



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS
FACULDADE DE LETRAS ARTES E COMUNICAÇÃO - FAALC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - PPGEL

LETÍCIA DA SILVA GOMES

**LIVRO DIDÁTICO: UM SOLO FÉRTIL OU ÁRIDO
PARA O DESABROCHAR DO LEITOR LITERÁRIO?**

CAMPO GRANDE

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS
FACULDADE DE LETRAS ARTES E COMUNICAÇÃO - FAALC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - PPGEL

LETÍCIA DA SILVA GOMES

LIVRO DIDÁTICO: UM SOLO FÉRTIL OU ÁRIDO
PARA O DESABROCHAR DO LEITOR LITERÁRIO?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
Área de concentração: Linguística e Semiótica
Orientadora: Profa. Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro.

CAMPO GRANDE

2020

LETÍCIA DA SILVA GOMES

**LIVRO DIDÁTICO: UM SOLO FÉRTIL OU ÁRIDO PARA O DESABROCHAR DO
LEITOR LITERÁRIO?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Faculdade de Artes, Letras, e Comunicação, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) para a obtenção do grau de Mestre em Estudos de Linguagens.

Área de Concentração: Linguística e Semiótica

Linha de Pesquisa: Descrição e Análise Linguística

Orientador: Profa. Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro

Campo Grande, MS, 28 de janeiro de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro (Orientadora - Presidente)
Doutora pela Universidade de São Paulo, São Paulo/SP,
Brasil Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campo Grande)

Profa. Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias (Avaliador - Membro Titular)
Doutora pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília/SP,
Brasil Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp/Assis)

Prof. Dra. Fabiana Poças Biondo (Avaliador - Membro Titular)
Doutora pela Universidade Estadual de Campinas, São Paulo/SP,
Brasil Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campo Grande)

Aos meus alunos e alunas,
por quem decidi me arriscar nesta jornada.

Em memória de Ana Paula Aguiar,
Vanderléia Miranda
e Sirley Camargo.

AGRADECIMENTOS

Lembro-me de ouvir tantas vezes que o processo de investigação científica é solitário, mas, chegado o momento de agradecer, torna-se difícil concordar com essa afirmação. Ainda que, na prática, a escrita ocorra, na maior parte do tempo, de forma solitária, são muitas as figuras que se encontram envolvidas na trama do processo que me conduziu ao objeto desta pesquisa. Mais ainda são aqueles que me inspiraram e fortaleceram no processo de permanecer em busca das respostas que inicialmente procurava. Assim sendo, deixo registrada minha gratidão:

Aos professores e professoras que me apresentaram e conduziram pelo universo da leitura e que fizeram de mim uma leitora apaixonada e devota. Agradeço carinhosa e especialmente às professoras Vetina, Enedir, Maristela, Ana Claudia, Ana Claudia Gauto, Claudia e ao professor Emerson.

À professora Patrícia Graciela da Rocha, por inicialmente acolher minhas inquietações e se dispor a buscar comigo respostas que foram além da investigação científica.

À professora Ângela Maria Guida, pela sensibilidade em perceber o que estava registrado desde sempre em minha essência, a literatura, e me devolver a direção deste caminho.

À professora Daniela Kawamoto Kanashiro, pelo acolhimento, direcionamento, paciência, empenho e incentivo durante todo o tempo em que estive à frente da orientação.

Às professoras Amaya Obata Prado e Fabiana Biondo pelas contribuições cuidadosas expostas na banca de qualificação.

Aos meus amigos e amigas Bárbara, Gabriella, Douglas, Hugo, Suellen, Talita e Vanderleia que ofereceram apoio, sorrisos, material de pesquisa, além de ouvidos atentos e corações abertos, partilhando comigo as dores e as delícias do processo de pesquisa.

A Carla, pelo apoio, carinho, orações, pelas risadas e lágrimas acolhidas e partilhadas, pela compreensão nos dias em que eu não pude sair e pela diversão nos dias em que pude e, principalmente, pela amizade e amor que atravessam o tempo.

Aos meus pais Odília e Cláudio e a minha irmã Beatriz, pela eficiência em oferecer suporte cotidianamente, por acreditarem em mim e por acompanharem afetivamente todo o processo de pesquisa, contribuindo com amor, cuidado, compreensão e silêncio sempre que preciso.

Aos meus familiares por compreenderem minha ausência nas festas e reuniões de família.

Aos meus alunos e alunas pelo incentivo e, sobretudo, pela inspiração de buscar alternativas

para despertar o gosto pela literatura e contribuir no oferecimento de uma educação pública de qualidade.

A todos e todas que me apoiaram e inspiraram direta ou indiretamente no decorrer desta jornada, os meus sinceros e profundos agradecimentos.

Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo, procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.

(Carlos Drummond de Andrade.
In **A palavra mágica**, 2002)

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Faalc	- Faculdade de Artes, Letras e Comunicação
FFCL	- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
MS	- Mato Grosso do Sul
Ocem	- <i>Orientações Curriculares para o Ensino Médio</i>
PCN	- <i>Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa</i>
PNLD	- Plano Nacional do Livro Didático
PPGEL	- Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens
PUC	- Pontifícia Universidade Católica
Senalec	- Seminário Nacional de Leitura em Cena
Siel	- Seminário Internacional de Estudos de Linguagens
Siget	- Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais
SP	- São Paulo
Unesp	- Universidade Estadual Paulista
UFMS	- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tirinha do Armandinho	36
Figura 2 - Unidade 1: <i>No mundo da fantasia</i>	56
Figura 3 - Abertura do capítulo 1 - Unidade 1	57
Figura 4 - Lista de livros sugeridos	63
Figura 5 - Abertura do capítulo 2 - Unidade 1	65
Figura 6 - Box <i>Quem é Hans Christian Andersen?</i>	67
Figura 7 - <i>Leitura expressiva do texto</i>	69
Figura 8 - Unidade 2: <i>Crianças</i>	71
Figura 9 - Abertura do capítulo 1 - Unidade 2	73
Figura 10 - <i>Leitura expressiva do texto</i>	75
Figura 11 - O passageiro clandestino	76
Figura 12 - Abertura do capítulo 2 - Unidade 2	79
Figura 13 - <i>Leitura expressiva do texto</i>	80
Figura 14 - Abertura da Unidade 3	82
Figura 15 - Abertura do capítulo 1- Unidade 3	83
Figura 16 - Abertura da Unidade 4	87
Figura 17 - Abertura do capítulo 1- Unidade 4	89
Figura 18 - Trocando ideias	91

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Coleções de língua portuguesa mais distribuídas no PNLD 2017

RESUMO

A presente dissertação é resultado de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Nela discutimos a formação do leitor literário na escola com base nas propostas do livro didático *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2015), utilizado no 6º ano da rede municipal de ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, além de outras regiões do Brasil. O foco de análise do material está voltado para que atividades são desenvolvidas a partir dos textos literários e, como consequência desta investigação, apresentar sugestões de complementação dos trabalhos em sala de aula com base nesses textos. Desse modo, as sugestões devem contribuir para a otimização de tempo e recursos, além de favorecer a ação do professor no processo de formação do leitor literário na escola. No percurso da pesquisa, realizamos levantamento teórico acerca da história da leitura, discutimos o rótulo “infantil” e “infantojuvenil”, abordamos a importância da leitura e do leitor literário, discorremos sobre a formação do leitor literário e, por fim, a respeito da literatura e o livro didático. O objetivo da análise, de perspectiva qualitativa e interpretativista, é discutir sobre a formação do leitor literário no ensino fundamental, bem como apresentar alternativas que contribuam com o prazer da leitura literária, sem estar necessariamente vinculada a uma série de exercícios relacionada ao modelo de anotação de respostas, amplamente proposto no livro didático analisado. Os resultados evidenciam que o livro didático adota, de modo geral, uma abordagem ligada à busca e reprodução de informações expostas no texto, como forma de testar a compreensão do aluno em relação à narrativa. Essa perspectiva pode fazer do material um solo árido no processo de desabrochar da leitura literária, no entanto, as alternativas adotadas pelo professor podem contribuir na transformação desse cenário.

Palavras-chave: formação do leitor literário; livro didático; ensino fundamental; leitura.

ABSTRACT

This dissertation is the result of research developed in the Graduate Program in Language Studies of Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). We discuss the formation of the literary reader in the school, from the textbook *Português: Linguagens*, of Cereja and Magalhães (2015), used in the 6th year of the Municipal School network of Campo Grande, Mato Grosso do Sul, in addition to other regions of Brazil. The focus of analysis of the material is focused on how the literary texts are addressed, that is, what activities are proposed from them and, as a consequence of this investigation, propose suggestions of work in the classroom based on the texts proposed in the book didactic, contributing to the optimization of time and resources, which can contribute to the action of the teacher in the process of formation of the literary reader in school. In the research path, we conducted a theoretical survey on the history of reading, discussed the label "infantile" and "child-juvenile", we address the importance of reading and the literary reader, discussing the formation of the literary reader and, finally, literature and textbook. The objective of the analysis, from a qualitative and interpretative perspective, is to discuss the formation of the literary reader in elementary school, as well as to present alternatives that contribute to the pleasure of literary reading, disconnected from a series of exercises related to the model of annotation of answers, widely proposed in the textbook analyzed. The results show that the textbook generally adopts an approach linked to the search and reproduction of information exposed in the text, as a way to test the student's understanding of the narrative. This perspective can make the material an arid soil in the process of blossoming from literary reading, however, the alternatives adopted by the teacher contribute to the transformation of this scenario.

Key-words: Reader training; Textbook; Elementary School; Reading.

RESUMEN

La presente disertación de maestría es resultado de investigación desarrollada en el Programa de Postgrado en Estudios de Lenguajes (PPGEL) de la *Universidade Federal de Mato Grosso do Sul* (UFMS). En este trabajo, discutimos la formación del lector literario en la escuela con base en las propuestas del libro didáctico *Português: Linguagens*, de Cereja y Magalhães (2015), utilizado en el 6º año de la red municipal de enseñanza de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, además de otras regiones de Brasil. El foco del análisis del material está direccionado para qué actividades se desarrollan a partir de los textos literarios y, como consecuencia de esta investigación, presentar sugerencias de complementación de trabajos en clase con base en esos textos. De ese modo, las sugerencias deben contribuir para la optimización de tiempo y recursos, además de favorecer la acción significativa del profesor en el proceso de formación del lector en la escuela. Durante la investigación, realizamos levantamiento teórico acerca de la historia de la lectura, discutimos el rótulo “infantil” e “infantojuvenil”, abordamos la importancia de la lectura y del lector literario, tratamos sobre la formación del lector literario y, por fin, acerca de la literatura y del libro didáctico. El objetivo del análisis, de perspectiva cualitativa e interpretativista, es discutir sobre la formación del lector en la enseñanza fundamental, así como presentar posibilidades que contribuyan con el placer de la lectura literaria, sin estar, necesariamente, vinculada a una serie de ejercicios relacionada al modelo de apuntamiento de respuestas, ampliamente propuesto en libro didáctico analizado. Los resultados evidencian que el libro didáctico adopta, de modo general, un abordaje relacionado a la búsqueda y reproducción de informaciones expuestas en el texto, como forma de testar la comprensión del alumno en relación a la narrativa. Esa perspectiva puede convertir el material en un suelo árido en el proceso del florecer de la lectura literaria, sin embargo, las alternativas adoptadas por el profesor pueden contribuir para la transformación de ese escenario.

Palabras-clave: formación del lector literario; libro didáctico; enseñanza fundamental; lectura.

SUMÁRIO

A FLOREIRA

Onde é exposto o conjunto de todas as partes

APRESENTAÇÃO

A FLOR

Onde se tem o primeiro contato com a natureza da pesquisa; responsável por atrair 15

INTRODUÇÃO

O CAULE

Que sustenta e mantém ligadas todas as partes do todo; conduz o olhar ao todo 18

CAPÍTULO 1

A RAIZ

Onde se firmam as bases de tudo o que será apresentado; por onde se absorve o que é essencial 23

1.1. A história da leitura 24

1.2. A infância e o rótulo literatura “infantil” e “infantojuvenil” 27

1.3. A importância da leitura e do leitor literário 33

1.4. A formação do leitor literário 37

1.5. A literatura e o livro didático 43

CAPÍTULO 2

A FOLHA

Onde há respiração, transpiração e condução da seiva que nutre o todo 48

CAPÍTULO 3

O FRUTO

Onde vemos o resultado da germinação, da potência da raiz, da atração da flor, da transpiração da folha; é por onde se propagam as sementes 54

3.1. Análise das questões referentes aos textos literários da Unidade 1..... 55

3.2. Análise das questões referentes aos textos literários da Unidade 2 70

3.3. Análise das questões referentes aos textos literários da Unidade 3	82
3.4. Análise das questões referentes aos textos literários da Unidade 4	87

CONSIDERAÇÕES FINAIS

AS SEMENTES

<i>Onde se encontra o embrião para o recomeço do ciclo</i>	95
--	----

REFERÊNCIAS

A ÁGUA

<i>Onde se encontra o essencial para nutrir o todo</i>	99
--	----

ANEXOS

OS PSEUDOFRUTOS

<i>Vegetal adjacente à flor que sustenta o fruto</i>	101
Anexo 1 - Textos literários e atividades da unidade 1	101
Anexo 2 - Textos literários e atividades da unidade 2	116
Anexo 3 - Textos literários e atividades da unidade 3	127
Anexo 4 - Textos literários e atividades da unidade 4	134

APRESENTAÇÃO

A FLOR

Onde se tem o primeiro contato com a natureza da pesquisa; responsável por atrair

“O melhor momento para plantar uma árvore foi a 20 anos atrás, o segundo melhor momento é agora.” (Provérbio Chinês)

Minha paixão pela leitura foi semeada na terra fértil da infância. As primeiras sementes que por acaso caíram em minhas terras estavam na biblioteca de minha escola do ensino fundamental, com seus títulos variados e atrativos a uma criança recém-alfabetizada, que, há pouco, aprendera como cultivar as letras a fim de ver brotarem delas, histórias.

A possibilidade de conhecer lugares, pessoas e vivências, antes desconhecidos, escondidos nas folhas de papel, mantinham-me fascinada e à espera de nova oportunidade de leitura. A biblioteca, chamada “Coração de estudante”, era uma floresta tropical, não em extensão, mas em diversidade e beleza. No tamanho, não era mesmo tão grande, mas abrigava às suas sombras diversidade de títulos, de formatos, de cores, de vida! Em seu interior havia muitos mistérios desconhecidos, prontos a serem descobertos por exploradores que a quisessem desbravar e a fazer dela seu berço de pesquisas, *reinações* e descobrimentos. Em seu silêncio, não tão absoluto, habitavam sons de mata, de animais, da fala de diferentes povos, dos mais distintos aos mais simples, todos ressoando em perfeita harmonia, na mente daqueles que ali desvendavam o secreto das folhas.

Se fizermos uma busca rápida na internet¹, veremos que, na biologia, as folhas são órgãos laminares especializados, tornando-se um dos mais importantes órgãos vegetais, pois são elas que realizam processos vitais como respiração, transpiração, fotossíntese e gutação (que é a eliminação de água em estado líquido pelas folhas) da planta. As folhas da floresta tropical “Coração de estudante” não eram diferentes, realizavam processos vitais para sua existência e, em sua gutação, havia gotas de descobrimento que molhavam meu saber de maneira sutil. É curioso saber que, nas florestas tropicais, o solo é pobre em nutrientes, a maioria deles está ligada à própria vegetação, assim ocorria naquela floresta bibliográfica, as grandes riquezas não estavam no chão, mas nas folhas ao redor.

¹ Disponível em, por exemplo: <<https://www.coladaweb.com/biologia/botanica/estudo-das-folhas>>. Acesso em: 26 abr. 2019.

Se o chão da biblioteca, apesar de sua “bi(bli)odiversidade”, não era fértil, o chão de minha casa era menos ainda. Ali, eram poucos os títulos a que eu tinha acesso, no entanto me recordo de cada um, talvez, por tê-los lido e relido incontáveis vezes, para mim ou para os outros – fossem eles um familiar ou um brinquedo sempre atentíssimo às minhas leituras. Alguns destes livros readquiri depois de adulta e, ao relê-los, revivi o prazer da leitura descompromissada tão familiar à infância. Evidentemente, ao revisitar estas flores-obras de minha infância, havia um aroma nostálgico inebriando os sentidos, somado a uma nova visão das narrativas, mas isso não desfez a possibilidade do resgate do encantamento primeiro.

Além desses momentos de leitura espontânea em casa e no campo fértil da biblioteca escolar – nos passageiros minutos do intervalo –, havia também os momentos de leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Lembro-me da professora, dentre tantas outras que também foram significativas para minha formação, entrando na sala com um carrinho repleto de títulos para leitura durante a aula. Aquela mulher talvez jamais saiba a potência das sementes que atirou em nossas terras. E se um dia imaginou que faria jardins, se surpreenderia ao saber de nossas florestas. Digo isso, ao observar os amigos da época, hoje assíduos e apaixonados leitores... Alguns, assim como eu, professores de português ou literatura. De fato, o melhor momento para se plantar uma árvore foi há vinte anos.

Ao iniciar a escrita deste trabalho, essas lembranças me ocorreram e me fizeram refletir sobre como esse percurso tão singelo com a literatura infantil pode ter sido o início do percurso que me trouxe até aqui: ao momento de me dedicar à reflexão sobre a importância da literatura infantil na formação do leitor e como ela aparece hoje na escola, no tempo em que desabrocharam as tecnologias e redes sociais, novíssimas aliadas de uma distinta maneira de semear e colher informações.

Sabemos que o material didático, entre eles o livro didático ou a apostila, é um suporte muito utilizado em sala de aula pelos professores da educação básica. Sabemos também que é impossível esse material, por melhor que seja, apresentar-se sem nenhuma lacuna a ser preenchida e ser capaz de atender a todos os propósitos de públicos inevitavelmente distintos. Diante disso, e das questões anteriormente citadas, movidas por minha formação leitora, me vi tomada por perguntas como: (a) existe, no livro didático, algum suporte ou alguma orientação que incentive o professor a propor momentos de leitura literária com o propósito de encantar e atrair novos leitores? (b) como o professor pode preencher as lacunas deixadas pelo livro didático em relação a inserção da criança no universo literário?

Estes questionamentos me inquietaram enquanto leitora e, principalmente, enquanto professora da disciplina de Língua Portuguesa do ensino fundamental da rede pública de ensino. E são estes mesmos questionamentos que buscarei esclarecer nesta pesquisa. Para tanto, analisarei o livro de língua portuguesa do 6º ano do ensino fundamental, intitulado *Português: linguagens*, de autoria de William Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Esse material é utilizado no ensino fundamental II da rede municipal de ensino, na cidade de Campo Grande, em Mato Grosso do Sul (MS) e foi escolhido por ser o material com o qual trabalho, atualmente, em sala de aula. Dessa forma, ao fim desta pesquisa, poderei não apenas contribuir para a prática de outros profissionais que tenham acesso a esta pesquisa e que se (pre)ocupem com a formação de novos leitores, mas, sobretudo, poderei melhorar minha prática profissional e, quem sabe, semear a literatura e colher novos leitores, afinal, o segundo melhor momento para plantar uma árvore, é agora!

INTRODUÇÃO

O CAULE

Que sustenta e mantém ligadas todas as partes do todo; conduz o olhar ao todo

Para desenvolver a investigação, em um momento histórico em que o cenário nacional da educação parece colapsar, torna-se sumariamente importante destacar o percurso trilhado na pós-graduação, sua relevância no desenvolvimento da pesquisa, da produção e manutenção do avanço da ciência, bem como evidenciar o valor da organização e participação em eventos acadêmicos como prática integrante do processo formativo e de disseminação do conhecimento produzido, a fim de apresentar à comunidade sua aplicabilidade e pertinência .

Após o término da graduação em Letras na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), houve o primeiro contato no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) da mesma instituição, como aluna especial da disciplina *Sociolinguística: Quadro Social e Variação*, ministrada pela Professora Doutora Patrícia Graciela da Rocha, no primeiro semestre do ano de 2017, a fim de conhecer melhor o mencionado programa. No mesmo ano, uma vez aprovada como aluna regular, foram cursadas as disciplinas obrigatórias ministradas no ano de ingresso: *Seminário de Pesquisa; Semiótica: Princípios e Historicidade; Teorias Linguísticas e Teorias da Narrativa*. Destacamos aqui a importância da participação nesta última, uma vez que sua contribuição mudou o percurso desta pesquisa.

Durante as aulas da disciplina *Teorias da Narrativa*, então ministrada pela Professora Doutora Angela Maria Guida, foram propostas leituras, reflexões e discussões que conduziram à reflexão sobre o objeto da pesquisa, trazendo a ela inquietações distintas das iniciais, mas que se mostravam importantes. Salientamos, portanto, a relevância das disciplinas no início da trajetória na pós-graduação, não apenas como fornecedoras de conteúdo ou (re)inserção do pós-graduando no ambiente acadêmico, mas como momento de reflexão sobre os caminhos da pesquisa e os objetivos que devem ser considerados a fim de identificar o objeto de estudo que melhor representa os interesses de pesquisa do investigador.

Durante o percurso formativo da pós-graduação, houve, também, a participação em alguns eventos científicos relevantes para o desenvolvimento da pesquisa e para integração e conhecimento de produções realizadas na comunidade acadêmica. A participação nos eventos incluiu: a organização e monitoria no *IX Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros*

Textuais (Siget), contribuindo na compreensão da organização do evento científico e sua importância na divulgação das produções e interação entre pesquisadores de diferentes locais; a presença no *I Seminário Internacional de Estudos de Linguagens* (Siel) e *XIX Semana de Letras UFMS*, como ouvinte e com a apresentação do trabalho “Falano' sobre o gerúndio no ensino fundamental: uma análise sociolinguística”; presença como ouvinte no *I Colóquio de Escritores e Pensadores: Um Dedo de Prosa com Guimarães Rosa e Seminário Nacional de Leitura em Cena* (Senalec) e participação no *II Seminário Internacional de Estudos de Linguagens* (Siel) e *XX Semana de Letras UFMS*, como ouvinte e com a apresentação do trabalho “O espaço da literatura infantil nas livrarias e a problemática da classificação”, desenvolvido a partir do novo objeto de pesquisa, havendo publicação no caderno de resumos do evento.

As aprendizagens dessa trajetória formativa mostraram-se relevantes na construção desta pesquisa e destacam a importância desse percurso no processo de elaboração da investigação. O contato com outras produções e seus autores auxilia no desenvolvimento do estudo científico e possibilita o diálogo com a comunidade, que tem a oportunidade de refletir sobre temas, debater, questionar, sugerir melhorias que poderão, eventualmente, ser incorporadas à reflexão ou, ainda, transformar a visão que se tem do objeto.

Por meio das experiências aqui citadas enquanto leitora, chegamos felizes ao tema desta pesquisa: a formação do leitor literário no ensino fundamental a partir do livro didático, na esperança de que, por meio dela, consigamos contribuir na formação de novos leitores literários, para que tantas pessoas quanto possível possam apreciar as obras as quais têm acesso, desde a infância e adolescência até a vida adulta. Destacamos aqui a importância de que os professores do ensino fundamental conheçam obras literárias voltadas ao público infantojuvenil para indicá-las ou mesmo desenvolver trabalhos a partir delas, fomentando, desse modo, o interesse dos estudantes pelo universo literário, uma vez que o material disponível no livro didático nem sempre será suficiente e precisará ser complementado.

Desta forma, esta pesquisa tem por objetivo refletir sobre a formação do leitor literário na escola a partir das propostas apresentadas no livro didático *Português: linguagens 6*, de Cereja e Magalhães (2015), utilizado no 6º ano do ensino fundamental. A partir dos textos presentes na abertura dos capítulos e das questões relacionadas a eles, observamos, com base no levantamento teórico exposto, na fundamentação deste estudo, se a proposta de trabalho contribui para a formação do leitor literário, isto é, para que o aluno possa perceber o texto

além do seu caráter estrutural, mas, sobretudo, em seu aspecto artístico e subjetivo.

Salientamos, ainda, a importância desta pesquisa e, desse modo, a justificamos, por proporcionar aos professores a possibilidade de refletir sobre sua prática, de modo específico a formação de leitores literários a partir do material que nos é disponibilizado, aproximando a teoria da experiência cotidiana em contexto escolar. A reflexão aqui proposta é relevante por ter surgido a partir de questões resultantes das experiências em sala de aula, podendo abarcar outros professores da área que se deparam com questionamentos e dificuldades semelhantes, e promovendo o diálogo tão almejado entre teoria e prática docente. A partir deste estudo, profissionais no âmbito da educação poderão pensar sobre os complementos necessários à formação do leitor literário na escola, bem como ter em mente alguns pontos importantes no momento da escolha do livro didático, ou até mesmo paradidático, no decorrer de suas ações.

A presente pesquisa está organizada em apresentação, intitulada *A flor*; introdução, *O caule*; seguidas de três capítulos contendo fundamentação teórica, *A raiz*; metodologia de pesquisa, *A folha*; e análise de dados, *O fruto*; além das considerações finais, cujo título é *As sementes*; referências, *A água*; e anexos, *Os pseudofrutos*. Na apresentação, discorreremos sobre a trajetória no campo fértil da literatura, cujos caminhos conduziram, particularmente, não apenas a esta pesquisa, mas sobretudo a esta profissão. Por meio de metáfora construída a partir da percepção sensível de fatos ocorridos no passado, a qual leitores literários estão familiarizados, procuramos trazer a essa pesquisa um pouco do encantamento tão familiar às construções literárias, para satisfazer não apenas a nós, mas, especialmente, ao leitor que por essas páginas percorra.

Na fundamentação teórica, são apresentados cinco subcapítulos nos quais discorreremos sobre os seguintes pontos: a história da leitura, sua importância, a problemática do rótulo “infantil” e “infantojuvenil”, a formação do leitor literário e, por fim, a literatura e o livro didático. No que se refere à história da leitura, estabelecemos um panorama dos hábitos de leitura do passado e a relação desses textos com os suportes em que se apresentavam, isto é, pela oralidade, em pergaminhos, até as telas atuais. Na sequência, destaco a importância da leitura, tanto para fins utilitários em nossa vida cotidiana, prática da qual, muitas vezes, não nos damos conta de sua importância por ter se tornado tão habitual, quanto para fins de apreciação pessoal. Uma vez levantada a reflexão acerca da importância do ato de ler, o subcapítulo seguinte tem por finalidade discorrer sobre os termos infantil e infantojuvenil como forma de caracterizar uma parte da literatura, conduzindo à observação de que esta

classificação pode contribuir para uma visão incorreta das obras assim catalogadas. A reflexão sobre esses termos, portanto, leva à diminuição de conceitos previamente estabelecidos acerca dessas produções e pode, assim, contribuir proporcionando maior acesso a elas, aumentando o conhecimento a seu respeito e, conseqüentemente, tendo maior autonomia ao escolhê-las a medida em que se diminui o preconceito que as rodeia, isto é, de tratarem-se de produções com pouco conteúdo, cujas construções textuais são pouco elaboradas e com pouca ou nenhuma reflexão que possa interessar um público diferente do que se destina em sua classificação. Há ainda um segmento voltado para reflexão sobre a formação do leitor literário, salientando a importância dessa formação específica nas escolas como forma de despertar o interesse e a prática da leitura literária, para tanto são apresentadas propostas de abordagem do texto literário sugeridas em documentos oficiais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, doravante PCN (BRASIL, 1998) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, daqui em diante Ocem (BRASIL, 2006). O último tópico desse capítulo trata da abordagem do texto literário no livro didático. Nele apresentamos algumas reflexões sobre a perspectiva interpretativista muitas vezes encontradas nos materiais didáticos que conduzem o trabalho dos professores e que pode, como veremos no decorrer da análise do *corpus* desta pesquisa, ser complementado.

No capítulo voltado à metodologia, apresentamos uma descrição do livro didático de Cereja e Magalhães (2015), utilizado como fonte de análise nesta pesquisa. São apresentados dados técnicos do material, como a quantidade de exemplares distribuídos no território nacional, justificando sua escolha, por se tratar da coleção mais distribuída pelo PNLD 2017, chegando ao número de 5.792.929 exemplares distribuídos (Quadro 1). É importante salientar que a segunda coleção mais disponibilizada teve o total de 1.108.198 exemplares entregues, ficando evidente o quanto o alcance do livro didático da coleção aqui analisada foi significativo em relação aos demais. Também são apresentados, nesse capítulo, os autores do livro didático *Português: linguagens 6*, os professores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, bem como a organização das unidades do material e segmentos do *Manual do professor*, disponibilizado ao fim do exemplar direcionado aos docentes, no qual é apresentada a visão dos autores sobre a importância do trabalho com a leitura e a formação do leitor na escola.

Decorrida a exposição dos caminhos trilhados até a presente pesquisa, bem como a apresentação do material de base e as reflexões teóricas pertinentes, realizadas nos capítulos

iniciais, no capítulo III, apresentamos a análise da forma de abordagem dos textos literários disponibilizados na abertura dos capítulos das unidades do livro didático mencionado, bem como o critério de seleção dos textos que foram analisados. No decorrer da análise são citadas algumas sugestões de questões que poderiam ser exploradas a partir dos textos disponibilizados no material, bem como atividades que podem ser desenvolvidas a fim de propor outras abordagens além do modelo de perguntas e respostas disponibilizado no livro didático analisado.

Nas considerações finais, são apresentados os resultados da pesquisa, a retomada das perguntas iniciais responsáveis por proporcionar o fôlego primeiro necessário ao início desta caminhada e o resgate das sugestões de trabalhos citadas no decorrer da análise que podem ser realizadas a partir das reflexões manifestadas.

CAPÍTULO 1

A RAIZ

Onde se firmam as bases de tudo o que será apresentado; por onde se absorve o que é essencial

Na fundamentação teórica, discorreremos, inicialmente, sobre a importância da leitura no processo formativo dos estudantes do ensino fundamental, bem como na vida das pessoas em geral. No tópico 1.1, denominado *A história da leitura*, tratamos de quando os suportes eram diferentes e a possibilidade de acessá-los, escassa, a exemplo de antes do surgimento da imprensa, quando a leitura era feita por sacerdotes e outras pessoas ligadas à elite, em geral, homens; ou quando, segundo Darnton (1986), os camponeses reuniam-se ao fim do dia para contar histórias que serviam de pano de fundo para atividades cotidianas como a limpeza de instrumentos de trabalho, além da relação desses contadores e ouvintes do passado com escritores e leitores da atualidade, conforme sugerido por Meireles (2016). Em 1.2., traçamos um breve panorama do conceito de infância e sua influência na produção literária contemporânea, além do preconceito que envolve as obras classificadas como infantil ou infantojuvenil. No item 1.3. sobre a importância da leitura e do leitor literário, apresentamos um levantamento sobre o ato de ler na vida cotidiana nos tempos atuais. Evidenciamos ainda, nesse trecho, as utilidades práticas da leitura, tais como aprender sobre temas e assuntos de nosso interesse, conhecer e até mesmo vivenciar – por meio de um personagem – experiências distintas e distantes de nossa realidade, compreender e refletir sobre aspectos culturais diversos. Em 1.4, sobre a formação do leitor literário, destacamos a importância do ensino de literatura na escola e os métodos de sua abordagem. Salientamos a proposta de tratamento do texto literário sugerida nos documentos oficiais como os PCN (BRASIL, 1998) e as Ocem (BRASIL, 2006), as problemáticas encontradas na prática e os fatores a serem observados e valorizados no trabalho com o texto literário, tais como o incentivo ao gosto pela literatura através de momentos que possibilitem a fruição a partir do texto, sem que haja uma atividade

relacionada solicitando a busca de informações específicas ou discussões sobre a estrutura do texto de maneira descontextualizada, deixando de valorizar questões subjetivas do leitor ao entrar em contato com a obra. Em 1.5., por fim, discorreremos sobre a forma como o texto literário tem sido abordado no livro didático, considerado um facilitador da aprendizagem, um instrumento de trabalho amplamente utilizado pelos professores no território nacional.

1.1. A história da leitura

Para melhor iniciar a reflexão acerca da formação do leitor literário, esboçamos, neste subitem, um panorama da história da leitura e sua relação com os suportes nos quais se apresenta. Resgatamos a presença dos hábitos orais que precederam o registro escrito das narrativas, bem como as leituras públicas realizadas por pessoas ligadas ao clero, por exemplo.

A oralidade fez parte do caminho das narrativas mesmo depois da adoção do registro pois, antes da invenção da imprensa, no século XV, quando os livros ainda eram material pouco acessível, a leitura era uma atividade coletiva: sacerdotes e outras pessoas ligadas à hierarquia liam para grandes grupos que ouviam, pois não tinham acesso ao texto.

No livro *O Grande massacre dos gatos*, Darnton (1986) discorre acerca do pensamento do povo francês do século XVIII, não apenas refletindo sobre o que era pensado pelas pessoas, mas como elas pensavam, nas palavras do autor “como interpretavam o mundo, conferiam-lhe significado e lhe infundiam emoção” (DARNTON, 1986, p. 13). O especialista em história da França do século XVIII se dispõe a dissertar sobre a formação do pensamento do período a partir dos hábitos e perspectivas do povo.

Enquanto o historiador das ideias esboça a filiação do pensamento formal, de um filósofo para outro, o historiador etnográfico estuda a maneira como as pessoas comuns entendiam o mundo. Tenta descobrir sua cosmologia, mostrar como organizavam a realidade em suas mentes e a expressavam em seu comportamento. Não tenta transformar em filósofo o homem comum, mas ver como a vida comum exigia uma estratégia. Operando ao nível corriqueiro, as pessoas comuns aprendem a “se virar” - e podem ser tão inteligentes,

à sua maneira, quanto os filósofos. Mas em vez de tirarem conclusões lógicas, pensam com coisas, ou com qualquer material que sua cultura lhes ponha a disposição, como histórias ou cerimônias. (DARNTON, 1986, p. 14)

Darnton (1986) seguiu abordando como os camponeses franceses, no século XVIII, se reuniam junto à lareira, ao final do dia, para contar as histórias conhecidas há séculos.

Pretendessem elas divertir os adultos ou assustar as crianças, como no caso de contos de advertência, como “Chapeuzinho Vermelho”, as histórias pertenciam sempre a um fundo de cultura popular, que os camponeses foram acumulando através dos séculos, com perdas notadamente pequenas. (DARNTON, 1986, p. 32)

Os contos populares, na época, eram muito diferentes das versões atuais. O trabalho dos camponeses era bastante pesado, havia problema de subnutrição crônica no país que também passou por quatro séculos sofrendo com a Peste Negra. Não havia uma concepção de infância como uma etapa diferente da vida: “[...] As crianças trabalhavam junto com os pais quase imediatamente após começarem a caminhar, e ingressavam na força de trabalho adulta como lavradores, criados e aprendizes, logo que chegavam à adolescência.” (DARNTON, 1986, p. 47).

Dessa forma, muito antes de haver o livro, portador dos mais incríveis e atraentes relatos, havia a tradição oral, isto é, o hábito de contar os acontecimentos, recordar as histórias das quais se tinha ouvido e transmiti-las àqueles dispostos a ouvir. Cecília Meireles (2016), em seu livro *Problemas da literatura infantil*, no capítulo denominado “Da literatura oral à escrita”, afirma que “narradores anônimos [...] salvaram do esquecimento uma boa parte da educação da humanidade.” (MEIRELES, 2016, p. 30). Nesse mesmo capítulo, a escritora, professora e entusiasta das reflexões voltadas à literatura infantil, compara os hábitos de contar e escrever e ler e ouvir. Nas palavras da autora:

O gosto de contar é idêntico ao de escrever – e os primeiros narradores são antepassados anônimos de todos os escritores. O gosto de ouvir é como o gosto de ler. Assim, as bibliotecas, antes de serem estas infinitas estantes, com as vozes presas dentro dos livros, foram vivas e humanas, rumorosas, com gestos, canções, danças entremeadas às narrativas. (MEIRELES, 2016, p. 30)

Há, portanto, certa ancestralidade entre contadores e ouvintes do passado e os escritores e leitores de então, conforme apontado por Meireles (2016). Àqueles que se dedicavam ao reconto de mitos, fábulas e causos cabia a tarefa de selecionar as palavras, reconhecer o tempo destinado a cada uma das partes da narrativa, na busca de envolver e encantar o ouvinte, tal qual se propõem os escritores que se dedicam ao fazer literário. Da mesma forma, há certa semelhança entre a curiosidade devota daqueles que se dedicavam à escuta atenta dos relatos, e o envolvimento dos leitores que por horas a fio se deixam cativar pelas páginas detentoras do desconhecido.

Também convém recordar que os escritos percorreram caminhos diversificados até chegarem às nossas telas e ao papel, passando pelo couro, pelo papiro e até mesmo pela pedra. Ler é uma atividade ligada historicamente aos suportes de acomodação da escrita, isto é, a forma como nós lemos está diretamente associada ao local onde os textos são expostos e armazenados. Atualmente, podemos ler mensagens escritas em folhas de papel, nas telas de *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, computadores de mesa. Embora a leitura de um livro não seja necessariamente linear, pois podemos ir para referências bibliográficas, notas de rodapé, sumário, consultar um dado em outra obra, por exemplo, o percurso é mais delimitado que a leitura de um texto *on-line*, quando podemos clicar em um *hiperlink*, saltar para outras páginas e criar um novo itinerário de leitura.

É relevante mencionar também que lemos um texto impresso para frente, da esquerda para direita, de cima para baixo, mas nem todas as culturas realizam o percurso de leitura dessa forma. O caminho para ler textos em japonês, por exemplo, segue verticalmente, em colunas, de cima para baixo e da direita para esquerda.

A escrita e, conseqüentemente, a leitura permitiram a expansão da memória humana. Segundo Allende e Condemarín (2005, p. 15), “Na oralidade, ela [a memória] está limitada pelo número de itens que a memória imediata é capaz de processar [...] Assim, somente a linguagem escrita/impressa ao permitir o registro e a recuperação da informação, expandiu a memória humana a um limite jamais sonhado.” Os mesmos autores advogam que os computadores maximizaram essas possibilidades de armazenamento e recuperação de dados.

Segundo Wolf (2019), a forma como pensamos está ligada aos nossos hábitos de leitura. Vejamos:

O que lemos, como lemos e porque lemos são fatores de mudanças do

modo como pensamos, mudanças essas que prosseguem atualmente num ritmo mais rápido. No curso de apenas seis milênios, a leitura se tornou o fator catalisador de transformação do desenvolvimento nos indivíduos e nas culturas letradas. A qualidade de nossa leitura não é somente um índice de qualidade de nosso pensamento, é o melhor meio que conhecemos para abrir novos caminhos na evolução cerebral de nossa espécie. (WOLF, 2019, p. 10)

Diante desse cenário de compreensão de que aquilo que lemos influencia no modo como pensamos e evoluímos, podemos refletir sobre a importância do trabalho das possibilidades de construções de sentido a partir do texto literário, da relação com o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico a partir do trabalho realizado com esse tipo de texto. A autora segue destacando as mudanças ocorridas no cérebro do leitor com o avanço das tecnologias:

Basta você olhar para si próprio. Provavelmente, você já percebeu como a qualidade da atenção mudou à medida que lê mais e mais telas e recursos digitais. Provavelmente, você sentiu uma sensação aflitiva de que alguma coisa sutil está faltando ao tentar mergulhar num livro de que já gostou. Como um membro fantasma, você se lembra de quem era enquanto leitor, mas não consegue convocar aquele “fantasma atento” com a mesma alegria que sentia outrora, ao ser transportado de um lugar fora de você para aquele espaço íntimo. As crianças têm ainda mais dificuldade, porque sua atenção é continuamente distraída e inundada por estímulos que não chegarão nunca a consolidar-se em seus repositórios de conhecimentos. (WOLF, 2019, p. 10)

Há que se considerar, portanto, estas transformações no momento de pensar estratégias que tornem fértil o solo onde se deseja fazer germinar novos leitores literários, pois os estímulos fora do ambiente escolar são e serão cada vez mais variados e constantes, por esse motivo, valer-se apenas do modelo de perguntas e respostas, por exemplo, pode não ser suficiente para apresentar as potencialidades do texto literário.

1.2. A infância e o rótulo literatura “infantil” e “infantojuvenil”

Uma vez apresentado um breve panorama da história da leitura e antes de discorrer sobre a importância da leitura e do leitor literário, apresentamos neste subcapítulo uma

reflexão sobre a percepção da infância no decorrer da história e do rótulo infantil e infantojuvenil atribuído às obras, a princípio, voltadas para o público infante. Desse modo, podemos melhor contextualizar a maneira como é percebido pela sociedade, com o passar dos anos, o público-alvo do material didático distribuído, bem como refletir sobre as problemáticas que rodeiam tal classificação. Segundo Zilberman (2003), é a partir da transformação da forma de perceber a criança que surgem tanto a literatura infantil quanto a escola, e é nesta que depositamos nossa atenção, ao analisar o livro didático enquanto instrumento de formação do leitor literário.

O conceito de infância é relativamente novo, tendo seu surgimento associado às transformações que ocorreram na sociedade com o passar do tempo. A forma como as pessoas enxergam o mundo reflete o modo como elas se organizam em sociedade, e a maneira de tratar as crianças inclui-se nessa organização social.

Segundo Ariès (1981), em seu livro *História Social da criança e da família*, até o século XII as condições sociais de saúde e higiene eram extremamente precárias, ocasionando uma alta incidência de mortalidade infantil. No entanto, isso não gerava desconforto e, de certa forma, nem mesmo tristeza, pois não se acreditava que a criança era portadora de identidade e logo poderia ser substituída por outra que viria. As crianças, consideradas adultos ainda não desenvolvidos completamente, realizavam atividades típicas de pessoas mais velhas, o trabalho infantil, por exemplo, tratava-se de uma atividade comum entre elas.

Outro fato curioso que marca a ausência de distinção entre adultos e crianças nesse período são as vestimentas, as roupas costuradas para os pequenos eram miniaturas das roupas usadas pelos homens e mulheres. Nesse período, era comum que os rebentos dividissem o quarto com os pais e, por dormirem juntos, muitas crianças acabavam morrendo sufocadas durante a noite. Estes fatores, somados a outras condições dessa natureza a que eram expostos meninos e meninas, resultaram um número de mortalidade infantil assombroso. Esta situação só teve mudanças quando a visão acerca da infância foi transformada.

A Idade Moderna trouxe diversas mudanças no cenário social, entre elas o surgimento de uma nova concepção de família, mantendo certa noção de privacidade e voltada a um núcleo unicelular e não mais amplas relações de parentesco. Zilberman (2003), em seu livro *A literatura infantil na escola*, contextualiza:

Antes da constituição desse modelo familiar burguês, inexistia uma

consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam os mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle e desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão. (ZILBERMAN, 2003, p. 15)

Entre os séculos XV e XVIII iniciou-se o processo de transformação na visão da infância e os pequenos passaram a ser vistos como pessoas que precisavam de cuidados especiais até que pudessem integrar o mundo adulto. Esses cuidados vieram na forma de escolas, deixando em segundo plano o ensino familiar, informal, transmitido oralmente.

A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela. (ARIÈS, 1981, p. 12)

A partir desse cenário de transformação, tem origem a literatura infantil, que nasce com um caráter extremamente maniqueísta, isto é, ligado ao dualismo religioso, cuja doutrina afirma a existência de um conflito cósmico entre bem e mal. As crianças tinham, portanto, acesso a textos que explicitavam o bem a ser aprendido e o mal a ser combatido e desprezado. Posteriormente, os contos de fadas conhecidos atualmente, passaram a ser editados a fim de serem lidos para e pelo público infantil – eram retiradas passagens obscenas de conteúdo incestuoso e canibalismo, evidenciando, em matéria de pesquisa, que anteriormente esses textos eram direcionados apenas ao público adulto.

Segundo Silva (2009), no Brasil, pode-se dizer que a produção de literatura infantil se iniciou com as obras de Monteiro Lobato, pois, até então, as publicações produzidas nesse gênero possuíam caráter exclusivamente pedagógico ou tratavam-se de adaptações da literatura portuguesa.

Ramos e Debus (2015) apresentam um panorama da produção de estudos voltados à literatura infantojuvenil tanto no Brasil quanto em Portugal, servindo como norte bibliográfico para pesquisadores que desejam trilhar esse caminho de investigação. São

apresentados títulos relevantes bem como breve apresentação de cada um, destacando sua temática e organização em capítulos e subtemas.

Em Góes (1984), é possível perceber como há tempos estudiosos têm voltado sua atenção à reflexão dos livros produzidos para o público infantil. Segundo a autora, uma obra literária deve ser entendida como tal por seu caráter estético e trabalho com a linguagem e, independentemente da classificação, poder agradar a diferentes públicos. Isto é, um livro produzido para o público infantil pode ser apreciado por adultos, do mesmo modo que livros produzidos sem compromissos com o público infantil, pode, sem o menor problema, ser adotado por ele, como já aconteceu com obras como *As mil e uma noites*, *As viagens de Gulliver* ou mesmo a grande maioria dos contos de fadas. A esse respeito, destacamos a seguinte passagem:

Sabemos que como literatura que é, é arte, é beleza. Portanto, embora dirigida à criança, nada impede que agrade ao adulto. E em nada modifica essa sua característica se, escrita para o adulto, agradar e emocionar a criança. (GÓES, 1984, p. 15)

Percebemos que, de certo modo, a problemática da classificação é um assunto considerado há tempos pelos estudiosos da literatura infantil. É preciso, no entanto, que esses textos cheguem a um público maior, de maneira que o leitor não sinta nenhum tipo de constrangimento em ler ou adquirir para si um livro classificado como infantil, a partir da consciência de que não se trata, de maneira alguma, de um gênero menor ou inferior. Assim sendo, é necessário a compreensão da distinção entre livro e literatura infantil, onde este é a obra literária produzida com finalidade estética e trabalho na construção da linguagem, adaptando-se, porém, às necessidades do público em matéria de compreensão; enquanto aquele se trata de uma produção cujo caráter poderá ser instrutivo, pedagógico, livros para colorir etc.

O capítulo inicial da obra de Góes (1984) apresenta ainda citações de escritores como Cecília Meireles e Carlos Drummond de Andrade discorrendo sobre a literatura infantil e suas especificidades e com intuito de atrair a criança para o universo literário.

A autora expõe também sobre a importância da inserção do objeto livro no universo infantil na mesma proporção em que aparece o brinquedo e outros elementos típicos da infância, como forma de familiarizar e tornar natural o contato com a literatura que será

explorada de forma mais profunda a posteriori. Segundo Góes (1984, p. 29) “O exercício da mente e do espírito aguça a inteligência”.

A autora destaca ainda a importância do professor, dos pais e bibliotecários terem contato com os chamados “livros infantis” como forma de conhecer e selecionar aqueles comprometidos verdadeiramente com o fator estético e, dessa forma, proporcionar às crianças aproximação com obras literárias. Tal proposta nos faz recordar a necessidade das pessoas que visitam a seção infantil, em consultar o responsável pela seção para a indicação de uma obra. Esse fato foi contemplado no início desta pesquisa, durante observação bastante informal em uma grande livraria, situada em Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul (MS), que mostrou como as pessoas não se sentem confortáveis ou familiarizadas com os livros ali presentes. Seria oportuno conhecer e apreciar previamente as obras e a partir daí escolher aquela que será contemplada pela criança a que se destinará, ao invés de solicitar uma sugestão tão logo se chega ao local onde os livros se encontram.

Em Góes (1984), reflete-se, ainda, a respeito da maneira como o texto literário é introduzido no ambiente escolar, sempre associado a um resumo, comentário, juízo ou opinião que, na maioria das vezes, o estudante não está preparado para desenvolver com propriedade e, dessa forma, o hábito da leitura é relacionado a algo massivo, difícil. Nas palavras da autora: “Como poderá ele gostar de um trabalho somente porque lhe obrigaram em nome de sua formação cultural? Isso só pode ser feito depois de um *processo de aprendizagem progressivo*.” (GÓES, 1984, p. 40). Isso posto, destaca-se a importância de refletir acerca da formação do leitor literário na escola a partir dos recursos que ela oferece e sobre o papel do professor nesse processo.

Por fim, destacamos um trecho do primeiro capítulo, no qual a escritora apresenta pontos levantados por Isaac Bashevis Singer, ao receber o prêmio nobel, citando os motivos pelos quais escreve para crianças:

1. As crianças leem livros, não críticas literárias. Não dão a menor importância às críticas.
2. Não leem para encontrar a sua identidade.
3. Não leem para se eximir de culpas, para reprimir sua sede de rebelião ou para se ver livres da alienação.
4. Não sentem necessidade da Psicologia.
5. Detestam a Sociologia.
6. Não tentam entender Kafka ou “Finnegans Wake”.
7. Ainda acreditam em Deus, na família, nos anjos, demônios,

feiticeiras, gnomos, na lógica, na clareza, na pontuação e noutras baboseiras semelhantes, obsoletas.

8. Adoram histórias interessantes e não comentários, roteiros e notas de rodapé.

9. Quando um livro é enfadonho, bocejam abertamente, sem vergonha alguma ou medo dos entendidos.

10. Não esperam que seu autor predileto venham redimir a humanidade. Crianças como são, sabem que o autor não tem esse poder. Só os adultos alimentam essas ilusões infantis. (SINGER, 1981², apud GÓES, 1984, p. 20)

Se por um lado compreender a infância como um momento singular da vida ajudou a criar mecanismos positivos para as crianças, por outro lado essa classificação fez com que os adultos olhassem para elas como seres muito diferentes deles e, portanto, determinadas temáticas deveriam ser evitadas e até mesmo proibidas de ser tratadas com os pequenos. Essa visão tem se mostrado incoerente. É possível abordar as mais variadas temáticas, sejam elas sociais, filosóficas, políticas etc. dentro do universo infantil, apenas adequando-se à maneira como esses temas são tratados. Esse modo de produzir literatura infantil traz riqueza e coerência ao universo da criança, além de possibilitar o diálogo com outros públicos.

A seguir, apresentamos um exemplo de abordagem que não menospreza a capacidade da criança em tratar e refletir sobre temas tidos como “inapropriados” para essa fase da vida. O fragmento foi extraído do livro *O paraíso são os outros*, do escritor luso-angolano Valter Hugo Mãe:

Os casais têm muitos processos para se consumarem. Alguns vestem-se de cores bonitas ou de branco muito limpo, assinam papéis, convidam gente pra ver. Outros, comem para engordar e convidam gente para engordar com eles. [...] Embora existam os que façam festa, há uma infinidade de casais que não tem festa e outros que nem dizem nada a ninguém. Vão viver juntos ou não. São casais mas só eles sabem. Gostam um do outro, mas só eles sabem. Muitos amores são discretos. Deve ser como construir prédios em lugares onde nunca ninguém foi, para poder construir em segredo. (MÃE, 2014, p. 11)

É possível perceber que não há distinção ou juízo de valor agregado a uma ou outra maneira de formar casais – com festa, sem festa, com convidados, em segredo... -, há apenas uma constatação das diferentes realidades observadas. Fugir do formato maniqueísta

² SINGER, Isaac Bashevis. O mundo vivo e lucrativo da literatura infantil. In: KANFER, Stefan. **Times** Trad. M. Heloísa Penteado. São Paulo: Editora Celiju, 1981.

anteriormente citado na introdução, tirando o foco da distinção entre bem e mal, bom ou ruim, significa manter aberto o horizonte de formação da criança, além de possibilitar uma abordagem mais humana no trato de temas que dizem respeito à sociedade como um todo e, portanto, também aos pequenos, mas que são tidos como tabus no cenário social.

Uma obra como esta pode – e deve – ser lida pelo público infantil, mas não é positivo restringi-la a esse público, dado que muito tem a dizer, também, a outros públicos. Diante de uma produção literária como *O Paraíso são os outros* seria injusto propor um trabalho com os estudantes, por exemplo, no qual apenas questões de perguntas e respostas fossem contempladas, na intenção de encontrar informações específicas como “Quais os processos pelos quais os casais podem se consumir segundo o autor?” ou “De acordo com o texto, todos os casais fazem festa? Justifique.” É possível explorar reflexões mais profundas que repercutirão diretamente, mais cedo ou mais tarde, na vida em sociedade dos estudantes.

O Paraíso são os outros denota um exemplo concreto da possibilidade de construção de uma literatura que não trata a criança como um ser linguisticamente pobre e intelectualmente incapaz e ilustra como é grande a perda no trato do texto literário quando apenas questões interpretativas de nível superficial são exploradas. No decorrer da história, vimos que a infância não corresponde à vida adulta, a criança não é um adulto defeituoso ou um adulto em miniatura, tampouco é uma criatura vazia, incapaz de compreender as situações dos espaços em que ela própria está inserida.

1.3. A importância da leitura e do leitor literário

Neste subcapítulo, discorreremos sobre a importância da leitura em nosso dia a dia como meio de acessar conhecimentos que nos sejam necessários acadêmica ou cotidianamente ou, ainda, de nosso interesse particular, atuando como instrumento de aprendizagem. Além disso, procuramos dissertar acerca da possibilidade de acessar experiências e modos de compreender a realidade distintos daqueles aos quais estamos familiarizados, a partir do papel de leitor literário.

Assim como o registro é importante para que os relatos não se percam no tempo, com a morte daqueles que conhecem o fato narrado, a leitura é hábito importante para o aprendizado de novas informações e habilidades, para conhecer novas histórias, para a

formação do pensamento crítico e até mesmo para o trato de questões sociais fundamentais ao convívio em sociedade, ou ainda para a fruição do leitor, ou seja, pelo simples desfrute prazeroso do ato de ler.

Atualmente, podemos dizer que a leitura é instrumento fundamental à nossa vivência cotidiana. É pela leitura que temos acesso ao conhecimento, do ensino básico escolar a todas as teorias já criadas na história da humanidade. A leitura nos permite aprender e nos aprofundar sobre as temáticas que nos são caras ou necessárias. Allende e Condemarín (2005) afirmam que se há alguns anos a meta para a educação era ‘aprender a ler’, hoje a premissa é ‘ler para aprender’. Dessa forma, a leitura é concebida como um fator importante de aprendizagem. Segundo Charmeux (2000, p. 14), “Pesquisas importantes, realizadas sobre as causas do fracasso escolar, notadamente nas disciplinas científicas, mostraram como causa maior desse fracasso o não-domínio da leitura.”

Pela leitura somos capazes de vivenciar experiências novas, mesmo aquelas que nos parecem distantes da realidade, seja por questões históricas, geográficas ou mesmo financeiras. A leitura nos possibilita ver o mundo por outra retina, nos permite sentir com o outro, pelo outro, como o outro dentro da narrativa. Para Allende e Condemarín (2005), ainda que diferentes meios de comunicação e programas (tais como documentários, telenovelas, telejornais, entre outros) também possam viabilizar a compreensão de aspectos culturais e demais conhecimentos, é a leitura que vai permitir o aprofundamento de determinados temas. Geralmente, os meios audiovisuais procuram alcançar um grande número pessoas e a seleção “para todo público impede aprofundar os detalhes, as nuances, as diferenças sutis” (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 14). É importante evidenciar que um indivíduo pode recorrer à leitura com os mais diferentes propósitos, seja para aprender, para buscar uma informação específica, para se divertir, para se informar ou ainda para executar uma ação (preparar um bolo, montar um aparelho, por exemplo).

Charmeux (2000) revela que a leitura tinha um papel muito diferente ao que se revela hoje. A vida cotidiana, em sociedades letradas como a nossa, tem demandado cada vez mais o domínio da leitura em maior ou menor grau, dependendo da atividade que se queira executar: fazer compras, usar o celular, o computador, o caixa eletrônico etc.

Além da leitura do papel propriamente, existem outras leituras que nos são de extrema importância. Segundo Darnton (1986, p.16), “se pode ler um ritual ou uma cidade, da mesma maneira como se pode ler um conto popular ou um texto filosófico”. Uma mãe precisa *ler* seu

bebê para alimentá-lo, limpá-lo ou acalentá-lo no momento devido; um tutor precisa *ler* seu animal de estimação para saber se ele está bem ou se necessita de algum cuidado especial; um professor precisa *ler* seus alunos para perceber suas especificidades no processo de ensino e aprendizagem... Se cada um de nós tem uma história, poderíamos dizer que nossas vidas são como textos. Algumas pessoas compõem-se de forma mais objetiva, outras costumam enfeitar suas histórias. Algumas se dizem “um livro aberto” e outros tecem a escrita da vida de maneira mais reservada. Algumas histórias de vida atraem muitos leitores, outras são silenciadas e até mesmo esquecidas. Assim como é preciso aprender a escrever as histórias – sejam de nossas vidas ou dos textos propriamente ditos - para mantê-las vivas, é necessário, também, aprender a ler as histórias, para ter a oportunidade de se encantar com elas.

Em um trabalho apresentado na abertura do *Congresso Brasileiro de Leitura*, em Campinas, Freire (1989) discorre sobre a importância do ato de ler e destaca esta relação da leitura do papel com a leitura que fazemos do mundo, que a precede e acompanha:

Ao ir escrevendo este texto, ia "tomando distância" dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo”. A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia - e até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativa. (FREIRE, 1989, p. 9)

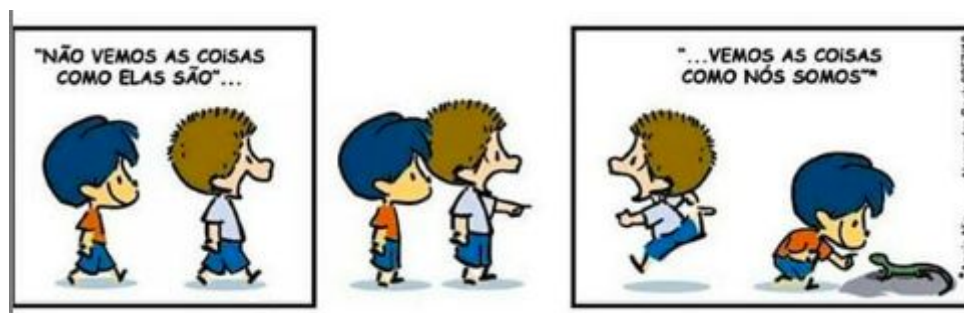
Retomando a questão da leitura, para Kleiman (2004), no processo de construção de sentido, participam os conhecimentos linguístico, de mundo e textual. O primeiro refere-se ao conhecimento que permite a comunicação num determinado idioma e abrange pronúncia, regras e uso da língua. O segundo, o de mundo ou enciclopédico é todo conhecimento armazenado na memória que deve ser ativado conforme as necessidades do texto. O textual refere-se ao conhecimento de que a mensagem está organizada de acordo com os efeitos de sentido que pretendemos transmitir.

É importante reforçar que, na leitura, nosso conhecimento de mundo diferencia recepções de um mesmo texto, por isso algumas pessoas se emocionam com determinadas poesias, músicas, filmes e outras, não. Concordamos, portanto, com as OCEM, quando apontam que:

A leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo. Não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto. Isso fica muito evidente quando assistimos a um filme ou a uma peça de teatro, por exemplo, pois assim que saímos da sala em geral perguntamos ao acompanhante: “E aí, gostou?” É comum termos opiniões de imediato diferentes ou termos nos detido em aspectos às vezes ignorados pelo outro. [...] (BRASIL, 2006, p. 68)

A tira de Armandinho a seguir ilustra como nosso conhecimento enciclopédico alimenta nossa forma de ler e de interpretar o mundo.

Figura 1 - Tirinha do Armandinho



Fonte: <<https://www.instagram.com/p/BsOmkCygY2l/>>. Acesso em: 2 jun. 2019.

Na tira de Armandinho, lemos que não vemos as coisas como elas são, mas como nós somos, compartilhando a ideia de que cada pessoa, de acordo com suas vivências, experiências, modo de ser e encarar a realidade, terá sua própria maneira de compreender o mundo e receber as situações a que for exposto. Inclusive na leitura do texto literário, é necessário, considerar, também, a subjetividade do leitor.

Os elementos que compõem a imagem da tira, estabelecem diálogo direto com o texto apresentado. Neles vemos Armandinho e seu amigo caminhando juntos e, ao se depararem com um lagarto, este corre, com semblante assustado, enquanto aquele se aproxima do animal e estende a mão enquanto sorri, indicando a possibilidade de que haja contato entre eles. As vivências de cada um dos personagens reverbera no modo como reagem: o garoto que corre, aparentemente, considera a proximidade com o lagarto como uma experiência negativa, ruim ou desagradável, que precisa ser evitada, levando-o a reagir com medo,

repulsa, insegurança etc. Armandinho, por sua vez, tem um histórico (de acordo com outras tiras do personagem) de “amigo da natureza”. Logo, podemos inferir, por exemplo, que o réptil encontrado não apenas não provoca temor no menino, mas incita nele a vontade de se aproximar e de interagir com o animal.

A esse respeito, portanto, podemos concluir que cotidianamente são várias as leituras a que nos expomos, sejam elas de textos predominantemente denotativos ou conotativos, verbais (escritos, orais), não-verbais ou multissemióticos. O conhecimento de mundo, o linguístico, o textual e o hábito, entre outros fatores, é que nos levarão a sermos leitores mais ou menos habilidosos, por essa razão, faz-se necessário o incentivo à leitura e o empenho na formação de leitores.

1.4. A formação do leitor literário

Voltemo-nos, então, nesse segmento, à formação do leitor literário, às propostas apresentadas para formação dessa natureza pelos documentos que normatizam o ensino no Brasil e para o cenário encontrado no ambiente escolar no desenvolvimento desse aspecto formativo. Os PCN (BRASIL, 1998) alertaram, há mais de 20 anos, para um problema ainda recorrente em sala de aula:

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, torná-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não são aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1998, p. 27)

Outro documento oficial, as Ocem (BRASIL, 2006), tratam da importância da Literatura nas escolas:

[...] Nesse mundo dominado pela mercadoria, colocam-se as artes inventando “alegriazinha”, isto é, como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante

quanto o científico - embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade só a fruição estética permite como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar como meio, sobretudo de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito. Diríamos mesmo que têm mais direito aqueles que têm sido, por um mecanismo ideologicamente perverso, sistematicamente mais expropriados de tantos direitos, entre eles até o de pensar por si mesmos. (BRASIL, 2006, p. 52-53)

Quando tratamos a respeito de formação do leitor é preciso ter em mente as habilidades a serem desenvolvidas, atentando-se para questões do fazer literário, da estética textual, a fim de provocar encantamento e fazer germinar a semente do gosto pela literatura, formando assim o leitor literário, propriamente, e não apenas alguém capaz de decodificar o código linguístico e identificar os gêneros literários.

É importante considerar que não lemos todos os textos da mesma maneira e com a mesma intenção. Não leremos uma receita da mesma maneira e com as mesmas intenções que leremos um conto de Allan Poe, do mesmo modo a leitura de um poema de Vinícius de Moraes não será igual a de uma notícia no jornal. Cada texto exige de nós uma atenção diferente, por essa razão, podemos aferir a necessidade de atenção diferenciada à formação do leitor literário. A formação leitora, no geral, é, sem dúvidas, de extrema importância, no entanto as especificidades do texto ficcional deve servir de inspiração para o trato diferenciado na abordagem dessa perspectiva de leitura.

Se considerarmos o contexto de produção e aproveitamento da literatura, podemos dizer que, além de reunir, ainda que de forma indireta, muitos textos, há também propostas de novos valores sociais, convenções e normas, conduzindo, segundo Paulino (2004, p.5), à “interação entre texto e leitor que permite a este participar da arte do texto e compreendê-lo como um processo estético de interlocução, como um sistema textual destinado à interatividade”, dado que o leitor fará acepções a partir do texto considerando suas vivências e idiossincrasias.

No processo de formação do leitor literário, é relevante considerar que o texto literário não está inserido em um contexto de urgência, mas em um contexto mais amplo de leitura. Conduzir essa percepção é importante para que o leitor em formação consiga perceber que o texto ficcional não se trata de um gênero utilitário, de ordem prática, como uma receita, uma

notícia, um manual (textos valorosos em suas perspectivas e propostas), mas que engloba uma concepção mais ampla.

Muito mais do que aprender algo, desenvolver uma habilidade ou conhecer uma nova história, a formação do leitor literário passa por uma dimensão relativa à estética, há uma relação com a construção textual, sua arte, seu alcance linguístico e da possibilidade de construir relações com aquilo que se conhece do mundo. Essa percepção pode nos ser inerente, mas, ainda assim, precisa ser aprimorada. No livro *De alunos e leitores: o ensino de leitura na educação básica*, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) escrevem:

“[...] o desenvolvimento do gosto pela leitura também passa pela dimensão estética. É “pelo gosto que criamos o gosto”, diziam os antigos. Isso tem uma dimensão estética crucial que precisamos avaliar aqui. [...] Muito mais do que um ser racional, o homem é um ser estético: não existo porque penso, mas porque sinto o mundo ao meu redor e com ele me relaciono muito mais estética do que racionalmente. Assim é o homem e isso está biologicamente definido. Até a frase de Descartes, “Penso logo existo”, é primeiramente avaliada com base em uma impressão estética, porque ela nos chama a atenção esteticamente, e depois é que vamos pensar nela...” (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017, p. 25)

Os autores conduzem à reflexão para o fato de sermos ligados à estética das coisas, inclusive dos textos. Isso precisa ser levado em consideração tendo em vista o desejo de desabrochar leitores literários, em que fica evidenciada a importância do contato com a beleza das edições, das construções textuais, das possibilidades de relações estabelecidas entre o fato narrado e a realidade, as vivências e experiências do leitor, a fim de que a literatura possa não apenas ser ensinada, mas vivenciada.

Pelo contato com o texto literário é possível refletir sobre o mundo ou mesmo sobre questões pessoais, pois, por meio da narrativa, é usual a construção de paralelos entre as situações e personagens apresentados com circunstâncias e atores de nossa realidade cotidiana. Por meio dessa relação, o leitor é capaz de repensar hábitos, modos de vida, situações do passado ou do presente, mediante o sentimento catártico experienciado, como vemos em *Literatura infantojuvenil*, organizado por Souza (2013):

Então, foram os livros que me levaram aos recônditos mais profundos de minha humanidade, à história que a construí. Foram os livros que me deram consciência sobre o que é o mundo, que me fizeram entender que a vida não se resume a um cotidiano regado pelas

migalhas informacionais da mídia, do livro didático, das revistas, dos *outdoors*. [...] Essa relação com os livros daria um livro. (SOUZA, 2013, p. 80)

Essa relação descrita por Ferreira (2013) e a possibilidade de pensar sobre si mesmo e sobre o mundo e suas relações e situações, muito mais do que apenas conhecer uma nova história, talvez seja o aspecto responsável por fazer com que a semente do ser leitor germine. Por esse motivo, o contato com o texto literário deve ser matéria de cuidado e atenção durante todo o percurso escolar.

Em seu livro *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*, no segundo capítulo, intitulado “A situação da leitura e a formação do leitor”, Saraiva (2001) disserta sobre o papel da escola na formação do leitor. Segundo a autora, cabe à instituição escolar mais do que alfabetizar e possibilitar a seus alunos o domínio de um código e, por meio deste, a convivência com a tradição literária: dela se espera a formação do leitor.

Saraiva (2001) argumenta sobre a formação do leitor e a importância do trabalho do aspecto literário, transcendendo a abordagem pontual de compreensão do enredo e busca por informações específicas. Nas palavras da autora:

A função informativa e a finalidade pragmática – esta orientada para a execução de tarefas escolares, aquela para o atendimento de interesses transitórios – são os limites da valoração da leitura, destinada a esgotar-se em uma finalidade que não transcende o próprio ato que lhe dá forma. A equivocada compreensão das faculdades inerentes ao ato de ler é explicada, em relação à literatura, pelas atividades desenvolvidas na escola que visam, predominantemente, acumular dados cujo domínio passa a ser mensurado na avaliação dos discentes. Portanto, o posicionamento dos alunos denuncia a prática pedagógica, revelando o equívoco que fundamenta tanto a concepção de leitura e de sua finalidade quanto a concepção e a finalidade da literatura, ao mesmo tempo em que expõe a situação solitária da escola diante da tarefa de articular, ao ensino da língua, a conquista de leitores de literatura aptos e persistentes. (SARAIVA, 2001, p. 23-24)

Tão importante quanto formar alunos aptos a compreender e a identificar os gêneros textuais e sua função, é ter pessoas capazes de refletir a respeito de si e das situações e acontecimentos ao redor, estimulando a percepção de diferentes visões de mundo, além de despertar a criatividade. Muito mais que formar alunos que compreendem o texto em sala de aula, é importante formar leitores para a vida. Quanto a isso, Saraiva destaca:

A leitura está relacionada com o sucesso, não apenas acadêmico, mas também social e econômico, pois lhe atribui a capacidade de promover os indivíduos. É reconhecida, igualmente, a importância da arte literária por ser capaz de situar o indivíduo diante de si mesmo e de seu contexto; por possibilitar-lhe a percepção de variados pontos de vista e por estimular sua criatividade. (SARAIVA, 2001, p. 24)

Saraiva (2001) discute ainda sobre a desvalorização da leitura e, de modo geral, também da educação, gerando em escala certa inabilidade em lidar com o texto literário, seja nas famílias ou nas salas de aula, inclusive pelos professores. Esse apontamento reforça a necessidade de propor alternativas que auxiliem os profissionais da educação a fomentar o gosto pela leitura do texto literário e, mais que isso, que instiguem o desejo e a capacidade de fruir, isto é, de desfrutar prazerosamente das obras literárias. A autora destaca os reflexos da adoção de obras paradidáticas pelas escolas que priorizam questões temáticas e mercadológicas às estéticas.

Paralelamente, os professores destituídos de uma bagagem de referenciais que os capacitem a emitir juízos críticos, submetem-se ao modismo dos temas e adotam obras elaboradas de editoras, concebidas a partir de fórmulas e modelos estereotipados, graficamente atraentes, em que o mundo instituído e o tratamento da linguagem privilegiam o valor mercadológico em detrimento do estético. Nessas produções, a representação da realidade prende-se a perspectivas pedagogizantes e orienta-se pela manipulação que pode aprisionar o leitor ingênuo, levando-o a assumir preconceitos ou comportamentos eticamente insustentáveis e a ignorar aspectos contraditórios, sempre presentes quando as questões humanas estão em cena. (SARAIVA, 2001, p. 25)

Simões et. al. (2012), no quarto capítulo, intitulado “Ensino e avaliação: um exemplo de planejamento didático em Língua Portuguesa e Literatura”, dissertam sobre questões práticas do processo de ensino aprendizagem. Simões et. al. (2012) atentam-se para pontos como *O planejamento de tarefas de leitura*, *O planejamento de tarefas de produção de texto* e, especificamente, sobre *A formação do leitor literário*. Em suas reflexões e apontamentos, as autoras escrevem:

É no ensino fundamental que se formam leitores, oportunizando interações significativas com registro escrito da cultura e proporcionando a fruição do texto [...] um espaço para promover

leituras que privilegiam a construção de repertório e proporcionem a realização de uma atividade de interação social, que não precisa estar vinculada a nenhuma necessidade prática, pois não é resposta a nenhuma demanda imediata. A literatura pode ser vista como um importante exercício de liberdade, que se constitui através da linguagem e responde a demandas subjetivas, proporcionando, a um só tempo, satisfação pessoal e conhecimento de mundo. (SIMÕES et. al., 2012, p. 194)

O professor que deseja voltar-se à formação do leitor, precisa manter clara a ideia de que a literatura tem um fim em si mesma e não precisa, necessariamente, de questões associadas, com o propósito de certificar-se de que o estudante tenha percebido pontos específicos sobre o enredo, personagens, narrador etc. Uma vez promovido um espaço significativo para a apreciação literária, com títulos e gêneros literários variados, há grande chance de gerar encantamento e, assim, formar-se um leitor para a vida. Para tanto, segundo Simões et. al. (2012), é preciso perceber a diferença entre forçar o aluno a ler e despertar o interesse pela leitura. Nas palavras das autoras:

Há uma grande diferença entre “ser obrigado a” e “ter despertado o interesse para” e gostaríamos de reforçar essa diferença ao falar em planejamento da leitura literária na escola. Se alguém nos diz que temos que ler um, dois ou cinco livros num mês, mesmo que possamos efetuar a escolha a partir de uma lista predefinida, nos sentimos “obrigados”. Agora, se ao contrário, o professor propuser um projeto de trabalho e nele o aluno consiga ver sentido na sua leitura, a obrigação desaparece para dar lugar ao desafio do conhecimento. Em outras palavras: ao ser inserido no plano de ensino, o estudo sistemático da literatura possibilita organizar projetos para a formação continuada do leitor. (SIMÕES et. al., 2012, p. 194)

Nesse sentido, as professoras seguem dando sugestões de como agir para proporcionar um terreno fértil para o desabrochar de novos e permanentes leitores. Depois de discorrer a respeito, as autoras resumem os fundamentos a serem adotados como finalidades da leitura literária no componente curricular:

Assim, enfatizamos três princípios. Primeiro, é preciso salvaguardar a fruição do texto e a liberdade do leitor; do contrário, entra a obrigação e morre a literatura. Também, é necessário sempre levar em conta o princípio didático de despertar o engajamento do aluno para a leitura; este é uma das maneiras de preservar a fruição e a liberdade, tornando-se viável quando o projeto de trabalho está bem estruturado a ponto de oferecer contextualização do texto a ler e, nela, oportunizar

que o aluno dê sentido a leitura. Por fim, a leitura literária não está submetida à temática do projeto, nem às suas outras finalidades - o texto não é pretexto, e, no trabalho a ser feito em sala de aula privilegamos a função literária no tratamento da obra, no compartilhamento das leituras dos alunos, e até mesmo nas relações a serem estabelecidas entre o projeto e os textos literários. (SIMÕES et. al., 2012, p. 195)

Simões et. al. (2012) salientam, ainda, a importância da consciência dos diferentes ritmos de leitura entre os estudantes, tornando complexa e injusta a prática de exigir um número específico de livros para todos, é preciso pensar na qualidade da leitura e não na quantidade de páginas e exemplares lidos. Outro cuidado simples, porém importante, é a disponibilidade de títulos de diferentes níveis de complexidade e gêneros textuais para que, ao estabelecer o contato com as diferentes temáticas e estruturas textuais, o próprio leitor consiga descobrir aquela que mais o atrai.

Um ponto de destaque no levantamento feito por Simões et. al. (2012) é o método de avaliação da leitura realizada, pois, na tentativa de observar o avanço e o comprometimento dos leitores, muitas vezes, o professor acaba por cobrar a busca de informações específicas sobre a obra e, nesse momento, perde-se as relações subjetivas que podem ter surgido entre o leitor e a obra. Para sanar esse problema, as autoras propõem *paradas* periódicas, nas quais os alunos têm a oportunidade de expor algo sobre a obra ou uma das obras que leu, essa fala é fundamental para assegurar que a leitura tem sido significativa, oportuniza ao professor perceber o compromisso dos alunos, sem necessariamente direcionar com exercícios e questões fechadas sobre a obra.

Assim sendo, propomos que os estudantes podem expor oralmente um breve resumo da obra para despertar o interesse de outros colegas pelo material, discorrer sobre capítulo ou a parte que mais tenham gostado, ou ainda citar uma frase que tenha lhes chamado a atenção ou que tenham se identificado. São inúmeras as possibilidades diante das *paradas*, servindo consideravelmente tanto aos alunos quanto ao professor. Salientamos que o apontamento feito pelas autoras referem-se à leitura de livros paradidáticos, no entanto é possível pensar em abordagem semelhante para ser realizada a partir dos textos literários disponibilizados no livro didático.

1.5. Literatura e o livro didático

Após refletir sobre a leitura no decorrer da história e a influência dos suportes em que ela se veicula, a importância do ato de ler em nossa vida cotidiana para o desenvolvimento e aprendizado de tarefas específicas, bem como para apreciação estética e subjetiva, sobre a importância do leitor literário e acerca do conceito de infância no decorrer dos anos, influenciando no surgimento da escola e literatura específica para esse público, tratamos por fim, neste tópico, a respeito da relação entre a literatura e o livro didático.

A leitura é uma das habilidades a ser desenvolvida no processo de ensino aprendizagem da educação básica, segundo a *Lei de Diretrizes e Bases*, doravante LDB (BRASIL, 1996), em seu 32º artigo:

O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; (BRASIL, 1996)

A fim de desenvolver a formação leitora, conforme previsto na LDB (BRASIL, 1996), os livros didáticos apresentam diferentes textos para serem trabalhados pelo professor em sala de aula. Grande parte desses textos presentes nos materiais distribuídos pelo PNLD são de caráter literário, como é o caso dos textos de abertura dos capítulos da obra de Cereja e Magalhães (2015), cuja análise compõe o *corpus* desta pesquisa.

A partir da observação e análise do material selecionado, como será apresentado detalhadamente no capítulo 3, é possível constatar que a leitura, sobretudo a do texto literário, tem sido associada, permanentemente, às atividades de interpretação de texto, na intenção de que o aluno aponte informações pontuais do texto disponibilizado, sem que haja a preocupação em formar um leitor que busque o texto ou o livro literário fora do ambiente escolar sem o compromisso ou relação com a atividade de caráter pedagógico.

Essa abordagem interpretativista gera um afastamento por parte dos leitores que não veem, no texto literário, um atrativo cultural ou estético, dado que o associam a uma atividade complexa ligada a um conteúdo escolar. Sobre esse distanciamento, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) nos chamam atenção para os fatores que ocorrem nas escolas brasileiras responsáveis

por causar desinteresse em relação à leitura por parte dos estudantes. Vejamos:

- (a) o ensino lógico e mnemônico da língua e de suas pretensas propriedades é o padrão comum adotado;
- (b) assim, a língua, a leitura, os textos são ensinados e não vivenciados;
- (c) por não ser vivenciada, a leitura é sempre um ato realizado por um não-sujeito;
- (d) por ser um ato realizado por um não-sujeito, a leitura não assume um valor existencial;
- (e) por não ter valor existência, a leitura se transforma em mero exercício escolar e, no máximo, assume a função de mero exercício recreativo sem maior importância;
- (f) resultado: o conceito de valor e do ato de ler o mundo e o texto se perde, isso quando a leitura não é usada como “castigo” escolar e se torna algo execrável para o aluno. (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017, p. 29)

Vemos retratada na descrição de Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) a realidade encontrada por nós nas salas de aulas de nossas escolas e, é possível que, por meio dela, recordemos de pelo menos um momento onde estivemos diante desse cenário, seja enquanto professores ou mesmo enquanto alunos. A partir disso, é preciso pensar, então, em alternativas capazes de nos auxiliar a nos desprender desse modelo de trabalho em detrimento de outros cujo trato do texto literário seja mais profundo e menos lógico e ligado a memorização de informações.

Após apresentar as causas do desapareço pela leitura, os autores discorrem sobre o trato do texto no livro didático.

Lembre-se de uma aula na qual fez leitura e interpretação (e isso sempre visando um conteúdo gramatical posterior). Como ela funciona com base no livro didático? Assim:

- (a) lê-se o texto, muitas vezes em “voz alta” e da forma correta (existe uma forma correta que nunca é a forma do aluno);
- (b) depois se faz a compreensão do texto (esse ato pressupõe que o que o aluno compreendeu no ato de ler o texto não é compreensão de verdade ou não é um ato realizado por um sujeito);
- (c) a “compreensão” do texto sempre tem respostas predefinidas e não admite liberdade. Ela se resume a repetir trechos do texto ou a dar opiniões em consonância com o previamente estabelecido como a verdade do texto (e, mais uma vez, fica claro: a intervenção por um sujeito não é bem-vinda) e, finalmente;
- (d) faz-se a aplicação do texto, que nunca é para a vida, para alguma dimensão existencial do aluno, mas para fins “pedagógicos” do ensino

da gramática, e, então, se revela a existência de, por exemplo, uma oração subordinada adverbial atemporal, nunca antes vista pelo aluno, e que agora ele tem de ver, decorar e repetir na prova (e isso enterra de vez, qualquer tentativa de exploração pessoal, existencial, por um sujeito, daquele fragmento de texto presente no livro didático).

Um livro didático comum funciona assim. E isso tem de ser feito rapidamente, porque tem de sobrar tempo para os exercícios de gramática normativa. (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 29-30)

Podemos perceber, portanto, a necessidade de repensar a prática de trabalho relacionada ao texto, sobretudo, literário em sala de aula, dado que o material disponibilizado muitas vezes possuirá lacunas em relação a esta prática tão importante que é a leitura.

É importante salientar que a leitura do texto literário diferencia-se do texto informativo. Segundo Allende e Condemarín (2005),

[...] As reações frente às obras literárias são diferentes do comportamento frente aos textos informativos. Lê-se material informativo para encontrar dados objetivos que sirvam a propósitos específicos. Quando se lê ficção ou poesia, a meta do leitor é principalmente estética: por exemplo, chegar a estar absorto num argumento intrigante ou impactado por uma emoção evocadora de uma descrição da natureza. Os professores respeitam a diferença entre o texto informativo e o literário quando permitem aos estudantes lerem ficção ou poesia sem pedir-lhes depois que descubram fatos. Permitir aos estudantes lerem ficção ou poesia somente em virtude do prazer estético garante a meta de proporcionar às crianças experiências prazerosas com a literatura. As reações pessoais dos estudantes frente à literatura podem ser expressas por meio de uma variedade de modalidades, tais como ilustração gráfica, dramatização, comentários orais, debates, produção de um texto, produção de uma história em quadrinhos, etc. (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 186)

Os autores evidenciam, ainda que indiretamente, a necessidade de reservar momentos no cotidiano escolar onde alunos e alunas possam apreciar a leitura do texto literário sem associá-la, necessariamente, a uma atividade seguinte, a fim de permitir que a literatura seja percebida como uma atividade prazerosa. Além disso, defendem a realização de trabalhos de diferentes modalidades que permitam aos estudantes expressar suas reações frente ao texto sem relacioná-lo necessariamente a perguntas e respostas.

Para Friedmann (2013), a educação escolar, de modo geral, tem tolhido a imaginação das crianças e relacionamos essa afirmação à abordagem interpretativista exposta por

Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017). Segundo Friedmann:

[...] tolhe-se muito esta imaginação, tanto na escola o acúmulo de informações e da pressão escolar feita de forma precoce; ou na família, que cria agendas lotadas no cotidiano das crianças. Elas são privadas destes espaços de imaginação em que poderiam atender a uma necessidade visceral de adentrar mundos imaginários, por meio das suas brincadeiras de faz de conta, dos contos, representações plásticas ou teatrais, e de tantas outras formas. Tolhe-se a imaginação, tolhem-se as oportunidades de expressão. Os desenhos, produção quase cotidiana e que, muitas vezes, acabam no lixo, não são olhados por nós, adultos. Um singelo desenho fala pela criança, como o anterior está falando pela criança e da criança, do seu autor: pelas cores, tamanho e posicionamento das figuras, dos traços. (FRIEDMANN, 2013, p. 93)

Esses apontamentos reforçam a necessidade de voltarmos nossa atenção para o trato da expressão e da percepção subjetiva dos alunos frente às manifestações artísticas de viés literário aos quais os expomos no ambiente escolar, e que não são contemplados em sua totalidade se nos limitarmos aos exercícios de interpretação textual, que devem, caso sejam trabalhados, ser apenas uma parte do processo de reflexão e construção de sentidos a partir do texto literário.

Colomer (2007), em *Andar entre livros: a leitura literária na escola*, disserta que:

[...] o uso normal da literatura passa pela participação subjetiva e gratificante na comunicação proposta pela obra e que as estratégias de análise incorporadas pelo leitor se dirigem a enriquecer sua interpretação *durante* a leitura. (COLOMER, 2007, p. 38)

Assim sendo, o professor, partindo do trabalho com os textos literários do livro didático, deverá ter em mente a responsabilidade de conduzir a percepção de que é possível produzir criativamente a partir da obra e que as múltiplas percepções geradas a partir do texto literário envolvem as vivências individuais de cada leitor, não sendo eficiente no trabalho de formar o leitor literário, buscar apenas respostas fechadas em relação ao conteúdo narrado nas histórias, frente às possibilidades de construção de sentido que a literatura oferece.

CAPÍTULO 2

A FOLHA

Onde há respiração, transpiração e condução da seiva que nutre o todo

Conforme dito anteriormente, a análise realizada terá como base parte do conteúdo do livro *Português: linguagens 6* (CEREJA; MAGALHÃES, 2015), material adotado para o 6º ano do ensino fundamental da rede municipal de educação da cidade de Campo Grande – MS. Esse livro didático, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, faz parte de uma das coleções para os anos finais do ensino fundamental, oferecido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e adquirido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) após avaliação do Ministério da Educação (MEC). O livro adotado pelas escolas é utilizado pelo período de três anos e, nesse caso, foi utilizado nos anos de 2017, 2018 e 2019. É oportuno destacar, ainda, que a coleção de Cereja e Magalhães (2015) foi a que teve maior alcance nacional entre as oferecidas pelo PNLD, com 5.792.929 exemplares distribuídos, incluindo os livros dos alunos (6º ao 9º ano) e manual do professor para cada volume, conforme demonstram os dados estatísticos das coleções mais distribuídas (BRASIL, 2017), expostos no quadro a seguir.

Quadro 1 – Coleções de língua portuguesa mais distribuídas no PNLD 2017

Código da coleção	Nome da coleção	Quantidade de exemplares
0055P17012	Português: linguagens	5.792.929
0061P17012	Singular & Plural – Leitura, produção e estudos de linguagem	1.108.198
0101P17012	Para viver juntos Português	1.099.009
0034P17012	Projeto Teláris Português	1.023.306
0139P17012	Tecendo linguagens	1.017.914
0073P17012	Universos Língua Portuguesa	745.592

Fonte: BRASIL, 2017.

Sobre os autores do livro didático em questão é válido destacar que William Roberto

Cereja é professor graduado em Português e Linguística e licenciado em Português pela Universidade de São Paulo, possui mestrado em Teoria Literária pela mesma instituição e é doutor em Linguística Aplicada e Análise do Discurso pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), atuando como professor da rede particular de ensino em São Paulo, capital. Thereza Cochar Magalhães é professora graduada em Português e Francês e licenciatura pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), de Araraquara, SP, e mestre em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), do campus de Araraquara, SP.

O material citado organiza-se da seguinte maneira: inicialmente, consta a ficha catalográfica, seguida da apresentação do livro – voltada aos estudantes; na sequência, há o sumário com a apresentação de cada uma das unidades e seus capítulos. O volume está composto por quatro unidades: Unidade 1: *No mundo da fantasia*; Unidade 2: *Crianças*; Unidade 3: *Descobrimo quem sou eu*; e Unidade 4: *Verde, adoro ver-te*. As unidades possuem três capítulos cada uma e organizam-se com subdivisões presentes em todas elas (*Estudo do texto*, *Produção de texto*, *A língua em foco*, *De olho na escrita* e *Divirta-se*). Algumas subdivisões aparecem de acordo com a especificidade do trabalho desenvolvido na unidade ou capítulo, abordando temas relacionados ao aprimoramento da escrita: *Para escrever com expressividade*, *Para escrever com adequação* e *Para escrever com coerência e coesão*. No geral, segundo os organizadores, o livro abrange três campos de atuação: leitura, produção de texto e ensino da língua.

Ao fim de cada unidade, há uma sequência de exercícios de revisão do conteúdo trabalhado na referida parte, com questões de múltipla escolha que buscam desenvolver diferentes habilidades relacionadas ao texto, tais como: inferir o sentido de uma palavra ou expressão, localizar informações explícitas, inferir uma informação implícita, interpretar o texto com o auxílio de material gráfico, identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor etc.

Após a sequência de atividades de revisão, ao fim de cada unidade, há, também, uma seção denominada *Intervalo*, onde os organizadores apresentam uma ideia de projeto a ser desenvolvido com os estudantes, explorando as habilidades desenvolvidas por eles no decorrer da unidade.

Enfim, concluídas as quatro unidades, é disponibilizada a bibliografia teórica do material e, no livro do professor, há ainda algumas páginas contendo o *Manual do professor*,

com orientações didáticas compostas por: *Introdução, Discorrendo sobre o material, Pressupostos teórico metodológicos; Avaliação; Estrutura e metodologia da obra; e Cronograma e Plano de curso das unidades.*

Destacamos parte contida no *Manual do professor*, precisamente nos *Pressupostos teóricos e metodológicos*, na qual os organizadores se atêm à questão da leitura e da formação do leitor. Segundo Cereja e Magalhães:

Não se sabe ao certo quando nasce um leitor fiel e comprometido com o livro. Nem há receita pronta e comprovada para ensinar alguém a gostar de ler. A descoberta da leitura parece acontecer de modo particular e diferente para cada um; em algum momento, uma centelha se acende na imaginação e cria um leitor para sempre. Entretanto muitos fatores podem contribuir para a gestação de um leitor: os pais que leem para os filhos antes de dormir; a avó que conta histórias de seu tempo; o professor que lê em capítulos um livro para a classe; um passeio a uma biblioteca, livraria ou feira de livros; contato com adultos leitores; uma conversa com um escritor... (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 276)

No trecho, é possível observar a percepção de formação do leitor dos autores do material, envolta pela singularidade, pelo “estalo” particular ocorrido com cada pessoa em determinado momento, diferente em tempo e modo, e que influencia no nascimento do leitor. É evidenciada a importância do hábito de leitura de pessoas próximas às crianças em processo formativo, que sirvam a elas como exemplo, bem como das experiências vinculadas ao ambiente literário como conversa com um escritor ou visita a uma biblioteca ou feira de livros.

No entanto, apesar de conhecer e salientar a importância da presença do contato dos leitores em formação com exemplos e materiais de qualidade, os organizadores reconhecem:

Por vários motivos, muitos alunos não têm contato sistemático com leituras de qualidade e com adultos leitores. A escola, então, torna-se o único veículo de interação desses alunos com textos, cabendo a ela oferecer leituras de qualidade, diversidade de textos, modelos de leitores e práticas de leituras eficazes [...] para isso [...] deve promover uma prática constante de leitura, organizada em torno de uma diversidade de textos e gêneros textuais. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 276)

Sobre as coleções de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, o

PNLD 2017 - Guia de livros didáticos - ensino fundamental anos finais (BRASIL, 2016) sintetiza que as coleções são aprovadas da seguinte forma:

As obras selecionadas para o PNLD 2017 favorecem a ampliação das práticas de leitura literária e colaboram para a formação do leitor dessa esfera, com propostas que abarcam, de modo equilibrado, poesia e prosa. No geral, existe uma visível progressão na seleção de obras e autores, o que favorece a ampliação de experiências literárias. Há representatividade de autores e obras dirigidos aos jovens dos anos finais do Ensino Fundamental e presença tanto de textos clássicos quanto de obras contemporâneas. Os alunos poderão, por exemplo, ler textos de autores mais presentes na escola (Fernando Sabino, Carlos Drummond de Andrade, Patativa do Assaré), outros mais contemporâneos e representativos da literatura juvenil (João Carrascoza, Marjane Satrapi, Marina Colassanti, Maria Clara Machado) e de escritores clássicos brasileiros e estrangeiros (José de Alencar, Tólstoi, Allan Poe, Machado de Assis, Lewis Carroll, Gabriel Garcia Márquez). Além disso, as coleções indicam várias obras como leituras complementares ao longo das unidades e capítulos e propõem a leitura de alguns livros dos acervos do PNBE. (BRASIL, 2017, p. 30)

E especificamente sobre a coleção *Português: linguagens*, a equipe de avaliadores considera que:

As atividades de leitura presentes na obra colaboram para a formação do leitor. Em todos os eixos de ensino, a leitura está presente ora para compreensão de textos diversificados e análise das características de diversos gêneros textuais, ora para apropriação dos textos trabalhados especificamente no eixo dos conhecimentos linguísticos.

[...]

No seu conjunto, as atividades colaboram efetivamente para a formação do leitor literário, pois estimulam a fruição estética e a apreciação dos textos literários. Estabelecem-se relações entre os textos dessa esfera e o contexto (histórico, social e político) de sua produção. Quando pertinente, é proporcionado um diálogo da produção literária com outras obras artísticas. (BRASIL, 2017, p. 45)

Com base nesses apontamentos e nas inquietações anteriormente citadas, propomos analisar as questões de leitura referentes aos textos literários apresentados na abertura dos capítulos de cada unidade do livro didático *Português: linguagens 6*, de Cereja e Magalhães (2015), a fim de verificar se o volume para o 6º ano se constitui como terreno fértil ou árido para o desabrochar do leitor literário.

É importante salientar que a análise proposta nesta pesquisa tem como ponto de partida a formação do leitor literário no ensino fundamental a partir do livro didático, por essa razão serão apresentados para fins de análise apenas os textos de natureza literária presentes na abertura dos capítulos do livro didático de Cereja e Magalhães (2015), desde que disponíveis integralmente, bem como as questões propostas pelos autores a partir desses textos, salvo exceção do texto *A mala de Hana*, incluído nesta análise apesar de se tratar de um fragmento do livro *A mala de Hana - uma história real*. A escolha de considerá-lo na análise, deve-se à natureza das questões que o seguem, pois demonstram uma perspectiva menos ligada à compreensão do enredo e a busca de informações específicas e mais próxima da proposta de leitura da “palavramundo” apresentada por Freire (1989) e expressa neste trabalho no subcapítulo voltado à reflexão da importância da leitura e do leitor literário.

Não foram expostos, portanto, os demais textos e atividades presentes no material citado, voltados para o desenvolvimento de outras habilidades como produção textual e análise linguística. Também não estão incluídos os cartuns e quadros usados na abertura dos capítulos, uma vez que se faria necessária uma abordagem teórico-metodológica distinta, voltada à leitura de imagem e não, necessariamente, à linguagem literária.

O texto *Eu sou Malala*, disponível nas páginas 155 e 156 do livro didático, que abre o capítulo 2, da unidade 3, não foi utilizado para análise pois não foi apresentado integralmente no material de Cereja e Magalhães (2015), não atendendo, assim, o critério de seleção desta análise; do mesmo modo os textos *A longa lista dos condenados* e *Quais são os animais ameaçados de extinção no Brasil*, presentes nas páginas 226, 227 e 228, não foram incluídos, apesar de abrirem o capítulo 2, da unidade 4, por não se tratarem de textos literários, mas sim de reportagens.

A abordagem metodológica adotada no processo de análise do *corpus* selecionado a partir do livro didático de Cereja e Magalhães (2015) é, portanto, de ordem qualitativa, interpretativista. A perspectiva qualitativa, diferentemente da investigação de caráter quantitativo, se caracteriza por ser um método de investigação que não está ligado à pesquisa estatística, que confere valores numéricos às observações e pareceres, ao contrário, considera a relação dinâmica entre a realidade e o sujeito. Segundo Minayo (2001, p. 21-22), essa perspectiva trabalha com o universo de “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”

O método interpretativista é uma perspectiva de análise na qual a realidade está diretamente ligada ao indivíduo, porque é ele quem a constitui, por essa razão, o pesquisador não é considerado neutro. Os fatos analisados são vistos como indissociáveis dele. O investigador, então, atribui sentido aos fenômenos aos quais explora. Além disso, soma-se à sua perspectiva, a influência das muitas vozes que compõem a pesquisa, tais como dos autores que integram as referências, do orientador, dos colegas de trabalho e alunos, por exemplo.

CAPÍTULO 3

O FRUTO

Onde vemos o resultado da germinação, da potência da raiz, da atração da flor, da transpiração da folha; é por onde se propagam as sementes

Uma vez demonstrada a compreensão da responsabilidade da escola no processo de formação de leitores, oferecendo materiais e textos diversificados, bem como a presença do leitor - por meio do professor -, dado que a criança e o adolescente podem não ter os livros e a presença de leitores em sua casa, vejamos se estas propostas são atendidas e o que de fato Cereja e Magalhães (2015) propõem em seu material como auxílio à formação de leitores. Sobretudo, em relação ao texto literário, uma vez que, ainda em seu pressuposto teórico metodológico, discorrem sobre “[...] a necessidade de um trabalho de sensibilização da criança e do adolescente para o livro” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 276).

Para a análise da contribuição do livro didático na formação do leitor literário no ensino fundamental, utilizamos a obra *Português: Linguagens 6*, adotada pelas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Campo Grande, MS. Esse material, conforme aponta o Quadro 1 deste trabalho, foi a coleção com maior alcance no território nacional, com 5.792.929 exemplares distribuídos.

Os textos selecionados para análise são apresentados na abertura dos capítulos do livro de Cereja e Magalhães (2015). Importa recordar que foram analisados apenas os textos literários, apresentados integralmente na abertura dos capítulos contidos em cada uma das quatro unidades do material, salvo exceção do fragmento *A mala de Hana*, que decidimos manter no *corpus* desta análise, conforme citado anteriormente, devido à natureza das questões que o seguem, e que serão discutidas de maneira mais detalhada a posteriori. Conforme mencionamos, os capítulos iniciados com cartoons, pinturas, textos não literários ou, em geral, fragmentados, não foram incluídos por não se adequarem à proposta de análise e por exigirem fundamentação teórica específica, não contempladas no recorte proposto.

Na Unidade 1, intitulada *No mundo da fantasia*, foram analisados os textos *As três penas*, dos Irmãos Grimm, e *O patinho bonito*, de Marcelo Coelho; a Unidade 2 recebe o nome *Crianças*, dela foram analisados os textos *Menino da cidade*, de Paulo Mendes Campos, e *A Mala de Hana*, de Karen Levine; da Unidade 3, *Descobrimo quem sou eu*, foi retirado o texto *Banhos de mar*, de Clarice Lispector; e, por fim; da Unidade 4 intitulada *Verde, adoro*

ver-te, foi analisado o texto *Tuim criado no dedo*, de Rubem Braga.

Após cada texto de abertura dos capítulos, há o segmento *Estudo do texto*, voltado para compreensão e interpretação textual. As questões apresentadas nessa seção, serão utilizadas como material de análise, a fim de observar se há, no livro didático, contribuição na formação do leitor literário, por meio do desenvolvimento da percepção sensível do texto ou abordando questões subjetivas despertadas no leitor a partir dele. Além desse segmento, o material disponibiliza ainda a seção *A linguagem do texto*, cujo trabalho se detém aos elementos da construção textual; em *Cruzando linguagens*, a proposta dos autores é estabelecer um diálogo entre o texto lido e outra obra, podendo ser um filme, uma pintura ou um cartoon, relacionado com o conteúdo do texto literário apresentado. Em seguida, é exposta a seção *Trocando ideias*, nela as questões são mais abrangentes e variam em relação ao conteúdo e temática, mantendo, necessariamente, apenas a relação com o texto inicialmente proposto.

Vale destacar que em alguns capítulos não há a presença do fragmento *Cruzando linguagens*, em seu lugar é apresentada a *Leitura expressiva do texto*, com objetivo de desenvolver a leitura em voz alta. A proposta desse segmento será discutida de forma mais detalhada no decorrer da análise, por manter relações com o objeto desta pesquisa.

3.1. Análise das questões referentes aos textos literários da Unidade 1

O livro didático de Cereja e Magalhães (2015) discorre, em seu material de apresentação ao professor, sobre a importância da formação do leitor. No entanto, no decorrer da obra são apresentados textos seguidos de exercícios, principalmente, focados na parte estrutural do texto ou voltados a encontrar informações pontuais.

A primeira unidade, denominada *No mundo da fantasia*, traz em sua apresentação um fragmento escrito por Beatriz Garcia Huidobro (Figura 2), escritora espanhola, no qual é abordada a origem do nome Rapunzel, que dá título ao famoso conto homônimo. Há também a presença de ilustrações que remetem à atmosfera mágica dos contos maravilhosos.

Figura 2 - Unidade 1: *No mundo da fantasia*



No mundo da fantasia



Esta é a história de Rapunzel. E por que ela se chama Rapunzel? Pois bem, dizem que Rapunzel é o nome de uma espécie de alface verde que existe em algumas plantações. E por que esta história tem o nome de uma planta? Calma, calma, eu já vou contar. [...]

(Beatriz Garcia Huidobro)

10

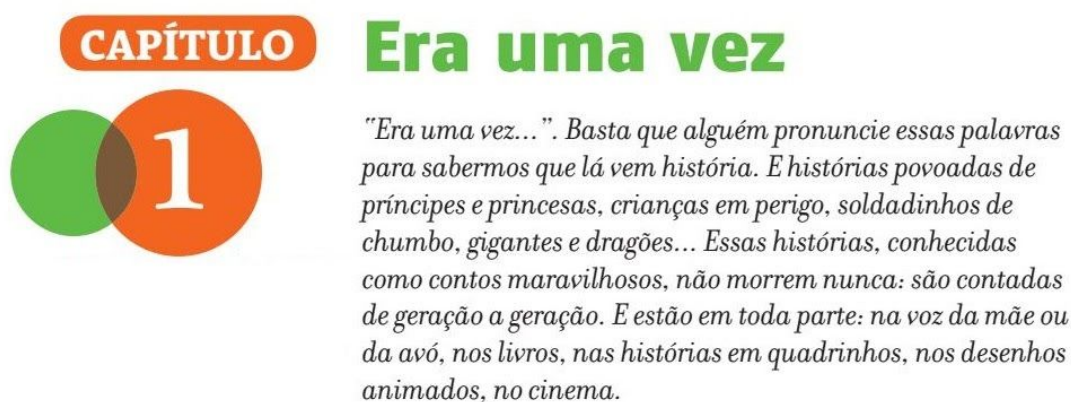
Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 10).

A introdução convida o aluno para a leitura do texto que virá. Por meio da expressão “Calma, calma, eu já vou contar”, há o estabelecimento de um diálogo com o leitor,

aproximando-o da unidade intitulada “No mundo da fantasia”. A primeira parte é composta por três capítulos que abordam o conto maravilhoso de diferentes formas. No capítulo 1, figura o conto *As três penas*, de Jacob Grimm; no capítulo 2, uma nova versão do Patinho Feio, *O patinho bonito*, de Marcelo Coelho e, no capítulo 3, o cartum, de Mordillo. Conforme mencionamos, analisaremos, neste trabalho, apenas os textos verbais que se apresentam integralmente. A organização temática da unidade apresenta-se de forma coerente tratando dos contos maravilhosos e culminando no projeto final de produção de um livro com histórias da turma. Contudo, o trabalho de formação do leitor literário apresenta lacunas como veremos a seguir.

O primeiro capítulo recebe o título *Era uma vez* e inicia-se com o conto *As três penas*, dos Grimm, conforme mostra a Figura 3.

Figura 3 - Abertura do capítulo 1 - Unidade 1



As três penas

Era uma vez um rei que tinha três filhos. Dois deles eram inteligentes e sensatos, mas o terceiro não falava muito, era simplório e só chamado de Bobalhão.

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 12).

A introdução do capítulo trata, brevemente, da imortalidade dos contos por meio da tradição oral, dos livros literários, das adaptações cinematográficas, em animações etc. Trata-se de uma resumida apresentação, que introduz a temática dos contos maravilhosos sem ater-se a detalhes ou informações adicionais e que retoma a tradição oral, que contemplava a partilha de narrativas, presente no cotidiano das famílias do passado, conforme vislumbramos

no subcapítulo *A história da leitura*, no início deste trabalho.

Em seguida, é disponibilizado o conto *As três penas*, de Jacob e Wilhelm Grimm³. Algumas ilustrações acompanham o conto, como pode ser observado nas páginas do livro anexas à essa pesquisa. Logo após o texto, são propostas oito questões de compreensão e interpretação⁴, na seção *Estudo do texto*. Essas primeiras perguntas não fazem referência ao gosto pela leitura do texto literário ou sobre impressões pessoais que os estudantes tiveram durante a leitura, os questionamentos giram em torno de indagações como as seguintes⁵:

1. No início do conto, o narrador apresenta os membros da família real e, em seguida, faz a caracterização dessas personagens.
 - a) Como são caracterizados os filhos mais velhos do rei?
 - b) Como é caracterizado o filho mais jovem? Suas características eram semelhantes ou opostas às dos irmãos?
2. O rei, já velho e fraco e preocupado com o futuro de seu reino, resolve escolher o filho que, após sua morte, seria o herdeiro do trono.

[...]

- c) Para onde o Bobalhão devia ir? Por que os irmãos zombam dele?

[...]
- 6. Aos poucos, os fatos vão se revelando como são, de fato, as personagens.

[...]

- b) O filho mais velho era realmente um bobalhão como as pessoas supunham?

[...]

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 15.)

Vemos que as questões inicialmente propostas conduzem, em sua maioria, a busca de informações pontuais na narrativa apresentada, ainda que, conforme apontado por Simões et. al. (2012) o texto literário não esteja vinculado a uma necessidade prática, dado que não possui uma demanda imediata. Ainda assim, a proposta inicial é a de decodificar a construção textual e, a partir dela, buscar informações pontuais, como se delas dependesse a compreensão do texto literário apresentado.

Na sequência, são propostas mais cinco questões, na seção *A linguagem do texto*, explorando a estrutura do conto, tais como:

³ O conto integral, conforme apresentado no livro didático, está exposto para consulta nos anexos.

⁴ Importa dizer que por “compreensão” entende-se a análise e o entendimento do que está realmente escrito, a “interpretação”, por sua vez, relaciona-se com o que é possível aferir ao relacionarmos as ideias do texto com a realidade.

⁵ No decorrer da análise, serão apresentadas questões selecionadas, a fim de demonstrar, de modo geral, o modelo de exercício proposto no livro didático de Cereja e Magalhães (2015). Os demais exercícios poderão ser observados, caso desejado, nas páginas do material disponível nos anexos desta pesquisa.

1. O conto “As três penas” tem unidade de sentido, ou seja, é um texto em que suas partes principais - o começo, o meio e o fim - estão correlacionadas. Ele está dividido em partes menores, os parágrafos. **Parágrafos** são partes do texto que agrupam ideias. A indicação de início de parágrafo é feita pelo afastamento em relação à margem esquerda do texto.

a) Quantos parágrafos há no texto lido?

b) Em que parágrafo a sapa gorda entrega um lindo tapete ao Bobalhão?

[...]

3. Leia o boxe “tipos de frase”. Depois identifique no texto:

a) uma frase exclamativa;

b) uma frase interrogativa;

c) uma frase imperativa;

d) uma frase declarativa.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 16.)

As questões propostas, conforme observado, buscam identificar informações pontuais no texto. Essa é uma forma importante de fazer com que o aluno se atente para determinadas informações referentes à estrutura textual e sua organização sistemática, mas o trabalho com o conto não pode se reduzir a isso, sobretudo por se tratar de um texto literário. Salientamos que as questões indicadas são pertinentes, dado que reconhecer a estrutura do texto é importante para conduzir o aluno a perceber, por exemplo, a função dos parágrafos, dos tipos de frases etc., mas não são suficientes para formar um leitor literário, por não deixarem espaço para a percepção e discussão de questões subjetivas ou relações pessoais que possam ter sido estabelecidas entre o leitor e o texto, além de reforçar a ideia de que o texto literário não tem finalidade em si mesmo, retomando o pensamento de Góes, exposto no subcapítulo 1.2 *A infância e o rótulo literatura “infantil” e “infantojuvenil”* desta pesquisa, onde lemos que o texto literário é constantemente associado a um resumo, comentário, juízo ou opinião, tornando-o uma atividade massiva e difícil na percepção da criança e, portanto, pouco contribuindo na formação do leitor literário.

Dado que esta é primeira sequência de atividades apresentada no livro didático, portanto o primeiro contato dos alunos com o texto literário, se pensarmos que seja seguida a sequência proposta no material, poderíamos sugerir a aplicação de uma atividade um pouco menos mecanizada e que abrisse possibilidade para a criatividade dos alunos. Poderiam ser feitas perguntas que abarcassem os sentidos atribuídos pelos estudantes, de acordo com suas percepções individuais. O professor poderia solicitar, por exemplo, que expusessem oralmente

qual parte do texto chamou mais atenção e por quê, citar uma frase de que tenha ou se houve algum aspecto do texto com o qual do texto que tenha se identificado, conforme proposta de Simões et al. (2012) apresentada no referencial teórico deste estudo.

Vale destacar que, nestas páginas do livro didático, onde se encontram o conto e os exercícios, há presença de boxes (caixas de texto com informações adicionais) que trazem explicações sobre *Quem são os Irmãos Grimm, O que é protagonista, os Tipos de frase e As três penas na Alemanha*, disponibilizando ao leitor informações adicionais àquelas apresentadas no texto ou mesmo nas atividades.

As questões 7 e 8, propostas a partir da leitura do conto dos Grimm, podem ser observadas como um ensaio da abordagem da leitura literária. Vejamos:

7. O título do conto é “As três penas”. O que as penas podem representar, no contexto da história narrada?
8. Os contos maravilhosos geralmente transmitem ensinamentos relacionados ao comportamento humano. Que ensinamentos o conto lido transmite?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 16.)

Vemos que essas questões conduzem a uma reflexão que parte do texto proposto, mas não se prende apenas ao que está posto, é importante que o aluno reflita a fim de aferir quais são as relações estabelecidas com o comportamento humano, por exemplo, a partir do texto. Para dizer o que as penas representam, no conto, o estudante precisará estabelecer correspondência entre os fatos narrados com a realidade ou mesmo com o significado da tradição das três penas na cultura popular alemã, conforme exposto no boxe presente o material didático e, dessa forma, torna-se possível observar, ainda que intuitivamente, como o texto literário se vale de construções metafóricas e alegóricas para representar situações com as quais nos deparamos em nosso dia a dia. Há portanto, nas duas últimas questões da seção *Estudo do texto*, um convite à percepção das possibilidades do texto literário.

Em seguida, no segmento *Cruzando linguagens*, há a sugestão de exibição do filme *O jardim secreto*, de Agnieszka Holland, e nove questões para serem respondidas após assisti-lo. As perguntas propostas visam a compreender pontos específicos sobre o longa metragem, bem como a estabelecer paralelos entre ele e a história narrada no conto *As três penas*. Para tanto, são apresentadas questões de compreensão sobre o enredo do filme e de possíveis relações entre as narrativas, tais como:

1. No início do filme é apresentada a protagonista da história, Mary Lennox, uma menina de 10 anos. Ela mora então na Índia com seus pais.

a) Nesse período, situado no início do século XX, quem cuida da protagonista?

b) Quais são as principais preocupações dos pais de Mary? Como ela se sente em relação a eles?

[...]

7. Certa noite Mary ouve um choro, vai na direção de onde imagina que ele vem e descobre em um dos quartos Colin, seu primo, um garoto de 10 anos, como ela.

a) Como esse garoto pode ser caracterizado? Como ele é tratado pelo pai e pelos criados da mansão?

[...]

9. Compare esse filme com o conto “As três penas”, que você leu no início deste capítulo.

a) Que semelhança há no modo como inicialmente Mary e Bobalhão são tratados pelas pessoas?

b) O jardim secreto, no filme, e o alçapão, no conto, são espaços importantes, pois neles ocorrem os eventos que levam a transformação das personagens. Na sua opinião, esses lugares são mágicos? Justifique sua resposta.

c) O filme se encerra com esta frase de Mary: “Se a gente olhar na direção certa, vai ver que o mundo todo é um jardim”. Você concorda com a personagem? Por quê?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 18.)

As questões apresentadas inicialmente no material, conforme é possível observar nos exemplos apresentados acima, tratam de informações específicas sobre pontos da história observados pelos estudantes. Somente na questão de número nove são propostas reflexões que, de fato, solicitam o cruzamento das informações do filme e do conto com os quais os alunos tiveram contato. A proposta apresentada no enunciado (b) da questão nove, abre a possibilidade de pensar o espaço das narrativas.

A formação do leitor literário passa, não apenas, mas, também, pela capacidade de estabelecer relações com outras obras e contextos extratextuais. A medida em que o livro didático de Cereja e Magalhães (2015) propõe reflexões desse caráter, podemos dizer que há uma proposta assertiva rumo à formação desejada, visto que, conforme citado anteriormente, segundo Saraiva (2001), a abordagem do texto literário transcende a abordagem pontual de compreensão do enredo e busca de informações específicas, sendo necessário e relevante o trato dessa manifestação artística a partir de abordagens diversificadas, como é o caso da proposta de Cereja e Magalhães nesse trecho de sua obra onde há o cruzamento entre

linguagens distintas. No entanto, isso ocorre muito pouco, se considerarmos a quantidade de questões apresentadas para tratar da identificação de informações pontuais em relação a quantidade cujo objetivo ultrapassa essa proposta.

Após estas questões, aparece, no segmento *Trocando ideias*, mais três perguntas referentes à relação estabelecida entre o conto e o filme em questão, porém estas são, de modo geral, mais subjetivas:

- 1) O conto “As três penas” tem como personagens principais três irmãos. Como era a relação entre eles? Você concorda com a maneira como os irmãos mais velhos tratavam o mais novo? Por quê?
- 2) Das qualidades do irmão caçula, qual é, na sua opinião, a mais importante para um bom relacionamento entre as pessoas? Por quê?
- 3) Que semelhanças há entre o Bobalhão, do conto “As três penas”, e Mary, do filme “O jardim secreto”?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 19.)

Vemos que, nas questões apresentadas em *Trocando ideias*, os estudantes recebem um pouco mais de abertura em relação às possibilidades de respostas, fugindo do modelo de busca de informações pontuais amplamente explorado até então, e podendo apresentar respostas que contemplem suas vivências e percepções a discorrer sobre concordar ou não com o modo como os irmãos mais velhos tratavam o Bobalhão, os alunos precisarão acessar sua compreensão do mundo em relação ao relacionamento entre irmãos.

É possível perceber que o livro didático de Cereja e Magalhães (2015) procura promover a formação dos estudantes por meio de questões cujas respostas devem ser construídas sem a presença, a princípio, de textos explicativos, pressupondo o preparo do professor para preencher as lacunas entre os exercícios com explicações pertinentes. Ressaltamos que o livro didático funciona como material de apoio e não como fonte única de trabalho e necessita de pesquisas adicionais tanto por parte dos alunos no momento de resolver determinadas atividades que tenham alguma dificuldade, quanto por parte dos professores no momento de explorar questões mais profundas do texto não contempladas nas atividades propostas, conforme discutido no decorrer desta pesquisa.

Existe, no início da unidade, uma lista de textos sugeridos, conforme mostra a figura 4 a seguir, sem a presença de apresentação detalhada, ou de sinopse dos textos, ilustração da capa ou apresentação do autor das obras apontadas. A lista apresentada torna-se, então, apenas mais um segmento inserido no material didático, sem que sobressaia dela algo que a possa

tornar atrativa ao estudante portador do material.

Figura 4 - Lista de livros sugeridos

UNIDADE 1

Que legado? Pesquisa!

LIVROS

Os contos de Grimm (Paulus); *As quatro estações das fadas* e *O livro das fadas*, de Betty Bib (Publifolha); *Contos e lendas das mil e uma noites*, de Rosa Freire D'Aguiar e outros (Companhia das Letras); *Horripilantes contos de fadas*, de Michael Coleman (Companhia das Letrinhas); *Contos e poemas para crianças extremamente inteligentes*, de Harold Bloom (Objetiva); *Contos de fadas* (Jorge Zahar); *Fábulas de La Fontaine*, de Marc Chagal (Estação Liberdade); *A fada que tinha ideias*, de Fernanda Lopes de Almeida (Ática); *Literatura oral para a infância e a juventude*, de Henriqueta Lisboa (Peirópolis); coleção *Bau de Histórias* (Atual); *Não era uma vez...*, de Adela Basch e outros (Melhoramentos).

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 11).

Se considerarmos o fato de o livro didático em questão ser um material para uso de alunos do 6º ano do ensino fundamental, percebemos que é pouco atrativo disponibilizar, puramente, uma lista de títulos sugeridos como forma de incentivar o ato de ler e a busca por tais obras. Conforme apresentado no levantamento realizado anteriormente, de acordo com Simões et. al. (2012, p. 194) “Há uma grande diferença entre 'ser obrigado a' e 'ter o interesse despertado para’”, assim sendo, a lista de títulos sugeridos proposta por Cereja e Magalhães (2015), ainda que não seja apresentada como obrigatória, também não expõe uma proposta que desperte o interesse dos alunos, atraindo-os para o desafio do conhecimento ou que explore as potencialidades estéticas das obras citadas, cuja importância apresentamos sob a perspectiva de Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) constante no referencial teórico desta pesquisa. A apresentação de uma lista descontextualizada não conduz a atribuição de sentido por parte dos alunos para estas leituras e, portanto, não contribui necessariamente para a formação do leitor literário.

Até mesmo para um leitor experiente uma lista por si só não é capaz de despertar interesse da mesma maneira que um relato de alguém que teve contato com a obra citada, por exemplo. Conhecer especificidades sobre a obra, visualizar a capa ou parte do livro indicado ou, ainda, ler a impressão de alguma personalidade conhecida sobre o título, são algumas possibilidades de apresentação de sugestões de leitura mais expressivas.

É importante mencionar o papel fundamental do docente no que se refere à formação do leitor de textos literários, uma vez que o livro didático, além de não ser a única fonte de ensino, não é capaz de, por si só, garantir êxito nessa tarefa. Para que isso ocorra, são necessárias outras abordagens além das que são propostas no material. Conforme apontado por Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 25), por exemplo, “[...] o desenvolvimento do gosto pela leitura também passa pela dimensão estética” e para explorar esse aspecto o professor precisará adotar outros recursos, tais como a apresentação de uma coletânea de contos maravilhosos, cuja edição possa ser manuseada pelos estudantes. Um exemplar dos contos de Grimm poderia ser utilizado com essa proposta. A obra foi publicada pela Editora Nova Fronteira, dividida em dois volumes, muito belos, adotando um visual que referencia tempos antigos, entre os contos selecionados desta edição consta, inclusive, o próprio conto *As três penas*.

No caso da unidade 1, por se tratar do primeiro contato com texto literário, caso seja adotada a sequência tal qual está expressa no livro didático, o docente poderia ampliar as discussões e propor outras questões como as anteriormente citadas, segundo a proposta de Simões et. al. (2017): Qual parte você mais gostou? Cite uma frase que tenha lhe chamado a atenção ou com a qual tenha se identificado. Faça um breve resumo oral da narrativa para os colegas, entre outras proposições.

O segundo capítulo da Unidade 1 é iniciado com o conto *O patinho bonito*, uma recriação do conhecido *O patinho feio*, do escritor dinamarquês Hans Christian Andersen. Antes do texto, é apresentado um parágrafo (conforme Figura 5) discorrendo sobre os contos maravilhosos e o estímulo que despertam na imaginação de crianças e adultos, bem como o fato de servirem de inspiração para releituras e criações de novas histórias.

Figura 5 - Abertura do capítulo 2, Unidade 1

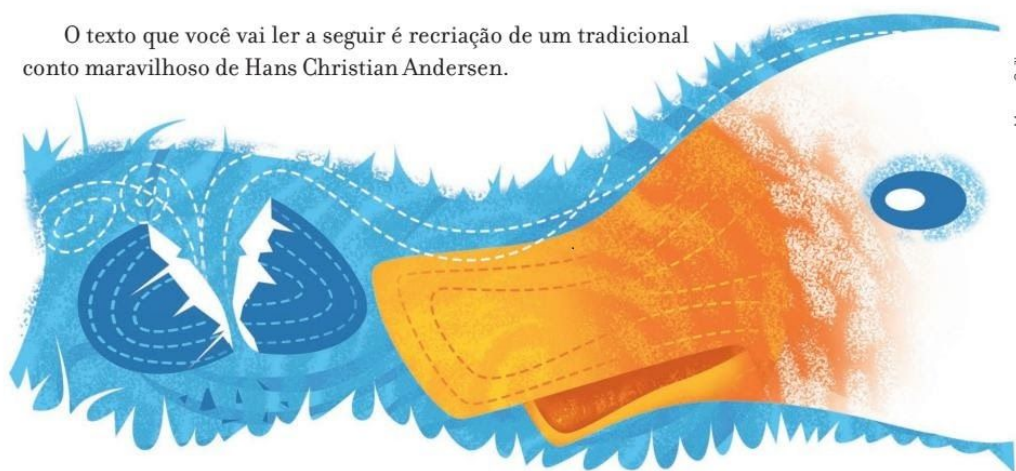
CAPÍTULO

2

Pato aqui, pato acolá

Os contos maravilhosos estimularam durante séculos a imaginação de crianças e adultos, e ainda hoje servem como fonte de inspiração para os escritores modernos. Às vezes, eles são apenas recontados em uma linguagem atual, para facilitar a compreensão dos leitores de hoje; outras vezes, são recriados, isto é, servem como referência para a invenção de uma história muito diferente.

O texto que você vai ler a seguir é recriação de um tradicional conto maravilhoso de Hans Christian Andersen.

**O patinho bonito**

Era uma vez um pato chamado Milton. Sei que Milton não é nome de pato. Mas este se chamava assim, e você vai logo saber por quê. Quando ele nasceu, todos tiveram a maior surpresa. Aliás, não foi quando ele nasceu. Foi quando viram o ovo dele, quer dizer, o ovo que depois seria ele.

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 32).

Os contos maravilhosos têm estado presentes no caminho das narrativas desde a tradição oral, conforme dissertado no início do subcapítulo *História da leitura*, pois mesmo antes de começarem a ser editadas e organizadas em livros, estas narrativas faziam parte do cotidiano das famílias, “pretendessem elas divertir os adultos ou assustar as crianças, como no caso dos contos de advertência, como ‘Chapeuzinho Vermelho’”, de acordo com Darnton (1986, p. 32), segundo levantamento apresentado. Esse tipo de texto pode servir como estímulo à leitura e à formação do leitor literário por apresentar, muitas vezes, elementos fantásticos, mágicos, além de palácios, florestas encantadas, reinos, príncipes e princesas, feitiçeras, entre outras figuras tão atraentes aos leitores iniciantes. Vejamos, a seguir, a maneira como é proposto o trabalho com o texto neste capítulo da unidade.

Em *Estudo do texto*, são apresentadas nove questões referentes ao conto *O patinho bonito*. Há a intenção de explorar a capacidade de reconhecer a presença da intertextualidade ocorrida no conto, a definição desse conceito e as relações existentes entre as produções. Seguem alguns exemplos do modelo de questões propostas:

1. “O patinho bonito” é um texto criado a partir de um conhecido conto maravilhoso.
 - a) Qual é esse conto?
 [...]
3. Em *o patinho feio*, as diferenças entre o patinho e os outros patos também começa pelo ovo. Comparando as duas histórias, responda:
 - a) Como era o ovo que deu origem ao patinho feio?
 - b) Como era o ovo que deu origem ao patinho bonito?
 [...]
9. Durante séculos, os contos maravilhosos e as fábulas têm contribuído para a educação das crianças. Apesar de os contos nem sempre apresentarem uma moral no final da história, como ocorre nas fábulas, eles também transmitem ensinamentos.
 - a) Que tipo de ensinamento o conto *O patinho feio* transmite?
 - b) E o conto “O patinho bonito”?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 34-35).

Assim como no capítulo um, a última questão proposta na seção *Estudo do texto* do segundo capítulo, também revela um caráter um pouco mais subjetivo se comparada com as demais, por envolver na elaboração da resposta possíveis vivências do leitor, no entanto apenas evocar questões morais que possam ter sido ou não aprendidas pelos estudantes não é suficiente no trato do texto literário. O texto literário é produção artística e, como tal, reflete os valores da sociedade no qual é produzido, não há menção a essa face da literatura no material disponibilizado, por exemplo, como forma de favorecer a formação literária dos estudantes. Dessa forma, o exercício proposto não se adequa ao que foi proposto nos PCN (BRASIL, 1998) no que se refere a afastar os equívocos relacionados ao trato do texto literário, tornando-o “pretexto para o tratamentos de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não são aquelas que contribuem para a formação de leitores [...]” (BRASIL, 1998, p. 27).


Destacamos, mais uma vez, a presença de boxes (caixas de texto) nas páginas que seguem o conto, nesse caso, discorrendo sobre *Quem é Marcelo Coelho*, o autor do texto; a *Intertextualidade no conto*, com a intenção de fixar o conceito a ser aprendido; *Quem é Hans Christian Andersen* (ver figura 6), apresentando o autor do conto original que deu origem à

narrativa disponibilizada; e *Monteiro Lobato: nosso principal contador de histórias para crianças*, complementando a formação do leitor literário a medida em que introduz aos alunos alguns escritores que se destacaram na 6ª arte, familiarizando-os com nomes e títulos com os quais poderá ter contato no decorrer de sua formação literária.

Figura 6: Box *Quem é Hans Christian Andersen?*

Quem é Hans Christian Andersen?

O autor de *O patinho feio*, Hans Christian Andersen, nasceu numa família pobre, em 1805, na Dinamarca. Desde cedo, entusiasmou-se com as histórias do folclore escandinavo que seu pai lhe contava. Quando adulto, escreveu-as e publicou-as em pequenos livros destinados a crianças. Entre outras histórias, publicou *A princesa e a ervilha*, *O soldadinho de chumbo* e *A pequena sereia*.



Imagetbricker/Keystone Brasil/Odense City Museums/Dinamarca

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 35).

Reservar um tempo para conversar e contextualizar pode ser positivo, pois para os alunos do 6º ano esses conhecimentos adicionais contribuem na formação leitora a medida em que auxiliam a distinguir com maior clareza as figuras do narrador e do autor do texto, por exemplo. É importante ressaltar, no entanto, que a leitura não precisa, necessariamente, estar ligada ao aprendizado, ou melhor à memorização de informações referentes ao autor da obra, ao ano de publicação e outras informações extratextuais, segundo Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017):

Podemos ler um romance para discutir um aspecto importante de nossa vida, tirar lições ou discutir coisas relevantes, mas nunca –

nunca mesmo! - para decorar o nome do autor, a data de publicação do romance, a escola literária na qual ele foi escrito e repetir isso na prova valendo nota. Se algo deve valer nota nessa fase, essa nota não pode interferir nos ganhos já conquistados no período anterior: a ação a ser avaliada deve ser visivelmente útil para os alunos, de maneira a verem nela não um mero exercício de natureza escolástica, mas algo a ser feito para a vida. (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017, p. 47)

Desse modo, faz-se preciso pensar em modos alternativos no que se refere ao trabalho dos alunos com a leitura, dando significado e atribuindo sentido àquilo que se leu e não apenas proponente que mostrem que conseguem encontrar informações específicas ou relacionar obras e autores. É possível explorar, segundo Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) pontos como as partes do texto ou do livro de que se gostou mais ou que se gostou menos, o que atrapalha o entendimento da obra, o que mudaria ou o que não mudaria de forma alguma e por quê. Assim, será possível aprofundar o contato com o texto literário sem que os estudantes possam desenvolver uma repulsa pelo ato de ler, associando-o a uma atividade difícil que necessita de muitos conhecimentos adicionais para desfrutá-la.

Na página 36, é apresentada pela primeira vez no livro didático a seção *Leitura expressiva do texto*. Nesse trecho do material os alunos são convidados a se ater a questões específicas da leitura, sobretudo em voz alta. O texto literário é então utilizado como suporte para pensar questões de entonação, respeito à pontuação e, nesse conto especificamente, sobre as sensações e sentimentos relacionadas aos personagens que falam no trecho selecionado.

A sugestão, conforme apresentado na Figura 7, é para que se formem grupos e, então, se realize a leitura dos diálogos presentes no texto *O patinho bonito*, atentando-se para o que os personagens estão sentindo. Ao fim, os grupos lêem para a turma o resultado da experiência.

Figura 7 - Leitura expressiva do texto

LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

Forme com os colegas um grupo de três. Leiam os diálogos que aparecem no trecho correspondente ao sonho de Milton, desde “Eu me chamo Milton” até “Um PATOOO...”. Um de vocês lê as falas do pato e os outros dois leem as demais falas (de uma pessoa não identificada e do policial).

Durante a leitura, procurem sugerir pela voz o que as personagens estão sentindo. Inicialmente, Milton deve mostrar-se orgulhoso, arrogante, e, depois, deve demonstrar preocupação e medo. As demais personagens devem demonstrar descaso e desconfiança.

Ensaie várias vezes, trocando os papéis entre si. Por fim, apresentem a leitura à classe.



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 36).

A *Leitura expressiva do texto*, conforme apresentado na seção proposta por Cereja e Magalhães (2015), apesar de não apresentar em seu título a nomenclatura específica de leitura literária, mostra-se relevante nesse aspecto formativo, dado que sugere como objetivo despertar a sensibilidade do leitor para aquilo que se passa na narrativa. É preciso primeiramente compreender o contexto do que está sendo narrado para, então, expressar aquilo que é vivido pelos personagens. Essa proposta resgata a tradição oral e caminha no sentido que propõe Meireles ao dissertar que (2016, p. 30) “[...] as bibliotecas, antes de serem estas infinitas estantes, com vozes presas dentro de livros, foram vivas e humanas [...]”. Além disso, a proposta expressa nessa seção propõe uma perspectiva distinta no trato do texto literário, em relação às atividades que vêm sendo expostas no livro didático, pois explora a leitura do texto sem que seja preciso buscar uma informação específica.

Em *Trocando ideias*, as questões que os autores do livro didático *Português: Linguagens 6* apresentam a partir do conto *O patinho bonito*, abordam temas transversais como a necessidade (ou não) de fazer parte de um grupo e o sentimento gerado a partir da percepção das diferenças em relação ao outro.

1. Milton se convenceu de que era bonito demais para ser um pato. Na sua opinião, ele foi o único responsável por isso? Por quê?
2. Tanto o Patinho Feio quanto Milton só se sentiam plenamente felizes quando se integraram a um grupo: o Patinho Feio ao grupo de cisnes, e Milton, depois de se assumir como pato, ao grupo de patos. Dê sua opinião:
 - a) Quando nos sentimos diferentes de outras pessoas,

- podemos sofrer por isso? Por quê?
- b) Para sermos felizes, é necessário que sejamos iguais às pessoas do grupo a que pertencemos?
3. Nas escolas e em ambientes de trabalho, são comuns as “panelinhas”, isto é, grupos de pessoas que geralmente rejeitam novos relacionamentos. Você é a favor das “panelinhas”? Por quê?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 36.)

Tais reflexões são importantes no cenário em que os estudantes se encontram, por se tratarem de pontos recorrentes e relevantes na adolescência. Dito isso, fica evidenciado, mais uma vez, que nesse trecho do material pouco se explora e observa a construção literária em si. As questões focalizam essencialmente a estrutura do texto e de conteúdo.

Avaliamos que seria relevante propor questões como: Que outro título poderia ser dado ao conto considerando seu tema central? Você se identifica com Milton em algum momento da narrativa ou em algum aspecto de sua personalidade? Justifique. Se você pudesse, mudaria alguma parte da narrativa? Por quê? Como essa parte ficaria? Esses questionamentos contribuem na formação do leitor literário, pois conduzem os estudantes a pensarem além do que foi posto na narrativa, ademais de proporcionar a compreensão de que o texto literário não é algo acabado, mas se mantém aberto para as atribuições de sentido provenientes da interação criativa do leitor com a obra, conforme o pensamento de Saraiva (2001, p. 24) já citado, a importância da arte literária está justamente em possibilitar ao leitor “a percepção de variados pontos de vista e por estimular sua criatividade.”

3.2 Análise das questões referentes aos textos literários da Unidade 2

A segunda unidade, denominada *Crianças*, apresenta em sua página de abertura um poema de Manoel de Barros (Figura 8). O poeta discorre sobre a poesia presente no cotidiano por meio da percepção de uma mãe que se atenta à fala do filho. Não há, no entanto, retomada do poema no decorrer da unidade como forma de explorar, nas palavras do autor, *a liberdade da poesia que a gente aprende com as crianças*.

Figura 8: Unidade 2 *Crianças*



Energia (1991), de Constância Nery.

Crianças

No aeroporto o menino perguntou:
 — E se o avião tropicar num passarinho?
 O pai ficou torto e não respondeu.
 O menino perguntou de novo:
 — E se o avião tropicar num
 passarinho triste?
 A mãe teve ternuras e pensou:
 Será que os despropósitos não são mais
 carregados de poesia do que o bom-senso?
 Ao sair do sufoco o pai refletiu:
 Com certeza, a liberdade e a poesia a gente
 aprende com as crianças.
 E ficou sendo.

(Manoel de Barros. *Exercícios de ser crianças*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.)



Moopand / Keystone Brasil

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 74)

No início da unidade, assim como nas demais, são sugeridos alguns títulos de leitura complementar para os estudantes por meio de uma lista de livros. Podemos dizer que essa

sugestão contribui para ampliação do conhecimento de mundo dos estudantes, à medida que incita a busca por filmes, *sites*, além de obras de caráter não literário, como sugere o título *Como desenhar cartuns*. Percebemos, porém, uma preocupação maior com a quantidade de títulos sugeridos, sobretudo no que se relaciona à literatura, do que com a qualidade da apresentação. Não há detalhamento que possa chamar a atenção do leitor para o título, como uma sinopse ou capa de alguma edição da obra citada. Até mesmo para o olhar do leitor experiente trata-se de uma apresentação pouco atrativa⁶, pois, como vimos em Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 25), “Muito mais do que um ser racional, o homem é um ser estético”, importando a apresentação visual do que se deseja apresentar como objeto de leitura. Recordamos, ainda, o segundo princípio da leitura literária, apresentado por Simões et al. (2012, p.195), onde lemos que “é necessário sempre levar em conta o princípio didático de despertar o engajamento do aluno para a leitura”, garantindo que ele encontre significado em realizá-la, oferecendo contextualização do texto a ser lido e oportunizando que o aluno dê sentido a leitura.

Cabe ao professor a tarefa de incentivar o aluno para a leitura, propondo projetos voltados à exploração literária ligados à temática da unidade, por exemplo, dialogando com a proposta de Simões et al. (2012) citada, à medida que atribui sentido à lista de leitura por relacioná-la com o restante do repertório discutido nas aulas que seguem os momentos de leitura dos títulos selecionados. O professor pode, ainda, adicionar títulos da biblioteca escolar que se relacionam com a temática proposta e, no decorrer dos dias, propor *paradas*, conforme sugerido por Simões et al. (2012) nas quais os alunos têm a oportunidade de expor algo sobre a obra ou uma das obras que leu, relacionando inclusive os conhecimentos adquiridos em sua leitura com aquelas expostas pelos colegas. O professor é capaz, desse modo, verificar a compreensão dos estudantes sem a necessidade de aplicar questionários após a leitura.

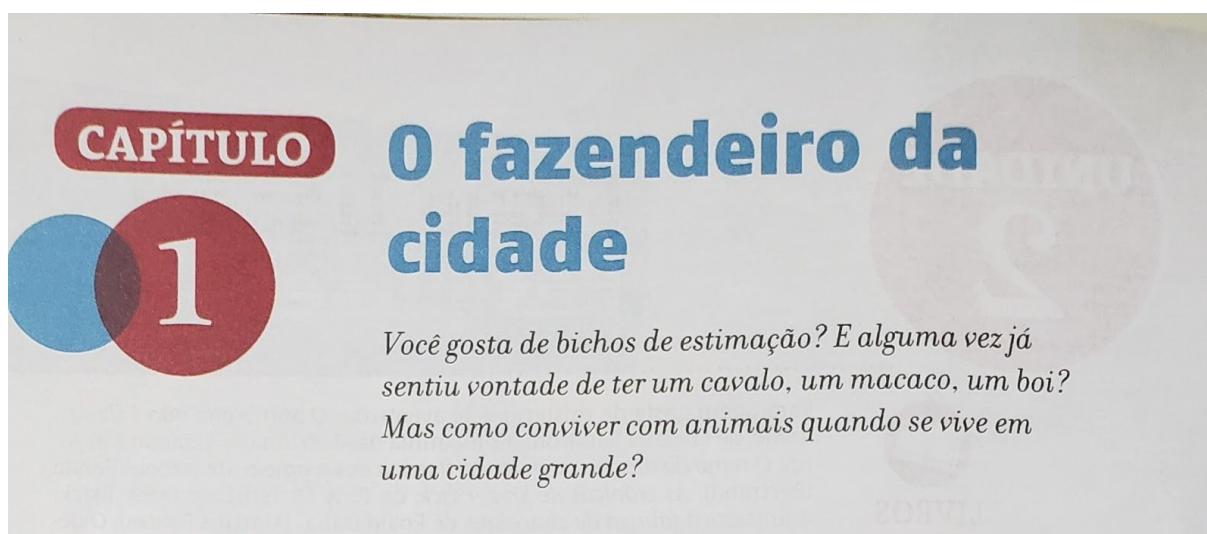
A unidade 2 é composta igualmente por três capítulos organizados em torno da temática *Crianças*, conforme citado anteriormente. Na abertura dos dois primeiros capítulos constam, respectivamente, os textos *Menino da cidade*, de Paulo Mendes Campos e *A mala de Hana*, de Karen Levine. Importa salientar novamente que, apesar de se tratar de um fragmento do livro *A mala de Hana - uma história real*, contemplamos na análise o fragmento adotado na abertura do capítulo dois, pois as questões propostas a partir dele apresentam uma perspectiva menos relacionada ao modelo largamente adotado no livro didático de Cereja e

⁶ Consultar anexos.

Magalhães (2015), isto é, relacionado à busca de informações específicas ligadas ao enredo da narrativa. O referido texto, estabelece diálogo com o que disserta Freire (1989) ao discorrer sobre a relação da leitura do papel com a leitura que fazemos do mundo, compondo a experiência da “palavramundo”. O terceiro capítulo, por sua vez, é introduzido com a pintura *Cabra Cega*, de Giovanni Battista Torriglia, ficando, portanto, fora da análise desta unidade por não fazer parte do recorte adotado nesta pesquisa, uma vez que necessita de referencial teórico distinto do contemplado por nós.

O primeiro capítulo recebe o título, *O fazendeiro da cidade*, e inicia-se com a crônica *Menino da cidade*, de Paulo Mendes Campos. A introdução apresentada fala sobre a relação entre animais e a vida na cidade (Figura 9), instigando os alunos a refletirem sobre suas experiências pessoais sobre o tema do conto disponibilizado na sequência.

Figura 9: Abertura do capítulo 1 - Unidade 2



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 76).

Após o texto, são propostas oito questões de compreensão e interpretação, na seção *Estudo do texto*, conforme o padrão estabelecido na construção do material. Vejamos quais as propostas de abordagem do texto adotadas por Cereja e Magalhães (2015), nas questões referentes à crônica *Menino da Cidade*:

1. O interesse do menino pelos animais é retratado logo nos primeiros parágrafos da crônica. O que, na fala do garoto, comprova esse fato?
2. No sexto parágrafo, o narrador afirma que o sítio ao qual o menino se refere é apenas um terreno do Estado do Rio de Janeiro.

- a) Levante hipóteses: Por que o menino chama o terreno de sítio?
- b) Para o narrador, “o garoto precisa acreditar no sítio, como outras pessoas acreditam no céu”. Por que, para o menino, o sítio é uma espécie de céu?
- c) No penúltimo parágrafo, que trecho expressa, nas palavras do narrador, o sentimento de frustração do menino por não conviver com os animais?

[...]

6. Na realidade, o menino ganha alguns animais, sendo um deles um canarinho-da-terra.

- a) Na sua opinião, por que, diante da ameaça de que, se continuasse a se comportar mal, iam dar o passarinho, o menino resolve soltar a ave?
- b) De que maneira o menino trata os outros animais que ganha?

[...]

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 78-79.)

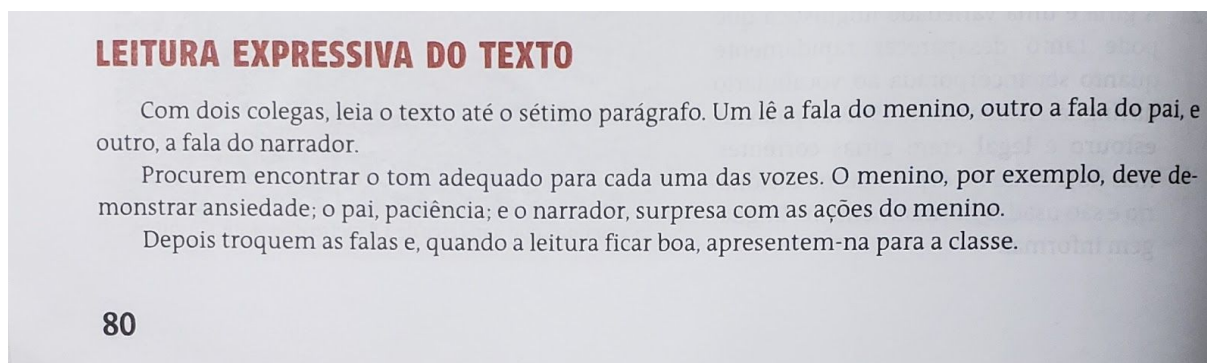
É possível observar que, nem todas as questões apresentadas tratam da localização de aspectos específicos do texto. Para levantar hipóteses, por exemplo, é preciso que os estudantes sejam capazes de inferir informações estabelecendo paralelos com seu conhecimento de mundo, como a compreensão do que é um terreno e um sítio, quais as diferenças e semelhanças entre esses locais e, a partir do que compreendeu do texto, observar quais possíveis relações o personagem estabelece a fim de traçar esse paralelo. No entanto, mesmo as questões que envolvem a opinião dos alunos, conforme citado, não há relação com a produção literária em seu viés artístico, mas com suposições possíveis de serem aferidas a partir da leitura do texto. Para isso, caberia ao material apresentar comentários sobre a linguagem literária que transpassa a produção de uma crônica, que mescla jornalismo e literatura. Os alunos seriam conduzidos a perceberem quais elementos fazem com que este seja um texto artístico e não apenas a descrição da vida de um garoto que mora na cidade e gosta de animais. Para tanto, sugerimos a leitura de um relato descritivo da vida de quem mora na cidade, antes ou após a crônica de Paulo Mendes Campos e, a partir disso, elaborar um levantamento colaborativo, podendo ser realizado em grupos, verificando qual dos dois textos é considerado literário e por quais motivos. Diante dessa perspectiva, qual se mostra mais atrativo e por quê. Isso culminaria em uma partilha daquilo que foi observado e anotado, sob orientação do professor.

Nas caixas de texto que acompanham a crônica *Menino da cidade*, é apresentado *Quem é Paulo Mendes Campos e Qual a diferença entre foca e morsa?*. Acreditamos que,

como esse espaço do livro didático de Cereja e Magalhães (2015) se apresenta como local de exposição de informações complementares, julgamos que seria significativo apresentar, em um dos boxes, informações sobre o gênero crônica, sua relação com a literatura e com o jornalismo, proporcionando uma reflexão relevante dentro do contexto formativo do leitor, sobretudo de literatura.

Em *A leitura expressiva do texto*, referente à crônica de Paulo Mendes Campos, a proposta do livro didático é de que os alunos se dividam em grupos e releiam determinados parágrafos do texto, dividindo as falas do protagonista, do pai e do narrador, adequando o tom de voz para cada uma das figuras. Segue a proposta integral, conforme exposta por Cereja e Magalhães (2015):

Figura 10: *Leitura expressiva do texto*



Fonte: Cereja e Magalhães(2015, p. 80).

Vemos, nesta proposta, uma atividade pertinente para a formação do leitor literário, pois, a partir da leitura expressiva do texto, os estudantes podem perceber aspectos ligados à sonoridade da construção linguística, além de notar de forma mais clara as sensações transmitidas à medida que personificam a ansiedade, a paciência e a surpresa dos personagens, conduzindo inclusive à percepção de paralelos entre essas posturas e atores do cotidiano. A proposta de leitura expressiva serve, ainda, para levar os alunos a buscarem outros textos ou obras que lhe transmitam sensação semelhante. Vemos resgatada a tradição oral, que estabelece paralelos com o hábito da leitura, conforme propôs Meireles (2016, p.30) ao dissertar que “[...] os primeiros narradores são antepassados anônimos de todos os escritores. O gosto de ouvir é como o gosto de ler.”

Na seção *Cruzando linguagens*, é proposta, conforme mencionado anteriormente,

uma leitura comparada do texto literário com outra produção artística (o conto *As três penas* e o filme *O jardim secreto*, na unidade 1, por exemplo). Na unidade 2, é apresentada a pintura *O passageiro clandestino* (1920), de Norman Rockwell, na qual vemos um garoto fazendo gesto de quem solicita silêncio enquanto tenta esconder um cachorro em uma cesta, com bagagem e alguns objetos ao redor, conforme apresentado na Figura 11.

Figura 11: O passageiro clandestino



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 81).

As perguntas expostas na seção visam conduzir os estudantes a estabelecerem relações entre a pintura *Passageiro clandestino* e a crônica *Menino da cidade*, pautando-se na relação que os garotos representados têm com os animais. No entanto, das sete questões, somente a última propõe reflexão voltada a essa relação, as demais dividem-se entre realizar a leitura de aspectos expostos na imagem (questões 1, 2 e 3) e de informações que podem ser inferidas a partir da observação da pintura (questões 4, 5 e 6) a. Segue, portanto, apenas a questão número 7, pois, diante do recorte deste trabalho, é ela quem mais nos interessa em matéria de análise.

7. Compare a pintura com a crônica lida, “Menino da cidade”. Que semelhanças e diferenças há entre o menino da crônica e o menino da

pintura quanto ao modo como se relacionam com os animais?
(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 81.)

A intenção da questão proposta por Cereja e Magalhães (2015), ao procurar estabelecer relação entre as duas produções artísticas citadas, limita-se a solicitar que os alunos descrevam semelhanças entre elas, sem explorar encadeamentos extratextuais que possam ter sido construídos pelos alunos ao se depararem com as obras, por exemplo, como nossos modos de vida influenciam nossa convivência e contato com os animais. A literatura é uma forma de representar nossa cultura, por esse motivo seria pertinente propor a reflexão a partir dos elementos intratextuais sobre como as manifestações artísticas, sejam literárias, plásticas, etc. refletem a cultura nas quais foram criadas, o que elas podem representar, diante do contexto proposto, em relação aos desejos da criança, suas limitações, nossas relações com os animais domésticos, entre outros aspectos.

Vimos, segundo Friedman (2013, p. 93) que é comum que inibamos a imaginação e a oportunidade de expressão das crianças e que “os desenhos, produção quase cotidiana e que, muitas vezes, acabam no lixo, não são olhados por nós, adultos. Um singelo desenho fala pela criança”. Assim sendo, na tentativa de explorar também esse modo de expressão, avaliamos como pertinente a atividade a seguir. Tanto a crônica quanto a pintura indicadas no capítulo evidenciam limitações das crianças em relação às escolhas cotidianas, sobretudo em relação aos animais. No entanto, o mundo literário e artístico, em geral, é um campo onde esses “padrões” podem ser subvertidos. O professor poderia solicitar que cada um escolhesse um dos dois suportes (literário ou plástico) para representar como seria a realidade, caso crianças pudessem tomar decisões sobre nosso contato e convívio com animais.

Essas proposições conduzem à formação artística e literária dos estudantes e fazem da escola um local em que crianças e jovens têm acesso a manifestações culturais distintas, sobretudo porque, muitas vezes, eles não encontram oportunidade de contato com a diversidade de expressões artísticas, ficando restritos à produções culturais limitadas em número e variedade. Conduzir a percepção de que a cultura é o que nos identifica enquanto povo, enquanto parte de um grupo, conhecer a literatura, a dança, a música, os filmes, por exemplo, nos conduz a compreender diferentes culturas.

Como última proposta de reflexão a partir da crônica de abertura do capítulo, a seção *Trocando ideias* propõe as seguintes questões:

1. Na crônica lida o menino vive em uma grande cidade e, embora não conviva com os animais tanto quanto gostaria, sempre encontra maneiras de estar em contato com eles. E você, gosta de estar em contato com os animais? Como é sua convivência com eles? Conte para os colegas.

2. Nem sempre os animais domésticos são bem tratados pelos seus donos. Embora existam leis para punir as pessoas que agredem ou abandonam seus bichos de estimação, a prática de maus-tratos aos animais não é rara. Na sua opinião, o que poderia ser feito para ampliar a proteção aos animais domésticos?

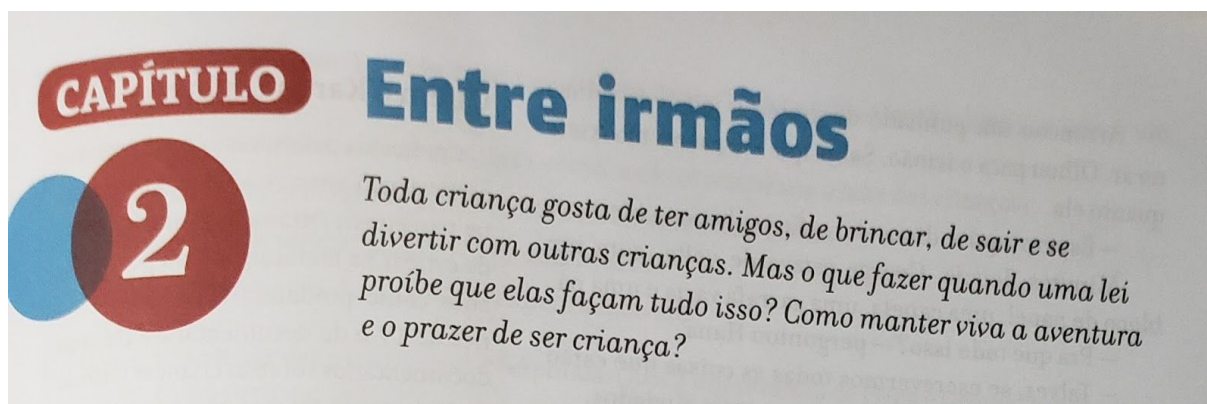
3. Você acha que deve ser permitido o transporte de animais domésticos em ônibus e trens? Por quê?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 82.)

A atividade proposta em *Trocando ideias* incita à reflexão sobre questões extratextuais, sem atribuir a elas um aspecto pedagogizante do trabalho da linguagem frente a uma perspectiva ligada à gramática normativa. As perguntas convidam a refletir acerca de questões relevantes do mundo real, sobre as quais os alunos provavelmente já tiveram contato ou, ao menos, ouviram falar. Essa abordagem favorece a formação do leitor literário, pois amplia seu repertório em relação aos acontecimentos e fatos que o rodeiam, conduzindo seu pensamento para pontos que, apesar de presentes no cotidiano, não tenham sido matéria de atenção profunda, revelando a grandeza do alcance do texto literário.

A mala de Hana, da escritora canadense Karen Levine, abre o segundo capítulo da Unidade 2 do livro didático para o 6º ano, de Cereja e Magalhães (2015). O texto discorre sobre a vida de duas crianças judias, Hana e seu irmão George, durante o período da Segunda Guerra Mundial. A reflexão de introdução que aparece antes do texto (Figura 12) pondera sobre a infância e as necessidades de brincar, sair, relacionar-se com outras crianças, tão comuns e necessárias nessa fase da vida. É apresentada a problemática da proibição dessas ações e convívios antes do início do texto.

Figura 12 : Abertura do capítulo 2, Unidade 2



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 99).

A temática da criança, da brincadeira e de amigos dialoga com o capítulo anterior. Embora o texto apresentado seja uma parte da obra *A mala de Hana - uma história real*, optamos por considerá-lo na análise, visto que as questões apresentadas no trabalho de exploração deste texto demonstram uma perspectiva menos ligada à compreensão do enredo e a busca de informações específicas e mais próxima da proposta de leitura da “palavramundo” apresentada por Freire (1989) e expressa neste trabalho no subcapítulo voltado à reflexão da importância da leitura e do leitor literário.

As questões propostas em *Estudo do texto* são, em sua maioria, subjetivas e ilustram bem como o texto literário pode conduzir o leitor a reflexões que lhe enriquecem culturalmente, em seu conhecimento de mundo e em seu modo de pensar suas ações da esfera cotidiana em diferentes escalas a medida em que se compara ao outro e a suas vivências. Seguem algumas das questões propostas:

1. No momento relatado pelo texto, os judeus estavam vivendo uma série de restrições.
 - a) Troque ideias com os colegas da classe: o que foi o holocausto durante a Segunda Guerra Mundial?
 - b) No texto, os judeus foram proibidos de ir ao parque de diversões, aos campos de esporte e parques públicos. O que essa proibição representava para eles?
3. Apesar da situação difícil, a mãe das duas crianças dizia: “ - Nós temos sorte [...] porque temos um grande jardim.”
 - a) Tomando como base esse comentário, como você caracteriza a mãe das crianças?
 - b) O que a fala da mãe faz supor sobre outras crianças judias?
 - c) O que o jardim representava para os dois irmãos?

4. Ponha-se no lugar das personagens e responda: Qual a importância de Hana e George “terem um ao outro”, como dizia a mãe?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 100-101.)

Diante das questões citadas, retomamos Colomer (2007) que afirma que a obra literária propõe uma comunicação com a participação subjetiva do leitor, conduzindo-o a perceber, criativamente, questões que atravessam a vida cotidiana, interpretadas sob uma nova perspectiva por meio do texto literário. Ao refletir sobre a relação de Hana e seu irmão diante do contexto apresentado, os estudantes são levados a retomar seus conhecimentos acerca da segunda guerra mundial, bem como da relação entre irmãos e, a partir dessa percepção subjetiva, atribuir sentido ao que foi lido. Esse modelo de atividade remete à premissa de Freire (1989) de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Assim sendo, confirma-se a qualidade do trabalho com o texto literário na proposta desse trecho do livro *Português: linguagens 6*, uma vez que se volta a exploração das relações estabelecidas pelo leitor no decorrer do contato com o texto apresentado e não somente a identificação de informações já postas na narrativa.


O convite dos autores em *Leitura expressiva* de *A Mala de Hana* é, conforme observado na Figura 13, que os alunos voltem sua atenção para a entonação de acordo com os sinais de pontuação, bem como para os sentimentos que devem ser transmitidos de acordo com a ideia que o texto lido deseja transmitir. Desse modo, os estudantes são convidados a reler os dois últimos parágrafos de *A Mala de Hana*, atentando-se para esses fatores.

Figura 13: *Leitura expressiva do texto*

LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

Juntem-se a um colega da classe e façam a leitura dos dois últimos parágrafos do texto, de modo que um leia o penúltimo parágrafo e o outro, o último parágrafo. Depois troquem os parágrafos para leitura.

Durante a leitura, leiam com ritmo, procurando valorizar as pausas indicadas pelas vírgulas e pelo ponto. Pronunciem as frases com clareza e ênfase, como se estivessem lendo para uma grande plateia. Na leitura da última frase, procurem dar a ela um tom triste, mas cheio de esperança.



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 102).

Destacamos, mais uma vez, que essa abordagem contribui na formação do leitor literário, pois parte do texto com o objetivo de compreender o uso dos sinais de pontuação, bem como seu papel no entendimento da narrativa, observando os sentidos trazidos por eles. Tudo isso sem realizar perguntas sobre quais foram utilizados em determinado parágrafo, ou qual foi empregado para indicar pergunta, o que levaria à repetição de informações presentes no texto sem que necessariamente se fixasse a importância dos sinais de pontuação na prática real da leitura.

Em seguida, a seção *Trocando ideias* apresenta três questões. São elas:

1. Por serem judeus, Hana e George foram proibidos de ir ao parque de diversões, aos campos de esporte e aos parques públicos. Dessas proibições, qual você acha pior?
2. Você acha justo um grupo de pessoas impor restrições a outra por causa da origem ou da religião? Por quê?
3. Se você estivesse no lugar de Hana e George, o que faria para suportar a situação?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 102.)

Cereja e Magalhães (2015) convidam os estudantes a estabelecer relações entre o texto literário apresentado e suas vivências pessoais, conduzindo-os a refletir não apenas sobre acontecimentos históricos, culturas distintas ou sobre empatia, mas, também, propõem o olhar para si e a possibilidade de pensar e conhecer melhor a si mesmos. Entretanto, como mencionamos anteriormente, aspectos que privilegiam uma leitura mais profunda do texto, ficam à margem do trabalho. Poderiam ser propostas questões como: Considerando a quantidade de relatos históricos relacionados à segunda guerra mundial, porque há a elaboração de textos literários que tratam dessa temática? O que a figura de Hana ilustra no contexto apresentado?

Questões como estas são pertinentes na formação do leitor dado que a escola, como aponta Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 50), “não é um local de *algumas* leituras”, mas de todas as leituras, seja de mundo ou da palavra, por esse motivo abordar situações e fatos do mundo real a partir do texto literário também é de interesse escolar.

3.3 Análise das questões referentes aos textos literários da Unidade 3

A terceira unidade recebe o título *Descobrendo quem sou eu*. Além da lista de livros, conforme modelo adotado na abertura das unidades do material, é disponibilizado o poema *Quem eu sou?*, do escritor brasileiro de literatura infantojuvenil Pedro Bandeira:

Figura 14 - Abertura da Unidade 3

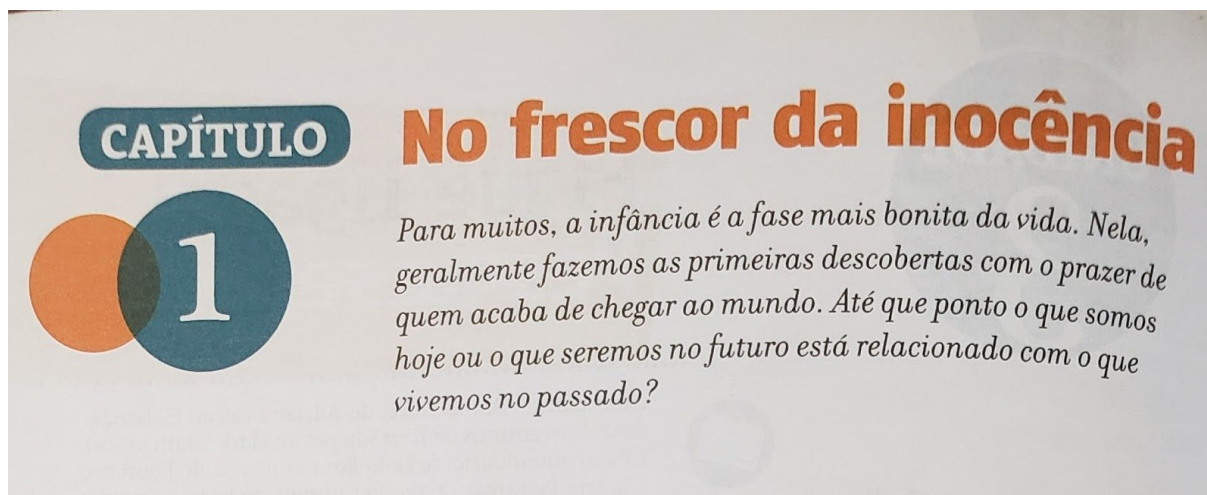


Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 138).

O poema de Bandeira, conforme observado, serve como introdução ao tema central da unidade, isto é, a descoberta de quem se é, levando o aprendiz a pensar sobre si e o que o constitui enquanto sujeito singular e, ao mesmo tempo, parte de um grupo e de um todo cujas semelhanças o integra.

O primeiro capítulo, intitulado *No frescor da inocência*, é iniciado com o conto *Banhos de mar*, de Clarice Lispector. A proposta de reflexão apresentada na introdução, que precede o conto (Figura 15), leva a pensar na trajetória que nos conduz a ser quem somos, ou quem seremos, pensando nos traços de identidade que são moldados a partir de vivências da infância.

Figura 15: Abertura do capítulo 1, Unidade 3



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 140).

Após o conto de Clarice Lispector⁷, as questões referentes ao *Estudo do texto* apresentam reflexões acerca das recordações da narradora em relação ao seu passado, de modo mais específico, relacionadas aos banhos de mar que a personagem tomava com a família, na infância. A partir da memória exposta, o material didático conduz à reflexão de como os acontecimentos do passado podem influenciar nossas vidas presentes e futuras. Desse modo, são apresentadas questões como:

1. O texto relata uma recordação feliz da narradora: os passeios que, na infância, fazia com a família às praias de Olinda, cidade situada na

⁷ Verificar anexos.

região metropolitana de Recife.

- a) Por que a família costumava ir àquelas praias?
- b) O passeio, como um todo, envolvia alguns costumes cultivados pelo pai. Quais eram esses costumes quanto ao banho de mar?

[...]

3. A narradora descreve as emoções que a viagem às praias de Olinda com a família lhe despertava.

- a) Por que ela considera essa viagem como uma “ilha encantada” de sua infância?
- b) O que essa viagem revela para a menina quanto ao seu presente? E o que representa quanto ao seu futuro?

[...]

7. Quando uma pessoa relata fatos do passado, é natural que aflorem nela alguns sentimentos.

- a) A narradora considera que as palavras do relato que ela faz exprimem a intensidade da emoção que ela viveu na infância? Justifique sua resposta com elementos do texto.
- b) Que sentimento principal a narradora vivencia ao fazer esse relato?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 143.)

As questões apresentadas até aqui conduzem os estudantes a pensarem as informações apresentadas no texto, voltando a ele, quando necessário, para encontrar informações que sirvam como justificativa das respostas escolhidas por eles. As questões 8 e 9, por sua vez, propõem uma discussão que perpassa com frequência o campo literário, sobretudo a obra de Clarice Lispector, abordando a separação entre os relatos expostos na narrativa e as vivências da autora. Para tanto, Cereja e Magalhães (2015) retomam as informações sobre a escritora, apresentadas no box disposto no material conforme modelo adotado nas unidades do livro didático. Vejamos as questões:

8. A autora do texto lido, a escritora Clarice Lispector, viveu em Recife quando menina. Leia o boxe “Quem é Clarice Lispector?” e, depois, responda:

- a) A experiência relatada pela narradora pode ter sido vivida, de fato, pela autora, ou trata-se de uma história ficcional? Justifique sua resposta.
- b) No texto lido, a narradora, ao fazer seu relato, dá mais destaque às ações das personagens ou às suas próprias impressões e sensações? Justifique sua resposta com dois exemplos do texto.

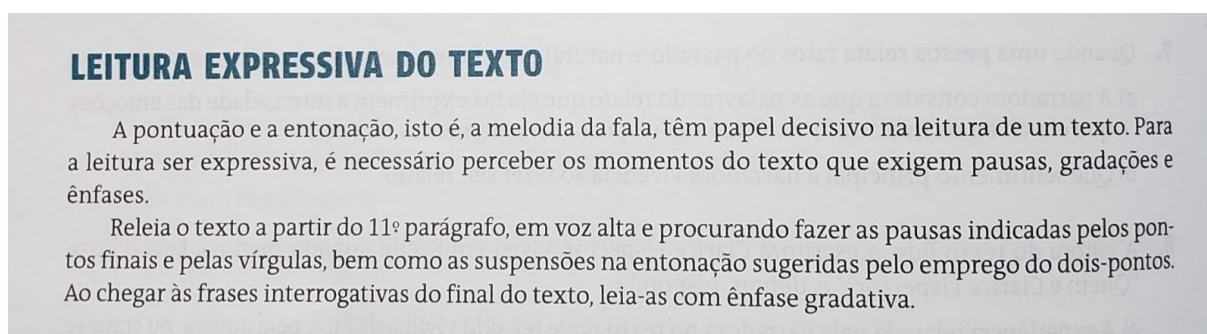
9. O texto lido foi publicado na obra *Pequenas descobertas do mundo*, de Clarice Lispector. Você acha que a experiência relatada nele inclui “pequenas descobertas do mundo” feitas pela autora? Justifique sua resposta.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 143.)

Nos estudos literários, discute-se a independência entre a vida e a obra do autor de um texto. No entanto, é importante a abordagem proposta nas duas últimas questões, pois, por se tratar de um material para estudos de leitores iniciantes, ainda é preciso passar por esse processo de reflexão para compreender que o narrador da história e o autor dela são distintos, não devendo ser confundidos. O escritor é o ser material, *de carne e osso*, já o narrador é um ser fictício, a voz do texto, podendo ou não ser um personagem da narrativa e participar ativamente dela. As questões oito e nove da seção *Estudo do texto*, abrem a possibilidade de discorrer sobre essa particularidade a partir do conto proposto. Além disso, alicerçado nessas perguntas, o professor poderá apresentar a obra de Clarice Lispector que apresenta inúmeros casos onde é possível identificar semelhanças entre vida e obra, que não devem, no entanto, ser confundidas com fatos, levando os estudantes a compreenderem um pouco melhor sobre a ficcionalidade que perpassa o texto literário em sua construção, podendo relacionar-se com a realidade, mas sem depender dela.

Em seguida, na *Leitura expressiva do texto* de Clarice Lispector, Cereja e Magalhães (2015) propõem:

Figura 14 : Leitura expressiva do texto



LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

A pontuação e a entonação, isto é, a melodia da fala, têm papel decisivo na leitura de um texto. Para a leitura ser expressiva, é necessário perceber os momentos do texto que exigem pausas, gradações e ênfases.

Releia o texto a partir do 11º parágrafo, em voz alta e procurando fazer as pausas indicadas pelos pontos finais e pelas vírgulas, bem como as suspensões na entonação sugeridas pelo emprego do dois-pontos. Ao chegar às frases interrogativas do final do texto, leia-as com ênfase gradativa.

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 144)

De acordo com a atividade proposta pelos autores do livro didático, vemos que há a finalidade de que se compreenda não apenas a função dos sinais de pontuação na escrita, mas seu papel e contribuição no momento da oralização do texto literário, uma vez que muito se discorreu nas questões mencionadas anteriormente sobre os sentimentos da narradora de *Banhos de mar* e, sobretudo, o destaque que a autora dá aos afetos e às sensações da

protagonista em detrimento das ações dos personagens. A riqueza do texto está na escolha dessa construção assim como a riqueza da leitura em voz alta está em conseguir transmitir as sensações apresentadas.

Em *Trocando ideias*, são apresentadas três questões na intenção de que os alunos reflitam sobre si por meio das relações estabelecidas por eles a partir da vivência da personagem da narrativa.

1. No texto lido, a autora, Clarice Lispector, relata uma situação da infância que a marcou profundamente: os banhos de mar em Olinda na companhia da família. E você? Há algum episódio em sua vida que tenha sido muito marcante? Conte para os colegas.
2. No texto, o pai da narradora aparece como uma importante referência: ele é alguém cujas ideias são acatadas e respeitadas. Na sua família há alguém que também é uma referência para você? Se sim, quem? Por quê?
3. Às vezes, certos gestos, objetos, aromas e lugares nos fazem reviver situações especiais do nosso passado. No texto, a narradora conta que, depois de adulta, repetia o gesto de mergulhar as mãos em concha nas águas para trazer um pouco de mar até a boca, na tentativa de recuperar as lembranças da infância. Existe algo que você faz com a intenção de reviver uma situação especial do passado? Se sim, conte para os colegas.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 144-145.)

Em relação à formação do leitor literário, as questões propostas em *Trocando ideias* servem para mostrar ao leitor as relações que podemos estabelecer entre nossas experiências e o contato com o texto literário, pois como consequência de sua leitura temos a possibilidade de pensar sobre gestos, ações e pontos em geral da nossa história que talvez, até então, não haviam sido objeto de reflexão.

Essa abordagem mostra ao leitor em formação que o texto literário pode ser objeto de prazer, descoberta, compreensão de si e do outro. Para tanto, o professor deve estar atento para promover momentos de leitura que permitam aos estudantes ter tais percepções, voltadas às suas experiências subjetivas. A esse respeito recordamos os apontamentos de Simões et al. (2012), nos quais as autoras destacam os princípios a serem adotados na leitura literária, entre eles a garantia da fruição do texto literário e a liberdade do leitor, o despertar do engajamento do aluno para a leitura e a apreciação do texto por si mesmo e não como pretexto do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula.

3.4 Análise das questões referentes aos textos literários da Unidade 4

A quarta e última unidade do livro didático de Cereja e Magalhães (2015) recebe o título *Verde, adoro ver-te*. A proposta desse trecho do material é abordar questões referentes ao meio ambiente, espécies ameaçadas de extinção, relação entre os seres humanos e outros elementos da natureza, educação ambiental, etc. A abertura da unidade conta com o poema *Desejos*, de Elias José, conforme ilustra Figura 16.

Figura 16: Abertura da Unidade 4



Verde, adoro ver-te

Desejos

Bom mesmo é ser
anjo,
pássaro,
avião,
pipa,
borboleta,
inseto
ou qualquer coisa
que voa
e revoa.

Qualquer coisa
que pode pôr
os pés no chão
e todo o corpo
envolto em nuvens.

Mais do que anjo,
eu queria ser pipa.

Mais do que anjo,
eu queria ser pássaro.

(Elias José. *Alice no país da poesia*.
São Paulo: Peirópolis, 2009. p. 8.)

200

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 200).

No poema *Desejos*, conforme observado, o eu lírico fantasia sobre a possibilidade e vantagem de ser outros seres que não humano, em especial, poder ser *qualquer coisa que voa e revoa*. Conclui dizendo que mais que anjo gostaria de poder ser pássaro elevando a condição da natureza acima dos elementos celestiais. O tom de importância dado aos elementos naturais no poema de Elias José traz a nuance perfeita para a abordagem do tema tratado.

Há, ainda, nas primeiras páginas da unidade, conforme modelo adotado pelos autores do material, a lista de sugestões de títulos relacionados que podem ser pesquisados, além da sugestão de filmes e *sites* relativos ao tema proposto. Essas indicações contribuem para ampliar o repertório do aluno. Contudo, conforme já mencionamos, a lista, se não abordada pelo professor, pouco favorece a formação do leitor, uma vez que é apresentada, visualmente, de forma pouco atrativa.

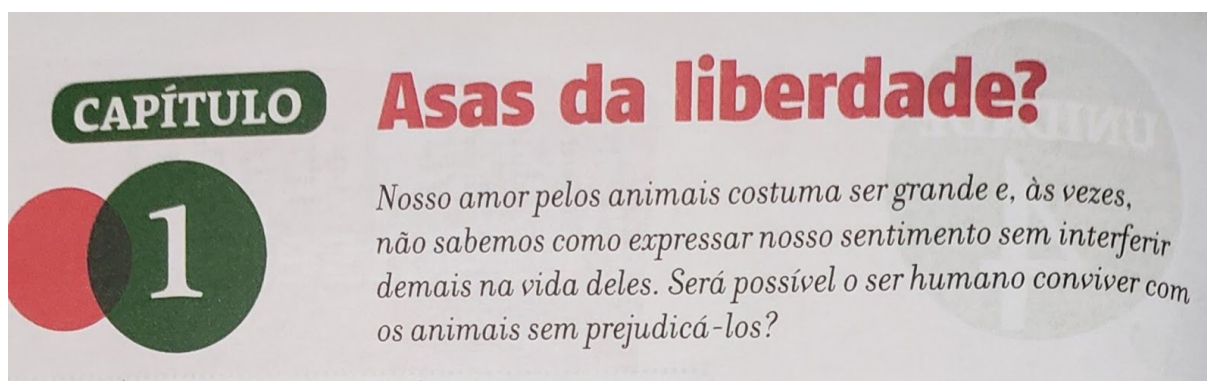
Avaliamos, portanto, pertinente a adoção de ações pelo professor tais como comentar parte de uma das obras citadas na lista, iniciando a leitura do primeiro capítulo ou de parte selecionada, a fim de despertar o interesse dos estudantes em ler a obra completa em um dos momentos reservados à leitura ou mesmo fora do ambiente escolar; levar uma ou diferentes edições de um dos títulos citados; fazer uma visita à biblioteca na intenção de que os alunos selecionem títulos semelhantes aos sugeridos de acordo com a temática proposta na unidade, depois os estudantes podem justificar por que selecionaram aquele título, que elemento o fez verificar que se tratava da discussão da temática proposta; ou ainda realizar uma roda de conversa sobre outras leituras já realizadas que dialoguem com o trabalho desenvolvido na unidade, como uma forma de valorizar e atribuir sentido às leituras já realizadas pelos estudantes dentro e fora do ambiente escolar.

Na unidade 4, Cereja e Magalhães (2015) disponibilizam na abertura dos três capítulos apresentados os textos *Tuim criado no dedo*, de Rubem Braga, *A longa lista dos condenados* e *Quais são os animais ameaçados de extinção no Brasil*, publicados nas revistas *Veja* e *Época*, além do *Cartum*, de Márcio Costa. Ressaltamos que, desta unidade, somente o conto de Braga foi selecionado para compor a análise desta pesquisa, uma vez que os textos de abertura do capítulo dois, tratam-se de fragmentos de duas reportagens e a abertura do terceiro capítulo é feita mediante uma imagem, não se adequando ao recorte proposto por não contemplarem o texto literário e por exigirem um referencial teórico específico que não está contemplado neste

estudo.

O primeiro capítulo, intitulado *Asas da liberdade*, inicia-se com a crônica de Rubem Braga, *Tuim criado no dedo*⁸, nela é narrada a história de um garoto que, durante as férias na fazenda com a família, encontra alguns filhotes de Tuim, uma espécie de pássaro, e passa a cuidar de um deles. No decorrer da narrativa o cenário em que se encontram o garoto e a ave mudam, gerando algumas consequências para ambos. De modo geral, a relação entre o garoto e o pássaro é exposta como gatilho de reflexão para nosso contato e interferência na vida animal, indo de encontro com a temática proposta pela unidade. A abertura do capítulo, que precede a crônica, intitulado *Asas da liberdade?*, motiva a reflexão sobre a convivência entre seres humanos e outras espécies animais, conduzindo o pensamento sobre as consequências dessa convivência a partir da interferência causada pelo contato, conforme mostra a Figura 17 abaixo.

Figura 17: Abertura do capítulo 1 - Unidade 4



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 202).

Em seguida, em *Estudo do texto*, Cereja e Magalhães (2015) apresentam oito questões sobre a crônica *Tuim criado no dedo*. Nelas são tratadas informações específicas do texto lido, na sequência seguem algumas das questões propostas para ilustrar o teor dos questionamentos apresentados:

1. Passando férias na fazenda da família, o menino encontra três filhotes de tuim e os leva para casa.
 - a) Onde esses filhotes estavam?
 - b) Na sua opinião, por que dois dos filhotes morreram?
- [...]
6. Para manter o tuim solto no quintal e eliminar o risco de que ele

⁸ Anexos.

fugisse novamente, o menino tomou uma decisão.

a) Qual foi essa decisão?

b) Qual foi a consequência do que o menino fez?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 204.)

Mais uma vez, é possível perceber que o propósito destas questões acerca do texto literário, apresentadas no livro didático analisado, concentra-se em certificar que o aluno compreendeu informações específicas e pontuais expressas no texto disponibilizado.

Entretanto, chamo a atenção para a oitava questão da seção que, em seu enunciado, contextualiza brevemente sobre as características da crônica, conduzindo a um conciso aprofundamento sobre o gênero literário apresentado, despertando o olhar do aprendiz para a crítica provocada a partir da leitura e mostrando que o texto literário, em seu viés artístico pode gerar reflexões, propor críticas e ter um papel humanizador, motivando pensamentos que podem levar a mudanças de práticas . Vejamos:

8. O texto lido é uma crônica. A crônica é um gênero textual que, com base em um fato do cotidiano, faz uma crítica ou provoca no leitor uma reflexão sobre o mundo em que vivemos. Na sua opinião, o texto de Rubem Braga provoca reflexões? Justifique sua resposta?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 204.)

É necessário salientar, mais uma vez, a importância da formação do professor e de seu valioso papel em buscar e propor atividades que explorem ainda mais a percepção do texto literário, evidenciando seu viés artístico. Dessa forma, o material disponibilizado no livro didático poderá ser ainda melhor trabalhado. Dado que propor esse aprofundamento não apenas valida a importância de compreender e trabalhar as questões estruturais do texto literário, mas, também, otimiza o tempo e os recursos do professor, uma vez que poderá ser proposto o aprofundamento desejado, a partir de um material que já tem em mãos, diminuindo a necessidade de imprimir novos textos ou de dedicar tempo à procura de outro conto, crônica, poema, ou qualquer outro gênero literário, que possa ser usado para tratar de questões referentes à leitura, ao fazer literário, poético etc.

Conhecendo a rede pública de ensino, podemos dizer com propriedade sobre o que implica ter um livro didático acessível aos alunos: ganho em tempo e recursos no trabalho do professor. A importância do aproveitamento de textos previamente propostos no livro didático para servir de base para outras atividades, além daquelas que são propostas nele, resulta em


qualidade de ensino e em melhor aproveitamento do tempo e do material disponíveis.

Em *Trocando ideias*, seção na qual é possível observar uma proposta mais subjetiva sobre o olhar dos leitores relacionada à leitura experienciada, os autores propõem duas questões:

Figura 18: Trocando ideias

↑ ↓ Trocando ideias

- 1.** No texto lido, o menino retira os filhotes de seu ambiente natural para criá-los como animais de estimação. Você concorda com essa atitude? Por quê?
- 2.** O menino desenvolve um grande amor pelo tuim que sobreviveu. Na sua opinião, de que modo o ser humano pode manifestar carinho pelos animais sem prejudicá-los?



Casal de tuims.

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 206).

Apesar da proposição da seção envolver a subjetividade e as experiências do leitor como objeto de reflexão a partir do texto proposto, vemos que, nesse caso, as perguntas buscaram explorar fatores referentes ao assunto foco da unidade, isto é, o cuidado com o meio ambiente, o impacto da influência humana na natureza, sobretudo na vida de outras espécies e em soluções para essas questões. O texto literário serviu como base para o pensamento sobre pontos importantes acerca do cenário ambiental.

Essa perspectiva, conforme amplamente citado, contribui na formação do leitor literário à medida em que conduz os alunos a atribuírem sentido à leitura realizada, ao passo que conseguem estabelecer relações entre o texto e suas percepções subjetivas do cenário que participa cotidianamente.

Na parte final do livro do professor, no *Manual do Professor - Orientações didáticas*, figuram sete tópicos: introdução, pressupostos teóricos e metodológicos, avaliação, estrutura e metodologia da obra, cronograma, plano de curso e livro digital e multiletramento.

Os pressupostos teóricos e metodológicos tratam de leitura, produção de texto, oralidade e gêneros orais, o ensino da língua, recursos complementares e articulação com

outras áreas do conhecimento. Interessa, para este trabalho, as orientações referentes à leitura e à formação do leitor. Como aborda o próprio subtítulo, não há um tratamento específico para o leitor literário. Os autores expõem a dificuldade para formar leitores e o importante papel da escola:

Por vários motivos, muitos alunos não têm contato sistemático com leitura de qualidade e com adultos leitores. A escola, então, torna-se o único veículo de interação desses alunos com textos, cabendo a ela oferecer leituras de qualidade, diversidade de textos, modelos de leitores e práticas de leituras eficazes e, conseqüentemente, formar leitores competentes. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 276.)

Nesse sentido, a obra se propõe a apresentar diversidade de textos e gêneros textuais. São histórias em quadrinhos, textos jornalísticos, fotos, anúncios, poesias, crônicas, contos etc. Também são contemplados diversos autores e de nacionalidades distintas.

Para motivar os alunos para a leitura, os autores propõem: visita à biblioteca escolar ou à biblioteca municipal; organizar uma “bibliotequinha” na sala de aula com acervo diverso; deixar à disposição do aluno diferentes materiais (revistas, jornais, folhetos, encartes, livros ilustrados, paradidáticos de diversas disciplinas etc.); reconhecer as preferências e interesses dos alunos; dar a eles a possibilidade de escolha de títulos de livros; sugerir leituras; oferecer repertório seletivo de títulos; planejar aulas semanais de leitura livre; proporcionar momentos de fruição; propor projetos de leitura que envolva toda escola; ler em voz alta para os alunos; desenvolver atividades variadas a partir de leitura (varal de poesia, de crônica, de notícias; antologia de textos produzidos pelos alunos; confecção de cartazes com sugestões ou orientações de leitura, entre outras).

Além disso, os autores sugerem outras ações para trabalhar leitura extraclasse e uma bibliografia básica sobre leitura. Conforme mencionamos, é fundamental que o professor tenha uma formação sólida para poder adaptar e criar outras atividades e projetos com base nos textos indicados na obra.

Segundo nossa análise, o livro organizado por Cereja e Magalhães (2015) apresenta em sua composição pontos fracos e fortes. Há o cuidado em disponibilizar textos de gêneros e temáticas distintas, proporcionando contato com produções culturais de viés literário diversificadas. Verificamos, porém, pouca atratividade na apresentação dos títulos de leitura complementar, de *sites* e filmes a serem buscados pelos alunos a fim de ampliar seu

conhecimento de mundo. Conforme dissertamos seguindo a perspectiva de Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), o ser humano é um ser estético, muito mais do que racional, justificando, assim, a importância da atenção direcionada aos elementos visuais que acompanham as abordagens referentes à leitura literária. Além disso, os textos literários apresentados na abertura dos capítulos de cada unidade são sempre seguidos de atividades seguindo o modelo de perguntas e respostas e, em sua maioria, solicitam aos estudantes que reproduzam informações dispostas no decorrer das narrativas.

Um ponto que nos chamou a atenção durante a análise realizada foi o fato de não haver capítulos iniciados pelo trabalho com poema, ainda que tenham sido disponibilizados alguns textos dessa natureza na abertura de determinadas unidades, como foi o caso dos poemas *Crianças*, de Manoel de Barros, *Quem sou eu?*, de Pedro Bandeira e *Desejos*, de Elias José. Essas produções aparecem muito bem relacionadas com as unidades que compõem o que se refere à temática, no entanto não há uma retomada desses textos no decorrer da unidade ou, ainda, sugestão de como deve ser conduzida a abordagem deles em relação ao todo, ficando a critério do professor a possibilidade e o modo de conduzir essa leitura no início da unidade.

Por fim, se considerarmos as observações do PNLD ao discorrer que as obras selecionadas “favorecem a ampliação das práticas literárias e colaboram para a formação do leitor dessa esfera” à medida em que apresentam, “de modo equilibrado, poesia e prosa”, o livro de Cereja e Magalhães (2015) se adequa em partes a esta proposta, por apresentar textos das duas naturezas, sem, no entanto, direcionar trabalhos que os explore na mesma proporção. Além disso, o plano nacional garante, conforme citado, que “Há representatividade de autores e obras dirigidos aos jovens dos anos finais do Ensino Fundamental e presença tanto de textos clássicos quanto de obras contemporânea” (BRASIL, 2017, p. 30). Nesse sentido, podemos dizer que o material analisado corrobora com o contato com os dois tipos de texto, por disponibilizar tanto contos clássicos, como é o caso do conto *As três penas*, dos Grimm, quanto textos mais recentes, como *Banhos de mar*, da escritora Clarice Lispector, cuja fonte indica tratar-se de publicação presente no livro *Pequenas descobertas do mundo*, publicado em 2003.

Ainda segundo apontamentos do PNLD (BRASIL, 2017, p. 30), “as coleções indicam várias obras como leituras complementares ao longo das unidades e capítulos”, ficando o livro *Português: Linguagens 6*, dentro da proposta recomendada, ainda que o modo como as

indicações aparecem não sejam atrativas ao leitor literário em formação.

Por fim, em relação às observações específicas direcionadas à coleção *Português linguagens*, o PNLD aponta que a obra propõe atividades que “colaboram efetivamente para a formação do leitor literário, pois estimulam a fruição estética e a apreciação dos textos literários” (BRASIL, 2017, p. 45). No entanto, não verificamos de modo tão evidente a presença de propostas que estimulem a fruição estética e a apreciação por si só, pois as obras são apresentadas, em sua maioria, acompanhadas de questões que exploram a compreensão textual por meio de perguntas que prezam a busca de informações contidas em determinada parte do texto.

5. AS SEMENTES

Onde se encontra o embrião para o recomeço do ciclo

A presente pesquisa surgiu a partir das inquietações e experiências vividas no decorrer percurso de docente e, sobretudo, de leitor literário trilhado durante o período formativo, desde os primeiros anos do ensino fundamental, de certa forma, até a pós-graduação. O trabalho cotidiano com o texto literário em sala de aula, somado ao prazer das experiências pessoais de leitura, formaram o fio condutor que culminaram na escolha do objeto de investigação. A partir do livro didático *Português: Linguagens 6*, de autoria de Cereja e Magalhães (2017), investigamos a proposta de formação do leitor literário, analisamos alguns textos de abertura, selecionados conforme critérios mencionados, retirados do início dos capítulos de cada uma das quatro unidades do material. Estudamos também as atividades relacionadas aos textos, na intenção de explorar e desfrutar das narrativas. Desse modo, buscamos proporcionar aos professores, por meio dos apontamentos aqui apresentados, a possibilidade de refletir sobre sua prática, de modo específico a formação de leitores literários a partir do material que nos é disponibilizado, aproximando a teoria da experiência cotidiana em contexto escolar.

Na intenção de verificar a contribuição do livro didático selecionado, na formação do leitor literário, selecionamos para compor primeiro capítulo, voltado ao referencial teórico desta pesquisa, aqui denominado *A raiz*, pois é *Onde se firmam as bases de tudo o que será apresentado; por onde se absorve o que é essencial* para a discussão do tema proposto, os seguintes pontos de reflexão: a história da leitura; a infância e o rótulo “infantil” e “infantojuvenil”; a importância da leitura e do leitor literário; a formação do leitor literário e a literatura e o livro didático. Em seguida, no capítulo 2, chamado *A folha*, pois é *onde há respiração, transpiração e condução da seiva que nutre o todo*, expusemos a metodologia adotada na pesquisa de viés qualitativo e interpretativista, bem como a justificativa da escolha do material do qual foi retirado o *corpus* de análise, por se tratar da coleção de maior alcance dentro do território nacional dentre os livros distribuídos pelo PNLD 2017. No capítulo 3, por fim, chamado *O fruto*, pois é *onde vemos o resultado da germinação, da potência da raiz, da atração da flor, da transpiração da folha; é por onde se propagam as sementes*, foram apresentadas as análises das questões referentes aos textos literário das quatro unidades do livro didático de Cereja e Magalhães (2015).

Na análise, constam apenas os textos literários propostos na abertura dos capítulos de cada uma das unidades, apresentados de forma integral, exceto *A mala de Hana*, parte do livro *A mala de Hana - uma história real*, uma vez que as questões propostas a partir dessa narrativa se aproximam da proposta de leitura da “palavramundo” apresentada por Freire (1989) referenciada e discutida por nós.

Na unidade 1, *No mundo da fantasia*, foram analisadas as questões referentes aos textos *As três penas*, de Jacob Grimm e *O patinho bonito*, de Marcelo Coelho, onde verificamos a presença de uma abordagem que preza, sobretudo, a busca de informações presentes em pontos específicos da narrativa. Algumas questões, geralmente as últimas de cada trecho, propõem reflexões um pouco mais profundas, no entanto poderiam ser exploradas de modo mais amplo, conforme propostas apresentadas no decorrer da análise.

Na unidade 2, *Crianças*, analisamos as atividades propostas a partir de *Menino da cidade*, de Paulo Mendes Campos e *A mala de Hana*, de Karen Levine. Nelas ficou evidenciada a presença de maior número de questões que propõe o cruzamento entre elementos textuais apresentados e experiências subjetivas do leitor, proporcionando uma percepção do texto literário que favorece a formação do leitor dessa natureza. Isso porque há a atribuição de sentido ao que foi lido, além de não se vincular o texto a uma perspectiva pedagogizante como, por exemplo, relacionar o texto literário ao ensino da gramática, associando o ato da leitura a algo massivo ou difícil, conforme mencionou Góes (1984, p. 40).

Em *Descobrimo quem sou eu*, unidade 3, foram investigadas as atividades referentes a *Banhos de mar*, de Clarice Lispector. O conto conduz à reflexão de quais situações do passado nos leva a ser quem somos, pensando nos traços de identidade que são moldados a partir de vivências da infância. Nesse sentido, o trabalho com essa produção mostra ao leitor em formação que o texto literário pode ser objeto de prazer, descoberta e compreensão de si e do outro.

Na unidade 4, o texto *Tuim criado no dedo*, de Rubem Braga, serviu de base para investigação proposta. Nele conhecemos a história de um garoto que, durante as férias na fazenda com a família, encontra alguns filhotes de Tuim e passa a cuidar de um deles. As proposições apresentadas por Cereja e Magalhães (2015) no trato desse texto, apesar de propor uma questão que relaciona a prática da leitura com situações importantes do cotidiano, nos conduzem a ressaltar a importância do professor na tarefa de explorar a relevância do texto literário além daquilo que é possível contemplar no livro didático. *Português:*

linguagens, de Cereja e Magalhães (2015), conforme citado na análise, traz como sugestão uma lista de livros no início de cada unidade, citada no PNLD como incentivo à formação de leitores literários. Os títulos indicados referem-se ao tema trabalhado em cada seção. Em relação ao modo de apresentação das obras aos alunos, recordamos as palavras de Chambers (1997 apud COLOMER, 2007, p.101), que descreve a forma como um amigo nos indicaria um livro, os comentários que ele teceria e os recursos de que lançaria mão a fim de nos convencer a ler a obra indicada. O autor termina concluindo que os melhores promotores de leitura nos convencem a ler. Por que não aproximar dessa dinâmica a proposta do livro didático? Em lugar de se apresentar uma lista com vários títulos sugeridos, o material poderia ater-se à apresentação de uma obra apenas, mantendo o foco em despertar no aluno o desejo de ler, de fato, o livro apresentado, ou, ao menos, destacar uma delas.

Para tanto, faz-se necessário abster-se da quantidade em detrimento da qualidade da apresentação, desse modo, a lista de livros sugeridos no início de cada unidade, daria lugar a uma apresentação mais detalhada de um título relacionado ao tema ou ao gênero proposto na seção. Nesta apresentação o aluno poderia ter contato com a capa de uma ou mais edições do livro sugerido, podendo o material, inclusive, propor alguma atividade de percepção da obra a partir da capa, para antes e/ou depois da leitura. Além disso, poderia haver comentários reais de leitores contando de sua experiência de leitura, servindo de inspiração e despertando o interesse de conhecer melhor os fatos narrados.

Recordemos das questões iniciais que impulsionaram a investigação do objeto desta pesquisa: (a) existe, no livro didático, algum suporte ou alguma orientação que incentive o professor a propor momentos de leitura literária com o propósito de encantar e atrair novos leitores? (b) como o professor pode preencher as lacunas deixadas pelo livro didático em relação a inserção da criança no universo literário?

Sobre o primeiro questionamento, após a realização das análises, pudemos concluir que o livro didático apresenta textos literários para serem explorados, seja em forma de listas ou mesmo da exposição integral das produções disponibilizadas, no entanto, nem todos os textos possuem uma orientação sobre o que ou como explorá-los de modo a despertar o olhar do leitor em formação, cabendo ao professor desenvolver estratégias que preencham essas lacunas. Além disso, as atividades propostas no material não demonstram ter como objetivo central encantar e atrair leitores, visto que não há muitos atrativos estéticos, se considerarmos as listas nas aberturas das unidades, por exemplo, nem proposta de “paradas” que se valham

da leitura dos textos unicamente pela apreciação literária, pois as narrativas vêm acompanhadas de questionários referentes à compreensão de pontos específicos, compreensão esta que é expressa pela reprodução de trechos dos fatos descritos no texto.

Em relação à segunda pergunta, propusemos, no decorrer das análises, algumas sugestões que podem auxiliar os docentes no trabalho de inserção dos estudantes no universo literário a partir dos textos indicados no livro didático, como forma de otimizar o tempo e os recursos disponíveis. Entre as sugestões citadas estão ações como: trazer diferentes edições de títulos sugeridos na abertura das unidades e comentá-las; realizar a leitura do primeiro capítulo ou de trecho selecionado a fim de incitar o desejo de conhecer o restante da obra; propor momentos de leitura periódicos; proporcionar *paradas* nas quais os alunos possam compartilhar suas impressões com o grupo; explorar outras abordagens no trabalho com o texto literário, tais como representações por desenho ou pintura - tão presentes no universo da criança -, pensar em outro título para o texto que contemple e resuma as ideias nele contidas, pensar em outro desfecho para a história; e, sobretudo, garantir momentos nos quais os alunos possam desfrutar da leitura literária com fim em si mesma, sem a aplicação de questionários ou outras atividades.

É válido pontuar novamente que é impossível a um material como o livro didático, por melhor que seja, apresentar-se sem nenhuma lacuna a ser preenchida e ser capaz de atender a todos os propósitos de públicos inevitavelmente distintos, dada sua natureza cuja produção objetiva alcançar um grande número de alunos, em todo o território nacional. São vários os pontos a serem considerados e contemplados e, evidentemente, é necessário que se façam escolhas no momento de selecionar aquilo que irá compor de fato o material. Por essa razão, salientamos, mais uma vez a importância da formação do professor no momento de propor atividades, projetos e abordagens que sejam capazes de aprofundar as práticas em sala de aula, otimizando tempo e recursos a partir do material de que dispõe.

O livro didático, portanto, poderá mostrar-se como um terreno fértil ou árido de acordo com o modo de utilização, cabendo ao professor a percepção das condições desse solo para então intervir com ações em prol do desabrochar do leitor literário.

REFERÊNCIAS

A ÁGUA

Onde se encontra o essencial para nutrir o todo

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.dca.fee.unicamp.br/~leopini/consu/reformauniversitaria/ldb.htm>>. Acesso em: 18 dez. 2019.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. Disponível em:

<http://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2017/pnld_2017_lingua-portuguesa.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2019.

BRASIL. FNDE. **Coleções mais distribuídas - PNLD 2017 - Anos finais do ensino fundamental**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>. Acesso em: 3 jun. 2019.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens, 6**. São Paulo: Saraiva, 2015.

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

DARNTON, Robert. **O grande massacre dos gatos**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos e leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

- FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.
- GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1984.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2015.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- MÃE, Valter Hugo. **O Paraíso são os outros**. São Paulo: Cosac & Naify, 2014.
- MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. São Paulo: Global, 2016.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Algumas especificidades da leitura literária. **GT Alfabetização, Leitura e Escrita**. n. 10, 2004. p. 1-11.
- RAMOS, Ana Margarida; DEBUS, Eliane. Os estudos sobre literatura infantil e juvenil no Brasil e em Portugal: uma análise comparada. **Caderno Seminal Digital**, ano 21, nº 23, v. 1 (JAN-JUN/2015)
- SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura e alfabetização: Do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SILVA, Aline Luiza da Silva. Trajetória da Literatura Infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. **REGRAD**, v. 2, n. 2, p. 135-149, jul/dez. 2009.
- SIMÕES, Luciene Juliano; RAMOS, Joice Welter; MARCHI, Diana; FILIPOUSKI, Ana Mariza. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Adelbra, 2012.
- SOUZA, Aparecida Arguelho de. Para que serve a literatura, então? In: FERREIRA, Rony Márcio Cardoso, **Literatura infantojuvenil**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2013.
- WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. Trad. Rodolfo Ilari, Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

ANEXOS

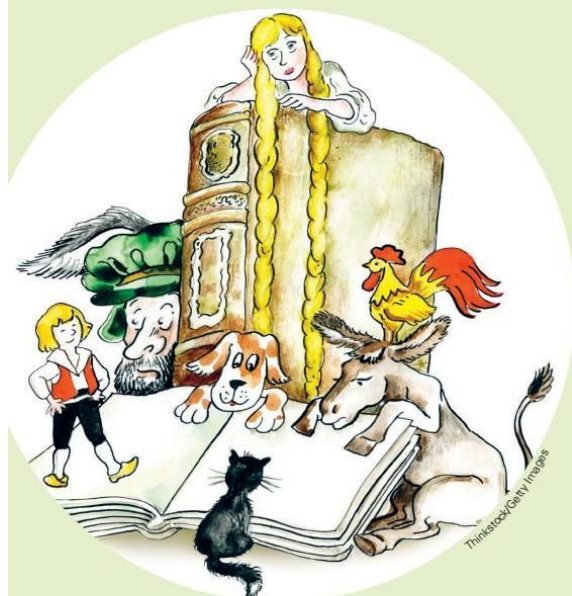
OS PSEUDOFRUTOS

Vegetal adjacente à flor que sustenta o fruto

Anexo 1 - Textos literários e atividades da unidade 1



No mundo da fantasia



Esta é a história de Rapunzel. E por que ela se chama Rapunzel? Pois bem, dizem que Rapunzel é o nome de uma espécie de alface verde que existe em algumas plantações. E por que esta história tem o nome de uma planta? Calma, calma, eu já vou contar. [...]

(Beatriz García Huidobro)

UNIDADE 1



© Copyright 2010. Ed. Melhoramentos. Lda. Não era uma vez... por Adela Basch, Ilustrações: Mariana Musurini



A princesa e o sapo.

INTERVALO

Projeto Histórias de hoje e sempre

Produção de textos inspirados em contos maravilhosos, montagem de livro de histórias e exposição de livro, revistas, vídeos, CDs, fantoches, etc.

Fique ligado! Pesquise!



LIVROS

Os contos de Grimm (Paulus); *As quatro estações das fadas* e *O livro das fadas*, de Betty Bib (Publifolha); *Contos e lendas das mil e uma noites*, de Rosa Freire D'Aguiar e outros (Companhia das Letras); *Horripilantes contos de fadas*, de Michael Coleman (Companhia das Letrinhas); *Contos e poemas para crianças extremamente inteligentes*, de Harold Bloom (Objetiva); *Contos de fadas* (Jorge Zahar); *Fábulas de La Fontaine*, de Marc Chagal (Estação Liberdade); *A fada que tinha ideias*, de Fernanda Lopes de Almeida (Ática); *Literatura oral para a infância e a juventude*, de Henriqueta Lisboa (Peirópolis); coleção *Baú de Histórias (Atual)*; *Não era uma vez...*, de Adela Basch e outros (Melhoramentos).



FILMES

Ilha da imaginação, de Jennifer Flackett e Mark Levin; *Encantada*, de Kevin Lima; *As crônicas de Nárnia — O leão, a feiticeira e o guarda-roupa* e *As crônicas de Nárnia — Príncipe Caspian*, de Andrew Adamson; *Eragon*, de Stefen Fangmeir; *O encanto das fadas*, de Charles Sturridge; *O jardim secreto*, de Agnieszka Holland; *O mágico de Oz*, de Victor Fleming; *Peter Pan*, de P. J. Hogan; *Cinderela*, *Branca de Neve*, *A Bela Adormecida*, *A Bela e a Fera*, *Aladim*, *Pinocchio*, *Hércules*, *Atlantis*, *A princesa e o sapo* e *A pequena sereia*, dos Estúdios Disney.



SITES

www.ziraldo.com/menino/home.htm
<http://criancas.uol.com.br>
pt.wikisource.org/wiki/Contos_de_Grimm

CAPÍTULO

Era uma vez

1

Professor, antes de iniciar o trabalho com este capítulo, sugerimos que leia para os alunos alguns contos maravilhosos, encontrados em livros que são comuns nas bibliotecas das escolas. Se quiser, valha-se das indicações feitas na seção *Fique ligado!* Pesquise! Você pode, primeiramente, equivar conhecimentos prévios dos alunos,

estimulando-os a fazer comentários sobre diferentes versões de um mesmo conto, a linguagem em que o conheceram (se verbal ou cinematográfica), o efeito de alguns mais conhecidos, as personagens, etc. Peça que tragam de casa livros para emprestar aos colegas, que leiam os trechos de que mais gostaram, etc.

As três penas

Professor, os contos maravilhosos são normalmente longos. Por essa razão, sugerimos que você leia o conto a seguir até certa ponto, dando a ênfase adequada aos diálogos, resolvendo possíveis problemas de vocabulário, compreensão, etc., e depois retome a leitura. Se você já tiver feito outras leituras, antes, é possível que os alunos queiram ler o conto sozinhos.

Era uma vez um rei que tinha três filhos. Dois deles eram inteligentes e sensatos, mas o terceiro não falava muito, era simplório e só chamado de Bobalhão.

Quando o rei ficou velho e fraco e começou a pensar no seu fim, não sabia qual dos seus filhos deveria herdar o seu reino. Então ele lhes disse:

— Ide-vos em viagem, e aquele que me trouxer o mais belo tapete, este será o meu herdeiro, após a minha morte.

E para que não houvesse discussões entre eles, o rei levou-os em frente do castelo, soprou três penas para o ar e falou:

— Para onde elas voarem, para lá ireis.

A primeira voou para Oeste, a segunda, para Leste, e a terceira voou reto para a frente, mas não foi longe, logo caiu ao chão. Então um irmão partiu para a direita, outro para a esquerda, e eles zombaram do Bobalhão, que teria de ficar lá mesmo, no lugar onde ela caiu.

O Bobalhão sentou-se no chão, tristonho. Ai ele reparou de repente que ao lado da pena havia uma porta de alçapão. Ele levantou-a, viu uma escada e desceu por ela. Então chegou a outra porta, bateu e ouviu lá dentro uma voz, chamando:

"Donzela menina, / Verde e pequenina,
Pula de cá pra lá, / Ligeiro, vai olhar / Quem lá na
porta está".

A porta se abriu, e ele viu uma grande e gorda sapa sentada, rodeada por uma porção de sapinhos pequenos. A sapa gorda perguntou o que ele queria. Ele respondeu:

— Eu gostaria de ter o mais lindo e mais fino tapete.

Aí ela chamou uma sapinha jovem e disse:

"Donzela menina, / Verde e pequenina,
Pula de cá pra lá, / Ligeiro, vai buscar /
A caixa que lá está".



A sapa jovem trouxe uma grande caixa, e a sapa gorda abriu-a e tirou de dentro dela um tapete tão lindo e tão fino como não havia igual na superfície da terra, e o entregou ao Bobalhão. Ele agradeceu e subiu de volta.

Os outros dois, porém, julgavam o irmão caçula tão tolo, que achavam que ele não encontraria nem traria nada.

– Para que vamos nos dar ao trabalho de procurar, disseram eles.

Então, pegaram a primeira pastora de ovelhas que encontraram, tiraram-lhe do corpo as suas mantas grosseiras e levaram-nas ao rei.

Mas na mesma hora voltou o Bobalhão, trazendo o seu belo tapete. Quando o rei o viu, admirou-se e disse:

– Por direito e justiça, o reino deve pertencer ao caçula.

Mas os outros dois não davam sossego ao pai, dizendo que não era possível que o Bobalhão, a quem faltava principalmente juízo, se tornasse rei e pediram-lhe que exigisse mais uma condição. Então o pai falou:

– Herdará o meu reino aquele que me trouxer o anel mais belo.

E ele levou os três irmãos para fora e soprou para o ar as três penas que eles deviam seguir.

Os dois mais velhos partiram de novo para Oeste e Leste, e para o Bobalhão a pena tornou a voar em frente e cair junto do alçapão. Então ele desceu de novo, e disse à sapa gorda que precisava do mais lindo anel. Ela mandou logo buscar a caixa, e tirou de dentro um anel que coruscava de pedras preciosas e era tão lindo como nenhum ourives da terra seria capaz de fazer.

Os dois mais velhos zombaram do Bobalhão, que queria encontrar um anel de ouro, e nem se esforçaram. Arrancaram os pregos de um velho aro de roda e levaram-no ao rei. Mas quando o Bobalhão mostrou o seu anel de ouro, o pai disse novamente:

– O reino pertence a ele.

Mas os dois mais velhos não paravam de atormentar o rei, até que ele impôs uma terceira condição, e declarou que herdaria o reino aquele que trouxesse a jovem mais bonita. Ele soprou de novo para o ar as três penas, que voaram como das vezes anteriores.

Então o Bobalhão desceu de novo até a sapa gorda e disse:

– Eu devo levar para casa a mulher mais bonita de todas.

– Ah, – disse a sapa – a mulher mais bonita? Esta não está à mão assim de repente, mas tu vais recebê-la.

E ela deu-lhe um nabo oco, com seis camundongos atrelados nele. Aí o Bobalhão falou, bastante triste:

– O que é que eu vou fazer com isto?

A sapa respondeu:

– Ponha uma das minhas sapinhas pequenas aí dentro.

Então ele agarrou a esmo uma sapinha do grupo e colocou-a dentro do nabo



amarelo; mas nem bem ela se sentou dentro, transformou-se numa lindíssima senhorita, o nabo virou carruagem e os seis camundongos, cavalos. Aí ele beijou a senhorita, atçou os cavalos e partiu com ela, para levá-la ao rei.

Os seus irmãos vieram em seguida, e não tinham feito esforço algum para encontrarem mulheres bonitas, mas levaram as primeiras campônias que encontraram. Quando o rei as viu, disse logo:

– Depois da minha morte, o reino ficará para o caçula.

Mas os mais velhos atordoaram de novo os ouvidos do rei com a sua gritaria:

– Não podemos permitir que o Bobalhão seja rei!

E exigiram que o preferido fosse aquele cuja mulher conseguisse saltar através de um aro que pendia no salão. Eles pensavam: “As camponesas vão consegui-lo com certeza, elas são fortes e robustas, mas a delicada senhorita vai se matar, pulando”.

O velho rei cedeu ainda essa vez. Então as duas campônias saltaram através do aro, mas eram tão desajeitadas que caíram e quebraram seus grosseiros braços e pernas. Então saltou a linda senhorita que o Bobalhão trouxera, e atravessou o aro leve como uma corça, e então todos os protestos tiveram de cessar.

Assim o Bobalhão herdou a coroa e reinou por muito tempo com sabedoria.

(Jacob Grimm. *Os contos de Grimm*. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Paulus, 1989. p. 161-3.)



alçapão: porta ou tampa que se situa no nível de um pavimento e dá acesso a um local abaixo dele.

campônio: aquele que vive e/ou trabalha no campo; indivíduo rústico, rude.

coruscar: brilhar, cintilar.

ourives: artesão que produz joias utilizando metais preciosos, como ouro e prata.

sensato: ajuizado, prudente.

simplório: tolo, ingênuo.

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. No início do conto, o narrador apresenta os membros de uma família real e, em seguida, faz a caracterização dessas personagens.

a) Como são caracterizados os filhos mais velhos do rei? *São caracterizados como inteligentes e sensatos.*

b) Como é caracterizado o filho mais jovem? Suas características eram semelhantes ou opostas às dos irmãos? *Eram opostas às dos irmãos, pois era simplório, não falava muito e era chamado de Bobalhão.*

2. O rei, já velho e fraco e preocupado com o futuro de seu reino, resolve escolher o filho que, após sua morte, seria o herdeiro do trono.

a) O que o rei decide fazer para realizar essa escolha? *Submeter os filhos a uma prova e deixar o trono para o que lhe trouxesse o mais belo tapete.*

b) Para determinar a direção que cada filho deveria seguir, o que o rei faz? Que intenção ele tem ao adotar esse procedimento?

c) Para onde o Bobalhão devia ir? Por que os irmãos zombam dele? *Ele devia ir para um local muito perto do castelo, e os irmãos zombam dele porque pensam que ele nada ia encontrar por ali e, em consequência disso, estaria fora da competição.*

3. Ao descer pelo alçapão ao lado do qual cai a pena que indicava a direção a ser seguida, o Bobalhão adentra um mundo mágico.

Ele se comporta com delicadeza, porque faz seu pedido de modo bem-educado ("Eu gostaria de ter o mais lindo e mais fino tapete") e agradece ao receber o que queria.

a) Quando solicita à sapa gorda e recebe dela o tapete de que precisava, o Bobalhão se comporta com delicadeza ou com grosseria? Comprove sua resposta *de ter o mais lindo e mais fino tapete"*

b) O Bobalhão segue a orientação da sapa gorda e, ao obter a "mulher mais linda de todas", beija-a. O que esse comportamento da personagem revela a respeito do seu caráter? *Revela obediência, humildade, delicadeza, respeito e afeto.*

c) Levante hipóteses: Por que a sapa gorda atende aos três pedidos do Bobalhão? *Porque ele se mostra educado, simples e obediente.*

2b. Ele sopra três penas ao ar e determina que cada filho siga a direção indicada por uma delas. Faz isso para evitar que haja discussão entre os filhos.

4. Por três vezes, os filhos mais velhos do rei saem em viagem.

a) Sempre que retornam ao castelo, eles trazem, de fato, o que o rei tinha solicitado? Por que, na sua opinião, isso acontece? *Eles não trazem o que o rei tinha solicitado, mas o que viam pela frente. Isso acontece ou porque eram preguiçosos ou porque não acreditavam que o Bobalhão pudesse se sair bem ao executar a tarefa proposta.*

b) Por três vezes o rei determina que, por direito e por justiça, o Bobalhão seria o herdeiro do trono. Qual é a reação dos filhos mais velhos diante desses veredictos do pai?

A de não aceitar o veredicto e atormentar o pai; diziam que o Bobalhão não podia ser rei porque lhe faltava juízo e sempre lhe pediam uma nova prova.

5. Depois de três provas, os irmãos mais velhos, ainda insatisfeitos, pedem ao pai que proponha um novo desafio: a prova do aro.

O que levou os irmãos mais velhos a supor que poderiam vencer essa última prova?

O fato de imaginarem que as mulheres que encontraram, por serem camponesas e, assim, fortes e robustas, conseguiriam atravessar o aro com facilidade.

6. Aos poucos, os fatos vão revelando como são, de fato, as personagens.

a) O que as atitudes dos irmãos mais velhos revelam sobre o caráter deles? *Revelam que eles são ambiciosos, truculentos, aproveitadores, enganadores, preguiçosos.*

b) O filho mais jovem era realmente um bobalhão, como as pessoas supunham?

c) O desempenho do Bobalhão como rei confirma a resposta da questão anterior? Por quê? *Sim, pois, de acordo com o texto, o Bobalhão "reinou por muito tempo com sabedoria". Logo, não era bobo.*

6b. Não; na verdade, ele era simples, humilde, fiel e, sobretudo, dedicado, empenhado em cumprir a tarefa que lhe foi solicitada.

Quem são os Irmãos Grimm?

Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859) nasceram na cidade de Hanau, situada no centro-oeste da Alemanha. Foram professores, linguistas e realizaram importantes pesquisas no campo da tradição popular. Ao percorrer a Alemanha, registraram as narrativas orais de velhos camponeses, pastores, barqueiros e cantores que encontravam pelas estradas ou reunidos em serões ao redor do fogo. Graças a essa iniciativa, Jacob e Wilhelm, conhecidos mundialmente como os "Irmãos Grimm", deixaram-nos um riquíssimo conjunto de lendas, fábulas e contos maravilhosos, como os clássicos *João e Maria*, *Branca de Neve*, *A Bela Adormecida* e *Rapunzel*.



Ernst Wülfing/agebrotle/Grupo Keystone

O que é protagonista?

As personagens classificam-se de acordo com o papel que desempenham na história. A personagem que faz o papel principal chama-se **protagonista**. Nos contos maravilhosos, o protagonista é um herói ou uma heroína que vive grandes aventuras e vence muitos obstáculos. A personagem que se opõe ao protagonista, seja porque age contra ele, seja porque tem características opostas às dele, é chamada de **antagonista**. Essa personagem é o vilão da história.

No conto, há também **personagens secundárias**. As personagens secundárias são aquelas que têm uma participação menor ou menos frequente na história.

7. O título do conto é “As três penas”. O que as penas podem representar, no contexto da história narrada?
8. Os contos maravilhosos geralmente transmitem ensinamentos relacionados ao comportamento humano. Que ensinamentos o conto lido transmite?

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. O conto “As três penas” tem unidade de sentido, ou seja, é um texto em que suas partes principais – o começo, o meio e o fim – estão correlacionadas. Ele está dividido em partes menores, os parágrafos. **Parágrafos** são partes do texto que agrupam ideias. A indicação de início de parágrafo é feita pelo afastamento em relação à margem esquerda do texto.
- a) Quantos parágrafos há no texto lido? *Há 38 parágrafos.*
- b) Em que parágrafo a sapa gorda entrega um lindo tapete ao Bobalhão? *No 11º parágrafo.*
2. Observe o penúltimo parágrafo do texto. Como os outros parágrafos, ele apresenta partes menores, as **frases**, que são delimitadas pelo ponto.
- a) Observe o número de pontos desse parágrafo. Quantas frases há nele? *Há três frases.*
- b) O parágrafo sempre se inicia com letra maiúscula. E as frases, são iniciadas com letra maiúscula ou com letra minúscula? *Com letra maiúscula.*
3. Leia o boxe “Tipos de frase”. Depois identifique no texto: Professor: Há outras possibilidades, além das frases sugeridas como resposta.
- a) uma frase exclamativa;
– Não podemos permitir que o Bobalhão seja rei!
- b) uma frase interrogativa;
– O que é que eu vou fazer com isto?
- c) uma frase imperativa;
– Ponha uma das minhas sapinhas pequenas aí dentro.
- d) uma frase declarativa.
O velho rei cedeu ainda essa vez.

As três penas na Alemanha

Na cultura popular alemã, há uma tradição segundo a qual, se uma pessoa não sabe que rumo tomar, sopra uma pluma ao ar e segue a direção dela.

Em outras culturas, há costumes parecidos com esse. Na grega, na finlandesa e na hindu, jogam-se três flechas ao ar.



7. Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe, pois há mais de uma resposta possível. As penas podem representar o acaso, a sorte de cada um dos irmãos, já que foi favorecido aquele que era crédulo, que tinha coração puro.

Tipos de frase

Na **escrita**, a frase começa com letra maiúscula e termina com ponto. Na **fala**, a frase é demarcada pela entonação, isto é, por um tom de voz que expressa a intenção de quem fala.

De acordo com o sentido que pretendemos construir, podemos produzir diferentes tipos de frase.

Tradicionalmente, a gramática classifica as frases em quatro tipos:

- **Interrogativa:** usada para fazer uma pergunta:

Está vendo aquela árvore ali adiante?

Na escrita, a frase interrogativa é indicada por ponto de interrogação.

- **Declarativa:** usada para dar uma resposta, uma informação ou contar alguma coisa:

Era uma vez um homem que tinha três filhos.

Na escrita, a frase declarativa é indicada por ponto.

- **Exclamativa:** usada para expressar espanto, surpresa, emoção, admiração, alegria, etc.:

Era só o que faltava!

Na escrita, a frase exclamativa é indicada por ponto de exclamação.

- **Imperativa:** usada para expressar uma ordem, um desejo, uma advertência, um pedido:

Está bem, vá!

Na escrita, a frase imperativa é indicada por ponto ou por ponto de exclamação.

8. Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe. Espera-se que os alunos percebam a ideia de que, para alcançar um objetivo, é preciso ser fiel, obediente, esforçado, humilde, dedicado, ter boa vontade, etc. e também a de que não se deve julgar as pessoas pela aparência.

4. No conto “As três penas”, além de parágrafos e frases, há também **estrofes** e **versos**. No texto lido, para se diferenciar dos parágrafos, as estrofes aparecem mais afastadas da margem.
- a) Quantas estrofes há no conto? *Duas estrofes.*
- b) Quantos versos há em cada estrofe? *Cinco versos.*
5. Releia as estrofes que há no conto.
- a) De acordo com o contexto, quem seria a “donzela menina”? *Uma sapinha jovem.*
- b) As falas em forma de versos auxiliam na criação da atmosfera mágica do texto. Você conhece outro conto maravilhoso que também apresenta versos? Se sim, qual ou quais?

5b. Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe. Além de falas em versos, é comum haver nos contos maravilhosos também letras de canções, quadras, dizeres mágicos, etc. No conto *Branca de Neve*, por exemplo, a rainha má diz ao espelho mágico: “Espelho, espelho meu, / Existe alguém mais bela do que eu?”; em *Alice no País das Maravilhas*, o Chapeleiro Maluco canta para a Rainha de Copas: “Pisca, pisca, morceguinho! / Eu não sei o teu caminho!”.



Cruzando linguagens

Professor: Os alunos podem assistir ao filme na escola ou em casa e depois responder oralmente às questões propostas. Sugerimos ampliar a discussão, motivando os alunos com outras perguntas.

Assista ao filme *O jardim secreto*, de Agnieszka Holland. Depois responda às questões a seguir.

1. No início do filme, é apresentada a protagonista da história, Mary Lennox, uma menina de 10 anos. Ela mora então na Índia, com seus pais.
- a) Nesse período, situado no início do século XX, quem cuida da protagonista? *A criada da casa, a aia.*
- b) Quais são as principais preocupações dos pais de Mary? Como ela se sente em relação a eles?
2. Em certas situações vividas na Índia, Mary fica furiosa, mas nunca chora.



The Picture Desk/AFP

- a) Na sua opinião, o que levou a menina a ter esse comportamento? *Provavelmente, a falta de carinho e de atenção dos pais levou Mary a ser uma menina rebelde e dura.*
- b) O que esse jeito revela acerca da protagonista? *Que ela não se dava o direito de ser frágil.*
3. Ocorre um terremoto na Índia e os pais de Mary morrem. A órfã fica, então, aos cuidados do lorde Archibald Craven, seu tio e tutor, e vai morar na Inglaterra, na mansão Misselthwaite.
- a) Ao desembarcar em Liverpool, Mary é alvo de crítica e de brincadeiras ofensivas feitas por crianças com quem viaja. O que as crianças dizem e o que fazem para atingir Mary? *Uma garotinha comenta que Mary é amarga e que nem mesmo no enterro dos pais ela tinha chorado. Algumas crianças a expõem, cantando uma canção com o nome dela. Outras a ridicularizam porque não havia ninguém esperando por ela.*
- b) A sra. Medlock, a governanta, é quem tinha ficado responsável por receber Mary tanto no porto quanto na mansão. Como a garota é tratada nessas situações? *Com pouca atenção e de modo rude. No porto, a governanta chega quando todos já foram embora e desdenha da menina, chamando-a de estranha e intratável. Na mansão, sempre a reprime e lhe impõe proibições.*
4. No primeiro dia em Misselthwaite, Mary ouve um choro e faz algumas descobertas.
- a) Quais são essas descobertas? Que impressão elas provocam na garota? *Mary descobre em seu quarto uma passagem que a leva a alguns cômodos abandonados. Um deles é o quarto de sua tia. Ele é igual ao de sua mãe e lá ela encontra uma chave em um porta-joias. Os cômodos abandonados e o choro lhe dão a impressão de que a casa está morta e enfeitada.*
- b) Que efeito essa sequência do filme provoca no espectador? *Provoca curiosidade, pois a partir daí a trama vai ganhando uma atmosfera de magia e mistério.*
5. Logo que chega à mansão, Mary demonstra interesse em conhecer o tio, o lorde Archibald Craven.
- a) A atitude dele em relação à presença de Mary na casa indica semelhança ou diferença entre ele e os pais da garota? Justifique sua resposta. *Indica semelhança, pois ele fica indiferente à presença de Mary. Sem mostrar interesse em conhecer a garota, ele viaja no dia seguinte à chegada dela.*
- b) Como Martha, a criada da sra. Medlock, caracteriza o tio de Mary? *Como um homem sofrido e provavelmente amaldiçoado. Ela conta que, depois da morte da mulher, hávia dez anos, ele passara a isolar-se e a ficar a maior parte do tempo fora de casa.*



6. Novos acontecimentos começam a modificar a situação de isolamento de Mary. Um dia, ao sair para brincar no jardim da mansão, ela descobre um segundo jardim. **7b.** Não; Mary gosta da história, porque a vê como cheia de magia, diferentemente de Colin, que se mostra cético e não vê sentido no relato.

a) Por que esse jardim permanecia sempre fechado?

Por ordem de lordes Archibald, que mandara fechar o portão de acesso a ele após a morte da mulher, ocorrida em decorrência da queda de um balanço dali.

b) Um sabiá indica a Mary a porta pela qual ela poderia entrar nesse segundo jardim. Como ela consegue entrar lá? Qual é a impressão que ela tem do jardim ao vê-lo pela primeira vez?

Quando vê a fechadura da porta indicada pelo sabiá, Mary se lembra da chave que encontrara no porta-joias. Com a chave, ela consegue abrir a porta e entrar no jardim, que também lhe parece enfeitado.

c) Aos poucos, Mary vai fazendo as primeiras amizades de sua vida. Quem são seus novos amigos?

Qual é a importância deles para a menina? Seus novos amigos são Martha, Dickon e um sabiá. A presença de Martha ameniza a dura convivência de Mary com a sra. Medlock. A criada também coloca Mary em contato com seu irmão caçula, Dickon, garoto gentil e atencioso que vive brincando pelos campos em companhia dos animais e ajuda a menina a refazer o jardim. O sabiá ajuda Mary a encontrar a porta que leva ao segundo jardim.

7. Certa noite, Mary ouve um choro, vai na direção de onde imagina que ele vem e descobre em um dos quartos Colin, seu primo, um garoto de 10 anos, como ela.

a) Como esse garoto pode ser caracterizado? Como ele é tratado pelo pai e pelos criados na mansão?

b) Mary conta a Colin a história de Krishna, que conheceu na Índia, pelo relato de sua aia. Ela e o primo têm a mesma opinião sobre a história? Por quê?

Mary vai mostrando a Colin que ele não era um garoto tão doente quanto todos pensavam. Desobedece

c) Quais atitudes de Mary influenciam Colin e o levam a mudar de ideia quanto ao que ele pensava de si mesmo? O que ocorre em consequência dessa mudança?

as ordens dadas na casa e passa horas brincando com Colin no quarto dele sem usar máscara. Retira o tapume da janela para que o menino possa ver o sol. Convence Colin de que, diferentemente do pai, ele não tem uma corcunda. Como consequência da mudança da ideia que fazia de si mesmo, Colin ganha confiança nele próprio e começa a sair da casa e a passear pelo jardim todos os dias.

8. Mary e Dickon, em segredo, cuidam do jardim ao qual ninguém ia antes, plantam nele brotos e sementes e o fazem tornar-se um lugar cheio de vida, repleto de pássaros e flores. Para a menina, ele vira o “jardim secreto”.

a) Por causa desse jardim, ocorrem importantes transformações na vida de Colin, do lordes Craven e de Mary. Explique como se dão essas transformações.

b) Diante das transformações ocorridas, Mary afirma: “Quebrou-se o encanto”. No contexto do filme, o que essa afirmação pode significar?

c) Qual é a importância da amizade nesse filme?

8b. Mary acredita no mágico, na fantasia; portanto, pode-se supor que ela pensa que um feitiço foi quebrado e, com isso, as tristezas e os tempos difíceis terminaram.

9. Compare esse filme com o conto “As três penas”, que você leu no início deste capítulo.

Ambos são tratados com desprezo pela maioria das pessoas.

a) Que semelhança há no modo como inicialmente Mary e o Bobalhão são tratados pelas pessoas?

b) O jardim secreto, no filme, e o local abaixo do alçapão, no conto, são espaços importantes, pois neles ocorrem os eventos que levam à transformação das personagens. Na sua opinião, esses lugares são mágicos? Justifique sua resposta.

Em “As três penas”, o espaço é efetivamente mágico, pois ele é habitado por seres do mundo mágico e ocorrem situações que envolvem magia. Já o jardim secreto não apresenta elementos mágicos, mas, para Mary, uma criança, ele é cheio de magia. O que efetivamente ocorre nesse espaço é a transformação das personagens, incluindo-se a protagonista, por meio da amizade.

c) O filme se encerra com esta frase de Mary: “Se a gente olhar na direção certa, vai ver que o mundo todo é um jardim”. Você concorda com a personagem? Por quê?

8a. Colin, além de aprender a andar no jardim com a ajuda de seus novos amigos, torna-se uma pessoa mais sensível e passa a acreditar na fantasia e na magia, como toda criança da sua idade. Lordes Craven, ao ver o filho cheio de saúde, brincando no jardim, perde a amargura e “aprende a sorrir”. Mary, ao presenciar o reencontro surpreendente do tio e do primo no jardim, receia perder aquele lugar e a atenção dos que estão a sua volta, o que a sensibiliza de tal forma que ela “aprende a chorar”.

Krishna

8c. É fundamental, pois todas as transformações das personagens ocorrem com base na amizade que se estabelece entre elas.

Popular divindade indiana, Krishna é venerado como o oitavo avatar de Vishnu, o deus que mantém o universo. Para ser salvo do rei Kamsa, seu tio, que tencionava matá-lo por temer ser destruído por ele, foi entregue pelo pai, quando bebê, a uma família de pastores e criado por ela. Krishna realiza todos os tipos de atos milagrosos e vence sempre o mal. Seus ensinamentos e sua filosofia encontram-se no livro *Bhagavad Gita*.



Representação do deus Krishna.

7a. É um menino superprotegido, que, por ter nascido prematuro, é tratado por todos como um doente prestes a morrer. Vive fechado em seu quarto, nunca sai da cama e, por isso, não sabe nem andar. O pai o trata com distanciamento, pois tem medo de amá-lo e sofrer demais com sua morte.



Diomedes/Mary Evans/Ronald G

CAPÍTULO

2

Pato aqui, pato acolá

Os contos maravilhosos estimularam durante séculos a imaginação de crianças e adultos, e ainda hoje servem como fonte de inspiração para os escritores modernos. Às vezes, eles são apenas recontados em uma linguagem atual, para facilitar a compreensão dos leitores de hoje; outras vezes, são recriados, isto é, servem como referência para a invenção de uma história muito diferente.

O texto que você vai ler a seguir é recriação de um tradicional conto maravilhoso de Hans Christian Andersen.

**O patinho bonito**

Era uma vez um pato chamado Milton. Sei que Milton não é nome de pato. Mas este se chamava assim, e você vai logo saber por quê. Quando ele nasceu, todos tiveram a maior surpresa. Aliás, não foi quando ele nasceu. Foi quando viram o ovo dele, quer dizer, o ovo que depois seria ele.

Não era um ovo de pato comum. Era meio azulado e brilhante, quase como um ovo de Páscoa. Mas ovos de Páscoa são embrulhados. Esse ovo não era; a casca é que era meio azul. Os pais de Milton, quando viram o ovo no ninho, foram logo perguntando:

— Mas que é que esse ovo está fazendo aí?

— Isso não é ovo de pato.

— Acho que é ovo de galinha.

— Não seja bobo! Galinhas botam ovos brancos!

— Brancos nada! Já vi uns que são meio amarelos, meio beges. Se ovos de galinha podem ser amarelos, por que é que não podem também ser azuis?

— Bom, então pode ser que seja um ovo de pato. Vai ver que também existem ovos de pato que são azuis.

E acharam melhor esperar para ver o que acontecia.

Um dia, a casca azulada do ovo começou a se quebrar e de lá saiu um lindo patinho. Era azul? Não, não era. Era um patinho normal. Só que muito mais bonito do que os outros, e os patos sabiam disso. Acharam o patinho tão bonito que resolveram logo uma coisa. Não era justo dar para ele um nome qualquer. Ele era diferente. Era mais bonito. Como é que poderia ter um nome comum, como “Quém-Quém”?

— Esse nome é para patos comuns — disse a mãe dele.

— Então vamos chamá-lo de Quá-Quá — disse a madrinha dele.

— Esse também é para patos comuns, sua boba! — respondeu a mãe. — Eu quero que ele se chame Milton.

Ela gostava do nome Milton. Todos acharam meio estranho, mas acabaram concordando que um patinho tão bonito merecia um nome especial.

O tempo foi passando, e Milton era o patinho mais bonito da escola. Todos olhavam para ele e diziam: “Como ele é bonito!”. Ele se olhava no espelho e dizia: “Como eu sou bonito!”. E ficava pensando: “Sou tão bonito que talvez eu nem seja um pato de verdade. Tenho até nome diferente. Meu ovo era azul. Eu me chamo Milton. Quem sabe eu sou gente?”.

E Milton começou a ficar meio besta. Diziam: “Milton, vem nadar!”. Ele respondia: “Eu não. Pensam que eu sou pato como vocês?”. Todos os outros patos começaram a achar o Milton meio chato. Ele foi ficando sozinho. E dizia: “Não faz mal. Sou mais bonito. Vou terminar na televisão. Vou ser o maior galã”.

Uma noite Milton resolveu fugir de casa. Foi até a cidade para tentar entrar na televisão. Quando chegou na porta da estação de TV, foi logo dizendo: “Eu me chamo Milton. Além de bonito, acho que tenho muito talento artístico”. Ele falava difícil. Queria dizer que tinha jeito para ser ator de novela. Juntou gente em volta.

— Ih, não enche — disse alguém.

— Todo dia alguém arranja uma fantasia de bicho e vem aqui procurar lugar na televisão.

— Mas você não vê que eu não estou fantasiado? — perguntou Milton. — Se eu estivesse usando uma roupa de pato, se eu fosse uma pessoa com roupa de pato, eu seria da sua altura. Mas eu sou baixinho como um pato! Como um pato de verdade!

— Então como é que você sabe falar?

— Mas os patos falam! — disse Milton, quase chorando.

— Não vem com essa, ô malandro — disse um guarda que estava ali perto. — Para mim você é um pato mecânico. Deve ser uma espécie de robô com um computador na cabeça!



E o guarda foi logo agarrando o Milton para arrancar a cabeça dele e ver o que tinha dentro.

— Me larga! Me larga! — gritava Milton. — Eu sou um pato! Um pato de verdade! Sou um PATO!

Um PATOOO...

De repente Milton teve um estremeção. Abriu os olhos e viu que estava em casa. Ele tinha sonhado. Olhou para seus pais, ainda meio assustado, e disse:

— Eu sou um pato... eu sou um pato...

E seus pais disseram:

— Puxa, ainda bem que você se convenceu disso!

— É verdade, já estava na hora de você achar que era um pato mesmo!

— E todo mundo estava cheio dessa sua história de achar que não era um pato, que era diferente...

Milton ouviu tudo aquilo e ficou pensando: "Puxa, ainda bem que eu sou um pato, um patinho como todos os outros! Ainda bem!".

E daí em diante não havia pato mais contente, que tivesse mais vontade de nadar na lagoa, do que o Milton. De vez em quando ele ainda dizia: "Sou um pato! Um pato mesmo!". E dava um suspiro de alívio.

(Marcelo Coelho. In: Otavio Frias Filho e outros. *Vice-versa ao contrário*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993. p. 21-4.)

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. "O patinho bonito" é um texto criado a partir de um conhecido conto maravilhoso.

a) Qual é esse conto? *O patinho feio.*

b) Se você conhece esse conto, conte para os colegas como é a história.

Professor: Você poderá pedir a um aluno que conte toda a história ou ir pedindo a vários alunos que contem, um por vez, uma parte da história.

2. A expressão **Era uma vez**, que tradicionalmente inicia os contos maravilhosos, remete a um tempo passado, distante e indeterminado. No conto "O patinho bonito", o tempo também é indeterminado? Justifique sua resposta. *Não, a história se passa no mundo atual, pois o patinho tenta ser ator de televisão.*

3. Em *O patinho feio*, as diferenças entre o patinho e os outros patos também começam pelo ovo. Comparando as duas histórias, responda:

a) Como era o ovo que deu origem ao patinho feio?

Era um ovo maior do que os outros, pois o patinho seria, mais tarde, um cisne.

b) Como era o ovo que deu origem a Milton?

Era um ovo azulado e brilhante.

4. Um dia a casca do ovo se quebrou e "de lá saiu um lindo patinho. Era azul? Não, não era. Era um patinho normal". Nessa situação, o que o narrador quer dizer com a expressão "patinho normal"? *Quer dizer que era um patinho amarelo e com as feições dos outros patos.*

Quem é Marcelo Coelho?

Marcelo Coelho nasceu em 1959, em São Paulo. Formado em Sociologia, é professor universitário e atua como jornalista.

Estreou na literatura com os romances *Noturno* e *Jantando com Melvin*. Também escreve para crianças, e entre suas obras para esse público estão *A professora de desenho* e outras histórias e *Minhas férias*.



Foto: Leticia Moraes/Foto

5. No conto *O patinho feio*, em nenhum momento o patinho desconfia de sua identidade. E com Milton, isso também ocorre?

Não. Milton, mesmo sendo um pato, começa a achar que é gente.

6. Em *O patinho feio*, todos se afastam do patinho por causa de sua feiura. No conto “O patinho bonito”, Milton não tem esse problema, mas também não se relaciona bem com os outros patos. Por quê?

Porque ele não agia como os outros patos, que, por isso, começaram a achar Milton convencido e chato.

7. No conto “O patinho bonito”, há um momento em que uma história acontece dentro de outra. Qual é a história que há dentro da história de Milton? Onde ela começa e onde termina?

É o sonho de Milton, que começa no parágrafo que se inicia com “Uma noite Milton resolveu fugir de casa” e vai até “Um PATOOO...”.

8. No final do conto *O patinho feio*, o patinho descobre sua verdadeira identidade e, como cisne, encontra finalmente o seu grupo. Compare os dois contos e responda:

a) Milton também descobre uma nova identidade?

b) Ele também encontra o seu verdadeiro grupo?

Sim, pois, por se considerar especial e melhor do que os outros, Milton até então não via o grupo de patos como o seu grupo.

c) As duas histórias têm finais semelhantes? Por quê?

Sim, porque em ambos os contos os patinhos ficam felizes e integrados no seu grupo.

9. Durante séculos, os contos maravilhosos e as fábulas têm contribuído para a educação das crianças. Apesar de os contos nem sempre apresentarem uma moral no final da história, como ocorre nas fábulas, eles também transmitem ensinamentos.

a) Que tipo de ensinamento o conto *O patinho feio* transmite?

b) E o conto “O patinho bonito”?

Entre outras possibilidades, o ensinamento de que uma boa aparência não é tudo; ou que precisamos assumir o que realmente somos; ou que a vaidade pode ser perigosa.

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Releia este trecho do texto:

“Um dia, a casca azulada do ovo começou a se quebrar e de lá saiu um lindo patinho. Era azul? Não, não era. Era um patinho normal.”

Observe que, para criar certo efeito, o próprio narrador pergunta se o patinho “era azul” e ele mesmo responde. Que efeito ele cria com esse procedimento?

Ele cria expectativa no leitor. Em seguida, ao quebrar a expectativa, provoca humor.

Intertextualidade no conto

Quando um texto *cita* outro texto, isto é, apropria-se de alguns de seus elementos para sugeri-lo, dizemos que, entre eles, existe **intertextualidade** (inter = entre). Assim, “O patinho bonito”, de Marcello Coelho, estabelece uma relação intertextual com *O patinho feio*, de Andersen.

8a. Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe. Sugestão: Não, ele apenas aceitou a sua identidade de pato, que vinha sendo rejeitada.

Quem é Hans Christian Andersen?

O autor de *O patinho feio*, Hans Christian Andersen, nasceu numa família pobre, em 1805, na Dinamarca. Desde cedo, entusiasmou-se com as histórias do folclore escandinavo que seu pai lhe contava. Quando adulto, escreveu-as e publicou-as em pequenos livros destinados a crianças. Entre outras histórias, publicou *A princesa e a ervilha*, *O soldadinho de chumbo* e *A pequena serena*.



Imagebroker/Keystone Brasil/Odense City Museums/Dinamarca

9a. Entre outras possibilidades, o ensinamento de que é preciso ter paciência para vencer os obstáculos; ou de que as aparências enganam.

2. Observe como a palavra **pato** aparece neste trecho do texto:

“— Eu sou um **pato**! Um **pato** de verdade! Sou um **PATO**! Um **PATOOO**...”

- A mudança de letras minúsculas para letras maiúsculas e, depois, a) O que significa a mudança no modo como a palavra *pato* é escrita? para maiúsculas com repetição dá a entender que o pato deixou de falar e começou a gritar.
b) Por que a letra **o** é repetida três vezes em “**PATOOO**”? Para dar a ideia de que o patinho gritou a palavra *pato* de forma prolongada.

3. Compare a pontuação destas frases:

“— Eu sou um pato... eu sou um pato...”
“Sou um pato! Um pato mesmo!”

A primeira frase é dita por Milton quando ele acorda do sonho, e a segunda, no final da história. Que diferença de sentido a pontuação provoca nessas frases? Na primeira frase, as reticências dão a entender que ele ainda estava assustado e surpreso por ver que era um pato e estava bem; na segunda, ele está eufórico por saber que é um pato de verdade.

LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

Forme com os colegas um grupo de três. Leiam os diálogos que aparecem no trecho correspondente ao sonho de Milton, desde “Eu me chamo Milton” até “Um PATOOO...”. Um de vocês lê as falas do pato e os outros dois leem as demais falas (de uma pessoa não identificada e do policial).

Durante a leitura, procurem sugerir pela voz o que as personagens estão sentindo. Inicialmente, Milton deve mostrar-se orgulhoso, arrogante, e, depois, deve demonstrar preocupação e medo. As demais personagens devem demonstrar descaço e desconfiança.

Ensaie várias vezes, trocando os papéis entre si. Por fim, apresentem a leitura à classe.

O Brasil tem contos maravilhosos?

No Brasil, os contos maravilhosos europeus misturaram-se com as narrativas locais do folclore indígena e também do folclore africano, dando origem a outras histórias. As mais conhecidas foram recolhidas pelo grande pesquisador da cultura popular brasileira Luís da Câmara Cascudo e publicadas em seu livro *Contos tradicionais do Brasil*.

Para quem quer conhecer outros contos maravilhosos brasileiros, sugerimos a leitura dos seguintes livros: *Histórias de Tia Nastácia*, de Monteiro Lobato (Brasiliense); *Histórias à brasileira – A Moura Torta e Outras histórias à brasileira – Pedro Malasartes e outras*, recontadas por Ana Maria Machado (Companhia das Letrinhas); *Mata – Contos do folclore brasileiro*, de Heloisa Prieto (Companhia das Letrinhas); *Felizes para sempre*, de Augusto Pessôa (Rocco).

Professor: Sugerimos que primeiramente você leia o trecho indicado, dando ênfase e entonação adequadas à fala das personagens e marcando bem a pontuação. Depois, deixe que os alunos busquem a melhor leitura expressiva possível do texto. Quando terminarem, escolha alguns grupos para fazer a leitura para toda a classe.



Miriam Guilherme

Trocando ideias

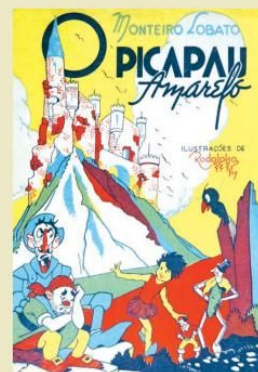
- Milton se convenceu de que era bonito demais para ser apenas um pato. Na sua opinião, ele foi o único responsável por isso? Por quê?
- Tanto o Patinho Feio quanto Milton só se sentiram plenamente felizes quando se integraram a um grupo: o Patinho Feio ao grupo de cisnes, e Milton, depois de se assumir como pato, ao grupo de patos. Dê sua opinião:
 - Quando nos sentimos diferentes de outras pessoas, podemos sofrer por isso? Por quê?
 - Para sermos felizes, é necessário que sejamos iguais às pessoas do grupo a que pertencemos?
- Nas escolas e em ambientes de trabalho, são comuns as “panelinhas”, isto é, grupos de pessoas que geralmente rejeitam novos relacionamentos. Você é a favor das “panelinhas”? Por quê?

Monteiro Lobato: nosso principal contador de histórias para crianças

O significado da obra de Monteiro Lobato (1882-1948) para a literatura infantil brasileira é equivalente ao da obra de Andersen e dos irmãos Grimm para a literatura europeia.

No Sítio do Picapau Amarelo, o lugar onde se passam as histórias infantojuvenis criadas por Monteiro Lobato, vivem Emília, a boneca que fala; o Visconde de Sabugosa, uma espiga de milho que tem vida própria; Dona Benta, a avó contadora de histórias; Tia Nastácia, a cozinheira; as crianças Pedrinho e Narizinho; Rabicó, o porquinho; o Saci e a Cuca, personagens do folclore brasileiro; e tantas outras personagens imortalizadas pelo grande escritor brasileiro.

Em 1921, Monteiro Lobato publicou seu primeiro livro infantojuvenil — *A menina do narizinho arrebitado*. Além desse, destacam-se na obra do escritor muitos outros livros, como, por exemplo, *Caçadas de Pedrinho*, *Memórias da Emília*, *Serões de Dona Benta*, *A chave do tamanho*, *O poço do Visconde*, *Viagem ao céu*, *Os doze trabalhos de Hércules*. Lobato escreveu também livros para adultos e se destacou como contista. Uma célebre personagem criada por ele é o Jeca-Tatu, um caipira do interior paulista.



Biblioteca infantil Monteiro Lobato



ler é um prazer

Professor: Sugerimos que leia para os alunos outras fábulas. Na seção *Fique ligado! Pesquise!*, há algumas sugestões de livros.

O leão e o rato

A gratidão é um valor
Cultivá-lo todo dia
Somente traz alegria
Merece todo louvor.

Prestemos muita atenção
Ao que ocorreu, um dia
Entre o rato e o leão.

Era uma vez um ratinho
Que andava distraído
Mal ele havia saído
De um buraco, seu cantinho...

Deu de cara com um leão
Um imenso animal
Logo pensou: "Estou perdido!"
Mas o leão foi legal.

Livrou-o, e sem perigo
O ratinho, com alegria
Prometeu: "Conte comigo
Se precisar, algum dia..."

O leão quase sorria
Pois pareceu caricato
Como ele precisaria
Da ajuda de um rato?

Mas eis que um belo dia
Numa armadilha caiu
Esperneou e rugiu
E a rede não cedia.

Então, o rato acudiu
E começou a roer
A rede pôs-se a ceder
E logo o leão fugiu!

Constatou-se uma vez mais:
Nas voltas que dá a vida
A graça retribuída
Mostrou do que é capaz...

(O melhor de *La Fontaine – Fábulas*. Trad. de Nilson José Machado. São Paulo: Escrituras, 2012. p. 58-59.)



Avelino Guedes

Anexo 2 - Textos literários e atividades da unidade 2



Energia (1991), de Constância Nery.

Crianças

No aeroporto o menino perguntou:
 — E se o avião tropicar num passarinho?
 O pai ficou torto e não respondeu.
 O menino perguntou de novo:
 — E se o avião tropicar num
 passarinho triste?
 A mãe teve ternuras e pensou:
 Será que os despropósitos não são mais
 carregados de poesia do que o bom-senso?
 Ao sair do sufoco o pai refletiu:
 Com certeza, a liberdade e a poesia a gente
 aprende com as crianças.
 E ficou sendo.

(Manoel de Barros. *Exercícios de ser crianças*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.)



Mochowski / Keystone Brasil

UNIDADE 2

Projeto
Quadrinhos



LIVROS

Astrid Lindgreen, *Pippi Meialonga*,
Tradução Maria de Macedo,
São Paulo: Companhia das
Letrinhas, 2001.



Para quem gosta de mistério e de aventuras: *O Mário que não é de Andrade*, de Luciana Sandroni (Companhia das Letrinhas); *A cidade e as feiras*, *O reino do dragão de ouro* e *A floresta dos pigmeus*, de Isabel Allende (Bertrand); *As crônicas de Spiderwick*, de Tony Di Terlizzi e Holly Black; *A fantástica fábrica de chocolate*, de Roald Dahal (Martins Fontes); *O gênio do crime*, *O caneco de prata* e *Sangue fresco*, de João Carlos Marinho (Global); *Como viver para sempre*, de Colin Thompson (Brinque-Book); *Pippi Meialonga*, de Astrid Lindgreen (Companhia das Letrinhas); *Alice*, de Lewis Carrol (Jorge Zahar). Para quem se interessa por quadrinhos: *O mundo das histórias em quadrinhos*, de Leila Rentroia Iannone e Roberto Antonio Iannone (Moderna); *Como fazer histórias em quadrinhos*, de Juan Acevedo (Global); *Como desenhar cartuns*, de Peter Maddocks (Melhoramentos); *Quadrinhos em ação – Um século de história*, de Mário Feijó (Moderna); *Persépolis* e *Frango com ameixas*, de Marjane Satrapi.

Luciana Sandroni, *O Mário que não é de Andrade*,
Tradução Maria de Macedo,
São Paulo: Companhia das
Letrinhas, 2001.



FILMES

Diomedes/Photos 12 - Cinema/
Arquivos do 70A/UDR



Alice no país das maravilhas.

Pequena Miss Sunshine, de Mark Levin; *As crônicas de Spiderwick*, de Mark Waters; *Shrek 3*, de Chris Miller e Raman Hui; *Madagascar 2 – A grande escapada*, de Eric Darnell; *Desventuras em série*, de Brad Silberling; *Homem-Aranha 3*, de Sam Raimi; *X-Men – O confronto final*, de Brett Ratner; *A lenda do tesouro perdido – O livro dos segredos*, de Jon Turteltaub; *Alice no país das maravilhas*, de Tim Burton; *Homem de Ferro*, de Jon Favreau; *A fantástica fábrica de chocolate*, de Tim Burton; *Billy Elliot*, de Stephen Daldry; *A guerra dos botões*, de John Roberts; *Matilda*, de Danny de Vito; *O pequeno Nemo*, de Masami Hata e William Hurtz; *Labirinto – A magia do tempo*, de Jim Henson.



VISITAS

INTERVALO

Projeto Quadrinhos: eu também faço!

Mostra sobre quadrinhos, com exposição de livros, revistas, vídeos, etc., além de revistas e histórias em quadrinhos produzidas pela turma.

Visite, se houver em sua cidade, bibliotecas, livrarias ou bancas de jornais especializadas em quadrinhos. Veja alguns endereços:

Na cidade de São Paulo, SP: Gibiteca Henfil, no Centro Cultural São Paulo – rua Vergueiro, 1000, tel. (0xx11) 3062-3822.

Na cidade de Curitiba, PR: Gibiteca de Curitiba – rua Carlos Cavalcanti, 553, tel. (0xx41) 3321-3250.

Na cidade de Brasília, DF: Gibiteca de Brasília – av. W3 Sul, quadra 508, loja 72.

Na cidade do Rio de Janeiro, RJ: Gibiteca e Biblioteca Popular Olaria e Ramos – rua Uranos, 1230, tel. (0xx21) 2590-2641.

Na cidade de Belo Horizonte, MG: Gibiteca de Belo Horizonte – rua Caranbola, 228, tel. (0xx31) 3277-8658.

Na cidade de Aracaju, SE: Gibiteca da Biblioteca Pública Infantil Aglaé Fontes de Alencar – rua Dr. Leonardo Leite, s.nº.



SITES

www.marvel.com

www.devir.com.br

www.clubedamafalda.blogspot.com

CAPÍTULO

1

O fazendeiro da cidade

Você gosta de bichos de estimação? E alguma vez já sentiu vontade de ter um cavalo, um macaco, um boi? Mas como conviver com animais quando se vive em uma cidade grande?

Menino de cidade

Papai, você deixa eu ter um cabrito no meu sítio?

Deixo.

E porquinho-da-índia? E ariranha? E macaco? E quatro cachorros? E duzentas pombas? E um boi? Um rinoceronte?

Rinoceronte não pode.

Tá bem, mas cavalo pode, não pode?

O sítio é apenas um terreno do Estado do Rio, sem maiores perspectivas imediatas. Mas o garoto precisa acreditar no sítio como outras pessoas precisam acreditar no céu. O céu dele é exatamente o da festa folclórica, a bicharada toda, e ele, que nasceu no Rio e, de má vontade, vive nessa cidade sem animais.

Aliás, ele mesmo desmente que o Rio seja uma cidade sem bichos, possuindo o dom de descobri-los nos lugares mais inesperados. Se entra na casa de alguém, desaparece ao transpor a porta, para voltar depois de três segundos com um gato ou cachorro na mão. A gente vai andando por uma rua de Copacabana, ele some e ressurge com um pinto em flor. É chegar na Barra da Tijuca, e daí a cinco minutos, já apanhou um siri vivo.

Localiza eletronicamente todos os animais da redondeza, anda pela rua em disparada, cumprimentando aqui um papagaio, ali um ganso, mais adiante um gato, incansável e frustrado.

Não distingue marcas de automóvel, em futebol

não vai além de Garrincha e Nilton

Santos, mas sabe perfeitamente o

que é um *mastiff*, um *boxer*, um

doberman. Dá informações so-

bre as pessoas de acordo com

os bichos que possuem: aquele

é o dono do *Malhado*, aquela é

a dona do *Lord*... Ao telefone,

pergunta por patos, gatos,

e outros cachorros, cente-

nas, milhares de cachorros,

cachorros que prefere aos

companheiros, cachorros



Filipe Rocha

que o absorvem na rua, na escola, na hora das refeições, cachorros que costumam latir e pular em seus sonhos, cachorros mil.

Sua literatura é rigorosamente especializada: livros coloridos sobre bichos. Engatinha mal e mal na leitura, mas fala com uma proficiência um pouco alarmante a respeito de répteis, batráquios etc. Filho de mãe inglesa, confunde *fork* e *knife*, mas sabe o que é *seal* e *walrus*. Se pede um pedaço de papel é para desenhar a zebra ou a baleia.

É claro que sua frustração causa pena. Por isso mesmo, há algum tempo ganhou como consolo um canarinho-da-terra. Um dia, como lhe dissessem que iam dar o passarinho, caso continuasse a comportar-se mal, correu para a área e abriu a porta da gaiola.

Deram-lhe um bicudo, mas o bicudo morreu de tanto alpiste. Ganhou mais tarde uma tartaruga, pequenina e estúpida, que recebeu na pia do banheiro o nome de Henriqueta. Nunca qualquer outro quelônio deu tanto serviço. Foi ao dentista na cidade, e, ao voltar, disse ao pai pela primeira vez uma palavra horrível: *estou desesperado*. Tinha perdido a tartaruguinha no lotação.

Ficou o vazio em sua vida. O alívio era ligar o telefone interurbano para a avó e indagar pelos patos que "possuía" em outra cidade. Ou fazer uma visita à futura mãe de *Poppy*, este é um *poodle* que deverá nascer daqui a meio ano, prometido de pedra e cal para ele.

Outro expediente: caçar borboletas, mariposas, grilos, alojar carinhosamente os insetos nas gaiolas vazias, chamar-lhes pelos nomes dos antigos bichos mortos ou desaparecidos.

Um tio deu-lhe outra vez um canário, o carinho foi demais, o passarinho morreu. Não há nada a fazer, por enquanto, e ele dedicou-se à arte de desenhar bichos. De vez em quando ainda se anima e entra em casa afogueado, mostrando alguma coisa invisível nas mãos: "Olha que estouro de grilo!"

Mas os grilos e as borboletas *legais* morrem ou saem tranquilamente das gaiolas, e ei-lo novamente de mãos e alma vazias.

Deu um jeito: arranjou alguns pires sem uso e plantou sementes de feijão. O banheiro está cheio de brotos verdes, tímidos. E ele já sabe que possui uma fazenda.

(Paulo Mendes Campos. In: *Elenco de cronistas modernos*, 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992. p. 45-7.)



Filipe Rocha

absorver: atrair a atenção, levar alguém a concentrar-se.

alarmante: que causa alarme, que surpreende.

batráquio: animal vertebrado, como o sapo, que vive tanto na terra como na água.

boxer, dobermann e mastiff: raças de cães.

expediente: meio ou recurso utilizado para atingir um fim.

fork: (do inglês) garfo.

frustrado: que não atingiu o ideal pretendido ou não realizou um projeto pessoal.

knife: (do inglês) faca.

perspectiva: expectativa, esperança.

proficiência: competência, mestria.

seal: (do inglês) foca.

walrus: (do inglês) morsa, mamífero marinho que vive principalmente nas regiões costeiras do oceano Ártico.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

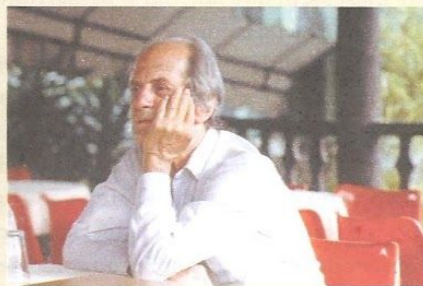
Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- O interesse do menino pelos animais é retratado logo nos primeiros parágrafos da crônica. O que, na fala do garoto, comprova esse fato?
- No sexto parágrafo, o narrador afirma que o sítio ao qual o menino se refere é apenas um terreno do Estado do Rio de Janeiro.
 - Levante hipóteses: Por que o menino chama o terreno de sítio?
 - Para o narrador, “o garoto precisa acreditar no sítio, como outras pessoas precisam acreditar no céu”. Por que, para o menino, o sítio é uma espécie de céu?
- Na crônica lida, o narrador, além de relatar fatos, também expressa opiniões.
 - De quem é a opinião sobre a inexistência de animais na cidade do Rio de Janeiro?
 - O menino também tem essa opinião? Por quê?
 - No penúltimo parágrafo, que trecho expressa, nas palavras do narrador, o sentimento de frustração do menino por não conviver com animais?
- O narrador se empenha em mostrar a mãe como o garoto vê o mundo.
 - Que conhecimento o menino tem sobre marcas de automóvel? E sobre raças de cachorros?
 - Por intermédio da mãe, o menino tem contato com a língua inglesa. Na sua opinião, por que ele confunde *knife* (faca) e *fork* (garfo), mas sabe diferenciar o significado das palavras *seal* (foca) e *walrus* (morsa)?
 - O menino se refere às pessoas como “o dono do *Malhado*”, “a dona do *Lord*”, etc. O que isso revela sobre os interesses dele?

Quem é Paulo Mendes Campos?

Poeta, cronista, tradutor e jornalista, Paulo Mendes Campos (1922-1991) nasceu em Belo Horizonte, MG. Iniciou estudos em Odontologia, Direito, Veterinária, mas não os completou. Ainda muito jovem, ingressou na vida literária em Belo Horizonte, como integrante da geração mineira a que pertencem autores como Fernando Sabino e Murilo Rubião. Mudando-se para o Rio de Janeiro, passou a colaborar nos principais jornais cariocas e, ao lado de Fernando Sabino e Rubem Braga, foi um dos responsáveis pelo grande prestígio que a crônica ganhou no Brasil nos anos 1950-60. Suas crônicas valorizam a interioridade, a memória, o sonho e a reflexão.



Iago Koyama/Abri Comunicações S/A

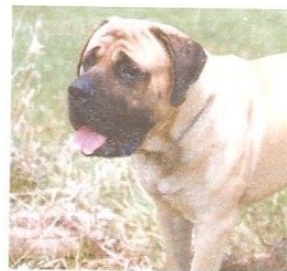
Qual é a diferença entre foca e morsa?

As focas e as morsas são mamíferos marinhos, vivem em colônias com dezenas de indivíduos e são excelentes nadadoras. Apesar de parecidos, esses animais têm, porém, várias diferenças. As morsas apresentam dentes enormes projetados para baixo e vivem em várias regiões do Círculo Polar Ártico — portanto, não são encontradas no Brasil. As focas não têm orelhas, e há nelas um orifício atrás dos olhos que se conecta com o ouvido. Formam um numeroso grupo de mamíferos aquáticos, e a espécie mais comum e mais abundante é encontrada principalmente na região do Ártico.



Minden Pictures/Minden Pictures/Latinstock

5. Embora o narrador não informe a idade do menino, é possível notar que se trata de uma criança em fase de aprendizagem da leitura e da escrita. Que elementos do texto comprovam esse dado sobre o garoto?
6. Na realidade, o menino ganha alguns animais, sendo um deles um canarinho-da-terra.
- Na sua opinião, por que, diante da ameaça de que, se continuasse a se comportar mal, iam dar o passarinho, o menino resolve soltar a ave?
 - De que maneira o menino trata os outros animais de estimação que ganha?
7. O menino vive em uma grande cidade e, por isso, não convive com animais tanto quanto gostaria.
- Quem é Poppy? O que ele representa para o garoto?
 - Que importância têm os insetos para o menino?
 - As tentativas do garoto de conviver com animais o deixam satisfeito? Por quê?
8. No final do texto, o menino começa a plantar sementes de feijão. Segundo o narrador, os brotos verdes que enchem o banheiro o levam a sentir-se dono de uma “fazenda”.
- O que a fazenda de brotos de feijão representa para o menino?
 - Do início para o fim do texto, o principal desejo do menino se modifica? Justifique sua resposta.
 - O título da crônica, “Menino de cidade”, é compatível com as características do garoto e com o final da história? Por quê?



Thinkstock/Getty Images

A LINGUAGEM DO TEXTO

- Indique o sentido das expressões em destaque, considerando o contexto em que aparecem no texto:
 - “A gente vai andando por uma rua de Copacabana, ele some e ressurge com um pinto **em flor**”.
 - “este é um *poodle* que deverá nascer daqui a meio ano, prometido **de pedra e cal** para ele”
- A gíria é uma variedade linguística que pode tanto desaparecer rapidamente quanto ser incorporada ao vocabulário da língua. Na década de 1960, as palavras **estouro** e **legal** eram gírias correntes, mas hoje estão incorporadas no dicionário e são usadas normalmente na linguagem informal.

As espécies de foca

A variedade de espécies de foca é muito grande. Algumas não passam de 1 metro de comprimento, enquanto outras chegam a 6 metros e a pesar mais de 3 toneladas.



Thinkstock/Getty Images

Foca comum, que tem cerca de 1,8 metro e pesa até 170 quilos.

Trocando ideias

1. Na crônica lida, o menino vive em uma grande cidade e, embora não conviva com os animais tanto quanto gostaria, sempre encontra maneiras de estar em contato com eles. E você, gosta de estar em contato com animais? Como é sua convivência com eles? Conte para os colegas.
2. Nem sempre os animais domésticos são bem tratados pelos seus donos. Embora existam leis para punir as pessoas que agredem ou abandonam seus bichos de estimação, a prática de maus-tratos aos animais não é rara. Na sua opinião, o que poderia ser feito para ampliar a proteção aos animais domésticos?
3. Você acha que deve ser permitido o transporte de animais domésticos em ônibus e trens? Por quê?

ler é reflexão



(Caulos. Vida da passarinho. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 1989. p. 6.)

Releia estas frases do texto:

"Olha que **estouro** de grilo!"

Mas os grilos e as borboletas **legais** morrem ou saem tranquilamente das gaiolas, e ei-lo novamente de mãos e alma vazias.

Que palavras da gíria atual poderiam ser empregadas no lugar das palavras destacadas nas frases?

3. Na crônica lida, são empregados determinados recursos gráficos, como o **itálico** (letras inclinadas) e as aspas (" "). Entre as diferentes finalidades de emprego das aspas e do itálico, podemos destacar algumas, tais como:

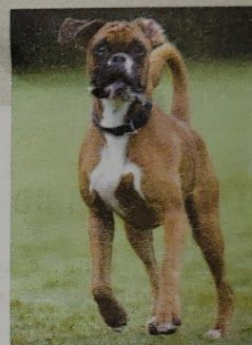
- destacar palavras estrangeiras ou gírias;
- realçar uma palavra ou expressão;
- indicar a fala de uma pessoa ou de uma personagem.

- a) Com que finalidade as aspas ou o itálico são empregados em cada um dos seguintes trechos do texto?

- De vez em quando ainda se anima e entra em casa afogueado, mostrando alguma coisa invisível nas mãos: "Olha que estouro de grilo!"
- Não distingue marcas de automóvel [...], mas sabe perfeitamente o que *é um mastiff, um boxer, um doberman*.
- Foi ao dentista na cidade e, ao voltar, disse ao pai pela primeira vez uma palavra horrível: *estou desesperado*.

- b) O emprego das aspas cria ainda um efeito de sentido diferente daqueles que foram mencionados. Levante hipóteses: Que sentido o emprego das aspas produz na seguinte frase do texto?

O alívio era ligar o telefone interurbano para a avó e indagar pelos patos que "possuía" em outra cidade.



Dorling Kindersley/Universal
Imagem/Grupo Kaytane

4. A palavra **lotação**, empregada na crônica, tem significados diferentes quando utilizada no feminino ou no masculino. Dê os significados dela na frase a seguir.

O **lotação** estava acima da **lotação** estabelecida, e o aperto entre as pessoas era tal, que o garoto perdeu sua tartaruguinha.

LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

Com dois colegas, leia o texto até o sétimo parágrafo. Um lê a fala do menino, outro a fala do pai, e outro, a fala do narrador.

Procurem encontrar o tom adequado para cada uma das vozes. O menino, por exemplo, deve demonstrar ansiedade; o pai, paciência; e o narrador, surpresa com as ações do menino.

Depois troquem as falas e, quando a leitura ficar boa, apresentem-na para a classe.



Cruzando linguagens

Observe atentamente a pintura ao lado.

1. A pintura mostra um menino rodeado de vários elementos.

a) Que elementos estão à sua volta?

b) Você acha que essa cena poderia ter ocorrido nos dias de hoje ou em um passado distante? Justifique sua resposta com elementos da pintura.

2. O menino está fazendo um sinal com a mão esquerda.

a) Que som ele deve estar produzindo com a boca?

b) Para quem ele faz o sinal e produz o som?

3. Observe a expressão do cachorro. O que ele está querendo? Por quê?



O passageiro clandestino (1920), de Norman Rockwell.

4. O título do quadro é *O passageiro clandestino*. Levante hipóteses:

a) Quem é o passageiro clandestino?

b) Onde você acha que o menino está?

c) Por que esse passageiro teve de ficar escondido?

5. Observe a mala que está sob as pernas do menino e o pacote que está ao seu lado. Levante hipóteses:

a) Para onde você acha que ele está indo?

b) Ele vai demorar nesse lugar? Por quê?

c) O que pode haver no pacote ao seu lado?

6. Ao levar um "passageiro clandestino", o menino pode ter problemas durante a viagem. Na sua opinião, por que ele prefere correr o risco?

7. Compare a pintura com a crônica lida, "Menino de cidade". Que semelhanças e diferenças há entre o menino da crônica e o menino da pintura quanto ao modo como se relacionam com os animais?

CAPÍTULO

2

Entre irmãos

Toda criança gosta de ter amigos, de brincar, de sair e se divertir com outras crianças. Mas o que fazer quando uma lei proíbe que elas façam tudo isso? Como manter viva a aventura e o prazer de ser criança?

O texto que você vai ler a seguir pertence ao livro *A mala de Hana*, de Karen Levine. A obra narra a história dos irmãos Hana e George Brady, crianças judias que viviam na Tchecoslováquia (atual República Checa), durante a Segunda Guerra Mundial. Quando as tropas alemãs invadiram o país, a vida da família Brady mudou para sempre.

A mala de Hana

Toda semana havia uma nova restrição. Judeus não podiam frequentar o parque de diversões. Nem os campos de esporte. Nem os parques públicos. Logo, Hana não podia mais ir ao ginásio. Até mesmo o lago em que esquiavam estava proibido. Suas amigas — todas gentis — no começo também ficaram tão perplexas quanto Hana com as regras. Ainda se sentavam lado a lado na escola e aprontavam travessuras juntas dentro da classe e na hora do recreio.

— Ficaremos juntas para sempre, não importa o que aconteça — prometeu Maria, a melhor amiga de Hana. — Não vamos deixar que ninguém nos diga com quem vamos brincar!

Mas, aos poucos, conforme os meses se passavam, todas as colegas de Hana, inclusive Maria, pararam de visitá-la depois da escola e nos fins de semana. [...]

Com cada amigo perdido e a cada nova restrição, Hana e George sentiam que seu mundo ficava um pouco menor. Eles estavam bravos. Eles estavam tristes. E estavam frustrados.

— O que podemos fazer? — perguntavam aos pais. — Para onde podemos ir?

Mamãe e Papai fizeram o seu melhor para distrair as crianças, para ajudá-las a descobrir novas brincadeiras.

— Nós temos sorte — disse Mamãe —, porque temos um grande jardim. Vocês podem brincar de esconde-esconde. Podem balançar nas árvores. Podem inventar jogos. Podem brincar de detetive nos depósitos. Podem explorar a passagem secreta. Adivinhar charadas. Sejam gratos um pelo outro!

Hana e George eram gratos por terem um ao outro e também por brincarem juntos. Mas isso não aliviava a tristeza de não poderem mais fazer o que faziam antes nem ir àqueles lugares onde costumavam ir. Num lindo dia de primavera, quando o sol brilhava, os dois sentaram no quintal, entediados, brincando com a grama. De repente, Hana começou a chorar.

— Não é justo! — gritou. — Eu odeio isso! Quero que tudo volte a ser como antes!



Filipe Rocha

Arrancou um punhado de grama e jogou as folhas no ar. Olhou para o irmão. Sabia que ele estava tão triste quanto ela.

— Espere aqui — disse ele. — Eu tenho uma ideia.

Minutos depois, George estava de volta, com um bloco de papel, uma caneta, uma garrafa vazia e uma pá.

— Pra que tudo isso? — perguntou Hana.

— Talvez, se escrevermos todas as coisas que estão acontecendo com a gente, fiquemos mais aliviados.

— Isso é bobagem — respondeu Hana. — Não vai trazer nem o parque nem a diversão de volta. E não trará Maria de volta.

Mas George insistiu. Ele era, no fim das contas, o irmão mais velho, e Hana não tinha nenhuma outra ideia. Então, nas horas seguintes, as crianças derramaram sua infelicidade no papel, George escrevendo e Hana falando. Fizeram listas das coisas que faziam falta e das coisas que os enfureciam. Fizeram listas de todas as coisas que fariam e de todos os lugares para onde iriam quando aqueles tempos terríveis acabassem.

Quando terminaram, George pegou as folhas de papel, enrolou-as num tubo, colocou-as dentro da garrafa e fechou-a com uma rolha. Então, os dois andaram até a casa, parando embaixo do balanço duplo. Ali, Hana cavou um grande buraco: seria aquele seu esconderijo da tristeza e da frustração. George colocou a garrafa dentro do buraco e Hana cobriu-a de terra. Quando acabaram, o mundo parecia um pouquinho mais claro e brilhante, pelo menos naquele dia.

(*A mala de Hana – Uma história real*. São Paulo: Melhoramentos, 2007.)

Quem é Karen Levine?

Conhecida pelo sucesso dos livros que escreve para jovens e adultos, Karen Levine nasceu em Ottawa, no Canadá. Antes de estreitar na literatura, atuou por vários anos como produtora executiva de séries de TV e de documentários. De seus documentários sobre as crianças vítimas do Holocausto foi que nasceu a ideia de publicar a obra *A mala de Hana*, que ganhou vários prêmios e ficou famosa em todo o mundo.



Filipe Rocha

frustração: decepção de quem não consegue realizar o que quer.

perplexo: espantado, atônito

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- No momento retratado pelo texto, os judeus estão vivendo uma série de restrições.
 - Troque ideias com os colegas da classe: O que foi o holocausto durante a Segunda Guerra Mundial?
 - No texto, os judeus foram proibidos de ir ao parque de diversões, aos campos de esporte e parques públicos. O que essas proibições representavam para eles?
- Aos poucos, Hana e George iam perdendo os amigos. Levante hipóteses: Por que as outras crianças se afastaram dos dois?

Anexo 3 - Textos literários e atividades da unidade 3



Descobrimo quem sou eu

Quem eu sou?

Eu às vezes não entendo!
As pessoas têm um jeito
De falar de todo mundo
Que não deve ser direito.

Aí eu fico pensando
Que isso não está bem.
As pessoas são quem são,
Ou são o que elas têm?

Eu queria que comigo
Fosse tudo diferente.
Se alguém pensasse em mim,
Soubesse que eu sou gente.



Falasse do que eu penso,
Lembrasse do que eu falo,
Pensasse no que eu faço
Soubesse por que me calo!

Porque eu não sou o que visto.
Eu sou do jeito que estou!
Não sou também o que eu tenho.
Eu sou mesmo quem eu sou!

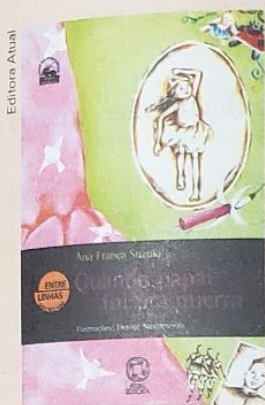
(Pedro Bandeira. In: *Mais respeito, eu sou criança*.
3. ed. São Paulo: Moderna, 2013. p. 22.)

UNIDADE 3

Fique ligado! Pesquisa



LIVROS



Luna Clara e Apolo Onze, de Adriana Falcão (Salamanca); *As aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain (Ática); *Devezenuandário de Leila Rosa Canguçu*, de Lourenço Cazarré (Saraiva); *O dia do Curinga*, de Jostein Gaarder (Cia. das Letras); *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga (Casa Lygia Bojunga); *Minha caixa de sonhar — Histórias de viagens para jovens de qualquer idade*, de Luzia de Maria (Globo); *Apenas um curumim*, de Werner Zotz (Nórdica); *O dia de ver meu pai*, de Vivina de Assis Viana (Formato); *Quando papai foi pra guerra*, de Ana França Suzuki (Atual); *O menino no espelho*, de Fernando Sabino (Record); *Contos da infância e da adolescência*, de Luiz Vilela (Ática); *Quem, eu?*, de José Paulo Paes (Atual); *O caso do filho do encadernador*, de Marcos Rey (Atual); *Senta que lá vem história!*, de Flávio de Souza (Atual); *Nas ruas do Brás*, de Dráuzio Varella (Companhia das Letrinhas); *Bisa Bia Bisa Bel*, de Ana Maria Machado (Nórdica); *A menina que fez a América e A menina que descobriu o Brasil*, de Ilka Brunhilde Laurito (FTD).



FILMES



Como treinar seu dragão.

Como treinar seu dragão, de Chris Sanders; *A bússola de ouro*, de Chris Weitz; *Stardust — O mistério da estrela*, de Matthew Vaughn; *O presente*, de Michael O. Sajbel; *A glória de meu pai e O castelo de minha mãe*, de Yves Robert; *Central do Brasil*, de Walter Salles; *Cinema Paradiso*, de Giuseppe Tornatore; *Filhos do paraíso*, de Majid Majidi; *Quero ser grande*, de Penny Marshall; *Vida de menina*, de Helena Solberg.



PESQUISA

Nesta unidade você vai escrever sobre você. Então peça a seus pais, tios, avós e irmãos que relatem histórias a seu respeito: as gracinhas que você fazia quando era bebê, suas birras e manias, como você falava, como escolheram seu nome, quem eram seus amigos, em que cidades ou bairros morou, suas travessuras, que passeios ou viagens você fez com a família, em que escolas estudou, aventuras que viveu, etc.



SITES

www.museudapessoa.net/pt/home
www.favelatemmemoria.com.br/
<https://redearacati.wordpress.com/>
www.memorialdoimigrante.org.br

INTERVALO

Projeto Eu também faço história

Produção e exposição de um livro de relatos sobre a história de sua vida.

CAPÍTULO

No frescor da inocência



Para muitos, a infância é a fase mais bonita da vida. Nela, geralmente fazemos as primeiras descobertas com o prazer de quem acaba de chegar ao mundo. Até que ponto o que somos hoje ou o que seremos no futuro está relacionado com o que vivemos no passado?

Banhos de mar

Meu pai acreditava que todos os anos se devia fazer uma cura de banhos de mar. E nunca fui tão feliz quanto naquelas temporadas de banhos em Olinda, Recife.

Meu pai também acreditava que o banho de mar salutar era o tomado antes do sol nascer. Como explicar o que eu sentia de presente inaudito em sair de casa de madrugada e pegar o bonde vazio que nos levaria para Olinda ainda na escuridão?

De noite eu ia dormir, mas o coração se mantinha acordado, em expectativa. E de puro alvoroço, eu acordava às quatro e pouco da madrugada e despertava o resto da família. Vestíamos depressa e saíamos em jejum. Porque meu pai acreditava que assim devia ser: em jejum.

Saíamos para uma rua toda escura, recebendo a brisa da pré-madrugada. E esperávamos o bonde. Até que lá de longe ouvíamos o seu barulho se aproximando. Eu me sentava bem na ponta do banco: e minha felicidade começava. Atravessar a cidade escura me dava algo que jamais tive de novo. No bonde mesmo o tempo começava a clarear e uma luz trêmula de sol escondido nos banhava e banhava o mundo.

Eu olhava tudo: as poucas pessoas na rua, a passagem pelo campo com os bichos-de-pé: "Olhe um porco de verdade!" gritei uma vez, e a frase de deslumbramento ficou sendo uma das brincadeiras de minha família, que de vez em quando me dizia rindo: "Olhe um porco de verdade".

Passávamos por cavalos belos que esperavam de pé pelo amanhecer.

Eu não sei da infância alheia. Mas essa viagem diária me tornava uma criança completa de alegria. E me serviu como promessa de felicidade para o futuro. Minha capacidade de ser feliz se revelava. Eu me agarrava, dentro de uma infância muito infeliz, a essa ilha encantada que era a viagem diária.

Diomedea/Universal Images Group/Universal History Archive



No bonde mesmo começava a amanhecer. Meu coração batia forte ao nos aproximarmos de Olinda. Finalmente saltávamos e íamos andando para as cabinas pisando em terreno já de areia misturada com plantas. Mudávamos de roupa nas cabinas. E nunca um corpo desabrochou como o meu quando eu saía da cabina e sabia o que me esperava.

O mar de Olinda era muito perigoso. Davam-se alguns passos em um fundo raso e de repente caía-se num fundo de dois metros, calculo.

Outras pessoas também acreditavam em tomar banho de mar quando o sol nascia. Havia um salva-vidas que, por uma ninharia de dinheiro, levava as senhoras para o banho: abria os dois braços, e as senhoras, em cada um dos braços, agarravam o banhista para lutar contra as ondas fortíssimas do mar.

O cheiro do mar me invadia e me embriagava. As algas boiavam. Oh, bem sei que não estou transmitindo o que significavam como vida pura esses banhos em jejum, com o sol se levantando pálido ainda no horizonte. Bem sei que estou tão emocionada que não consigo escrever. O mar de Olinda era muito iodado e salgado. E eu fazia o que no futuro sempre iria fazer: com as mãos em concha, eu mergulhava nas águas, e trazia um pouco de mar até minha boca: eu bebia diariamente o mar, de tal modo queria me unir a ele.

Não demorávamos muito. O sol já se levantara todo, e meu pai tinha que trabalhar cedo. Mudávamos de roupa, e a roupa ficava impregnada de sal. Meus cabelos salgados me colavam na cabeça.

Então esperávamos, ao vento, a vinda do bonde para Recife. No bonde a brisa ia secando meus cabelos duros de sal. Eu às vezes lambia meu braço para sentir sua grossura de sal e iodo.

Chegávamos em casa e só então tomávamos café. E quando eu me lembrava de que no dia seguinte o mar se repetiria para mim, eu ficava séria de tanta ventura e aventura.



Meu pai acreditava que não se devia tomar logo banho de água doce: o mar devia ficar na nossa pele por algumas horas. Era contra a minha vontade que eu tomava um chuveiro que me deixava límpida e sem o mar.

A quem devo pedir que na minha vida se repita a felicidade? Como sentir com a frescura da inocência o sol vermelho se levantar? Nunca mais?

Nunca mais.

Nunca.

(Clarice Lispector. *Pequenas descobertas do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003. p. 29.)

inaudito: que nunca se ouviu; de que não há exemplo.

salutar: benéfico para a saúde, saudável.

ventura: felicidade, alegria.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

Quem é Clarice Lispector?

Escritora e jornalista, Clarice Lispector (1920-1977) nasceu na Ucrânia, em uma pequena cidade chamada Tchetchelnik. Veio morar no Brasil com pouco mais de 1 ano, passou a infância em Recife e, aos 15 anos, mudou-se com a família para a cidade do Rio de Janeiro.

Embora tenha se formado em Direito, Clarice Lispector nunca advogou. Começou a colaborar em jornais quando ainda estava na faculdade e exerceu o jornalismo até o fim da vida.

Seu primeiro romance, *Perto do coração selvagem*, publicado quando tinha apenas 17 anos, foi saudado com entusiasmo pela crítica.

Em seus romances, contos e crônicas, a ação é um aspecto secundário, prevalecendo as impressões das personagens. Segundo a escritora, quando criança, mandava histórias para a seção infantil de um jornal de sua cidade, mas elas nunca foram publicadas. Isso porque, ao contrário das histórias das outras crianças, as suas não falavam de acontecimentos e fatos, mas apenas de sensações.



Ivan Cabral

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- O texto relata uma recordação feliz da narradora: os passeios que, na infância, fazia com a família às praias de Olinda, cidade situada na região metropolitana de Recife.
 - Por que a família costumava ir àquelas praias?
 - O passeio, como um todo, envolvia alguns costumes cultivados pelo pai. Quais eram esses costumes quanto ao banho de mar?
- A narradora, na companhia de sua família, saía de casa para pegar o bonde ainda de madrugada.
 - Como ela se sentia na véspera do passeio e nos momentos que antecederiam a saída de casa?
 - Ao relatar a viagem que fazia para Olinda, a narradora diz: "Atravessar a cidade escura me dava algo que jamais tive de novo". Por que, na sua opinião, atravessar a cidade escura era algo tão marcante para a menina?
- A narradora descreve as emoções que a viagem às praias de Olinda com a família lhe despertava.
 - Por que ela considera essa viagem como uma "ilha encantada" em sua infância?
 - O que essa viagem revelava para a menina quanto ao seu presente? E o que representava quanto ao seu futuro?

4. A família chegava à praia e se dirigia às cabines para, a seguir, tomar o banho de mar.

- Ao mudar de roupa na cabine, a menina sentia-se transformada. Que imagem a narradora utiliza para representar essa transformação?
- O mar de Olinda era fascinante para a menina. Que características desse lugar despertavam tal sentimento?

5. A narradora descreve suas sensações ao tomar banho de mar.

- Entre os cinco sentidos humanos (a visão, o olfato, a audição, o tato e o paladar), qual ou quais ela experimentava ao entrar no mar? Justifique sua resposta com elementos do texto.

b) Durante o banho de mar, a menina mergulhava as mãos em concha e trazia um pouco do mar à boca. Levante hipóteses: Por que depois, adulta, ela repetia essa ação de mergulhar as mãos em concha nas águas para trazer um pouco do mar para si?

c) Na sua opinião, por que a menina queria se unir ao mar?

6. Com os corpos impregnados de sal, a família retornava a Recife, e a menina ficava à espera de nova “ventura e aventura”.

- Que atitudes da menina expressam seu desejo de se manter ligada ao mar de Olinda?
- Por que as palavras **ventura** e **aventura** resumem as sensações da narradora durante os banhos de mar?

7. Quando uma pessoa relata fatos do passado, é natural que aflorem nela alguns sentimentos.

a) A narradora considera que as palavras do relato que ela faz exprimem a intensidade das emoções que ela viveu na infância? Justifique sua resposta com elementos do texto.

b) Que sentimento principal a narradora vivencia ao fazer seu relato?

8. A autora do texto lido, a escritora Clarice Lispector, viveu em Recife quando menina. Leia o boxe “Quem é Clarice Lispector?” e, depois, responda:

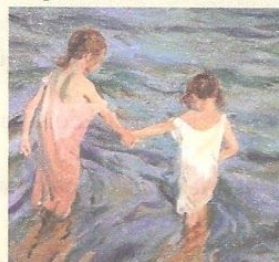
a) A experiência relatada pela narradora no texto pode ter sido vivida, de fato, pela autora, ou trata-se de uma história ficcional? Justifique sua resposta.

b) No texto lido, a narradora, ao fazer seu relato, dá mais destaque às ações das personagens ou às suas próprias impressões e sensações? Justifique sua resposta com dois exemplos do texto.

9. O texto lido foi publicado na obra *Pequenas descobertas do mundo*, de Clarice Lispector. Você acha que a experiência relatada nele inclui “pequenas descobertas do mundo” feitas pela autora? Justifique sua resposta.

Os banhos de mar e a medicina

Alain Corbin, em um rico estudo da história dos costumes (*O território do vazio*, Cia. das Letras), observa que data de meados do século XVIII a difusão, na Europa, da crença no poder curativo dos banhos de mar. O discurso médico desse período defendia que a água fria do mar e, sobretudo, o contato com suas ondas tinham a capacidade de limpar e proteger o interior do corpo.



Crianças no mar (1909), de Joaquín Sorolla y Bastida.

The Bridgeman Art Library/Keystone Brasil/Museu Sorolla, Madrid, Espanha



Vista de Olinda, localizada na região metropolitana de Recife, Pernambuco.

Shaun Botterill/Getty Images

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. O sinal dois-pontos indica uma breve suspensão na entonação de uma frase. Observe os empregos desse sinal no seguinte trecho do texto.

Eu olhava tudo: as poucas pessoas na rua, a passagem pelo campo com os bichos-de-pé: "Olhe um porco de verdade!" gritei uma vez, e a frase de deslumbramento ficou sendo uma das brincadeiras de minha família, que de vez em quando me dizia rindo: "Olhe um porco de verdade". [...]

No trecho, o sinal dois-pontos foi empregado com finalidades diferentes. Quais são elas?

2. Observe o emprego dos verbos **invadir** e **embriagar** no trecho: "O cheiro de mar me **invadia** e me **embriagava**."

Qual é o sentido de um e de outro verbo, respectivamente, no trecho?

- infestar, embebedar
- ocupar, desvairar
- usurpar, absorver
- tomar, arrebatrar

3. Releia este trecho:

"A quem devo pedir que na minha vida se repita a felicidade? Como sentir com a frescura da inocência o sol vermelho a se levantar? Nunca mais?
Nunca mais.
Nunca."

- a) Observe que a autora, Clarice Lispector, faz três perguntas em sequência e depois responde-as, em tom conclusivo: "Nunca mais. Nunca". Que efeito ela cria por meio desse procedimento?
- b) Por que, no trecho, a palavra **nunca** é repetida três vezes?

LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

A pontuação e a entonação, isto é, a melodia da fala, têm papel decisivo na leitura de um texto. Para a leitura ser expressiva, é necessário perceber os momentos do texto que exigem pausas, gradações e ênfases.

Releia o texto a partir do 11º parágrafo, em voz alta e procurando fazer as pausas indicadas pelos pontos finais e pelas vírgulas, bem como as suspensões na entonação sugeridas pelo emprego do dois-pontos. Ao chegar às frases interrogativas do final do texto, leia-as com ênfase gradativa.

Trocando ideias

1. No texto lido, a autora, Clarice Lispector, relata uma situação da infância que a marcou profundamente: os banhos de mar em Olinda em companhia da família. E você? Há algum episódio em sua vida que tenha sido muito marcante? Conte para os colegas.



Praça da Independência, em Recife, na década de 1920.

Anexo 4 - Textos literários e atividades da unidade 4



Tim Gainey / Alamy / Glow Images

Verde, adoro ver-te

Desejos

Bom mesmo é ser
anjo,
pássaro,
avião,
pipa,
borboleta,
inseto
ou qualquer coisa
que voa
e revoa.

Qualquer coisa
que pode pôr
os pés no chão
e todo o corpo
envolto em nuvens.

Mais do que anjo,
eu queria ser pipa.

Mais do que anjo,
eu queria ser pássaro.

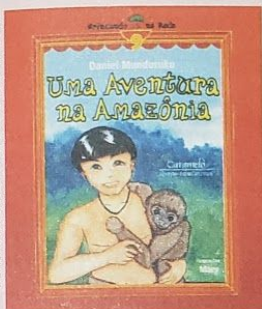
(Elias José. *Alice no país da poesia*.
São Paulo: Peirópolis, 2009. p. 8.)



Ricardo Dantas

UNIDADE 4

Daniel Munduruku. Uma aventura na Amazônia



Rio. Direção: Carlos Saldanha. Twentieth Century Fox Animation. 2011. 96 min.



INTERVALO

Projeto

**Se é meio ambiente,
estou no meio**

Mostra de cartazes, de textos de opinião e de outros textos relacionados com o meio ambiente.



LIVROS

Uma aventura na Amazônia, de Daniel Munduruku (Saraiva); *George e o segredo do universo*, de Stephen e Lucy Hawking (Ediouro); *A floresta dos pigmeus*, *O reino do dragão de ouro* e *A cidade das feras*, de Isabel Allende (Bertrand Brasil); *De repente, nas profundezas do bosque*, de Amós Oz (Cia. das Letras); *A universidade das crianças — Cientistas explicam os enigmas do mundo*, de Ulrich Janben e Ulla Steuernagel (Planeta); *Bem-te-vi* e *Fora da gaiola*, de Lalau e Laurabeatriz (Companhia das Letrinhas); *O jardim de todos*, de Carlos Rodrigues Brandão (Autores Associados); *Arca dos bichos*, de Marcelo Duarte (Companhia das Letrinhas); *Saguairu*, de Júlio Emílio Braz (Atual); *Lição de coisas*, de Darcy Ribeiro (FTD); *Florestas e árvores*, *A água — Da nascente ao oceano* e *O planeta das plantas*, da coleção *As Origens do Saber* (Melhoramentos).



FILMES

Rio, de Carlos Saldanha; *Os sem-floresta*, de Tim Johnson e Karey Kirkpatrick; *A era do gelo 1 e 2*, de Carlos Saldanha; *A menina e o porquinho*, de Gary Winick; *Uma aventura na América selvagem*, de William Dear; *Armas secretas — O surpreendente sistema de defesa dos animais* (National Geographic); *Seabiscuit — Alma de herói*, de Gary Ross; *Lugar nenhum na África*, de Caroline Link; *Tainá 2 — A aventura continua*, de Mauro Lima.



SITES

www.ibama.gov.br
www.biodiversitas.org.br/
www.renctas.org.br/pt/home
www.sosmataatlantica.org.br
www2.uol.com.br/ecokids

CAPÍTULO

Asas da liberdade?

1

Nosso amor pelos animais costuma ser grande e, às vezes, não sabemos como expressar nosso sentimento sem interferir demais na vida deles. Será possível o ser humano conviver com os animais sem prejudicá-los?

Tuim criado no dedo

João-de-barro é um bicho bobo que ninguém pega, embora goste de ficar perto da gente, mas de dentro daquela casa de João-de-barro vinha uma espécie de choro, um chorinho fazendo tuim, tuim, tuim...

A casa estava num galho alto, mas um menino subiu até perto, depois com uma vara de bambu conseguiu tirar a casa sem quebrar e veio baixando até o outro menino apanhar. Dentro, naquele quartinho que fica bem escondido depois do corredor de entrada para o vento não incomodar, havia três filhotes, não de João-de-barro, mas de tuim.

De todos esses periquitinhos que tem no Brasil, tuim é capaz de ser menor. Tem bico redondo, rabo curto e é todo verde, mas o macho tem umas penas azuis para enfeitar. Três filhotes, um mais feio que o outro, ainda sem penas, os três chorando. O menino levou-os para casa, inventou comidinhas para eles, um morreu, outro morreu, ficou um.

Em geral a gente cria em casa é casal de tuim, especialmente para se apreciar o namorinho deles. Mas aquele tuim macho foi criado sozinho e, como se diz na roça, criado no dedo. Passava o dia solto, esvoaçando em volta da casa da fazenda, comendo sementinhas de imbaúba. Se aparecia uma visita fazia-se aquela demonstração: era o menino chegar na varanda e gritar para o arvoredo: tuim, tuim, tuim! Às vezes demorava, então a visita achava que aquilo era brincadeira do menino, de repente surgia a ave, vinha certinho pousar no dedo do garoto.

Mas o pai disse: "Menino, você está criando muito amor a esse bicho, quero avisar: tuim é acostumado a viver em bando. Esse bichinho se acostuma assim, toda tarde vem procurar sua gaiola para dormir, mas no dia que passar pela fazenda um bando de tuins, adeus. Ou você prende o tuim ou ele vai embora com os outros, mesmo ele estando preso e ouvindo o bando passar, está arriscado ele morrer de tristeza."

E o menino vivia de ouvido no ar, com medo de ouvir bando de tuim.

Foi de manhã, ele estava catando minhoca para pescar, quando viu o bando chegar, não tinha engano: era tuim, tuim, tuim... Todos desceram ali mesmo em mangueiras, mamonas e num bambuzal.



dividido em partes. E o seu? Já tinha sumido, estava no meio deles, logo depois todos sumiram para uma roça de arroz, o menino gritava com o dedinho esticado para o tuim voltar, mas nada dele vir.

Só parou de chorar quando o pai chegou a cavalo, soube da coisa e disse: "Venha cá." E disse: "O senhor é um homem, estava avisado do que ia acontecer, portanto, não chore mais."

O menino parou de chorar, porque seu pai o havia consolado, mas como doía seu coração! De repente, olhe o tuim na varanda! Foi uma alegria na casa que foi uma beleza, até o pai confessou que ele também estivera muito infeliz com o sumiço do tuim.

Houve quase um conselho de família, quando acabaram as férias: deixar o tuim, levar o tuim para São Paulo? Voltaram para a cidade com o tuim, o menino toda hora dando comidinha a ele na viagem. O pai avisou: "Aqui na cidade ele não pode andar solto, é um bicho da roça e se perde, o senhor está avisado."

Aquilo encheu de medo o coração do menino. Fechava as janelas para soltar o tuim dentro de casa, andava com ele no dedo, ele voava pela sala, a mãe e a irmã não aprovavam, o tuim sujava dentro de casa.

Soltar um pouquinho no quintal não devia ser perigo, desde que ficasse perto, se ele quisesse voar para longe era só chamar que voltava, mas uma vez não voltou.

De casa em casa, o menino foi indagando pelo tuim: "Que é tuim?" – perguntavam pessoas ignorantes. "Tuim?"

Que raiva! Pedia licença para olhar no quintal de cada casa, perdeu a hora de almoçar e ir para a escola, foi para outra rua, para outra.

Teve uma ideia, foi ao armazém de "seu" Perrota: "Tem gaiola para vender?" Disseram que tinha. "Venderam alguma gaiola hoje?" Tinham vendido uma para uma casa ali perto.

Foi lá, chorando, disse ao dono da casa: "Se não prenderam o meu tuim então por que o senhor comprou gaiola hoje?"

O homem acabou confessando que tinha aparecido um periquitinho verde sim, de rabo curto, não sabia que chamava tuim. Ofereceu comprar, o filho dele gostara tanto, ia ficar desapontado quando voltasse da escola e não achasse mais o bichinho. "Não senhor, o tuim é meu, foi criado por mim."

Voltou para casa com o tuim no dedo.

Pegou uma tesoura: era triste, era uma judiação, mas era preciso, cortou as asinhas, assim o bichinho poderia andar solto no quintal, e nunca mais fugiria.

Depois foi dentro de casa para fazer uma coisa que estava precisando fazer, e, quando voltou para dar comida a seu tuim, viu só algumas penas verdes e as manchas de sangue no cimento. Subiu num caixote para olhar por cima do muro, e ainda viu o vulto de um gato ruivo que sumia.

(Rubem Braga. *Os melhores contos de Rubem Braga*. Seleção de Davi Arrigucci Júnior. São Paulo: Global, 1998. p. 31.)

brío: sentimento de dignidade pessoal, orgulho.

imbaúba: árvore de tronco oco, folhas grandes e ásperas e frutos em forma de noz; também chamada embaúba.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.



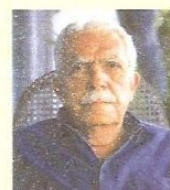
Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- Passando férias na fazenda da família, o menino encontra três filhotes de tuim e os leva para casa.
 - Onde esses filhotes estavam?
 - Como eram os três filhotes?
 - Na sua opinião, por que dois dos filhotes morreram?
- O filhote de tuim que sobreviveu foi criado de um modo incomum. O narrador diz: “aquele tuim macho foi criado sozinho e, como se diz na roça, criado no dedo”. No contexto, o que significa um pássaro ser “criado no dedo”?
- O pai adverte o menino de que um dia o tuim poderia ir embora para sempre com um bando de tuins que passasse pela fazenda.
 - Que conselho o pai deu ao menino para impedir que tal fato acontecesse?
 - O menino acatou o conselho do pai? Que fatos do texto comprovam sua resposta?
 - Em sua opinião, o que levou o menino a não acatar o conselho do pai?
- Acabam as férias e, quando a família volta para São Paulo, o menino leva o tuim com ele para a cidade.
 - Antes da volta para a cidade, qual nova advertência o pai fez ao menino?
 - Amedrontado pela advertência do pai, que cuidados para proteger o tuim o menino começou a ter?
- Um dia o tuim voa e não volta mais.
 - Na procura pelo pássaro, que estratégia o menino utilizou para tentar descobrir onde ele estava?
 - Quando propôs a compra do tuim, que argumento o homem que prendera o pássaro utilizou para tentar convencer o menino a vendê-lo?
 - Como o menino convenceu o homem a devolver-lhe o tuim?
- Para manter o tuim solto no quintal e eliminar o risco de que ele fugisse novamente, o menino tomou uma decisão.
 - Qual foi essa decisão?
 - Qual foi a consequência do que o menino fez?
- O título do texto é “Tuim criado no dedo”. Para você, o fato de o tuim ter sido criado “no dedo” garantiu bem-estar ao pássaro ou proporcionou alegria ao menino?
- O texto lido é uma crônica. A crônica é um gênero textual que, com base em um fato do cotidiano, faz uma crítica ou provoca no leitor uma reflexão sobre o mundo em que vivemos. Na sua opinião, o texto de Rubem Braga provoca reflexões? Justifique sua resposta.

Quem é Rubem Braga?

O jornalista e escritor Rubem Braga (1913-1990) nasceu em Cachoeiro de Itapemirim, no Espírito Santo. Formou-se em Direito em Belo Horizonte, mas nunca advogou.



Alexandre Saesak/Mejor/Contudo Expresso

Ainda estudante, iniciou-se no jornalismo, assinando uma crônica diária no *Diário da Tarde*, jornal da capital mineira. Trabalhou como cronista, comentarista político e repórter em diversos jornais, revistas e emissoras de rádio de Belo Horizonte, Recife, São Paulo, Porto Alegre e Rio de Janeiro.

O escritor inovou a crônica brasileira, sendo um dos responsáveis pelo florescimento do gênero no país. Sua prosa, elaborada com precisão e simplicidade, comunica uma visão essencialmente lírica e reveladora de acontecimentos triviais da vida.

↕ Trocando ideias

1. No texto lido, o menino retira os filhotes de seu ambiente natural para criá-los como animais de estimação. Você concorda com essa atitude? Por quê?
2. O menino desenvolve um grande amor pelo tuim que sobreviveu. Na sua opinião, de que modo o ser humano pode manifestar carinho pelos animais sem prejudicá-los?



Casal de tuims.

Produção de texto

O ARTIGO DE OPINIÃO

Em diferentes situações do cotidiano, expressamos nossa opinião a respeito do mundo que nos cerca. Opinamos sobre a melhor revista em quadrinhos, o ator ou a atriz mais competente, o professor mais atencioso, o programa de TV mais divertido, o melhor presidente do país, o livro mais bonito que já lemos, e assim por diante.

Opinar é, enfim, tomar uma posição diante das coisas que existem ou acontecem no mundo, seja para apoiá-las, seja para rejeitá-las. Opinar é não só um direito de cada cidadão, mas também um dever: o dever de transformar o mundo e torná-lo melhor para todos.

Apocalipse Ambiental

A ameaça humana

Intervenções do homem nos ecossistemas estão devastando cadeias alimentares e provocando extinção em massa de espécies. Poderia esse processo culminar com nosso próprio fim?

por Hemerson Brandão

Esqueça a colisão inesperada de asteroides, erupções vulcânicas globais ou alterações no campo magnético da Terra. Um vilão muito mais perigoso está nesse momento promovendo uma silenciosa extinção em massa de espécies. É, você adivinhou: o ser humano.

Nosso planeta presenciou 5 grandes extinções em massa nos últimos 500 milhões de anos. Dentre elas, a dos dinossauros é a mais famosa. E, ao que tudo indica, o homem iniciou a sexta grande matança há milhares de anos, quando adquiriu inteligência suficiente para manipular os ecossistemas a seu bel-prazer. E hoje estamos presenciando a maior extinção em massa de plantas e animais já vista na história da Terra.

Hoje, nosso planeta possui cerca de 2 milhões de espécies identificadas. Nos próximos 100 anos, metade delas estará extinta! É o que afirma Edward Wilson, famoso biólogo americano, no livro *O Futuro da Vida*. E o culpado é quem ele chama de "o assassino planetário". "No mundo inteiro, sempre que humanos penetram em um novo ambiente, a maior parte da megafauna desaparece", diz. Os animais grandes, lentos e saborosos são sempre os primeiros dizimados. Quando o homem extermina a fauna de uma região, muda-se para outra, onde a destruição continua.