

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ÁREA DE CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

ELIANA EBBING

NARRATIVAS LITERÁRIAS NO LIVRO DIDÁTICO

APOEMA 6º e 7º ANO

CAXIAS DO SUL - RS

2023

ELIANA EBBING

NARRATIVAS LITERÁRIAS NO LIVRO DIDÁTICO

APOEMA 6º e 7º ANO

Dissertação apresentada para Exame de Defesa no Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Orientadora: Prof.^a Dra. Flávia Brocchetto Ramos
Coorientadora: Prof.^a Dra. Marli Tasca Marangoni

CAXIAS DO SUL
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

E15n Ebbing, Eliana
Narrativas literárias no livro didático [recurso eletrônico] : Apoeima 6º e
7º ano / Eliana Ebbing. – 2023.
Dados eletrônicos.
Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2023.
Orientação: Flávia Brocchetto Ramos.
Coorientação: Marli Tasca Marangoni.
Modo de acesso: World Wide Web
Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>
1. Narrativa (Retórica). 2. Livros didáticos. 3. Leitura (Ensino
fundamental). 4. Escritores e leitores. 5. Programa Nacional do Livro
Didático (Brasil). I. Ramos, Flávia Brocchetto, orient. II. Marangoni, Marli
Tasca, coorient. III. Título.

CDU 2. ed.: 808:002

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

ELIANA EBBING

Dissertação com título “Narrativas literárias no livro didático Apoema 6º e 7º ano”, submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito necessário para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Aprovado por:

Prof.^a Dr.^a Flávia Brocchetto Ramos

Orientadora

Prof.^a Dr.^a Marli Cristina Tasca Marangoni

Coorientadora

Prof.^a Dr.^a Cristina Maria Pescador

Banca Examinadora – Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Prof.^a Dr.^a Lovani Volmer

Banca Examinadora – Universidade Feevale

Caxias do Sul, dezembro de 2023.

AGRADECIMENTOS

À Universidade de Caxias do Sul, especialmente, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado em Educação.

À orientadora Prof. Dra. Flávia Brocchetto Ramos, por ter aceitado a orientação desta pesquisa, por suas contribuições, que enriqueceram este trabalho, e por ajudar-me a crescer em âmbito pessoal e intelectual.

À coorientadora Prof. Dra. Marli Tasca Marangoni, por ter aceitado participar da orientação desta pesquisa, por suas contribuições, que enriqueceram este trabalho, e por ajudar-me a crescer em âmbito pessoal e intelectual.

Aos professores e coordenadores do programa que me oportunizaram novos e valiosos saberes, contribuindo, significativamente, para a minha formação.

À banca de qualificação e defesa pelas sábias palavras e excelentes contribuições para esta pesquisa.

Aos colegas do grupo de pesquisa OLLI pelos momentos de aprendizagem colaborativa.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação pela amizade, pelas trocas e pelos momentos agradáveis de convívio.

Aos amigos e familiares que compreenderam a minha ausência nesses últimos meses.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa a minha gratidão.

RESUMO

O ato de narrar acompanha o ser humano desde a antiguidade e, pelo papel que a narração desempenha na vida das pessoas, a narrativa literária foi eleita como o objeto de estudo desta pesquisa, a qual integra o grupo de pesquisa Observatório de Leitura e Literatura (OLLI-UCS/CNPq). A investigação situa-se no campo da Educação e privilegia narrativas literárias no livro didático Apoema, de Língua Portuguesa do 6º e 7º anos. O objetivo da pesquisa foi investigar como as narrativas literárias são apresentadas nos livros didáticos do 6º e 7º anos da Coleção Apoema, a fim de problematizar sua contribuição ou não para a formação do estudante como leitor literário. Alinhados ao objetivo geral, elencamos, como objetivos específicos: (i) explicitar conceitos-chave da narrativa, bem como suas funções no âmbito da formação humana; (ii) apresentar como a narrativa literária tende a ser abordada em livros didáticos veiculados pelo PNLD; (iii) mapear as narrativas veiculadas no livro didático do 6º ao 9º ano da coleção Apoema; (iv) categorizar as narrativas presentes no livro do 6º e 7º ano da coleção Apoema; e (v) discutir o papel da narrativa literária na formação dos estudantes. A pergunta mobilizadora do estudo acolheu a seguinte formulação: como as narrativas literárias se apresentam e como contribuem ou não para a formação do leitor literário? O percurso metodológico contemplou uma pesquisa bibliográfica, de natureza documental, com inspiração na análise de conteúdo (Bardin, 2016). A explicitação de categorias emergentes - marcas da linguagem narrativa, temas abordados nas narrativas e possíveis efeitos da leitura - foi fundamental para este estudo. O exame realizado sobre as narrativas literárias demonstra que (i) os fragmentos de narrativas são tomados para a realização de exercícios em prol de conteúdos selecionados para os níveis de ensino discriminados; (ii) a escolha e a fragmentação dos textos atendem predominantemente questões temáticas ou o pragmatismo da língua, sem levar em conta a linguagem literária, o que não favorece a construção de repertório aos estudantes usuários dos livros e, por conseguinte, (iii) a abordagem proposta para as narrativas na coleção não contribui diretamente para o percurso formativo de leitores literários.

Palavras-chave: Narrativas literárias. Leitura literária. Leitor literário. Livro Didático. PNLD.

ABSTRACT

The act of narrating has accompanied human beings since antiquity, and because of the role narration plays in people's lives, literary narrative was chosen as the object of study for this research, which is part of the Observatory of Reading and Literature (OLLI-UCS/CNPq) research group. The research is located in the field of Education and focuses on literary narratives in the Portuguese language textbook *Apoema* for the 6th and 7th grades. This research aimed to investigate how literary narratives are presented in the 6th and 7th-grade textbooks of the *Apoema* Collection and to problematize whether or not they contribute to the training of students as literary readers. In line with the general objective, the specific objectives are: (i) to explain the key concepts of narrative, as well as its functions in the context of human formation; (ii) to present how literary narrative tends to be addressed in textbooks published by the PNLD; (iii) to map the narratives published in the 6th to 9th-grade textbooks of the *Apoema* collection; (iv) to categorize the narratives present in the 6th and 7th-grade textbooks of the *Apoema* collection; and (v) to discuss the role of literary narrative in the formation of students. The study's mobilizing question was formulated as follows: how are literary narratives presented, and how do they contribute or not to the formation of literary readers? The methodological approach included bibliographical and documentary research inspired by content analysis (Bardin, 2016). The explication of emerging categories - marks of narrative language, themes addressed in the narratives, and possible effects of reading - was fundamental to this study. The examination carried out on the literary narratives shows that (i) the narrative fragments are used to carry out exercises in favor of the content selected for the specific teaching levels; (ii) the choice and fragmentation of the texts predominantly take into account thematic issues or the pragmatism of the language, without taking into account the literary language, which does not favor the construction of a repertoire for the students who use the books and, consequently, (iii) the approach proposed for the narratives in the collection does not contribute directly to the formative path of literary readers.

Keywords: Literary narratives. Literary reading. Literary reader. Textbook. PNLD.

- LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Capa do Livro Didático Aipoema do 6º ano	47
Figura 2 — Páginas de abertura da Unidade 1 do manual do professor do 6º ano	49
Figura 3 — Unidade 1 do manual do 6º ano: Seção <i>Antes da leitura</i>	50
Figura 4 — Unidade 1 do manual do 6º ano: Seção <i>Texto</i>	50
Figura 5 — Unidade 1 do manual do 6º ano: Seção <i>Estudo do texto</i>	51
Figura 6 — Unidade 1 do manual do 6º ano: Seção <i>Linguagem, Texto e sentidos</i>	51
Figura 7 — Unidade 1 do manual do 6º ano: Seção <i>Estudo e pesquisa</i>	52
Figura 8 — Unidade 1 do manual do 6º ano: Seção <i>Língua em foco</i>	52
Figura 9 — Unidade 1 do manual do 6º ano: Seção <i>Escrita em foco</i>	53
Figura 10 — Fragmento do Texto “A ilha”; Capítulo 1 – Unidade 1	59
Figura 11 — Fragmento do texto “O sofá estampado”; Unidade 1 – Capítulo 2	60
Figura 12 — Fragmento do texto “Auto da Compadecida”; Unidade 3 – Capítulo 2	61
Figura 13 — Trecho do texto “A ilha perdida”; Unidade 5 – Capítulo 2	62
Figura 14 — Fragmento do texto “Vendo com os ouvidos”; Unidade 1 – Capítulo 1	63
Figura 15 — Fragmento do texto “Menino de cidade”; Unidade 1 – Capítulo 2	63
Figura 16 — Fragmento da crônica “Estoujo escolar”; Unidade 1 – Capítulo 2	64
Figura 17 — Fragmento do texto “A piscina do tio Victor”; Unidade 5 – Capítulo 1	64
Figura 18 — Fragmento do texto “O velho de Alcântara-Mar”; Unidade 5 – Capítulo 2	65
Figura 19 — Fragmento do texto “O observador”; Unidade 5 – Capítulo 2	65
Figura 20 — Fragmento do texto “O ladrão”; Unidade 8 – Capítulo 1	66
Figura 21 — Fragmento do texto “A janela”; Unidade 8 – Capítulo 2	66
Figura 22 — Fragmento do texto “A escola da vila”; Unidade 8 – Capítulo 2	67
Figura 23 — Categorias de análise	69

- **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 — Tópicos sobre o narrar e suas possibilidades	25
Quadro 2 — Posturas narrativas	28
Quadro 3 — Presença de escritoras e de escritores nos manuais	67

- SUMÁRIO

1 NO PRINCÍPIO, AS PALAVRAS QUE (NOS) CONTAM	9
1.1 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA: MOTIVAÇÕES	10
1.2 CONTEXTO ACADÊMICO: ESTADO DO CONHECIMENTO	13
2 NARRATIVA E SUAS LEITURAS	19
2.1 O NARRAR, A NARRATIVA	19
2.2 LEITURA DE NARRATIVA	30
2.3 NARRATIVAS NO LIVRO DIDÁTICO	37
3 O CASO DO <i>APOEMA</i>	44
3.1 APRESENTAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO <i>APOEMA</i>	47
3.2 NARRATIVAS PRESENTES NA COLEÇÃO <i>APOEMA</i>	58
3.2.1 Narrativas literárias na coleção <i>Apoema</i> - 6º ano	58
3.2.2 Narrativas literárias na coleção <i>Apoema</i> - 7º ano	62
3.3 O QUE BROTA DAS NARRATIVAS LITERÁRIAS?	68
3.3.1 Marcas da linguagem narrativa	70
3.3.2 Temas abordados nas narrativas literárias	80
3.3.3 Efeitos da leitura	87
4 PALAVRAS FINAIS: O QUE TEMOS PARA CONTAR?	96
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICE A — Levantamento prévio de narrativas literárias presentes no manual <i>Apoema</i> do 6º ano	106
APÊNDICE B — Levantamento prévio de narrativas literárias presentes no manual <i>Apoema</i> do 7º ano	108
APÊNDICE C — Levantamento prévio de narrativas literárias presentes no manual <i>Apoema</i> do 8º ano	110
APÊNDICE D — Levantamento prévio de narrativas literárias presentes no manual <i>Apoema</i> do 9º ano	112
APÊNDICE E — Quadros pontuais com narrativas dos livros de 6º e de 7º ano	113
APÊNDICE F — Quadro de levantamento das seções do Livro <i>Apoema</i> de Língua Portuguesa - 6º ano	118
Apêndice G — Quadro de levantamento das seções do Livro <i>Apoema</i> de Língua Portuguesa - 7º ano	124

- 1 NO PRINCÍPIO, AS PALAVRAS QUE (NOS) CONTAM

[...] Se a uva é feita de vinho, talvez a gente seja as palavras que contam o que a gente é.
(Galeano).

Será que somos as palavras que nos contam? E que palavras e modos de organizá-las tendem a ser empregados para nos contar? Somos seres de linguagem, nos conhecemos e conhecemos o nosso entorno pela linguagem. Diversos são os modos que empregamos para nos comunicar desde pequenos, e uma das formas mais efetivas de fazer isso são as narrativas. Por vezes, conhecemos os outros pelas histórias que contam sobre eles, assim como nos conhecemos por meio de histórias que dizem quem somos, ou ainda inventamos outras facetas para nós e também para outras pessoas. Quantos somos por meio da palavra narrada? Essa pergunta nos faz lembrar de uma das tantas histórias de Eduardo Galeano. Agora trazemos a crônica “A uva e o vinho”, da qual elegemos a epígrafe para esta seção. Pelo nosso conhecimento prévio, sabemos que da uva pode ser produzido o vinho. Essa é a ordem natural, mas como a ficção atua e o que a ficção faz com esse fato? Vamos à leitura da narrativa de Galeano:

Um homem dos vinhedos falou, em agonia, junto ao ouvido de Marcela. Antes de morrer, revelou a ela o segredo:
– *A uva – sussurrou – é feita de vinho.*
Marcela Pérez-Silva me contou isso, e eu pensei: Se a uva é feita de vinho, talvez a gente seja as palavras que contam o que a gente é (Galeano, 1995, p. 16).

Narrativas nos envolvem, nos contam. Parece ser o modo eleito para nos expressarmos, para nos educarmos. Na *Bíblia Sagrada*, por exemplo, muitas são as parábolas tecidas com a intenção de expressar algum ensinamento aos leigos. Em *As mil e uma noites*, Sherazade escapa da morte pela sua capacidade de narrar. Assim, entre as diversas modalidades textuais presentes nos materiais didáticos com os quais estudantes do Ensino Fundamental interagem, elegemos olhar para as narrativas veiculadas no livro didático de língua portuguesa *Apoema*, o qual é adotado no município de Serafina Corrêa/RS.

A seguir, vamos apresentar motivações pessoais que nos levaram a construir essa investigação.

1.1 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA: MOTIVAÇÕES

*Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais! [...]
(Casimiro de Abreu)*

Minha¹ trajetória como professora principiou ainda na infância. Ao fazer essa afirmação, lembro-me dos versos de Casimiro de Abreu trazidos na epígrafe deste tópico. Nasci no município de Espumoso, mas a família residia no interior de Tapera. Sou filha de agricultores e aprendi desde tenra infância a ter valores como ética, responsabilidade, respeito, comprometimento e empatia.

Meu percurso estudantil iniciou aos seis anos de idade, com aulas particulares mais que especiais, ministradas pela minha mãe, Dona Francisca, que, na varanda da casa, me preparava para iniciar a primeira série (hoje primeiro ano). Dona Francisca não era professora formada em universidade, mas aprendeu a ministrar aulas quando foi catequista, ainda em sua juventude. Lembro-me da minha primeira professora da escola: chamava-se Gessi. Ela alfabetizava com cartilhas, apresentando o som das letras de forma encantadora. Com meu pai Lucindo (*in memoriam*), aprendi valores importantes como persistência, coragem, disciplina e, inclusive, a valorizar o estudo.

Tanto o entusiasmo da dona Francisca ao iniciar minha alfabetização quanto a dedicação da minha primeira professora foram marcantes no início do processo escolar e tornaram-me admiradora da educação e motivada por suas questões, as quais me movem até hoje. Eu cresci tendo o mesmo apreço que meus pais pelo estudo e pelo magistério. Entendo que isso corroborou para que eu escolhesse como profissão ser professora.

No decorrer da infância e da juventude, apesar dos desafios que a vida nos apresentava, persisti nos estudos. A educação sempre foi prioridade, pois acreditava em um futuro melhor, com outras perspectivas, embasadas no estudo. Frequentei escola pública e sempre tive excelentes professores. Lembro de muitos que ainda me inspiram por causa de sua competência, seu comprometimento e sua ética. No que diz respeito às metodologias de ensino, a educação era mais voltada para a profissionalização, para o mercado de trabalho. A avaliação era por notas e, se faltasse um ponto para atingir a média, o estudante tinha que fazer recuperação. Contudo, eu sempre tive boas notas, sempre gostei de estudar, passava dias antes da prova

¹ Este tópico é escrito na primeira pessoa do singular por tratar das motivações da autora.

estudando; no dia da avaliação, acordava de madrugada para revisar a matéria e ter tudo “fresquinho” na memória. No período de provas, também era comum eu passar os finais de semana estudando, hábito que tenho até hoje.

Para que o leitor conheça minha trajetória e o que motivou a escolha pelo tema desta pesquisa, vou iniciar relatando desde meus primeiros passos na formação profissional. Primeiramente, cursei Letras - Habilitação em Língua Portuguesa e respectivas literaturas, pela Universidade de Passo Fundo e, ao longo desse período, tive meu primeiro contato com estudantes, na condição de bolsista na Fundação Beneficente Lucas Araújo - Lar da Menina. Essa foi uma experiência rica, mas eu almejava algo mais significativo, então solicitei a troca de entidade e, na nova instituição, chamada Sociedade Cultural, Recreativa e Beneficente São João Bosco, tive a oportunidade de trabalhar com uma oficina de Jornalismo, a qual veio ao encontro da minha formação acadêmica. Nesse ponto, retomo Freire (1996, p. 54), ao afirmar: “[...] minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere”. Essas experiências agregaram muito conhecimento a minha formação humana e profissional. No final da graduação, com a realização dos estágios supervisionados, pude estar mais próxima da realidade de sala de aula.

Após a conclusão da graduação, trabalhei em escola particular, no município de Passo Fundo, ministrando aulas de Língua Portuguesa e Literatura para turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de exercer estágios remunerados como professora de Língua Inglesa, pois havia iniciado a Licenciatura em Língua Inglesa. A vida de recém-formada é desafiadora, por isso não foi possível concluir o curso de Língua Inglesa.

Após essa experiência, trabalhei em um escritório de cursos que representava a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), ainda em Passo Fundo, onde tive meu primeiro contato com a educação a distância, pela qual fiquei fascinada. Nesse polo, eu fazia trabalhos de secretaria acadêmica e tutoria presencial para o curso de Pedagogia. Assim surgiu a paixão pela Educação a Distância. E, para ampliar minha qualificação nessa modalidade de ensino, iniciei uma especialização em EaD: Tutoria, Metodologia e Aprendizagem.

Em 2008, com a nomeação em concurso público para o cargo de professor, no município de Serafina Corrêa, iniciei minha trajetória como professora de Língua Portuguesa, para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. E, em 2009, participei de uma seleção para tutora presencial do curso de Letras-Espanhol, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), para atuar no Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil (PUAB), na qual fui aprovada. Permaneci por nove anos como bolsista da CAPES. Durante os anos em que atuei como bolsista

da CAPES para a UFPel, no polo da UAB, também desenvolvi oficinas de espanhol para alunos da rede pública, pois eu cumpria vinte horas presenciais no polo com tutoria. Então dedicava um turno para ministrar oficinas de língua espanhola.

A experiência com tutoria no polo da UAB foi muito gratificante. Nesse período, não tive dúvida, a educação a distância é vital em meu currículo e em minha vida. Aos poucos, outras oportunidades foram surgindo: iniciei como gestora da Faculdade Censupeg e pude colaborar para a formação de várias turmas de pós-graduação presenciais, auxiliando a comunidade direta e indiretamente, pois as aulas presenciais movimentavam os estabelecimentos comerciais e a rede hoteleira da cidade. Além disso, era uma oportunidade para os professores de Serafina Corrêa e cidades vizinhas não precisarem se deslocar para faculdades mais distantes para realizar especialização. Posteriormente, outras experiências profissionais e acadêmicas agregaram conhecimento a minha trajetória pessoal e profissional, as quais me propiciaram ser a profissional que sou hoje. Freire (1996) afirma que

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1996, p. 23).

A educação está envolvida sempre em minha vida, seja em cursos e eventos educacionais como discente seja como profissional. A ética e o respeito são questões fundamentais, as quais priorizo e valorizo. Meus trabalhos acadêmicos e profissionais são permeados de esforço, persistência, dedicação e, ainda, geralmente, família, lazer, feriados e finais de semana sacrificados. Portanto, valorizo cada conquista alcançada. De acordo com Cury (2019),

Viver é uma experiência única, indescritível, inimaginável, extraordinária, complexa, saturada de mistérios e, ao mesmo tempo, regada a fragilidade. Por isso, deveríamos, nessa curta trajetória existencial, procurar os mais belos sonhos, construir os melhores projetos de vida, buscar as mais fascinantes aspirações (Cury, 2019, p. 138).

Tendo em vista que já fiz vários cursos de especialização, presenciais e a distância, decidi realizar o sonho de cursar mestrado. Porém, minhas expectativas para esse curso vão muito além da concretização de um sonho: quero evoluir profissionalmente, ou seja, desenvolver novas habilidades e competências, por exemplo, de leitura e escrita acadêmica; ter novas oportunidades de trabalho; aprender a pesquisar para contribuir com a sociedade na qual

estou inserida, exercer a docência com a qualidade e assumir o comprometimento que meus educandos merecem. Afinal, conforme Freire, não posso “[...] ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte” (1996, p. 67).

Enfim, mesmo tendo concluído várias especializações, eu sempre tive o desejo de fazer o curso de *Stricto Sensu* - mestrado. A primeira tentativa iniciou-se por meio de uma parceria entre uma instituição de Ensino Superior na qual eu trabalhava como consultora educacional. Por intermédio dessa instituição, iniciei os estudos na *Facultad de La Empresa*, em Montevideú, no Uruguai. No entanto, as leis no Brasil dificultam muito a revalidação do diploma. Assim, entendi que o melhor seria não investir nessa parceria. Embora eu não tenha concluído o curso de mestrado no Uruguai, a experiência foi singular e culturalmente enriquecedora.

Em 2021, o desejo de cursar mestrado tornou-se mais latente, então iniciei o processo pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). A busca pela qualificação profissional sempre fez parte da minha trajetória e estou feliz em finalizar este processo, apesar dos desafios, das habilidades e das competências que todo pesquisador iniciante precisa desenvolver. Ao finalizar esta dissertação de mestrado, espero que os resultados construídos e analisados possam contribuir para a academia e também para a comunidade na qual estou inserida.

Ao voltar a estudar, espero que minha trajetória como educadora possa fazer a diferença na vida dos estudantes e possa contribuir socialmente para o futuro deles. Freire argumenta que “[...] quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também” (1996, p. 142). Estudar aspectos do livro didático contribuirá tanto para minha formação como para a de outras professoras. Aliás, o livro didático (LD) é suporte importante para o ensino e aprendizado de Língua Portuguesa bem como para o incentivo à leitura nesse processo educacional. Afinal, tal material passa por um processo de avaliação criterioso.

1.2 CONTEXTO ACADÊMICO: ESTADO DO CONHECIMENTO

A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social [...].
(Marisa Lajolo)

Ao buscar a presença de narrativas literárias em material didático, assumimos a leitura como processo político, no qual as escolhas, desde a seleção de textos até o modo de apresentá-los ao leitor, não são neutras ou ingênuas, mas perpassadas ou não pelo compromisso com a transformação social. Entendemos, com Lajolo, que o engajamento na formação de leitores pressupõe compromisso social. Por isso, considerando que o material didático é veículo de acesso ao literário para a maioria das crianças brasileiras, importa reconhecermos que olhares têm sido lançados sobre esses materiais, tendo em vista seu papel potencial na formação leitora.

Como esta pesquisa toma por objeto de estudo narrativas literárias presentes no livro didático *Apoema* do 6º e 7º ano, para compreender o que vem sendo estudado acerca desse tema, realizamos uma busca para averiguar o que já existe nessa área. Diante disso, para o desenvolvimento do estado do conhecimento acerca do tema apontado nesta dissertação, a busca por estudos iniciou com os seguintes descritores: *livro didático de língua portuguesa*; *livro didático e narrativas*, combinados com os descritores *Apoema*, *língua portuguesa*, na base de dados Scielo e no Banco de Teses e Dissertações (BDTD), tomando como recorte temporal os últimos dez anos (2002-2022). Foram selecionados os textos que possuem no título livro didático e narrativa, considerando sempre os trabalhos mais recentes, entre 2013 e 2022.

A pesquisa nos bancos de dados ocorreu no segundo semestre de 2022 e mostrou que há muitos estudos sobre livros didáticos e narrativas. No entanto, sobre o manual *Apoema* encontramos apenas duas pesquisas, que não abordam a presença da narrativa no livro didático tampouco se voltam ao 6º e 7º anos.

Sobre o LD *Apoema*, na Scielo, foi localizado um artigo e, no Banco Digital de Dissertações e Teses da CAPES, duas dissertações de mestrado. O artigo “A argumentação no Livro Didático de Português: análise do volume 6 da coleção didática *Apoema* aprovada pelo PNLD/2020”, de Elionai Mendes da Silva e Eduardo Lopes Piris, olha para o volume do 6º ano do *Apoema*. O texto analisa uma sequência de atividades didáticas destinada ao ensino de argumentação, tema abordado em uma unidade didática do volume citado. Silva e Piris (2021) examinam o tipo de atividades e a finalidade e o objeto delas bem como a situação argumentativa trazida em cada uma dessas atividades.

“O fenômeno da variação linguística na coleção *Apoema* Português, referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)” é o título da dissertação de Mestrado em Letras e Linguística, de Gabriela Amaral de Rezende, defendida na Universidade do Estado Do Rio

De Janeiro, no ano de 2022. O estudo de Rezende (2022) busca responder como os livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) podem contribuir para a conscientização dos alunos acerca das diferenças linguísticas. Para realizar o estudo, a pesquisadora analisou a coleção *Apoema Português*, abrangendo livros dos anos finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano, a fim de verificar, em especial, o tipo de variação linguística predominante na coleção analisada.

A dissertação “Grêmios estudantis em livros didáticos de língua portuguesa”, de Maria Alzeneide Fernandes Zumba (2022), estuda o grêmios estudantis nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Trata-se de uma pesquisa documental de natureza qualitativa e interpretativa, com o objetivo geral de investigar como a representação de grêmios estudantis da BNCC é contemplada em dois livros didáticos, cujas coleções foram aprovadas pela edição de 2020 do PNLD. Para tanto, vale-se do exposto no resumo do livro *Apoema*, do 6º ano, uma vez que o manual focaliza os textos que compõem essa agremiação (o estatuto, por exemplo) para explorar regras da gramática normativa.

A ausência de estudos que olhem a literatura no livro em questão nos motiva a avançar na investigação com vistas a ampliar o debate sobre o livro didático e sobre narrativas. Como a busca mostrou que não há estudos sobre narrativas veiculadas na obra *Apoema*, o que sinaliza escassez de investigação sobre o tópico, acolhemos o tema, tão importante para pensar a constituição de si pela linguagem narrativa na Educação Básica.

Nosso país é continental por sua extensão territorial. Grande também é sua diversidade cultural. Frente à tamanha diversidade, há diretrizes legais que orientam a educação ministrada nas cinco regiões do país. Nesse sentido, o Programa Nacional do livro didático / PNLD prevê a avaliação e a distribuição de manuais didáticos a todas as escolas públicas do Brasil. Entre os títulos aprovados e disponibilizados pelo Ministério de Educação, as escolas, independentemente do local onde estão situadas, realizam suas escolhas. Assim, uma escola gaúcha e uma paraense podem trabalhar com o mesmo título, a despeito das peculiaridades regionais. O docente da turma figura como elemento fundamental para que aprendizagens previstas naquele nível de ensino se efetivem com base no livro didático escolhido.

Dessa forma, começamos a nos perguntar: como se constitui o livro didático de Língua Portuguesa e que papel a narrativa ocupa nessa organização? Mais pontualmente, interessa-nos a narrativa no livro didático de português do segundo ciclo do Ensino Fundamental, por ser a etapa da Educação Básica em que a autora da dissertação atua, na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Corso, na rede municipal em Serafina Corrêa. Nesse contexto, elegemos o

livro *Apoema*, empregado no período de 2020 a 2023, na Rede Municipal de Ensino do município de Serafina Corrêa.

O município de Serafina Corrêa localiza-se na Encosta Superior do Nordeste do Rio Grande do Sul², entre a serra e o planalto gaúcho, distante 230 km da capital Porto Alegre, com uma população estimada em 18.074 pessoas, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2021)³. Sua base econômica são as indústrias, que são responsáveis por atrair populações de migrantes e imigrantes, o que tem contribuído para o crescimento populacional e cultural (miscigenação cultural). O município também é conhecido como “Cidade Simpatia”. Situado entre vales e montanhas, possui duas línguas oficiais: a língua portuguesa e a uma variante da língua Vêneta, chamada *Talian*, trazida pelos imigrantes italianos, o que lhe rendeu o título de “Capital Nacional do *Talian*”, no dia 20 de maio de 2015.

Atualmente, o município possui treze escolas municipais, uma particular de Ensino Fundamental e Médio, uma escola especial, Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE), cinco escolas estaduais, das quais uma dispõe de Ensino Médio, além de escolas de Educação Infantil e escolas de recreação particulares. No ensino municipal, consta uma escola Agrícola e uma escola com educação de jovens e adultos (EJA), ensino fundamental anos finais. Conforme dados fornecidos pela assessoria da secretaria municipal de educação, em fevereiro de 2023, havia 1.844 alunos matriculados na rede. O município destaca-se entre seus municípios vizinhos por ser um dos primeiros a implantar a robótica educacional nas escolas municipais, em 2018, proporcionando, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), um ensino voltado às necessidades atuais de educação.

Como a pesquisa de mestrado é restrita pela duração do Curso e pelo fato de a investigadora ter formação em Letras, ser professora de Língua Portuguesa e integrar o grupo de pesquisa Observatório de Leitura e Literatura (OLLI-UCS), definimos que o objeto de estudo do livro seria a narrativa literária. Esse gênero literário, conforme estudos, contribui para a formação identitária do leitor. Assim, almejamos analisar como as narrativas literárias se apresentam no LD e se a proposta existente promove a formação do leitor literário, a partir da seleção textual expressa nos manuais *Apoema* de 6º e 7º ano. Vale destacar que a investigação dá continuidade a outros estudos do Grupo, em especial, a dissertação *O papel do narrador no processo da compreensão leitora*: um olhar sobre as narrativas de um livro didático de

² Disponível em: <http://www.serafinacorrea.rs.gov.br/sobre-serafina-correa/>. Acesso em: 04 fev. 2023.

³ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/serafina-correa.html>. Acesso em 04 fev. 2023.

português (LDP), de autoria de Lovani Volmer, bem como a outros estudos sobre narrativa literária como a tese *Mostrar? Esconder? Seduzir?: o papel do narrador em obras do PNBE 2010*”, da mesma pesquisadora.

Nesse contexto desta dissertação, a pergunta norteadora buscou compreender a presença de narrativas literárias no livro didático de Língua Portuguesa *Apoema*, referente ao 6º e 7º anos. Tal delineamento pretendeu responder: como as narrativas literárias se apresentam e contribuem ou não para a formação do leitor literário?

Entendemos que as políticas públicas, as escolas, os livros didáticos, enfim, os processos educacionais devem contribuir para que o aluno viva seu momento formativo com plenitude; e a narrativa literária integra esse percurso de formação. Dessa forma, para responder à questão de pesquisa, estabelecemos como objetivo geral investigar como as narrativas literárias são apresentadas nos livros didáticos do 6º e 7º anos da Coleção *Apoema*, a fim de problematizar a contribuição ou não para a formação do estudante como leitor literário. Já os objetivos específicos almejam (i) explicitar conceitos chaves da narrativa bem como suas funções no âmbito da formação humana; (ii) apresentar como a narrativa literária tende a ser abordada em livros didáticos veiculados pelo PNLD; (iii) mapear as narrativas veiculadas no livro didático do 6º ao 9º ano da coleção *Apoema*; (iv) categorizar as narrativas presentes no livro do 6º e 7º anos, da coleção *Apoema*; e, por fim, (v) discutir o papel da narrativa literária na formação do estudante.

Com relação ao delineamento metodológico da pesquisa, entendemos tratar-se de um estudo com abordagem qualitativa, por fomentar o pensamento crítico acerca do livro didático nos anos finais do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada tomando como base os livros didáticos de 6º e 7º anos da coleção *Apoema*, de Língua Portuguesa.

A pesquisa é de natureza documental e assume inspiração analítica. Para estudar o livro didático e as narrativas, a investigação inspirou-se na análise de conteúdo de Bardin (2016). Após a apresentação do embasamento teórico, trazemos uma leitura exploratória dos livros de língua Portuguesa do 6º ao 9º anos da coleção *Apoema*, a fim de mapear narrativas presentes nas obras (Apêndices A, B, C, D, E). Os quadros construídos com dados oriundos dos livros da coleção foram analisados e deles emergiram categorias analíticas. Para adensar o estudo, foram focalizados os livros didáticos do 6º e 7º anos. Foram ainda selecionadas narrativas literárias representativas da diversidade presente nos livros, as quais foram discutidas de acordo com o referencial teórico e também associadas às propostas de leitura veiculadas.

Após levantamento das narrativas, buscamos categorizar os tipos de narrativas presentes no livro bem como contextualizá-las e identificar a postura do narrador, no sentido de problematizar a proposta de leitura que subjaz a cada texto. Perante o exposto, os passos listados nos ajudam a entender o papel da narrativa literária no livro em questão e, conseqüentemente, na constituição do aprendizado dos estudantes serafinenses.

Com o intuito de estudar a narrativa literária, esta dissertação é constituída por três capítulos: (i) no capítulo um (introdução), consta a apresentação da proposta com a trajetória da pesquisadora, o contexto acadêmico da pesquisa e o delineamento metodológico; (ii) no capítulo dois, abordamos as narrativas literárias e suas leituras, o narrar, a narrativa e sua presença no livro didático, a fim de mostrar a presença do narrador na estrutura da narrativa; (iii) no capítulo três, temos reflexões sobre o livro didático *Apoema*, a apresentação do manual, as narrativas presentes na coleção, além da análise das narrativas literárias com base em categorias emergentes.

- 2 NARRATIVA E SUAS LEITURAS

[...] Uma história se desdobra como bandeira ao vento.
(Kate Bankes e George Hallensleben)

A narrativa é uma modalidade discursiva que, ao desdobrar-se, conta uma história. Para contar uma história, são introduzidos, em geral, elementos que tendem a se manter em sua estrutura: personagens situados em um tempo e em um espaço e cuja ação tende a ser relatada por um narrador que integra ou não o conflito. Trata-se de um gênero bastante recorrente: como bandeira que tremula ao vento dos tempos, a narrativa desdobra possibilidades de concretizar-se e mobilizar leituras, e o livro didático pode ser um dos espaços para esses desdobramentos. Para tratar da narrativa, objeto de estudo desta dissertação, este capítulo organiza-se em três subcapítulos. Primeiramente, são discutidos o narrar e a narrativa; na sequência, é enfocada a leitura de narrativa; e, por fim, a narrativa no livro didático.

2.1 O NARRAR, A NARRATIVA

Quando os outros voltaram a si, o narrador tinha descido as escadas.

(Machado de Assis)

Neste subcapítulo, explana-se como se compõe uma narrativa, suas estruturas bem como suas funções e contribuições sociais para o ser humano. A narrativa como modalidade discursiva é inerente à condição humana, pois “[...] desde que o homem começa a conviver, se põe a contar o acontecido. Nas comunidades primitivas, o conto era uma espécie de resumo das histórias que se transmitiam oralmente e que, mais tarde, foram sistematizadas por escritores” (Ramos, 2010, p. 13). Refletindo sobre o conceito, entendemos a narrativa como uma maneira de expressão que se desenvolve por meio do contar histórias a partir de diferentes linguagens: linguagem verbal (oral ou escrita), linguagem visual contada por imagens ou, ainda, linguagem teatral, isto é, linguagem representada. Roland Barthes, semiólogo francês, amplia o conceito ao expor que “[...] a narrativa pode ser sustentada pela imagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas essas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopéia (sic.), na história, na tragédia, no drama [...]” (Barthes, 1971, p. 19). Barthes aponta diferentes suportes por meio dos quais a narrativa é veiculada. O autor contempla a narrativa escrita, mas a amplia ao indicar a

imagem, tanto fixa – uma fotografia, uma pintura, uma escultura – como móvel – aquela veiculada no curta, no filme, no teatro.

A narrativa, na visão de Barthes (2011), materializa-se por meio do discurso narrativo que pode ser “[...] um atestado de linguagem (um filme, um conto, um romance, um poema, uma pintura, um fragmento de conversa cotidiana, etc. são discursos)”. O ato de narrar discursos é uma tendência geral do ser humano do ponto de vista animista e para a narrativização, ao lado da narrativa-fábula, com mensagem figurativa e estética. Barthes (2011) acrescenta que as formas tendem a se misturar, em combinações e intensidades diversas.

Desde a pré-história, o homem aprendeu a fazer seus registros, e estes compõem nossa marca na sociedade em que vivemos, demonstrando modos de vida bem como questões culturais, sociais e históricas de cada indivíduo. Antes de adquirirmos o domínio da escrita, realizamos nossas inscrições com desenhos, uma forma muito significativa de expressar modos de vida, desejos, ansiedade, alegrias e outras emoções, tanto que há profissionais especialistas em áreas da educação, como terapeutas, que realizam a análise do desenho da criança como forma de identificar o porquê de suas dificuldades de aprendizagem. O exposto pode ser justificado a partir de Barthes (1971, p. 40), quando afirma que “[...] a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas [...] a narrativa está aí, como a vida”. Narrar é, além do que foi exposto, uma necessidade humana: diariamente, realizamos muitas narrativas com diferentes intenções - contar histórias, transmitir uma notícia, um fato ou acontecimento, transmitir um ensinamento cultural, ou ainda, interpretar, pelo simples prazer de fazê-lo, e contar uma história literária.

Após breve exposição acerca da narrativa ancorada em Barthes, passamos a focar na perspectiva de Benjamin (1987). Para o pensador alemão, há uma associação entre experiência e narração. A narrativa está diretamente conectada à experiência do sujeito que conta, de modo que seu enraizamento na cultura popular e suas experiências de vida são transmitidas através da cultura. E a cultura é disseminada e, por intermédio dela, o conhecimento circula entre as pessoas, deixando seu legado.

O autor, ao discorrer sobre a origem das narrativas, aponta que a oralidade é o veículo por meio do qual as narrativas se materializam, inclusive como uma forma de dar conselhos. Nesse sentido, reiteramos que a ideia de narrativa é muito antiga e está associada à experiência oral, ou seja, o narrador só conta/narra porque tem experiência de vida e, por ter experiência, narra. Diante disso, o autor ainda define dois tipos ancestrais de narradores: o camponês e o

viajante, que “[...] foram os primeiros mestres da arte de narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram” (Benjamin, 1987, p. 199). O narrador viajante possui muita cultura em virtude de seus deslocamentos espaciais; sendo assim, detém muitas histórias para partilhar. Já o narrador camponês acumulou experiências relacionadas ao lugar onde vive; isto é, a partir de suas vivências, tem muitos conselhos a revelar e, para tanto, usa o discurso narrativo. Ambos transmitem sua sabedoria de vida, de modo que o saber é passado pelas gerações, narrado pelo camponês sedentário, conhecedor de suas histórias e tradições e detentor de suas próprias características de contar histórias, bem como pelo narrador viajante de terras longínquas, que traz sutilezas de territórios e povos ignorados pelos ouvintes.

Embora a cultura seja transmitida de uma geração a outra por meio da oralidade, Benjamin (1987) aponta um problema na atualidade⁴. Com a invenção da imprensa e a difusão do romance no período moderno, surgiu o primeiro indício da morte da narrativa associada à experiência, uma vez que as pessoas não são mais capazes de compartilhar histórias surpreendentes: com tantas notícias disseminadas diariamente, “[...] quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações” (Benjamin, 1987, p. 203). Deduzimos aqui que o autor aponta para a condensação como uma qualidade das narrativas que primam pelo compartilhamento de experiências.

Assim como um trabalho manual, um artesanato, o ato de narrar histórias, inerente ao homem desde o início da história da humanidade, está se perdendo com a modernidade, porque estão desaparecendo a naturalidade e a relação íntima de cada contador com sua própria história, assegura Benjamin. Cada narrador, na visão benjaminiana, envolve-se na história de seu jeito, porém, não estamos mais acostumados com a linguagem poética e simbólica das histórias. Nosso traquejo maior tem sido com textos práticos e informativos do dia a dia, como jornais, revistas disponíveis em plataformas digitais, o que nos leva a retomar a preocupação já anunciada sobre a morte da narrativa, “[...] depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual” (Benjamin, 1987, p. 205).

Na atualidade, portanto, o ato de contar histórias (orais) com o intuito de compartilhar ensinamentos e valores humanos tem perdido espaço, talvez pelo uso das tecnologias e pelas transformações sociais. Benjamin (1987, p. 197) já previa esse apagamento do narrar ancestral, pois afirmava que vivemos “[...] a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção”.

⁴ Walter Benjamin assinou a escrita do ensaio objeto de reflexão nesta dissertação em 1936.

Sobre as experiências de narração, Benjamin (1987, p. 198) argumenta que tem sido cada vez mais raro encontrar pessoas com capacidade de narrar histórias de forma adequada e esclarece que as [...] “causas desse fenômeno são óbvias: as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo”.

Ao reproduzir uma história, o contador interfere diretamente no objetivo do autor ao escrever seu texto. Para tanto, há diferentes tipos de narrador. De acordo com Benjamin (1987, p. 205), o narrador “[...] imprime sua marca [...] como a mão do oleiro na argila do vaso”, tamanha sua importância na narrativa. Segundo podemos compreender do legado de Benjamin, a figura arcaica do contador de histórias contrapõe-se ao romance, pois este se efetiva por meio de um movimento solitário, enquanto aquele se constitui como movimento cultural. Tal movimento culmina em uma maneira de transmitir cultura, valores e conselhos, o que só é possível se houver disponibilidade de narrar e ouvir. As narrativas populares estão sempre associadas às soluções de problemas práticos da vida cotidiana, aparecendo condensadas em frases proverbiais que sintetizam algum ensinamento transmitido de pessoa a pessoa. Desse modo, o autor sustenta que “[...] o dom de contar histórias está chegando ao fim: não se tece e não se fia mais, não se constrói nem se aplaina objetos enquanto se ouve histórias. Em resumo: histórias precisam de trabalho, ordem e disciplina para vingar” (Benjamin, 2018, p. 62).

Após discorrer sobre o papel da narrativa e sua ligação com a experiência, dois conceitos manifestam-se imbricados na visão de Benjamin: o surgimento dos papéis de narradores e a vinculação da narração à cultura e, conseqüentemente, ao coletivo.

O narrar como forma de dar conselhos é assumido por outros autores. Destacamos Charles Perrault, escritor francês que, no século XVII, cunhou as bases para a formação do gênero literário conhecido até hoje como conto de fadas. Ele recolheu as histórias tradicionais da região e as escreveu com acabamento literário, mas com intuito de contribuir com a educação dos pequenos. No caso de “Chapeuzinho Vermelho”, na história vertida por Perrault (1987), publicada no Brasil a partir de tradução de texto integral do francês, a narrativa se encerra assim:

- Minha avó, como você tem dentes grandes!
 - É para te comer.
 E dizendo essas palavras, o Lobo saltou pra cima de Chapeuzinho Vermelho e a devorou. (Perrault, 1987, p. 22)

Ao encerrar a narrativa, para não deixar dúvidas acerca do aconselhamento da história, encontramos a moral, transcrita a seguir:

Vimos que os jovens,
 Principalmente as moças,
 Lindas, elegantes e educadas,
 Fazem muito mal em escutar
 Qualquer tipo de gente.
 Assim, não será de estranhar
 Que por isso o lobo as devore.
 Eu digo o lobo porque os lobos
 Não são do mesmo tipo.
 Existe um que é manhoso
 Macio, sem fel, sem furor.
 Fazendo-se de íntimo, gentil e adulator,
 Persegue as jovens moças
 Até em suas casas e seus aposentos.
 Atenção, porém!
 As que não sabem que esses lobos melosos
 De todos eles são os mais perigosos.
 (Perrault, 1987, p. 23)

Na origem da produção literária para crianças, o caráter educativo se impõe. Assim, a obra de Perrault alerta crianças e jovens para os perigos existentes caso não obedeçam às orientações de seus pais. A tradição de atribuímos às narrativas finalidade educativa já estava presente nos textos bíblicos que, por meio de parábolas, imprimem um ensinamento aos leigos, a fim de colaborar para a formação humana do leitor. Nos casos aqui mencionados, a figura do narrador dá sentido à narração, seja manipulando sua estrutura para instaurar o suspense; seja ainda transmitindo lições e comunicando, a partir da história, um aconselhamento aos jovens ou à audiência de modo geral.

Além da presença do narrador, que pode assumir diferentes tipos, conforme o foco narrativo adotado pelo autor do texto, as principais características do gênero narrativo incluem personagens, enredo, tempo e espaço, cada qual com suas peculiaridades. O tempo da narrativa pode ser cronológico ou psicológico, sendo este último narrado como lembrança dos fatos, pois tudo ocorre a partir de uma memória; o espaço pode ser um ambiente físico ou social; as personagens dividem-se em principais e secundárias; e o discurso pode ser direto ou indireto. Tais elementos, embora demarquem o texto narrativo com relativa estabilidade, abrigam inovações e possibilidades de combinações tão variadas que cada narrativa pode surpreender seu interlocutor, seja pelo conteúdo ou pelos seus modos de organização.

A partir do conjunto dos elementos da narrativa, aliado à interpretação do leitor junto ao texto ficcional, constrói-se a função da narrativa, uma vez que “[...] a ficção é tão real quanto o chão em que pisamos. Ela é esse próprio solo. O nosso suporte no mundo” (Huston, 2010, p. 26). As características que compõem a narrativa, mesclando ficção e realidade, tecendo

histórias que corroboram para o desenvolvimento humano, desdobrando-se pelas diferentes linguagens, são técnicas construídas para a sobrevivência de nossa espécie.

Percebemos que a narrativa, com base nessas reflexões, como um texto ficcional, tem algumas figuras atuantes em sua constituição. Narrador e autor, por exemplo, possuem papéis diferentes, visto que o autor é quem cria um texto e o narrador reproduz a história. O autor é o responsável pelo texto, é ele quem escreveu cada palavra; em contrapartida, o narrador é quem conta a história, seja ela real ou fictícia, e pode ou não fazer parte dessa história. Segundo Reis e Lopes (1988), o narrador é compreendido, de fato, como distinto do autor e, na nossa análise, vamos atentar para essa distinção.

Diante disso, “[...] o *narrador* será entendido fundamentalmente como *autor textual*, entidade fictícia a quem, no cenário da ficção, cabe a tarefa de enunciar o discurso (v.), como protagonista da *comunicação narrativa*” (Reis e Lopes, 1988, p. 61, grifos do autor). Em suma, todo texto tem um autor que é um ser físico de carne e osso e um narrador que conta a história real ou figurada, inserindo-se nela ou não, dependendo do foco narrativo. Este, por sua vez, é como se fosse o ponto de vista do autor, por exemplo: se a história for contada exatamente como aconteceu com quem escreve, o foco narrativo será em primeira pessoa e o narrador atuará como personagem, pois encara os fatos como lembranças, apresentando opiniões e emoções do narrador.

A presença do narrador é tão relevante que a mesma história, contada por distintos narradores, gera narrativas diversas. Sobre a presença do narrador no texto, Benjamin (1987, p. 201) afirma que ele “[...] retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes”. A partir do tipo de narrador, ou seja, se ele está em primeira ou terceira pessoa para contar a história, é possível identificar como demonstra seus pensamentos, suas percepções e seus sentimentos em relação aos personagens.

Friedman (2002), ao tratar de narrativa, traz oito tipos de narrador que podem estar presentes no texto como perspectivas do ato de enunciar a história, a saber: narradores em primeira pessoa, que são dois, o narrador personagem protagonista e o narrador “eu” como testemunha; os narradores em terceira pessoa: narrador onisciente neutro; narrador onisciente intruso, narrador de onisciência seletiva múltipla ou multisseletiva; e narrador de onisciência seletiva. Além desses, ainda constam outros dois tipos de narração: o modo dramático e a câmera.

Para avançar nos estudos sobre foco narrativo, segundo as contribuições de Friedman (2002), iremos discorrer sobre as características de cada um dos diferentes tipos de narrador mencionados, na seguinte ordem: (I) autor onisciente intruso; (II) narrador onisciente neutro; (III) “eu” como testemunha; (IV) narrador-protagonista; (V) onisciência seletiva múltipla; (VI) onisciência seletiva; (VII) modo dramático; (VIII) a câmera.

Antes de iniciar a análise de cada narrador, apresentaremos algumas distinções sobre a possibilidade de ele ser intruso ou neutro. Os narradores intrusos podem comentar os mais diversos assuntos, enquanto contam uma história, citando fatos e histórias paralelas, detalhes da vida de um personagem ou observações sobre o cenário da história. Os narradores neutros, por sua vez, mantêm o foco apenas nos acontecimentos e nos personagens presentes naquela história.

Outro ponto a esclarecer diz respeito a algumas questões que envolvem as relações presentes no ato de narrar, pois “[...] o problema do narrador é a transmissão apropriada de sua estória ao leitor [...]” (Friedman, 2002, p. 171). Tais questões estão explicitadas no Quadro 1.

Quadro 1 — Tópicos sobre o narrar e suas possibilidades

Aspectos sobre o narrar	Papel do narrador
Quem fala ao leitor?	Voz na primeira pessoa, um personagem Voz na terceira pessoa
Posição (ângulo) em relação ao enredo	De cima Da periferia Do centro Frontalmente ou De modo alternado
Canais de informação usados pelo narrador para transmitir a estória ao leitor	Palavras, pensamentos, percepções e sentimentos do autor; ou palavras e ações do personagem: ou pensamentos, percepções e sentimentos do personagem: através do qual - ou de qual combinação - destas três possibilidades, que informações se depreende sobre estados mentais, cenário, situação dos personagens
Distância com relação ao leitor da estória	Próximo, distante ou alternado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Friedman (2002, p. 171).

Postas as observações necessárias, passaremos a uma caracterização de cada tipo de narrador. Iniciaremos os estudos abordando o onisciente intruso.

O narrador onisciente intruso é assim denominado porque, ao ter domínio pleno do mundo externo e interno de seus personagens, ele julga, posiciona-se, emite juízo de valor, faz

comentários, emite opiniões e não deixa a história correr seu fluxo natural. Para Friedman (2002, p.173), por meio da onisciência, o narrador “[...] é livre não apenas para informar-nos as ideias e emoções das mentes de seus personagens como também as de sua própria mente”. Esse narrador faz interferências e dialoga com o leitor, abordando sentimentos alheios com propriedade e conhecimento de causa. Friedman (2002, p.173) salienta que “[...] a tendência no Autor Onisciente Intruso está longe da cena, pois é a voz do autor que domina o material, falando frequentemente por meio de um ‘eu’ ou ‘nós’”, ao narrar uma estória, controlando fatos, cenas e sentimentos como se fosse um ser divino que tudo vê e controla, tendo domínio total dos fatos.

O narrador onisciente sabe tudo sobre seus personagens, como seus pensamentos, seus conflitos internos e seu perfil psicológico. A onisciência permite ao narrador um ponto de vista ilimitado. Sendo assim, é mais difícil de controlar, visto que a história narrada pode ser vista por um ou todos os ângulos possíveis, possibilitando ao leitor uma visão ampla do narrado, segundo Friedman (2002). A principal diferença entre o narrador onisciente intruso e os demais é a presença dos pensamentos, das percepções e dos sentimentos do próprio autor. Dessa forma, o escritor informa não só os sentimentos e percepções dos personagens, mas também, o que ele pensa e sente acerca da história contada.

A principal característica que marca a onisciência é a presença das intromissões e generalizações do próprio autor, que podem ou não fazer parte da história. Diante disso, a tendência é que o escritor é relatar o que está acontecendo e fazer críticas sobre o exposto.

Ao discorrer sobre esse tipo de narrador, Friedman (2002) faz uma distinção com relação ao sumário narrativo. Para fins de esclarecimento,

[...] o sumário narrativo é uma apresentação ou relato generalizado de uma série de eventos cobrindo alguma extensão de tempo de locais, e parece ser o modo normal, simples, de narrar; a cena imediata emerge tão logo os detalhes específicos, contínuos e sucessivos de tempo, espaço, ação, personagem e diálogo começam a aparecer (Friedman, 2002, p. 172).

A segunda categoria apresentada é o narrador onisciente neutro, que também é um narrador em terceira pessoa. Ele se diferencia do narrador onisciente intruso por narrar os fatos de uma maneira mais distante, como se olhasse de fora dos acontecimentos, ou seja, não é personagem. De acordo com Friedman (2002, p. 174), esse narrador

[...] difere do Autor Onisciente Intruso apenas devido à ausência de intromissões autorais diretas (o autor fala de modo impessoal, na terceira pessoa) [...]. A ausência de intromissões não implica necessariamente, contudo, que o autor negue a si mesmo uma voz ao usar o espectro do Narrador Onisciente Neutro (Friedman, 2002. p. 174).

O narrador onisciente neutro apresenta como característica relevante a ausência de intromissões autorais, isto é, o autor não faz suas críticas, não deixa evidentes seus pensamentos na narrativa, narra de forma impessoal, em terceira pessoa. Ao transmitir os acontecimentos, o narrador apenas narra os fatos sem dar voz à personagem e sem deixar transparecer suas emoções e seus sentimentos. Esse tipo de narrador, por sua vez, não é tão complexo como o narrador onisciente intruso.

Ainda, de acordo com Friedman (2002), temos o terceiro tipo de narrador, o narrador-testemunha, o “eu” como testemunha, representado por uma personagem secundária, de forma verossímil, que aparenta ser verdadeiro. Esse narrador fala com o leitor através da primeira pessoa. Ele não tem acesso direto aos pensamentos de outros personagens, mas conta sua percepção sobre a história. Nesse caso, o narrador renuncia a toda sua onisciência perante os outros personagens.

Diante disso, o narrador-testemunha conta ao leitor somente aquilo que ele poderia descobrir de forma legítima, como observador da história. É importante ressaltar que esse tipo de narrador tende a ser usado quando o suspense precisa ser deixado em evidência, pois, assim, a situação é armada e revelada gradualmente para o leitor. Conforme Benjamin (1987, p. 215), a semelhança entre “[...] todos os grandes narradores é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada”.

O narrador-protagonista, quarta categoria, configura-se pelo desaparecimento da onisciência. Dessa forma, o narrador não sabe o que se passa na mente das personagens presentes na narrativa, uma vez que esse tipo de narrador é o personagem principal. O narrador-protagonista narra a história por meio de suas percepções e de seus sentimentos, deixando de lado o que passa na cabeça das demais personagens, levantando assim sua visão sobre os fatos.

O próximo narrador é caracterizado pela onisciência seletiva múltipla ou multisseletiva. Nesse ponto, o leitor perde o “alguém” que narra e a estória surge diretamente da mente das personagens. Há um predomínio quase absoluto da cena, na qual predomina o discurso indireto livre, narrado em terceira pessoa. O narrador em terceira pessoa é o tipo mais comum na literatura, porque ele conta os fatos de forma mais objetiva, sem ser parcial. Os canais de informação e os ângulos de visão são vários. A onisciência seletiva limita-se à mente de um

personagem. Os ângulos de visão limitam-se a um centro fixo, central, marcado por um estilo indireto livre.

Posteriormente à onisciência seletiva, Friedman (2002) apresenta o modo dramático e o modo câmera. O modo dramático limita-se, em grande parte, ao que os personagens fazem e falam; suas aparências e o cenário e, em relação aos pensamentos e sentimentos dos personagens, não há indicação direta sobre suas percepções. Esse tipo de narração limita-se a informar o que os personagens falam ou fazem, como no teatro; sendo assim, cabe ao leitor deduzir as significações a partir dos movimentos e palavras dos personagens. Já no caso do narrador que atua no modo câmera, “[...] o objetivo é transmitir, sem seleção ou organização aparente, um ‘pedaço da vida’ da maneira como ela acontece diante do *medium* do registro [...]” (Friedman, 2002, p. 179, grifo do autor). Conforme Friedman, a narrativa que se apresenta com o narrador no modo câmera tem a pretensão de deixar transparecer a descrição tal qual como se fosse transmitido por uma câmera.

Para uma melhor compreensão dos tipos de narradores, o Quadro 2 apresenta um resumo das principais características dos tipos de narradores, conforme Benjamin e Friedman.

Quadro 2 — Posturas narrativas

Benjamin (1987)	
Viajante	narra todo seu conhecimento de mundo adquirido ao conhecer culturas e costumes oriundos de outros lugares conhecidos em virtude das viagens, pois quem viaja sempre tem histórias a contar.
Camponês	pessoa simples, mas que narra a partir dos conselhos passados de uma geração a outra e esses conselhos são embasados em sabedoria popular, experiências de vida próprias e/ou contadas por outros.
Friedman (2002)	
Narrador onisciente intruso	tem a liberdade de narrar à vontade, de colocar-se acima, adota um ponto de vista divino para além dos limites do tempo e do espaço; característica principal: intrusão; narra da periferia ou do centro dos acontecimentos; pode narrar como se estivesse <i>de fora</i> ou <i>de frente</i> , ou ainda, mudar e adotar várias posições; canais de informação: próprias palavras, pensamentos e percepções.
Narrador onisciente neutro	fala em terceira pessoa; ausência de instruções e comentários gerais; ângulo, distância e canais são as mesmas do autor onisciente intruso.

Narrador-testemunha	fala em primeira pessoa; “eu” como testemunha; modo mais direto, verossímil; ângulo de visão limitado; como personagem secundária, narra da periferia dos acontecimentos; distância em que o leitor é colocado: pode ser próxima ou remota, ou ambas.
Narrador-protagonista	desaparece a onisciência; o narrador é personagem central; o narrador não tem acesso ao estado mental dos demais personagens; narra de um ponto fixo, limitado; posição da história com relação ao leitor: pode ser próxima, distante ou, ainda, mutável.
Onisciência seletiva múltipla ou multisseletiva	perde-se o “alguém” que narra; a história surge diretamente da mente das personagens; há um predomínio quase absoluto da cena; predomina o discurso indireto livre; canais de informação e ângulos de visão são vários.
Onisciência seletiva	trata-se de uma só personagem; limitação a um centro fixo; ângulo central; estilo indireto livre.
Modo dramático	limita-se a informar o que as personagens falam ou fazem, como no teatro; ao leitor, cabe deduzir as significações a partir dos movimentos e palavras das personagens.
Câmera	ao narrar, constrói cenas que tentam mostrar <i>flashes</i> da realidade como se apanhados por uma câmera.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Benjamin (1987) e Friedman (2002).

Ante as possibilidades de conhecer uma história, um leitor experiente pode dimensionar sua compreensão do texto a partir da percepção do narrador e de seu foco. Por exemplo, se considerarmos que o narrador em “Dom Casmurro”, de Machado de Assis, é Bentinho, a questão sobre a possível traição de Capitu ganhará outras soluções e sentidos. Desse modo, assim como o narrador carece de tempo e experiência para se constituir, o interlocutor, desde a condição de estudante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, precisa exercitar a atenção e estar familiarizado com a multiplicidade de modos de narrar, para ler com profundidade uma narrativa.

A narrativa literária discorre acerca de ações humanas e, portanto, trata de aspectos de nossa natureza. Para Todorov (2009), a literatura permite ao homem pensar e colocar-se no lugar de todo e qualquer ser humano, adotando um ponto de vista das outras pessoas reais ou personagens literárias. Esse seria um meio de entender a universalidade e nos permite cumprir nossa vocação humana e social. A literatura discorre acerca das ambiguidades da condição

humana: aquele que a lê e a compreende não se tornará necessariamente especialista em análise literária, mas conhecedor do ser humano ou, dito de outra forma, de si mesmo. É nessa comunicação inesgotável e vitoriosa dos seres humanos, do espaço e do tempo que se afirma o alcance universal da literatura. Como sinaliza a epígrafe de Machado de Assis que inicia este tópico de estudo, o poder da narração é de nos retirar da nossa vida cotidiana, pelo emprego singular da linguagem e, ao seu término, trazer o sujeito de volta a si; certamente, de um modo transformado. A nós, adultos e mediadores de leitura, cabe transmitir às novas gerações a segurança frágil dessas palavras que ajudam a compreender a natureza humana.

2.2 LEITURA DE NARRATIVA

A chave para compreender o universo está em nossa capacidade de lê-lo adequadamente e dominar suas combinações e, assim, aprender a dar vida a alguma parte daquele texto colossal [...] (Alberto Manguel)

Como conhecemos? Com base na epígrafe de Manguel, para conhecer o mundo colocamos em ação nossa capacidade de decifrá-lo, de lê-lo. E o que é leitura? O que é ler? Ler é um verbo transitivo ou intransitivo? Magda Soares alerta-nos para o fato de que, em geral, tratamos o verbo ler como intransitivo. Dizemos: os jovens não leem! As crianças leem! Os estudantes não leem! Contudo, a pesquisadora adverte que temos a tendência de dizer que as pessoas não leem porque associamos a leitura a livros, mais pontualmente, a alguns tipos de livros. Ainda, costumamos dizer que a leitura é fundamental sem entender muito bem o porquê. Pensando nas aprendizagens escolares, por exemplo, como aprender, como resolver uma atividade avaliativa se não compreendemos o que lemos?

A leitura é entendida como uma ação mais ampla do que a mera decodificação de palavras ou textos verbais. Alberto Manguel (1997), ao abordar a leitura, inicia com imagens de leitores eternizadas por meio de pinturas, esculturas, vitrais entre outros suportes. Entre as figuras, destacamos uma fotografia de Jorge Luis Borges, cego, que “[...] aperta os olhos para melhor escutar as palavras de um leitor que ele não vê” (Manguel, 1997, p. 17). Emoldurado por esses leitores, Manguel coloca-se também como um leitor. Ele não está sozinho! E conta como se descobriu leitor de palavras.

Então, um dia da janela de um carro [...] vi um cartaz na beira da estrada [...] e de repente eu sabia o que eram elas [letras; escutei-as na minha cabeça elas se metamorfosearam passando de linhas pretas e espaços brancos a uma realidade sólida, sonora, significativa. Eu tinha feito tudo aquilo sozinho. Ninguém realizara a mágica para mim (Manguel, 1997, p. 18).

Manguel não lembra do que estava registrado no painel, mas não esqueceu a magia do ato de ler e como percebeu a possibilidade, ou melhor, a privacidade que a leitura confere ao leitor. Aprendeu a escrever muito tempo depois. Ao dominar a leitura, leu de tudo, e a experiência, muitas vezes, chegou-lhe pela leitura, não pelo contato com a situação ou substância concreta. Textualmente, revela: “A experiência veio a mim primeiramente por meio dos livros” (Manguel, 1997, p. 20). Ele exemplifica: “A geléia (sic.) era uma substância misteriosa que eu jamais tinha visto, mas que conhecia dos livros de Enid Blyto [...]” (Manguel, 1997, p. 21).

Leitura, para Manguel, relaciona-se à privacidade. Conta que aos 12 ou 13 anos estava lendo um texto sobre os efeitos da gonorreia e seu pai entrou na biblioteca onde estava e sentou-se à escrivaninha, quando se deu a revelação:

Por um instante fiquei aterrorizado com a possibilidade de ele perceber o que eu estava lendo, mas então me dei conta de que ninguém – nem mesmo meu pai, sentado a alguns metros de distância – poderia entrar em meu espaço de leitura, de que ninguém poderia decifrar o que estava sendo lascivamente contado pelo livro que eu tinha nas mãos e que nada, exceto minha própria vontade, poderia permitir que alguém ficasse sabendo. O pequeno milagre foi silencioso, e conhecido por mim (Manguel, 1997, p. 25).

O autor nos brinda com um entendimento de leitura que vai muito além do acesso à informação. Habilidade decisiva à vida social de qualquer indivíduo, a leitura é importante para que se entenda o mundo e para que os seres humanos melhor interajam uns com os outros – seja no ambiente acadêmico, na vida pessoal ou na profissional. Investir na leitura literária no ambiente escolar não é perda de tempo, tampouco atividade inútil, pois a leitura pode promover a criatividade, desenvolver vocabulário, melhorar capacidade de raciocínio e de concentração, entre outros benefícios, contribuindo para a formação integral do sujeito.

A leitura possibilita o acesso ao que alguém deseja comunicar, por exemplo, “[...] suscitando perguntas sobre os acontecimentos que envolvem o homem” (Saraiva, 2008, p. 19). Mais do que viabilizar a transmissão e disseminação do conhecimento, pode contribuir na constituição dos seres humanos. Por meio da leitura, podemos conhecer e entender a

subjetividade alheia, além de ser uma possibilidade de humanização. Nesse sentido, Battistello et al. (2020) declaram:

A leitura de narrativas literárias, cuja característica preponderante é ativar a imaginação, possibilita ao leitor, em qualquer idade, navegar por mares não pessoalmente navegados, viver o não vivido, sentir o não sentido, tornando-o, acima de tudo, mais humano e sensível frente ao mundo e suas múltiplas facetas (Battistello *et al.*, 2020, p. 343).

Pela leitura, procuramos desatar os nós que existem em nosso interior, dizer o indizível, até fugir por instantes dos problemas. Houve uma época em que ler, em especial a leitura literária, era considerado perda de tempo. Com as mudanças culturais, esse paradigma vem se transformando e a leitura passa a ter seu reconhecimento em alguns setores.

Segundo Petit (2019, p. 23), a leitura possibilita “[...] construir um mundo mais habitável, humano, poder encontrar ali o seu lugar e locomover-se; celebrar a vida no cotidiano, oferecer as coisas poeticamente [...]”. A leitura nos remete a lembranças, nos faz reativar o imaginário e a empatia, uma vez que vivemos em um mundo guiado pelas tecnologias, pelas telas. Nesse contexto, tornar o mundo mais humano e habitável é possível através das experiências literárias. Ao apropriar-se das palavras lidas ou escritas, um mundo novo se constrói, pois elas “[...] ajudam a reencontrar a espessura simbólica e imaginária que tanto nos é necessária para modelar lugares em que viver, se lançar e fazer o próprio caminho” (Petit, 2019, p. 35). A leitura propicia a aquisição de uma cultura geral e uma experiência que seria inacessível de outra forma. Isso porque a arte literária pode ajudar o ser humano a olhar a imensidão do mundo, fazendo elo entre a literatura e dilemas mundanos: os medos, o desconhecido, as alegrias e as memórias, a vida, a morte, de uma forma nunca vista.

Olhando especificamente para a leitura literária na constituição de leitores crianças e para o lugar da escola nesse processo, Ravena (2013, p. 196) observa que as crianças “[...] que em seus lares contam com a presença de diversos textos e famílias com maiores níveis de escolaridade [...] têm mais possibilidades de conseguir melhores aprendizagens”. Diante disso, todo educador poderia ser um defensor aguerrido da leitura literária desde a infância, incentivando, inclusive, que se estimule a leitura para bebês, a fim de que a criança cresça entre livros e leitura, tendo, assim, mais facilidade e seu desenvolvimento cognitivo. A criança, pode ser incentivada a ler desde muito pequena, aumentando suas possibilidades para se alfabetizar, pois já estaria familiarizada com o texto. Assim, o contato com o literário pode favorecer o ingresso do sujeito no grupo dos leitores, para que, como Manguel, não esteja mais sozinho e,

ao mesmo tempo, alcance o espaço de privacidade que o ângulo das páginas abertas propicia àquele que lê.

A formação de leitores proporciona condições para a existência de cidadãos críticos e leitores competentes, pois ler vai além da decodificação de letras, palavras, frases e parágrafos. Para Yunes (2002, p. 16), “[...] ler é um ato homólogo ao pensar, só que com uma exigência de maior complexidade, de forma crítica e desautomatizada”. A leitura não se faz em um ato ingênuo ou automático, visto que há muitos saberes necessários para ser leitor competente: a criticidade demanda conhecimento de mundo, o que possibilita entender as entrelinhas, captar a intertextualidade e dar sentido ao texto.

Na sociedade contemporânea, com a divulgação em massa de informações pela internet e em diferentes canais de comunicação, a propagação de textos falsos exige cada vez mais cautela para interpretá-los sem ser manipulado. Diante desse cenário, aumentamos a preocupação com a formação de leitores, especialmente na escola, para formar cidadãos com uma capacidade de visão ampla. Para tanto, principalmente, no ambiente escolar, a leitura como fator para a construção do conhecimento crítico e reflexivo nos parece essencial. Afinal, há muitos motivos para empreendermos na leitura.

Conforme Saraiva, a leitura “[...] é uma forma de participação, de integração do leitor ao tecido sociocultural, mas, simultaneamente, provê seu receptor de informações críticas que lhe possibilitam tomar consciência de si e das contradições inerentes ao contexto” (Saraiva, 2008, p. 19). Do universo de textos existentes, quando se trata de formação leitora, o objeto literário ocupa papel preponderante, seja por fazer exigências ao leitor, ao lidar com o simbólico e o polissêmico, seja por favorecer seu engajamento, ao acionar componentes lúdicos que geram prazer.

A leitura da literatura canaliza “[...] a descoberta do que é essencialmente humano, enquanto os leitores, movidos por sua sedução, interagem com a vida e lhe dão forma” (Saraiva, 2008, p. 19). E, assim, a leitura nos propicia estar no mundo com mais autonomia e segurança, sem ter nossos direitos manipulados, haja vista que quem tem conhecimento tem poder: poder de escolha entre acreditar ou não; poder de argumentar - e isso dá trabalho para quem precisa contra-argumentar.

A leitura, aliada ao poder do conhecimento, impulsiona-nos a sermos mais humanos, pois, com aquisição de cultura, nossa convivência social torna-se mais livre. Sendo assim, entendemos que a leitura amplia nossos conhecimentos e nossas percepções acerca de assuntos como preconceitos, opção sexual, gênero, raça entre outros, pois alarga nossos olhares de uma

maneira empática. Além de desenvolver nossa empatia, a leitura faz a mediação entre sentimentos, emoções, crenças e valores, aumentando nossa tolerância diante das adversidades que se apresentam em nossa sociedade. Ao fomentar a leitura, ampliamos a consciência coletiva e elevamos nosso patamar civilizatório. Conforme Yunes,

Embora pareça disseminar-se em outras tantas práticas, o ato de ler, tal como concebido na atualidade, é um ato de atualização e de despojamento do pensar e pensar-se longe dos pré-juízos e pré-conceitos com que o senso comum ilude a maioria dos alfabetizados de quaisquer linguagens em leituras prontas por antecipação, taxando as demais segundo um juízo de falso e verdadeiro que não subsiste objetivamente, pois há que se levar em conta o sujeito - que as produz e recebe - e suas circunstâncias (Yunes, 2002, p. 39).

A leitura literária, como sublinhado por Yunes, se faz pelo leitor e suas circunstâncias, isto é, não se molda a um padrão de sentidos pré-determinado. E projetos de leitura, como também práticas educativas alinhadas à natureza da arte, levam em conta a polissemia intrínseca à literatura na sua abordagem.

Há, todavia, avanços nas políticas públicas voltadas ao fomento da leitura, pois ela configura um caminho para diminuir as desigualdades, uma vez que a cultura tem força de transformação social. A leitura tem ação libertadora, porque faz refletir, pensar e escolher caminhos. Para tanto, enfatizamos a relevância da formação de leitores críticos, competentes, para além da decodificação. Nesse sentido, Yunes (2002) afirma que “[...] ler não é mera decodificação de um sistema de sinais (escrito, desenhado, esculpido em pedra, imagem e movimento), não basta uma *análise formal* do código em que foi cifrado, para torná-lo *legível* [...]” (Yunes, 2002, p. 20, grifos do autor).

Na sociedade contemporânea, entendemos a importância da leitura para a manutenção da democracia, para fortalecer a formação de opiniões e para ter uma sociedade livre de discursos de ódio, intolerância, racismo, homofobia, censura entre outros. Saraiva (2008) reforça o papel da escola enquanto entidade responsável por “[...] iniciar a criança no processo de alfabetização e de, paulatinamente, aperfeiçoar sua leitura, de modo a garantir-lhe o domínio de uma prática cuja finalidade não se esgota em si mesma” (Saraiva, 2008, p. 23). A escola tem um papel fundamental na formação de leitores conscientes para fomentar o conhecimento cultural, a reflexão, o pensar e agir pelas próprias escolhas e potencializar uma sociedade diversa e livre, evitando o caos: falta de empatia, de senso de humor, de diálogo, de interação; e o extermínio da natureza e a destruição do patrimônio público e dos bens culturais.

Tomamos a premissa de que a leitura é uma prática social, ou seja, é uma atividade que as pessoas desenvolvem na vida cotidiana, em vários locais, com diversas finalidades. Mas, como uma atividade social, ela nem sempre teve o mesmo significado. Então, partimos da compreensão da leitura como um processo de organização da escrita nos primórdios, quando o homem inventou a escrita alfabética, e passamos a compreendê-la a partir de toda subjetividade e historicidade que envolvem o homem. Ao longo da história, a atividade de ler tornou-se mais complexa, tal como a sociedade.

Nesse processo de complexificação e progressiva democratização da leitura e da escrita, em que o acesso físico ao texto foi, de certa forma, garantido ao homem, ficou evidenciado que cada leitor, com sua história de vida e sua trajetória de leitura, constrói, a partir do mesmo texto literário, sentidos bastante diferentes. Por essa razão, estudiosos da leitura, hoje, defendem que o sentido do texto lido está no encontro entre o leitor e o texto, bem como seu conhecimento de mundo. Assim, ler é uma atividade de interação, perpassada pela vivência do leitor que, em última instância, constrói um sentido para o texto.

O leitor não é mais quem reconstrói o sentido na tentativa de descobrir o que o autor quis dizer, mas é quem, diante da palavra do outro - o autor do texto, ressignifica e reelabora a interpretação textual, a fim de construir um sentido possível para o texto. Logo, uma pessoa, ao ler o texto em momentos diferentes, poderá encontrar novos significados, imperceptíveis na primeira leitura. Nessa mesma direção, duas pessoas podem ler o mesmo texto, mas compreendê-lo de maneira diferente em virtude das suas experiências e da sua forma particular de ressignificar o mundo. Paulo Freire (2001) já nos dizia que a leitura do mundo precede a leitura de palavras. Tal diversidade ocorre porque cada leitor interage e significa o texto de acordo com sua história no mundo – única; porque não é possível compreender a palavra de uma outra forma senão aquela como ele compreende o mundo.

Consideramos, ainda, que o modo como compreendemos a palavra também transforma o modo como compreendemos a realidade, ou seja, a leitura da palavra transforma nossa visão de mundo. Diante de tantos efeitos da leitura, ressaltamos a importância de o leitor desenvolver autonomia no processo de interação com o texto. Por esse motivo, em sala de aula, é importante que o professor não dê sentido ao texto para o aluno, mas adote diferentes dinâmicas a fim de que não seja sua interpretação a única válida e possível. Afinal, o estudante precisa ser agente na concepção da interpretação perante a leitura, tarefa desafiadora, pois sabemos que a leitura é complexa, subjetiva. Nas palavras de Brandão,

Nos momentos de interpretação de textos que aparecem nos livros didáticos ou nas rodas de leitura, a meta é, muitas vezes, apenas a de investigar se os alunos entenderam o que leram, verificando se todos respondem, de modo uniforme, às perguntas formuladas pelo livro ou pelo professor, ou seja, não se abre espaço para uma real conversa e exploração do texto, refletindo-se e discutindo-se no grupo sobre as respostas às perguntas formuladas, sejam essas respostas esperadas ou não (Brandão, 2006, p. 63)

Lemos de modos diferentes os textos que aparecem na vida social, lemos e-mails, contratos, receitas, fotografias, textos científicos, novelas, narrativas, poesias, enfim, cada gênero de texto demanda habilidades diferentes, uma vez que, como vimos, ler é verbo transitivo, “conjugado” nas práticas cotidianas segundo as especificidades de seu complemento. E, ainda, podemos citar a complexidade da leitura, porque reúne, ao mesmo tempo, diversas variáveis para realizar-se: o cérebro processa o que nosso olho vê; depois combinamos tudo isso com nossa experiência, nossos valores, nossa cultura e objetivos.

Ao ensinar a leitura, cabe pensar de que leitura falamos e para que fins. Conforme mencionado, Magda Soares (2005) discute a transitividade do verbo ler para refletir acerca da leitura. Explica pontualmente que ler “[...] só é verbo intransitivo, sem complemento, enquanto seu referente forem as habilidades básicas de decodificar palavras e frases” (Soares, 2005, p. 30). Em contrapartida, a pesquisadora entende que ler, na atualidade, é verbo transitivo, por tratar-se de “[...] 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” (p. 30-31). A autora ainda acrescenta que se lê de modos distintos e com objetivos diferentes, por exemplo, um editorial de jornal e uma crônica literária, uma bula de remédio, um manual de instalação e um livro premiado pelo Jabuti. Em suma, Magda argumenta, em relação às avaliações sobre leitura dos estudantes brasileiros: “O que se conclui é que é preciso dar complemento ao verbo ler quando se fala de ler muito ou pouco, ler bem ou mal, como também é preciso dar um complemento do verbo ler quando se avalia leitura” (Soares, 2005, p. 31). No âmbito de nossa pesquisa, as reflexões da professora emérita da UFMG orientam-nos a tratar a leitura de narrativas de modo particular, e mais, a narrativa literária inserida no livro didático, que é nosso objeto de estudo.

Na leitura da narrativa, somos guiados por um narrador que pode nos facilitar o entendimento ou nos ludibriar. De qualquer forma, é o narrador que vai nos guiando nas entranhas do texto. Volmer tem se debruçado sobre o papel do narrador, tanto na pesquisa de mestrado quanto na de doutorado. Na dissertação (Volmer, 2008), atém-se ao papel do narrador no processo de compreensão leitora, tendo como objeto o livro didático de português. Já no doutorado (Volmer, 2015), tem como objeto de estudo o livro literário e busca desvendar os

papéis assumidos pelo narrador em relação ao leitor – mostrar, esconder e seduzir. Em suma, vem olhando os modos pelos quais o narrador atuaria como instância estrutural do texto, mas também como função mediadora para o ato de leitura (Volmer *et al.*, 2021). Atentar para a postura do narrador em relação ao modo como se coloca no processo de contar um enredo é um aspecto a ser considerado pelo profissional que seleciona narrativas para serem estudadas como objeto de leitura. Pelo papel assumido pelo narrador, entramos no texto e passamos a desempenhar um papel, por vezes, lúdico.

Ao elegermos a narrativa como material a ser lido, escolhemos a leitura literária como material de estudo. Assim, apoiamo-nos em Manguel sobre o lugar do leitor nessa leitura: “[...] em cada caso é o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo” (Manguel, 1997, p. 19-20). No nosso entendimento, ao ler narrativas, estamos nos conhecendo, como argumenta Manguel: “Todos lemos a nós mesmos e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender” (Manguel, 1997, p. 20). Cientes de que, ao ler, nosso ser está imbricado e ativa partes de nossa existência que são revisitadas e “lidas”, e de que não lemos tudo da mesma forma, cabe-nos pensar como se daria a leitura de narrativas. Antes, contudo, buscamos conhecer o livro didático e as narrativas que o integram.

2.3 NARRATIVAS NO LIVRO DIDÁTICO

*Os meus miolos ferviam, evaporavam-se, transformavam-se em
nevoeiro, e nessa neblina flutuavam moscas, aranhas e
passarinhos, nomes difíceis, vastas barbas pedagógicas.
Achava-me obtuso. A cabeça pendia em largos cochilos, os
dedos esmoreciam, deixavam cair o volume pesado. Contudo
cheguei ao fim dele. Acordei bambo, certo de que nunca me
desembaraçaria dos cipoais escritos.*
(Graciliano Ramos)

Na epígrafe que abre esta seção, o narrador vê-se embaraçado em uma escrita confusa, obscura e desinteressante, em meio à qual é difícil encontrar saídas de sentido. Como nessa narrativa, os textos presentes no material didático continuam distantes do universo do estudante e de difícil compreensão para leitores em processo? Como têm se apresentado, afinal, as narrativas no livro didático oferecido ao estudante das nossas escolas e como tais narrativas se

colocam no atendimento aos propósitos do material didático? Para ingressar neste tópico, delineamos, em linhas gerais, o percurso da presença do livro didático no cenário da educação brasileira.

Por volta dos anos 1970, com a Lei 5692/71 e a ampliação de vagas em escolas e consequente demanda por professores, o livro didático atende a necessidade do momento. Conforme Neto (2007), “[...] o governo precisou de professores com urgência, então foi preciso formá-los rapidamente” (Neto, 2007, p. 79). Quando o governo desenvolveu os manuais, o objetivo era facilitar o trabalho do professor, uma vez que não havia tempo hábil para formar profissionais da educação, em virtude da crescente demanda que existia na época. Volmer e Ramos (Volmer; Ramos, 2009, não paginado) afirmam “[...] que desde a invenção da imprensa por Johann Gutenberg, no final do século XV, a educação passou a contar com a impressão de obras para fins didáticos”.

Além disso, a carga horária de trabalho dos profissionais da educação era crescente, em contrapartida, seus salários diminuía, fazendo com que trabalhassem mais horas. A aprendizagem privilegiada nas escolas “[...] era a behaviorista; acreditava-se que a aprendizagem acontecia por meio de numerosas e insistentes repetições” (Volmer, 2008, p. 50). Então, a estratégia do governo para resolver a demanda necessária de professores e ajudá-los no exercício da profissão foi enviar manuais didáticos para as escolas e os manuais com “[...] uma infinidade de exercícios com o objetivo de fazer os alunos reproduzirem modelos, ao professor cabia apenas controlar a ‘aprendizagem’” (Volmer, 2008, p. 50). Nessa mesma linha, Neto (2007) argumenta que “[...] o livro didático, com manual do professor e respostas que, de início, pareceu ao governo uma solução rápida e eficaz para o problema de falta de profissionais, acabou se cristalizando no mercado como método e meio de trabalho [...]” (Neto, 2007, p. 79). Conforme Neto (2007), a iniciativa outrora temporária do governo solidificou-se e, com o passar dos tempos, foi tomando proporções maiores, ou seja, os manuais foram sendo aprimorados e tornaram-se fundamentais na sala de aula.

O Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) deixa de existir, em 1985, e passa a ser denominado como Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a fim de atender toda a Educação Básica, exceto a Educação Infantil. Atualmente a entrega dos livros didáticos é realizada por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). A distribuição pelas editoras destina-se, diretamente, às escolas com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de educação. Segundo Oliveira e Gonçalves (2021, p. 395), o PNLD “[...] é instituído em um momento pós-período

ditatorial, em que o Brasil passava por um processo de redemocratização e, desta forma, as políticas públicas se voltam, também, para as questões sociais”.

A política educacional brasileira atual, em seu programa de distribuição do livro didático, denominado Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), está a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O PNLD distribui livros didáticos para todo o território nacional, inclusive para escolas de Ensino Médio, pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM). Volmer e Ramos (2009) arguem sobre o PNLEM, como um programa “[...] mantido pelo FNDE com recursos financeiros provenientes do Orçamento Geral da União e do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED)” (2009, não paginado). A escolha do livro didático ocorre a cada quatro anos, pelos professores, com análise de obras disponibilizadas *online* e por exemplares distribuídos pelas secretarias de educação. Após análise e escolha dos livros que serão utilizados, dois títulos de editoras diferentes devem ser indicados, para primeira e segunda opção.

Os livros escolhidos serão utilizados pelo período de quatro anos, no mínimo três anos consecutivos, e os novos exemplares, após seleção e aprovação, serão encaminhados às escolas para que, no ano letivo seguinte, estejam nas escolas para beneficiar professores e estudantes. No município de Serafina Corrêa, por exemplo, as escolhas são encaminhadas pelas diretoras das escolas, em formulário *online* específico para essa finalidade. Os itens de estudo que compõem o livro didático de todas as áreas do conhecimento estão em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Então,

Pode-se concluir assim que o processo de construção do livro didático, até os aspectos de seu uso nos ambientes escolares, é perpassado por diversos cenários e indivíduos que corroboram para sua produção, para a elaboração da estruturação, para a realização das atividades e validação, até que haja a circulação e consumo de seus conteúdos, fechando o ciclo (*sic.*) que corresponde ao processo de produção até a prática de suas competências (Moraes, 2022, p. 10).

Diante do exposto, refletimos sobre a relevância da escolha consciente do livro didático, pois, mesmo sendo um material organizado e avaliado por uma equipe de profissionais, quem o implementa são os docentes que atuam nas salas de aula. Para Tagliani, (2011, p. 137) “[...] o livro didático pode ser considerado como um instrumento que organiza os objetos de ensino considerados necessários para satisfazer as necessidades de ensino-aprendizagem formal da língua portuguesa, em diferentes contextos”. Assim, o professor, ciente das particularidades de sua realidade, precisa ter um olhar atento e perspicaz para escolher o LD que vá atender as

demandas de seus estudantes em sala de aula bem como para eleger modos de implementá-lo no cotidiano escolar.

Sendo assim, reafirmamos nosso compromisso, nesta pesquisa, de estudar a presença dos textos narrativos literários a partir do LD utilizado pela pesquisadora na escola onde atua. Poucas são as obras literárias que adentram as práticas escolares, de modo que olhar para a literatura, mesmo que por meio de fragmentos presentes no livro didático, torna-se aspecto relevante. Nesse sentido, Vera Aguiar alerta que “[...] em se tratando de escola, nada importa mais do que o material de leitura e, daí, a presença constante na sala de aula dos textos impressos e, entre eles, os literários” (Aguiar, 2011, p. 8).

Observamos, em linhas gerais, que os livros didáticos buscam ofertar diferentes tipos de textos, a fim de contemplar os objetivos de documentos que embasam o ensino. Entretanto, nosso foco é a presença do texto narrativo literário no LD de português, pois, com base nesse material, buscamos nos aproximar do texto literário para analisar o modo como ele é mostrado ao leitor. Ainda, de acordo com a BNCC (2017), no que tange às competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, destacamos, entre as competências específicas de Língua Portuguesa, a de número nove:

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, 2017, não paginado).

Ao longo do Documento, aspectos diferentes, que se voltam a gêneros textuais inseridos em práticas sociais específicas, são focalizados. As habilidades da BNCC para o 6º ano de Língua Portuguesa, por exemplo, tendem a enfatizar o ensino de textos jornalísticos, em detrimento do literário, conforme segue:

(EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/ imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos. (EF06LP02) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia (Teixeira *et al.*, 2018a, p. 26).

Ao tratar dos dois itens mencionados, levantamos a hipótese, que poderá ser confirmada ou refutada no decorrer da análise que será feita, de que haja precariedade de textos narrativos

no 6º e 7º anos. Tal hipótese poderá surgir em relação aos outros anos de ensino. Entendemos, assim como Aguiar (2011, p. 8), que precisamos “[...] propiciar às crianças experiências enriquecedoras de leitura, em que a literatura se mostre como uma realidade possível, ativadora da imaginação e do conhecimento do outro e de si mesmo”. À citação de Aguiar, acrescentamos, ainda, que tal experiência literária é de grande valia também para adolescentes, jovens e adultos.

Já mencionamos, em capítulo anterior, embasados em Benjamin, Barthes entre outros, a importância da narrativa como uma forma de transmitir costumes, valores, conhecimentos e ensinamentos; forma de transmissão essa que teve início em tempos remotos da história da humanidade e se consolidou com a invenção da imprensa. Para tanto, entendemos que a narrativa literária, ainda hoje e talvez mais do que nunca, pode contribuir com a formação humana e, na realidade das escolas, o livro didático é um importante suporte para garantir o comparecimento das narrativas literárias. Por isso buscamos verificar a presença de tais textos no contexto atual. Assim, de acordo com Coelho (2000, p. 20),

A escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição para a plena realidade do ser.

Nossa defesa do texto literário pode ser justificada a partir de Coelho (2000), pois sabemos que, apesar do avanço dos aplicativos atuais, têm sido escritas muitas histórias, muitas narrativas, porém, essas narrativas tendem a ser corriqueiras e do cotidiano. Neste estudo, buscamos privilegiar narrativas literárias como fonte de cultura e transmissão de conhecimentos e valores indispensáveis para a formação humana. Cada história literária contém em si um conflito humano que alarga nossa experiência do viver. Para tanto, apoiamo-nos em Benjamin, que, em 1936, alertou: “O conselho tecido na substância da vida vivida tem um nome: sabedoria. A arte de narrar aproxima-se do seu fim, porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção” (Benjamin, 2018, p. 217).

Tendo o livro didático como matéria que veicula a narrativa literária, buscamos nele a possibilidade de atuar como um mediador de leitura literária e, assim, refletimos sobre a presença das narrativas no referido manual, em especial, no 6º e 7º anos. Conforme Fernandes (2001), o ideal para o livro didático é conter vários tipos de textos, para configurar uma pluralidade de discursos, contudo,

Como o texto literário apresenta um potencial inesgotável para ampliar o universo de significados do aluno sobre os dois níveis de realidade – seja o social, que inclui tanto a sociedade em geral, quanto o espaço particular de relações pessoais; seja o interno, constituído por suas emoções subjetivas – deveria ocupar um lugar privilegiado na formação integral do aluno. Entretanto, a pluralidade de tipos de texto é importante porque vai permitir o desenvolvimento de diferentes habilidades de leitura (Fernandes, 2001, p. 167).

Reconhecemos a importância de apresentar textos diversificados para um aprendizado efetivo de língua portuguesa, mas temos a hipótese de que esteja ocorrendo um silenciamento dos textos narrativos do livro didático *Apoema*, do 6º e 7º anos. Tal hipótese será confirmada ou não após a análise do livro. No entanto, pesquisamos a presença do texto narrativo literário no livro didático, aquele enredo com intuito de promover situações em que protagonistas mimetizam a liberdade e o exercício de alteridade, que vivem situações inexplicáveis utilizando o pensamento racional.

A partir da análise das narrativas literárias veiculadas no livro didático *Apoema*, almejamos entender que características predominam e que contextos são privilegiados, discutindo temáticas, perfil de protagonistas, atuação de narradores, composição de cenários, configuração de temporalidades entre outros elementos que vão emergir no estudo. Segundo Fernandes, “[...] a obra literária deve oferecer as condições de sua permanente reconstrução pela experiência do leitor. Esse, aliás, é o grande mistério da obra literária” (2001, p. 170). Esta pesquisa também buscará avaliar como as narrativas se apresentam no livro didático, se elas são completas ou apenas pequenos trechos sobre livros, se há presença de narrativas modernas ou mais antigas, afinal, como o livro *Apoema* traz as narrativas para os leitores de 6º e 7º anos.

Entendemos que há uma necessidade de resgatar a leitura de textos narrativos no livro didático como experiência de formação humana e formação leitora, para além de ler para responder uma série de exercícios de interpretação textual que não conduzem o leitor a uma prática de leitura reflexiva ou, ainda, para além de ler como pretexto para o estudo da língua do ponto de vista gramatical. Após análise completa dos textos narrativos literários, esperamos ter respostas para os questionamentos mencionados. É certo que a leitura é essencial para o aprendizado de todos os componentes curriculares, mas investigamos a relação da leitura narrativa com compreensão e construção de sentidos para a formação do leitor.

Frente aos pontos levantados neste capítulo acerca da natureza da narrativa e de peculiaridades do narrar, direcionamo-nos ao próximo capítulo, no qual pousamos nosso olhar

sobre o livro didático *Apoema*, objeto deste estudo, para chegar mais perto e atentar para as narrativas veiculadas bem como para singularidades presentes nessas narrativas.

- 3 O CASO DO APOEMA

Nessa medonha carta, que rasgávamos com prazer, salvam-se algumas linhas. “Paulina mastigou pimenta.” Bem. Conhecíamos pimenta e achávamos natural que a língua de Paulina estivesse ardente. Mas que teria acontecido depois? Essa história contada em três palavras não nos satisfazia, precisávamos saber mais alguma coisa a respeito da aventura de Paulina.

(Graciliano Ramos.)

No fragmento de Graciliano Ramos, a narrativa presente no material didático fala de pimenta, elemento conhecido do aprendiz, mas não satisfaz o estudante, pois está incompleta, é contada apressadamente, em três palavras. Pensando a partir desse excerto, do que se ocupam as narrativas presentes no livro didático *Apoema*, de 6º e 7º anos? Há a construção e o fechamento dos enredos? As temáticas abordadas dialogam com o universo dos estudantes? As formas de composição de tais narrativas atendem as expectativas deles? O estudante encontra narrativas que lhe satisfazem pela completude ou são apenas parte de uma história contada em poucas palavras? Para compreender o lugar do livro didático eleito neste estudo e o papel que nele ocupa a narrativa literária, importa analisarmos o contexto e as intencionalidades que orientam essa política pública de distribuição de livros.

O livro didático que chega à sala de aula, à classe de um estudante matriculado em uma escola pública, é um material que integra uma política de governo. Passou por diferentes instâncias até tornar-se material de estudo presente na disciplina de português nas escolas municipais de Serafina Corrêa. Após discorrermos sobre motivações que construíram esta investigação e acerca da natureza da narrativa, vamos tratar, neste capítulo, de tópicos da política do livro didático e, na sequência, da apresentação do livro didático em foco, das narrativas presentes na coleção *Apoema* e, por fim, da análise de narrativas, notadamente as literárias, com base em categorias emergentes.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é uma importante ação de apoio pedagógico implementada pelo Governo Federal através da distribuição de livros didáticos que servem como suporte às práticas pedagógicas em sala de aula na Educação Básica. Além do livro didático, o Programa também contempla a distribuição de obras literárias pelo PNLD literário, ação que pode contribuir para fomentar a leitura e para a formação de leitores.

Essa política vem sendo ajustada. A última atualização foi realizada pelo Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, segundo o qual, os objetivos do Programa, mencionados no artigo 2º, são:

- I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a conseqüente 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, não paginado).

O PNLD visa não só à distribuição de material didático às escolas públicas, mas também ser um suporte capaz de contribuir para a formação integral do estudante e, em caráter mais abrangente, pode-se considerá-lo como um instrumento indispensável à educação brasileira. Tal caráter se confirma a partir do exposto no 2º parágrafo do artigo 6º do decreto em análise, que assegura: “O PNLD distribuirá anualmente obras didáticas e literárias para uso em sala de aula pelos estudantes” (Brasil, 2017, não paginado). Então, pode-se concluir que o texto literário configura, de acordo com as práticas sugeridas, um material de apoio e subsídio ao fomento à leitura por meio de práticas de estímulo a leituras críticas de obras selecionadas por uma equipe altamente qualificada.

A sistematização das ações relacionadas ao programa do PNLD mobiliza a leitura em âmbito nacional como forma de elaborar um parâmetro de políticas de promoção à leitura com estímulo à criação de novos projetos. Freire argumenta que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]” (2001, p. 11). Sendo assim, a prática de leitura a partir do livro literário revela a realidade social dos estudantes explicitada nos textos para eles escritos. Diante disso, o que almeja para nossos estudantes é que aprendam com material de qualidade de modo a viver melhor, lidar melhor com o mundo e transformá-lo. Então, diante da proposta curricular básica, entendemos ser relevante rever as práticas de sala de aula por uma perspectiva além da quantidade de conhecimentos, mas focada em experiências de vida. Tais experiências nos atravessam, nos fazem ir ao encontro do outro com o qual convivemos e, assim, nos possibilitam um redimensionamento, tanto no espaço quanto no tempo da experiência do ser humano.

Buscamos enunciar que o livro didático pode alcançar o *status* de ser um mediador de obras narrativas para formar leitores críticos e estéticos, a partir de seu conhecimento de mundo,

ultrapassando o papel de mero instrumento que transmite conteúdo sem avaliar ou repensar o papel da escola como transformadora de vidas.

A escolha pelo livro *Apoema* nesta pesquisa deve-se ao fato de ser o livro didático usado no município onde a pesquisadora reside e atua. O modo de entrar no livro, contudo, foi sendo construído gradativamente. A pesquisa buscou inspiração em orientações de análise de conteúdo, de Bardin (2016). Segundo a autora, esse método constitui-se como

[...] 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) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

O método envolve três etapas, cronologicamente organizadas, denominadas pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesta investigação, a pré-análise, primeira etapa do processo, fase de organização do material, teve como tópico a escolha de documentos, no caso, os livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental, a formulação de objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final (Bardin, 2016, p. 125). Essa fase envolveu ainda o estudo exploratório seguido de leitura flutuante dos manuais dos quatro anos e a criação de quadros (Apêndices A e D). A exploração do material foi sendo feita com o olhar voltado para as narrativas e, com base nesses quadros, o objeto de estudo foi sendo definido. Dessas ações, elegeu-se a narrativa literária como objeto de estudo em dois manuais – 6º e 7º (Apêndice E).

O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação deram-se predominantemente por meio da definição de categorias a partir de “[...] operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo agrupamentos analógicos [...]” (Bardin, 2016, p. 201) de natureza temática. Segundo Bardin (2016, p. 201), a análise temática é eficaz na aplicação em discursos diretos, que envolvem significações manifestas.

Assim, a seguir, apresentamos a proposta geral do livro objeto de estudo e, na sequência, entramos no viés eleito para a investigação, que é a narrativa literária em livros de 6º e 7º anos da coleção *Apoema*.

3.1 APRESENTAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO *APOEMA*

Aquela velha carta de A B C dava arrepios. Três faixas verticais borravam a capa, duras, antipáticas; e, fugindo a elas, encontrávamos num papel de embrulho o alfabeto, sílabas, frases soltas e afinal máximas sisudas." (Graciliano Ramos)

Como se apresenta ao estudante o LD que lhe é destinado: sisudo, antipático? Acolhedor, convidativo? Neste tópico, vamos observar como se organiza e se mostra ao estudante esse suporte de estudo e de leitura o LD Apoema.

O livro didático *Apoema* de Língua Portuguesa (Fig. 1), é uma produção da editora do Brasil. O manual foi selecionado pelo PNLD 2018 e é reutilizável até o final de 2023. Apresenta um projeto gráfico atraente que equilibra a presença de imagens e textos teóricos na apresentação do conteúdo, proporcionando uma leitura mais ágil e eficiente. O material segue orientações postas no Edital de Convocação 01/2018 CGPLI e está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para desenvolver habilidades e competências sob diversos ângulos, a fim de estimular o protagonismo do aluno.

Figura 1 - Capa do Livro Didático Apoema do 6º ano



Fonte: Imagem do acervo da autora

Na composição do livro, coexistem diversos tipos de texto para fins de estudo. Um deles é de natureza narrativa. Para esta dissertação, elegemos a narrativa como objeto de estudo, pois parece-nos que esse gênero está em declínio, como já alertou Walter Benjamin, em reflexões publicadas originalmente em 1936, ao escrever *Ensaio sobre o narrador*. Entendemos o quão importante é a narrativa para a formação de novos leitores e, assim, pretendemos analisar o livro didático *Apoema*, de Língua Portuguesa, do 6º e 7º anos, observando a presença dos textos narrativos. O livro didático, ferramenta pedagógica, tem função significativa na democratização do conhecimento, pois possibilita diferentes recursos para quem ensina e quem aprende, independentemente do ambiente escolar. A obra contempla diferentes gêneros textuais, atividades de compreensão e interpretação textual entre outros recursos que abordam desde um debate entre colegas até pesquisas e atividades mediadas pela tecnologia.

Cada unidade é formada por diversas seções, e algumas tendem a se repetir como: antever; antes da leitura, texto, estudo do texto; linguagem, texto e sentidos; língua em foco, gênero em foco; estudo e pesquisa, escrita em foco; oralidade em foco; oficina de produção; retomar. Alguns desses tópicos estão em todas as unidades, outros aparecem conforme a proposta de estudo desenvolvida.

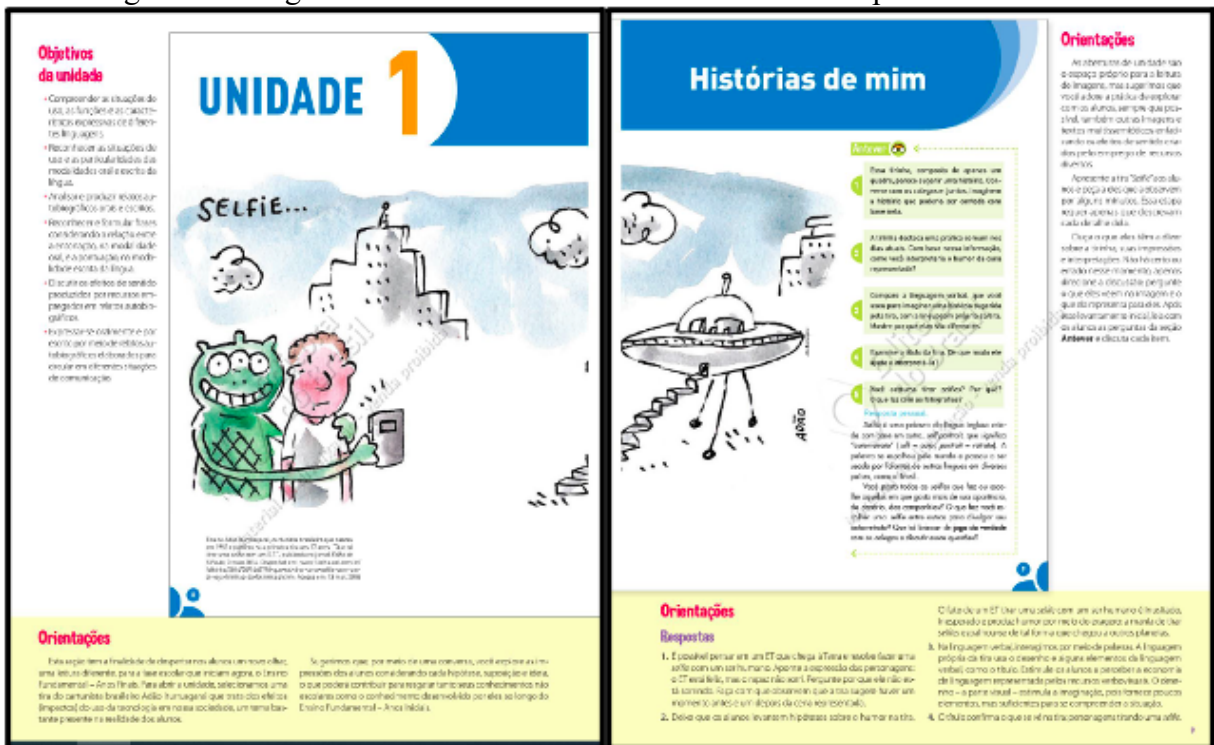
Com base nos manuais do professor de 6 e 7º anos, foram criados os Quadros 1 e 2 (Apêndices F e G), que apresentam as divisões de cada unidade do manual, nas quais podemos perceber que, antes do texto, há duas seções: a primeira é composta por título, imagem e algumas questões para serem discutidas oralmente, denominada de *Antever*, já a segunda seção, que antecede o texto intitulado *Antes da leitura*, está organizada com imagem, texto e algumas questões para o aluno refletir sobre seu conhecimento cultural acerca do assunto principal da unidade. Tanto a seção *Antever* quanto a seção *Antes da leitura* estão presentes em todas as unidades, na parte que antecede a seção do texto, contudo a seção *Antever* só aparece no capítulo 1 de cada unidade, já a seção *Antes da leitura* aparece em todos os capítulos de todas as unidades.

No caso do livro do 6º ano, na primeira unidade, o capítulo um, por exemplo, inicia com a seção *Antever*, a qual apresenta uma tirinha, composta de apenas um quadro, com cinco questões para discussão em sala de aula. Após, temos o capítulo um, com a seção *Antes da leitura*, organizada a partir de breve texto biográfico de Lázaro Ramos, a fotografia da capa de um livro intitulado *Na minha pele* e algumas questões de interpretação textual. Em seguida, encontramos a seção *Texto*. Depois da seção *Texto*, temos as seções *Estudo do texto* e *Linguagens, texto e sentidos*, respectivamente. Ao concluir essas duas seções, visualizamos a

seção *Estudo e pesquisa*. No final do capítulo um, as seções *Língua em foco* e *Escrita em foco* completam os estudos da primeira parte da unidade. Observamos a presença das seções *Atividades complementares*, *Orientações* e *Saiba mais*, presentes no rodapé da página do manual do professor, com sugestões de pesquisa sobre o conteúdo abordado na unidade estudada, além de explicações e atividades para complementar os conhecimentos apresentados na unidade. Ainda sobre o manual do professor, na página de abertura, tanto do primeiro quanto do segundo capítulo de cada unidade, o professor tem acesso aos objetivos bem como às habilidades da BNCC previstas em cada capítulo.

A seguir, apresentamos figuras ilustrativas de algumas seções presentes no livro *Apoema*. A figura 2 mostra as páginas de abertura da Unidade 1, do manual do professor. Nela, com diagramação em U, podemos ver a unidade e a seção a qual se refere, bem como, às margens, os objetivos e as orientações.

Figura 2 — Páginas de abertura da Unidade 1 do manual do professor do 6º ano



Fonte: Manual do professor *Apoema* do 6º ano (p.8-9)

A seguir, apresentamos, as figuras 3 e 4. A figura 3 mostra o Capítulo 1, da Unidade 1, do manual do 6º ano. Nela, observamos a presença da seção *Antes da leitura*, os objetivos do capítulo, as habilidades da BNCC e os pré-requisitos da unidade para o cumprimento dos objetivos destacados. Ainda, podemos ver figuras e sugestões de respostas para os exercícios.

Já a figura 4, que aparece na sequência, traz a seção *Texto*, além de imagens, *Orientações* e *Atividades Complementares*.

Figura 3 - Unidade 1 do manual do 6º ano:
Seção *Antes da leitura*

Figura 4 - Unidade 1 do manual do 6º ano:
Seção *Texto*

Fonte das Figuras 3 e 4: Manual do professor *Apoema* do 6º ano (p. 10-11)

Ao seguir a análise, elencamos mais duas seções que estão representadas pelas figuras 5 e 6. A figura 5 traz um exemplo da Seção *Estudo do texto*, da Unidade 1, do manual do 6º ano. Além disso, localizamos orientações ao professor com sugestões de respostas para as atividades. A figura 6, da mesma unidade, por sua vez nos mostra a seção *Linguagem, Texto e sentidos*, na qual identificamos atividades com as respectivas respostas, além de uma subseção intitulada *Saiba mais*.

Figura 5 - Unidade 1 do manual do 6º ano: Seção *Estudo do texto*

Orientações

Respostas

A diferença entre relato e narrativo, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004), reside no vínculo entre texto e ficção. A narrativa estaria identificada com textos ficcionais e o relato, com experiências de vida. Outros autores associam a narrativa a um tipo textual em que ocorrem transformações entre um estado inicial e um estado final. O tipo narrativo, assim, estaria presente em gêneros como autobiografia, romance ou notícia. Essa também é a compreensão de Sérgio Roberto Costa no *Dicionário de gêneros textuais*. Para efeito de simplificação didática, adotamos aqui a distinção de Schneuwly e Dolz. O escritor do relato autobiográfico usa o nome do autor e o termo **narrador** será reservado a quem narra a história ficcional.

1. a) Resposta pessoal. O Google Maps é uma ferramenta digital que localiza lugares em mapas. A ferramenta seria "Google Infallível" porque há, ao menos, um lugar que ela não localiza – a ilha do Paraty.
2. a) Resposta pessoal. Foi uma criança livre, que viveu em uma ilha sem violência, em contato com a natureza. Tem boas lembranças do avô e dos hábitos da ilha, como andar descalço e aproveitar a generosidade dos habitantes.

Respostas

3. Resposta pessoal. Parece haver poucas mudanças, já que a vida dos habitantes permanece simples (a travessia de barco, a insubstituição de cortês, o hábito de manter escolas abenssec). A principal mudança foi a chegada da luz elétrica.
4. b) Resposta pessoal. Exemplos: "Conto de emenda" mirou origem e receber um abraço afetuoso dos mais velhos" não também para encontrar um sentimento de inocência, uma felicidade descompromissada, que só sinto por lá".

Figura 6 - Unidade 1 do manual do 6º ano: Seção *Linguagem, Texto e sentidos*

Orientações

Respostas

1. Por adequação didática, falamos aqui em abreviação e não em sigla, nome que denota mais adequadamente o fenômeno ocorrido nos presépios. O assunto será retomado mais adiante, quando tratarmos dos processos de formação de palavras.
- É importante destacar que esses usos são próprios de uma linguagem menos formal, do uso mais expeditivo e coloquial da língua. Resalte também que, além da variação de grau de formalidade, há o sotaque regional, que, particulariza, em relação ao léxico, palavras e expressões. Estimular a conversa com familiares mais velhos pode levar os alunos a descobrir expressões típicas da cidade ou região.
- É próprio do registro informal, porque esse uso é mais comum no dia a dia, na conversa espontânea. No relato pessoal lido, o autor parece estar conversando com o leitor e cria intimidade com o leitor.

Respostas

1. No texto aparecem algumas formas abreviadas, ou seja, reduções, de expressões, como **uente**, que significa "o que é isso, minha gente" e **o pai**, em vez de "Dize pra isso, o pai". Há as expressões abreviadas usadas pelos habitantes da ilha mostrando um uso próprio da região. Em que situações essas expressões são empregadas por eles? No dia a dia, nas conversas.
2. a) O autor diz que é "mais gostoso" usar a forma abreviada **tomacão** do que a frase completa "me tomava aqui, do outro lado da margem". Os habitantes da ilha usam esse termo e a forma abreviada para se referirem ao pai. Quem são os falantes que usam a abreviação? Quem são os ouvintes? Em que situação o fazem? Vocês provavelmente utilizam expressões como essas ou outras abreviações em seu dia a dia. Discuta sobre algumas situações em que você as utiliza.
3. a) **Repete** a expressão de modo a enfatizar a situação.

Saiba mais

Abreviação, abreviatura ou sigla?

Abreviação: redução de uma palavra que resulta em uma nova palavra e passa a ser usada como sinônimo da primeira. Exemplos: **auto** (automóvel), **dine** (cinema), **metró** (metropolitano).

Abreviatura: representação de uma letra (ou por meio de suas) letas iniciais ou por meio de sua letra inicial unida à letra final. As abreviaturas sempre são marcadas com ponto final. Exemplos: **a.c.** (antes de Cristo), **sra.** (senhora), **ap.** (apartamento).

Sigla: redução de palavras, em geral, por meio das letras ou sílabas iniciais. Exemplos: **CEP** (Código de Endereçamento Postal), **MT** (Mato Grosso), **Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa**, **Embrapa** (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária).

Fonte das Figuras 5 e 6: Manual do professor *Apoema* do 6º ano (p. 12-13)

Continuamos nossa exposição com as figuras 7, 8 e 9. Na figura 7, há uma ilustração da seção *Estudo e pesquisa*. Nesta seção, o estudante é instigado a buscar mais informações sobre os conteúdos da unidade, no caso, da Unidade 1. Além disso, observamos na página atividades, respostas e uma subseção de *Orientações* para o professor. A figura 8 traz um modo de como a seção *Língua em foco* se efetiva. Nesta seção, constatamos a presença de atividades mais voltadas para o estudo da língua, com sugestões de respostas, habilidades da BNCC, além da subseção *Orientações* e *Saiba mais*. Por fim, a figura 9 nos apresenta a seção *Escrita em foco*, e como sugere o nome desta, o objetivo é desenvolver habilidades para auxiliar o estudante no aprimoramento da sua escrita. Constatamos, a partir da figura, a presença de atividades, respostas, orientações ao professor e a subseção *Atividade Complementar*.

Figura 7 - Unidade 1 do manual do 6º ano: Seção *Estudo e pesquisa*

Orientações

Respostas

5. a) O trecho I é escrito em primeira pessoa; o trecho II, em terceira. O trecho I é um relato pessoal; o trecho II é um texto jornalístico, a introdução de uma entrevista.

6. c) Uma relação de proximidade de intimidade de amizade, pois o chama de "companhia de viagem" e o trata por **você**.

d) Porque, ao escrever, é como se o autor estivesse voltando no tempo e "viajando" em suas memórias, em direção a sua infância e a seu lugar de origem, relembrando o estilo de vida simples na ilha e convívio com os habitantes do local, entre eles o avô.

Estudo e pesquisa

Tomada de notas

Nesta seção, serão apresentadas algumas estratégias que facilitarão o estudo e a compreensão dos conteúdos desenvolvidos nas unidades.

Você fará agora uma tomada de notas, após ler o boxe da seção acima, sobre os registros formal e informal da linguagem. Talar notas significa registrar as informações que considero mais importantes. As notas funcionam como dados que vão ativar sua memória quando quiser se lembrar das conteúdos estudados. Elas podem ser numeradas ou apenas indicadas em lista com um traço.

O boxe explica o que são registros da linguagem, quais são eles e oferece exemplos. Sintetize essas informações. Anote primeiro o que entendeu por registro da linguagem. Em seguida, escreva a explicação sobre cada registro. Se quiser, abaixo da explicação, anote um exemplo.

Depois de fazer esse exercício, reflita: Esse método ajudou você a compreender os conteúdos? Facilitou a organização das principais informações sobre o que você está estudando? Ao longo do ano letivo, você aprenderá outros tipos de anotação que constituem instrumentos auxiliares do estudo. Com o tempo, saberá escolher aquele que proporciona melhor a seu jeito de estudar.

Orientações

O objetivo do boxe **Estudo e pesquisa** é possibilitar aos alunos que explorem os gêneros textuais do campo das práticas de estudo e pesquisa. No estudo de textos informativos, a tomada de notas é uma ferramenta útil para sintetizar as ideias com palavras-chave. Releia o boxe com eles e anote na lousa os itens principais, de acordo com o roteiro aqui sugerido (conceito de registro; registro formal – o que é; exemplo; registro informal – o que é; exemplo). Exemplo:

Registros: diferentes usos da linguagem pelo falante, de acordo com a situação de comunicação.

Registro informal: linguagem do dia a dia. Exemplo: conversa nas redes sociais.

Registro formal: linguagem usada em situações formais. Exemplo: entrevista de emprego.

Figura 8 - Unidade 1 do manual do 6º ano: Seção *Língua em foco*

Língua em foco

Linguagem verbal e linguagem não verbal

Você observou, na abertura da unidade, que uma lira, assim como uma história em quadrinhos (HQ), pode unir duas linguagens: a verbal e a não verbal. A **linguagem verbal** é feita de palavras. A **linguagem não verbal** pode utilizar desenho, pintura, gestos, esculturas etc.

Algumas placas de sinalização utilizam apenas imagens e podem ser compreendidas por pessoas de quase todas as partes do mundo.

Indique as mensagens que as placas a seguir transmitem.

Proibido o uso do celular - **Proibido o acesso para cadeirante**

Além de situações essas placas poderiam ser usadas?

Na placa que transmite a ideia de proibição, que elemento é usado para essa finalidade?

Observe a fachada de um museu muito importante da Holanda, o Rijksmuseum, na cidade de Amsterdã.

Além de Amsterdã, há outros museus importantes.

Quem é a placa acima da porta de entrada acima às visitantes? Ela avisa: "Proibido fotografar".

Toda mensagem tem uma finalidade, um objetivo de comunicação. Por que, em sua opinião, o museu colocou a placa na entrada? "Proibido fotografar".

Qual o objetivo da placa? "Proibido fotografar".

SAIBA MAIS

O termo **museu** vem do grego *mouseion*, que significa "templo" ou "templo das musas" (deuses mitológicos que inspiravam os artistas e intelectuais a criar suas obras). O significado etimológico se perdeu e hoje os museus de arte, ciência, invenções etc. são espaços vivos de exposição de obras que representam patrimônios artísticos, científicos e culturais, mas também de troca de experiências e interação. Reforce com os alunos que museus online democratizam o acesso a seus acervos e que o conhecimento desenvolvido neles contribui para a formação de nossa identidade pessoal e social.

Orientações

A atividade 2 permite aos alunos refletir sobre a prática social de visitar um museu. Assim, discute com eles a importância do museu para a formação e a construção da identidade social e a contribuição dessa instituição para a sociedade. Pergunte a eles se já visitaram algum museu, qual museu e quando o visitaram, se foram mais de uma vez, o que acharam, se retornaram em outras oportunidades. Se nunca foram ao museu, pergunte se pretendem ir, se já ouviram falar de algum museu e qual foi, além de fazer outras perguntas que achar pertinentes.

NA PRÁTICA

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS LÍNGUA PORTUGUESA 1 e 5

O encaminhamento dos conteúdos da seção **Língua em foco** deste capítulo busca contribuir para que os alunos reconheçam diferentes linguagens, como forma de construção da identidade e como meio de interação social.

Figura 9 - Unidade 1 do manual do 6º ano: Seção *Escrita em foco*

Orientações

Respostas

5. b) Fonema /r/ em *rales* e /r/ em *maré*. A representação dos fonemas não é crucialmente importante a esse momento. A atividade pode ser feita oralmente, de modo que os alunos apenas falem as palavras e percebam o som.

c) Sugestão: A mesma letra pode representar sons diferentes.

6. Resposta pessoal. Sugestão: Para escrever de acordo com a ortografia da língua portuguesa, é importante saber que letras diferentes podem representar um mesmo fonema e que diferentes fonemas podem ser representados pela mesma letra.

Fonema e letra

1. Na letra deste capítulo temos parte do livro *Na minha sala*. Quando pronunciarmos as palavras *meia, tinha e pinha*, que diferenças podemos perceber? O primeiro som de cada palavra é diferente.

2. Algo parecido acontece quando pronunciarmos *pala e pada*, por exemplo. Descruza o que ocorre. Há alguma diferença entre as palavras?

3. Leia a seguinte passagem do texto deste capítulo. A palavra do caso do meu avô, que viveu no primeiro Tri do Rio, ficava sempre cheia de gente. Era o mesmo dinheirão.

a) A palavra destacada termina com uma vogal fechada, grafada *ê*. O que aconteceria se substituíssemos esse som pelo *e*, som aberto? A palavra seria *avê*, fonema do *avê*. A frase seria: *Na casa do meu avô, que viveu no primeiro tri do Rio, ficava sempre cheia de gente.*

b) Com base na resposta ao item a, o que você percebeu com o sombo de uma frase se o som de uma letra de alguma palavra que a compõe é alterado?

4. Compare o som /m/ nas palavras *sempre, cinemina, começa, próximo e acendiro*. Repare que a sombo indicado entre e barras, porque estamos representando um fonema, que é a menor unidade sonora da língua.

a) O som /m/ está representado por quais letras? *Sempre - p, cinemina - c, começa - c, próximo - x, acendiro - x e s.*

b) Que conclusão você pode chegar a respeito da relação entre fonemas e letras com base na resposta anterior? *Um mesmo sombo pode ser representado por diferentes letras.*

5. Compare mais algumas palavras para estabelecer a relação entre fonema e letra.

a) Em *caso e sempre*, que fonemas a letra *s* representa? *Fonema /s/ em caso e /z/ em sempre.*

b) Em *rales e maré*, qual representa a letra *r* e qual representa a letra *rr*?

c) A que conclusão você pode chegar a respeito da relação entre som e letra? *Um mesmo sombo pode ser representado por diferentes letras.*

d) Apesar de ter se abastecido com a voz, achamos importante saber a relação entre fonema e letra? Por quê?

Primeiras escritas

Por volta do ano 4000 a.C., na antiga Mesopotâmia, os sumérios inventaram a escrita cuneiforme, chamada-se assim porque a grafia era feita na pedra com instrumentos em forma de cunha.

No Egito, por volta dessa época, os egípcios inventaram a escrita hieroglífica. Os egípcios usavam desenhos para representar as palavras e a vida dos faraós. Tudo era registrado por meio de símbolos e desenhos que, quando organizados, formavam uma escrita.

O alfabeto que usamos hoje foi inventado nos séculos II e III. Os egípcios criaram um sistema de símbolos para representar as palavras e a vida dos faraós.

Fonema e letra

Fonema é o menor pedaço sonoro da língua. Com um mesmo fonema podemos fazer várias combinações que formam palavras diferentes. Para representar essas palavras, usamos letras. Cada letra representa um fonema. No exemplo, os fonemas /f/, /d/ e /a/ são representados pelas letras, formando a palavra *falada*.

Atividade complementar

As letras representam graficamente os fonemas. O alfabeto da língua portuguesa tem 26 letras: **a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z**. Solicite aos alunos que verifiquem no texto "Língua e cultura" do capítulo 1º, quantas letras e quantos fonemas há nas palavras do primeiro parágrafo. Por exemplo: **são** (3 letras, 3 fonemas); **faladas** (7 letras, 7 fonemas); **hoje** (4 letras, 3 fonemas); **Brasil** (6 letras, 6 fonemas).

Fonte das Figuras 7, 8 e 9: Manual do professor *Apoema* do 6º ano (p. 14, 15 e 18)

Após as seções *Antever* e *Antes da Leitura*, em todas as unidades do manual – que totalizam oito e estão divididas em dois capítulos cada unidade –, localiza-se a seção *Texto*, a qual contém o texto da unidade. Essa seção traz, sempre, um *glossário* com o significado das palavras destacadas no texto. Os textos presentes no manual são de diferentes gêneros. Destacamos, por exemplo: autobiografia, relato de experiência pessoal, narrativas, texto dramático, encenação teatral, texto jornalístico, poema, tiras e histórias em quadrinhos.

Na sequência, após a seção *Texto*, encontramos outras seções assim caracterizadas: *Estudo do texto*, *Comparando textos*, *Linguagem, texto e sentidos*, *Estudo e pesquisa*, *Gênero em foco*, *Oralidade em foco*, *Oficina de produção*, *Língua em foco*, *Escrita em foco*, *Retomar*, *Caleidoscópio*. Salientamos que nem todas as unidades dispõem de todas as seções mencionadas após o texto. Elas são apresentadas conforme a necessidade, o assunto e o gênero textual de cada unidade, enfim, seguem a proposta de estudo ali delineada. Para melhor compreensão, trataremos, a seguir, características das seções que compõem as unidades do manual *Apoema*.

A seção *Estudo do texto* está presente em todos os capítulos e tem por objetivo a interpretação do texto com questões que auxiliam o aluno a compreender as relações estabelecidas entre texto e contexto. Explora recursos expressivos e recursos que criam efeitos de sentido. No que se refere aos

recursos expressivos, podemos mencionar as rimas, no caso das poesias; na encenação teatral, a gestualidade; na pintura, as cores e as formas entre outros. Ressaltamos a presença do humor, da objetividade, da subjetividade e da ironia como recursos que geram efeitos de sentido. Em algumas unidades, há uma seção chamada *Comparando textos*, expondo o confronto entre diferentes textos para que o aluno aprenda a diferença, por exemplo, entre adaptação e texto original, entre biografia e autobiografia. O confronto entre textos favorece a aprendizagem da análise de produções de diferentes estilos, linguagens, formas e meios de circulação textual.

A seção *Linguagem, texto e sentidos* contribui para a compreensão dos efeitos de sentido produzidos, explorando o uso da língua com o emprego ora de tempos verbais, como é o caso da narrativa, na qual, por exemplo, os verbos sinalizam a progressão dos fatos; ora com as projeções de pessoa, tempo e espaço presentes nos textos jornalísticos. Para Koch e Elias (2022, p. 101), em “[...] leitura e construção de sentido dos textos, levamos em conta que a escrita/fala baseiam-se em formas padrão e relativamente estáveis de estruturação [...]”. Essa seção auxilia o aluno a compreender a função discursiva dos elementos a partir de conectores de coesão, morfologia, sintaxe da língua, explorados em diferentes gêneros e tipos textuais. No final dessa seção, o aluno encontra outro bloco com o título *Estudo e pesquisa* para auxiliá-lo no desenvolvimento de habilidades envolvidas na produção de resenhas, sínteses, resumos, quadros sinóticos etc.

A seção *Gênero em foco*, por sua vez, explora a tipologia e a sistematização que caracteriza os gêneros textuais, abordando características como estilo, temática e composição, assim como organizações genéricas que definem as tipologias textuais. Na prática, usamos vários gêneros textuais tanto orais quanto escritos. Para justificar a variedade, Koch e Elias (2022, p. 101) observam que “[...] os gêneros existem em grande quantidade, em parte porque os gêneros, como as práticas comunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que, em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, novos gêneros”.

Os usuários da língua interagem diariamente em diversas práticas sociais por meio de diferentes gêneros textuais. Por exemplo, quando enviamos um e-mail, narramos um acontecimento, lemos uma notícia de jornal ou um poema, o que nos possibilita interagir adequadamente, de acordo com Koch e Elias (2022), é a competência metagenérica. Consoante a autora (Koch; Elias, 2022), entendemos a competência metagenérica como uma capacidade que as pessoas têm de agir conforme suas práticas sociais, isto é, no uso de diversos gêneros apreendidos para explicitar a comunicação, por exemplo, uma receita em forma de poesia que usa como ingredientes fatores humanos e sociais e

não produtos alimentícios. Diante do exposto, o manual propõe práticas para a construção do conhecimento sobre gêneros textuais, em contextos sócio-históricos de seu surgimento e de sua propagação e divulgação.⁵

Para a seção *Oralidade em foco*, o manual promove o desenvolvimento de habilidades orais dos alunos, tanto em contexto informal quanto em situação de comunicação mais formal. As atividades abrangem diferentes situações de uso da língua bem como a conscientização das variedades linguísticas. Com roteiros, sugestões e orientações, o manual pretende que o aluno esteja apto para diversas situações de comunicação na vida escolar e social. Mencionamos algumas atividades abordadas pelo manual para trabalhar a oralidade: exposição oral, entrevista, declamação e debate. Paralelamente à habilidade oral, também fazem parte algumas regras como saber ouvir, respeitar o turno da fala do outro e falar com cordialidade.

Em relação à seção *Oficina de produção*, o manual almeja, a partir do gênero em foco e das propostas da unidade, motivar o aluno para uma escrita organizada, considerando, por exemplo, para quem se escreve, quais são os objetivos dessa escrita bem como sua expectativa de circulação. As atividades propostas almejam ir além do espaço escolar. Para tanto, são sugeridas atividades como: criar um conto a ser apresentado pelos alunos no ambiente escolar a outras turmas; a escrita de uma carta aberta que poderá ser publicada em um jornal da comunidade; a escrita de um artigo de opinião; um cartaz de campanha educativa sobre algum tema social relevante; uma narrativa ilustrada; e um sarau para declamação de poesias. Conforme Koch e Elias, entendemos “[...] que a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um propósito” (Koch; Elias, 2022, p. 36). As atividades de produção textual sugeridas no manual possuem um roteiro como sugestão, critérios de revisão das características de cada gênero e revisão da escrita, além de perguntas para avaliação do material produzido.

Língua em foco almeja auxiliar o estudante a desenvolver a capacidade de compreender a gramática a partir do estudo de diferentes tipos de textos, adequação de temas e assuntos. Ao propor atividades variadas, o aluno desenvolve habilidades linguísticas que envolvem análise, comparação, observação de recursos e conhecimentos gramaticais. Em se tratando de conhecimentos gramaticais, podemos enfatizar que saber “[...] como as palavras devem ser grafadas corretamente segundo convenção escrita é um aspecto importante para a produção textual e a obtenção do objetivo almejado” (Koch; Elias, 2022, p. 37). Então, os mecanismos de coesão e coerência e o emprego de

⁵ Fonte: Livro Didático *Apoema* 6º ano.

recursos gramaticais sobre o uso da língua impactam na relação estabelecida no uso adequado da língua.

O tópico *Escrita em foco*, etapa subsequente à *Língua em foco*, tem por objetivo desenvolver atividades relacionadas ao estudo da ortografia, pontuação, acentuação, observação e reflexão. Segundo Koch e Elias (2022, p.55), “[...] todas as nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo que denominamos *gêneros*”. Dessa forma, para permitir a compreensão do uso adequado da língua, o manual aborda exemplos variados extraídos dos diferentes gêneros textuais em análise para ampliar a compreensão da escrita.

Para concluir, temos as seções *Retomar e Caleidoscópio*. A seção *Retomar* tem por objetivo revisar as habilidades desenvolvidas na unidade, por meio de atividades variadas, favorecendo a construção crítica e a reflexão sobre os conhecimentos aprendidos. Já a seção *Caleidoscópio* – última de cada unidade - aparece duas vezes em cada bloco, com uma perspectiva interdisciplinar, a fim de associar o tema da unidade a aspectos da vida cotidiana. Essa seção apresenta uma subdivisão denominada *Ampliar*, na qual os alunos encontram dicas de livros, filmes e sites entre outros produtos para enriquecer sua experiência, além de material complementar destinado ao professor, com recursos de apoio para a aplicação do livro em sala de aula.

O manual visa a aprofundar conceitos, expandindo o repertório do aluno por meio de boxes com questões complementares ao conteúdo e, dessa maneira, estimula a curiosidade na busca para ampliar os conhecimentos abordados. Os recursos pedagógicos e os materiais variados, como infográficos, jogos e simuladores, auxiliam e dão suporte ao professor na elaboração de provas e avaliações, a fim de facilitar a gestão dos conteúdos digitais.

Além das seções que apresentam as particularidades de cada item, a organização dos volumes e a distribuição do conteúdo no manual *Apoema de Língua Portuguesa*, do 6º ano, está dividido em oito unidades. Cada unidade está subdividida em dois capítulos e apresenta-se em conformidade com a BNCC. Os capítulos, por sua vez, apresentam os conteúdos que são abordados na unidade, os objetos do conhecimento, as habilidades da BNCC e as competências a serem desenvolvidas. Além disso, o manual contempla material do professor digital com sequências didáticas, material audiovisual e videoaulas. De acordo com as Diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, por meio do componente Língua Portuguesa “[...] amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem

já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (Brasil, 2018, p. 134).

O livro digital, projetado em tela, articula o desenvolvimento dos conteúdos com diferentes temas e gêneros textuais, bem como busca uma progressão de competências e habilidades, em conformidade com o nível de ensino de cada turma, nesse caso, adequado aos alunos do 6º e 7º anos. Na área de Linguagens - Língua Portuguesa, anos finais do Ensino Fundamental, o intuito é proporcionar práticas de linguagem diversificadas aos estudantes por meio de socialização, comunicação e expressão de valores, sentimentos, ideologias, manifestações artísticas e culturais. Sendo assim, passam a ter objetos de conhecimento escolar próprios.

A BNCC orienta-se segundo dois princípios pedagógicos. Um deles fomenta o compromisso com a educação integral do estudante, haja vista que a educação comporta uma integralidade, isto é, não só aspectos cognitivos mas também aspectos afetivos e sociais. Dessa forma, a BNCC, nas 10 competências gerais, abrange uma parte cognitiva e uma socioemocional. O outro compromisso pedagógico é a perspectiva com a qual se encaram os conhecimentos para que eles possam ser utilizados com a finalidade de levar os alunos a resolverem situações complexas, aquelas criadas pela escola e também situações de sua vida. Então, o currículo deve comprometer-se a colocar na vida dos alunos o saber fazer as coisas, auxiliando-os a montar seu projeto de vida, coloca os conhecimentos em uma situação prática, em situações de vida real, pois é isso que se almeja com as capacidades e competências. O foco na competência, contudo, não exclui a referência aos conteúdos. Esse é um aspecto que deve ser ressaltado, afinal, quando se faz a opção pela competência não se está abrindo mão do conteúdo. A BNCC destaca o que se espera que os alunos desenvolvam com base nos conhecimentos eleitos; e nós temos que dar prioridade para os conhecimentos que são mobilizados tendo em vista um aprendizado significativo.

A despeito de possíveis fragilidades do Documento orientador da educação nacional, consideramos a relevância da narrativa para o desenvolvimento de muitas das habilidades previstas e, de modo amplo, para o projeto de formação humana do estudante. Desse modo, buscamos, na coleção eleita, mapear a presença das narrativas e sua caracterização nos livros do 6º e 7º anos.

3.2 NARRATIVAS PRESENTES NA COLEÇÃO *APOEMA*

'A preguiça é a chave da pobreza', afirmava-se ali. Que espécie de chave seria aquela? Aos seis anos, eu os meus companheiros de infelicidade escolar, quase todos pobres, não conhecíamos a pobreza pelo nome e tínhamos poucas chaves, de gavetas, de armários e de portas. (Graciliano Ramos).

Que narrativas povoam o material didático *Apoema*? Que chaves fornecem aos seus leitores? Neste subcapítulo, trazemos um levantamento das narrativas presentes no livro didático da coleção *Apoema* de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, conforme os Apêndices A, B, C e D. Na sequência, o Apêndice E evidencia tópicos que caracterizam as narrativas literárias do LD de português do 6º e 7º anos. Para o estudo, os tópicos elencados contemplam: a unidade; o capítulo; o título do texto; o gênero; o autor; a nacionalidade do autor; a identificação do modo de apresentação do texto, se a narrativa literária está apresentada na íntegra ou se há somente um fragmento da narrativa; a localização no capítulo, ou seja, em qual seção se encontra; o tipo de narrador; e fragmento do texto. Lembramos que, nesta dissertação, são trabalhados textos de natureza verbal em prosa, tendo sido excluídos, portanto, poemas e narrativas verbo-visuais como, por exemplo, histórias em quadrinhos. Os Apêndices F e G, por fim, mostram como as seções se apresentam nas unidades e nos capítulos, uma vez que as seções assumem maneiras diferenciadas nos manuais do 6º ano e 7º ano, e nos permitem perceber o lugar do texto narrativo no estudo proposto. Na sequência, explanamos as narrativas literárias presentes no material didático da coleção *Apoema* direcionado a estudantes do 6º ano.

3.2.1 Narrativas literárias na coleção *Apoema* - 6º ano

Ao iniciarmos o levantamento das narrativas literárias do LD *Apoema* do 6º ano, localizamos, na Unidade 1, o texto “A ilha”, de Lázaro Ramos, pertencente ao gênero autobiografia. Trata-se de texto central que desencadeia um estudo sobre o gênero em questão na unidade, apontando origens do autor Lázaro Ramos. A seguir, trazemos uma pequena amostra do texto (Figura 10). Nesta figura, encontraremos um fragmento do texto “A ilha”, de Lázaro Ramos, pertencente à Unidade 1, do LD *Apoema*, do 6º ano, manual do professor. Na figura, observamos a presença do glossário com um verbete.

Figura 10 — Fragmento do Texto “A ilha”; Capítulo 1 – Unidade 1

A ilha

[...]

Minha história começa numa ilha com pouco mais de duzentos habitantes, na Baía de Todos os Santos. Uma fração de Brasil praticamente secreta, ignorada pelas modernidades e pelos mapas: nem o (quase) **infalível** Google Maps consegue encontrá-la. É nessa terra minúscula, a Ilha do Paty, que estão minhas raízes. O lugar é um distrito de São Francisco do Conde – município a 72 quilômetros de Salvador, próximo a Santo Amaro e conhecido por sua atual importância na indústria do petróleo. Na ilha, as principais fontes de renda ainda são a pesca, o roçado e ser funcionário da prefeitura.

No Paty, sapatos são muitas vezes acessórios dispensáveis. Para atravessar de um lado para o outro na maré de águas verdes, o transporte oficial é a canoa, apesar de já existirem um ou outro barco, cedidos pela prefeitura. Ponte? Nem pensar, dizem os moradores, em coro. Quando alguém está no “porto” e quer chegar até o Paty, só precisa gritar: “Tomaquê!”.

Talvez você, minha companhia de viagem, não saiba o que quer dizer “tomaquê”. É uma redução, como “oxente”, que quer dizer “O que é isso, minha gente”. Ou “Ó pai, ó”, que é “Olhe pra isso, olhe”. Ou seja, é simplesmente “me tome aqui, do outro lado da margem”. É muito gostoso gritar “Tomaquê!”.

Assim, algum voluntário pega sua canoa e cruza, a remo, um quilômetro nas águas verdes e calmas. Entre os dois pontos da travessia se gastam uns quarenta minutos. Essa carona carrega, na verdade, um misto de generosidade e curiosidade. Num lugar daquele tamanho, qualquer visita vira assunto, e é justamente o remador quem transporta a novidade.

Glossário

Infalível: que não falha; que nunca se engana.

Fonte: *Apoema*: português 6. Manual do Professor (Teixeira; Sousa; Faria; Pattresi, 2018a, p. 11)

No capítulo 2 da Unidade 1, encontramos cinco textos narrativos literários, entre eles, quatro autobiografias e um fragmento de narrativa não autobiográfica. Sobre os textos autobiográficos, “Por parte de pai”, de Bartolomeu Campos de Queirós, abre a unidade de estudo. O narrador conta sobre os avós: onde viviam, as histórias que eles contavam sobre o passado e como era a casa deles. Também fala de sua experiência na casa dos avós. Com base no fragmento, há uma proposição de que o estudante analise as características do relato autobiográfico, traços de estilo, composição e temática do gênero autobiografia. O segundo texto autobiográfico, “Infância”, de Graciliano Ramos, recorta fatos que vão dos dois anos à puberdade do autor. A finalidade desse material é formar o leitor por meio de atividades que promovam a compreensão do texto bem como discutam acerca de valores e ideologias presentes no fragmento. Seguindo, o terceiro documento autobiográfico, “Se a memória não falha”, de Sylvia Orthof, tem por objetivo estudar entonação e pontuação. O último texto autobiográfico é de José Saramago e intitula-se “Autobiografia de José Saramago”. Ele trata do início da vida do autor português e é material para revisão do conteúdo apresentado na unidade. Para finalizar e exemplificar o levantamento dos textos desse capítulo, elencamos um fragmento da narrativa (não autobiográfica) “O sofá estampado”, de Lygia Bojunga, apresentada no livro com a finalidade de estudar entonação e pontuação (Figura 11).

Figura 11 — Fragmento do texto “O sofá estampado”; Unidade 1 – Capítulo 2



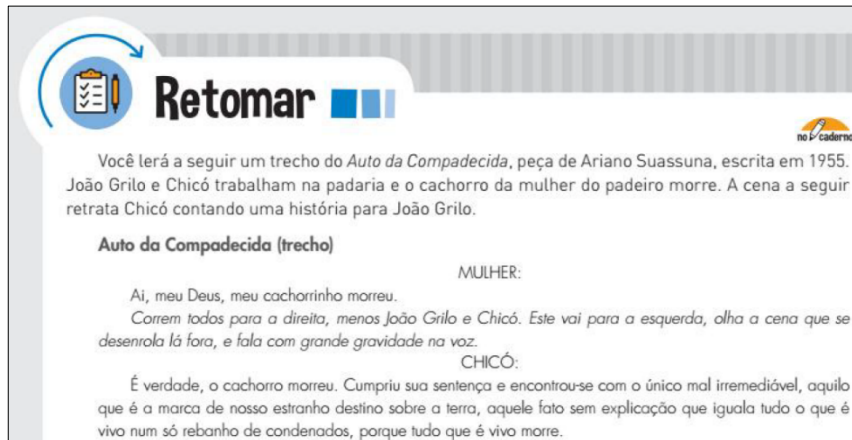
Fonte: *Apoema*: português 6. Manual do Professor (Teixeira; Sousa; Faria; Pattresi, 2018a, p. 32)

Na Unidade 2, ao analisarmos o capítulo 1, identificamos textos de gêneros como notícia, manchete e história em quadrinhos, os quais não elegemos para analisar, conforme critérios já mencionados. No capítulo 2, também não há a presença de textos narrativos.

A Unidade 3 ocupa-se do estudo de textos dramáticos, tendo como objetivos principais, conforme o LD *Apoema* (2018), abordar textos do gênero dramático para promover a discussão dos efeitos de sentido produzidos por recursos neles empregados. A unidade busca ainda que o estudante reconheça modos e tempos verbais e identifique processos de formação de palavras. Verificamos, no decorrer da leitura do Capítulo 1 dessa unidade, a presença de parte de uma peça de teatro⁶, “Maroquinhas Fru-Fru recebe uma serenata”, de Maria Clara Machado, com finalidade de “[...] analisar as características de estilo, composição e temática do gênero dramático” (Teixeira; Sousa; Faria; Pattresi, 2018a, p. 80). O segundo texto desse gênero é “João e Maria”, de Maria Clara Machado, adaptação do clássico conto dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, no qual a madrasta de João e Maria, vendo a fome e a pobreza tomarem conta da família, convence o pai das crianças a abandoná-las na floresta. No capítulo 2, na sessão *Retomar*, encontramos um trecho de “Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna (Fig. 12). A finalidade desse texto no capítulo, conforme o nome da sessão em que se apresenta, é retomar os conteúdos abordados na unidade: estudo do gênero dramático, uso do hífen e verbos.

⁶ Elencamos as peças de teatro “Maroquinhas Fru-Fru recebe uma serenata”, de Maria Clara Machado, e “Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna, como narrativas, por apresentarem, em sua estrutura, elementos de texto narrativo literário.

Figura 12 — Fragmento do texto “Auto da Compadecida”; Unidade 3 – Capítulo 2



Retomar

Você lerá a seguir um trecho do *Auto da Compadecida*, peça de Ariano Suassuna, escrita em 1955. João Grilo e Chicó trabalham na padaria e o cachorro da mulher do padeiro morre. A cena a seguir retrata Chicó contando uma história para João Grilo.

Auto da Compadecida (trecho)

MULHER:
 Ai, meu Deus, meu cachorrinho morreu.
Correm todos para a direita, menos João Grilo e Chicó. Este vai para a esquerda, olha a cena que se desenrola lá fora, e fala com grande gravidade na voz.

CHICÓ:
 É verdade, o cachorro morreu. Cumpriu sua sentença e encontrou-se com o único mal irremediável, aquilo que é a marca de nosso estranho destino sobre a terra, aquele fato sem explicação que iguala tudo o que é vivo num só rebanho de condenados, porque tudo que é vivo morre.

Fonte: *Apoema*: português 6. Manual do Professor (Teixeira; Sousa; Faria; Pattresi, 2018a, p. 112)

A Unidade 4, por sua vez, atém-se a propor o estudo do gênero poema, mas não contempla poemas narrativos a serem tratados nesta dissertação, de acordo com os critérios estabelecidos para esta pesquisa.

Na Unidade 5, o tema central de estudos é o gênero narrativo. Diante da leitura exploratória do Capítulo 1 dessa unidade, detectamos os seguintes fragmentos de textos do gênero narrativa de aventura: “Robinson Crusóe: aventuras dum náufrago perdido numa ilha deserta”, de Daniel Defoe, cuja finalidade é introduzir o assunto sobre "narrativa de aventura", e, ainda, apresentar aos estudantes o gênero em questão. Na sequência, já no Capítulo 2, encontramos “A ilha perdida”, de Maria José Dupré, com o objetivo de introduzir o assunto do capítulo e o estudo sobre o gênero. Além disso, o material é utilizado para estudo de substantivos, seus determinantes e modificadores (coesão textual e concordância nominal). Por último, destacamos a presença de parte de “Odisseia”, de Homero, a fim de retomar os assuntos da unidade: gênero "narrativa de aventura"; revisão sobre acentuação das paroxítonas e proparoxítonas; e substantivos, seus determinantes e modificadores. Para fins de ilustração, segue a imagem de um trecho de “A ilha perdida” (Figura 13).

Figura 13 — Trecho do texto “A ilha perdida”, Unidade 5 – Capítulo 2



Fonte: *Apoema*: português 6. Manual do Professor (Teixeira; Sousa; Faria; Pattresi, 2018a, p. 155)

Nas Unidades 6, 7 e 8, por sua vez, não há textos narrativos literários a serem contemplados nesta dissertação. A Unidade 6 focaliza análise dos gêneros blog e resenha. Sendo assim, constatamos a presença de resenhas, infográficos e até parte de uma monografia na unidade. Já, a Unidade 7 detém-se a abordar particularidades dos gêneros abaixo-assinado e carta de reclamação, buscando reconhecer situações de uso, funções e particularidades. Por fim, a Unidade 8 trabalha com temas sobre propaganda e cidadania, privilegiando o estudo de logomarca e anúncio relacionados à cidadania. Os recursos linguísticos tratados são oração e período e pontuação a partir do uso da vírgula.

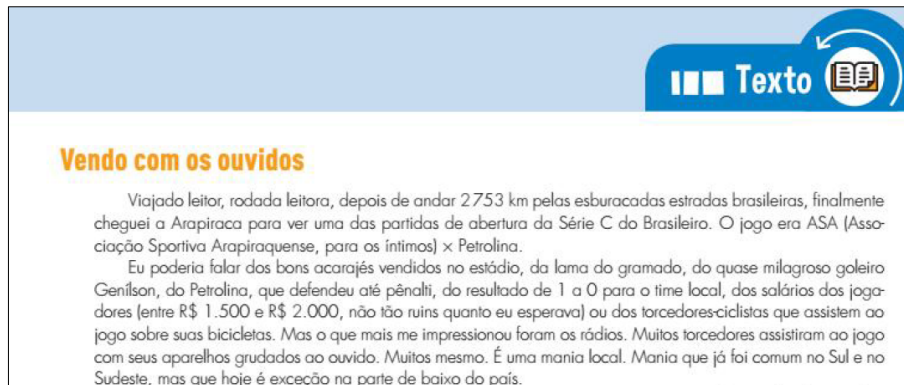
No tópico a seguir, jogamos luz para as narrativas contempladas no livro didático *Apoema* destinado a estudantes do 7º ano.

3.2.2 Narrativas literárias na coleção *Apoema* - 7º ano

Iniciando a exploração dos textos narrativos literários no livro *Apoema* de Língua Portuguesa do 7º ano, encontramos narrativas nas unidades 1, 5 e 8. Na Unidade 1, Capítulo 1, encontramos um texto completo, a crônica, “Vendo com ouvidos”, do autor José Roberto Torero, que dá início ao conteúdo que será estudado nesse tópico, abordando tematicamente o futebol e elementos ligados ao jogo (Fig. 14). Um dos objetivos apresentados no LD para a unidade é “Ler, interpretar e compreender

uma crônica, observando o uso criativo da linguagem, as escolhas lexicais e a esfera de circulação do gênero” (Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018b, p.10).

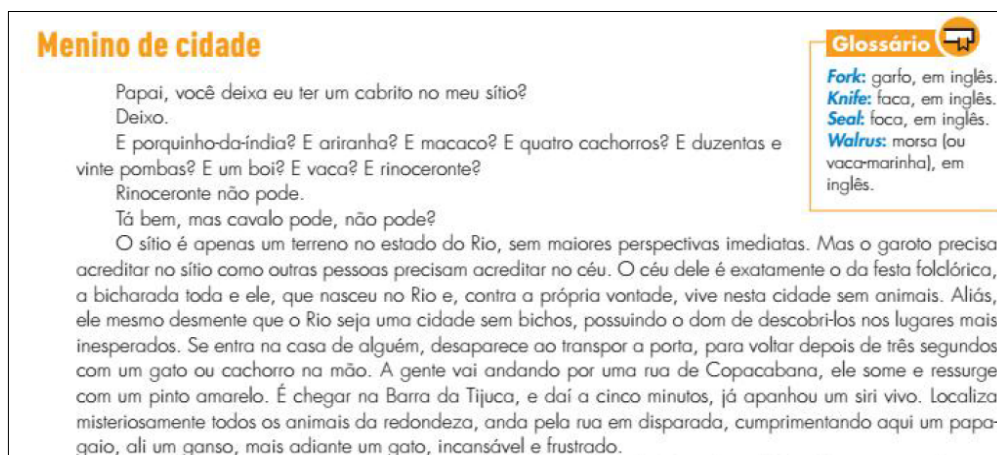
Figura 14 — Fragmento do texto “Vendo com os ouvidos”; Unidade 1 – Capítulo 1



Fonte: *Apoema*: português 7. Manual do Professor (Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018b, p. 11).

Integram o Capítulo 2 duas crônicas: “Menino de cidade”, de Paulo Mendes Campos, na seção *Texto*; e “Estojo escolar”, de Carlos Heitor Cony, na seção *Retomar*. A primeira crônica abre os estudos do segundo capítulo, dando continuação ao gênero crônica, abordando, principalmente, a paixão do menino por animais. A segunda, por sua vez, é base para a revisão do conteúdo da unidade e aborda itens da aula, com o intuito de retomar os conteúdos da unidade, por esse motivo, aparece na seção *Retomar*. Segue parte dos textos (Figuras 15 e 16).

Figura 15 — Fragmento do texto “Menino de cidade”; Unidade 1 – Capítulo 2



Fonte: *Apoema*: português 7. Manual do Professor (Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018b, p. 19).

Figura 16 — Fragmento da crônica “Estojo escolar”; Unidade 1 – Capítulo 2

Leia a crônica a seguir para responder às questões.

Estojo escolar

Noite dessas, ciscando num desses canais a cabo, vi uns caras oferecendo maravilhas eletrônicas. Bastava telefonar e eu receberia um **notebook** capaz de me ajudar a fabricar um navio, uma usina nuclear, uma estação espacial.

Minhas necessidades são mais modestas: tenho um **PC** mastodôntico, contemporâneo das cavernas da informática. E um **laptop** da mesma época, que começa a me deixar na mão. Como pretendo viajar esses dias, habilitei-me a comprar aquilo que os caras anunciavam como o **top do top** em matéria de computador portátil.

No sábado, recebi um embrulho complicado que necessitava de um manual de instruções para ser aberto. Depois de mil operações sofisticadas para minhas limitações, retirei das entranhas de isopor o novo **notebook** e coloquei-o em cima da mesa. De repente, como vem acontecendo nos últimos tempos, houve um corte na memória. Tinha 5 anos e ia para o jardim de infância. E vi diante de mim o meu primeiro estojo escolar.

Glossário

Abominável: detestável, péssimo, insupportável.

Aparelho de ultrasonografia: aparelho que permite a visualização de órgãos internos do corpo.

Avareza: apego excessivo ao que se tem; mesquinha; falta de generosidade.

Fonte: *Apoema*: português 7. Manual do Professor (Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018b, p. 36).

A Unidade 5 tematiza Histórias de ficção e, ao longo da unidade, encontramos três textos do gênero conto. No Capítulo 1, há o conto de Ndalú de Almeida, “A piscina do tio Victor”, como ilustra figura 17. O texto abre a unidade e aborda lembranças de criança relacionadas ao tio da personagem. Esse texto é utilizado para estudar o gênero conto, adjuntos adnominais e adverbiais, ambos no capítulo 2, e, ainda, para ampliar os conhecimentos sobre os países cuja língua oficial é a portuguesa. Na Figura 17, temos um trecho do texto.

Figura 17 - Fragmento do texto “A piscina do tio Victor”; Unidade 5 – Capítulo 1

A piscina do tio Victor

para o tio Victor que nos dava prendas do dia para a “Buraquinhas”

Quando o tio Victor chegava de Benguela, as crianças até ficavam com vontade de fugir à escola só para ir lhe buscar no aeroporto dos voos das províncias. A maka é que ele chegava sempre a horas difíceis e a minha mãe não deixava ninguém faltar às aulas.

Então era em casa, à hora do almoço, que encontrávamos o tio Victor. E o sorriso dele, gargalhada tipo cascata e trovão também, nem dá para explicar aqui em palavras escritas. Só visto mesmo, só uma gargalhada dele já dava para nós começarmos a rir à toa, alegres, enquanto ele iniciava umas magias benguelenses.

Glossário

Aguentar: imaginar.

Posterado: estiloso.

Prenda: objeto que se dá a uma pessoa para agradá-la, como um presente.

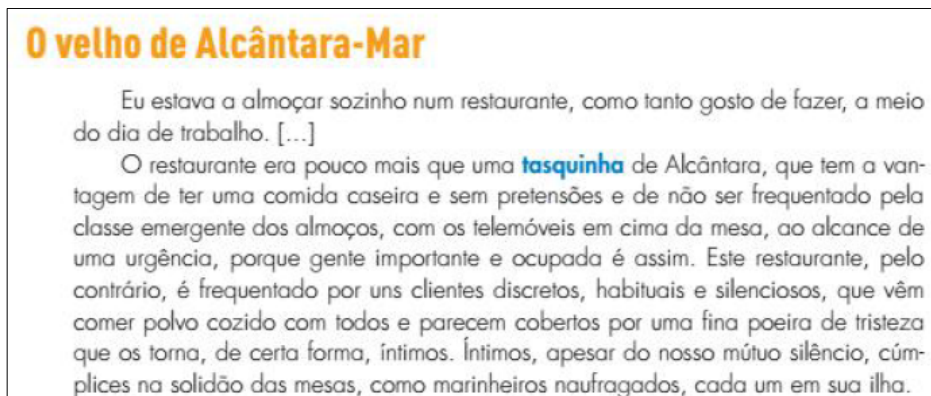
Rebuçado: doce semelhante ao caramelo, feito com calda de açúcar endurecida, corantes e/ou essências de vários sabores.

Fonte: *Apoema*: português 7. Manual do Professor (Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018b, p. 121).

No Capítulo 2 dessa unidade, observamos a presença de três contos e uma crônica. O primeiro, “Velho de Alcântara-Mar”, de Miguel Sousa Tavares (Fig. 18), que abre o capítulo com um texto na íntegra, discorre sobre um avô e seu neto em um restaurante, tudo na visão de quem conta. É utilizado

para o estudo sobre o gênero conto e sobre adjuntos adnominais e adverbiais. Visa, ainda, a compreender as características da estrutura de contos e sua filiação a um contexto de produção historicamente situado. Uma amostra desse texto pode ser visualizada na Figura 18.

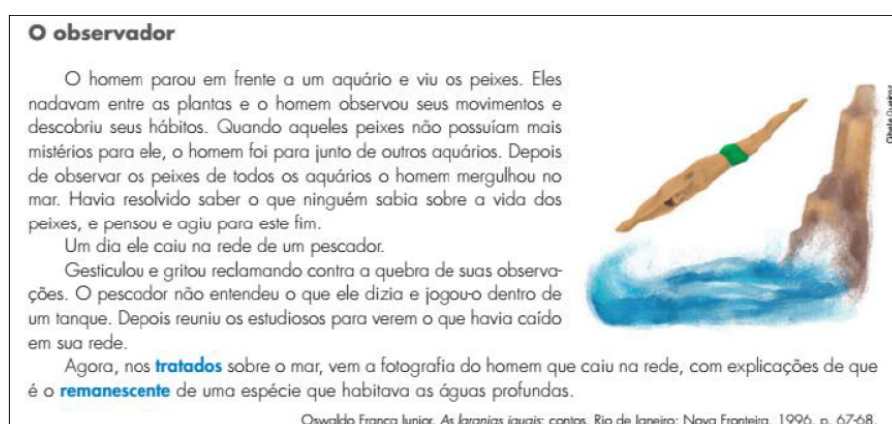
Figura 18 — Fragmento do texto “O velho de Alcântara-Mar”; Unidade 5 – Capítulo 2



Fonte: *Apoema*: português 7. Manual do Professor (Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018b, p. 129).

Clarice Lispector com fragmento do conto “A fuga”, e Rubem Braga com fragmento da crônica “A vida do casal” comparecem no Capítulo 2. Ainda sinalizamos a presença do conto “O observador”, de Oswaldo França Junior, sobre peixes e mergulho, veiculado integralmente (Fig. 19). O material retoma itens estudados na unidade.

Figura 19 — Fragmento do texto “O observador”; Unidade 5 – Capítulo 2

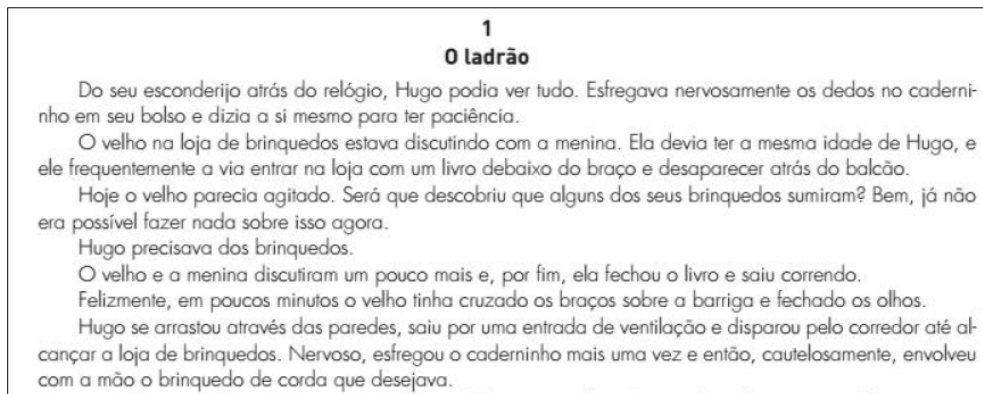


Fonte: *Apoema*: português 7. Manual do Professor (Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018b, p. 150).

O tema da Unidade 8 é Literatura e cinema. Nela encontramos um texto narrativo literário no Capítulo 1 e dois textos narrativos no Capítulo 2. No primeiro capítulo, comparece parte de “O

ladrão”, do autor Brian Selznick (Fig. 20). Esse fragmento abre o estudo da unidade que versa sobre o gênero romance e adaptações ao cinema. Também é material usado para o estudo da pontuação e para a análise de um capítulo de romance, observando os recursos da linguagem literária.

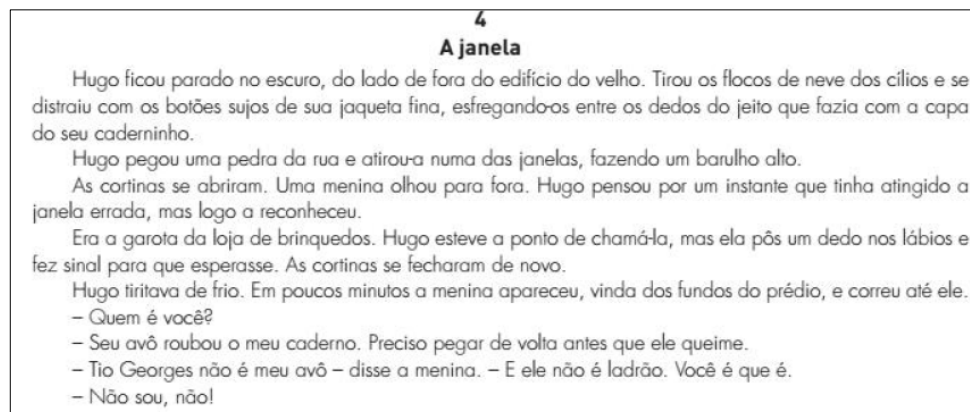
Figura 20 — Fragmento do texto “O ladrão”; Unidade 8 – Capítulo 1



Fonte: *Apoema*: português 7. Manual do Professor (Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018b, p. 211).

O Capítulo 2, por sua vez, apresenta o romance “A janela”, de Brian Selznick (Fig. 21), para iniciar o estudo e dar continuidade ao que vinha sendo estudado. Esse texto é também utilizado para o estudo do gênero romance e do período composto por coordenação, orações assindéticas e orações adversativas. O objetivo do tópico é analisar o gênero romance, reconhecendo as características de temática, a composição e o estilo bem como a esfera de circulação e as condições sócio-históricas de produção da obra em foco, conforme o descrito no material *Apoema* (2018).

Figura 21 — Fragmento do texto “A janela”; Unidade 8 – Capítulo 2



Fonte: *Apoema*: português 7. Manual do Professor (Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018b, p. 221).

O segundo texto veiculado no Capítulo 2 da Unidade 8 é o romance “Cazuza - A escola da vida”, de Viriato Correa, que tem por fim retomar os conteúdos estudados na unidade. Segue uma amostra do texto na Figura 22, na qual é possível ver a ilustração além de parte da narrativa verbal.

Figura 22 — Fragmento do texto “A escola da vila”; Unidade 8 – Capítulo 2

Leia o primeiro capítulo do romance *Cazuza*, de Viriato Correa, para responder às questões.

A escola da vila

Para quem já tivesse visto o mundo, a vila do Coroatá devia ser feia, atrasada e pobre. Mas, para mim, que tinha vindo da pequenice do povoado, foi um verdadeiro deslumbramento.

As quatro ou cinco ruas, com a maioria de casas de telha; os três ou quatro sobradinhos; as casas comerciais sempre cheias de mercadorias e de gente; as missas aos domingos; a banda de música de dez figuras; as procissões, de raro em raro, eram novidades que me deixaram maravilhado.

A igreja acanhadinha e velha, onde os morcegos voejavam, tinha aos meus olhos um esplendor estonteante.

A Casa da Câmara, **acaçapada** e pesadona, com o vasto salão onde, às vezes, se realizavam festas, parecia-me um palácio.



Fonte: *Apoema*: português 7. Manual do Professor (Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018b, p. 238).

Diante do estudo exposto anteriormente, apontamos a presença majoritária de escritores homens entre os autores de narrativas literárias presentes nos manuais estudados, como podemos observar a seguir neste quadro comparativo.

Quadro 3 — Presença de escritoras e de escritores nos manuais.

Autoras – LD 6º ano	Autores
Lygia Bojunga	Ariano Suassuna
Sylvia Orthof (2 x)	Bartolomeu Campos de Queirós
Maria Clara Machado (2x)	Daniel Defoe (3x)
Maria José Dupré	Graciliano Ramos
Obs.: todas brasileiras	Homero
	José Saramago
	Lázaro Ramos
Autoras – LD 7º ano	Autores
Clarice Lispector	Brian Selznick (2x)
	Carlos Heitor Cony
	José Roberto Torero
	Miguel Sousa Tavares
	Ndalu de Almeida
	Oswaldo França Junior
	Paulo Mendes Campos
	Rubem Braga

Viriato Correa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas obras estudadas.

Com base na sistematização feita, podemos abstrair algumas categorias emergentes que surgiram no decorrer da leitura dos textos literários. Assim sendo, encontramos um predomínio de discurso indireto nos textos apresentados, conforme mostrado nos exemplos; de temas relacionados à família, à natureza e a conflitos relacionados às adversidades da vida do ser humano; de narrador protagonista e onisciente; de textos humor, em ambos os volumes; e de textos parciais. Tais categorias são exploradas no subcapítulo a seguir, no qual faremos uma análise mais aprofundada dos textos e fragmentos narrativos literários levantados.

A partir desse olhar exploratório sobre as narrativas presentes no LD do 6º e 7º anos, poderemos melhor compreender que escolhas nortearam a composição do material direcionado aos estudantes no tocante à narrativa, não apenas em relação à oferta de textos pertencentes ao tipo textual, mas a suas características e potenciais contribuições à formação do sujeito leitor. Nesse sentido, retomaremos a hipótese, enunciada anteriormente neste estudo, de que esteja ocorrendo um silenciamento dos textos narrativos do livro didático *Apoema* do 6º e 7º anos. Tal hipótese poderá ser confirmada ou não após a análise do livro. Com base nessa análise, também poderemos identificar as lacunas, as ausências do material com relação a temas, modos de composição e autoria das narrativas e, jogando luz sobre tais faltas, sinalizar investimentos necessários na atuação docente, no sentido de favorecer a formação leitora, via narrativa literária.

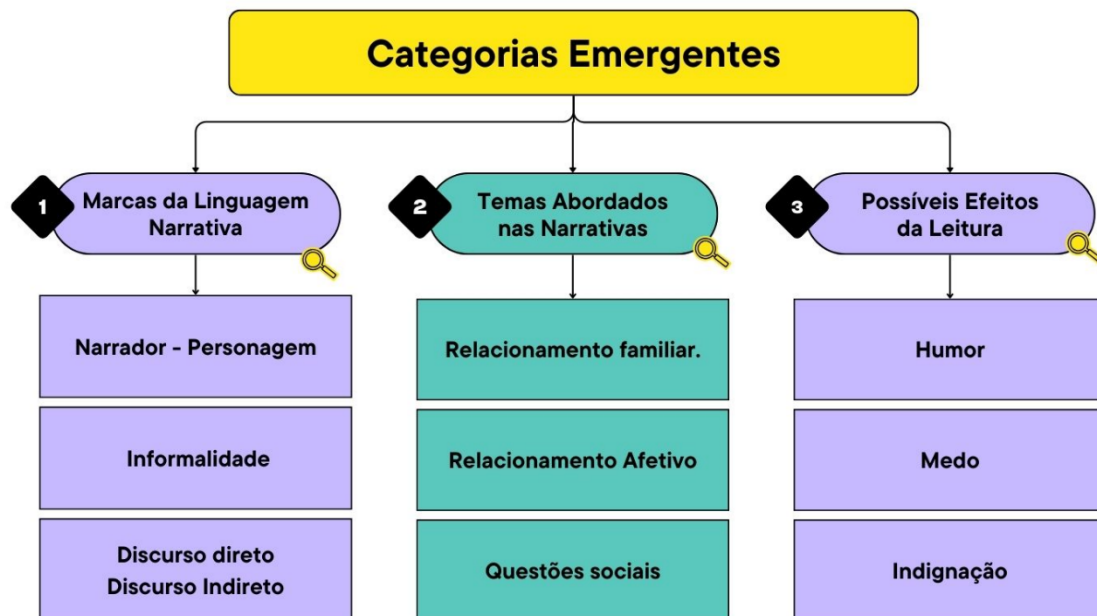
3.3 O QUE BROTA DAS NARRATIVAS LITERÁRIAS?

Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida. (Lygia Bojunga)

Em consonância com o objetivo geral desta pesquisa, investigar como as narrativas literárias são apresentadas nos livros didáticos do 6º e do 7º anos, da coleção *Apoema*, abordaremos, neste capítulo, a pergunta central desta pesquisa - como as narrativas literárias se apresentam e contribuem, ou não, para a formação do leitor literário? Será que o livro *Apoema*, por meio de suas narrativas, oferece casa e comida, abrigo e nutrição estética, aos seus estudantes? Frente a esse objetivo, vamos nos acercar dos fragmentos de narrativas, de acordo com a categoria emergente selecionada.

Ao analisarmos o livro do 6º ano, encontramos 14 textos narrativos literários, 13 são fragmentos das narrativas; já no livro do 7º ano, evidenciamos 11 narrativas, cinco estão transcritas na íntegra e seis são fragmentos. A partir da leitura exploratória do LD e da análise das narrativas literárias presentes nos dois volumes, elegemos as seguintes categorias emergentes: (1) marcas da linguagem narrativa; (2) temas abordados nas narrativas; (3) possíveis efeitos da leitura. Os resultados dessa análise podem ser visualizados na Figura 23.

Figura 23 — Categorias de análise



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para fins de organização da análise, elegemos os códigos T6 e T7, que significam, respectivamente, texto do 6º ano e texto do 7º ano, para identificar o volume referente ao ano escolar do qual o excerto destacado foi retirado.

Navegamos, pois, por vários gêneros textuais disponibilizados nos volumes dos quatro anos finais do Ensino Fundamental. Identificamos todos os textos veiculados nos manuais do 6º ao 9º ano e, a partir deles, criamos planilhas de Excel trazendo dados de identificação e os situamos nas unidades integrantes de cada manual. De posse desses dados, elegemos a literatura, mais pontualmente, as narrativas literárias para investigar o modo como elas se apresentam em relação à formação do leitor literário. Como marujos em alto-mar, em busca do tesouro perdido, por meio de

leitura exploratória, acessamos o LD e sistematizamos, em outras planilhas de Excel, dados referentes a todas as narrativas literárias integrantes dos manuais do 6º e 7º anos.

Parte das planilhas construídas estão disponíveis nos Apêndices, classificados com as letras A, B, C, D, com o título Levantamento de narrativas literárias presentes no manual *Apoema* do 6º ano, até o 9º ano, respectivamente. Essas planilhas compilam dados como: título, gênero, autor e contexto. Na sequência, temos o Apêndice E, o qual traz uma planilha intitulada “Quadros pontuais com narrativas dos livros de 6º e de 7º ano”, com os seguintes dados de análise: Unidade; Capítulo; Título; Gênero; Autor; Nacionalidade do autor; Integral ou Parcial; Localização no capítulo (seção); Tipo de narrador; Fragmento/Excerto do texto. Para terminar, os Apêndices F e G, com os quadros de levantamento das seções do Livro *Apoema* de Língua Portuguesa do 6º ano e 7º ano.

3.3.1 Marcas da linguagem narrativa

O que é uma narrativa? Como ela se apresenta? A matriz da narrativa tem um fato que vai ser contado. Quem conta, o narrador, assume um ponto de vista. A narrativa é uma modalidade discursiva que tende a seduzir aquele que conta e aquele(s) que ouve(m). Talvez o apelo sedutor desse gênero discursivo seja um dos motivos para o grande número de fragmentos de narrativas presentes em um livro didático. Para seduzir, não basta contar. É necessário contar com arte. Para ser narrativa literária, além de dizer, há que dizer com arte. Para exemplificar o dizer com arte, vários escritores poderiam aqui se apresentar. Poderia ser Guimarães Rosa. Poderia... Mas elegemos Marina Colasanti. A ausência da escrita feminina nos livros literários e também nos didáticos nos leva a destacar as mulheres. Escritora viva e completa, Marina Colasanti começou escrevendo textos mais informativos e, segundo conta em entrevista⁷, um dia, para substituir um colega, colocou no jornal outro texto seu. Meio assim, ela se descobre escritora de contos literários e publica “Uma ideia toda azul”. É desse livro que trazemos um exemplo do conto *As notícias e o mel* para sublinhar a escrita literária. O título do conto é formado por dois substantivos concretos ligados pelo conector “e”, sinalizando uma relação de adição. Que relação podemos estabelecer entre notícias e mel? Seria um conto sobre como se fala, como se divulga algo acerca da produção do mel? Sendo Marina Colasanti a escritora e o leitor tendo algum conhecimento acerca da produção da escritora, essa hipótese é desconsiderada. O

⁷ Em entrevista que integra o projeto "Memórias da Literatura Infantil e Juvenil", desenvolvido pelo Museu da Pessoa, Marina Colasanti conta como começou a escrever contos. Disponível em: <<https://youtu.be/N5XzspN-AQM?list=PL2B187CF3A5FD6882>>. Acesso em: 15 nov. 2023.

primeiro parágrafo anuncia: “Um dia o rei ficou surdo. Não como uma porta, mas como uma janela de dois batentes. Ouvia tudo do lado esquerdo, do direito não ouvia nada” (Colasanti, 2013, p. 58).

A síntese é a marca da abertura desse conto. Só ficou a essência. Quando acontece a narrativa, não sabemos. Quem é o rei, ignoramos. Onde vive também é uma incógnita. Reis, em geral, são velhos. A idade desse não é revelada. Há um dito popular no Brasil, usado para falar do desejo de “não escuta” de um humano: “Fulano está surdo como uma porta”. O narrador, ou melhor, a narradora subverte a sabedoria popular e esse rei ficou (ele não é) surdo como uma janela. Aqui, em uma linha barthesiana, levantamos nossa cabeça do texto. Para Barthes (2004, p. 26), certos textos nos pedem que “levantemos a cabeça”, em uma leitura ao mesmo tempo desrespeitosa, pois corta o texto, e enamorada, pois volta a ele e dele se alimenta. Trata-se de interrogar o texto. E assim o fazemos ao ler o conto de Colasanti: como é ser surdo como uma janela? Qual a diferença entre ser surdo como uma porta e ser surdo como uma janela? E ainda uma janela com elementos descritivos – “janela de dois batentes”. O silêncio do texto mobiliza o leitor literário. O leitor literário para e voa. Sai pela janela e, depois de passear com as palavras, volta ao texto.

No que tange ao papel do narrador nas narrativas selecionadas, salientamos a presença de oito narradores-protagonistas e três narradores oniscientes no LD *Apoema* do 6º ano. No LD *Apoema* do 7º ano, temos três narradores protagonistas, seis narradores oniscientes e dois narradores testemunhas.

Ao nos mobilizarmos com a provocação de apenas um parágrafo de escrita literária, vamos às categorias localizadas nas narrativas veiculadas nos livros de 6º e 7º anos da coleção *Apoema*. A primeira categoria emergente desta pesquisa nos permite perceber a composição do texto narrativo no que tange aos aspectos intrínsecos ao ato de narrar, tais como: **a tendência à informalidade, as formas do discurso (direto ou indireto), a presença do narrador (protagonista, onisciente etc.) e a configuração e atuação dos personagens protagonistas**, criando, dessa forma, subcategorias.

Os usuários do livro didático são estudantes do Ensino Fundamental e, em suas vivências, predomina a linguagem informal. A tendência à **informalidade** é um traço que se repete nas narrativas presentes no manual, como vemos no fragmento, já mencionado, de Lygia Bojunga, da obra “O sofá estampado”:

Aí o Vítor não aguentou mais: se agarrou no telefone e desabafou:

- Dalva, eu quero te namorar!
- Tá.

O Vítor nem acreditou:

- Tá??
- Tá, ué.
- Então eu vou aí te visitar! - e saiu voando.

(Bojunga, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 32) [T6]

O texto de Bojunga é aberto com um articulador próprio da oralidade: “aí”. Ao começarmos a contar algo, vamos colecionando “aís”. O “aí” presente no texto não está na voz do personagem Vítor, que vai se declarar e, portanto, poderia estar ansioso. É o narrador que expressa essa proximidade com relação ao personagem e a sua linguagem. Aliás, o narrador é muito próximo de Vítor. Quando nos diz “o Vítor”, parece ser cúmplice dele. Três verbos significativos são usados para marcar as ações de Vítor: ele agarra o telefone, ele desabafa e ele sai “voando”. Se o Vítor saísse apenas apressado ou com muita pressa, o efeito semântico não teria a mesma força de ele sair voando. A conversa entre os personagens sublinha a informalidade: “tá” e “ué”, tema presente no modo como se encaminha a tentativa de efetivar um namoro.

Além desse fragmento, exemplificamos a informalidade na peça teatral “Maroquinhas Fru-Fru recebe uma serenata”, de Maria Clara Machado, conforme o excerto a seguir:

PEDRITO: *Sabe, Maroquinhas... Eu fiz um verso para você...*

MAROQUINHAS: *Oh! Pedrito, diga. Diga logo, Pedrito... Deve ser tão bonito...*

PEDRITO: *Então lá vai:*

Quando o Meloso vi em tua janela,

Confesso que fiquei bastante aflito,

Mas logo vi que o maior amor no mundo

É só de Maroquinhas e Pedrito...

MAROQUINHAS: *Lindo... Lindo, Pedrito, profundo... Você é o poeta melhor do mundo... E o melhor guarda-noturno!*

PEDRITO: *Vamos passear, meu bem?*

MAROQUINHAS: *Vamos Pedrito, vamos comer pipocas.*

(Machado, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 83, *grifos do autor*) [T6]

O diálogo estrutura o texto dramático aqui tomado como narrativa. Frases breves, interjeições, exclamações, indagações e até uma quadra vão compondo a cena cuja informalidade favorece a aproximação com o leitor.

A partir dos excertos transcritos, depreendemos que a informalidade - expressa pela linguagem espontânea, às vezes de cunho regionalista, utilizada em contextos informais, como conversas entre amigos, namorados e familiares - favorece a criação de vínculo entre leitor e texto, por se aproximar do cotidiano do leitor. Nos textos narrativos, a linguagem informal pode ser utilizada para aproximar o leitor do enredo e dos personagens, tornando a leitura mais agradável e envolvente. Por meio da linguagem informal, é criado um ambiente mais descontraído e íntimo com o leitor, estabelecendo uma conexão emocional que pode ser fundamental para a compreensão da história.

No entanto, ressaltamos que o uso excessivo de gírias e expressões coloquiais pode prejudicar a compreensão do texto, especialmente se o leitor não estiver familiarizado com o vocabulário utilizado. Além disso, entende-se que, pela literatura, o estudante encontraria modos de concretização da linguagem que não encontra em seu cotidiano, marcado pelos usos informais da língua. Portanto, é necessário encontrar um equilíbrio entre a linguagem formal e informal para garantir que o texto seja claro e acessível a todos os leitores e que, além disso, possa ampliar seu repertório linguístico. Nesse sentido, segundo Ramos (2010, p. 135), a literatura constitui uma estratégia para expandir as vivências do leitor, visto que “[...] a palavra é ordenadora, ela dá sentido à realidade do homem, à vida humana, e essa é uma das finalidades da Literatura. o leitor ou ouvinte encontra na Literatura um mundo organizado em que muitos sentidos poderão ser atribuídos por quem escuta ou lê”.

A informalidade expressa-se, também, pela presença do tom expresso tanto no **discurso direto como no indireto**. No LD do 6º ano [T6], há um predomínio do discurso direto, isto é, das 14 narrativas encontradas, 11 apresentam discurso direto. Para exemplificar, elencamos, o fragmento do texto “Auto da Compadecida”, peça de Ariano Suassuna, e a peça “João e Maria”, de Maria Clara Machado, que seguem, respectivamente.

[...] MULHER: Ai, meu Deus, meu cachorrinho morreu.

Correm todos para a direita, menos João Grilo e Chicó. Este vai para a esquerda, olha a cena que se desenrola lá fora, e fala com grande gravidade na voz.

CHICÓ: É verdade, o cachorro morreu. [...]

(Suassuna, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 112) [T6]

[...] MADRASTA - Então está decidido. Temos que nos livrar dos meninos. O dinheiro não dá mais.

PAI - Mas são meus filhos, mulher. Não posso fazer isso com eles.

MADRASTA - O que adianta esperar mais, marido? Não temos nem comida, nem roupa, nem nada para dar a eles. O melhor é deixá-los na floresta. Quem sabe eles podem se virar e arranjar o que comer? Joãozinho é muito esperto e Maria também. [...].

(Machado, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, P. 88) [T6]

O texto teatral faz-se por meio da voz dos personagens. Nele, as cenas se compõem pela interação entre personagens, de modo que o discurso direto é inerente a sua composição. Esse modo de expressão, ao mesmo tempo em que confere dinamismo ao enredo, exige do leitor configurá-la, estabelecendo as ligações entre as falas. Esse texto espera do leitor um outro modo de ação no ato de leitura. Não temos, ao ler, a figura de um narrador que vá orientando os movimentos de cada cena. Quando a narrativa está no palco⁸, o espectador presencia a cena. Já no livro, ele lê e precisa estabelecê-la.

No âmbito temático, destacamos que, no fragmento de Machado, somos remetidos ao conflito de um conto tradicional, na cena em que os pais de João e Maria ponderam o abandono dos filhos na floresta, em função da miséria vivida. Ao trazer a voz dos personagens, o texto insere o leitor na cena, presentificando-a no momento da leitura e favorecendo o engajamento do estudante à narrativa.

Já no LD do 7º ano [T7], ocorre o contrário, das 11 narrativas, quatro empregam discurso direto e sete, discurso indireto. Encontramos essa característica na narrativa “A piscina do tio Victor” e no conto de Clarice Lispector, “A fuga”, em que a posição do narrador assume a voz para si, descrevendo as ações da personagem. Os fragmentos a seguir ilustram essas constatações.

[...] Aí foi o nosso espanto geral: dos olhos dos outros, eu vi, saía um brilho tipo fósforo quase a acender a escuridão da varanda e a assustar os mosquitos. (*Ondjaki*, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 121) [T7]

⁸ Na adaptação da peça para o cinema. Selton Mello e Matheus Nachtergaele certamente contribuíram para que João Grilo e Chicó ficassem gravados na memória popular.

[...] Quis sentar-se num banco do jardim, porque na verdade não sentia a chuva e não se importava com o frio. Só mesmo um pouco de medo, porque ainda não resolvera o caminho a tomar. O banco seria um ponto de repouso. Mas os transeuntes olhavam-na com estranheza e ela prosseguia na marcha.

(Lispector, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 135). [T7]

No primeiro excerto, o tom coloquial marca a narrativa em discurso indireto, aproximando o leitor do desenrolar da cena. Recursos da oralidade estabelecem continuidade, com o uso do “aí”, e comparação, no uso popular do “tipo”, em “brilho tipo fósforo”. Já no segundo fragmento, de autoria de Clarice Lispector, a narração cola-se à subjetividade da personagem, trazendo à cena aspectos de sua interioridade e perspectivas, além de elementos exteriores. A elaboração da linguagem traz usos não costumeiros, seja na seleção vocabular (“transeuntes” e “estranheza”) seja na construção (o pretérito mais-que-perfeito “resolvera”, por exemplo). Destaca-se, ainda, que o conflito manifesto na divergência em relação às demais pessoas (que se importam com a chuva e olham a personagem com estranheza) e na possibilidade de escolha entre vários caminhos tende a mobilizar a adesão do estudante que, possivelmente, se identifica com tais questões. Em função dos elementos dos quais se vale, entendemos que a narrativa de Clarice Lispector equilibra recursos que tendem a favorecer a acolhida do leitor ao texto, aproximando-se do estudante e, ao mesmo tempo, desafiando-o, pelo uso singular da linguagem, a ampliar seus horizontes linguísticos.

No **discurso direto e indireto**, técnicas narrativas permitem ao autor apresentar as falas e os pensamentos dos personagens. No caso do discurso direto, a fala é expressa pontualmente, enquanto, no discurso indireto, as questões do personagem são postas por um outro ser, o narrador em terceira pessoa. Por vezes, o narrador é o protagonista, é quem vive o conflito que está sendo posto, como nos fragmentos de Lispector e de Ondjaki. O uso de cada técnica pode influenciar a narrativa na concretização do texto. Sendo assim, o discurso direto pode aproximar o leitor dos personagens, permitindo que eles falem por si mesmos, transmitindo autenticidade e espontaneidade. Já o discurso indireto pode ser mais objetivo e conciso, permitindo que o autor controle a narrativa e transmita informações importantes de maneira mais clara. A escolha entre os dois tipos de discurso depende do estilo do autor e da intenção da narrativa. Em alguns casos, o autor pode optar por usar uma combinação de ambos para criar um efeito mais dinâmico e envolvente.

Ao tratar de discurso direto e indireto, anunciamos a ação do **narrador**. No LD do 6º ano, predomina a ação do narrador **protagonista** nos textos narrativos. Temos, por exemplo, na Unidade 1, do Capítulo 1, o fragmento do texto “A ilha”, na seção Texto, uma autobiografia de Lázaro Ramos,

na qual o autor apresenta um relato pessoal, a fim de explicitar o quanto aprecia suas origens. Por esse motivo, ele utiliza o narrador protagonista, conforme exemplifica o fragmento que segue.

[...] Gosto de entender minha origem e receber um abraço afetuoso dos mais velhos. [...]. [T6]

(Junior, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 71). [T6]

Outro exemplo de **narrador protagonista** é identificado em “Infância”, de Graciliano Ramos.

[...] Mergulhei numa comprida manhã de inverno. [...]. [T6]

(Junior, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 71). [T6]

O narrador protagonista traz os fatos a partir do ponto de vista do ser que vive o acontecimento. Por esse motivo, possui conhecimento privilegiado do enredo, podendo julgar e criticar os fatos. O tempo em que os fatos acontecem oscila entre passado e presente. Sendo assim, a história é narrada a partir de fatos presentes na memória do narrador, ou seja, de suas lembranças. O primeiro excerto evidencia um “eu” do presente que manifesta apreço pelo seu passado, por suas “origens”. No segundo trecho, o narrador recupera um período difícil de sua trajetória, metaforicamente, denominada “inverno”. Em ambos, o protagonismo é demarcado no discurso do narrador, que centraliza a si mesmo.

Contudo, não podemos afirmar o mesmo em relação ao LD do 7º ano, pois nele há uma presença marcante do **narrador onisciente**, como podemos constatar nos trechos de “O observador” e o “Menino de cidade”, respectivamente.

[...] Depois de observar os peixes de todos os aquários o homem mergulhou no mar. Havia resolvido saber o que ninguém sabia sobre a vida dos peixes, e pensou e agiu para este fim.

Um dia ele caiu na rede de um pescador. [...]

(Junior, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 150). [T7]

[...] Mas o garoto precisa acreditar no sítio como outras pessoas precisam acreditar no céu. [...]

(Campos; In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p.19) [T7]

O narrador onisciente caracteriza-se por conhecer todos os detalhes da história, os sentimentos e as emoções dos personagens, incluindo seus pensamentos. Assim, ele influencia o leitor de diferentes maneiras. Ele detém o conjunto do conhecimento acerca de uma determinada situação e escolhe o ângulo e como vai revelá-lo. Nos dois exemplos, temos um narrador onisciente e heterodiegético. Esse tipo de narrador tem o saber de sobrevoos, mas não integra a trama. Apenas observa, conhece e revela. O narrador, nos dois casos, por dispor de informações relevantes sobre os fatos, pode ajudar o leitor a compreender melhor os acontecimentos e se envolver mais na trama.

Para finalizar o tratamento desta categoria, apresentamos os **personagens protagonistas** das narrativas que são representados por pessoas do sexo masculino, na fase adulta. No LD do 6º ano, de um total de 14 textos, em nove narrativas os protagonistas são homens, a mulher aparece como protagonista em dois textos e crianças protagonistas são mostradas em duas narrativas e, em apenas uma, o protagonista é um animal. E, no LD do 7º ano, no qual constam 11 narrativas, em seis o protagonista é personagem do sexo masculino, adulto, em três textos o protagonista é menino e, em apenas dois textos, encontramos a figura feminina como personagem principal. Por se tratarem de textos selecionados para integrar livros didáticos, podemos deduzir que os protagonistas são estudantes, jovens ou crianças.

No LD do 6º ano, **a mulher** é retratada em duas narrativas, das quais elencamos fragmentos para ilustrar. O primeiro exemplo retiramos do fragmento “Se a memória não falha”, de Sylvia Orthof, e o segundo, da peça teatral “Maroquinhas Fru-Fru recebe uma serenata”, de Maria Clara Machado, mencionada, também, na categoria 3.3.1. Vejamos os excertos, respectivamente.

[...] Dona Sylvia não adoecia. Tinha a mania odiosa de, no meio da aula, de repente, me descobrir, sumida, lá na última carteira... [...]

(Orthof, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, P. 30) [T6]

PEDRITO: *Sabe Maroquinhas... Eu fiz um verso para você...*

MAROQUINHAS: *Oh! Pedrito, diga. Diga logo, Pedrito... Deve ser tão bonito...*

PEDRITO: *Então lá vai:*

Quando o Meloso vi em tua janela,

Confesso que fiquei bastante aflito,

Mas logo vi que o maior amor no mundo

É só de Maroquinhas e Pedrito...

MAROQUINHAS: *Lindo... Lindo, Pedrito, profundo... Você é o poeta melhor do mundo... E o melhor guarda-noturno!*

PEDRITO: *Vamos passear meu bem?*

MAROQUINHAS: *Vamos Pedrito, vamos comer pipocas.*

(Machado In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, P. 83, *Grifos Do Autor*) [T6]

No LD do 7º ano, também encontramos somente **dois protagonistas femininos**, o primeiro, no texto “A fuga”, de Clarice Lispector; e o segundo, no texto “A escola da vila”, de Viriato Corrêa. Como exemplo, trazemos o conto de Clarice Lispector.

[...] Quis sentar-se num banco do jardim, porque na verdade não sentia a chuva e não se importava com o frio. Só mesmo um pouco de medo, porque ainda não resolvera o caminho a tomar. O banco seria um ponto de repouso. Mas os transeuntes olhavam-na com estranheza e ela prosseguia na marcha.

(Lispector, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 135). [T7]

Referente ao fragmento chamado “A escola da vila”, de Viriato Corrêa, registramos o trecho a seguir:

Para quem já tivesse visto o mundo, a vila do Coroatá devia ser feia, atrasada e pobre. Mas, para mim, que tinha vindo da pequenice do povoado, foi um verdadeiro deslumbramento. [...] (Corrêa, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 238) [T7]

Conforme mencionado, a maior parte dos personagens são representados por pessoas do sexo masculino, na fase adulta, as quais contam sobre suas experiências pessoais de vida, no caso das autobiografias, ou sobre outros relatos, no caso das outras categorias de textos, por exemplo, no texto “A piscina do tio Victor”. Sabemos que, embora a literatura tenha sido dominada por homens, a presença de personagens femininas tem aumentado gradualmente nas últimas décadas. No entanto, a representatividade feminina ainda é restrita nesse cenário, tornando-a pouco acessível aos leitores.

Ao privilegiar enredos nos quais há um predomínio de personagens masculinos, os autores do livro didático *Apoema*, despertam nossa atenção e nos fazem refletir sobre a questão. No caso do fragmento “A fuga”, precisamos ler, mais do que o LD nos traz, para entender que se trata da fuga de uma mulher de seu casamento de doze anos. Essa fuga ora traz a sensação de liberdade ora traz o medo, porém, no fragmento encontramos somente um trechinho que remete ao medo, por isso a necessidade de ler o texto original na íntegra para entender o fragmento. O conto traz um monólogo interior da personagem Virgínia que relata, nos primeiros momentos da fuga, uma alegria por ter se libertado de um relacionamento no qual ela deveria se enquadrar nos ditames do casamento. No entanto, há a presença do narrador observador que traz, com recorrência, a questão dos doze anos de vivência com uma experiência difícil, limitada, pois ela não tinha dinheiro para fugir e, assim, ela acaba regressando para o lar.

O fragmento de Viriato Corrêa, “A escola da vila”, relata memórias de infância. O personagem principal do texto seria a diretora da escola Janoca, assim caracterizada: “[...] Dona Janoca tinha vindo da capital, onde aprendera a ensinar crianças. Era uma senhora de trinta e cinco anos, cheia de corpo, simpática, dessas simpatias que nos invadem o coração sem pedir licença [...]” (Corrêa, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 238) [T7]. A representação da mulher surge como ser afetuoso e acolhedor, pois o personagem retratado vinha de uma escola muito rígida, com professor exigente e, usando as palavras do texto, “carrancudo”. Textualmente: “[...] Havia nas suas maneiras suaves um quê de tanta ternura que nós, às vezes, a julgávamos nossa mãe” (Corrêa, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 238) [T7]. O trecho reafirma nossas colocações sobre a visão da mulher como ser afetuoso, a ponto de compará-la como uma mãe, pois a profissão de professora era, por muito tempo, assumida por mulheres.

Percebemos a presença de poucas personagens femininas nos textos literários analisados e, ainda, com um papel estereotipado. No LD do 6º ano, no fragmento apresentado e retomamos “Se a memória não falha”, de Sylvia Orthof, a mulher submissa e obediente é representada por uma aluna na sala de aula, diante do estereótipo de uma professora tradicional, intransigente. Já, o segundo fragmento, da peça teatral “Maroquinhas Fru-Fru recebe uma serenata”, de Maria Clara Machado, a mulher é cortejada, com serenata, à moda antiga, bem nos moldes tradicionais, nos quais a mulher figura como objeto de desejo.

No LD do 7º ano, por sua vez, destacamos as personagens femininas no texto “A fuga”, de Clarice Lispector, já mencionada, em que a mulher é representada como dependente do marido, sem

profissão e sem recursos financeiros próprios. Já, em “A escola da vila”, de Viriato Corrêa, a mulher professora mostra-se meiga, dócil e acolhedora como deveria ser a mulher, de acordo com os padrões vigentes no período de produção deste texto.

Personagens constituem um elemento estrutural de narrativas, incluindo as literárias. Se a matéria da literatura são as ações humanas possíveis, como já anunciou Aristóteles, na *Poética*, quem poderiam ser os seres que desenvolvem os conflitos? A leitura da literatura em diferentes tempos mostra que, além de humanos, outros seres, como os animais nas fábulas, objetos, enfim, diferentes seres podem ocupar o lugar de personagem e mesmo de protagonista. Destacam-se, no entanto, os seres humanos. Esses seres, por vezes, assumem papéis. Podem ser um rei. Lembremo-nos do rei surdo, criado por Colasanti e mencionado no início deste tópico de estudo. Para viver sua surdez, ele recebeu ajuda de um gnomo.

Foi quando mandou chamar o gnomo da floresta, e o gnomo, obediente, apareceu na corte. [...] Chegou e logo se entendeu com o rei, estabelecendo um trato. Ficaria morando no ouvido direito e repetiria para dentro, bem alto, tudo o que ouvisse lá fora (Colasanti, 2013, p. 58).

O rei pode não ser surdo, mas ter outra peculiaridade: “Era uma vez um rei que tinha uma filha. Não tinha duas, tinha uma, e como só tinha essa gostava dela mais do que qualquer outra” (Colasanti, 2013, p. 52). Em síntese, os conflitos humanos são vividos por diferentes personagens e, por meio da construção ficcional, podem vir a mobilizar o leitor.

3.3.2 Temas abordados nas narrativas literárias

Os temas trazidos nas narrativas literárias são oriundos do viver cotidiano e tratados por meio de linguagem simbólica. Que temas estão mais presentes nas narrativas integrantes dos manuais analisados? E como esses temas são tratados? Ao adentrar na segunda categoria, analisam-se os temas abordados nas narrativas literárias. Em nosso estudo, identificamos elementos recorrentes, entre eles o tema que envolve relacionamento familiar e afetivo, além de questões sociais.

Iniciamos pelos **relacionamentos familiares** tratados nos textos narrativos literários, que demonstram os sentimentos conflituosos, atravessados por dificuldades, por exemplo, relacionadas à guerra, quando as mulheres ficavam sozinhas cuidando do lar e dos filhos, ao período de trabalho árduo e às incertezas do viver. Comprovamos tal reflexão com os seguintes trechos:

[...] quando criavam os filhos presos em caixotes, para dar sossego à minha avó nos deveres da cozinha e na lida da casa. [...]. (Queirós, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 24) [T6]

[...] A história do açúcar sumido durante a guerra, estava anotado. Eu não sabia por que os soldados tinham tanta coisa a adoçar. [...] (Queirós, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 24). [T6]

Os fragmentos são trazidos como lembranças vividas na infância. O narrador adulto volta à infância por meio da memória e conta o vivido utilizando filtros que elege. Aqui o narrador onisciente e autodiegético conta o vivido. No caso dos fragmentos de Queirós, mencionados anteriormente, o narrador mantém a cumplicidade com criança que ainda vive em si: “Eu não sabia por que os soldados tinham tanta coisa a adoçar” (Queirós, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 24). [T6]

De modo mais enfático, essa fase da vida é tratada também no fragmento de texto autobiográfico de Graciliano Ramos. Em “Infância”, o narrador **discorre sobre suas experiências de infância**. Para tanto, fala em primeira pessoa, de modo subjetivo, adotando um ponto de vista particular sobre os fatos. Os conflitos familiares advêm, nesse caso, pelo fato de o narrador caracterizar os pais como “temerosos”. Sutilezas como a expressão “olhos raivosos” descrevem como era o olhar dos pais e, conseqüentemente, a linguagem e os sentimentos presentes na família. Há ainda a presença de uma parenta da vizinha, que aparece na família de maneira discreta, transforma o ambiente em que moravam e vai embora. Além disso, podemos inferir que há um problema social na família pela descrição do ambiente e dos personagens apresentados pelo narrador. Retomemos o fragmento a seguir para ilustrar as considerações.

Depois veio a seca. Árvores pelaram-se, bichos morreram, o sol cresceu, bebeu as águas, e ventos mornos espalharam na terra queimada uma poeira cinzenta. [...] (Ramos, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 29) [T6]

No que diz respeito ao relacionamento afetivo, rerepresentamos outro fragmento de texto autobiográfico chamado “Se a memória não me falha”, de Sylvia Orthof, citado na categoria anterior, no qual a narradora traz à tona alguns assuntos vividos por adolescente no cotidiano escolar, tais como, relação professor e aluno, baixa autoestima e zoeira escolar, do ponto de vista particular, uma

vez que se trata de um relato pessoal. Nesse momento, interessa-nos mostrar o relacionamento afetivo entre professora e aluna, vivenciado pela personagem. Vejamos o trecho que segue:

[...] Dona Sylvia não adoecia. Tinha a mania odiosa de, no meio da aula, de repente, me descobrir, sumida, lá na última carteira... [...] (Orthof, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 30, grifo nosso). [T6]

Ainda sobre relacionamentos afetivos encontrados nas narrativas literárias, refletimos acerca de problemas existenciais como a indiferença, falta de entusiasmo e inseguranças diante das decisões que precisam ser tomadas no que tange à questão dos relacionamentos amorosos, tão presentes na vida dos adolescentes. Podemos verificar tais observações no registro de situações no excerto de “O sofá estampado”, de Lygia Bojunga, também mencionado na categoria anterior (3.3.1 Marcas da linguagem narrativa). Vejamos:

Aí o Vítor não aguentou mais: se agarrou no telefone e desabafou:

- Dalva, eu quero te namorar!
- Tá.

O Vítor nem acreditou:

- Tá??
- Tá, ué.
- Então eu vou aí te visitar! - e saiu voando. (Bojunga, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 32) [T6]

A presente categoria traz, além dos relacionamentos já citados, as questões sociais, ou melhor, as denúncias encontradas nas narrativas literárias estudadas. Nessa categoria, ressaltamos itens tais como o sentimentalismo; dilemas da vida amorosa dos adultos; crítica social relacionada à ostentação de riquezas, suborno e a inveja. Esses temas foram encontrados na peça teatral “Maroquinhas Fru-Fru recebe uma serenata”, de Maria Clara Machado, texto já analisado na categoria anterior, do qual podemos abstrair uma lição de moral, elemento inerente às narrativas, pois Maroquinhas não se deixa seduzir diante da ostentação apresentada por Zé Meloso. A seguir, trazemos um trecho da peça para exemplificar.

PEDRITO: *Sabe Maroquinhas... Eu fiz um verso para você...*

MAROQUINHAS: *Oh! Pedrito, diga. Diga logo, Pedrito... Deve ser tão bonito...*

PEDRITO: *Então lá vai:*

Quando o Meloso vi em tua janela,

Confesso que fiquei bastante aflito,

Mas logo vi que o maior amor no mundo

É só de Maroquinhas e Pedrito...

MAROQUINHAS: *Lindo... Lindo, Pedrito, profundo... Você é o poeta melhor do mundo... E o melhor guarda-noturno!*

PEDRITO: *Vamos passear meu bem?*

MAROQUINHAS: *Vamos Pedrito, vamos comer pipocas. (Machado, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 83, grifos do autor). [T6]*

Seguimos nossa análise ainda na categoria das denúncias sociais e encontramos um problema mais recorrente nas grandes metrópoles, a questão do abandono ou a entrega voluntária dos filhos pelos pais biológicos, que ocorre quando, entre outros motivos, a família não possui condições de sustentar os filhos, em virtude de uma situação de vulnerabilidade social. Para ilustrar essa temática, elencamos um fragmento de “João e Maria”, de Maria Clara Machado.

[...] PAI - Vou sentir falta deles!

MADRATA - Sentir falta não enche barriga de ninguém. Vá logo pegar seu machado e vamos levá-los hoje mesmo para a floresta... [...] (Machado, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 88, grifo nosso) [T6]

Quando o assunto se refere às denúncias sociais, há uma variedade de temas a serem explorados. Destacamos assuntos relacionados à tradição popular e religiosa e questões sociais, tais como a exploração do povo, suborno, fome e seca. Essas questões emergem, em especial, na peça de Ariano Suassuna, “Auto da Compadecida”, texto analisado também na categoria anterior, sob a óptica da linguagem. Contudo, para que o estudante tenha consciência da riqueza dos assuntos abordados pelo texto, é relevante o educador contextualizar a obra e referir-se ao texto completo, visto que somente o trecho apresentado no LD não é o suficiente. Abaixo, segue um fragmento da peça.

[...] MULHER: Ai, meu Deus, meu cachorrinho morreu.

Correm todos para a direita, menos João Grilo e Chicó. Este vai para a esquerda, olha a cena que se desenrola lá fora, e fala com grande gravidade na voz.

CHICÓ: É verdade, o cachorro morreu. [...] (Suassuna, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 112) [T6]

As narrativas literárias analisadas também nos fazem pensar sobre as adversidades da vida, em função das quais os seres humanos se tornam mais sábios e experientes, e sobre temas como a solidão e a sobrevivência e ensinamentos proferidos pelos pais. Exemplificamos isso com um fragmento da narrativa “A ilha perdida”.

[...] Madrinha avisava:

- Vocês não devem andar tão longe de casa; de repente não sabem mais voltar e perdem-se por aí.

Eles riam-se e diziam que não havia perigo; continuavam a dar grandes passeios e, quando ouviam o sino dar badaladas, tratavam de voltar depressa. [...] (Dupré, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 155) [T6]

A **denúncia social**, no que diz respeito à corrupção, está presente no manual no fragmento da autobiografia de Lázaro Ramos, “A ilha”. O trecho menciona as questões associadas à precariedade vivida pelos moradores de uma pequena cidade, sede de uma refinaria de petróleo, que, via de regra, deveria ser bem atendida, em virtude da renda advinda do petróleo, mas a desigualdade se revela. Vejamos o que o texto nos traz:

[...] Graças à sua refinaria de petróleo, São Francisco do Conde é um dos municípios mais ricos do país. [...] Essa dinheirama, porém, não chega até o cotidiano de quem mora no Paty. [...] (Ramos, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 11) [T6]

Seguindo nosso caminho de trazer evidências, encontramos leve denúncia social contra as condições precárias de muitas rodovias de nosso país. Rodovias necessárias para a circulação de pessoas e o escoamento de produção agrícola, importantes, portanto, para o desenvolvimento socioeconômico brasileiro. O trecho retirado do texto “Vendo com os ouvidos” ilustra a constatação.

Viajado leitor, rodada leitora, depois de andar 2753 km pelas esburacadas estradas brasileiras, finalmente cheguei a Arapiraca para ver uma das partidas de abertura da série C do Brasileiro. [...] (Torero, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 11) [T7]

Estamos imersos em marcas de produtos e essas marcas chegam a nós até mesmo pelas narrativas literárias. Deparamo-nos com marcas como *Coca-Cola*, *Sprite* e *Tang* bem como com o papel de cada uma ao comparar a Coca-Cola com o *Tang*. A narrativa “A piscina do tio Victor”, do escritor estrangeiro Ndalú de Almeida, abordada no item 3.3.1, traz outra denúncia social que é a ostentação, algo surreal ter uma piscina cheia de Coca-Cola, é a representação dos devaneios humanos relacionados ao sonho de consumo que nunca serão concretizados. A superioridade da Coca-Cola sobre o *Tang* sinaliza a relação de opressão que o colonizado assume. Segue um trecho da narrativa para apreciação ~~como exemplo~~.

[...] - Vai todo mundo - o tio Victor riu, olhou para mim, piscou-me o olho. - Vem um avião buscar **a malta** de Luanda! Preparem a roupa, vão todos mergulhar **na piscina de Coca-Cola**, nós lá não bebemos desse vosso sumo **Tang**... [...] (Almeida, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 122, *Grifos Nossos*) [T7]

Crises existenciais também podem ser percebidas no breve fragmento do conto “O observador”, previamente mencionado no item 3.3.1. O texto revela, de modo fantasioso, o mergulho do ser no ambiente natural. Os peixes no aquário podem significar o modo como nos olhamos, em espaços de amostra, em espaços de exposição. Contudo, o conhecimento de si implica voltar-se para si, para seu estado natural, aqui representado pelo mar. O tom fantasioso emerge do fato de o personagem ser fígado pela rede de outro homem - agora um pescador. O trecho que segue exemplifica o caso.

[...] Depois de observar os peixes de todos os aquários o homem mergulhou no mar. Havia resolvido saber o que ninguém sabia sobre a vida dos peixes, e pensou e agiu para este fim. Um dia ele caiu na rede de um pescador. [...] (Junior, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 150) [T7]

As crises humanas advêm, em parte, de catástrofes. Os sentimentos conflituosos relacionados à guerra, mencionados no início deste capítulo, são retomados no fragmento da narrativa de aventura *Odisseia*, de Homero, disponível no LD do 6º ano. Sobre a guerra, Walter Benjamin alerta que ela “[...]foge a qualquer economia regida pela inteligência, em sua razão existe algo de sobre-humano, desmedido, gigantesco, algo que lembra um processo vulcânico, uma erupção elementar [...]” (Benjamin, 1987, p. 64). Vejamos o fragmento, cujo título é “Saudade de casa”.

[...] Os marujos se **apinhavam** sobre a areia, e a maioria adormeceu.

- Podemos sair à procura de comida? - perguntou Euríloco.
- Não querem descansar? - disse Odisseu, surpreso.
- Tenho mulher e seis filhas à minha espera em casa, e não tenho a intenção de fazê-las esperar mais do que o necessário, capitão. Já fiquei longe por dez anos."
- Muito bem. Mas vá com cuidado. [...] (Homero, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 150, grifo do autor) [T6]

O homem busca fazer do mundo um espaço habitável. Quando em guerra ou em situações cotidianas de migração, de conflitos ou vulnerabilidades sociais, a relação do homem com o entorno se transforma: vínculos são rompidos, há estranhamentos e hostilidades. Assim, a exploração do texto pode mobilizar reflexões e identificações, visto que a “saudade de casa” pode ser um sentimento também conhecido pelos jovens que encontrarão o livro.

Para finalizar esta categoria, trazemos uma denúncia social relacionada ao papel do idoso na sociedade, à solidão e, ainda, ao isolamento social vivido por pessoas mais experientes. Tais elementos foram encontrados no conto “O velho de Alcântara-Mar”, de Miguel Sousa Tavares. Apresentamos um excerto da narrativa que exemplifica isso.

[...] Vê-se que é **reformado** porque não tem horário fixo nem pressa alguma. Não será viúvo, mas apenas gasto, viverá num 3º esquerdo, indiferente às lamúrias da “patroa”, sentado num sofá de costas para a janela para receber a luz para as palavras cruzadas do jornal. [...] Mas nesse dia o homem entrou no restaurante com um sorriso luminoso na cara. Parecia ter rejuvenescido dez anos, as costas estavam mais direitas, a roupa mais alisada, o cabelo penteado deveria cheirar a água de colónia Ach. Brito. [...] (Tavares, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 130, grifos do autor) [T7]

O ser humano e suas singularidades são a matéria da literatura. O que selecionar para ser lido por estudantes nas atividades escolares? De certa forma, essa é uma pergunta que orienta esta dissertação. No corpus analisado, destacam-se as relações humanas que não são fáceis de serem vividas e, quando falamos de relacionamento familiar, percebemos o quanto este é delicado, assim como os relacionamentos afetivos. As narrativas literárias, ao tratar da vida, ao eleger como tema maior o ser humano, trazem esses temas com o intuito de nos convidar a refletir e, conseqüentemente, alargam nosso entendimento sobre nós mesmos e sobre os outros. As questões sociais, então, são abordadas pelas narrativas com leveza e, ao mesmo tempo, na medida necessária de crítica, para mobilizar a reflexão em torno dos assuntos mencionados.

3.3.3 Efeitos da leitura

A última categoria emergente analisa possíveis efeitos gerados com a leitura das narrativas literárias. O que sentimos quando lemos? Que mobilizações acontecem ao dialogar com questões masterizadas por diferentes personagens? Entre as narrativas tratadas neste estudo, entendemos que se destacam efeitos como, (i) medo, (ii) indignação e (iii) humor - para divertir e com intuito de satirizar e fazer uma crítica. Por vezes, as categorias se entrecruzam, pois um texto “[...] é plural. [...] não pode, pois, depender de uma interpretação, ainda que liberal, mas de uma explosão, de uma disseminação.]” (Barthes, 2004, p. 70). Ao cruzar as nuances do texto com o repertório do leitor, por vezes, não conseguimos, como estudiosos, abarcar as possibilidades de sentido que emergem. Ousamos, contudo, com base nas sugestões presentes em cada texto, expor alguns dos efeitos possíveis.

O **medo**, primeira subcategoria desta análise, é um sentimento natural do ser humano e, em certa medida, é necessário. Nas narrativas literárias, encontramos a presença do medo em situações que representam a vida cotidiana ora pessoal ora em relação à família ou, ainda, no tocante aos relacionamentos interpessoais.

“O sofá estampado”, de Lygia Bojunga, já mencionado nas categorias anteriores, agora convida-nos a refletir sobre os problemas existenciais humanos por meio do humor. Observamos o medo de Vítor ao pedir Dalva em namoro, evidenciado pela expressão “*não aguentou mais*”, tamanha era sua angústia, seu receio de se frustrar, tanto que ele “*nem acreditou*”, como mostra o fragmento que segue.

Aí o Vítor não aguentou mais: se agarrou no telefone e desabafou:

- Dalva, eu quero te namorar!
- Tá.

O Vítor nem acreditou:

- Tá??
- Tá, ué.
- Então eu vou aí te visitar! - e saiu voando. (Bojunga, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 32, grifos nossos) [T6]

Também identificamos o medo no fragmento da narrativa de aventura “I. Minha primeira viagem”, de Robinson Crusóe, no LD do 6º ano, conforme mostra o excerto a seguir.

[...] Toda a noite o vendaval soprou e nos judiou. Fiquei **tão amedrontado** que não sabia o que fazer, nem o que pensar. Era impossível que o navio não fosse ao fundo.

Lembrei-me então de casa e das palavras de minha mãe. - *Se escapo desta - disse comigo -, outra não me pilha. Chega de ser marinheiro.* [...] (Defoe, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 143, grifos nossos) [T6]

Na obra integral de Robinson Crusóe, encontramos um conjunto de questões intrínsecas ao humano. Aliás, quando Roland Barthes trata das forças da literatura, usa como exemplo exatamente essa obra. O autor expõe acerca desse ponto que, no “[...] romance de Robinson Crusóe, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura)” (Barthes, 1971, p.16).

Muito medo também passaram os personagens que encontramos no fragmento da narrativa de aventura que iremos retomar da categoria anterior “A ilha perdida”, de Maria José Dupré, como podemos observar no excerto a seguir.

[...] Houve silêncio outra vez. De súbito os rumores foram aumentando; galhos quebravam-se não muito longe deles. Henrique tomou a dizer:

- O que seria? Parece que anda alguém na mata; acho que é gente.

[...]

O barulho só aumentou; o coração de Eduardo deu um salto:

- Não é possível que seja gente; andamos o dia todo por aí e não vimos nada, vamos continuar a procurar a canoa. - De repente, choramingou: - Henrique, estou com um pouco de **medo**...

- **Medo** de quê?

- Não sei, de tudo.

- Eu não penso senão na canoa que temos que encontrar. Coragem...[...] (Dupré, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 156 , grifos nossos) [T6]

O medo pode estar presente em situações mais cotidianas. Por exemplo, uma situação recorrente em que esse sentimento aparece é na sala de aula, como se evidencia em “Se a memória não me falha”, de Sylvia Orthof, narrativa discutida também nas categorias anteriores. A personagem

relata o momento em que a professora a chama para ir ao quadro e ela vai “tremendo” realizar a atividade solicitada.

[...] Dona Sylvia não adoecia. Tinha a mania odiosa de, no meio da aula, de repente, me descobrir, sumida, lá na última carteira... e dizer, com voz meio cantada:

- Minha xará... ao quadro! (Eu sentava na última carteira, na aula de Matemática).

Lá ia eu, **tremendo. E começava o desespero**: se um trem a tantos quilômetros vai de A a B, em qual ponto da reta eles se encontrarão? [...] (Orthof, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 30, grifos nossos) [T6]

Há um texto que traz o medo associado ao relacionamento, mas ressaltamos a importância de ler todo o texto para compreendê-lo adequadamente. Estamos nos referindo ao fragmento já selecionado e analisado no item 3.3.1, o texto “A fuga”, de Clarice Lispector, o qual relata uma experiência vista como uma tentativa de fuga frustrada. A mulher tenta fugir de casa, mas, diante das circunstâncias (está sem dinheiro), retorna para casa como se nada houvesse acontecido. O marido, por sua vez, nem havia percebido sua ausência. Vejamos o fragmento:

Começou a ficar escuro e ela **teve medo**. A chuva caía sem tréguas e as calçadas brilhavam úmidas à luz das lâmpadas. Passavam pessoas de guarda-chuva, impermeável, muito apressadas, os rostos cansados. Os automóveis deslizavam pelo asfalto molhado e uma ou outra buzina tocava maciamente.

Quis sentar-se num banco do jardim, porque na verdade não sentia a chuva e não se importava com o frio. **Só mesmo um pouco de medo**, porque ainda não resolvera o caminho a tomar. O banco seria um ponto de repouso. Mas os transeuntes olhavam-na com estranheza e ela prosseguia na marcha. [...] (Lispector, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 135, grifos nossos) [T7]

Para reforçar a subcategoria do medo, mencionamos o livro “Infância”, de Graciliano Ramos, no qual encontramos uma relação familiar com a presença do medo na relação entre pais e filhos. No entanto, nesse fragmento, entendemos que o medo se relaciona com o sentimento de respeito, ou seja, houve uma época em que temer aos pais era uma questão de respeito, pois não se ousava desafiar a figura do pai e da mãe. Como exemplo temos o excerto que segue.

[...] Meu pai e minha mãe conservavam-se grandes, **temerosos**, incógnitos. Revejo pedaços deles, rugas, olhos raivosos, bocas irritadas e sem lábios, mãos grossas e calosas, finas e leves, transparentes. [...] (Ramos, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 29, grifos do autor) [T6]

Ainda sobre relações entre pais e filhos, encontramos no fragmento da autobiografia de José Saramago um excerto em que ele acatou um pedido dos pais, pois, mesmo sendo bom aluno, por questões familiares, ele precisou mudar sua história. Ao ler o texto de Saramago, sentimos que há uma história de superação, a qual nos motiva e nos encoraja, porque percebemos que, mesmo com dificuldade, é possível vencer. Nesse momento, reiteramos a citação de Barthes (1971, p. 40), quando ele sinaliza o espelhamento entre a narrativa e a vida humana, afirmando que “[...] a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas (...) a narrativa está aí, como a vida”. Vejamos o excerto a seguir.

[...] Fui bom aluno na escola primária: na segunda classe já escrevia sem erros (...). Entretanto, meus pais haviam chegado à conclusão de que, por falta de meios, não poderiam continuar a manter-me no liceu. A única alternativa que se apresentava seria entrar para uma escola de ensino profissional, e **assim se fez**: durante cinco anos aprendi o ofício de serralheiro mecânico. [...] (Saramago, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 36, grifos nossos) [T6]

A **indignação**, segunda subcategoria eleita, está presente em algumas narrativas literárias. É um tanto difícil para qualquer leitor não se sentir desconfortável diante da história dramática⁹ recriada por Maria Clara Machado, “João e Maria”, fragmento analisado também na categoria anterior. A madrasta, decidida a abandonar seus enteados, convence o pai a abandonar seus próprios filhos, mas ele não encontra nem forças e nem argumentos convincentes para defender as crianças. Esse mesmo conflito vem sendo repetido de diversas formas na sociedade ocidental por meio de diferentes discursos. Com base em Barthes (2011, p. 19), apontamos que o conteúdo humano se materializa por meio do discurso narrativo e revela-se como “[...] um atestado de linguagem (um filme, um conto, um romance, um poema, uma pintura, um fragmento de conversa cotidiana, etc. são discursos)”. Apreciemos breve fragmento da conversa entre a Madrasta e o pai.

Na casa dos pais. A madrasta e o pai discutem.

MADRASTA - Então está decidido. Temos que nos livrar dos meninos. O dinheiro não dá mais.

PAI - Mas são meus filhos, mulher. Não posso fazer isso com eles...

⁹ Neste estudo, textos dramáticos estão incluídos como narrativas por conter elementos como personagens e enredo.

MADRASTA - O que adianta esperar mais marido? Não temos nem comida, nem roupa, nem nada para dar a eles. O melhor é deixá-los na floresta. Quem sabe eles podem se virar e arranjar o que comer? Joãozinho é muito esperto e Maria também. [...] (Machado, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 88, grifos do autor) [T6]

Outra narrativa que nos causa **indignação**, e já analisada anteriormente, é a peça “Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna, na qual encontramos também humor e denúncia social. Por ora, queremos evidenciar algo inusitado que a peça aborda: um padre realizando o funeral de um cachorro, em um contexto em que pessoas são enterradas sem solenidade religiosa. Segue fragmento retirado do LD.

[...] *MULHER: Ai, meu Deus, meu cachorrinho morreu.*

Correm todos para a direita, menos João Grilo e Chicó. Este vai para a esquerda, olha a cena que se desenrola lá fora, e fala com grande gravidade na voz.

CHICÓ: É verdade, o cachorro morreu. [...]. (Suassuna, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 112) [T7]

O sentimento de indignação também toma conta do personagem Hugo, na narrativa “O ladrão”, de Brian Selmick.

[...] Por fim, Hugo enfiou a mão trêmula no bolso e de lá tirou seu caderninho de papelão surrado. A capa estava lisa de tão esfregada.

Sem relaxar o aperto no braço do menino, o velho agarrou o caderninho, levou-o para longe do alcance de Hugo, abriu e o folheou. Uma página chamou sua atenção.

- **Me devolve isso! É meu!** - gritou Hugo. [...] (Selmick, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 212, grifos nossos) [T6]

Contudo, a indignação de Hugo fica mais evidente no fragmento da narrativa a seguir, de Brian Selmick, intitulada “A janela”.

[...] - Quem é você?

- Seu avô roubou meu caderno. Preciso pegar de volta antes que ele queime.
- Tio Georges não é meu avô - disse a menina. - E ele não é ladrão. Você é que é.
- Não sou, não!. (Selmick, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 221) T6

Diante do exposto nos excertos retirados dos fragmentos de Selmick, observamos o descontentamento de Hugo ao ser pego por Georges e pelo fato de seu caderninho ter sido queimado. Hugo indigna-se também porque seu caderninho foi roubado pelo dono da loja, Tio Georges. Assim, as categorias do medo e da indignação se entrelaçam, uma vez que a literatura acolhe e apresenta inquietações humanas e, conforme Barthes, “[...] um texto é feito de escrituras múltiplas [...]” (Barthes, 2004, p. 64).

A última subcategoria desta sessão é o **humor**. Destacamos o humor com o intuito de divertir e o humor satirizado, a fim de fazer uma denúncia social. Conseguimos diferenciar os dois tipos de humor, pois encontramos textos com as duas características. Na peça teatral “Maroquinhas Fru-Fru recebe uma serenata”, de Maria Clara Machado, retomamos o texto já analisado nas categorias anteriores, agora sob a perspectiva do humor divertido e está alinhado às possibilidades de entendimento do público infantil.

[...] PEDRITO: Sabe Maroquinhas... Eu fiz um verso para você...

MAROQUINHAS: Oh! Pedrito, diga. Diga logo, Pedrito... Deve ser tão bonito...

PEDRITO: Então lá vai:

Quando o Meloso vi em tua janela,

Confesso que fiquei bastante aflito,

Mas logo vi que o maior amor no mundo

É só de Maroquinhas e Pedrito...

MAROQUINHAS: Lindo... Lindo, Pedrito, profundo... Você é o poeta melhor do mundo... E o melhor guarda-noturno!

PEDRITO: Vamos passear meu bem?

MAROQUINHAS: Vamos Pedrito, vamos comer pipocas. (Machado, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 83, grifos do autor) [T6]

Já na peça “Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna, citada em outras categorias, traz também o humor, não apenas para fazer rir, mas com intuito de apresentar uma crítica social. No entanto, é necessário olhar o conjunto da peça para entender a ironia presente. A título de exemplificação, colocamos um trecho retirado do fragmento presente no livro didático a seguir.

[...]

João Grilo:

Mas que jeito você deu?

Chicó:

Não sei, só sei que foi assim. Mas deixe de agonia que o povo vem aí. [...] (Suassuna, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 112, *grifos do autor*) [T6]

Em contrapartida, o texto “Menino de cidade” traz um humor leve, puro e sincero presente no imaginário de uma criança que deseja ter muitos animais no sítio da família. De maneira divertida e bem-humorada, o escritor Paulo Mendes Campos aborda o amor aos animais vivido pelo personagem.

[...] Sua Literatura É Rigorosamente Especializada: Livros Coloridos Sobre Bichos. (Campos, In: Teixeira; Sousa; Faria; Patresi, 2018, p. 19, *grifos do autor*) [T7]

A escolha por trabalhar com humor nos textos narrativos literários constitui um recurso para atrair o leitor a partir de uma história com efeito de leveza e descontração, mas também precisamos observar a presença da ironia. O humor, muitas vezes, constrói um duplo sentido, por isso observamos críticas sociais em textos humorísticos, como no “Auto da Compadecida”, já analisado.

Ao ler os fragmentos dos manuais didáticos em foco, entramos em contato com indignação, com humor, enfim, com sentimentos próprios da vida humana. Por meio desses enredos, vamos nos constituindo, pois também somos seres que vão se ficcionalizando. Textualmente, Huston explica que “A identidade nos vem das histórias, das narrativas, das ficções diversas que nos são inculcadas ao longo da nossa primeira juventude. Acreditamos nelas, gostamos delas, nos agarramos a elas [...] (Huston, 2010, p. 29).

A partir da análise feita em torno das categorias emergentes, evidencia-se a predominância de recursos que buscam captar a adesão do leitor, tais como a linguagem tendendo ao uso informal e ao emprego do humor. Além disso, embora as narrativas sejam apresentadas, predominantemente em discurso indireto, o narrador em primeira pessoa, presente em grande número dos textos, aproxima-se do interlocutor previsto, favorecendo sua identificação. Esse aspecto também ameniza o distanciamento do leitor com relação ao contexto de produção dos textos, escritos, em sua maioria, por autores tradicionais e consagrados na história da literatura brasileira e, portanto, talvez não tão familiares ao interlocutor previsto, em termos de linguagem e de abordagem temática.

Quanto aos temas, destaca-se a abordagem aos conflitos familiares, o que converge para as vivências do leitor previsto, frequentemente imerso em processos de descoberta identitária e de mudanças, inclusive no tocante aos vínculos com a família. A adolescência caracteriza-se como uma etapa de transição e, portanto, repleta de desafios inerentes às relações com os demais, aspecto que as narrativas privilegiam, em sua maioria.

Uma fragilidade presente na seleção diz respeito à representação da figura feminina como personagem, a qual, além de contar com precárias aparições, atende a imagens estereotipadas ou superficiais como foi destacado a partir das narrativas literárias citadas nesta dissertação. Nesse ponto, a formação do estudante precisa contar com o protagonismo do professor no sentido de ele buscar a completude das narrativas e sua contextualização no espaço/tempo de produção é fundamental para que o texto literário possa provocar o tensionamento ou a subversão de papéis cristalizados, ao invés de simplesmente reforçá-los. Assim, o texto literário poderá cumprir-se como elemento de ampliação e enriquecimento dos horizontes linguísticos, culturais e estéticos dos leitores aos quais se destina.

O fato de predominarem fragmentos de narrativas, por sua vez, acende um alerta para a necessidade de uma mediação atenta do professor, seja para favorecer que o fragmento possa ser contextualizado, de modo a ser significado pelo leitor, seja para viabilizar o encontro do leitor com a obra completa. Nesse sentido, à parte a presumida qualidade do material didático (visto que passa por um crivo de avaliação no PNLD), o docente atuará para favorecer ou não a concretização dessa qualidade, ao jogar luz para os achados e para os silenciamentos dos fragmentos de obras veiculados nos manuais.

Para Neitzel e Ramos (2022, p. 24),

[...] não conseguimos prever as possibilidades de concretização a serem efetivadas pelos leitores em diferentes tempos, locais, culturas. Frente à obra aberta, espera-se que o leitor estabeleça uma relação frutiva e gere suas próprias interpretações. Nesse caso, a obra de arte literária pressupõe liberdade efetiva por parte do leitor.

Desse modo, o movimento de orientação com base em propostas de estudo presentes nos livros didáticos e talvez de tentativa de mediação desencadeado pelo professor diante da seleção de narrativas aqui focalizadas carece de dupla atuação: de um lado, favorecer a interação e a compreensão leitora do estudante; de outro, proteger sua liberdade de leitor para gerar suas próprias interpretações e concretizar as potencialidades dos textos literários. Os manuais didáticos de Língua Portuguesa, a exemplo do desejo expresso por Graciliano na epígrafe deste capítulo, continuam

trazendo lampejos de ações vividas por personagens. O estudante segue sedento, desejoso de encontrar o restante da história. Quando o leitor vai tomar conhecimento das peripécias vividas pelo narrador de *Por parte de pai*, de Bartolomeu Queirós, na página 24 do volume do 6º ano: “Debruçado na janela meu avô espreitava a Rua Paciência, inclinada e estreita.”, o estudante pode querer, frente à frase, fazer um exercício de levantar a cabeça do fragmento. Imaginar essa rua, visualizar essa rua. Ou ainda, pode buscar completar a lacuna intencional do texto: “Um menino do grupo dizia que educação vinha do berço e eu me sentia mal-educado. [...]”... Por que o narrador se sentia mal-educado? Será que o texto integral de Bartolomeu conta? Por vezes, o livro didático poderia surgir como uma antologia, mas tão fragmentado como neste caso, cumpriria esse papel? “As paredes eram o caderno do meu avô.”; “A casa do meu avô foi meu primeiro livro.” Quando o estudante vai conhecer o primeiro livro do narrador? Será que o livro didático poderá permitir a emergência destes outros livros que vão constituir o leitor em formação?

- 4 PALAVRAS FINAIS: O QUE TEMOS PARA CONTAR?

Sabes navegar, tens carta de navegação, ao que o homem respondeu, Aprenderei no mar. O capitão disse, Não to aconselharia, capitão sou eu, e não me atrevo com qualquer barco, Dá-me então um com que possa atrever-me eu, não, um desses não, dá-me antes um barco que eu respeite e que possa respeitar-me a mim, Essa linguagem é de marinheiro, mas tu não és marinheiro, Se tenho a linguagem, é como se o fosse (Saramago, José. *O conto da ilha desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras; 1998; p. 26-27)

Como se mostram as narrativas literárias presentes em livros didáticos de língua portuguesa? Enfim, como se fôssemos marinheiros, nos aventuramos a buscar horizontes desconhecidos, interrogando os limites do nosso universo: navegando, fomos aprendendo a navegar a pesquisa, que foi se construindo ante os desafios e as incertezas. Ao finalizar esta investigação em que questionamos a presença de narrativas no LD e suas contribuições ou não para a formação do leitor literário, esperamos que nossa viagem pelo universo das narrativas literárias presentes no livro didático *Apoema* possa contribuir com os estudos da linguagem no campo da Educação Básica. Salientamos que o foco desta pesquisa são os textos narrativos literários; para tanto, o estudo não contempla narrativas não literárias nem os exercícios veiculados no LD com base nos textos aqui tratados. O *corpus* da investigação derivou dos manuais do 6º e 7º anos. A brevidade do Curso de Mestrado não nos permitiu tratar de todos os volumes dos quatro anos finais do Ensino Fundamental, então, optamos pelos dois primeiros anos – período em que o estudante deixa de ter um professor único e passa a ter seu currículo formado por componentes curriculares com docentes específicos para cada campo do conhecimento. Língua Portuguesa, por exemplo, passa a ser ministrada por um professor com formação na área. Vale lembrar que a pesquisadora é professora de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental no município de Serafina Corrêa e, na escola onde leciona, vale-se de *Apoema* como livro didático empregado na sala de aula e também fez parte do processo de escolha desse manual.

Assim como um bom marinheiro nunca abandona sua embarcação, reafirmamos nosso objetivo geral, pois ele orientou todas as etapas da dissertação: investigar como as narrativas literárias são apresentadas nos livros didáticos do 6º e 7º anos da Coleção *Apoema*, a fim de problematizar sua contribuição ou não para a formação do estudante como leitor literário. Ações expostas nos capítulos 2 e 3 buscaram sustentar a discussão acadêmica que favoreceu a reflexão enunciada pelo objetivo.

O livro didático, integrante de uma política de governo, seria um recurso educacional de fomento aos múltiplos conhecimentos, auxiliando educadores na construção de práticas educativas e estudantes na compreensão e ação no mundo onde vivem. No caso específico da disciplina de Língua Portuguesa, o LD impulsionaria o estudante a desenvolver o aprendizado da ~~sua~~ língua materna, mediado por uma diversidade de textos: artísticos, referenciais, entre outros.

Navegamos, pois, por vários gêneros textuais disponibilizados nos volumes dos quatro anos finais do Ensino Fundamental. Identificamos todos os textos veiculados nos manuais do 6º ao 9º ano e, a partir deles, criamos planilhas de Excel sistematizando dados acerca das narrativas e as situamos nas unidades integrantes de cada manual. De posse desses dados, elegemos a literatura, mais pontualmente, as narrativas literárias para investigar o modo como elas se apresentam em relação à formação do leitor literário. Como marujos em alto-mar, em busca do tesouro perdido, por meio de leitura exploratória, acessamos o LD e sistematizamos, em outras planilhas, dados referentes a todas as narrativas literárias integrantes dos manuais do 6º e 7º anos.

A pesquisa entregue nesta dissertação inicia com um capítulo de introdução que discorre sobre a identidade da pesquisadora, sobre a revisão de literatura e ainda a exposição da proposta investigativa: trata-se de uma pesquisa de natureza documental com inspiração analítica sobre narrativas literárias. E por que narrativas? E por que narrativas literárias?

O objetivo específico que buscou explicitar os conceitos-chave da narrativa, bem como suas funções no âmbito da formação humana, orientou a escrita do Capítulo 2 e, em parte, explica por que nossa escolha fez ancoragem nas narrativas. Nesse tópico, debruçamo-nos sobre a natureza e a relevância das narrativas para os seres humanos e também sobre o modo como o gênero vem sendo abordado no livro didático, tradicionalmente. Recuperamos a posição de Walter Benjamin, que, há um século, alertava sobre a morte da narrativa, pois o narrar estava sendo substituído pela busca por informações imediatas disponíveis à época. Temos a impressão, hoje, que o excesso, bem como a facilidade de acesso à informação, inibem o compartilhamento de ensinamentos e valores presentes em narrativas, aspecto que pode ser conferido no manual em análise, haja vista a ausência de narrativas literárias integrais que problematizem a natureza humana.

Ao finalizar o Capítulo 2, refletimos sobre a presença das narrativas literárias no LD, analisando do ponto de vista histórico os principais programas da política educacional brasileira de distribuição do livro didático. Ponderamos sobre como é realizada a escolha do LD, a importância dos profissionais da educação para essa seleção e, ainda, a importância dos livros para os estudantes.

Logo, nos debruçamos sobre a possibilidade de o LD atuar como mediador de leitura de narrativas literárias. Outrossim, reiteramos a importância da diversidade de gêneros textuais, contudo, vemos a necessidade de resgatar a leitura de narrativas como experiência de formação humana e leitora para os níveis de ensino elencados nesta dissertação (6º e 7º anos).

No capítulo 3, “Livro didático e o caso do *Apoema*”, categorizamos as narrativas presentes nos livros do 6º e 7º anos da coleção *Apoema*, ação que também faz parte do nosso rol de objetivos específicos. Nesse capítulo, explanamos sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e buscamos compreender o papel das narrativas literárias presentes no LD *Apoema* para a formação humana dos estudantes que utilizam esse manual. Então, buscamos verificar a possibilidade de o manual figurar não apenas como transmissor de conteúdo e atividades, mas como um mediador de narrativas, visando à formação de leitores críticos e estéticos. Aqui, mostramos a estrutura do LD *Apoema*: como suas unidades se apresentam, quantos capítulos o compõem e quais seções integram cada capítulo do material. Também mostramos, com excertos, as narrativas presentes no LD *Apoema* do 6º ano e, na sequência, as narrativas no livro do 7º ano. No levantamento das narrativas, encontramos muitos fragmentos, o que entendemos dificultar a mediação da leitura e a compreensão dos textos pelos estudantes.

Para finalizar o Capítulo 3, discorremos sobre as categorias emergentes da análise das narrativas, as quais classificamos da seguinte maneira: (i) marcas da linguagem narrativa, (ii) temas abordados nas narrativas e (iii) possíveis efeitos da leitura. Para cada categoria, elencamos dois excertos de narrativas, a título de exemplificação. Nesse último capítulo, contemplamos o último objetivo específico que tinha como foco discutir o papel da narrativa literária na formação do estudante. As categorias que emergiram das análises elucidaram a tendência à informalidade e à presença de narrador onisciente, além do predomínio de personagens protagonistas masculinos. Detectamos a presença de temáticas que contemplam as relações familiares (dificuldades, conflitos), que podem se distanciar dos interesses dos estudantes visados, bem como de questões voltadas a denúncias sociais e crises existenciais humanas. Emergiram das narrativas efeitos de leitura como humor, medo e indignação. Contudo, a eleição de textos predominantemente orientada em função de sua temática, sem levar em conta o trabalho simbólico com a linguagem literária, não favorece a construção de repertório aos estudantes usuários dos livros.

Assinalamos, nesta dissertação, segundo Barthes, que o ser humano conta histórias desde o início da humanidade. Assim, transmite costumes, crenças e memórias por meio de narrativas que

aproximam seres humanos e se tornam únicas. Que costumes, crenças e memórias elegemos para constituir o repertório dos estudantes de 6º e 7º ano matriculados na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Corso, em Serafina Corrêa?

Nosso estudo do livro em tela reitera algo já alertado em pesquisas que nos antecedem. Quase todas as narrativas literárias encontradas estão fragmentadas, dificultando seu entendimento por parte dos estudantes. A narrativa literária comparece não como uma possibilidade de vivência estética, mas como suporte para estudo de item programático: usos verbais, emprego da vírgula, itens de análise sintática, entre outros.

Para que a palavra literária ultrapasse a condição de texto de estudo e venha a ser texto de fruição, caberia à figura do professor ação pontual sobre alguns textos. Em outros textos, tamanho é o recorte feito, que dificilmente o professor conseguirá promover uma vivência estética. Buscar a obra integral de onde a narrativa literária foi recortada pode ser um caminho. Para entender o fragmento do texto “A fuga”, de Clarice Lispector, por exemplo, é preciso conhecer a totalidade do texto. Assim, o estudante teria o direito à literatura, colocando em diálogo a fabulação que vive em si com aquela proposta na obra de Lispector.

Notamos a presença de textos autobiográficos, melhor dito, de recortes deles. Os relatos trazidos pelos fragmentos autobiográficos rememoram a vida dos escritores, tornando a leitura de difícil compreensão e pouco atrativa para crianças de 6º e 7º anos, com 11 e 12 anos, imaturas em relação às dimensões do vivido por um narrador adulto ou mesmo velho, que recupera com distanciamento temporal aspectos de sua existência. Ainda em *alto-mar*, no que diz respeito à nossa investigação, detectamos a presença maciça de escritores e personagens pertencentes ao sexo masculino. Em avaliação das personagens protagonistas, poucas são femininas, sendo esse lugar ocupado por homens, adultos. Com poucas exceções, temos protagonistas crianças, e esses, por sua vez, também são meninos, como constatamos em “A ilha perdida”, de Maria José Dupré. A presença de protagonistas adultos nos textos causa distanciamento do público leitor, que necessita sentir-se representado no universo narrado para engajar-se na leitura.

Diante do exposto e retomando o problema de pesquisa: como as narrativas literárias são apresentadas nos livros didáticos do 6º e 7º anos da Coleção *Apoema?*, ousamos afirmar que há um silenciamento quanto ao papel da mulher nas narrativas literárias pesquisadas bem como de seu papel social, de seu lugar de mãe, de cuidadora e de trabalhadora. Além de contar com precárias aparições, atende a imagens estereotipadas ou superficiais. Do ponto de vista do estudante, os temas não são

atrativos, ou seja, os assuntos abordados não condizem com os interesses da idade do público-alvo. Os temas envolvem questões familiares e crises existenciais que exigem um nível maior de maturidade para compreensão e discussão.

Alertamos para uma lacuna entre os textos e temas veiculados e os interesses dos estudantes leitores serafinenses que utilizam o manual *Apoema*. Enquanto narrativas autobiográficas, temos uma história com resgate do passado distante, tornando o texto mais distante do leitor juvenil. Textos como “Vendo com os ouvidos”, de José Roberto Torero, podem causar surpresa aos estudantes, uma vez que essa geração praticamente não usa o aparelho de rádio, mas utiliza o celular como instrumento de informação e de entretenimento.

Então, sobre as análises e categorias, evidenciamos que as narrativas literárias se apresentam de forma fragmentada no manual pesquisado. A escolha por mostrar apenas parte de uma narrativa atenua o poder que a narração teria de facultar ao leitor, pelo emprego singular da linguagem, o escape de sua vida cotidiana e, ao término do pacto de leitura, voltar ao seu cotidiano, mas transformado. Cabe sublinhar que, pela leitura da literatura, o estudante encontraria modos de concretização da linguagem que não encontra em seu cotidiano, marcado pelos usos informais da língua.

A fragmentação das narrativas, contudo, pouco contribui para a formação humana dos estudantes, pois apenas partes dos conflitos são postas nos textos. Lembramo-nos da epígrafe citada no capítulo 3, em que Graciliano Ramos expõe o sentimento do estudante que lê “Paulina mastigou pimenta”, mas o que lhe sucede não está posto no livro. Como indica o narrador, a história contada de modo apressado e incompleto não satisfaz o estudante, pois ele precisa saber mais sobre as aventuras da personagem Paulina no mundo narrado. Analogamente ao narrador, o estudante que utiliza o LD nas escolas vê-se privado do desdobramento das narrativas, que perdem o sentido ao serem oferecidas aos pedaços. Ademais, há um silenciamento de autores e personagens femininas, sendo esse lugar ocupado por protagonistas que são, em maciça maioria, personagens masculinos adultos e, de novo, distanciando-se do público-alvo.

Percebemos, ainda, escassez nos livros tratados neste estudo de narrativas com o intuito de auxiliar na formação leitora e humana, o que havíamos elencado no objetivo geral. Diante dos achados, concluímos que as narrativas literárias, na forma como comparecem nos dois volumes pesquisados, deixam a desejar quanto à formação do leitor, pois mostram-se de modo fragmentado e discorrem acerca de temas distantes dos estudantes dessa etapa da Educação Básica. Ademais, os assuntos abordados na maior parte das narrativas são um tanto complexos, pois exploram questões

sociais e familiares que requerem uma bagagem de conhecimento mais ampla do que esses jovens possuem.

Apontamos que a ausência de tratamento qualificado à literatura, no caso específico, às narrativas literárias pelo LD em tela, sinaliza que governos, escolas e docentes precisam atentar para essa lacuna e buscar formas de atenuá-la. O PNLD, desde o ano 2017, com a criação do PNLD literário, anuncia preocupação com a formação literária dos estudantes e passa a enviar obras literárias às escolas como material didático a ser integrado às turmas. Não temos, contudo, uma obra literária para cada aluno. O PNLD literário encaminha acervo com grande quantidade de títulos. Além de oferecer o livro literário, há que se investir na formação do professor para atuar em práticas educativas que olhem para o livro literário e o tratem como objeto artístico e estético, como já sinalizado por Neitzel e Ramos (2022). Pela vivência das narrativas literárias, como apontamos nas análises, o ser humano busca fazer do mundo um espaço habitável: essa possibilidade se estende ao leitor jovem.

Esta pesquisa, por fim, ocupou-se de narrativas literárias e, ao eleger esse recorte, constata outras possibilidades. Investigações acerca de outros gêneros literários como, por exemplo, a poesia, estão à espera, assim como reflexões acerca de exercícios realizados para cada gênero integrante do manual didático. Estudos empíricos também são bem-vindos, tanto com professores como com estudantes. Observamos, em vários educandários, que os estudantes não conseguem acompanhar as indicações de estudo para o ano ao qual o livro se destina. Ou seja, temas de investigação emergem ao tomar o livro didático de língua materna como material de investigação. Outras aprendizagens e descobertas pedem marinheiros pesquisadores, governos, escolas e professores que se aventurem através de estudos e práticas, para que cada estudante brasileiro acesse possibilidades consistentes de se constituir sujeito e leitor; e para que cada estudante se torne também um marinheiro de suas aprendizagens, de sua linguagem e de sua vida.

- REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. *In: Caderno de formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40359>. Acesso em: 11 jan. 2024.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARTHES, Roland *et al.* *Análise estrutural da narrativa*. 7. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Editora Cultrix, 1971.
- BATTISTELLO, Viviane Cristina de Mattos *et al.* A contação de histórias para crianças autistas. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 55, n. 3, p. 342-350, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/36496>. Acesso em: 11 jan. 2024.
- BENJAMIN, Walter. *A arte de contar histórias*. São Paulo, Hedra: 2018.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3. ed. Brasília: Editora Brasiliense, 1987.
- BRANDÃO, Ana Carolina P. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. *In: SOUZA, Ivane P.; BARBOSA, Maria Lúcia F. (Orgs.). Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.59-75.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 04 set. 2022.
- BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 18 de jul. 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html> Acesso em: 26 nov. 2023.
- BRASIL. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-historico>. Acesso em: 04 set. 2022.
- BRASIL. Guia Digital PNLD 2020. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020_literario/inicio. Acesso em: 04 set. 2022.
- BRASIL. Programas do livro. Edital PNLD 2020. EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/2018 – CGPLI. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>. Acesso em: 06 fev. 2023.

COELHO, Nelly Novais. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLASANTI, Marina. *Uma ideia toda azul*. 24. ed. Belo Horizonte: Boa Viagem, 2013.

CURY, Augusto. *Inteligência socioemocional*. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

FERNANDES, Maria Lúcia Outeiro. O texto literário no livro didático. *ITINERÁRIOS — Revista de Literatura*, Araraquara, p. 156-177, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/3457>. Acesso em: 11 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMAN, Norman O ponto de vista na ficção: desenvolvimento de um conceito crítico. *Revista USP*, n. 53, p. 166-182, 2002. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33195> Acesso em 11/01/2024

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. 4. ed. Porto Alegre: L&PM, 1995.

HUSTON, Nancy. *A espécie fabuladora*. Porto Alegre: L&PM, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2022.

COLASANTI, Marina. Youtube, 2008. 1 vídeo (2min37s). Publicado pelo Museu da Pessoa. Disponível em: <https://youtu.be/N5XzspN-AQM?list=PL2B187CF3A5FD6882> Acesso em: 15 nov. 2023.

MANGUEL, Alberto. *Uma história de leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MORAES, Angélica do Carmo de. *A multimodalidade nos textos narrativos no livro didático Tecendo Linguagens, de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental*. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Português à Distância) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/48677?locale=pt_BR. Acesso em: 11 jan. 2024

NEITZEL, Adair; RAMOS, Flávia. A leitura do literário como experiência estética e artística. In: CARVALHO, Mário de Faria; BRACCHI, Daniela Nery. (Orgs). *Estéticas dissidentes e educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/esteticas-dissidentes>. Acesso em: 11 jan. 2021.

NETO, João Nemi. *A narrativa na escola: um estudo dos gêneros narrativos nos livros didáticos de Português*. 2007. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em <https://repositorio.usp.br/item/001583257>. Acesso em: 11 jan. 2024.

OLIVEIRA, Gabriela Souza; GONÇALVES, Rafael Marques. Livro Didático no Brasil: um panorama do Programa Nacional do Livro e Material Didático. *Revista Communitas*, v. 5, n. 9, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/5511>. Acesso em: 11 jan. 2024.

PERRAULT, Charles. *O chapeuzinho vermelho*. Porto Alegre: Kuarup, 1987.

PETIT, Michèle. *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*. São Paulo: Editora 34, 2019.

RAMOS, Graciliano. *Linhas tortas*. 18. ed. Rio de Janeiro. Record, 2002.

RAMOS, Flávia Brocchetto. *Literatura infantil: de ponto a ponto*. Curitiba: CVR, 2010.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de A. *Educação Infantil: da construção do ambiente às práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2011.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. *Dicionário de teoria da narrativa*. São Paulo: Editora Ática, 1988.

REZENDE, Gabriela Amaral de. *O fenômeno da variação linguística na coleção Apoema Português, referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)*. 2022. 103 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

SARAIVA, Juracy Assmann. (Org). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA, Elionai Mendes da; PIRIS, Eduardo Lopes. A argumentação no livro didático de português: análise de uma unidade didática da coleção Apoema. *Caminhos em Linguística Aplicada Taubaté*, São Paulo, v. 25 n. 2 p. 24-42, 2021. Disponível em <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/3163> Acesso em 11/01/2024

SOARES, Magda. Ler verbo transitivo. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULONO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TAGLIANI, Dulce Cassol. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 11, p. 135-148, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/9rGdgYfcczpcycT8YTtWsFc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2024.

TEIXEIRA, Lucia. SOUSA, Silvia Maria de. FARIA, Karla. PATTRESI, Nadja. *Apoema: português 6*. São Paulo: Editora do Brasil. 2018a.

TEIXEIRA, Lucia. *Apoema: português 7*. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil. 2018b.

TEIXEIRA, Nádya França. Metodologias de pesquisa em educação: possibilidades e adequações. *Caderno Pedagógico*, Lajeado, v. 12, n.2, p.7-17, 2015. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1289>. Acesso em: 11 jan. 2024.

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

VOLMER, Lovani. *Mostrar? Esconder? Seduzir?»: o papel do narrador em obras do PNBE 2010*. 2015. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade de Caxias do Sul/UNIRITER, Caxias do Sul, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/967>. Acesso em: 11 jan. 2024.

VOLMER, Lovani. *O papel do narrador no processo da compreensão leitora: um olhar sobre as narrativas de um livro didático de português (LDP)*. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) — Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2008.

VOLMER, Lovani. RAMOS, Flávia Brocchetto. O livro didático de Português: a variação de gêneros textuais e a formação do leitor. In: *Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais e a Formação do Leitor*, Caxias do Sul: SIGET, 2009. p. 1-14. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/o_livro_didatico_de_portugues_ldp_a_variacao_de_generos_textuais_e_a_formacao_do_leitor.pdf. Acesso em: 11 jan. 2024.

VOLMER, Lovani; RAMOS, Flávia; MARTINS, Rosemari. Narrador: mediador simbólico de leitura. *Revista do SELL*, Uberaba, v. 10 n. 1, p. 101-118, 2021. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/5162>. Acesso em: 11 jan. 2024.

ZUMBA, Maria Alzeneide Fernandes. *Grêmios estudantis em livros didáticos de língua portuguesa*. 2022. 119f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/3944812> . Acesso em: 11 jan. 2024.

YUNES, Eliana (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo: Loyola, 2002.

- APÊNDICE A - Levantamento de narrativas literárias presentes no manual *Apoema* do 6º ano

		Narrativas			
		Título	Gênero	Autor	Contexto
U n i d a d e	C a p í t u l o	Porta a porta, p. 21	Narrativo	Suzana Vargas	Expressões idiomáticas e continuação do estudo de ditongo, tritongo e hiato
		Infância, p. 29	Narrativo	Graciliano Ramos	Cortes do texto que vai dos dois anos à puberdade do autor.
		O sofá estampado, p. 32	Narrativo	Ligia Bojunga	Materiais de estudo para entonação e pontuação.
		Sinopse de divulgação do livro <i>O menino monossilábico</i> , p. 68	Narrativo	Amazon	Materiais de estudo para acentuação dos monossílabos tônicos e das oxítonas.
		Os 10 livros clássicos que você precisa ler agora, p. 96	Narrativo	Universia Brasil - diversos autores	Materiais de estudo sobre o uso do hífen em palavras compostas.
	2	Almanaque Ruth Rocha, p. 97	Narrativo	Ruth Rocha	Texto que introduz o conteúdo da unidade e dá instruções de como brincar de "passa-anel".
5	1	Robinson Crusóe: aventuras dum naufrago perdido numa ilha deserta, p. 143-144	Narrativa de aventura	Daniel Defoe	Partes de textos que dão introdução ao assunto sobre "narrativa de aventura".
		Robinson Crusóe: aventuras dum naufrago perdido numa ilha deserta, p. 146-147	Narrativa de aventura	Daniel Defoe	Material que continua o anterior e faz o aluno se habituar com o gênero estudado.

	Robinson Crusoe: aventuras dum naufrago perdido numa ilha deserta, p. 151	Narrativa de aventura	Daniel Defoe	Material que continua o anterior. Serve, assim como os demais, para revisar sobre acentuação das paroxítonas e proparoxítonas.
2	A ilha perdida, p. 155-156	Narrativa de aventura	Maria José Dupré	Texto para introduzir o assunto do capítulo e material de estudo sobre o gênero. Também é utilizado para estudo sobre substantivos, seus determinantes e modificadores (coesão textual e concordância nominal).
	Odisseia, p. 168	Narrativa de aventura	Homero	Retoma os assuntos da unidade: gênero "narrativa de aventura"; revisão sobre acentuação das paroxítonas e proparoxítonas; e substantivos, seus determinantes e modificadores

- APÊNDICE B - Levantamento de narrativas literárias presentes no manual *Apoema* do 7º ano

Unidade	Capítulo	Narrativas			
		Título	Gênero	Autor	Contexto
1	1	Vendo com ouvidos (em Crônicas para ler na escola), p. 11-12	Crônica	José Roberto Torero	Texto que dá início ao conteúdo que será estudado na unidade. Fala sobre futebol e tudo o que está ligado ao ato de acompanhar um jogo.
	2	Menino de cidade (em Balé do pato e outras crônicas), p. 19-20	Crônica	Paulo Mendes Campos	Texto que abre o conteúdo do segundo capítulo, dando continuação ao assunto sobre crônicas. Fala principalmente da paixão do menino por animais.
		Estojo escolar (em Crônicas para ler na escola), p. 36	Crônica	Carlos Heitor Cony	Texto base para revisão do conteúdo da unidade. Fala sobre materiais de aula.
5	1	A piscina do tio Victor (em Os da minha rua), p.121-122	Conto	Ondjaki	Texto de abertura da unidade. Fala sobre as lembranças de criança que o personagem teve com seu tio. É utilizado para estudo sobre o gênero "conto" e sobre adjuntos adnominais e adjuntos adverbiais, ambos no capítulo 2.
	2	Velho de Alcântara-Mar (em Não te deixarei morrer), p. 129-130	Conto	Miguel Sousa Tavares	Texto de abertura do capítulo. Fala sobre um avô e seu neto em um restaurante, tudo na visão de quem conta. É utilizado para estudo sobre o gênero "conto" e sobre adjuntos adnominais e adjuntos adverbiais.
		O observador (em As laranjas iguais: contos), p. 150	Conto	Oswaldo França Junior	Conto sobre peixes e mergulho. Texto usado para revisão do conteúdo estudado na unidade.
8	1	O ladrão (em A invenção de Hugo Cabret), p. 211-212	Romance	Brian Selznick	Texto que abre o estudo da unidade que falará sobre o gênero "romance" e sobre adaptações ao cinema. Também é material usado para estudo sobre prática de pontuação.

	2	A janela (em A invenção de Hugo Cabret), p. 221-222	Romance	Brian Selznick	Texto que inicia o capítulo e dá continuação ao anterior. Continua com outro capítulo do mesmo livro abordado no capítulo anterior. Também é utilizado para o estudo sobre o gênero "romance" e sobre período composto por coordenação, orações assindéticas, orações adversativas.
		A escola da vida (em Cazusa), p. 238-239	Romance	Viriato Correa	Texto base para revisão do conteúdo estudado.

- APÊNDICE C - Levantamento de narrativas literárias presentes no manual Apoeima do 8º ano

U ni da de	Ca pít ulo	Narrativas			
		Título	Gênero	Autor	Contexto
1	1	O retrato oval (em Contos de terror, de mistério e de morte), p. 11-12	Conto de mistério e suspense	Edgar Allan Poe	Texto que abre a unidade. Conta sobre a noite em um castelo antigo na visão de alguém que se hospeda lá. Auxilia no estudo sobre o gênero "conto de mistério e suspense".
		Companhia à noite (em Histórias de fantasia e mistério), p. 18 e p. 19	Conto de mistério e suspense	Orígenes Lessa	Material para estudo que revisa sujeito e predicado, sintagmas nominais e verbais, verbos e complementos.
		O gato preto (em Contos de terror, de mistério e de morte, p. 21	Conto de mistério e suspense	Edgar Allan Poe	Materiais para estudo sobre mecanismos de coesão: sinônimos, hiperônimos e hipônimos.
	2	O fantasma de Caterville, p. 23-28	Conto de mistério e suspense	Oscar Wilde	Material de abertura do capítulo e que dá continuidade ao anterior. Também utilizado no estudo sobre o gênero "paródia em contos de mistério".
		Beco de flores (em Histórias fantásticas), p. 40	Conto de mistério e suspense	Modesto Carone	Material de estudo para revisar o capítulo estudado.
3	1	O menino escritor (em Crônicas), p. 69-70	Crônica	Fernando Sabino	Texto de início de unidade que introduz o estudo do gênero "crônica". Também é utilizado para estudo sobre adjuntos adnominais e seus efeitos de sentido.
	2	Surpresa no parque (em O comprador de aventuras), p. 79-80	Crônica	Ivan Angelo	Texto de abertura do capítulo e utilizado para estudo sobre o gênero "crônica".
		Balas de estalo, p. 92	Crônica	Machado de Assis	Material para revisão do assunto estudado na unidade.
	2	Comemorando a vitória (em A face	Romance	Maria Tereza Maldonado	Texto que inicia o capítulo e é utilizado para estudo sobre o gênero "romance".

	oculta), p. 223-224			
	Ana Paula (em As mentiras que os homens contam), p. 229-230	Romance	Luis Fernando Verissimo	Materiais para estudo sobre discurso direto e indireto e efeitos de sentido.
	O segredo azul fraquinho (em Sapato de salto), p. 238	Romance	Lygia Bojunga	Materiais utilizados para retornar aos assuntos estudados na unidade.

- APÊNDICE D - Levantamento de narrativas literárias presentes no manual *Apoema* do 9º ano

U ni da de	C ap ít ulo	Narrativas			
		Título	Gênero	Autor	Contexto
7	1	A solidão do mar (em Contos mais que mínimos), p. 197	Conto	Heloisa Seixas	Texto que dá início à unidade e traz novamente o gênero "poema" para estudo.
		Perda irreparável, p. 203	Conto	Edival Lourenço	Material para estudo sobre articuladores textuais e organização de período.
	2	O dia em que explodiu Mabata-bata (em A menina sem palavra), p. 207-209	Conto	Mia Couto	Texto que continua o estudo sobre o gênero "conto".
		As paradas, p. 218-219	Conto	Artur Azevedo	Texto que auxilia na revisão dos assuntos estudados na unidade.

- APÊNDICE E - Quadros pontuais com narrativas dos livros de 6º e de 7º ano

Unidade	Capítulo	Levantamento dos textos narrativos no livro didático <i>Apoema do 6º Ano</i>							
		Título	Gênero	Autor	Nacionalidade do autor	Integral ou Parcial	Localização no capítulo (seção)	Tipo de Narrador	Fragmento/Excerto do texto
1	1	A ilha, p.11	Autobiografia	Lázaro Ramos	Brasileira	Parcial	Texto	narrador-protagonista	"[...] Minha história começa numa ilha [...]"
	2	Por parte de pai, p. 24	Autobiografia	Bartolomeu Campos de Queirós	Brasileira	Parcial	Texto	narrador-protagonista	"Debruçado na janela meu avô espreitava a Rua da Paciência [...]"
		Infância, p. 29	Autobiografia	Graciliano Ramos	Brasileira	Parcial	Gênero em foco	narrador-protagonista	"I. [...] Meu pai e minha mãe conservavam-se grandes [...]"
		Se a memória não falha, p.30	Autobiografia	Sylvia Orthof	Brasileira	Parcial	Língua em foco	narrador-protagonista	"[...] Dona Sylvia não adoecia. Tinha a mania odiosa de, no meio da aula, de repente, me descobrir, sumida, lá na última carteira... [...]"
		O sofá estampado, p. 32	Narrativo	Lygia Bojunga	Brasileira	Parcial	Língua em foco	narrador onisciente	"Aí o Vítor não aguentou mais: se agarrou no telefone e desabafou [...]"

		Autobiografia de José Saramago, p. 36	Autobiografia	José Saramago	Estrangeira	Parcial	Retomar	narrador-protagonista	"Nasci numa família de camponeses sem terra, em Azinhaga [...]"
3	1	Maroquinhas Fru-Fru recebe uma serenata p. 81-83	Teatro	Maria Clara Machado	Brasileira	Integral	Texto	modo dramático	"Ato único. ZÉ MELOSO: Onde será? Onde será a casa dela? É aqui.[...]"
		João e Maria, p. 88	Texto Dramático	Maria Clara Machado	Brasileira	Parcial	Gênero em foco	modo dramático	1ª CENA. Na casa dos pais. A madrasta e o pai discutem.[...]"
	2	Auto da Compadecida, p. 112-113	Texto Dramático	Ariano Suassuna	Brasileira	Parcial	Retomar	modo dramático	"MULHER: Ai, meu Deus, meu cachorrinho morreu. Correm todos para a direita, menos João Grilo e Chicó. [...]"
5	1	Robinson Crusoe: aventuras dum náufrago perdido numa ilha deserta. I. minha primeira viagem. p. 143-144	Narrativa de aventura	Daniel Defoe	Estrangeira	Parcial	Texto	narrador-protagonista	"Muito cedo me convenci de que minha mãe tinha toda a razão."
		Robinson Crusoe: aventuras dum náufrago perdido numa ilha deserta. p. 146-147	Narrativa de aventura	Daniel Defoe	Estrangeira	Parcial	Comparando textos	narrador-protagonista	"[...] subi a bordo de um navio com destino a Londres. [...]"

		Robinson Crusoe: aventuras dum naufrago perdido numa ilha deserta, p. 151	Narrativa de aventura	Daniel Defoe	Estrangeira	Parcial	Linguagem, texto e sentidos	narrador-protagonista	"Foi fácil encontrar um navio como eu desejava, porque Londres é um porto [...]"
	2	A ilha perdida, p. 155-156	Narrativa de aventura	Maria José Dupré	Brasileira	Parcial	Texto	narrador onisciente	"Na fazenda do padrinho, perto de Taubaté, onde Vera e Lúcia gostavam de passar as férias, corre o Rio Paraíba. [...]"
		Odisseia, p. 168	Narrativa de aventura	Homero	Estrangeira	Parcial	Retomar	narrador onisciente	"[...] Os tripulantes olharam aterrorizados para seus companheiros e todos se viram por um momento contra um céu [...]"
Unidade	Cap.	Levantamento dos textos narrativos no livro didático Apoema do 7º ano							
		Título	Gênero	Autoria	Nacionalidade	Integral Parcial	Seção	Narrador	Fragmento/Excerto do texto
1	1	Vendo com ouvidos (em Crônicas para ler na escola), p. 11-12	Crônica	José Roberto Torero	Brasileira	Integral	Texto	narrador-protagonista	"[...] finalmente cheguei a Arapiraca para ver uma das partidas de abertura da série C do Brasileiro.[...]"

	2	Menino de cidade (em Balé do pato e outras crônicas), p. 19-20	Crônica	Paulo Mendes Campos	Brasileira	Integral	Texto	narrador onisciente	"Papai, você deixa eu ter um cabrito no meu sítio? Deixo.[...]"
		Estou escolar (em Crônicas para ler na escola), p. 36	Crônica	Carlos Heitor Cony	Brasileira	Parcial	Retomar	narrador-protagonista	"[...] No sábado, recebi um embrulho complicado que necessitava de um manual de instruções para ser aberto. [...]"
5	1	A piscina do tio Victor (em Os da minha rua), p.121-122	Conto	Ndalu de Almeida	Estrangeira	Integral	Texto	narrador onisciente	"[...] À noite deixávamos ele jantar e beber o chá que ele gostava sempre depois das refeições.[...]"
	2	Velho de Alcântara-Mar (em Não te deixarei morrer), p. 129-130	Conto	Miguel Sousa Tavares	Brasileira	Integral	Texto	narrador testemunha	"Eu estava a almoçar sozinho num restaurante, como tanto gosto de fazer [...]"
		A fuga (O primeiro beijo e outros contos) p. 135	Conto	Clarice Lispector	Estrangeira	Parcial	Gênero em foco	narrador onisciente	"Começou a ficar escuro e ela teve medo. A chuva caía sem tréguas e as calçadas brilhavam úmidas à luz das lâmpadas [...]"
		A visita do casal (Coisas simples	Crônica	Rubem Braga	Brasileira	Parcial	Gênero em foco	narrador testemunha	"Um casal de amigos vem me visitar. Vejo-os que sobem lentamente a rua. [...]"

		do cotidiano) p. 137							
		O observador (em As laranjas iguais: contos), p. 150	Conto	Oswaldo França Junior	Brasileira	Integral	Retomar	narrador onisciente	"O homem parou em frente a um aquário e viu os peixes.[...]"
8	1	O ladrão (Capítulo 1 do livro <i>A invenção de Hugo Cabret</i>), p. 211-212	Romance	Brian Selznick	Estrangeira	Parcial	Texto	narrador onisciente	"Do seu esconderijo atrás do relógio, Hugo podia ver tudo. Esfregava nervosamente os dedos [...]"
	2	A janela (Parte 2 - Capítulo 4 do livro <i>A invenção de Hugo Cabret</i>), p. 221-222	Romance	Brian Selznick	Estrangeira	Parcial	Texto	narrador onisciente	"Hugo ficou parado no escuro, do lado de fora do edifício do velho. [...]"
		A escola da vila (Primeiro capítulo do romance <i>Cazuza</i>) p. 238-239	Romance	Viriato Correa	Brasileira	Parcial	Retomar	narrador-protagonista	"[...] Mas, para mim, que tinha vindo da pequenice do povoado [...]"

- APÊNDICE F - Quadro de levantamento das seções do Livro *Apoema* de Língua Portuguesa - 6º ano

APOEMA 6º ANO		
UNIDADE	CAPÍTULO	SEÇÃO
1	1	Antever; Antes da leitura.
		Texto.
		Estudo do texto; Linguagem, texto e sentidos; Estudo e pesquisa; Língua em foco; Escrita em foco.
	2	Antes da leitura.
		Texto.
		Estudo do texto; Gênero em foco; Língua em foco; Oralidade em foco; Oficina de produção; Retomar.
2	1	Antever; Antes da leitura.
		Texto.

		Estudo do texto; Linguagem, texto e sentidos; Língua em foco; Estudo e pesquisa.
	2	Antes da leitura.
		Texto.
		Estudo do texto; Linguagem, texto e sentidos; Gênero em foco; Língua em foco; Escrita em foco; Oficina de produção; Oralidade em foco; Caleidoscópio; Retomar.
3	1	Antever; Antes da leitura.
		Texto.
		Estudo do texto; Linguagem, texto e sentidos; Gênero em foco; Língua em foco; Escrita em foco.
	2	Antes da leitura.
		Texto.

		Estudo do texto; Língua em foco; Oficina de produção; Oralidade em foco; Retomar.
4	1	Antever; Antes da leitura.
		Texto.
		Estudo do texto; Linguagem, texto e sentidos; Língua em foco.
	2	Antes da leitura.
		Texto.
		Estudo do texto; Gênero em foco; Escrita em foco; Oralidade em foco; Oficina de produção; Retomar.
5	1	Antever; Antes da leitura.
		Texto.
		Estudo do texto; Comparando textos; Linguagem, texto e sentidos; Escrita em foco.

	2	Antes da leitura.	
			Texto.
			Estudo do texto; Gênero em foco; Língua em foco; Estudo e pesquisa; Oficina de produção; Oralidade em foco; Retomar.
6	1	Antever; Antes da leitura.	
			Texto.
			Estudo do texto; Linguagem, texto e sentidos; Gênero em foco; Escrita em foco.
	2	Antes da leitura.	
			Texto.
			Estudo do texto; Linguagem, texto e sentidos; Gênero em foco; Língua em foco; Oficina de produção; Oralidade em foco; Caleidoscópio; Retomar.

7	1	Antever; Antes da leitura.
		Texto.
		Estudo do texto; Linguagem, texto e sentidos; Gênero em foco.
	2	Antes da leitura.
		Texto.
		Estudo do texto; Gênero em foco; Comparando textos; Língua em foco; Escrita em foco; Oralidade em foco; Oficina de produção; Retomar.
8	1	Antever; Antes da leitura.
		Texto.
		Estudo do texto; Linguagem, texto e sentidos.
	2	Antes da leitura.
		Texto.

	Estudo do texto; Gênero em foco; Língua em foco; Escrita em foco; Oralidade em foco; Oficina de produção; Retomar.
--	--

- Apêndice G – Quadro de levantamento das seções do Livro *Apoema* de Língua Portuguesa - 7º ano

APOEMA 7º ANO		
UNIDADE	CAPÍTULO	SEÇÃO
1	1	Antever; Antes da leitura.
		Texto.
		Estudo do texto; Linguagem, texto e sentidos; Língua em foco.
	2	Antes da leitura.
		Texto.
		Estudo do texto; Gênero em foco; Estudo e pesquisa; Língua em foco; Escrita em foco; Oralidade em foco; Oficina de produção; Retomar.
2	1	Antever; Antes da leitura.
		Texto.

		Estudo do texto; Linguagem, texto e sentidos; Escrita em foco.
	2	Antes da leitura.
		Texto.
		Estudo do texto; Comparando textos; Linguagem, texto e sentidos; Gênero em foco; Língua em foco; Oralidade em foco; Oficina de produção; Caleidoscópio; Retomar.
3	1	Antever; Antes da leitura.
		Texto.
		Estudo do texto; Comparando textos; Linguagem, texto e sentidos; Estudo e pesquisa.
	2	Antes da leitura.
		Texto.

		<p>Estudo do texto;</p> <p>Gênero em foco;</p> <p>Língua em foco;</p> <p>Escrita em foco;</p> <p>Oralidade em foco;</p> <p>Oficina de produção;</p> <p>Retomar.</p>
4	1	<p>Antever;</p> <p>Antes da leitura.</p>
		<p>Texto.</p>
		<p>Estudo do texto;</p> <p>Linguagem, texto e sentidos;</p> <p>Escrita em foco;</p> <p>Gênero em foco.</p>
	2	<p>Antes da leitura.</p>
		<p>Texto.</p>
		<p>Estudo do texto;</p> <p>Gênero em foco;</p> <p>Língua em foco;</p> <p>Oralidade em foco;</p> <p>Oficina de produção;</p> <p>Retomar.</p>
5	1	<p>Antever;</p> <p>Antes da leitura.</p>
		<p>Texto.</p>

		Estudo do texto; Ampliar; Linguagem, texto e sentidos.
	2	Antes da leitura.
		Texto.
	2	Estudo do texto; Gênero em foco; Língua em foco; Escrita em foco; Oralidade em foco; Oficina de produção; Caleidoscópio; Retomar.
6	1	Antever; Antes da leitura.
		Texto.
		Estudo do texto; Comparando textos; Linguagem, texto e sentidos; Gênero em foco; Estudo e pesquisa.
	2	Antes da leitura.
		Texto.

		<p>Estudo do texto; Linguagem, texto e sentidos; Gênero em foco; Língua em foco; Oficina de produção; Oralidade em foco; Caleidoscópio; Retomar.</p>
7	1	<p>Antever; Antes da leitura.</p>
		<p>Texto.</p>
		<p>Estudo do texto; Linguagem, texto e sentidos; Escrita em foco; Estudo e pesquisa.</p>
	2	<p>Antes da leitura.</p>
		<p>Texto.</p>
		<p>Estudo do texto; Gênero em foco; Língua em foco; Oralidade em foco; Ampliar; Oficina de produção; Retomar.</p>
8	1	<p>Antever; Antes da leitura.</p>
		<p>Texto.</p>

		Estudo do texto; Linguagem, texto e sentidos; Escrita em foco; Ampliar.
	2	Antes da leitura.
		Texto.
		Estudo do texto; Comparando textos; Gênero em foco; Língua em foco; Oralidade em foco; Oficina de produção; Retomar.