáticos. A coleção Mundo de Explorações, em seus dois volumes destinados aos últimos anos da etapa inicial do Ensino Fundamental, acaba por desconsiderar os gêneros e os autores populares e marginais, dedicando-se exclusivamente aos gêneros literários já consagrados pelos LDs na esfera escolar, como contos e poemas.

Dessa maneira, acabamos por crer que há uma preocupação das editoras não apenas de ordem teórico-metodológica, mas também de mercado, uma vez que o livro didático para ser aprovado no PNLD, dentre outros pontos, precisa estar alinhado com a BNCC. Assim, gêneros literários que não são comumente vistos na escola, como o Rap (que por muitos estudiosos sequer entra no campo literário), acabam por permanecer marginalizados e vistos como uma cultura menor que não deve ocupar o espaço letrado da escola.

Logo, pensamos: qual o lugar que ocupa, então, os gêneros literários que estão fora da BNCC? Tais textos acabam sendo marginalizados pela escola, sendo vistos como não pertinentes para o desenvolvimento do processo de formação leitora nessa esfera escolar. A partir disso, muitas indagações surgem: então só é literatura o que está dentro da escola? como trazer para a escola os gêneros literários que circulam na sociedade e não estão presentes no LD e na BNCC? apenas os gêneros literários canônicos podem ser trabalhados em sala de aula? São esses questionamentos e desafios que perpassam a profissão docente ao longo dos anos. Isso requer um bom embasamento teórico destes profissionais nos cursos de licenciatura para que se possa ultrapassar as fronteiras da BNCC e do livro didático e fazer um trabalho significativo com o texto literário nas escolas brasileiras.

2.2.Relação entre os gêneros literários presentes no LD e a BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os alunos da educação básica devem adquirir ao longo de sua trajetória escolar no Brasil. Quanto ao ensino de literatura, a

BNCC enfatiza a importância do desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos, bem como a apreciação e compreensão da literatura em suas diversas formas.

Além disso, a BNCC destaca que o ensino de literatura deve proporcionar aos estudantes o contato com textos literários variados, de diferentes gêneros, estilos e épocas, de modo a ampliar sua visão de mundo, desenvolver sua imaginação, sensibilidade e criticidade, bem como resalta a importância de explorar obras da literatura brasileira e mundial, tanto clássicas quanto contemporâneas, de forma a promover uma formação cultural ampla e diversificada. Desse modo, no contexto da BNCC, o ensino de literatura não se restringe apenas à análise textual, mas também inclui atividades que estimulem a interpretação, a reflexão e a produção de textos literários pelos próprios alunos. Assim, busca-se desenvolver não apenas a competência leitora, mas também a capacidade de expressão e criação por meio da escrita.

Ademais, a BNCC também compreende a importância de integrar o ensino de literatura com outras áreas do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade e possibilitando aos alunos uma compreensão mais ampla e contextualizada das obras literárias. Em resumo, a BNCC enfatiza a relevância do ensino de literatura para a formação integral dos estudantes, destacando sua importância não apenas no desenvolvimento da competência linguística, mas também na formação cultural, ética e estética dos alunos.

A Base estabelece habilidades específicas para o trabalho com o texto literário no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Aqui estão algumas delas:

1. **Leitura e Compreensão de Textos Literários:** Os alunos devem ser capazes de ler e compreender diferentes tipos de textos literários, como contos, fábulas e poesias. Eles devem ser capazes de identificar os elementos principais desses textos, como personagens, enredo e tema.
2. **Interpretação de Textos Literários:** Os alunos devem ser capazes de interpretar textos literários, fazendo inferências e estabelecendo relações entre partes do texto. Eles devem ser capazes de discutir o significado dos textos e expressar suas opiniões sobre eles.
3. **Produção de Textos Literários:** Os alunos devem ser capazes de produzir seus próprios textos literários, utilizando as características dos gêneros literários estudados. Eles devem ser capazes de usar a linguagem de forma criativa e expressiva.
4. **Análise de Elementos Literários:** Os alunos devem ser capazes de analisar elementos literários, como o uso de figuras de linguagem, a construção de personagens e a estrutura do enredo. Eles devem ser capazes de reconhecer como esses elementos contribuem para o significado geral do texto.

5. **Valorização da Literatura:** Os alunos devem ser capazes de valorizar a literatura como forma de expressão humana e fonte de prazer e conhecimento. Eles devem ser encorajados a desenvolver o hábito da leitura e a apreciar diferentes tipos de textos literários.

É válido salientar que a BNCC é um guia, e a implementação dessas habilidades pode variar dependendo do currículo e do contexto do aluno. Pretende-se, portanto, que, ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos tenham uma compreensão mais profunda e apreciação pela literatura, bem como sejam capazes de se engajar de forma significativa com os textos literários.

Quanto aos gêneros literários, no 4º ano do Ensino Fundamental, a Base Nacional Comum Curricular sugere que sejam trabalhados diversos gêneros literários, visando o desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e produção textual dos alunos. Entre os gêneros literários recomendados para este período, destacam-se:

1. Contos: Narrativas curtas, geralmente focadas em um único acontecimento, com poucos personagens e um desfecho surpreendente.
2. Fábulas: Narrativas breves que trazem uma lição moral, muitas vezes protagonizadas por animais ou objetos que assumem características humanas.
3. Lendas: Narrativas tradicionais que explicam a origem de fenômenos naturais, lugares ou costumes de determinada cultura ou comunidade.
4. Poemas: Textos literários que exploram a linguagem de forma estética e sonora, muitas vezes utilizando recursos como rimas, métricas e figuras de linguagem.
5. Crônicas: Textos curtos e informais que abordam temas do cotidiano, geralmente escritos em primeira pessoa e com uma linguagem próxima à oralidade.
6. Histórias em quadrinhos: Narrativas visuais que combinam texto e imagem para contar uma história, estimulando a compreensão textual e a interpretação de imagens.

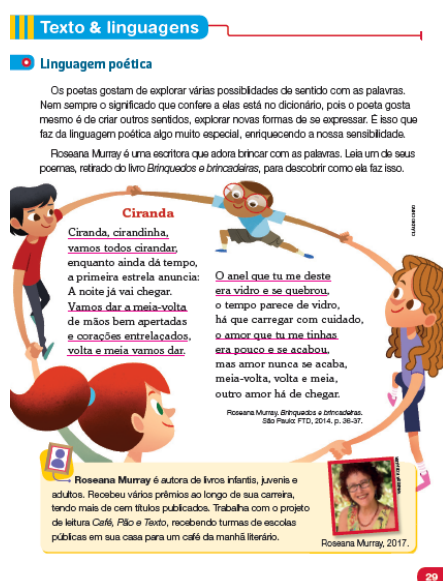
Já no 5º ano do Ensino Fundamental, a BNCC aponta, além das crônicas e poemas, já trabalhados no 4º ano, os seguintes gêneros literários como destaque:

1. Contos e fábulas: Textos curtos que apresentam narrativas fictícias com personagens e eventos fantásticos ou moralizantes, geralmente com uma lição de vida implícita.
2. Peças teatrais: Textos dramáticos que são encenados em forma de diálogos entre personagens, permitindo aos alunos explorar a expressão oral, a interpretação de papéis e o trabalho em grupo.

3. Narrativas de aventura: Textos que apresentam histórias emocionantes e cheias de suspense, geralmente envolvendo personagens enfrentando desafios e superando obstáculos em busca de um objetivo.
4. Biografias e autobiografias: Textos que narram a vida e as experiências de pessoas reais, oferecendo aos alunos a oportunidade de conhecer diferentes trajetórias de vida e entender a importância da história individual.

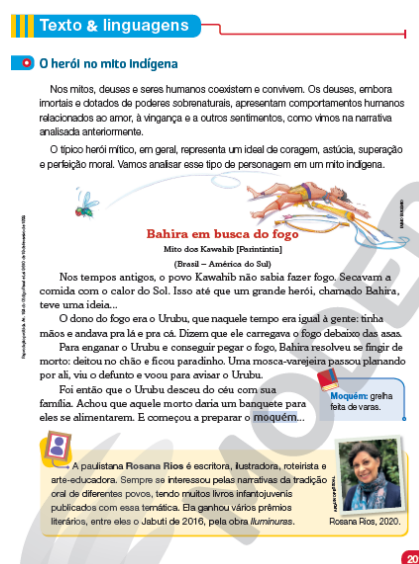
Diante disso, é possível perceber que os LDs que investigamos nesta pesquisa abordam os gêneros literários sugeridos pela BNCC, sendo um grande destaque no LD do 4º ano o gênero poema e no LD do 5º ano o gênero Narrativas de Aventura/Mitos.

Figura 12 – Poema



Fonte: Volume 4 – pág. 29.

Figura 13 – Narrativa de Aventura



Fonte: Volume 4 – pág. 201.

Entretanto, o gênero biografia e autobiografia não ganha espaço no LD do 5º ano, o que pode, sim, ser abordado pelo docente em sala de aula, mas deixa de ser abordado no livro didático, o qual, em muitas salas de aula do Brasil, acaba sendo o pilar principal de apoio principal dos professores – o que é uma problemática importante de ser discutida, mas que não é nossa discussão principal aqui.

Ademais, é importante destacar também a abordagem do gênero História em Quadrinhos, o qual aparece na trilha 7, mas de maneira muito superficial. Tal gênero é abordado no LD do 4º ano muito mais com o uso de tirinhas, mas sem uma abordagem mais sistemática que leve a, de fato, explorar o gênero.

Figura 14 – Tirinha



Fonte: Volume 4 – pág. 264.

Assim, conseguimos observar que os LDs do 4º e 5º anos da coleção Mundo de Explorações aborda, sim, os gêneros literários sugeridos pela BNCC – até repetindo bastante alguns gêneros, como o poema e o conto –, mas sentimos falta de uma maior exploração de alguns gêneros, como a História em Quadrinhos e as Fábulas, bem como a ausência dos gêneros Biografia e Autobiografia no LD do 5º ano. Para além dos gêneros literários sugeridos pela BNCC, acreditamos que é possível também explorar outros gêneros literários que podem fazer parte da cultura das crianças, mas acabam sendo esquecidos pelos LDs.

As editoras, por questões de mercado principalmente, optam por trabalhar apenas com os gêneros sugeridos pela BNCC, garantindo uma possível aprovação no PNLD, entretanto é, sim, possível abordar outros gêneros que conversem os gêneros sugeridos pelos currículos, como o Cordel e o Rap, que podem ser trabalhados juntamente com o gênero Poema. Em suma, apesar dos LDs aqui abordados compreenderem os gêneros literários sugeridos pela BNCC, ainda falta uma diversificação de gêneros e textos literários nos materiais didáticos, o que demonstra o quanto nosso material pode se tornar engessado e o quanto o mercado editorial pode ser uma ferramenta de exclusão de gêneros considerados menores por uma classe dominante que domina o mercado atual.

2.3. As atividades que envolvem compreensão leitora

Nos volumes 4 e 5 da coleção aqui estudada, geralmente logo após a leitura do texto há uma atividade de compreensão leitora, como se pode ver no exemplo abaixo. Tais atividades costumam explorar os sentidos do texto por meio de questões que podem ser realizadas em grupo ou de maneira individual pelo próprio aluno, buscando uma leitura ativa e reflexiva. Entretanto, as atividades de compreensão leitora parecem ficar um pouco na superficialidade do texto, sem muita profundidade crítica.

Figuras 15 e 16 – Atividade de compreensão leitora do gênero poema visual

Agora, você lerá um poema visual. Observe como o autor combinou imagem, cor e palavra de modo inseparável.

Sérgio Capparelli é escritor de literatura infantil e juvenil, jornalista e professor. Sua obra literária, dedicada a crianças e adolescentes, foi diversas vezes premiada. Sérgio Capparelli, 2020.

- 1 Qual é o título desse poema?
"A primavera endoideceu".
- 2 Qual é a relação entre a palavra "primavera" e o formato do poema?
As palavras formam o desenho de uma flor, que é um elemento característico da primavera.
- 3 Que palavras formam as pétalas da flor? A que essa informação se refere?
As pétalas da flor são formadas pela expressão "bem me que mal me que". Essa expressão corresponde a uma brincadeira que consiste em mentalizar uma pessoa querida e despertar uma flor, pronunciando a cada pétala, de modo alternado, "bem me que" ou "mal me que". Supostamente, a última pétala corresponde aos sentimentos que a pessoa mentalizada tem por quem realizou a brincadeira.
- 4 Que palavras formam o miolo da flor? O que elas indicam?
O miolo é formado pela repetição da onomatopeia "zum zum", que remete ao som produzido pelas abelhas.
- 5 Agora, observe os versos que formam o caule: "nos meus olhos zumbam mil abelhas / e me fitavam detrás da cerca dos cílios".
a) Qual é o possível sentido da palavra "fitar" nesses versos? Utilize o dicionário.
Ficar, nesse caso, é olhar, trocar olhares.
b) Quem provavelmente fitava o eu lírico?
Alguém que o estava admirando.
c) O que, provavelmente, ele quis expressar com a ideia de que mil abelhas estavam zumbando em seus olhos?
Ao ser olhado por alguém especial, o eu lírico ficou confuso (tal como se mil abelhas zumbassem em seu olho). Entendemos, tal, um exagero na expressão. Trata-se de uma hipérbole. Não é necessário explorar nomenclatura.
- 6 Pensando no que você analisou, esse poema trata da mesma primavera do poema e da letra de canção trabalhados anteriormente?
Tratar-se da linguagem figurada, pode apresentar-se a primavera de um novo amor, o despertar para uma paixão. Nos textos anteriores, primavera refere-se à estação do ano.

Fonte: Volume 4 – pág. 26 e 27.

Acreditamos que as atividades de compreensão leitora devem permitir aos alunos não apenas identificar informações explícitas no texto, mas também inferir significados, fazer conexões com seus conhecimentos prévios, questionar o texto e desenvolver uma postura crítica em relação ao que estão lendo. Em outras palavras, o objetivo é que os alunos compreendam não apenas o que está escrito, mas também o porquê e o como do texto, compreendendo as intenções do autor, as entrelinhas e os contextos em que o texto se insere.

No exemplo abaixo, podemos observar uma atividade referente ao gênero conto, em que é abordado um trecho do texto "As mil e uma noites" adaptado para crianças. As perguntas acabam sendo bastante superficiais, porém o professor pode usar essa atividade como

uma atividade inicial para uma leitura exploradora do texto, para além do livro didático, que busque uma abordagem crítica mais profunda, indo além do que já está explícito.

Figuras 17 e 18 – Atividade de compreensão leitora do gênero conto

Uma história de As mil e uma noites

Sherazade, Xerazade, Sheherazade ou Scheherazade são algumas das formas como o nome da rainha persa e narradora dos contos de *As mil e uma noites* é grafado nos vários livros traduzidos pelo mundo.

Segundo a lenda, Sherazade, uma jovem corajosa, de rara beleza e inteligência, encantou o sultão Sharif ao narrar histórias fantásticas por mil e uma noites, ganhando o amor do soberano e poupando, assim, a própria vida.

O texto a seguir é uma das histórias narradas por Sherazade ao sultão Sharif. Trata-se de um conto da tradição oral que apresenta diferentes versões. A que você vai conhecer foi recontada por uma autora brasileira chamada Suely M. Brazão.

Leia o título e converse com os colegas sobre qual tipo de história será essa.

Professora, anote as hipóteses dos estudantes na lousa e retorne-as na primeira pausa durante a leitura dialogada.

Ali Babá e os quarenta ladrões

Parte 1

Numa distante cidade do **Oriente**, vivia um homem bom e justo, chamado Ali Babá.

Ali Babá era muito pobre. Morava numa tenda, entre um vasto deserto e um grande oásis.

Para sustentar a mulher, Samira, e os quatro filhos, Ali Babá oferecia seus serviços às caravanas de mercadores que passavam por ali. Estava sempre pronto para cuidar dos camelos, lavá-los, escová-los e dar-lhes água e alimento.

Os ricos comerciantes já conheciam Ali Babá e gostavam muito de seu serviço. Ele sempre cobrava o preço justo pelo trabalho, porém, muitas vezes, os mercadores davam-lhe mais, pois sabiam que ele vivia em dificuldades.

— Aqui estão dez moedas de prata para você, Ali Babá. É obrigado por ter cuidado tão bem dos meus camelos!

Oásis: local, em pleno deserto, onde há água e vegetação.

Oriente: conjunto de países que ficam em um continente chamado Ásia, onde se localiza a Arábia Saudita, por exemplo.

2d. A presença dos cavaleiros era algo incomum na rotina de Ali Babá. Isso instiga a curiosidade da personagem, que decide segui-los, saindo de sua rotina. Peça aos estudantes

O início dos contos, em geral, apresenta uma situação de tranquilidade, que é rompida por um acontecimento, que desencadeia um problema a ser resolvido, o que é chamado de **conflito gerador**. Vamos conversar sobre isso.

- Quem são as personagens apresentadas até aqui?
Ali Babá, sua esposa Samira, seus filhos (Ben, Omar, Anuar), e os 40 ladrões.
- No começo das histórias, sempre há uma espécie de rotina.
 - Como era a vida de Ali Babá? *2a. Era uma vida pobre, difícil; nem sempre tinham comida em casa ou roupas adequadas para se agasalhar.*
 - O que ele fazia para sustentar sua família? *2b. Ele cuidava dos camelos das caravanas de mercadores e, quando elas iam embora, colhia tâmaras e damascos para vendê-los no grande bazar da cidade.*
 - Quais são as principais características de Ali Babá? *2c. Era honesto, trabalhador e pai dedicado.*
 - Que acontecimento na história rompe a rotina da personagem? Localize no conto a parte que evidencia isso.
- O que você imagina que vai acontecer no decorrer da história?
Resposta pessoal.

Fonte: Volume 4 – pág. 95 a 98.

É possível também observar nos dois volumes algumas atividades sendo utilizadas para a exploração de questões gramaticais e de uso da língua. Em relação ao uso do texto literário para trabalhar gramática, Magda Soares (2012) defende uma abordagem contextualizada e significativa, na qual a gramática não é ensinada de forma isolada, mas integrada ao contexto de uso da língua. Segundo Soares (2012), os textos literários oferecem um rico material para o ensino da gramática, pois apresentam uma variedade de estruturas linguísticas em uso real e situacional. Ao analisar e explorar essas estruturas dentro do contexto literário, os alunos têm a oportunidade de compreender não apenas as regras gramaticais, mas também os diferentes usos e significados que elas podem assumir.

No exemplo abaixo, podemos observar uma atividade em que as autoras trabalham com a gramática a partir do texto literário (pág. 57). As questões de compreensão leitora se misturam a questões gramaticais que envolvem o uso da língua (páginas 55 e 56), o que acaba sendo interessante para que o aluno observe a gramática dentro de um contexto. Ainda assim, torna-se necessário que o professor traga para a sala de aula atividades que coloquem a gramática dentro de um contexto de uso, como jogos, que auxiliem a compreensão dos alunos e ajude-os a consolidar os conhecimentos gramaticais.

Figura 19, 20 e 21 – Atividade de compreensão leitora do gênero poema

Texto & leitor

A natureza em versos e estrofes

Vamos ler um poema sobre as formigas e descobrir com Clevo Bilac, importante escritor brasileiro, qual era o seu intuito.

As formigas

Cautelosas e prudentes,
O caminho atravessando,
As formigas diligentes
Vão andando, vão andando...

Marcham em fila cerradas,
Não se separam, estão
De um lado e de outro, as suas fileiras,
E as pedras se dividem.

Entre os trilhos vão abridos,
Caminho estreito e agudo,
Aqui, lá deixam subindo,
Aí, ali, galgando um ritmo.

Esta carrega a miúdo,
Outra, com passo discreto,
Leva um pedacinho de pólvora,
Outra, uma pata de inseto!

Clevo Bilac. Poemas selecionados. Rio de Janeiro: Paralelos, 1998. (Disponível em: <http://www.paralelos.com.br/> Acesso em: 10 de set. de 2021).

A título "As cigarras e as formigas". Estimele o recorte oral e coletivo da história. Retome com eles o gênero e suas características: texto em prosa, os animais personificados, a ironia de bilac etc. Para além da leitura, peça-lhes que identifiquem as relações estabelecidas entre os dois textos e identifiquem as semelhanças à título no poema.

1. Pelo conteúdo do poema, as formigas são organizadas ou desorganizadas? Copie um verso que confirme sua resposta.

As formigas são organizadas, conforme o seguinte verso composto: "Marcham em fila cerradas".

2. Pesquise algumas informações científicas sobre as formigas para ver se elas confirmam a ideia presente no poema. Registre-as aqui.

Os estudantes devem procurar informações que sustentem a organização dessas formigas. Destaque que as formigas são insetos sociais, isto é, organizados em sociedades, com distribuição clara de tarefas. Elas vivem em colônias, organizadas em ninhos, as formigueiros, que podem ter, inclusive, estruturas muito complexas. Em cada ninho, em geral, há uma rainha, que produz a vida toda: ovos, e as operárias, responsáveis por procurar alimento, cuidar dos filhotes e das formigas.

3. Segundo o poema, com qual objetivo as formigas agem dessa maneira? O objetivo é encher o mundo para o futuro.

4. Quantos versos e estrofes há no poema "As formigas"? Há 16 versos, divididos em 4 estrofes. Chame a atenção dos estudantes para essa distribuição homogênea das estrofes e também do tamanho dos versos, o que está relacionado ao estilo.

5. Circule as rimas do poema.

Clevo Bilac (1895-1971), nascido no Rio de Janeiro, foi um importante escritor brasileiro. Deu origem a uma escola literária, sendo um dos primeiros autores brasileiros a escrever um livro de poemas dedicado às crianças, em 1934. Naquela época, o livro foi feito especificamente para ser usado nas escolas.

Clevo Bilac

10. Tanto o poema como a fábula têm como objetivo ensinar que o trabalho garante o futuro e o sustento, evidenciando que a cigarra, por ser preguiçosa, não pensa no futuro.

7. Roteira a primeira estrofe do poema.

a) Sublinhe os adjetivos atribuídos às formigas. "Cautelosas", "prudentes", "diligentes".

b) Procure no dicionário e anote o significado dessas palavras.

Os adjetivos utilizados são sinônimos, significando precavidas, cuidadosas, zelosas, providentes.

8. Localize no texto um adjetivo atribuído às cigarras. Explique o sentido dessa palavra e sua função no texto. As cigarras são caracterizadas como negligentes, que significam descuidadas, desleixadas, indiferentes, preguiçosas etc. No texto, o termo é usado como antônimo dos adjetivos atribuídos às formigas. Retorne com a turma os conceitos de sinônimos (palavras com significado semelhante) e antônimos (palavras com significado oposto).

Fonte: Volume 5 – pag. 55, 56 a 57.

Soares (2012) destaca, também, que o uso do texto literário permite uma abordagem mais reflexiva e crítica em relação à língua, estimulando os alunos a pensarem sobre as escolhas linguísticas feitas pelos autores e as implicações dessas escolhas no significado e na interpretação do texto, o que pode ser observado no exemplo acima. Nesse sentido, o ensino da gramática a partir do texto literário não se limita a identificar e classificar elementos gramaticais, mas também envolve a compreensão do funcionamento da linguagem em diferentes contextos discursivos.

Logo, o texto literário oferece um ambiente propício para o ensino da gramática de forma contextualizada, significativa e reflexiva, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e interpretativas dos alunos. Todavia, é necessária atenção para que o texto literário não acabe sendo utilizado como pretexto para o ensino da gramática. É preciso explorar a linguagem literária, brincar com ela, conhecer seus usos e, dessa maneira, adentrar nos conhecimentos linguísticos sem uma visão simplista e puramente normativa da língua.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentando-se nas análises aqui feitas, afirmamos que nossa pesquisa confirmou, de certo modo, a hipótese por nós construída. O LD analisado apresenta uma diversidade de textos ao longo de todo o livro. Entretanto, a ludicidade e a textualidade do gênero literário não são abordadas de maneira que garanta um aproveitamento eficaz do texto.

Ao analisarmos as questões das atividades presentes no LD, percebemos que estas se atêm muito mais a superficialidade do texto, cabendo ao professor um maior aprofundamento da leitura.

Também verificamos que os gêneros literários apresentados no LD são os mesmos designados pela BNCC, havendo uma grande repetição e não abordando outros gêneros literários que estão à margem da literatura e poderiam se destacar nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, apesar dos LDs estarem de acordo com a proposta da BNCC referente ao trabalho com o texto literário, percebemos que há uma necessidade de extrapolar à base na tentativa de abordar textos literários que não são comumente trabalhados em sala de aula, como o cordel, diários ficcionais etc. Lembramos que a BNCC não deve ser vista como uma lista restrita, mas como um guia flexível que permite a adaptação e a inclusão de outros gêneros literários relevantes para o contexto da sala de aula, no intuito da promoção da diversidade textual e do prazer pela leitura e pela escrita já desde os primeiros anos escolares

Quanto à formação leitora do aluno, os livros falham, consequentemente, posto que, se o texto é mal escolarizado o seu trabalho influenciará de maneira negativa o aprendizado do aluno. Porém, parte desse trabalho também é destinada ao professor. Isto é, a má escolarização dos textos literários no LD pode, sim, influenciar a formação leitora do alunado, mas a metodologia adotada pelo professor e seu nível de compreensão e clareza com relação às teorias que circundam o trabalho com o texto literário na esfera escolar, também atingem de maneira direta a formação do aluno enquanto leitor, seja de literatura ou de qualquer texto que circula dentro da sociedade.

Outro ponto que destacamos é que o gosto pela leitura por parte do discente e sua compreensão do texto depende muito mais da metodologia adotada pelo docente do que de como o LD abordará os textos literários, visto que o LD é apenas um material de apoio e não um guia de como o professor deve trabalhar o texto em sala de aula. Assim, podemos confirmar algo que não está presente em nossos objetivos específicos, mas que é de grande importância para um trabalho eficaz do texto nas aulas de português: o embasamento teórico na seleção dos textos que serão trabalhados em sala de aula e o método de exploração desses textos por parte do professor são de grande importância. Ou seja, a formação docente é um dos principais fatores para que sejam formados bons leitores, dado que quanto mais o professor estuda e sabe, nesse caso, sobre metodologia do ensino de literatura e sobre letramento literário, mais ele saberá qual caminho deve ser trilhado para que seus alunos se tornem leitores autônomos e eficazes.

Diante de tudo que vimos a perceber nesta análise, entendemos que este trabalho pode ter relevância pois investigamos como se dá a escolarização do texto literário no livro

didático de língua portuguesa, um dos principais materiais didáticos, e como esta pode influenciar a formação do leitor em geral e do leitor de literatura. Assim sendo, baseados nos resultados obtidos com esta análise, verificamos que a má escolarização do texto literário é um fator decisivo no trabalho com o texto literário e a formação docente pode influenciar diretamente no desenvolvimento deste trabalho.

Os resultados evidenciaram que a escola tem papel fundamental na formação do leitor literário e essa formação não depende unicamente da metodologia utilizada pelo professor e da escolarização nos LDs, mas também das condições que a escola oferece para a leitura literária. A partir disso, consideramos que é significativo permanecer desenvolvendo pesquisas nesse campo, pois, a partir delas poderemos aprimorar a seleção dos LDs e a formação de professores para que estes venham formar leitores proficientes e autônomos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M; SUASSUNA, L. O ensino de literatura na educação básica: da crise da perspectiva tradicional ao desenvolvimento de novos paradigmas metodológicos. **Pau dos Ferros**, v. 02, n. 02, p. 06 – 26, set./dez. 2013.
- AZEVÊDO, N. M. S. de. Um diálogo entre a leitura literária e a formação docente. In. LIMA, Aldo de (org.) **Reinações da Literatura infantil e juvenil**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011. p. 71 – 83.
- AZEVEDO, Luciana Pereira. **A leitura literária no livro didático**: caminhos e perspectivas. 2021. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: ed. 70, 1977.
- BASTOS, D. da M.; SUASSUNA, L. E como anda o ensino da análise linguística? Um estudo dos modos de fazer de professores de ensino médio. In: MARCUSCHI, Beth; LEAL, Telma Ferraz, Org(s). **Estudos sobre Educação e Linguagem**: da educação infantil ao ensino médio. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011. p. 179 – 200.
- BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 424-495. BRASIL.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 – Lei nº 4.024/1961.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.
- BUNZEN, Clecio. História do ensino das línguas nacionais. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2016, s/p. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/historia-do-ensino-das-linguas-nacionais>>. Acesso em: 01 mar. 2024.
- CAMPOS, E. L. de A. **A formação de leitores: análise de livro didático de língua portuguesa do ensino médio**. 2012. 43f. Monografia – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Distrito Federal. 2012.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSTA, A. S. F. da. **Ensino de leitura literária: um estudo comparativo**. 2010. 243 f. Mestrado em Educação – Universidade Federal de Pernambuco. Recife.
- DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático metodológicas. In. DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita, Org(s). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-98.

FARIA, V. F. S. de. O ensino de literatura e a formação do leitor literário: entre saberes, trajetórias de uma disciplina e suas relações com os documentos oficiais. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 7, n. 49, p.1-12, 25 jun. 2009.

FERREIRA, A.T.B. A “Fabricação” do cotidiano escolar: as práticas coletivas dos adultos fora da sala de aula. Recife, 2004. **Tese (Doutorado em Sociologia)**. Programa de Pós-graduação em Sociologia. Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

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

KRAMER, S. Leitura escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. **Presença pedagógica**, v.6, n.31, jan./fev. 2000. p. 17 – 27.

LAGE, M. M. **Ensino, literatura e formação de professores na educação superior**: retratos e retalhos da realidade mineira. Belo Horizonte: O autor, 2010.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R., Org(s). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 3ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. p 51-62.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

LEÔNCIO, Tereza Paula de Carvalho. **Comunidade de leitores de textos literários e não literários**: identidade, cultura e memória. Orientadora: Prof. Dr. Maria do Socorro Oliveira. Dissertação (Mestrado em Letras) - Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2016.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A.de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Glauber. **O texto literário nos livros didáticos do terceiro ao quinto ano do ensino fundamental**: o estudo da coleção Buriti Mais. Orientador: Prof. Dr. Claudia Lemos Vóvio. Dissertação (Mestrado em Educação) - Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2021.

MAGNANI, M. do R. M. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.

PINHEIRO, H. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In. BUNZEN, Clécio e MENDONÇA, Márcia, Org(s). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p. 103 – 116

RAMOS, F. B.; ZANOLA, T. Repensando o ensino de literatura no Ensino Médio: a interação texto-leitor como centro. **Revista Contrapontos**, v. 9, n. 49, p. 65-80, jan/abr 2009.

ROCHA, Regina Braz; FRANCISCO, Carla da Silva; AMANCIO, Isabel Pereira. Mundo de Explorações língua portuguesa: manual do professor. 4º ano: ensino fundamental: anos iniciais. São Paulo: Moderna, 2021.

_____. Mundo de Explorações língua portuguesa: manual do professor. 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais. São Paulo: Moderna, 2021.

SILVA, Fernanda Rayana Barbosa. **Análise das questões de literatura do ENEM sob a perspectiva da interculturalidade**. 2022. 103 fl. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino), Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande - Paraíba - Brasil, 2022. Disponível em: <<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/27403>>.

SILVA, I. M. M. **Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar**. Recife: Programa de Pós-Graduação da UFPE, 2005.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani, Org(s). **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17 – 48

_____. Ler, verbo intransitivo. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia, Org(s). **Leituras literárias: discursos transitivos**. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

TÍLIO, R. C. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade**. 2006. 258 f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2006.

ZILBERMAN, R. Literatura, escola e leitura. In. SANTOS, Josalba Fabiana dos; OLIVEIRA, Luiz Eduardo, Org(s). **Literatura e Ensino**. Maceió: Edufal, 2008. p. 45-60.

_____. **A Leitura e o Ensino da Literatura**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. **A literatura infantil na escola**. 9ª ed. São Paulo: Global, 1994.