

**A PROSA LITERÁRIA INFANTIL: OBJETO DE PRAZER OU
UTILITARISMO PEDAGÓGICO?**

PATRÍCIA HERREIRA BONATI

**A PROSA LITERÁRIA INFANTIL: OBJETO DE PRAZER OU
UTILITARISMO PEDAGÓGICO?**

PATRÍCIA HERREIRA BONATI

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador

Orientadora: Maria de Lourdes Zizi Trevisan Perez

372.64
B687u

Bonati, Patrícia Herreira.

A prosa literária infantil: objeto de prazer ou utilitarismo pedagógico? / Patrícia Herreira Bonati. – Presidente Prudente, 2010.

179 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP, 2010.

Bibliografia

1. Literatura Infantil e Livro Didático. 2. Formação de Leitores. 3. Leitura e Utilitarismo Pedagógico. 4. Estética da Leitura Literária. I Título.

PATRÍCIA HERREIRA BONATI

**A PROSA LITERÁRIA INFANTIL: OBJETO DE PRAZER OU
UTILITARISMO PEDAGÓGICO?**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 13 de dezembro de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Dr^a Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE
Presidente Prudente - SP

Dr^a. Ana Luzia Videira Parisotto
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente - SP

Dr^a Renata Junqueira de Souza
Universidade Estadual Paulista – UNESP
Presidente Prudente - SP

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos pais, Geraldo e Lourdes, pelo amor incondicional com que sempre me ampararam.

Aos meus irmãos, Marcos, Rogério e Ricardo, pelo companheirismo, pelo carinho e apoio sempre prontos.

À minha afilhada Sandy, pela alegria com que encanta os meus dias.

À minha “irmã de alma”, Gislaine, pelo incentivo constante e amizade sincera.

À minha sobrinha Valentina, luz e fonte de inspiração para toda a família.

À amiga Fátima “Fafá”, pela afetividade e pelo companheirismo.

Aos dedicados professores da EE “Prof. Placídio Braga Nogueira”, com quem compartilho a incansável luta pela educação de qualidade

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Dr^a Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez, pela competência com que me conduziu no percurso desta investigação. Agradeço-lhe a paciência e a confiança depositada em mim.

À Dr^a Renata Junqueira de Souza e à Dr^a Ana Luzia Videira Parisotto, pelas contribuições sábias para o aprimoramento desta pesquisa, obrigada pela disponibilidade e atenção.

Aos meus colegas de turma do Mestrado, pelos momentos de estudo e reflexões enriquecedoras.

À amiga Regina Rita, por sua presença constante, atenção e apoio.

Às amigas Kellen e Fátima, pela amizade e pelo empréstimo de livros.

“A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender o mundo e nos ajudar a viver.”

Tzvetan Todorov

RESUMO

A prosa literária infantil: objeto do prazer ou utilitarismo pedagógico?

A pesquisa intitulada “A prosa literária infantil em livros didáticos: instrumento de utilitarismo pedagógico ou objeto de prazer?” envolve, tematicamente, a identificação e análise das concepções teóricas e metodológicas, norteadoras das práticas propostas pelo livro didático da Educação Fundamental (4º e 5º anos) para a leitura do texto literário infantil. O estudo, centrado no discurso dialógico (bakhtiniano e peirceano) e na teoria da intertextualidade, objetiva refletir sobre a dupla função da literatura infantil na sala de aula: instruir e dar prazer, investigando a relação existente entre a qualidade dos textos infantis e a metodologia que lhes é dispensada pelos livros didáticos, sua potencialidade para despertar no leitor reações prazerosas de conhecimento sensível do mundo ou simplesmente para servir de instrumento pedagógico-utilitário na execução de atividades diversas de natureza superficial sobre o texto lido (preenchimento de fichas; leitura limitada a roteiros constituídos de questões periféricas sobre os conteúdos do texto; cópias; observações gramaticais desvinculadas da mensagem poética construída pela linguagem literária dos textos). Optou-se pela Pesquisa Qualitativa, definindo-se como método de coleta de dados para o estudo de caso, a Análise Documental. Os objetos de análise são Livros Didáticos selecionados pela pesquisadora, dentre os exemplares indicados pelo guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2010. Constatou-se, com esta investigação, que o texto literário é tratado, nos livros didáticos pesquisados, como objeto utilitário, como um discurso monossêmico, desvinculado do mundo real, humano, social.

Palavras-chave: Literatura Infantil e Livro didático. Formação de Leitores. Leitura e Utilitarismo Pedagógico. Leitura Estética da Literatura.

ABSTRACT

The children's literary prose: object of pleasure or pedagogical utilitarianism?

The research entitled "The children's literary prose in textbook: an instrument of pedagogical utilitarianism or object of pleasure?" involves, thematically, the identification and analysis of the theoretical and methodological concepts, guiding the proposed practices by the textbook of Elementary Education (4th and 5th grades) for the reading of literary texts for children. The study, centered in the dialogic discourse (bakhtinian and peircean) and the theory of intertextuality, it aims to reflect on the dual function of children's literature in the classroom: to instruct and amuse, to delight and teach, investigating the relationship between the quality of children's text and the methodology that is dispensed by the textbooks, its potential to arouse the reader reactions of sensible knowledge of the world or simply to serve as an educational tool-utility in carrying out diverse activities of the superficial nature on the read text (fill in forms, reading limited to scripts built of peripheral issues about the content of the text, copies, grammatical notes unrelated of the poetic message constructed by literary language in texts). We opted for Qualitative Research, defining it as a method of data collection for the case study, the Document Analysis. The objects of analysis are selected by the researcher Textbooks, among the examples listed by the guide of the National Textbook Program (NPDB) 2010. We found, with this investigation, that the literary text is treated, in the researched textbooks, as utilitarian object, as a monossemic discourse, unlinked from the real, human and social world.

Keywords: Children's Literature and Textbooks. Training of Readers. Utilitarianism and Reading Pedagogy. Aesthetic Reading of Literature.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- Apresentação do material pesquisado.	46
QUADRO 2	- Leitura crítica da natureza do texto e da abordagem didática proposta pelo livro didático LA4 (Texto: “O alfaiate valente”)	57
QUADRO 3	- Leitura crítica da natureza do texto e da abordagem didática proposta pelo livro didático LA4 (Texto: “A tapeçaria de Aracne”).	65
QUADRO 4	- Leitura crítica da natureza do texto e da abordagem didática proposta pelo livro didático LB4 (Texto: “O Mercador e o Gênio”).	79
QUADRO 5	- Leitura crítica da natureza do texto e da abordagem didática proposta pelo livro didático LB4 (Textos: “Ai, que dor de dente” e “A sopa das pedras”).	89
QUADRO 6	- Leitura crítica da natureza do texto e da abordagem didática proposta pelo livro didático LC4 (Texto: “Minhas férias, pula uma linha, parágrafo”).	97
QUADRO 7	- Leitura crítica da natureza do texto e da abordagem didática proposta pelo livro didático LC4 (“Menina Bonita do Laço de Fita”).	105
QUADRO 8	- Leitura crítica da natureza do texto e da abordagem didática proposta pelo livro didático LA5 (Texto: “Brinquedos incendiados”).	116
QUADRO 9	Leitura crítica da natureza do texto e da abordagem didática proposta pelo livro didático LA5 (Texto: “Robinson Crusóé”)	123
QUADRO 10	- Leitura crítica da natureza do texto e da abordagem didática proposta pelo livro didático LB5 (Texto: “Negócio de menino com menina”).	133
QUADRO 11	- Leitura crítica da natureza do texto e da abordagem didática proposta pelo livro didático LB5 (Texto: “Dançando com o morto”)	140
QUADRO 12	- Leitura crítica da natureza do texto e da abordagem didática proposta pelo livro didático LC5 (Texto: “Faca sem ponta, galinha sem pé”).	147
QUADRO 13	- Leitura crítica da natureza do texto e da abordagem didática proposta pelo livro didático LC5 (Texto: “Meu boi-bumbá”).	159

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Problematização e Justificativa.....	11
1.2 Objetivo Geral.....	18
1.3 Objetivos Específicos.....	18
1.4 Metodologia.....	18
2 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS FUNDAMENTAIS PARA O ENSINO DE LEITURA.....	22
3 LITERATURA E ENSINO: O DILEMA DA ESCOLARIZAÇÃO INADEQUADA.....	33
4 ANÁLISE DOCUMENTAL DAS PROPOSTAS METODOLÓGICAS SUGERIDAS PELO LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE TEXTO LITERÁRIO.....	45
4.1 Apresentando os Manuais Didáticos Analisados.....	45
4.2 Descrição e Interpretação dos Dados Obtidos na Análise Documental dos Livros Didáticos Selecionados para a Pesquisa com Base nas Teorias Críticas Apresentadas nos capítulos 2 e 3	49
4.2.1 Os manuais didáticos do 4º ano do Ensino Fundamental.....	49
4.2.2 Os manuais didáticos do 5º ano do Ensino Fundamental.....	105
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
BIBLIOGRAFIA.....	175

1 INTRODUÇÃO

1.1 Problematização e Justificativa

No Brasil, nas últimas décadas, poucas questões estiveram tão presentes no debate educacional quanto a leitura. A falta de hábito ou gosto pela leitura tem sido apontada como uma das principais causas do fracasso escolar do aluno. Sabendo que as séries iniciais da educação básica são fundamentais para a escolaridade posterior, assim como a infância é o período privilegiado para a aquisição do gosto pela leitura, acreditamos que a literatura infantil tem uma tarefa relevante a cumprir: despertar nos pequenos leitores o prazer de ler, além de promover o desenvolvimento de habilidades linguísticas, criatividade e formação de uma consciência crítica do mundo. Todavia, o âmbito reservado à literatura se vê assolado pela proclamada crise da leitura. Apesar da significativa contribuição que os livros dão às crianças, estas, no contexto atual, convivem muito mais com a produção audiovisual, em especial, a televisão, do que com livros. Urge resgatar o gosto pela literatura, pois segundo Coelho:

Será esse um dos meios para se neutralizar a ameaça da inércia mental e seus correlatos: resignação ao convencional instituído como norma; apatia da vontade; ausência de liberdade interior; incapacidade de ver o novo; pobreza de linguagem decorrente de um pensamento estreito e limitado; etc. (1985, p. 218).

Sabemos que a escola é um espaço privilegiado, onde deverá ocorrer o convívio com os livros e o incentivo à leitura; para muitos, a instituição de ensino é o único lugar de acesso à literatura para desfrutar da leitura e enriquecer-se intelectualmente. É na sala de aula que literatura e ensino ficam frente a frente, proporcionando prazer e saber. E o professor exerce um papel essencial nessa relação, pois é o agente mediador entre aluno e o texto, cabendo a ele proporcionar ao educando a aprendizagem via obra lida. É nessa íntima relação entre ensino e literatura infantil que ocorrerá a formação integral da criança, segundo Coelho,

1985). Assim sendo, cabe aos professores tornarem o ensino de literatura infantil de tal forma prazeroso, de modo que a leitura do material escrito seja tão compensatória quanto a leitura dos materiais audiovisuais. Se a educação não der à literatura em sala de aula um tratamento metodológico adequado de valorização do conteúdo e da forma artística do texto, provavelmente ocorrerá, mesmo diante de um texto de arte (como é o da literatura), a aversão à leitura.

Então, o que fazemos para sedimentar nos pequenos leitores o gosto pela leitura? Baseando-nos em Zilberman (2003), indagamos: Que equívocos têm sido cometidos que levam a esse desinteresse pelos livros? A causa estaria na má qualidade dos textos ofertados? Ou ainda, em práticas de ensino que desconsideram o texto como um objeto artístico que detona múltiplas visões sugeridas pela criação literária?

Sobre essa crise da leitura e a presença do texto literário infantil em sala de aula há algumas controvérsias entre estudiosos da área. O convívio entre o leitor e a literatura deve acontecer somente de maneira espontânea e lúdica? Ou também de modo escolarizado, podendo o texto literário infantil ser utilizado pelos professores como um importante recurso didático-pedagógico, fazendo da literatura uma mediadora entre a criança e o conhecimento? E se utilizassem os textos literários com essas duas finalidades, os educadores não estariam correndo o risco de provocarem o distanciamento da leitura pelos alunos? São essas as questões que nos interessam e sobre as quais nos detivemos nesta pesquisa, abrindo uma discussão sobre a relação entre literatura infantil e escola, a crise da leitura e a contribuição (ou não) do livro didático para a formação leitora.

Vejamos a posição de alguns teóricos que discutem a tensão entre literatura, pedagogia e formação do gosto pela leitura.

Coelho (1991, p. 8) afirma que “literatura é arte, e, como tal, as relações de aprendizagem e vivência, que se estabelecem entre ela e o indivíduo, são fundamentais para que este alcance sua formação integral.” Para Coelho (1991, p. 8), ainda, “[...] a literatura é a mais importante das artes, pois sua matéria é a palavra, o pensamento, as idéias, a imaginação, - exatamente aquilo que distingue ou define a especificidade do humano”.

Zilberman (2003) também salienta a importância da literatura infantil para o desenvolvimento das crianças e estímulo do gosto pela leitura, ao afirmar que as histórias possibilitam a compreensão do real, uma vez que apresentam as relações presentes na realidade, relações que, sozinha, a criança não pode perceber; além disso, a literatura infantil, por trabalhar com a linguagem artística, possibilita um alargamento do domínio linguístico, e favorece a aquisição de conhecimentos mais profundos sobre a realidade.

No entanto, Coelho (1991) alerta para o fato de que algumas práticas só enfatizam a literatura como instrumento puramente pedagógico (sentido utilitário). Chiappini (2007) afirma que a maior parte dos educadores tem dificuldade em trabalhar com a linguagem de forma dialógica, realizando indevidamente uma prática de leitura de literatura infantil puramente instrumental.

A escola tem a tendência a burocratizar a linguagem, desistoricizando-a e enrijecendo-a nos rituais que tradicionalmente a domesticam: a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada ou, quando muito, produto final de um processo deslançado pela leitura, a própria leitura como simples verbalização oral de textos cuja compreensão deixa muito a desejar: o trabalho do professor sendo a repetição dos roteiros do livro didático, e o do aluno, sendo execução dos exercícios que estes lhes impõem. (CHIAPPINI, 2007, p. 10)

Da mesma forma, existem as práticas que encaram o uso da literatura infantil apenas como instrumento de diversão; a esse respeito Coelho (1991, p. 27) declara “[...] é muito forte em nossa época a reação contra a ‘vocação pedagógica’ da literatura infantil e a defesa intransigente de sua qualidade pura de ‘entretenimento’”, para assim permitir à criança vivenciar emoções, exercitar a fantasia e a imaginação. Para alguns estudiosos, deve-se eliminar qualquer cobrança de atividades referentes ao trabalho com leitura. Geraldi (1999) também concorda com tais afirmações, argumentando que a escola reproduz o sistema capitalista (no qual o que importa é o produto) ao exigir, nas aulas de leitura, “uma atividade produtiva” sobre os textos literários lidos, através de fichamentos e provas escritas, excluindo a fruição e o prazer da leitura. O autor, então, defende a recuperação do ler por ler, gratuitamente, sem o controle do resultado, sendo este

ler gratuitamente o ponto básico de incentivo à leitura. Sintonizadas com as idéias de Geraldi, Aguiar e Bordini (1988, p. 26) afirmam que:

Quebrando-se o sentido da obrigatoriedade, a leitura perde o ranço de disciplina escolar, para se converter em ato espontâneo e estimulante, desencadeador de momentos aprazíveis. [...] Pela gratuidade daí advinda, a literatura aproxima-se das atividades lúdicas em geral, também elas com a finalidade única de emocionar e divertir o sujeito [...].

Para estes autores, o desinteresse atual pela leitura estaria ocorrendo justamente pelo fato de educadores introduzirem a literatura infantil com objetivos próprios do utilitarismo pedagógico, tornando-se alvo de antipatia dos alunos, devido aos objetivos que visa cumprir, como análises linguísticas ou atividades de compreensão literal e meramente informativa da obra lida. A literatura, portanto, utilizada nas aulas como entretenimento, livre dos cânones pedagógicos, evitaria a tão propalada crise de leitura. No entanto, essa defesa generalizada da leitura prazerosa (especialmente nos primeiros anos da escolaridade), com ênfase no lazer do receptor é o que tem levado educadores a uma prática pedagógica equivocada: a da gratuidade completa da leitura literária. Lembremos as afirmações de Coelho (1991) ao advertir que essa tendência de puro entretenimento poderá acarretar prejuízos à educação, uma vez que é impossível o ato de ler um livro não se transformar em aprendizagem. Essa mesma posição é assumida por Soriano (apud COELHO, 1991, p. 27):

Ela pode não querer ensinar, mas se dirige, apesar de tudo, a uma idade que é a da aprendizagem e mais especialmente da aprendizagem linguística. O livro em questão, por mais simplificado e 'gratuito' que seja, aparece sempre ao jovem leitor como uma mensagem codificada que ele deve decodificar se quiser atingir o prazer (afetivo, estético ou outro) que se deixa entrever e assimilar ao mesmo tempo as informações concernentes ao real que estão contidas na obra, [...] Se a infância é um período de aprendizagem, [...] toda mensagem que se destina a ela, ao longo desse período, tem necessariamente uma vocação pedagógica. A literatura infantil é também ela necessariamente pedagógica, no sentido amplo do termo, e assim permanece, mesmo no caso em que ela se define como literatura de puro entretenimento, pois a mensagem que ela transmite então é a de que não há mensagem, e que é mais importante o divertir-se do que preencher falhas (de conhecimento).

Diante dessas controvérsias, é necessário definir o conceito de texto literário contemplado nesta pesquisa. No fragmento que destacamos abaixo fica evidente o conceito de artisticidade de Mendes:

[...] o objeto artístico será aquele que, em contato com um determinado sujeito, é capaz de levá-lo a estranhar o familiar, retirando-o de seu centro de certeza, do seu equilíbrio cognitivo, momentaneamente ou não, e a desafiar sua herança cultural. A partir da fruição da obra, o sujeito pode ser levado (no mesmo momento ou *a posteriori*) a criar novos conceitos e rever os antigos, atualizando-se e virtualizando sua subjetividade. Assim, o objeto artístico seria aquele que, em relação com um sujeito, provoca nele o sentimento estético denominado estranhamento. (2002, p. 7-8).

Todo texto literário encerra uma multiplicidade de significados, exigindo do leitor, mais do que uma leitura simples, a busca de ricas relações de significados e a profundidade do tema abordado. E assim, desvendando as possibilidades interpretativas presentes no texto, o leitor poderá fruir a obra, encarar a leitura como atividade prazerosa de descoberta sensível do mundo. Se o aluno/leitor desconhecer essa característica do texto literário, e não vivenciar situações em que o levem a descobrir as potencialidades significativas do texto literário, se encontrará impossibilitado de desfrutar do prazer estético. Afinal, “[...] a paixão pela leitura não vem no código genético das pessoas. Ela deve ser cultivada, incentivada e ensinada.” (ALMEIDA, 2010, p. 120).

Trevizan (2000, p. 80) salienta que “[...] a tarefa do leitor só pode ser a de buscar (com prazer) a adequação do papel modelizante dos signos à concepção de mundo veiculada pela obra [...]”. Afinal:

O texto literário, como outros textos, é uma unidade de sentido (estrutura linguística) em relação a uma situação de vida (estrutura sócio-ideológica, pragmática). A leitura do texto literário pressupõe, portanto, não apenas o reconhecimento do sentido literal das palavras constitutivas do texto, mas envolve, sobretudo, a interpretação da ambigüidade semântica, revelada no erguimento das complexas relações de significados pragmáticos (sociais) contidos na produção [...] oportunizando-lhe (ao homem) reflexões profundas sobre a identidade humana, individual e social. (TREVIZAN, 2000, p. 83).

Essa abordagem pedagógica do texto literário não se confunde com atividades utilitaristas e enfadonhas nem explorações equivocadas, com frequência

encontradas em livros didáticos, que tratam o texto artístico de forma superficial, esvaziando-o de suas amplas possibilidades significativas.

A leitura prazerosa (o que não é sinônimo de diversão e festa) será desencadeada por atividades pedagógicas que deflagrem a participação do leitor no preenchimento de vazios do texto, tarefa intelectual imprescindível para a fruição estética.

O livro didático, muito presente nas salas de aula, deve contribuir para a formação do leitor literário, tanto no que diz respeito às escolhas dos modelos textuais oferecidos para a leitura do aluno, quanto aos procedimentos metodológicos concedidos a esses textos para viabilizar o processo de leitura.

Justifica-se, portanto, a necessidade da presente pesquisa, em razão da hipótese inicial anunciada sobre a relação existente entre a qualidade estética dos textos infantis e a necessidade de tratamentos metodológicos dispensados aos mesmos em sala de aula pelo professor, de modo a favorecer as reações prazerosas e produtivas da leitura literária e não simplesmente usar dos textos para atividades instrumentais (exercícios mecânicos) de leitura literal dos signos. É preciso equacionar os dois lados da questão: literatura que diverte, dá prazer e, ao mesmo tempo, instrui, ampliando os conhecimentos.

A pesquisa teórica se centra, então, numa reflexão sobre as relações entre literatura infantil e ensino, analisando-se textos infantis abordados pelos materiais didáticos do Ensino Fundamental de quartos e quintos anos. Optamos pela análise do livro didático, pois é o material de leitura com o qual o aluno mantém um convívio duradouro, sendo, portanto, crucial para a formação do gosto pela leitura. Silva et. al. afirmam que:

[...] o manual didático está muito presente na sala de aula, ou mesmo fora dela, como material dos alunos e dos professores, que o seguem passo a passo ou se utilizam dele como fonte de pesquisa. O livro didático passou dessa maneira, a ser um dos principais instrumentos de ensino e aprendizagem nas nossas escolas. (2007, p. 35).

Magda Soares (2003) nos apresenta três instâncias de escolarização da literatura em geral e da literatura infantil especificamente. São elas:

- A biblioteca escolar;

- A leitura e estudo de livros de literatura;
- A leitura e o estudo de textos, em geral componente básico de aulas de Português.

Conclui a autora que é na terceira instância (A leitura e o estudo de textos, em geral componente básico de aulas de Português) que a escolarização da literatura ocorre de forma mais intensa e também de forma mais equivocada. Ao transferir obras literárias ou partes delas para o livro didático e submetê-las a roteiros de atividades para serem lidos e interpretados é que se dá a “inadequada escolarização” da literatura. Mais uma vez, justifica-se a nossa opção pelos manuais didáticos como objeto de análise desta investigação.

Os livros didáticos selecionados para a análise crítica compõem o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), programa do Governo Federal destinado à distribuição de obras didáticas à Educação Fundamental da Rede de Ensino Público. As obras didáticas inscritas no Programa passam por uma rigorosa triagem pelo Instituto de Pesquisa Tecnológica do Estado de São Paulo (IPT); os livros selecionados, então, são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB-MEC), responsável pela avaliação pedagógica dos mesmos. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras; estes elaboram resenhas dos livros didáticos aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos. O FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) apresenta o guia aos professores, enviando – o às escolas cadastradas. As obras inscritas no Programa também são enviadas aos professores para que estes realizem a escolha. Diretores e professores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas durante três anos consecutivos (BRASIL, 2010).

Quanto à escolha dos referidos anos escolares (4º e 5º), esta se deve à intenção de compreender como se dá o ensino da leitura literária com alunos que já dominam o código escrito, leem com fluência e que, em princípio, deveriam atribuir significados mais amplos aos materiais lidos. E optamos por enfatizar o texto literário em prosa, pois “[...] a obra de ficção avulta como o modelo por excelência da leitura.” (ZILBERMAN, 1993, p. 19). Modelo por excelência “[...] já que engloba tanto

um convívio com a linguagem, como o exercício hermenêutico de interpretação dos significados ocultos que o texto enigmático suscita [...]” (ZILBERMAN, 1993, p. 19).

O presente estudo pretende ainda oferecer subsídios teóricos aos docentes – considerada a dificuldade dos educadores em trabalhar com literatura infantil em suas aulas, apontadas por diversas pesquisas – favorecendo um tratamento metodológico mais adequado dispensado ao texto literário infantil, de modo a contribuir para desenvolvimento do gosto pela leitura e, concomitantemente, auxiliar na formação intelectual e cognitiva das crianças.

O material teórico revisto e pesquisado para a efetuação da leitura crítica dos livros didáticos envolveu as referências às produções críticas de diversos autores contemporâneos, sobre a leitura e os usos didático-pedagógicos de literatura, assim como a produção dos estudiosos de pesquisa qualitativa que viabilizará a análise documental dos livros selecionados.

1.2 Objetivo Geral

O objetivo geral, ao realizar esta investigação, foi o de refletir sobre a dupla função da literatura infantil na sala de aula: instruir e dar prazer, investigando a relação existente entre a qualidade dos textos infantis, a metodologia que lhes é dispensada pelos livros didáticos e sua potencialidade para despertar reações prazerosas de conhecimento sensível do mundo, e não simplesmente servir de instrumento utilitário para práticas de leitura redutora (literal) dos signos.

1.3 Objetivos Específicos

- Revisitar concepções teóricas a respeito da utilização da literatura infantil no universo escolar;

- Investigar a qualidade dos conteúdos e linguagens dos textos infantis inseridos em livros didáticos de quarto e quinto anos do Ensino Fundamental, verificando suas potencialidades para a construção simultânea do aprendizado de conteúdos pedagógicos implícitos no texto e de sua interação necessária com a apreensão da linguagem artística.

- Propiciar atualização teórica aos que lidam com a literatura infantil, auxiliando-os em uma revisão crítica do tratamento metodológico dispensado ao texto infantil pelos livros didáticos de quarto e quinto anos.

1.4 Metodologia

O método é indispensável para a realização de uma pesquisa, pois nos proporciona maior segurança no caminho a ser percorrido no estudo das questões a serem investigadas. Para Trevizan (2000, p. 36), o conceito completo de metodologia abrange dois tipos de organização: “a conceptual” e a “formal”. A organização conceptual implica conhecer a natureza epistemológica do objeto de estudo. Da organização “conceptual” passa-se à organização formal que inclui “a seleção e organização sequenciada de passos para se chegar a um fim”.

Assim sendo, para a realização desta pesquisa, optamos na “organização conceptual” pela abordagem qualitativa, por se mostrar a mais adequada para focarmos nosso objeto de estudo. Lüdke e André (1986) indicam como aspecto central dessa abordagem a descrição pormenorizada, o que garante um estudo em detalhes de um determinado fato, objeto ou fenômeno. Outra contribuição da pesquisa qualitativa, apontada por Moreira (1990), é a possibilidade de exploração dos significados em situações do mundo real, pois isto nos permite, ao escrutinarmos determinada instância, a análise crítica de cada significado em cada contexto. Justificamos, então, a escolha desse tipo de abordagem para esta investigação, pois esta nos permitirá abranger, em detalhes, a complexidade da abordagem metodológica da literatura infantil, utilizada em livros didáticos.

Ressaltamos, ainda, que, dentre as formas de pesquisa oferecidas pela abordagem qualitativa, optamos pelo estudo de caso que, segundo Triviños (1987, p.133), “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”, ou seja, é a investigação de um caso através de um estudo detalhado. Trata-se de um modo de pesquisa singular, único, que pode ser estudado, exaustivamente, na tentativa de se buscarem novas evidências que possam explicar o objeto de estudo (OLIVEIRA, 2007). Assim sendo, essa estratégia metodológica atende aos objetivos desse estudo, no qual procuramos investigar como é realizada a escolarização da leitura literária pelos manuais didáticos atuais.

Lüdke e André (1986) apontam algumas vantagens da pesquisa qualitativa (estudo de caso), dentre as quais citaremos as que justificam a escolha desta forma de pesquisa para este estudo:

- “Os estudos de caso visam à descoberta.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18)

Ou seja, os pressupostos teóricos iniciais iluminam o caminho da investigação, mas o pesquisador deve estar atento para aspectos novos que possam surgir no decorrer do estudo para construir sua interpretação; portanto, assumir uma postura flexível para que se possa ver novas situações encontradas; afinal o objetivo primeiro da pesquisa qualitativa não é ratificar hipóteses colocadas *a priori*, mas construir afirmações durante o processo investigativo a partir da análise detalhada guiada pelas questões que envolvem o objeto de estudo.

- “Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19)

Fica evidente, então, a inter-relação entre as várias dimensões do problema estudado. Essa característica vai ao encontro de nossa preocupação que é a de verificar a possibilidade de existir uma relação saudável entre pedagogia e literatura, de modo a não afastar as crianças do encantador mundo da ficção e nem de perder a valiosa oportunidade de formar esses leitores mirins através da riqueza do texto literário; e ainda, correlacionando estas questões com a metodologia

utilizada pelos manuais didáticos para lidar com o desafio de um ensino competente para a leitura de textos estéticos.

- “Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 20)

Já que pretendemos discutir as divergências entre os estudiosos a respeito da escolarização da literatura infantil e os pontos de vista dos autores didáticos (na formulação de suas propostas metodológicas), conduzindo os resultados do estudo ao conferimento das matrizes sociais que originam estes pontos de vista, consideramos esta modalidade de pesquisa apropriada aos nossos objetivos.

A técnica utilizada para a coleta geral dos dados foi a da pesquisa bibliográfica (levantamento dos pressupostos teóricos) e a análise documental (leitura crítica dos livros didáticos).

Segundo Oliveira (2007, p. 69) a pesquisa documental “[...] caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico [...]” Lüdke e André (1986) apresentam uma série de vantagens para o uso de documentos na pesquisa, dentre elas o fato de os documentos constituírem fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam as questões ou hipóteses de interesse.

Já a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico que apresentam como principal vantagem um estudo direto em fontes científicas (Oliveira, 2007). Tais conteúdos estão expostos na sequência (capítulo 2).

Feitas estas considerações, passo a delinear as etapas dessa investigação, descrevendo sua organização estrutural. Nesta Introdução (1), apresentamos a problematização, os objetivos e a metodologia da pesquisa. No segundo capítulo, são expostos os conceitos teóricos básicos para um ensino eficiente da leitura. No terceiro capítulo, realizamos a pesquisa bibliográfica sobre a apropriação da literatura infantil pela escola, equacionando os dois pólos da questão: literatura que dá prazer e literatura que ensina. No quarto capítulo, então,

confrontamos as teorias pesquisadas com as metodologias de abordagem dos textos literários infantis inseridos nos livros didáticos, buscando repensar os modos metodológicos de inserção do texto infantil no universo escolar. Como conclusão (capítulo 5), articulamos os capítulos anteriores, no sentido de responder à pergunta inicial dessa pesquisa: pode a literatura servir à pedagogia e promover simultaneamente o gosto geral pela leitura, a construção do leitor específico do texto literário e, conseqüentemente, a formação crítica do cidadão?

2 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS FUNDAMENTAIS PARA O ENSINO DE LEITURA

Muito se tem falado sobre a crise da leitura e sobre a necessidade de formar na criança o gosto pela leitura. O fracasso na formação do leitor tem sido frequentemente denunciado por pesquisas acadêmicas, reportagens jornalísticas e avaliações externas dos sistemas educacionais, que revelam o fraco desempenho linguístico dos alunos, em razão da falta de leitura.

O problema que se coloca é como desenvolver a leitura numa acepção ampla, que não a reduza à descoberta só do sentido denotativo, dicionarizado, restringindo o texto ao sentido literal; ou seja, um conceito de leitura restrito à decodificação, que torna esta atividade enfadonha e desestimulante, em nada contribuindo para a formação do leitor crítico e o despertar do prazer em ler.

Acreditamos que os usos adequados da literatura infantil são determinantes para reverter esse problemático quadro dos desafios educacionais. O potencial da escola para despertar o gosto pela leitura é indiscutível, assim como para formar leitores competentes. No entanto, embora a instituição de ensino seja o

espaço privilegiado para encaminhar a criança à leitura de textos estéticos, esta não vem atingindo resultados satisfatórios.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é abordar as concepções teóricas mais recentes sobre a leitura e o texto, revelando o que tais teorias oferecem para uma eficiente abordagem metodológica de textos estéticos infantis, que não afastem as crianças dos livros e que garantam a formação de leitores competentes.

Para expor a concepção teórica de texto e leitura, optamos pela base científica da “semiótica do texto”, “teoria da intertextualidade” e “estética da recepção” teorias que reconhecem no texto sua natureza ideológica e pragmático-social.

Segundo Bakhtin, toda a palavra é ideológica, daí estarem nela imbricados situação social e signo. “O signo não pode ser separado da situação social sem ver alterada sua natureza semiótica.” (1997, p. 62)

Nessa perspectiva teórica, o ato de ler contempla uma postura ativa, por parte do leitor, que deve unir texto e contexto social do texto, desvendando o projeto ideológico presente no material linguístico para, então, chegar a uma compreensão abrangente da sua mensagem verbal e social. Isso, porque os sentidos são determinados ideologicamente pelo contexto histórico ou imediato em que o autor e leitor estão inseridos. Ficar na decodificação de letras é perder o percurso histórico do texto, portanto, é perder o seu sentido completo.

A leitura é um processo dinâmico que exige, além da aptidão de decifrar sinais, a competência para ultrapassar os limites do texto, relacionando-o com a situação social de sua origem. Isso porque, conforme Bakhtin (1997, p. 31):

[...] tudo o que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide internamente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia. No entanto, todo corpo físico pode ser percebido como um símbolo [...]. Converte-se assim em signo o objeto físico, o qual, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e refratar, numa certa medida, uma outra realidade.

Bakhtin afirma, ainda, que a consciência é concebida de forma sócio-ideológica, que “os signos só emergem, decididamente, do processo de interação

entre uma consciência individual e uma outra.” (1997, p. 34). “[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, tanto pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte.” (BAKHTIN, 1997, p. 113) A consciência é repleta de conteúdo ideológico e adquirido no curso das relações com outras consciências. Assim sendo, “a única definição objetiva possível da consciência é de ordem sociológica.” (BAKHTIN, 1997, p. 35).

Para Bakhtin (1997), o conteúdo do Psiquismo (constituído de material semiótico) é tão social quanto a ideologia; é o social infiltrado no organismo do indivíduo. Disso decorre o reconhecimento da importância dos contextos ideológicos (de valor semiótico) para a compreensão da comunicação discursiva.

A ação de ler implica a apreensão dos sentidos imediatos, presentes na superfície textual, bem como apreender o que o texto não diz explicitamente, mas que determina o sentido final do texto. Ou, como diz Orlandi (2008, p. 12):

De forma geral, podemos dizer que a atribuição de sentidos a um texto pode variar amplamente desde o que denominamos leitura parafrástica, que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser o do texto (dado pelo autor), e o que denominamos leitura polissêmica, que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto.

Os múltiplos sentidos de que nos fala a autora são aqueles atribuídos aos textos mediante o reconhecimento dos significados que o contexto sócio-ideológico imprime aos textos, significados que não estão manifestados explicitamente. Portanto, ler é desvendar os vários sentidos das palavras de acordo com o contexto em que estão inseridas. Isso porque, conforme Brandão e Micheletti (2007, p. 19), “o texto, na sua superfície linguística, não diz tudo objetivamente. Em graus diferentes de complexidade, um texto é sempre lacunar, reticente”. Daí a necessidade de desvelar significados para uma efetiva compreensão do texto.

Todos esses conhecimentos nos levam a compreender porque texto e situação social confirmam o sentido completo do texto, a ser lido por um sujeito crítico, que deve perceber que a significação não se esgota na definição do dicionário, no simples ato da decodificação. A semiótica revela os elementos explicitadores do sentido situacional do texto; pois, segundo esta ciência, uma

palavra sempre se apresenta vinculada a uma situação extralinguística. “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial [...]. A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida.” (BAKHTIN, 1997, p. 95-6). Há uma relação entre o material linguístico e as condições exteriores de sua produção. Orlandi (2008, p. 21) afirma que “uma vez que o contexto é constitutivo do sentido, abandona-se a posição que privilegia a hipótese de um sentido nuclear, mais importante hierarquicamente (literal) em relação aos outros.”

Em face disso, aprender a ler é reconstruir o texto a partir da realidade social em que ele está inserido. Umberto Eco (1979, p. 54) também enfatiza a participação ativa do sujeito no processo de leitura ao afirmar o fato de um texto ser “[...] entretido de elementos não-ditos. ‘Não-ditos’ significa não manifesto na superfície, a nível da expressão [...]. E a este propósito, um texto, mais decisivamente que qualquer outra mensagem, requer movimentos cooperativos activos e conscientes por parte do leitor.” Portanto, “um texto quer que alguém o ajude a funcionar.” (ECO, 1979, p. 55).

De fato, a linguagem é o lugar de interações sociais, “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução.” (GERALDI, 1999, p. 42). Ler o texto integralmente é realizar, simultaneamente, a apreensão do sentido literal e a re (construção) social da escrita, isto é, a leitura do texto deve estar sintonizada culturalmente com o contexto de surgimento histórico do texto (TREVIZAN, 2000).

Assim sendo, numa concepção abrangente, ler é ir além da mensagem linguística, considerando as marcas da situação da qual emerge a produção textual. “Na verdade, qualquer que seja a natureza do texto, [...] ele exigirá sempre do leitor, competência necessária para juntá-lo ao contexto, descobrindo-lhe, nas operações formais, a veiculação ideológica intencionada.” (TREVIZAN, 1994, p. 14). A autora expõe, em termos bastante claros, a unidade de sentido linguístico e pragmático do texto. Linguisticamente, o texto é constituído de elementos gramaticais (morfologia e sintaxe) e semânticos (o sentido construído nas relações morfossintáticas do texto). No entanto, para a autora, o texto, na sua significação completa, vai além da unidade de sentidos linguísticos, apresentando uma unidade de sentidos

pragmáticos, reveladores do contexto situacional (social) do discurso. Conforme Umberto Eco, (apud TREVIZAN 1994), o autor do texto é uma “entidade histórica” inserida em um espaço sócio-cultural, com concepções e visões de mundo que são estrategicamente manifestadas em seu discurso (discurso este que se dirige a um leitor, que também é uma “entidade histórica” e vive em um determinado contexto social). Nesse sentido, os signos selecionados na construção de um texto são reveladores do “projeto ideológico do autor”.

Disso decorre a importância da pragmática para desvendar a carga ideológica implícita nos signos inseridos na construção linguística do texto. Afinal, conforme Orlandi (2008, p. 12), “[...] ler [...] é saber que o sentido pode ser outro” que o texto não é a soma de frases e não é fechado em si mesmo. A autora também enfatiza que, no percurso da leitura, deve-se considerar não apenas o que está explicitado na superfície textual, como também aquilo que não está dito, ou seja, as significações implícitas constitutivas do texto. Isso mostra que “saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente.” (ORLANDI, 2008, p. 11).

Adotar a perspectiva de leitura como decodificação, que envolve apenas os aspectos estritamente linguísticos, é reduzir o sentido do texto. Ainda para Orlandi:

A visão oposta a esta forma de reducionismo não vê na leitura do texto apenas a decodificação, a apreensão de um sentido (informação) que já está dado nele. Não encara o texto apenas como produto, mas procura observar o processo de sua produção e, logo, da sua significação. Correspondentemente, considera que o leitor não aprende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto. (2008, p. 37-8).

O processo da leitura é precisamente dialógico, inclui um leitor e um autor mediados pelo texto; o leitor, elemento ativo nesse processo, constrói sentidos possíveis, desvendando o que se oculta no tecido textual. No que diz respeito à literatura, as contribuições das teorias analisadas são inquestionáveis, haja vista ser o texto artístico polissêmico, lacunar, aberto às diversas interpretações, propiciador de uma leitura rica e prazerosa. “Tornar-se leitor de literatura é um vai-vem

constante entre a realidade e a ficção que permite avaliar o mundo, se situar nele.” (FARIA, 2005, p. 20). A autora também afirma:

[...] nenhuma boa narrativa de ficção explicita tudo. Tanto no texto escrito como em narrativas por imagens existem ‘brancos’ que o leitor deve contemplar. A articulação entre o explícito e o não explícito, nas boas narrativas, é construída pelo autor de modo a deixar pistas ao leitor para que ele possa preencher esses ‘brancos’. Este trabalho eminentemente intelectual exige do leitor certas competências lógicas [...]. (FARIA, 2005, p. 20).

Diante do reconhecimento desses elementos que constituem um texto e que caracterizam a leitura, faz-se necessário desenvolver no aluno competência para relacionar texto com o contexto histórico–social, cultural e ideológico, pois “[...] as marcas que atestam a relação entre o sujeito e a linguagem, no texto, não são detectáveis, mecânica e empiricamente.” (ORLANDI, 2008, p. 54). O aluno deve distinguir o que está dito explicitamente e o que pode ser deduzido. “Os mecanismos enunciativos não são unívocos nem auto-evidentes. São construções discursivas com seus efeitos de caráter ideológico.” (ORLANDI, 2008, p. 54) A autora esclarece também que “[...] ela (a ideologia) produz a aparência da unidade do sujeito e da transparência do sentido. Estes efeitos, por sua vez, funcionam como ‘evidências’ que, na realidade, são produzidas pela ideologia. Tomá-los como uma realidade é ficar submerso na ideologia, na sua construção enquanto evidências.” (ORLANDI, 2008, p. 56).

Cabe à dimensão pragmática do texto, que enfoca a relação dos signos com os sujeitos e com a situação social, possibilitar a revelação dessa amplitude comunicacional do texto (TREVIZAN, 2000).

Nessa mesma via de reflexões, Brandão e Micheletti (2007, p. 17-8) definem leitura como:

[...] um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra. Da palavra enquanto signo, variável e flexível, marcado pela mobilidade que lhe confere o contexto. Contexto entendido não só no sentido mais restrito de situação imediata de produção do discurso, mas naquele sentido que enraíza histórica e socialmente o homem.

“A operação do leitor para pôr em funcionamento o texto é uma atividade cooperativa de recriação do que é omitido, de preenchimento de lacunas, de desvendamento do que se oculta nos interstícios do tecido textual.” (BRANDÃO; MICHELETTI, 2007, p. 19-20) No entanto, a cooperação do leitor é regulada, limitada, decorrente de uma série de elementos, dos quais Brandão e Micheletti (2007, p. 20) citam:

- a existência de uma base textual que supõe um sistema linguístico de domínio comum ao do locutor;
- a necessidade de conhecimentos relevantes partilhados com os que o texto trabalha;
- a pressuposição de que uma coerência temática preside a construção do texto;
- a necessidade da presença mínima ou suficiente de contextos situacionais de espaço e de tempo.

Vê-se que a atividade de atribuição de sentidos não é completamente livre; se faz assentada numa colaboração entre leitor-texto; as múltiplas possibilidades de interpretação são reguladas por dois movimentos: um movimento de expansão que permite a proliferação de sentidos; e um movimento de filtragem que restringe esta proliferação e que conduz o leitor à interpretação pertinente (BRANDÃO; MICHELETTI, 2007). Por essas considerações teóricas, observa-se a complexidade do ato de ler, pois o texto é de natureza dialógica e social, o que requer do leitor competência para compreender os “não-ditos” da enunciação.

Passaremos, a seguir, a apresentar os estudos de outros pesquisadores que partilham dessa mesma concepção dialógica e interacionista de texto e leitura.

Iniciaremos, apresentando a perspectiva teórica do estudioso norte-americano Charles Sanders Peirce. O fio condutor de seus estudos é a Lógica, concebida no campo de uma teoria geral de todos os tipos possíveis de signos, a Semiótica (SANTAELLA, 2006).

A fenomenologia constitui a base filosófica de toda a investigação científica da teoria semiótica peirceana. Para Peirce, o fenômeno é concebido como:

[...] qualquer coisa que esteja de algum modo e em qualquer sentido presente à mente [...] seja ela externa (uma batida na porta, um raio de luz, um cheiro de jasmim), seja ela interna ou visceral (uma dor no estômago, uma lembrança ou reminiscência, uma expectativa ou desejo) [...]. (SANTAELLA, 2006, p. 32).

Enfim, tudo o que chega à consciência, seja real ou imaginário. Considerando essa concepção de fenomenologia, Peirce conclui que tudo o que é apreendido pela consciência, se traduz na forma de três propriedades que correspondem aos três elementos formais de toda e qualquer experiência: “primeiridade”, “secundidade” e “terceiridade” (SANTAELLA, 2006). São categorias amplas e gerais, assim como dinâmicas e interdependentes que Peirce encontrou presentes no pensamento através da análise reflexiva dos fenômenos. É através dessas três modalidades que se dá a apreensão de todo e qualquer sentido. Santaella (2006) expõe, de forma bastante elucidativa, essas três categorias peircianas. Vejamos.

A “primeiridade” trata da consciência em sua imediaticidade, da sensibilização inicial que, neste estágio nem desperta raciocínios. “[...] primeiro [...] é iniciante, original, espontâneo e livre [...]” (SANTAELLA, 2006, p.45). É “[...] a primeira apreensão das coisas que para nós aparecem, já é tradução, finíssima película de mediação entre nós e os fenômenos.” (SANTAELLA, 2006, p. 46).

A “secundidade” já é a “[...] ação de um sentimento sobre nós e nossa reação específica, comoção do eu para com o estímulo.” (SANTAELLA, 2006, p. 48). A secundidade é o elemento diático da experiência, ou seja, o que nos atinge após a percepção imediata (a primeiridade) e que nos leva a estabelecer relações. Segundo Santaella, “[...] em toda a experiência, quer seja de objetos interiores ou exteriores há sempre um elemento de reação ou segundo, anterior à mediação do pensamento articulado e subsequente ao puro sentir.” (2006, p. 48). Nesse sentido, “falar em pensamento [...] é falar em processo, mediação interpretativa entre nós e os fenômenos. É sair, portanto, do segundo como aquilo que nos impulsiona para o universo do terceiro.” (SANTAELLA, 2006, p. 50).

O terceiro elemento que constitui todas as nossas experiências, a “terceiridade”, é o que comporta a idéia de signo ou representação, a forma mais elaborada com que nós nos relacionamos com o mundo. Esse terceiro elemento “[...]”

corresponde à camada de inteligibilidade, ou pensamento em signos, através da qual representamos e interpretamos o mundo.” (SANTAELLA, 2006, p. 51). Essas constituem para Peirce, as três fases da interpretação dos signos.

E, segundo Santaella, ainda,

[...] é justo na terceira categoria fenomenológica que encontramos a noção de signo genuíno ou triádico, assim como é na segunda e primeira categorias que emergem as formas de signos não genuínos, isto é, as formas quase – significação da consciência ou linguagem. (2006, p. 54).

A partir dessa perspectiva teórica, Peirce apresentou o conceito de signo. O estudioso se esforçou em elaborar conceitos generalizados que pudessem servir de alicerce a qualquer ciência aplicada (SANTAELLA, 2006). Tais conceitos são altamente abstratos e de difícil compreensão; mas uma vez entendidos, estaremos instrumentalizados a aprender as complexas relações sógnicas constitutivas das linguagens concretas. Passemos, então, à definição do signo peirceano:

Um signo, ou representâmen, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino *interpretante* do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu *objeto*. Representa esse objeto não em todos os seus aspectos, mas com referência a um tipo de idéia que eu, por vezes, denominei fundamento do representâmen. (PEIRCE, 2008, p. 46).

Em termos mais esclarecedores, Santaella (2006, p. 58), fundamentada na semiótica de Peirce, também conceitua signo:

[...] o signo é uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto. Ele só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma outra coisa diferente dele. Ora, o signo não é o objeto. Ele apenas está no lugar do objeto. Portanto, ele só pode representar esse objeto de um certo modo e de uma certa capacidade.

Um signo possui partes sutilmente diferenciadas, compostas pelo “objeto dinâmico” (o objeto em si mesmo, aquilo que o signo substitui, o referente puro) e o “objeto imediato” (o significado, o modo como o “objeto dinâmico” está

representado; o signo não representa nenhum objeto, mas está aberto para criar um objeto possível).

Para Peirce, o “quali-signo” é um “ícone”, pois não representa nada, apenas se apresenta, se dá à contemplação e nós o absorvemos pelo seu simples caráter qualitativo. Revela o nível da “primeiridade” (SANTAELLA, 2006).

O “sin-signo” é o existente singular e material, parte do universo a que pertence e que funciona como “índice”, isto é, como um signo que indica uma outra coisa com a qual ele está conectado; o índice “[...] é sempre um ponto que irradia para múltiplas direções. Mas só funciona quando uma mente interpretadora estabelece a conexão em uma dessas direções.” (SANTAELLA, 2006, p. 66). O “sin-signo” pertence ao nível da “secundidade”.

O “legi-signo” (signo de lei) é portador de uma lei que, por convenção ou pacto coletivo, determina que aquele signo represente seu objeto.

Para concluir, citamos mais uma vez Santaella:

[...] se o ícone tende a romper a continuidade do processo abstrativo porque mantém o interpretante a nível de primeiridade, isto é, na ebulição das conjecturas e na constelação das hipóteses (fonte de todas as descobertas); se o índice faz parar o processo interpretativo no nível energético de uma ação como resposta ou de um pensamento puramente constativo; o símbolo, por sua vez, faz deslanchar a remessa de signo a signo, remessa esta que só não é para nós infinita, porque nosso pensamento, de uma forma ou de outra, em maior ou menor grau, está inexoravelmente preso aos limites da abóbada ideológica, ou seja, das representações de mundo que nossa historicidade nos impõe. (2006, p. 68-9).

Peirce, a partir da relação entre signo e seu objeto, estabelece três características para os signos: o “ícone” (primeiridade: o estado de contemplação); o “índice” (“secundidade”, caracteriza a relação no mínimo dual) e o “símbolo” (a “terceiridade”: signo completo; constituído da soma/interação das fases da primeiridade e secundidade, caracteriza a convenção social do signo).

Todas essas correlações sýgnicas tornam-se explicitadoras da importância de imposição ao leitor de um percurso recepcional “triádico”, pautado por estes princípios semióticos peirceanos (SANTAELLA, 2006). A trajetória do leitor se dá, então, pela “contemplação inicial” do fenômeno/quali-signo (“iconicidade”), pela inserção relacional dos signos na totalidade da realidade física objectual

(“indicialidade”, sin-signo) e pelo reconhecimento final da simbolização instaurada (“símbolo”, signo) (TREVIZAN, 2000).

Com estas contribuições teóricas, reconhecemos que “um texto é um artifício sintático-semântico-pragmático cuja interpretação previsível faz parte do próprio projecto generativo.” (ECO, 1979, p. 71). Assim, o leitor parte da manifestação linear do texto (superfície lexemática) para então atualizá-lo, carregando de conteúdo as expressões que se referem ao sistema de competências semióticas que precede a própria produção da manifestação linear concreta (ECO, 1979). Para tanto, o leitor deve praticar “um laborioso ir-e-vir” em seus movimentos cooperativos, movimentos estes que relacionam a superfície lexical do texto com as condições de enunciação, fornecendo informações extralinguísticas que ampliam as possibilidades de leitura (ECO, 1979).

De igual forma, a teoria da intertextualidade de Kristeva (1974) valoriza o ato linguístico como uma prática de natureza social, pois a autora considera que todo texto remete a outros textos “[...] todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é a absorção e transformação de um outro texto.” (KRISTEVA, 1974, p. 64). A rigor, não há nenhuma obra original, todo discurso trava um diálogo com textos anteriores, contendo em si um misto de “já dito” e novidade; de repetição e criação. Isso corresponde a dizer que nosso histórico de leituras prévias pode tanto ampliar como restringir a compreensão do texto lido, uma vez que o texto se relaciona com outros, e os sentidos estão sedimentados nessa relação (ORLANDI, 2008). Eco (1979) também contribui com essa noção de texto ao falar em “passeios inferenciais” nos quais o leitor sai do texto para a ele regressar carregado de um reservatório intertextual; isso porque “[...] nosso diálogo com o objeto lido se nutre de inúmeras experiências de leituras anteriores, enquanto lança desafios e promessas para outras tantas.” (MARTINS, 2007, p. 72). Cabe ao leitor resgatar a intertextualidade que perpassou o texto lido, desvendando o diálogo entre os textos para apreender os sentidos que constituem o material linguístico.

Nota-se, nestas reflexões, o reconhecimento de que o processo interacional da significação das palavras no texto é determinante para a apreensão dos sentidos sociais dos signos linguísticos. Os conhecimentos dos teóricos, citados

neste trabalho, inter cruzam-se para confirmar esse caráter social da significação que nos leva a uma concepção mais abrangente de texto. Por esse viés, todo discurso é:

[...] mais que uma estrutura linguística, comunicação sentencial definida por significantes e significados organizados gramaticalmente, a enunciação verbal deve ser vista, também, como uma realidade comunicacional equacionada em termos sócio-semióticos e definida por relações pragmáticas (significantes e significados organizados estrategicamente no discurso. (TREVIZAN, 2000, p. 21).

Portanto, faz-se necessária a transformação da leitura literária em uma atividade mais significativa, envolvendo o reconhecimento de que um texto artístico não existe plenamente sem a participação de outros textos na tessitura literária. Assim, sem a identificação das situações dialógicas (ideológicas) de interlocução presentes no tecido textual, não se procede à leitura completa da literatura.

Lamentavelmente, a escola não vem respeitando, nos modos de ensino da literatura, a complexidade e riqueza desta produtividade intertextual do discurso literário, dispensando-lhe, como iremos abordar no próximo capítulo, um olhar redutor, ao se limitar, nas práticas de leitura destes textos, ao mero ato de decodificação literal dos signos. A complexidade filosófica das relações implícitas no ato da leitura estética da literatura não tem sido contemplada nas práticas pedagógicas, como veremos a seguir.

3 LITERATURA E ENSINO: O DILEMA DA “ESCOLARIZAÇÃO INAQUEQUADA”

A finalidade da literatura destinada aos pequenos é um dos problemas que suscita polêmica: instruir e divertir ou formar leitores ideais, agentes críticos destas instruções e/ou diversões propiciadas pela literatura?

Literatura infantil e escola compartilham, desde suas origens, de um aspecto comum, a natureza formativa: ambas atuam sobre a criança, realizando uma missão formadora (ZILBERMAN, 2003).

Em seus primórdios, a literatura infantil assumiu uma missão puramente educativa. Seu aparecimento data do século XVIII, época de profundas mudanças sociais, devido ao advento da Revolução Industrial. Surge uma nova estrutura familiar com a ascensão da burguesia, cujas consequências são a valorização da criança enquanto faixa etária diferenciada e a reorganização da escola. O modelo familiar burguês enfatiza a criança, isola-a para protegê-la do mundo exterior adulto; a burguesia, então, expande a “[...] ideologia familista, fundada, no individualismo, na privacidade e na promoção do afeto.” (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982, p. 6). Daí a necessidade da reorganização da escola; esta assume o papel de introduzir a criança na vida em sociedade, assim como, de inculcar-lhe o ideário burguês, integrando-a à ordem social dominante. É neste contexto que surge a literatura infantil. Zilberman e Magalhães (1982, p. 4) a esse respeito afirmam:

A conceituação de literatura infantil supõe uma conceituação de ordem histórica, uma vez que não apenas o gênero tem uma origem determinável cronologicamente, como também seu aparecimento decorreu de exigências próprias do seu tempo. Outrossim, há um vínculo estreito entre o seu surgimento e um processo social que marca indelevelmente a civilização européia moderna e, por extensão, ocidental. Trata-se da emergência da família burguesa, a que se associam, em decorrência, a formulação do conceito atual de infância, modificando o status da criança na sociedade e no âmbito doméstico, e o estabelecimento de aparelhos ideológicos que visarão a preservar a unidade do lar e, especialmente, o lugar do jovem no meio social. As ascensões respectivas de uma instituição como a escola, de práticas políticas, como a obrigatoriedade do ensino e a filantropia, e de novos campos epistemológicos, como a pedagogia e a psicologia, não apenas estão inter-relacionadas, como são uma consequência do novo posto que a família, e respectivamente a criança, adquire na sociedade. É no interior dessa moldura que eclode a literatura infantil.

Vemos que com esta valorização e particularização do olhar sobre a criança, esta passou a merecer, no século XVIII, atenção especial, recebendo não apenas vestimentas e brincadeiras singulares, como também uma educação escolar que garantisse à burguesia atingir as metas desejadas. Surgiu o novo “status” concedido à infância, que passou a ser considerada inocente, frágil, se tornando alvo de proteção. “[...] foi elaborada uma série de atributos, os quais revestiram a

qualificação dos pequenos e reproduziram ideologicamente sua diminuição social: a menoridade, a fragilidade física e moral, a imaturidade intelectual e afetiva.” (ZILBERMAN, 2003, p. 20). A partir daí, reorganiza-se a escola, consolidando o sistema educacional burguês, com vistas a garantir o processo de manipulação e doutrinação dos pequenos. Tudo sob o patrocínio da burguesia, responsável por encerrar os alunos numa sala de aula e obrigá-los a ficar uns de costas para os outros, impotentes perante a autoridade do mestre, fazendo-os introjetar os modelos burgueses dominantes. Como vemos:

O círculo se fecha: postula-se a fragilidade natural da criança de acordo com sua situação biológica em formação; em razão disto, é distanciada dos meios produtivos, o que determina sua dependência, acentuada pelo fato de que não vem a ser dotada de um conhecimento pragmático que a ajude a transmutar em trabalho suas habilidades. E esse isolamento é coroado por uma total marginalização, no momento em que se torna condição de permanência da naturalidade infantil e de sua inocência original a ignorância dos fatores que poderiam torná-la socialmente produtiva e, portanto, emancipada. (ZILBERMAN, 2003, p. 19).

Legitima-se, portanto, a necessidade de proteger a criança e, ao mesmo tempo, prepará-la para a vida adulta e para o mundo. Para tanto, escola e literatura infantil são convocadas. Isso porque a burguesia incentiva as instituições que trabalham em seu favor; nesse sentido, “[...] a pedagogia encontra um lugar destacado no contexto da configuração e transmissão da ideologia burguesa.” (ZILBERMAN, 2003, p. 134). Assim, percebemos:

Os laços da literatura infantil com a escola [...]: ambas são alvo de um incentivo maciço, quando são fortalecidos os ideais da classe média. Para esse grupo, a educação é um meio de ascensão social, e a literatura, um instrumento de difusão de seus valores, tais como a importância da alfabetização, da leitura e do conhecimento (configurando o pedagogismo que marca o gênero) e a ênfase no individualismo, no comportamento moralmente aceitável e no esforço pessoal. Esses aspectos fazem da literatura um elemento educativo, embora essa finalidade não esgote sua caracterização. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 76).

É a literatura infantil se submetendo ao jugo pedagógico, dando lições de moral e bom comportamento.

No Brasil, conforme Lajolo e Zilberman (1988, p. 32), “ocorreu também uma apropriação brasileira de um projeto educativo e ideológico que via no texto

infantil e na escola (e principalmente, em ambos superpostos) aliados imprescindíveis para a formação de cidadãos.” Para tanto, segundo as autoras, as obras infantis, quando surgem no Brasil, alimentam o sentimento de família, patriotismo, noções de obediência, prática de virtudes civis. Engajada em um projeto ideológico da classe dominante, a literatura infantil assume uma missão educativa, com preocupação moralista, enfatizando comportamentos moralmente aceitáveis, disciplina e obediência. Portanto, a literatura infantil brasileira, assim como a europeia, surge endossada pela ideologia burguesa, em detrimento de sua artisticidade, esteticidade, que só é manifestada de forma aparente. De fato, literatura infantil, no panorama do desenvolvimento da cultura brasileira, surge intimamente relacionada ao ensino (ARROYO, 1990). O aparecimento da literatura infantil entre nós se deu com o objetivo de armazenar na cabeça das crianças, conhecimentos, fatos e conceitos dentro dos padrões sociais e educacionais da época (ARROYO, 1990).

Sobre os livros de leitura nas escolas durante o século XIX, Arroyo (1990, p. 93) afirma que: “Nem sempre é possível estabelecer-se uma separação nítida entre os livros de entretenimento puro e o de leitura para aquisição de conhecimentos e estudo nas escolas, durante o século passado.”

Segundo o mesmo autor, a literatura infantil partiu do livro didático, útil e funcional, de objetivo pedagógico, sendo até possível confundir um livro com outro.

Então, ao constituir-se como gênero, a literatura infantil se associou à pedagogia; as histórias infantis foram produzidas para se converterem em instrumentos didático-pedagógicos.

Na década de 30 no Brasil, boa parte dos escritores atem-se à reprodução dos assuntos e disciplinas que constituíam os conteúdos escolares, restringindo a história às concepções patrióticas e menos polêmicas. Predominavam a finalidade educativa e o dirigismo ideológico; os textos literários infantis, imbricados com o ensino, adotam posturas utilitaristas, em detrimento do prazer de comunicar e ouvir histórias, e, sobretudo, em detrimento da construção da condição ideal de pequenos leitores sobre os próprios conteúdos dirigistas e utilitários dos textos lidos.

No entanto, esse dirigismo ideológico não impediu que:

[...] quando liberada, ela tentasse construir um mundo de fantasia, possível plataforma de lançamento para uma crítica à sociedade ou ao ambiente real experimentado pelo leitor. Por isso a criatividade desses momentos deu alento e continuidade ao gênero. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 54).

Monteiro Lobato é exemplo disso. Com sua obra inovadora, rompe com a postura pedagógica e torna-se um marco na literatura infantil brasileira.

De tudo o que foi exposto, vemos que, desde sua origem, a literatura infantil instiga uma reflexão, um impasse que acompanha o gênero até os dias atuais: arte literária ou instrumento didático-pedagógico?

Para Zilberman (1993, p. 21), “[...] é o recurso à literatura que pode desencadear com eficiência um novo pacto entre as crianças ou jovens e o texto, assim como entre o aluno e o professor.” Para isso, faz-se necessário estimular uma vivência particular com a obra, visando ao enriquecimento pessoal do leitor e a uma descoberta de mundo. Os textos devem ser constituídos de lacunas, espaços em branco para que o imaginário infantil possa exercitar sua criatividade, ao preencher esses espaços.

A literatura infantil pode, sim, construir o gosto pela leitura e ampliar o conhecimento intelectual do aluno, se for contemplada com práticas educativas apropriadas. Zilberman e Magalhães (1982) nos mostram como os textos de ficção são determinantes para a formação das crianças: estas possuem um mundo interior vazio; vazio, não porque as crianças ainda não viveram, mas porque não podem ordenar as vivências. Se a criança, devido às suas circunstâncias sociais e por razões existenciais se vê privada de um meio interior, para a experimentação do mundo, ela necessitará de um suporte fora de si que lhe sirva de auxiliar. É esse o lugar que a literatura infantil preenche, pois ela lida com dois elementos que são especialmente adequados para a conquista da compreensão do real: com uma história (que apresenta as relações presentes na sociedade e que ela não pode perceber por conta própria) e com a linguagem (que é o elemento mediador entre a criança e o mundo, propiciando um alargamento do domínio linguístico).

A afirmação das autoras legitima o uso da literatura infantil com função pedagógica, pois o texto infantil concede ao leitor aprimoramento de suas

capacidades intelectuais: domínio da realidade empírica e aquisição da linguagem. Porém, essa função pedagógica não se confunde com as atividades utilitaristas que pesquisas diversas têm mostrado existir em nossas escolas. Remetem, ao contrário, à construção desejável de perfis ideais de leitores capazes da reflexão crítica sobre o que leem e sobre o que fazer com o que leem.

A obra infantil possui, portanto, uma função formativa, educativa. Imprescindível:

O critério perante essa característica inerente à obra é a distinção entre aquelas obras que são apenas eco de lugares comuns estéticos e ideológicos e aquelas que não apenas conservam experiências adquiridas, mas conduzem ao questionamento dos convencionalismos de interpretação e comportamento pela apresentação de novas perspectivas. A obra emancipatória é prospectiva, porque pela amostragem de novas possibilidades propicia experiências futuras; a obra convencional é retrospectiva, porque valida experiências passadas sem redimensioná-las criticamente. (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982, p. 54).

Se, em sua origem histórica, a literatura infantil se submeteu ao jugo pedagógico, já que se incumbiu da transmissão de normas de acordo com os interesses dos adultos, vemos, na atualidade, a possibilidade de redimensionar o trabalho de leitura com o texto literário, haja vista a boa qualidade de obras contemporâneas e vertentes teóricas que nos orientam a respeito de um tratamento metodológico adequado, quanto à leitura da literatura. Portanto, a questão que se coloca hoje é a “adequada escolarização” da literatura infantil, e não a negação de sua missão formativa. (SOARES, 2003).

Sobre a escolarização da literatura infantil, Soares (2003) aponta uma perspectiva adotada pela escola: a apropriação pela escola da literatura infantil, ou seja, a escola toma para si a literatura, pedagogiza-a, didatiza-a a fim de atender seus propósitos educativos. Tem-se, então, “uma literatura escolarizada.”

Introduzir a literatura em sala de aula com pretensões didáticas implica considerar reflexivamente a perspectiva apontada acima. pois esta se distancia das metas de construção do receptor ideal das funções estéticas (profundas) do texto literário.

Sabemos que a qualidade estética deve ser o critério a guiar a seleção das obras infantis. A criação literária de qualidade é a que revela uma visão original

da realidade, atraindo o leitor para uma visão crítica do mundo com o qual convive diariamente, mas que desconhece, nas suas profundidades das relações humanas.

Ainda em relação à experiência estética, “o que a ficção lhe outorga (à criança) é uma visão de mundo que ocupa as lacunas resultantes de sua restrita experiência existencial, por meio de sua linguagem simbólica.” (ZILBERMAN, 1993 p. 27).

Para Zilberman (2003, p. 28), “a obra de arte literária não se reduz a um determinado conteúdo reificado, mas depende da assimilação individual da realidade que recria”. Ao professor, cabe enfatizar as várias interpretações do texto artístico (plurissignificativo) que decorrem da percepção sensível do leitor. Afinal, a polissemia é a característica essencial do texto literário, promovendo a interação dinâmica entre texto/leitor. Evitam-se pela literatura, leituras mecânicas, que tendem a afastar e não a aproximar a criança da ficção; a literatura deve permitir o preenchimento dos sentidos plurais, presentes no texto literário, garantindo o deciframento e a compreensão do texto em sua totalidade, vinculando-se ao mundo (valores/ideologia).

Nesse sentido, a literatura infantil realiza sua função formadora, que associa saber e sabor. Soares (2003) afirma que não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes e artes; portanto a escolarização da literatura infantil acaba se fazendo necessária, mas, como foi exposto anteriormente, os textos artísticos devem exercer um papel transformador na formação crítica dos pequenos leitores, no âmbito escolar. No entanto, a escolarização inadequada, frequentemente denunciada por pesquisas e especialistas no assunto, necessita de um redirecionamento. A escolarização adequada da literatura contribui para não afastar a criança do livro nem desperdiçar esse modelo de leitura crítica (da obra literária) como objeto de reflexão existencial sobre o mundo do qual a própria obra aflora.

Zilberman enfatiza:

[...] se o ato de ler se configura como uma relação privilegiada com o real, já que engloba tanto um convívio com a linguagem, como o exercício hermenêutico de interpretação dos significados ocultos que o texto enigmático suscita, a obra de ficção avulta como o modelo por excelência de leitura. Pois, sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja

conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada. Pelo contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche estas lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo escritor. (1993, p. 19).

O leitor infantil, ao ser iniciado na experiência crítica de preenchimento dos sentidos diversos ativados num texto literário, vai construindo o perfil desejado de um leitor atento às relações entre palavras e imagens e o mundo que as origina.

Portanto, é essencial preservar as relações entre literatura e escola, para que esta promova a formação completa das crianças que lhe são confiadas, tornando-as leitoras competentes. Nesse sentido, Coelho afirma que:

[...] a escola é, hoje, o *espaço privilegiado*, onde deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os *estudos literários*, pois de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do Real em suas múltiplas significações; a consciência do Eu em relação ao Outro; a leitura-do-mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da *língua*, da expressão verbal significativa e consciente, - condição *sine qua non* para a plena realidade do ser. (1991, p. 15).

Concluimos, pelas teorias expostas, que os dois aspectos – diversão e formação crítica do conhecimento são inerentes ao trabalho escolar com a literatura infantil.

A esse respeito, Coelho ressalta:

[...] a importância que se atribui, hoje, à orientação a ser dada às crianças, no sentido de que, ludicamente, sem tensões ou traumatismos, elas consigam estabelecer relações fecundas entre o universo literário e seu mundo interior, para que se forme, assim, uma consciência que facilite ou amplie suas relações com o universo real que elas estão descobrindo dia-a-dia e onde elas precisam aprender a se situar com segurança, para nele poder agir. (1991, p. 46).

Conscientizar a criança de que o sentido de um texto literário é passível de significações diversas, de essência filosófica e linguagem artística é papel da escola. Solitariamente, o leitor mirim não desfrutará completamente da obra lida, já que necessita da construção de um repertório de experiências anteriores, para proceder como leitor completo de todas as relações humanas contidas num texto literário.

A literatura é um discurso carregado de vivência íntima e profunda que suscita no leitor o desejo de prolongar ou renovar as experiências que veicula. Constitui um elo privilegiado entre o homem e o mundo pois supre as fantasias, desencadeia nossas emoções, ativa o nosso intelecto, trazendo e produzindo conhecimento. Ela é criação, uma espécie de irrealidade que adensa a realidade, tornando-nos observadores de nós mesmos. Ler um texto literário significa entrar em novas relações, sofrer um processo de transformação. (BRANDÃO; MICHELETTI, 2007, p. 22-3)

Desconsiderar esses aspectos é abandonar o pequeno leitor à sua própria sorte, negando-lhe o prazer da fruição estética da obra artística. Como afirma Trevisan, (2002, p. 105) “o prazer, na recepção estética de qualquer objeto cultural, reside, sobretudo, na competência do receptor para descobrir o movimento gerativo (de construção inaugural) deste objeto.”. Em outras palavras, para a autora citada, descobrir os mecanismos estratégicos de construção do texto literário, perceber a intenção do autor, os efeitos de sentido desejados é tarefa crítica que a criança ainda não executa sozinha, mas deve ser iniciada pela escola. Nessa mesma linha de raciocínio, Martins (2007, p. 17) afirma:

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. Esse seria, digamos, o lado otimista e prazeroso do aprendizado da leitura. Dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura.

A escola tem a responsabilidade de estimular tanto a convivência com a literatura como o diálogo entre o leitor-mirim e o texto artístico, proporcionando assim a autonomia intelectual futura das crianças. A literatura infantil não pode ser reduzida ao mero entretenimento, pois disso os meios de comunicação se encarregam facilmente. Porém devemos estar atentos, pois há:

[...] uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não

aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (SOARES, 2003, p. 47).

Enfim, um trabalho adequado com a literatura não a reduz à prática de leituras redutoras do texto literário. O pedagogismo imediatista deve ser recusado. Diversas pesquisas têm demonstrado que as atividades com o texto literário que são praticadas na escola revelam a “escolarização inadequada” (SOARES, 2003). Os textos artísticos frequentemente são desvirtuados; os exercícios desenvolvidos sobre os textos não exploram a literariedade (sentidos plurais) dos mesmos; suas múltiplas visões do mundo (o que contribuiria tanto para a formação crítica do leitor como para despertar o gosto pela leitura). Mas, em vez disso, propõem-se questões que exigem mera localização de informações superficiais no texto, extraíndo do texto apenas elementos de sua estrutura conteudística primária. Em outros termos, adentra-se o aluno para a decodificação literal do código, esquecendo-se de que o leitor deve assumir um papel ativo (diante da linguagem do texto), fazendo-o refletir e identificar significações diversas que a obra literária suscita, contribuindo, assim, para a sua fruição e aprendizado humano. É preocupante o tratamento inadequado que a escola assume diante dessa fonte inesgotável de conhecimento e prazer: a literatura. Afinal:

A literatura resiste ao tempo, não se esgota como o discurso informativo dos jornais e noticiários, tem um quê de perenidade, parece sempre ter o que dizer ao homem que a procura, permanece na memória à qual o indivíduo recorre [...]. (BRANDÃO; MICHELETTI, 2007, p. 24).

O discurso artístico, por ser denso e expressivo, amplia o repertório intelectual da criança, ao mesmo tempo que lhe proporciona lazer e diversão; confirma-se, no ensino de literatura, a dupla função exercida pelo texto ficcional: formar o leitor crítico e ensinar informações pelo lazer. Portanto, deve-se equacionar saber e prazer no trabalho com as obras de arte literária, desenvolver a competência leitora e o gosto pela leitura, pois:

O poeta, embora use a linguagem “normal”, transforma a palavra comum através de combinações sutis, dá-lhe um sopro mágico capaz de fazê-la resistir às mudanças dos tempos. O discurso artístico busca o frescor e o perfume do novo: cria palavras ou, paradoxalmente, volta ao passado,

revitalizando termos e usando a linguagem analógica das metáforas ou se avizinhandos dos objetos pela metonímia; imprime à sua experiência um grau de subjetividade que a torna única, singular, mas que a capacita a falar ao coração de cada indivíduo que, ao entrar em contato com ela, se encontra, se reconhece. Para cada um, ela significará também uma experiência única irreproduzível. (BRANDÃO; MICHELETTI, 2007, p. 24-5).

Diante disso, a escola deve encarar a literatura como um instrumento de transformação social e individual, que torna o aluno um ser mais completo, mais consciente. Porém a fruição e a transformação do leitor infantil, através da literatura, não ocorrem de forma gratuita nem com atividades superficiais de leitura, mas, como já dissemos, trata-se de uma conquista da escola pela prática de uma “escolarização adequada” (SOARES, 2003). A contribuição do texto literário para formação de leitores críticos (infantis) é irrefutável:

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p. 23-4).

Ao comparecer na sala de aula, o texto literário deve ser abordado a partir de uma perspectiva metodológica dialógica, para que o leitor encontre na obra lida os sentidos sociais que lhe permitam conhecer o homem, o mundo e, conseqüentemente, a si mesmo. A arte literária reconstrói a linguagem comum, sobrepõe-se a ela, permitindo, ao leitor, duplicar; multiplicar os significados dos textos (e do mundo):

se a linguagem corrente, codificação do signo no enunciado, é a representação da realidade, a linguagem artística é uma dupla representação da realidade, dada a TRANScodificação do signo enunciado. [...] a validade do familiar do leitor é suspensa e sua co-participação no preenchimento dos vazios do texto é relevante para a fruição da leitura estética. (TREVIZAN, 2009, p. 11).

O prazer de ler vai residir, então, nesse dialogismo gratificante dos signos do texto com o leitor que os interpreta e com o contexto social de origem do texto artístico, levando o leitor a extrapolar o sentido literal das palavras (TREVIZAN, 2009).

A prática pedagógica que neutraliza essa essência da literatura e se restringe apenas a exercícios de metalinguagem e interpretação estritamente literal dos textos artísticos, seguramente afastará o leitor da literatura. Percebe-se, portanto, que não dá para a fruição acontecer sem a mediação docente que conduz à leitura completa. Hoje, a ênfase ainda dada pelas escolas à leitura recreativa e lúdica da literatura diminui a relevância da relação necessária entre leitura/conhecimento:

[...] o conhecimento não está pronto nos textos a serem decodificados pelos leitores, mas concebendo-o como construção interacional, como um processo social que envolve diversos agentes – e nenhum paciente – podemos dar conta dessa relação leitura/conhecimento sem estarmos presos ao modelo de mundo já pronto, já sabido e já dominado por outrem. (PAULINO, 2003, p. 72).

Adotar o ludismo vazio como forma de trabalho com a literatura, na escola, é aderir ao modelo do “laissez faire”: ausência de práticas significativas de leituras, capazes de mover intelectualmente nossos alunos, pode levá-los a uma atitude passiva e acrítica. Conforme Orlandi:

a visão oposta a esta forma de reducionismo não vê na leitura do texto apenas a decodificação, a apreensão de um sentido (informação) que já está dado nele. Não encara o texto apenas como produto, mas procura observar o processo de produção e, logo, da sua significação. Correspondentemente, considera que o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto. (2008, p. 37-8).

A postura do uso da literatura para puro entretenimento trará prejuízos à criança. Afinal:

os livros literários – quando são literários e a leitura também é literária – constituem universos textuais extremamente complexos, em que o prazer é sofisticado, exigindo muitas habilidades de inferenciação e interpretação de seus leitores. Não se trata de uma brincadeira gratuita, em que vale tudo e não existem regras nem uso da inteligência. (PAULINO, 2003, p. 74).

Toda leitura exige do seu leitor habilidades e experiências de mundo e de língua. E no momento da leitura literária, todo esse repertório de experiências e conhecimentos vai se alterando, diante da complexidade filosófica da sua linguagem, que permite a produção de novas relações de sentido para o texto (lido) e para o mundo (de suas vivências).

Vemos que, para formarmos leitores completos e construirmos no aluno o senso crítico estético e o gosto pela literatura, dependemos da adequação das metodologias utilizadas para abordagem dos textos polissêmicos (artísticos), cheios de lacunas, que propiciam práticas de leitura dinâmicas e dialógicas. Tais considerações nos levam a afirmar que, no que diz respeito ao texto literário, a escola deve contemplar, no ensino de leitura, práticas metodológicas que valorizem o caráter dialógico dos textos, que explorem a riqueza do caráter polissêmico do texto artístico, que reconheçam o diálogo entre textos, que formem o aluno capaz de preencher as lacunas do texto e capaz de chegar aos sentidos implícitos. O leitor completo constrói significados, não apenas reproduz as informações presentes na superfície dos conteúdos literais do texto. Trabalhar o texto literário adequadamente, tanto amplia o conhecimento do leitor, como o faz sentir prazer em ler. Não podemos esperar que a criança domine as habilidades para uma leitura completa, sem a mediação da escola, do professor; ou seja, a criança necessita formação prévia de repertórios para atuar como sujeito da leitura, sobretudo de leitura estética da arte. Evaristo também nos alerta sobre a necessidade da participação do professor neste processo de construção da condição ideal dos leitores infantis:

A orientação para uma leitura mais percuciente e reflexiva é função do professor, e deve ser por ele assumida. A formação do leitor crítico, capaz de se assumir plenamente enquanto cidadão, requer um trabalho gradual, que envolva os vários níveis de compreensão que não são dados automaticamente, mas dependem de um trabalho que abrange desde a seleção de textos, a leitura que o professor faz deles, os objetivos ao abordá-los, até a sua inter-relação curricular e sociocultural. (2007, p. 132).

No próximo capítulo, procedemos à análise documental das propostas metodológicas sugeridas pelos livros didáticos para a leitura do texto literário: descrevemos e analisamos os pressupostos teóricos neles inseridos e as atividades propostas para a construção do leitor de literatura infantil.

4 ANÁLISE DOCUMENTAL DAS PROPOSTAS METODOLÓGICAS SUGERIDAS PELO LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO DO TEXTO LITERÁRIO

4.1 Apresentando os Manuais Didáticos Analisados

Foram pesquisadas três coleções didáticas do 4º e do 5º anos do Ensino Fundamental (regime de 9 anos): **Hoje é dia de português** de Samira Campedelli, Editora Positivo, 2009; **Projeto Conviver: língua portuguesa**, de Débora Vaz, Elody Nunes Moraes e Rosângela Veliago, Editora Moderna, 2009; e **Aprendendo Sempre – Língua Portuguesa**, das autoras Cláudia Miranda e Vera Lúcia Rodrigues, Editora Ática, 2009. A escolha dos referidos manuais se prende ao fato destes comparecerem no **Guia do Livro Didático** elaborado pelo MEC e destinado a orientar professores para a escolha das obras didáticas a serem utilizadas em 2010, 2011 e 2012, respectivamente. Ainda, no tocante à escolha dos manuais, objeto desta pesquisa, selecionamos três coleções diferentes, procurando garantir a diversidade de obras, autores e editoras. Quanto à escolha dos textos literários para a realização das análises, nos detivemos em narrativas infantis de reconhecido valor estético, propiciadoras, portanto, da formação da competência leitora tanto quanto do gosto pela leitura literária. As coleções e seus autores, assim como os respectivos anos escolares, são identificados, neste estudo, conforme o quadro a seguir:

QUADRO 1 - Apresentação do material pesquisado

OBRA	DENOMINAÇÃO
Hoje é dia de português , Samira Campedelli, Editora Positivo, 2009, 4º ano.	LA4
Projeto Conviver: língua portuguesa , Débora Vaz, Elody Nunes Moraes e Rosângela Veliago, Editora Moderna, 2009, 4º ano.	LB4
Aprendendo Sempre – Língua Portuguesa , Cláudia Miranda e Vera Lúcia Rodrigues, Editora Ática, 2009, 4º ano.	LC4
Hoje é dia de português , Samira Campedelli, Editora Positivo, 2009, 5º ano.	LA5
Projeto Conviver: língua portuguesa , Débora Vaz, Elody Nunes Moraes e Rosângela Veliago, Editora Moderna, 2009, 5º ano.	LB5
Aprendendo Sempre – Língua Portuguesa , Cláudia Miranda e Vera Lúcia Rodrigues, Editora Ática, 2009, 5º ano.	LC5

Fonte: A autora.

Nos materiais pesquisados, há uma característica comum a todos eles: suas autoras afirmam que suas coleções estão pautadas por estudos teóricos centrados em diretrizes interacionistas e semióticas. Nos suplementos que acompanham os manuais do professor, as autoras expõem as teorias que embasam suas coleções.

A autora Samira Campedelli (2009), da coleção **Hoje é dia de português**, deixa claro, no suplemento denominado “Manual do Professor”, que sua opção teórico-metodológica baseia-se na abordagem sociointeracionista de Lev Vygotsky:

Com base na abordagem sociointeracionista, que concebe a linguagem como mediadora das relações sociais, esta coleção procura oferecer condições para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento, de forma progressiva e contínua, das capacidades cognitivas, linguísticas e discursivas dos alunos. (2009, p. 9).

Sabemos que os estudos de Vygotsky estão em sintonia com as teorias, tanto do signo ideológico, de Bakhtin, quanto da semiótica peirceana, sobre as quais já discorremos anteriormente. Jobim e Souza (1997, p. 125) elucida, de maneira muito competente, a concepção de linguagem de Vygotsky e seus pontos em comum com a teoria bakhtiniana:

Em Vygotsky (1984), o uso da linguagem se constitui na condição mais importante do desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores (a consciência) da criança. [...] A interiorização dos conteúdos historicamente determinados e culturalmente organizados se dá, portanto, principalmente por meio da linguagem, possibilitando assim, que a natureza social das pessoas torne-se igualmente sua natureza psicológica.

Esse processo de internalizar as experiências sociais, incorporando-as às estruturas psicológicas, transformando o “interpessoal” em “intrapessoal”, se dá mediante a utilização de signos e a uma complexa evolução da criança, em que ocorrem transformações qualitativas em sua consciência. (JOBIM e SOUZA, 1997).

Como vimos, “[...] tanto Bakhtin quanto Vygotsky destacam o valor fundamental da palavra como o modo mais puro de interação social”. (JOBIM e SOUZA, 1997, p. 126). O seguinte trecho torna mais evidente a correspondência entre as ideias teóricas de Vygotsky, Bakhtin e Peirce:

Uma vez que as palavras no pensamento são plurivalentes, Vygotsky assegura que todas as frases que dizemos na vida real possuem algum tipo de subtexto, quer dizer, um pensamento oculto por trás delas. Por trás de cada pensamento há desejos, necessidades, interesses e emoções, fazendo com que a compreensão do que dizemos dependa substancialmente da interação do nosso ouvinte com essa base afetivo-volitiva. A compreensão é o resultado do nível de interação que os indivíduos conseguem estabelecer entre o verbal e o extraverbal [...]. (JOBIM; SOUZA, 1997, p. 136).

Portanto, encontramos em Vygotsky a mesma concepção de linguagem presente em Peirce e Bakhtin, ou seja, as palavras possuem múltiplos sentidos, e estes sentidos são apreendidos na relação entre o verbal e o extraverbal (JOBIM; SOUZA, 1997).

Observemos, então, os pressupostos teóricos da coleção **Projeto Conviver: língua portuguesa** de Débora Vaz, Elody Nunes Moraes e Rosângela Veliago. A coleção apresenta também uma sessão à parte, intitulada “Orientações Gerais para o 3º, 4º e 5º anos”, em que as autoras expõem as diretrizes teóricas norteadoras das atividades dos manuais. Nessas orientações, revelam que “o objetivo das propostas de leitura e escrita é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio.” (VAZ; MORAES; VELIAGO, 2009, p. 10). Além disso, dentre os objetivos gerais da área de Língua Portuguesa, as autoras declaram eleger atividades que permitam ao aluno analisar criticamente os discursos, desenvolvendo a capacidade de contrapor sua interpretação da realidade a diferentes opiniões; inferir as possíveis intenções do autor marcadas no texto; identificar referências intertextuais presentes no texto; perceber processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor; identificar juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua.

Mais uma vez, observamos que a concepção de leitura delineada pelas autoras didáticas se orienta por uma concepção dialógica, inscrita nos estudos teóricos que expusemos nos capítulos iniciais dessa pesquisa.

Na terceira coleção analisada, **Aprendendo Sempre – Língua Portuguesa** de Cláudia Miranda e Vera Lúcia Rodrigues, especificamente no encarte destinado ao professor, as autoras afirmam que “os mais recentes estudos e pesquisas sobre a prática de leitura e de escrita [...] são as bases sobre as quais elaboraram o material.” (2009, p. 4) As autoras salientam, ainda que “o trabalho proposto em todos os volumes corresponde a uma prática efetiva de leitura e produção de textos que incentiva o diálogo, a troca e a interação.” (2009, p. 5). Em outra passagem inscrita neste encarte, revelam que “ao longo dos cinco volumes são trabalhados conteúdos referentes à prática de leitura, como a escuta de textos lidos pelo professor; atribuição de sentido, coordenando texto e contexto [...]” (2009, p. 5). Na sequência, Miranda e Rodrigues (2009, p.6) as autoras didáticas citam o seguinte trecho, retirado dos PCN/LP (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa)

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreende o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Fica patente que, teoricamente, essa coleção didática também embasa seu trabalho em concepções modernas de ensino de leitura. Mais adiante, porém, verificaremos o descompasso entre a teoria ora apresentada e os encaminhamentos pedagógicos propostos pelas autoras dessa coleção para a leitura de textos literários.

4.2 Descrição e Interpretação dos Dados Obtidos na Análise Documental dos Livros Didáticos Seleccionados para a Pesquisa com Base nas Teorias Críticas Apresentadas nos Capítulos 2 e 3

4.2.1 Os manuais didáticos do 4º ano do Ensino Fundamental

As análises que se seguem resultam de reflexões detalhadas sobre dois textos literários em prosa, presentes em cada um dos três exemplares do 4º ano, seleccionados para a pesquisa.

No primeiro livro analisado, LA4 (conforme quadro 1, p. 44), nos chamou a atenção o texto “O alfaiate valente” dos Irmãos Grimm (2009, p. 10), presente no capítulo 1. Vejamos o texto e o tratamento metodológico a ele dispensado.

CAPÍTULO

1

Cada unidade do volume 3 será focada em um tema, que pode ser percebido a partir do título dado, bem como por meio das ilustrações e/ou imagens. É importante que os alunos sejam conduzidos a antecipar o assunto da unidade (pelo título e pelas imagens) e, deste modo, estimulados ao relacionamento intertextual, subjacente na linguagem verbal e não-verbal. O texto inicial é um conto recolhido pelos irmãos Grimm diretamente da memória popular, da tradição oral de antigas narrativas, lendas ou sagas germânicas. A narrativa foi dividida em duas partes, com o objetivo de permitir a apreensão de aspectos caracterizadores dos personagens, suas atuações e, enfim, traços marcantes de suas trajetórias.

Era uma vez um herói...

Você conhece alguém que, por suas ações e por seu valor, possa ser considerado um herói? Que heróis você conhece? Em sua opinião, todos os heróis são iguais? Conte para seus colegas alguma história que você ouviu sobre a ação de um herói.



O alfaiate valente

Irmãos Grimm

Certa vez, existiu um alfaiate modesto e trabalhador que fazia ternos muito bem e que tinha muitas encomendas feitas pelos mais exigentes habitantes desta região. Era verão, e havia uma grande quantidade de moscas que zumbiam a seu redor, molestando e interrompendo a todo momento o seu trabalho.



Beatriz Röhrig

O alfaiate não aguentou a amolação e sua irritação foi tanta que sem pensar deu-lhes um tremendo golpe, com uma das finas telas que usava na preparação de um traje. Foi tão certo o golpe que eliminou sete moscas de uma vez.

O alfaiate, ao perceber o resultado de seu golpe, ficou surpreso consigo mesmo e resolveu confeccionar um traje muito especial, feito de tela metálica e ainda bordou um escudo no peito em que se qualificava como “Mata Sete”, sentindo-se muito orgulhoso.

Com seu elegante traje, o alfaiate saiu a correr as cidades e vilas exibindo um porte de cavaleiro, criando assim sua fama de valente e invencível. Todos assim que o viam sentiam medo dele, pensando que o terrível guerreiro havia eliminado sem piedade sete de seus inimigos ao mesmo tempo e ninguém se atrevia a perguntar a razão de tal proeza.

A fama do alfaiate chegou aos ouvidos do rei, que mandou que ele fosse chamado e lhe ofereceu uma grande recompensa e ainda a mão de sua filha em casamento, caso ele conseguisse eliminar dois terríveis gigantes que estavam aterrorizando toda a região do norte do reino, destruindo tudo que encontravam em seu caminho. Era necessário agir rápido, pois estavam se aproximando mais e mais do castelo.

O valente alfaiate prometeu terminar facilmente com os terríveis gigantes e marchou em sua busca. Em poucos dias, ele encontrou os gigantes dormindo placidamente debaixo de uma enorme árvore. Aproveitou-se para subir em seus galhos e lançar dali pedras na cabeça de um deles, a ponto de quase despertá-lo, momento em que ficaria bravo sem saber quem o acertara e de onde teriam vindo os golpes.

Realmente o plano do valente alfaiate funcionou como ele planejara, porque o gigante acreditou que havia sido o seu companheiro quem atirara as pedras enquanto ele dormia, o que provocou tremenda discussão e briga entre eles. Brigaram por mais de sete horas, jogando ora um ora outro no chão, causando tanto estrondo, como se estivesse acontecendo um terremoto na Terra.



Beatriz Röhrig

Depois, de tão terrível que fora a briga, os dois gigantes desmaiaram, caindo fulminados um ao lado do outro. O alfaiate valente desceu da árvore e certificou-se de que os devastadores gigantes não voltariam a incomodar ninguém. Deu mostras de sua fama e valentia subindo sobre seus corpos, comprovando que seu título de “Mata Sete” era uma realidade.

Continua...



GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. *O alfaiate valente*. São Paulo: Paulinas, 1993. p. 5-12. (Clássicos infantis).

Jacob e Wilhelm Grimm são autores de inúmeros contos recolhidos da tradição oral alemã. A primeira compilação de histórias contém 51 narrativas, data de 1810 e foi intitulada *Histórias das crianças e do lar*. A última edição com os autores vivos já totalizava 181 narrativas. Algumas dessas histórias também foram recolhidas por Charles Perrault, no século XVII, na França (o que remete à existência de uma fonte comum).



Conversando sobre o texto



- 1 Que palavras dessa história você desconhece? Converse com seus colegas e tente descobrir o significado pelo próprio texto. Se não descobrir, pesquise no dicionário. Incentive seus alunos a usar o dicionário. Explique que, para pesquisar um verbo (por exemplo, molestavam), é necessário buscar o verbete pelo infinitivo ("molestar").
- 2 Quando se conta uma história, é necessário que exista uma situação que surpreenda o ouvinte ou o leitor. Que situação pode ser considerada surpreendente? Resposta pessoal. Professor: Conduza essa resposta para o fato de o alfaiate matar sete moscas de uma só vez, com um só golpe.

- 3** Como o alfaiate passou a ser considerado pelas pessoas depois de se qualificar como "Mata Sete"? *Passou a ser considerado como valente e invencível.*
- 4** Quando soube da fama do alfaiate, que desafio o rei propôs a ele? *O desafio de eliminar dois gigantes, que aterrorizavam a região do norte do reino.*



Compreendendo o texto



- 1** Essa história foi narrada (contada) por alguém. É uma narrativa. Como se denomina quem narra (conta) a história?
Resposta pessoal. Professor: Conduza a resposta para que os alunos descubram que se trata de um narrador. Explique que a palavra "narrador" vem de "narrar".
- 2** Toda história ocorre numa época, num tempo. Podemos saber exatamente quando acontece a história do alfaiate valente?
Resposta pessoal. Não há como determinar o tempo preciso. A história ocorre "certa vez", "era verão".
- 3** Há um lugar em que a história se desenvolve. O que sabemos sobre o lugar dessa história?
Sabemos que se trata de um reino, onde dois gigantes destruíram tudo o que encontravam pelo caminho.
- 4** O que levou o alfaiate a assumir a difícil tarefa imposta pelo rei?
Aceite hipóteses levantadas pelos alunos. Espera-se que percebam que o alfaiate aceitou assumir a difícil tarefa de eliminar os dois gigantes pela promessa de casamento com a filha do rei.



Compreendendo a escrita

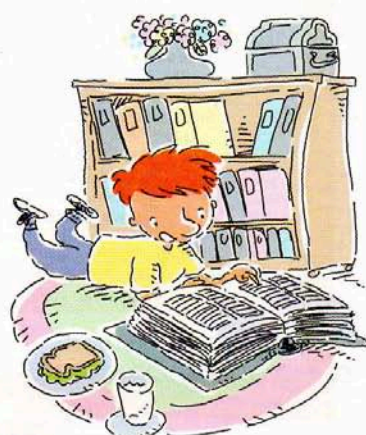
a) Oriente essa resposta, indicando aos alunos que cada palavra constitui um verbete e que estes são organizados em ordem alfabética.

b) Resposta pessoal. Espera-se que respondam que a finalidade de um dicionário é pesquisar e esclarecer o significado das palavras; pesquisar palavras sinônimas, antônimas, verbos, substantivos, adjetivos, etc.



- 1** Pense, troque ideias com seus colegas e responda:
- a.** Como as palavras aparecem organizadas em um dicionário?
- b.** Em sua opinião, qual é a finalidade de um dicionário?
- c.** Em quais condições é necessário consultar um dicionário?

c) Resposta pessoal. Sempre que se desconhecer o significado de uma palavra. A ideia de se trabalhar com o dicionário é desenvolver o gosto pela pesquisa. Explique aos alunos que o número 2, colocado junto à entrada do verbete, porém elevado, indica palavras que têm a mesma grafia, mas origens e significados diferentes.



Fabrizio Sgrati

2

Que palavras estão em destaque na parte superior desta página de dicionário?

São as palavras "mole" e "monetário".

mole²

- mo.le²** *adj2g*. 1. Que cede à compressão; macio, tenro. 2. *V. lento* (1). 3. Débil, fraco. 4. Preguiçoso, indolente. 5. Sensível, terno.
- mo.le.ca.da** *sf*. Grupo de moleques.
- mo.le.ca.gem** *sf*. *Bras.* Ação de moleque (2). [Pl.: -gens.]
- mo.lé.cu.ia** *sf*. *Fis.-Quím.* A menor porção duma substância capaz de existência independente sem perder suas propriedades químicas.
- mo.lé.cu.la-gra.ma** *sf*. *Quím.* Mol (2). [Pl.: moléculas-gramas e moléculas-grama.]
- mo.lei.ra¹** *sf*. 1. Mulher de moleiro.
- mo.lei.ra²** *sf*. *Fam.* 1. Fontanela. 2. *P. ext.* A abóbada do crânio.
- mo.lei.rão** *adj*. *Bras.* Molenga. [Pl.: -rões. Fem.: moleirona.]
- mo.lei.ro** *sm*. 1. Dono de moinho. 2. Aquele que mói cereais profissionalmente.
- mo.le.jo** (ê) *sm*. 1. Conjunto de molas de um carro, esp. automóvel. 2. A ação dessas molas.
- mo.len.ga** *adj2g*. Preguiçoso, ou covarde, ou falta de energia; moleirão.
- mo.le.que** *sm*. 1. *Bras.* Menino de pouca idade. [Fem.: moleca.] 2. Homem sem palavra e/ou sem integridade.
- mo.les.tar** *v.t.d.* 1. Causar moléstia a. 2. Magoar, ofender. 3. Aborrecer, apoquentar. *P.* 4. Magoar-se, aborrecer-se. [C.: 1 (ê)]
- mo.lés.ti.a** *sf*. 1. *Med.* Incômodo ou sofrimento físico; doença, mal. 2. Incômodo ou sofrimento moral; aborrecimento.
- mo.les.to** *adj*. Que molesta; que produz incômodo físico ou moral.
- mo.le.tom** *sm*. 1. Tecido de malha, ger. espesso, us. em roupas esportivas. 2. Traje esportivo de moletom (1), unissex, e composto, ger., de calças compridas, ajustadas ao tornozelo, e blusão. [Pl.: -tons.]
- mo.le.za** (ê) *sf*. 1. Qualidade de mole². 2. Perda ou falta de forças. 3. Preguiça, indolência.
- mo.lha.de.la** *sf*. 1. Ato de molhar(-se) rapidamente de uma vez. 2. Banho rápido. 3. *Gir.* Gorjeta.
- mo.lha.dos** *simpl.* Vinho, azeite e outros líquidos que se vendem em mercearias.
- mo.lhar** *v.t.d.* 1. Embeber em, ou repassar, ou cobrir de líquido. 2. Umedecer de leve. *T.d.i.* 3. Molhar (1). *P.* 4. Entornar líquido sobre si. 5. *Fam.* Urinar-se. [C.: 1 (ô)]
- mo.lhe** *sm*. Estrutura marítima fixada em terra e que serve de quebra-mar, cais, etc.
- mo.lhei.ra** *sf*. Vasilha em que à mesa se servem molhos.
- mo.lho** *sm*. 1. Pequeno feixe. 2. Porção de objetos reunidos num só grupo.

monetário

- mo.lho** (ô) *sm*. 1. Qualquer preparação culinária em que se refogam iguarias, ou que as acompanha. 2. Água ou outro líquido onde se imerge uma substância. ♦ **De molho**. 1. Imerso em água por certo tempo. 2. *Fam.* Temporariamente inativo.
- mo.lib.dê.ni.o** *sm*. *Quím.* Elemento de número atômico 42, metálico, branco, mole, resistente, us. em ligas [símb.: Mo].
- mo.li.ne.te** (ê) *sm*. 1. Movimento giratório rápido, com uma espada, um pau, etc., à volta do corpo. 2. Torniquetes cruzados que giram sobre um pão, em entradas de cinemas, de ônibus, etc. 3. Carretel dotado de manivela que se adapta ao canhão para enrolar a linha de pescar.
- mo.los.so** (ô) *sm*. Cão de fila grande e forte.
- mo.lus.co** *adj. sm*. *Zool.* Diz-se de, ou espécime dos moluscos, filo de animais invertebrados de corpo mole, coberto por carapaça ou concha calcária; são marinhos, de água doce, ou terrestres. Ex.: lula, polvo.
- mo.lus.cói.de** *adj2g*. Semelhante a molusco.
- mo.men.tã.neo** *adj*. Que dura um momento; instantâneo.
- mo.men.to** *sm*. 1. Espaço pequeníssimo, mas indeterminado, de tempo; instante. 2. Ocasião, instante. 3. Ocasão própria. 4. *Fis.* Produto da massa pela velocidade de um corpo.
- mo.men.to.so** (ô) *adj*. Grave, importante. [Pl.: -tosos (ô).]
- mo.mi.ces** *sfpl*. Série de trejeitos, caretas, esgares.
- mo.mo** *sm*. 1. Pequena farsa popular, ou o ator que a representa. 2. Figura que personifica o carnaval.
- mo.na.cal** *adj2g*. Relativo a, ou próprio de monge ou monja, ou da vida conventual; monástico. [Pl.: -cais.]
- mo.nar.ca** *sm*. Soberano vitalício e, comumente, hereditário, duma nação ou Estado.
- mo.nar.qui.a** *sf*. Estado ou forma de governo em que o soberano é monarca. § **mo.nar.qui.co** *adj*.
- mo.nar.qui.ta** *adj2g*. 1. Relativo à monarquia, ou que é partidário dela. • *s2g*. 2. Pessoa monarquista.
- mo.nas.tê.ri.o** *sm*. Mosteiro.
- mo.nás.ti.co** *adj*. Monacal.
- mon.ção** *sf*. 1. Vento favorável à navegação. 2. Vento periódico, típico do S. e do S.E. da Ásia. 3. *Fig.* Ensejo. 4. *Bras.* Cada uma das expedições que, pelos rios, faziam as comunicações das capitânias de SP e MT. [Pl.: -ções.]
- mo.ne.ra** *sf*. *Biol.* Espécime das moneras, reino que abrange todos os seres vivos procariotos. Ex.: bactéria.
- mo.ne.tá.ri.o** *adj*. Relativo a moeda.

561

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *MiniAurélio*: o minidicionário da língua portuguesa. 6. ed. revista e atualizada. Curitiba: Positivo, 2004. p. 561.

O fragmento extraído do conto “O alfaiate valente” constitui uma unidade de sentido linguístico, pois é um recorte coeso e coerente do conto, sendo um excelente material que se, abordado adequadamente, resultaria num objeto cultural relevante à formação de um leitor completo.

No entanto, as atividades de leitura e interpretação, dispensadas ao texto, revelam uma concepção redutora de leitura, contradizendo os pressupostos teóricos semióticos que, segundo a própria autora, deveriam embasar o manual didático. Vejamos as atividades propostas para a leitura do texto.

As questões propostas nos itens “Conversando sobre o texto” e “Compreendendo o texto” exigem do leitor mirim a mera identificação de informações literais e explícitas, relacionadas a episódios da história. A relação dialógica entre autor, texto, contexto e leitor está excluída das atividades propostas aos alunos. As questões não tocam na rica significação textual, restringindo a leitura a um ato mecânico de simples decodificação sonora e literal, por isso mesmo uma atividade enfadonha e desmotivadora. A preocupação da autora está centrada na identificação do sentido linguístico do texto, em vez de estimular a recriação, a produção de novos sentidos, como propõem as concepções teóricas semióticas e dialéticas do ato de ler. Essa abordagem do texto traz em si a concepção de que todo discurso é transparente (SILVA, CARBONARI, 2007); e assim, deixa-se de preencher as lacunas da história lida, perdendo-se a riqueza de sua multiplicidade de sentidos.

O item “Compreendendo a escrita” propõe o estudo de palavras novas, porém não contribui para a apreensão de sentidos contextualizados. As atividades desse item tratam os vocábulos apenas como itens dicionarizados, isolados da comunicação social.

Enfim, o ato de ler se transforma em atividade banal e mecânica, eliminando a reflexão e a dialogia, privando o aluno de interagir com o texto e o contexto social e ideológico da sua origem, não permitindo a reconstrução de seu sentido a partir da contextualização das palavras. Constata-se que, nas atividades de leitura, a reflexão e a dialogia estão excluídas. Nenhuma questão contempla os valores ideológicos do autor do texto e do próprio contexto social que dá origem ao conto e à sua mensagem.

O conto apresentado possibilita discussões significativas a respeito de inteligência e oportunismo, vaidade, a busca por ascensão social; e ainda, a relativização de valores, afinal, rigorosamente julgados, os atos do alfaiate são desonestos; este consegue ascender socialmente, enganando a todos, contando apenas com sua esperteza e inteligência. O aluno, apenas decodificando os sentidos literais do material escrito, fica impedido de ampliar sua visão de mundo e a compreensão da realidade que o cerca.

Acrescenta-se a esses equívocos, o fato de a autora não explorar os artifícios expressivos selecionados para passar o conteúdo veiculado pela história. O signo “alfaiate” aponta para o perfil psicológico de um ser criativo, inventivo, engenhoso, pois seu humilde ofício é tecer roupas; “valente” indica que o protagonista da história é sujeito que tece seu destino e o faz, além de forma habilidosa, destemida, sem receio do perigo. O vocábulo “alfaiate” conota também algumas características, tais como simplicidade, humildade, habilidade, engenhosidade (e com essas características nosso herói se tornou rei), que reforçam o conteúdo do texto.

Para melhor visualização das questões analisadas, apresenta-se o quadro abaixo, onde estão inseridas as categorias de análise:

QUADRO 2 - Leitura crítica da natureza do texto e da abordagem didática proposta pelo livro didático LA4 (Texto: “O alfaiate Valente”)

TEXTO	ENFOQUE	CATEGORIAS ANALISADAS	SIM	NAO
“O alfaiate valente”	A natureza do texto.	Apresentação de uma unidade coesa e coerente da narrativa.	X	
		Presença de linguagem literária ou artística.	X	
(Irmãos Grimm)	A abordagem didática proposta.	Estudo do vocabulário de forma contextualizada.		X
		Realização de leitura linguística.	X	
		Realização de leitura semiótica e pragmático-social.		X
		Realização de leitura literária.		X

Fonte: A pesquisadora.

Como pudemos constatar, o texto oferecido pelo manual possui qualidade literária. Também o recorte feito pela autora (necessário pela extensão do texto) não frustra o pequeno leitor, pois se mantém as unidades básicas da narrativa. No entanto, as atividades propostas para o entendimento do conto revelaram-se equivocadas, uma vez que levam o aluno a uma leitura redutora, ou seja, que considera o texto apenas como unidade frasal. Faltou considerar a “natureza pragmática” que revela o “sentido situacional”, social do discurso e desvenda a ideologia de mundo presente no material linguístico. Portanto, conforme Ilari (apud ZIZI, 2000, p. 40) “as duas dimensões básicas da significação”, o “sentido”, constituído dentro do texto e o “significado”, firmado inclusive fora do texto, não foram contempladas. As palavras foram estudadas em seu sentido literal, fixado dentro do modelo textual selecionado para a leitura do aluno. Além disso, nenhuma

questão abordou a leitura estética do conto em questão, ou seja, a linguagem artística construída para passar aos leitores a visão de mundo pretendida pelo autor da história.

A seguir, vejamos mais outro texto literário selecionado pelo referido livro (L A4), assim como as atividades propostas para o entendimento da sua história. Em sua terceira unidade, o livro traz o texto “A Tapeçaria de Aracne” de Flan Brenman (2009, p. 86).

CAPÍTULO

3

Atena e a menina órfã

Você já sabe que, nas histórias mitológicas, deuses, heróis e personagens sobrenaturais se misturam com pessoas comuns. Leia a história a seguir e descubra como isso acontece.



A tapeçaria de Aracne

Ilan Brenman

Há muito tempo, na Antiga Grécia, existia uma pobre menina órfã, que vivia pedindo comida e dinheiro pelas ruas de Atenas.

Certa manhã, lá no alto do Olimpo, Palas Atena, a deusa da Sabedoria – que tinha saído da cabeça de Zeus – olhou para a cidade de Atenas e avistou Aracne. Com pena da menina órfã, decidiu levá-la para a morada dos deuses.

Ela seria criada com muito carinho e todos os cuidados necessários a uma criança pequena.

No Olimpo, ela comia diariamente, vestia-se com roupas novas, tinha vários brinquedos, tomava banhos quentes e, principalmente, recebia carinho e atenção da deusa Palas Atena.

Numa manhã de verão, Palas aproximou-se de Aracne e disse:

86

Você quer aprender uma profissão?

– É claro! – respondeu Aracne, toda entusiasmada.

A deusa ensinou Aracne a ser uma tecelã. Logo, a menina, que tinha aprendido rapidamente seu novo ofício, começou a fazer um tapete mais lindo que o outro.

Os anos foram passando. Aracne já era uma linda jovem, quando percebeu seu cansaço: estava muito entediada de ficar sempre no mesmo lugar. Decidiu, então, ir embora dali.

Arrumou suas coisas, não deixou nenhum bilhete para a deusa e partiu rumo à sua cidade natal. Chegando a Atenas, instalou-se na praça principal, abriu sua mala, retirou suas ferramentas de trabalho e começou a tecer.

Assim que terminou seu primeiro tapete, pendurou-o no galho de uma árvore próxima. A praça estava movimentada com muitas pessoas andando de um lado para o outro. Um homem aproximou-se e perguntou:

– Quem a ensinou a tecer desta forma, minha jovem?

– Ninguém, eu aprendi sozinha – respondeu Aracne.

O homem ficou espantado com a perfeição daquele trabalho. Sem pensar duas vezes, comprou-o.

Aracne se pôs a trabalhar como nunca antes na vida; os tapetes feitos por ela eram facilmente vendidos.

A fama da menina tecelã percorreu toda Atenas. Havia pessoas que vinham de outras cidades para conhecer o trabalho impecável de Aracne.

Todos ficavam maravilhados e faziam a mesma pergunta:

– Quem a ensinou a tecer desta forma?

– Ninguém, eu aprendi sozinha – respondia, repetidamente, Aracne.

Depois de alguns meses, chegou aos ouvidos de Palas Atena a notícia da fama daquela jovem tecelã. Uma grande tristeza e decepção tomou conta da deusa. Ela havia criado a menina como se fosse sua própria filha. Tinha lhe



Theo Correia

dado carinho, ensinado uma profissão e, agora, além de tê-la abandonado, Aracne andava dizendo a todos que tinha aprendido a tecer sozinha.

Quanta ingratidão!

A deusa não podia acreditar naquilo tudo, precisava ver com seus próprios olhos o que estava realmente acontecendo.

Resolveu transformar-se numa velha mortal, desceu até Atenas, aproximou-se de Aracne, que estava rodeada de clientes e admiradores, e indagou:

– Linda jovem, que mãos maravilhosas você tem. Quem lhe ensinou tecer desta forma?

– Ninguém, minha boa velha, eu aprendi sozinha.

Quando a velha ouviu essa resposta, deu um grito ensurdecedor e se revelou na frente de todos. Os clientes e admiradores de Aracne saíram correndo; a deusa aproximou-se da jovem, e olhando fundo nos seus olhos, disse:

– Jovem ingrata! Diga agora, na minha frente, quem lhe ensinou tecer?

Aracne, orgulhosa, arrogante resolveu desafiar a deusa:

– Tenho uma ideia. Faremos, agora mesmo, uma competição: a perdedora vai embora e nunca mais perturbará a outra.

Palas Atena não podia acreditar na ousadia daquela jovem. Curiosa, quis saber mais sobre essa tal competição. Aracne, então, explicou: – Nós duas vamos tecer, ao mesmo tempo, um tapete diferente. No final, o mais lindo ganhará.

Depois de pensar um pouco, a deusa concordou com a competição.

Afinal de contas, ela havia ensinado tudo àquela menina.

A competição começou. Aracne estava de um lado. No meio do seu tapete, fazia desenhos de mortais desafiando os deuses. Palas Atena estava do outro lado. No meio do seu tapete, fazia desenhos de deuses esmagando os mortais como se fossem insetos.

Assim que as duas terminaram de tecer, a deusa olhou para o trabalho de Aracne. Não podia ser! Era o tapete mais lindo que já havia visto em toda sua vida; nem ela seria capaz de tamanha perfeição.



Theo Cardiero

Apesar do acordo que dizia que a perdedora iria embora, Palas ficou com tamanha raiva de Aracne, que agarrou seu cajado de madeira e começou a bater fortemente na cabeça daquela petulante.

Os golpes foram tão fortes, que a cabeça da jovem tecelã começou a latejar de dor. A cada instante, a dor aumentava. Não suportando mais aquele martírio, puxou um fio do seu próprio tapete e o enrolou no pescoço. Ela iria pendurar-se no galho de uma árvore; só a morte amenizaria aquele sofrimento.

Ao ver Aracne pendurada no galho, Palas aproximou-se, cortou o fio do tapete e colocou a jovem no chão.

– Eu não quero que você morra. Você ganhará uma maldição – disse, com muita raiva, a deusa.



Theo Cordleiro

Palas colocou a mão dentro de um saco que carregava, retirou um pó prateado e jogou-o em cima do corpo da jovem:

– A partir de hoje, todos os seus fios ficarão vinte e quatro horas pendurados no ar; trabalharão sem parar.

Ao ouvir as palavras da deusa, o corpo de Aracne começou a se transformar. Seus cabelos, pelos do corpo e unhas começaram a cair; suas pernas e braços começaram a desaparecer. Aliás, o corpo todo foi ficando cada vez menor, até que, finalmente, Aracne transformou-se numa pequena aranha negra.

Ilan Brenman atua como contador de histórias há mais de 12 anos, tendo circulado por centenas de espaços culturais e educativos. Doutorando em Educação e apaixonado pela literatura infanto-juvenil, Ilan é, também, escritor, palestrante, consultor, formador de professores, tendo publicado oito livros, entre os quais *O Senhor do Bom Nome* e *O livro da com-fusão*.



Conversando sobre o texto



- 1 Na mitologia grega, Zeus é o pai de todos os deuses, o Monte Olimpo é o lugar sagrado onde eles vivem e Palas Atena é a filha mais velha.
 - a. Por que Palas Atena é a deusa da sabedoria?
Conduza os alunos a perceberem que há uma explicação no texto: ela saiu da cabeça de Zeus. A cabeça é onde fica o saber.
 - b. Por que ela decidiu levar Aracne, a menina órfã, para o Olimpo?
Palas Atena sentiu pena da menina órfã, por isso resolveu ajudá-la.
- 2 Palas Atena ensinou Aracne a ser uma tecelã.
 - a. Qual é a atividade de uma tecelã ou de um tecelão?
Resposta pessoal. A atividade é a de tecer fios para fazer tapetes, tecidos, cobertas, bolsas, etc.
 - b. Você conhece alguém que tenha essa profissão? Onde essa pessoa trabalha?
Resposta pessoal.
- 3 Por que Aracne decidiu ir embora do Olimpo? Para onde ela foi?
Porque ficou entediada de ficar sempre no mesmo lugar. Foi para Atenas.



Compreendendo o texto



- 1 Troque ideias com seus colegas sobre as seguintes questões:
 - a. Em sua opinião, por que Aracne mentiu, quando lhe perguntaram quem a ensinara a tecer?
Espera-se que argumentem em torno da vaidade de Aracne. Outros poderão dizer que foi por orgulho ou ingratidão.
 - b. Por que a deusa ficou triste e decepcionada quando soube que Aracne mentia?
Incentive os alunos a entenderem o que significa gratidão e ingratidão, razões pelas quais a deusa ficou decepcionada e triste.
 - c. Você conhece pessoas que agem ou agiram assim como Aracne? O que você acha dessa atitude?
Peça aos alunos que contem casos que conheçam: faça nova referência à questão do egoísmo, da falta de gratidão, da extrema vaidade, etc.

Resposta pessoal. Espera-se que se recordem dos contos de fadas, em que, geralmente, uma boa velha se revela em fada ou em bruxa; um animal se transforma em príncipe, etc. Exemplos: A gata borralheira; O príncipe sapo; João e Maria, etc.

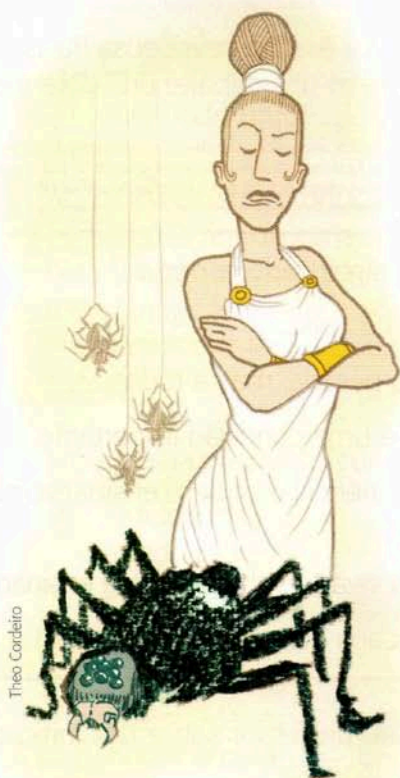
2 Quando a deusa Palas Atena desceu do Olimpo e apareceu para Aracne, disfarçada como uma velha, a jovem sustentou, ainda, que havia aprendido a tecer sozinha. A velha, então, revelou-se e desmascarou Aracne.

a. Converse com seus colegas e verifique se alguém conhece alguma história em que o uso do disfarce é bastante comum. Exemplifique.

b. Ao ser desmascarada, Aracne desafia a deusa Palas. Explique o que torna essa ousadia possível. Por que é possível que isso aconteça?

c. Por que razão Palas Atena concordou com a competição proposta por Aracne?

Porque a deusa achou que, se ela mesma ensinara Aracne a tecer, não poderia perder.



Nas histórias da mitologia, geralmente os deuses têm características humanas e podem conviver e interagir com os homens.

3 Releia esta passagem do texto:



Aracne teceu mortais desafiando os deuses; Palas Atena teceu deuses esmagando os mortais como se fossem insetos.

- a.** Caracterize Aracne, usando dois adjetivos em uma frase. Seguem duas sugestões de frases com adjetivos que podem ser usados para caracterizar a jovem tecelã – Aracne é ousada e desafiadora. Aracne é orgulhosa e muito teimosa.
- b.** Caracterize a atitude da deusa, usando dois adjetivos em uma frase. Seguem duas sugestões de frases com adjetivos que podem ser usados para caracterizar a deusa – Palas Atena é orgulhosa e vingativa. Palas Atena é competitiva e cruel.

O conto em questão metaforiza diversas situações existenciais. Vejamos: Aracne, apesar de todas as advertências de Palas Atena, não promove uma mudança em sua atitude; num pretenso desejo de se igualar aos deuses, recusa a submeter-se às exigências da deusa grega; sua determinação leva-a a enforçar-se, numa tentativa de mostrar-se senhora do seu destino. Humilhada, a deusa não permite que Aracne se suicide e a transforma em um inseto repulsivo: uma aranha. Em sua riqueza polissêmica e abertura a várias leituras, o texto ressalta questões como ousadia, opressão, competitividade, ambição, ingratidão, orgulho, arrogância, liberdade. No entanto, mais uma vez, as questões propostas não exigem mais do que a decodificação imediata, contrariando a teoria do signo ideológico de Bakhtin e a semiótica peirceana.

As atividades para entendimento do texto revelam que, para a autora do livro didático, a compreensão é concebida como identificação de informações no texto. Analisando o item “Conversando sobre o texto”, vemos que as questões indagam sobre os acontecimentos da história: “Por que Atenas levou Aracne para o Olimpo?” “Por que Aracne decidiu ir embora do Olimpo?” Tais questões exigem a transcrição de trechos do mito; não propiciam nenhuma reflexão sobre o conteúdo filosófico e pedagógico da história lida, nem sobre a sua linguagem simbólica, literária. A literariedade, a textualidade, a intertextualidade não são o objeto de análise pelo autor do livro em análise. As questões que exigem a produção de uma resposta pelo aluno são triviais: “Em sua opinião, por que Aracne mentiu?” “Você conhece pessoas que agem como Aracne?” “O que acha dessa atitude?” Além disso, no livro do Professor, a resposta pretensamente correta já é dada, como se a opinião do aluno pudesse ser dirigida.

Nenhum exercício de interpretação contempla o nível da simbolização (conforme Peirce expõe) das palavras “tecelã”, “tecer”, “fio”, carregados de teor sócio-ideológico. Toda a dimensão simbólica do mito é desconsiderada nas atividades de análise do texto.

O mito é repleto de lacunas, de “não-ditos”, que requerem movimentos cooperativos por parte do leitor para a produção de significados. Nas lacunas,

subjacentes ao texto, estão valores ideológicos como a ética relativista: o que parecia ruim, mas acaba se revelando bom; o que parecia errado resulta em algo certo; a ambição desmedida causa desequilíbrio sem conta... Nenhuma questão contempla uma leitura mais profunda. A forma como são apresentadas as questões leva o aluno a uma postura passiva, apenas receptiva do sentido literal do texto. Há a preocupação apenas com elementos denotativos da história; as questões tornam a leitura limitada, amortecem a reflexão da criança e inviabilizam a fruição do texto literário, cuja característica essencial é a multiplicidade de significados. O mito da aranha é explorado apenas em sua superfície lexical, levando o aluno a perceber a história apenas como uma sucessão de acontecimentos triviais, pois as questões não promovem a interação entre o texto e o leitor. Vejamos o quadro 3, para melhor visualização:

QUADRO 3 - Leitura crítica da natureza do texto e da abordagem didática proposta pelo livro didático LA4 (Texto: “A tapeçaria de Aracne”)

TEXTO	ENFOQUE	CATEGORIAS ANALISADAS	SIM	NÃO
“A tapeçaria de Aracne” (Flan Brenman)	A natureza do texto.	Apresentação de uma unidade coesa e coerente da narrativa.	X	
		Presença de linguagem literária ou artística.	X	
	A abordagem didática proposta.	Estudo do vocabulário de forma contextualizada.		X
		Realização de leitura linguística.	X	
		Realização de leitura semiótica e pragmático-social.		X
		Realização de leitura literária.		X

Fonte: A pesquisadora.

O quadro nos mostra que a história oferecida à criança é de qualidade literária, um texto com unidade coesa e coerente, com um rico conteúdo pragmático-social a ser explorado. As questões propostas desperdiçam esse rico material de leitura. Da mesma forma, a leitura estética é ignorada pela autora do manual didático. As seleções sígnicas “tapeçaria”, “tecer”, “fios”, “tecelã”, “tapete” reforçam a temática do mito: a capacidade do ser humano de tecer seu destino e também de ser tecido por ele. A tecelã, ao lidar com o fio, busca a sua identidade, assume um comportamento transgressor, enfim, trama o seu destino. Por meio da sua criação artística, Aracne busca a realização pessoal, conquista o reconhecimento público, ampliando seu espaço de participação na sociedade da época. Mas Aracne teceu e foi tecida; a subordinada sucumbiu à voz dominante; resistente à submissão, Aracne prefere a morte; mas a deusa não a deixou ser uma mulher livre e castigou-a por sua arrogância; bateu com violência em sua “cabeça”, signo que conota intelectualidade, pensamento inteligente, recusando-se reconhecer que havia sido superada por Aracne. Então, impediu seu suicídio e a transformou em uma aranha repugnante. Essa atitude reforça a arrogância da deusa, detentora de poder e saber, recusando-se a aceitar que fora superada por uma simples mortal. Isto nos leva a crer, também, que o mito condena o desejo de ascensão social. Enfim, é observável a perfeita sintonia entre os signos selecionados e o conteúdo veiculado pela história narrada.

Passaremos a analisar, na sequência, outro manual destinado ao 4º ano do Ensino Fundamental, denominado LB4 (conforme quadro 1, p. 49).

Na primeira unidade desse manual, encontramos o conto inicial do livro “As mil e uma noites”, “O mercador e o gênio”, tradução de Mamede Mustafá Jaruche (2009, p. 20). Na sequência, há oito questões para o entendimento do texto. O conto é antecedido por uma página introdutória que resume o livro “As mil e uma noites”.

Objetivos da unidade

- Despertar nos alunos o interesse pela leitura de clássicos universais, como os contos do livro *As mil e uma noites*.
- Auxiliar os alunos a desenvolver ferramentas para a escolha de suas leituras.

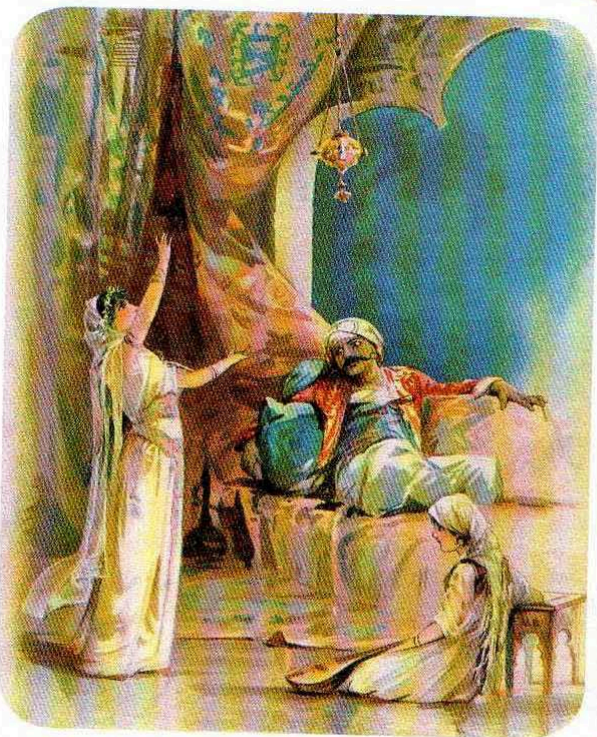
Serão analisados dois gêneros: contos árabes e resenhas. Essa análise possibilita expandir o contato dos alunos com esses textos, ampliando seu repertório.

As sequências didáticas são organizadas para permitir que o aluno entre em contato com cada gênero de modo que crie oportunidades de conhecer mais suas características. Cada seção coloca em evidência um dos aspectos que constituem esses gêneros: conteúdo temático, construção composicional, estilo. No final de cada sequência, há sempre uma proposta de escrita envolvendo cada um dos gêneros.

UNIDADE

1

Contos árabes e Resenhas



Sherazade contando história para o sultão Shariar. Ilustração de Frances Brundage para *As mil e uma noites*, edição de 1893.

12

Sherazade e as mil e uma noites

Veja como surgiram e o que contam as mais deslumbrantes histórias do mundo árabe!

Prepare o coração: a viagem que começa agora vai te levar às alturas num meio de transporte nada comum — o tapete mágico! E olha que isso é só o começo. Durante as mil e uma noites que temos pela frente, veremos rainhas e sultões, gênios e monstros, lutas e intrigas, tudo em clima de muita magia, beleza e mistério! Ainda vamos encontrar velhos amigos, como Aladim, Ali Babá e até os quarenta ladrões! Ficou curioso? Então é hora de conhecer *As mil e uma noites*, livro que reúne as histórias mais deslumbrantes do mundo árabe.

Tudo começa com a história do rei Shariar. Ele descobre que está sendo traído pela esposa, que tem um servo como amante, e, enfurecido, mata os dois. Depois, toma uma decisão terrível: a cada noite, vai se casar com uma nova mulher e, na manhã seguinte, ordenar sua execução, para nunca mais ser traído. Assim procede por três anos, causando medo e lamentações em todo o reino. Um dia, a filha mais velha do

12

Unidade 1

Ilustração de Edmund Dulac para a edição alemã de *As mil e uma noites*, 1907.

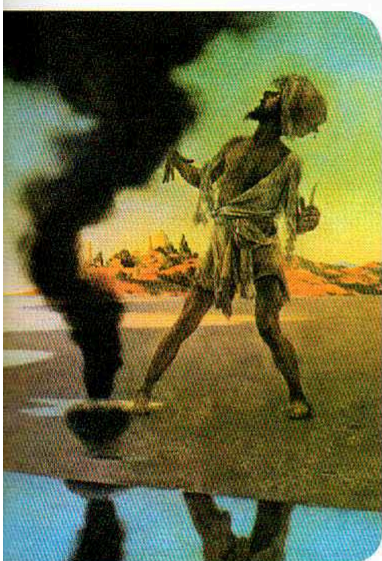
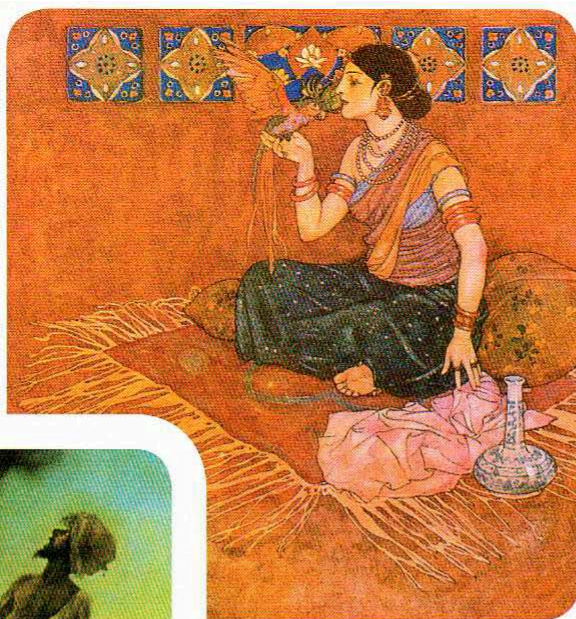


Ilustração de Maxfield Parrish para o conto "O pescador e o gênio", de *As mil e uma noites*, edição de 1909.

Primeiros contatos

- 1 Qual você acha que é o local de origem das personagens retratadas nestas imagens?
- 2 Observe bem as roupas. São parecidas com as roupas que usamos?
- 3 Você sabe de onde vêm as histórias que vamos conhecer nesta unidade?

13

Na primeira parte da unidade, os alunos serão convidados a analisar uma sequência de histórias que se relacionam, característica dos contos de *As mil e uma noites*. Na segunda parte, ao analisarem as resenhas, ampliarão seus critérios para melhor escolher suas leituras. O trabalho com as classes gramaticais está integrado à escrita e, principalmente, ao uso, auxiliando os alunos a tornarem-se escritores mais competentes. Desse modo, aprenderão a pensar e a falar sobre a própria linguagem em função do uso e de suas necessidades.

Primeiros contatos

Auxilie os alunos na observação das imagens, orientando-os a, em um primeiro momento, descrever o que veem, para depois ler cada legenda.

Na discussão das respostas, é importante salientar que são ilustrações de personagens fictícias, ou seja, criadas a partir de um livro, no caso, *As mil e uma noites*.

Levante os conhecimentos da classe acerca das diferenças culturais entre o povo árabe e o brasileiro, mostrando a localização dos países em um mapa-múndi.

primeiro-ministro do rei, a bela e sábia Sherazade, diz ao pai que tem um plano para acabar com a barbaridade do rei. Para aplicá-lo, porém, ela precisa casar-se com ele.

Horrorizado, o pai tenta convencer a filha a desistir da ideia, mas Sherazade estava decidida a acabar de vez com a maldição que aterrorizava a cidade.

Quando chega a noite de núpcias, sua irmã mais nova, Duniyazade, faz o que Sherazade havia pedido. Vai de madrugada até o quarto dos recém-casados e, chorando, pede para ouvir uma das fabulosas histórias que a irmã conhece. Sherazade começa então a narrar uma intrigante história que cativa a atenção do rei, mas não tem tempo de acabar antes do amanhecer. Curioso para saber o fim do conto, Shariar concede-lhe mais um dia de vida. Mal sabe ele que essa seria a primeira de mil e uma noites! As histórias de Sherazade, uma mais envolvente que a outra, são sempre interrompidas na parte mais interessante. Assim, dia após dia, sua morte vai sendo adiada.

CONTINUA NA PÁG. 14 ►

Trata-se da história de “Ali Babá e os quarenta ladrões”, do livro *As mil e uma noites*.

A obra *As mil e uma noites* caracteriza-se pela narração de diferentes histórias, sempre dentro de uma principal. Os alunos vão compreender melhor essa estrutura se ouvirem ou lerem esse livro. Desse modo, seria interessante que você reproduzisse o clima de contação de histórias criado por Sherazade, lendo para eles uma história ou capítulo desse livro por dia.

Conto árabe



A frase “Abre-te, Sésamo!” faz parte de uma história muito conhecida. Você sabe que história é essa? Converse com seus colegas.



Ilustração de Edmund Dulac para o conto “Ali Babá e os quarenta ladrões”, 1907.

- Quem vocês acham que são essas pessoas?
- Onde elas estão?
- Quem é o homem que está à frente dos demais?

14

► CONTINUAÇÃO DA PÁG. 13

Você deve estar pensando que Sherazade tinha um baita repertório de histórias para contar, né? Bem, por mais fértil que fosse sua imaginação, seria impossível inventar tanta coisa ou ler tantos livros! Na verdade, a forma como Sherazade aprendeu todos esses contos explica também outro mistério da obra: ela não tem autor! Parece estranho, mas a explicação é simples: as histórias de *As mil e uma noites* eram contadas de uma pessoa para outra, estavam na boca do povo! Ninguém sabe quem as inventou; fazem parte da tradição oral do povo árabe, com seus contadores de histórias que reuniam multidões nas ruas e mercados.

O conto "Ali Babá e os quarenta ladrões" faz parte do livro *As mil e uma noites*. Leia o texto abaixo para saber mais sobre esse livro.

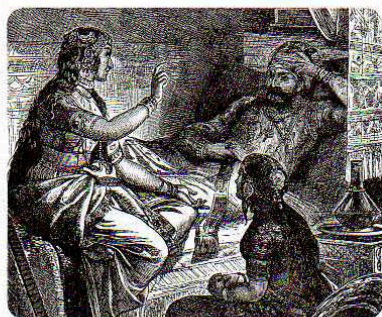
Atenção

Nos textos a seguir, você verá diferentes grafias para o nome Sherazade: Šahrāzād e Xerazade. Todas elas estão corretas.

As mil e uma noites

Foi o título dado para as várias histórias árabes contadas dentro de uma fábula. O sultão Xeriar surpreendeu sua esposa conversando com outro homem e mandou degolá-la. A partir daí, resolveu se casar todos os dias com uma nova mulher, que seria degolada no dia seguinte à noite de núpcias. Assim, imaginava ele, nenhuma mulher poderia traí-lo de novo. Isso durou até que Xerazade apareceu. Todas as noites, ela começava a contar uma história e a interrompia na melhor parte. Desse modo, o sultão era obrigado a esperar a noite seguinte para ouvir a continuação. E assim se passaram mil e uma noites até que o sultão resolveu continuar casado com Xerazade e suas histórias foram escritas. Elas incluíam *Ali Babá e os quarenta ladrões* (e a famosa frase: "Abre-te, Sésamo!"), *Sinbad, o marinheiro* e *Aladim e a lâmpada maravilhosa*.

Marcelo Duarte. *O guia dos curiosos*. São Paulo: Panda Books, 2005.



Sherazade conta a primeira história para o sultão. Gravura produzida pela empresa gravadora Dalziel Brothers para o livro *As mil e uma noites*, por volta de 1894.

Nas histórias contadas por Sherazade, é muito comum encontrarmos gênios. No folclore árabe, esses seres têm poderes sobrenaturais e podem ser bons ou maus.

15

Não se sabe ao certo quando os contos foram passados para o papel. A primeira versão do livro, *Mil contos*, surgiu na Pérsia (atual Irã, onde se passa a história de Sherazade) por volta do século X. O nome que conhecemos só veio depois, com os árabes. Muito supersticiosos, eles acreditavam que números redondos atraíam coisas ruins. Passaram o nome então para *As mil e uma noites*. Porém, como o original do livro nunca foi encontrado, há versões diferentes para a história de Sherazade. O final, no entanto, é sempre o mesmo...

CARNEIRO, Júlia Dias. Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/controlPanel/materia/view/930>>. Acesso em: jul. 2009.

As mil e uma noites é uma coleção de histórias independentes e completas em si mesmas, narradas pela personagem Sherazade. Trata-se de uma moça, filha do grão-vizir do reino, que casa com o sultão Shariar e conta-lhe todas as noites uma história para salvar sua vida, pois o sultão, para vingar-se das mulheres, matava suas esposas na manhã seguinte à noite de núpcias.

É possível encontrar grafias diferentes para os nomes das personagens *Sherazade* e *Shariar*. Optamos por manter sempre a grafia que se encontra em cada versão aqui reproduzida.



Este é um importante momento para indicar a leitura do **Almanaque**, página 193, para saber mais sobre Sherazade.

Levante com os alunos as principais características dessa personagem, para auxiliá-los a perceber que Sherazade era uma pessoa muito inteligente e que as histórias contadas ao sultão faziam parte de um plano para que ele se apaixonasse por ela e desistisse de sua vingança contra as mulheres.

15

Antecipar os possíveis significados da história é uma ação importante para ajudar os alunos na tarefa de compreender o texto que será lido, e é também uma boa situação para o trabalho com a linguagem oral.

Textos suplementares

Importante

Antes da leitura do texto proposto nesta seção é imprescindível que você leia para os alunos *A história de Sherazade*, que se encontra no **Texto 1**. Sem isso, a compreensão dos alunos poderá ficar comprometida.

Tendo em vista a complexidade do texto, prepare com antecedência a leitura, prevendo possíveis dúvidas dos alunos.

De olho no texto — compreensão

Sherazade precisava contar histórias que encantassem o rei para se livrar da morte. Esta que você vai ler foi contada na primeira das mil e uma noites. Ela se chama *O mercador e o gênio*.

Será que o mercador é um homem de sorte? Será que ele vai encontrar um gênio para realizar seus desejos?

Se você encontrasse um gênio, o que pediria a ele?

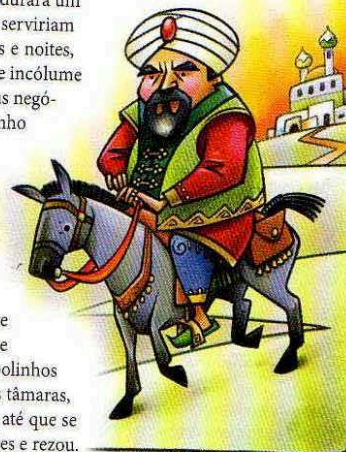
Atenção!

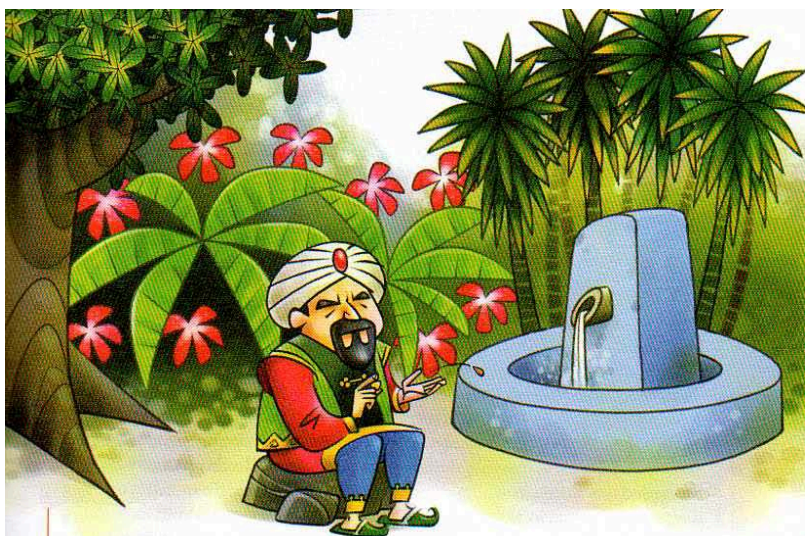
O texto reproduz a grafia dos nomes em árabe. Šahrzād, leia Xarazad. Šahriyār, leia Xariar. Dinārzād, leia Dinarzad.

1ª noite das espantosas histórias das mil e uma noites

O mercador e o gênio

Disse Šahrzād: conta-se, ó rei venturoso, de parecer bem orientado, que certo mercador vivia em próspera condição, com abundantes cabedais, dadivoso, proprietário de escravos e servos, de várias mulheres e filhos; em muitas terras ele investira, fazendo empréstimos ou contraindo dívidas. Em dada manhã, ele viajou para um desses países: montou um de seus animais, no qual pendurara um alforje com bolinhos e tâmaras que lhe serviriam como farnel, e partiu em viagem por dias e noites, e Deus já escrevera que ele chegaria bem e incólume à terra para onde rumava; resolveu ali seus negócios, ó rei venturoso, e retomou o caminho de volta para sua terra e seus parentes. Viajou por três dias; no quarto, como fizesse muito calor e aquele caminho inóspito e desértico fervesse, e tendo avistado um oásis adiante, correu até lá a fim de se refrescar em suas sombras. Dirigiu-se para o pé de uma noqueira a cujo lado havia uma fonte de água corrente e ali se sentou, antes amarrando a montaria e pegando o alforje, do qual retirou o farnel: bolinhos e um pouco de tâmaras. Pôs-se a comer as tâmaras, jogando os caroços à direita e à esquerda, até que se saciou. Em seguida levantou-se, fez abluções e rezou.





Quando terminou os últimos gestos da prece, antes que ele se desse conta, aproximara-se um velho gênio cujos pés estavam na terra e cuja cabeça tocava nas nuvens, empunhando uma espada desembainhada.

O gênio se achegou, parou diante dele e disse: "Levante-se para que eu o mate com esta espada, do mesmo modo que você matou meu filho!"; e deu uns gritos com ele. Ao ver o gênio e ouvir-lhe as palavras, o mercador ficou aterrorizado e, invadido pelo pânico, disse: "E por qual crime vai me matar, meu senhor?". O gênio respondeu: "Pelo crime de ter matado o meu filho". O mercador perguntou: "E quem matou o seu filho?". Respondeu o gênio: "Você matou o meu filho". Perguntou o mercador: "Por Deus que eu não matei o seu filho! Quando e como isso se deu?". O gênio respondeu: "Não foi você que estava aqui sentado, e que tirou tâmaras da mochila, pondo-se a comê-las e a jogar os caroços à direita e à esquerda?". O mercador respondeu: "Sim, eu fiz isso". O gênio disse: "Foi assim que você matou o meu filho, pois, quando começou a jogar os caroços à direita e à esquerda, meu filho começou logo antes a caminhar por aqui, e então um caroço o atingiu e matou. Agora, me é absolutamente imperioso matar você". O mercador disse: "Não faça isso, meu senhor!". Respondeu o gênio: "É imperioso que eu o mate, assim como você matou o meu filho. A morte se paga com a morte".

17

As atividades de leitura e de compreensão de textos devem estar presentes em vários momentos da vida escolar, conforme sinalizam Teresa Colomer e Anna Camps:

As situações de leitura integrada no trabalho escolar e na vida da classe e da escola oferecem muitas oportunidades, parecidas com as que se oferecem ao adulto, para ler silenciosamente, sem necessidade de ler o texto em voz alta. Apesar de tudo, será preciso prever momentos de intercâmbio entre o professor e seus alunos, seja individualmente ou em grupo, sobre os textos que estão lendo, para saber o que interpretam e como resolvem os problemas de compreensão e também para poder ajudá-los e oferecer a eles formas de proceder mais adequadas, se for preciso. Assim, seria conveniente criar continuamente situações para falar do que se lê e de como se faz, mais do que dedicar horas e horas simplesmente a oralizar textos.

COLOMER, T.; CAMPS, A.
Ensinar a ler, ensinar a compreender.
Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 69.

17



O mercador disse: “A Deus pertencemos e a ele retornaremos, não há poderio nem força senão em Deus altíssimo e poderoso. Se eu de fato o matei, não foi senão por equívoco de minha parte. Eu lhe peço que me perdoe”. O gênio respondeu: “Por Deus que é absolutamente imperioso matá-lo, do mesmo modo que você matou meu filho”, e, puxando-o, atirou-o ao chão e ergueu a espada para golpeá-lo. O mercador chorou, lamentou-se por seus familiares, esposa e filhos. Enquanto a espada estava erguida, o mercador chorou até molhar as roupas e disse: “Não há poderio nem força senão em Deus altíssimo e poderoso”, e recitou os seguintes versos:

*“O tempo é composto de dois dias, um seguro, outro ameaçador,
e a vida é composta de duas partes, uma pura, outra turva.*

Pergunte a quem urdiu as idas e vindas do tempo:

*será que o tempo só maltrata a quem tem importância?
Acaso não se vê que a ventania, ao formar as tempestades,
não atinge senão as árvores de altas copas?*

*De tantas plantas verdes e secas existentes sobre a terra,
somente se apedrejam aquelas que têm frutas;
nos céus existem incontáveis estrelas,
mas em eclipse só entram o sol e a lua.*

*Pois é, você pensa bem dos dias quando tudo vai bem,
e não teme as reviravoltas que o destino reserva;
nas noites você passa bem, e com elas se ilude,
mas no sossego da noite é que sucede a torpeza”.*

18

Dicas de filmes

Seria interessante assistir aos filmes:

- *Aladim e a lâmpada maravilhosa*, uma das histórias das mil e uma noites.
- *As mil e uma noites*, clássico do cinema.

Quando o mercador encerrou o choro e os versos, o gênio disse: "Por Deus que é imperioso matá-lo, mesmo que chore sangue, assim como matou meu filho". O mercador perguntou: "É absolutamente imperioso para você?". Respondeu o gênio: "Para mim é imperioso". E tornou a erguer a espada para golpeá-lo.


Então a aurora alcançou Šahrzād e ela parou de falar. A mente do rei Šahriyār ficou ocupada com o restante da história e, nessa primeira manhã, Dinārzād disse à irmã: "Como são belas e espantosas as suas histórias!". Respondeu Šahrzād: "Isso não é nada perto do que vou contar na próxima noite, caso eu viva e caso este rei me poupe. A continuação da história é melhor e mais espantosa do que o relato de hoje". E o rei pensou: "Por Deus que eu não a matarei até escutar o restante da história. Mas na próxima noite eu a matarei". Depois, quando bem amanheceu, o dia clareando e o sol raiando, o rei se levantou e foi cuidar de seu reino e de suas deliberações. O vizir, pai de Šahrzād, ficou admirado e contente com aquilo. E o rei Šahriyār ficou distribuindo ordens e julgando os casos apresentados até o cair da noite, quando entrou em casa e se dirigiu para a cama acompanhado por Šahrzād. Dinārzād disse à irmã: "Por Deus, maninha, se acaso você não estiver dormindo, conte-me uma de suas belas historinhas para que possamos atravessar acordados esta noite". E o rei disse: "Que seja a conclusão da história do gênio e do mercador, pois meu coração está ocupado com ela". Ela disse: "Com muito gosto, honra e orgulho, ó rei venturoso".

Livro das mil e uma noites, volume 1: ramo sírio.
Tradução de Mamede Mustafa Jarouche, São Paulo: Globo, 2005.



Para compreender melhor o texto, os alunos podem aprofundar seus conhecimentos sobre alguns aspectos da cultura árabe. No **Almanaque**, há informações sobre alguns aspectos culturais dos povos árabes, como a profissão de mascate (chame a atenção para o fato de a personagem do texto *O mercador e o gênio* ser um comerciante) e a culinária, que muito contribuiu com a formação dos hábitos alimentares do povo brasileiro.

E então, ficou curioso para saber a continuação da história assim como o rei Shariar?

 O que você acha que acontecerá com o mercador? Troque ideias com seus colegas.

19

Para leitura em sala

As mais belas histórias das mil e uma noites, de Olga Dugina e Arnica Esterl. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

Primeiro, retome com os alunos as questões colocadas antes da leitura, que anteciparam os possíveis significados do texto. Essa etapa é importante para que os alunos aprimorem as estratégias envolvidas no ato de ler (seleção, antecipação, verificação, decodificação e inferência).

As questões propostas aqui visam analisar o gênero do ponto de vista do seu conteúdo. As perguntas recuperam informações explícitas, verificam a compreensão global do texto e sua finalidade, refletem sobre o ponto de vista usado pelo narrador, incentivam a formulação de hipóteses e propiciam o contato com palavras desconhecidas.

Que mercador azarado, não é? Com tanto gênio dando sopa por aí, ele foi logo encontrar um que não estava para brincadeira...



Reúna-se com um colega para responder às questões seguintes.



1. O que a palavra **cabedais** quer dizer no texto? Marquem a alternativa correta.

- Conhecimento, talento, competência, habilidade que se adquire com a experiência, a educação, o estudo e a ética.
- Equipamentos, apetrechos ou objetos de uso geral ou cotidiano.
- Posses materiais ou recursos financeiros; bens e riquezas.

2. Relacionem as colunas, encontrando o significado das palavras destacadas.

Conta-se, ó rei **venturoso** [...]

[...] montou um de seus animais, no qual pendurara um **alforje** com bolinhos e tâmaras [...]

[...] e Deus já escrevera que ele chegaria bem e **incólume** à terra para onde ele rumava [...]

[...] **levantou-se**, fez **abluições** e rezou.

[...] pegando o **alforje**, do qual retirou o farnel: bolinhos e um pouco de tâmaras.

Conjunto de alimentos que se leva para uma viagem.

Lavagem do corpo ou de parte dele.

Saco duplo, fechado nas duas extremidades e aberto no meio (por onde se dobra), formando duas bolsas iguais.

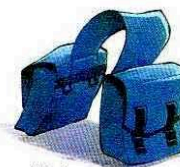
Cheio de felicidade e sorte.

Sem lesão ou ferimento; são e salvo.

3. Como era a aparência do gênio?

Ele era velho, com os pés na terra e a cabeça tocando

as nuvens, e empunhava uma espada desembainhada.



Alforje.

4. Como seria a aparência do filho do gênio?

Resposta pessoal.

5. Vocês acham que a morte do filho do gênio foi bem explicada? Por quê?

Resposta pessoal.

6. Ao recitar os versos, do que o mercador estava reclamando?

Reclamou das reviravoltas que o destino reserva, de como a vida tem idas e

vindas e de como o tempo parece maltratar apenas quem é importante.

7. Sherazade parou a história bem na hora de contar o que aconteceria com o mercador. Na opinião de vocês, o que o gênio vai fazer?

Resposta pessoal.

8. Por que Sherazade interrompeu a história?

Para prender a atenção do rei até a noite seguinte, evitando que ele a matasse.

Após a discussão das questões em duplas, é importante abrir um painel para verificar a diversidade de respostas, uma vez que muitas são pessoais, avaliando se são ou não coerentes.

Apesar de não serem respostas objetivas, os alunos deverão justificá-las com base nas informações oferecidas pelo texto.

Levante as previsões sobre a continuação da história, informando que a leitura continuará na página 26.

O leitor não encontra no texto nenhuma informação a respeito do filho do gênio. Porém é possível perceber que ou o filho do gênio é invisível, ou tão pequeno que o mercador não conseguiu enxergá-lo, ou que ele não existe e que o gênio inventou isso como desculpa para matar o mercador apenas por maldade.

A narrativa não se detém na explicação da morte do menino, permitindo ao leitor diferentes hipóteses. Como ele não aparece nem vivo nem morto, pode-se inferir que o gênio estaria mentindo e apenas quisesse matar o mercador para satisfazer sua maldade. Também é possível considerar que o filho foi realmente morto pelo mercador do modo como relatou o gênio.

Aceite outras respostas, desde que coerentes, pois os alunos, de acordo com suas experiências, podem interpretar os versos de outro modo.

21

Dica de site

Para mais informações sobre os contos de *As mil e uma noites*, acesse o site: <http://www.cienciahoje.uol.com.br>
Busque o texto *Sherazade e as mil e uma noites* no link Artes e Ciência.

O conto “O mercador e o gênio” compõe o livro **As mil e uma noites**, em que várias histórias encadeadas compõem a história principal, como o próprio autor didático informa. Ao selecionar uma das histórias da obra **As mil e uma noites**, o autor do manual frustra o aluno, pois o desfecho do conto não é apresentado. A narradora Sherazade interrompe a história justamente em seu clímax, como sabemos, para postergar sua morte. Como sugestão, as autoras didáticas propõem que o professor leia o livro na íntegra, uma história por dia. Portanto, fica a critério do professor evitar que a leitura de um único conto do livro se torne decepcionante para o aluno.

Além do problema do recorte, observamos alguns equívocos, já no início das atividades, quanto ao estudo do vocabulário. Há uma questão sobre o significado da palavra “cabedais”, ofertando ao aluno três alternativas para que ele copie a correta. A questão 4, também sobre vocabulário, cita três trechos da história com palavras destacadas, para que os alunos as relacione com seus respectivos significados, apresentados na sequência. Verificamos, então, que exercícios propoem um número reduzido de palavras que provavelmente os alunos desconhecem, elencando os possíveis sentidos que cada palavra apresenta para que os alunos escolham a alternativa correta ou relacionem vocábulos aos seus significados. O aluno não é remetido ao dicionário, impedindo-o do contato com a riqueza dos significados das palavras. E os exercícios sobre questões de vocabulário são redutores e facilitadores, pois trazem as explicações sobre o sentido das palavras, liberando os alunos do trabalho de pesquisa e de reflexões mais aprofundadas na necessária contextualização social e ideológica dos signos. No tocante ao vocabulário, ainda, o livro didático apresenta, ao final, um glossário pronto para que os alunos possam consultar o significado de palavras que oferecem dúvidas (as palavras que compõem o glossário são indicadas nos textos com um asterisco). Esses procedimentos facilitadores acabam por comprometer o trabalho do aluno com vocabulário do texto, pois este é privado do contato com a riqueza de significados das palavras que a consulta ao dicionário e a contextualização dos sentidos sociais propiciam, pois o glossário apresenta somente as acepções consideradas mais adequadas.

As demais questões, a par do que aconteceu no manual anteriormente analisado, também não exploram a temática do conto, nem suas lacunas a serem preenchidas. A trama do conto envolve violência, virtude, poder coercitivo, valores morais, fidelidade, coragem, generosidade e justiça. Senão, vejamos. A atitude do rei Xeriar e do gênio remetem ao poder coercitivo, este sobre o mercador e aquele, sobre as mulheres, sujeitos que não dispunham de condições de contestação, pois são obrigados a respeitar regras sociais pautadas por tradições (respeito à palavra, no caso do mercador) ou por autoridade arbitrária (as injustiças infringidas pelo rei às mulheres). Pode-se discutir que, para o mercador, a palavra tinha um valor moral extremo, por isso, ele não levou em consideração a possibilidade da punição injusta imposta pelo gênio; se houve crime (pois não há provas), este ocorreu sem intencionalidade. Quanto ao rei Xeriar, que antes era respeitado pela sua sabedoria, passa, após a traição, a exigir respeito pela tirania, pela submissão, pelo medo. Sherazade, por sua vez, com sua inteligência e astúcia, solidária ao povo, afligida pelo ódio e o rancor do rei, tece um plano para livrar a si mesma da morte e as outras mulheres. Sherazade mostra-lhe por meio desse conto (e dos demais que compõem o livro das Mil e uma noites) que o sofrimento, traição, perda de entes queridos causam danos, pois todos sofrem; além disso, através de suas histórias, propõe que todos devem amar e respeitar os seus, assim como gostaríamos de ser amados e respeitados. Com as narrativas, o rei vivencia simbolicamente o sofrimento dos outros e isso o leva a superar o próprio desejo de vingança.

Enfim, o conto é repleto de conteúdo existencial que pode levar o aluno a refletir sobre seus dilemas cotidianos. Mas todo esse conteúdo existencial é negligenciado pelo trabalho de entendimento linguístico do texto. As questões são superficiais, não atingem o nível da simbolização da narrativa; restringem-se a resgatar algumas informações contidas no conto: “Como era a aparência do gênio?” ou propõem algumas inferências banais: “Como seria a aparência do filho do gênio?”; questões que não contribuem para uma leitura semiótica do texto. Além disso, nenhuma questão faz qualquer menção ao uso estético da linguagem utilizada para veicular a mensagem intencionada pelo autor. Os signos “rei” e “mercador” conotam segurança material, bonança, riqueza e poder. Nessa primeira história contada por Sherazade, há uma alusão direta à situação do mercador ao rei. O

episódio narrado mostra ao rei o quão precária é a vida humana, pois a qualquer momento podemos perder o estado de conforto e estabilidade do qual desfrutamos. O signo “gênio” é o acontecimento que, muitas vezes sem justificativa, nos imputa sofrimento, revertendo nosso estado de conforto, sem que possamos nada fazer. Assim como o mercador, Sherazade deseja salvar sua vida. Sua intenção, ao narrar a história, é sensibilizar o rei sobre a precariedade de nossa existência e, portanto, a falta de justificativa para a vingança. Sendo o futuro incerto, o rei poderá ser o próximo a se encontrar em situação desfavorável.

Vemos que as atividades didáticas são vazias, não exploram o potencial ideológico e filosófico do texto artístico, acabando por afastar o leitor da leitura crítica da literatura, como nos mostra o quadro abaixo:

QUADRO 4 - Leitura crítica da natureza texto e da abordagem didática proposta pelo livro didático LB4 (Texto: “O mercador e o Gênio”)

TEXTO	ENFOQUE	CATEGORIAS ANALISADAS	SIM	NÃO
“O mercador e o gênio” (Tradução de Mamede Mustafá Jarouche)	A natureza do texto	Apresentação de uma unidade coesa e coerente da narrativa.		x
		Presença de linguagem literária ou artística.	X	
	A abordagem didática proposta.	Estudo do vocabulário de forma contextualizada.		X
		Realização de leitura linguística.	X	
		Realização de leitura semiótica e pragmático-social.		X
		Realização de leitura literária.		X

Fonte: A pesquisadora.

As análises do conto “O mercador e o gênio” evidenciaram mais uma vez que o roteiro de atividades proposto impossibilita uma leitura completa do texto,

restando ao aluno reproduzir, nos exercícios apresentados, as informações superficiais da história. Tais atividades impedem não só o desenvolvimento da competência leitora, como também, a fruição total da obra, o que certamente promoveria o gosto pela literatura. No entanto, mais grave do que propor atividades que limitam a compreensão do aluno, é apresentar um fragmento de texto que frustra a criança e não propicia o reconhecimento de que um texto é uma totalidade significativa; a mutilação da obra inviabiliza qualquer tentativa de uma leitura completa.

Na unidade seguinte deste manual (LB4), intitulada “Contos de Artimanha”, encontramos duas histórias de Pedro Malasartes: “Ai, que dor de dente” e “A sopa de pedras” (2009, p. 158-163).

Os alunos já tiveram contato com contos de esperteza nos livros anteriores desta coleção, mas não com os de Pedro Malasartes, personagem de origem medieval da península Ibérica que entrou para o folclore brasileiro. É um herói sem caráter que a imaginação popular criou para fazer “malas artes” – *malasartes* – (em espanhol, “artes más”). A personagem pode receber outros nomes dependendo do local. Entre os árabes, a personagem Nasrudin apresenta as mesmas características.

Apesar de haver muitos livros contando histórias sobre Pedro Malasartes, ele é famoso devido à tradição oral.

Estimule os alunos a procurar no dicionário a definição da palavra *artimanha*. No *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*, a definição é “procedimento para levar alguém ao engano; estratégia, ardid, artifício”.

Conto de artimanha



Nesta unidade, vocês vão ler contos de artimanha. Sabem o que é uma artimanha? Troquem ideias com os colegas ou procurem o significado no dicionário.

Uma das principais personagens dos contos de artimanha é Pedro Malasartes. Vocês já ouviram falar dele? Ele é famoso por sua esperteza e por conseguir dar um jeitinho em tudo, mesmo que tenha de enganar os outros. Por isso ele é conhecido como “o maior enganador das redondezas”.

Leiam esta história para conhecê-lo melhor.

Ai, que dor de dente

Cansado de andar, Pedro Malasartes chegou a uma grande cidade. Já haviam se passado dois dias desde que se banqueteara com os cegos e seu estômago dava horas.

Para piorar ainda mais sua situação, estava com uma dor de dente que mal podia suportar.

Mas não tinha dinheiro nem para pagar o dentista — que naquele tempo era o barbeiro — nem para comer. Gastara as últimas moedas no caminho, comprando um burrico para uma pobre velha que também ia para a cidade mas mal podia andar.

Ele mergulhava em tristes pensamentos quando passou na porta de uma padaria. Acabava de sair uma fornada e o cheiro de pão enchia o ar.

Pedro Malasartes olhou para dentro e viu toda espécie de pães e bolos. Ficou com água na boca.

O dono da padaria estava na porta, com seu avental branco, e parecia ter o rei na barriga. Em tom de mofa, vendo a cara de Pedro Malasartes, perguntou-lhe:

— Quantos pães e doces seriam necessários para matar a sua fome, hein?

Nosso herói respondeu sem hesitar:

— Puxa, aposto que comeria uns cem...



154

Os contos de artimanha ou esperteza fazem parte do grupo dos contos populares. Uma das mais conhecidas personagens dos contos de artimanha, Pedro Malasartes, que representa um herói astuto e trapalhão, também pode ser encontrada em histórias do mundo todo, em versões similares. Nasrudin, por exemplo, que tem sua origem na Turquia, é uma delas.

Leia as informações que Ana Maria Machado recolheu sobre essas personagens:

Depois, quando cresci e fui estudar Letras, descobri que essas histórias, ainda que se apresentassem em versões distintas nos diferentes continentes, muitas vezes eram universais, sempre com um herói desse tipo, que em espanhol chamam de “pícaro” —

— Ora, ora! — exclamou o padeiro, que adorava fazer apostas. — Que posso lhe fazer se não conseguir comer mesmo cem pães e doces?

— Amigo padeiro, já deve ter percebido que não tenho comigo um só tostão. Mas, para lhe mostrar que sou mesmo capaz de fazer o que estou dizendo, pode mandar me arrancar um dente de quatro raízes se não comer cem pães e doces!

Arrancar dente sempre foi coisa de meter medo. Divertido com a aposta, o dono da padaria mandou Pedro Malasartes entrar e serviu-lhe os mais finos produtos do seu estabelecimento. Pãezinhos de queijo e broas, bolos, doces, marias-moles e tudo o mais.

Nosso herói estava mesmo com uma fome de lobo e conseguiu comer, sem maior esforço, uns quatro pães, duas ou três broas, algumas roscas e quatro ou cinco doces.

Dando-se por satisfeito, virou-se para o padeiro:

— É... Não é que não consigo nem olhar mais para pães e doces?

Prontamente o outro o agarrou pelo braço e levou-o ao barbeiro:

— Amigo barbeiro, trate de arrancar por minha conta um dente de quatro raízes desse malandro!

— Este aqui, este aqui — apontou Pedro Malasartes, mais que depressa, rindo por dentro.

O barbeiro arrancou-lhe o dente dolorido em três tempos. Não doeu tanto assim, mas Malasartes fez muitas caretas.

— Está vendo só no que dá fazer apostas? — disse o padeiro, com ar triunfante. — Devia ter visto logo que não poderia comer tanto assim.

— Pois agora é que vou comer muito mais! — retrucou Pedro Malasartes. E foi-se embora assobiando, com a barriga cheia e livre do dente que tanto o incomodava, sem gastar um tostão...

Disponível em: www.botucatu.sp.gov.br/Eventos/2007/contHistorias/bauhistorias/Pedro%20Malasartes.pdf. Acesso em: abr. 2009.

Muitos livros contam as histórias de Pedro Malasartes.

No cinema, as aventuras dessa personagem foram contadas no filme *As aventuras de Pedro Malasartes*, de 1960, dirigido e estrelado pelo ator e cineasta brasileiro Mazaropi.

As histórias de Malasartes também já foram adaptadas para o teatro.



Mazaropi, em cena do filme *As aventuras de Pedro Malasartes*.

155

alguém que corre mundo trocando de emprego e de patrão, enganando uns e outros para conseguir um prato de comida ou meios de sobreviver por algum tempo. O pícaro é sempre esperto, não tem muitos escrúpulos em mentir ou roubar, mas consegue a simpatia do ouvinte ou do leitor porque é um excluído ardiloso num mundo de poderosos, alguém que vive de ardis e procura se dar bem à custa dos mais abastados. Pedro Malasartes é um personagem popular em todo o mundo ibérico e em toda a América Latina. Suas histórias são divertidas, fazem rir, e zombam dos mandões.

MACHADO, Ana Maria. *Histórias à brasileira: Pedro Malasartes e outras*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.

Após a leitura do texto *Ai, que dor de dente*, levante os conhecimentos dos alunos acerca da profissão de barbeiro, que aparece no texto. Informe-lhes que, antigamente, cabia ao barbeiro o papel de dentista, que apenas arrancava dentes, não os tratava.



Oriente os alunos a ler a biografia de Mazaropi, no **Almanaque**, página 212, para que conheçam um dos mais importantes diretores e atores de filmes nacionais nas décadas de 1960 e 1970.

É importante que o texto *Sopa de pedras* seja lido por você, pois, pela sua extensão, os alunos que não possuem um bom ritmo de leitura apresentarão dificuldade em compreendê-lo. Peça aos alunos que façam primeiro uma leitura individual e silenciosa para depois ouvir a sua leitura.

De olho no texto • compreensão

Quer conhecer Pedro Malasartes? Pois fique sabendo que ele costuma aparecer sem avisar, não fica muito tempo num lugar só e logo sai pelo mundo aprontando das suas.

Muitos autores já recontaram as façanhas dessa personagem. Nesta história que você vai ler, ele promete fazer uma sopa de pedras.

É isso mesmo: uma sopa de pedras! Será que isso é possível? Quem vai querer prová-la? Escute a leitura do professor e divirta-se.

Atenção

Nos textos a seguir, você verá diferentes grafias para o nome Malasartes: Malasarte e Malazarte. Todas estão corretas.

Sopa de pedras

Pedro Malasarte era um cara danado de esperto. Um dia ele estava ouvindo a conversa do pessoal na porta da venda. Os matutos falavam de uma velha avarenta que morava num sítio pros lados do rio. Cada um contava um caso pior que o outro:

— A velha é unha de fome. Não dá comida nem pros cachorros que guardam a casa dela — dizia um.

— Quando chega alguém pro almoço, ela conta os grãos de feijão pra pôr no prato. Verdade! Quem me contou foi o Chico Charreteiro, que não mente — afirmava outro.

— Eta velha pão-duro! — comentava um terceiro. — Dali não sai nada. Ela não dá nem bom-dia.

O Pedro Malasarte ouvindo. Ouvindo e matutando.

Daí a pouco entrou na conversa:

— Querem apostar que pra mim ela vai dar uma porção de coisas, e de boa vontade?

— Tu tá é doido! — disseram todos. — Aquela velha avarenta não dá nem risada!

— Pois aposto que para mim ela vai dar — insistiu o Pedro. — Quanto vocês apostam?

A turma apostou alto, na certeza de ganhar. Mas o Pedro Malasarte, muito matreiro, já tinha um plano na cabeça. Juntou umas roupas, umas panelas, um fogãozinho, amarrou a trouxa e se mandou pra casa da velha. Era meio longe, mas pra ganhar aposta o Malasarte não tinha preguiça.



O Pedro foi chegando, foi arranchando, ali bem perto da porteira do sítio da velha. Esperou um tempo pra ser notado. Quando viu que a velha já tinha reparado nele, armou o fogãozinho, botou a panela em cima, cheia de água, e acendeu o fogo. E ficou o dia inteiro cozinhando água.

A velha, lá da casa, só espiando. E a panela fumegando.

E o Pedro atiçando o fogo.

Não demorou muito, a velha não aguentou a curiosidade e veio dar uma espiada. Passou perto, olhou, assuntou, e foi embora. O Pedro firme, atiçando o fogo.

No dia seguinte, panela no fogo, fervendo água, soltando fumaça. Pedro atiçando o fogo. A velha olhando de longe, lá de dentro da casa.

Até que ela não conseguiu mais se segurar de curiosidade.

Saiu e veio, negaceando, olhar de perto. O Pedro pensou: "É hoje!".

Catou umas pedras no chão, lavou bem e jogou dentro da panela. E ficou atiçando o fogo pra ferver mais depressa.

A velha não se conteve:

— Oi, moço, tá cozinhando pedra?

— Ora, pois sim senhora, dona — respondeu o Pedro. — Vou fazer uma sopa.

— Sopa de pedra? — perguntou a velha com uma careta. — Essa não, seu moço! Onde já se viu isso?

— Pois garanto que dá uma sopa pra lá de boa.

— Demora muito pra cozinhar? — perguntou a velha ainda duvidando.

— Demora um bocado.

— E dá pra comer?

— Claro, dona! Então eu ia perder tempo à toa?

A velha olhava as pedras, olhava pro Pedro. E ele atiçando o fogo, e a panela fervendo. A velha meio incrédula, meio acreditando.

— É gostosa essa sopa? — perguntou ela depois de um tempo.

— É — respondeu Malasarte. — Mas fica mais gostosa se a gente puser um temperinho.

— Por isso não — disse a velha. — Eu vou buscar.

Foi e trouxe cebola, cheiro-verde, sal com alho.

— Tomate a senhora não tem? — perguntou o Pedro.

A velha foi buscar e voltou com três, bem maduros.



157

Para sua leitura

Contos tradicionais do Brasil, de Luís da Câmara Cascudo. São Paulo: Global, 2003.

Dica de site

Se você quiser saber mais sobre Pedro Malasartes, acesse: <http://members.fortunecity.com/gafanhota/pedromala.htm>

Caso os alunos não saibam o significado da palavra “fumeiro”, informe que é o local onde os alimentos são defumados. Nas casas, os fumeiros costumam ficar entre o fogão e o telhado.

Pedro botou tudo dentro da panela, junto com as pedras. E atçou o fogo.

— Vai ficar bem gostosa — disse ele. — Mas se a gente tivesse um courinho de porco...

— Pois eu tenho lá em casa — disse a velha. E foi buscar.

Couro na panela, lenha no fogo, a velha sentada espiando. Daí a pouco ela perguntou:

— Não precisa pôr mais nada?

— Até que ficava mais suculenta se a gente pusesse umas batatas, um pouco de macarrão...

A velha já estava com vontade de tomar a sopa, e perguntou:

— Quando ficar pronta, posso provar um pouco?

— Claro, dona!

Aí ela foi e trouxe o macarrão e as batatas.

O Malasarte atçou o fogo, pro macarrão cozinhar depressa.

Daí a pouco a velha já estava com água na boca!

— Hum, a sopa tá cheirando gostosa! Será que as pedras já amoleceram?

Em vez de responder, o Pedro perguntou:

— A senhora não tem uma linguicinha no fumeiro?

Ia ficar tão bom...

Lá foi a velha de novo buscar a linguça.

Cozinha que cozinha, a sopa ficou pronta. Malasarte então pediu dois pratos e talheres, a velha trouxe.

O Pedro encheu os pratos, deu um pra ela. Separou as pedras e jogou no mato.

— Ué, moço, não vai comer as pedras?

— Tá doido! — respondeu Malasarte.

— Eu lá tenho dente de ferro pra comer pedra?

E tratou de se mandar o mais depressa que pôde. Foi correndo pra venda, cobrar o dinheiro da aposta.

Edith Ferraz de Abreu. Em: *Contos populares para crianças da América Latina*. Tradução e adaptação de Neide T. Maia González. São Paulo: Ática, 2000.



Não é que, de umas pedrinhas, o tal Malasartes, mestre na arte da enganação, conseguiu fazer uma deliciosa sopa?

1. Por que o texto afirma que a velha era pão-duro?

Porque não dividia nada com ninguém.

2. O que levou Pedro Malasartes a cozinhar uma sopa de pedras?

Cozinhar a sopa de pedras foi a estratégia que Malasartes usou para fazer a velha lhe dar uma série de coisas de boa vontade e, assim, ele vencer a aposta.

3. Como ele conseguiu a atenção da velha?

Ele começou a cozinhar, próximo à casa da velha, uma sopa só com água e pedras, despertando a curiosidade dela.

4. Como ele acabou conseguindo tudo o que queria para a sopa?

Depois que a velha demonstrou interesse, ele foi pedindo

um a um os ingredientes para a sopa.

5. Liste todos os ingredientes usados para preparar a sopa.

- Depois, escreva também o modo de preparar.



Sopa de pedras

Ingredientes: pedras, cebola, cheiro-verde, sal, alho, tomate, couro de porco, batatas, macarrão, linguiça

Modo de preparar:

Coloque todos os ingredientes lavados, descascados e picados com a água na panela e leve ao fogo. Deixe ferver bem, jogue as pedras fora e sirva quente.

159

As respostas podem ser dadas em duplas, pois exigem consulta ao texto e os alunos podem precisar de ajuda.



Ao responder a esta atividade, retome a estrutura das receitas. Há uma no **Almanaque** que poderá ser lida neste momento. Caso os alunos apresentem dificuldade, devem reler o texto e anotar cada vez que aparecer um ingrediente.

Ao responderem esta atividade, incentive a troca de ideias para que os alunos percebam os diferentes pontos de vista. Amplie a discussão, explorando o fato de Pedro ter usado a malandragem para enganar a velha e que essa conduta não é correta. Porém, a velha, sendo pão-duro, também não teve uma boa atitude. Informe-lhes que Malasartes sempre engana os mandões e egoístas ou os que têm mais dinheiro do que ele e são arrogantes, gananciosos etc.

6. A velha desconfiou do plano de Malasartes durante o preparo da sopa? Por quê?
 Não, porque ela fez sem questionar tudo o que ele pedia.

7. O que deixou a velha espantada no final, quando foram tomar a sopa?
 O fato de Malasartes jogar fora o ingrediente principal da sopa: as pedras.

8. Qual foi a explicação de Malasartes para esse fato? O que ele fez depois disso?
 Ele disse que não tinha dente de ferro para comer pedra e se mandou para a venda cobrar o dinheiro da aposta que ganhou.

9. O que você pensa das atitudes de Pedro Malasartes?
 Resposta pessoal.

Nas questões (1 a 9), propostas para a compreensão do conto “A Sopa de Pedras”, novamente há apenas a preocupação com o resgate de informações literais apresentadas pelo texto. Todas as respostas são encontradas na superfície lexical do texto, não há nenhuma questão que explore o nível pragmático-social de origem do texto.

Pedro Malasartes é um personagem folclórico, originário da Europa e que se tornou um dos mais populares de nossa cultura. É um matuto, caipira de origem desprivilegiada, que conta com sua esperteza para alcançar seus objetivos. Um herói que tudo vence com suas “artes” e “espertezas”, driblando as condições adversas que o ameaçam. O “verdadeiro” herói sem caráter, sempre o burlão incorrigível e invencível, o sem escrúpulos que zomba de tudo e de todos que tendem a cercear-lhe a vontade (COELHO, 1985).

É o símbolo de que o homem do povo sempre desejou ser, conhecer, ter como amigo, [...]. Malasartes é um repositório de sentimentos reivindicatórios. Ele ridiculariza as leis que são instrumento dos mandantes, ignora o passado, o presente e o futuro, que são os liames manietando o homem; escarnece dos reis; denuncia os criminosos e pune os crimes, levanta o véu do pudor onde o véu ocultava o pecado; distribui a fantasia,

adoça a realidade. Com isto, claro, é universal. Pois universal é o problema do homem reivindicando melhor situação ou mudança de situação. (DONATO apud COELHO, 1985, p. 43)

O conto “Ai, que dor de dente” apresenta o andarilho Pedro Malasartes como o bom samaritano, um sujeito humilde, pobre, e que, mesmo desprovido de bens materiais, está sempre disposto a ajudar o próximo. Em contrapartida, o “dono da padaria” “com seu avental branco” é símbolo de fartura, bonança e limpeza, no entanto, arrogante e insensível à necessidade do próximo. Fartura e egoísmo de um lado x privação, solidariedade e esperteza do outro.

O conto “A Sopa de Pedras” apresenta como tema central a avareza; porém, nenhuma questão remete a esse assunto. E, ainda, a relativização da ética (uma vez que Malasartes é também um “herói sem caráter”, o pobre esperto que burla o rico opressor, porém tolo) não é contemplada nas atividades propostas, que não vão além da verificação da decodificação linguística do texto. Quanto ao estudo do vocabulário, observa-se o mesmo procedimento equivocado adotado nas demais abordagens dos outros textos literários desta manual: as palavras que possivelmente possam suscitar dúvidas quanto à sua significação, aparecem marcadas com um asterisco, remetendo o aluno ao final do livro, onde encontrará um glossário pronto que traz a acepção adequada da palavra ao contexto da história lida. Sintetizamos os equívocos apresentando o quadro a seguir:

QUADRO 5 - Leitura crítica da natureza do texto e da abordagem didática proposta pelo livro didático LB4 (Textos: “Ai, que dor de dente” e “A sopa das pedras”)

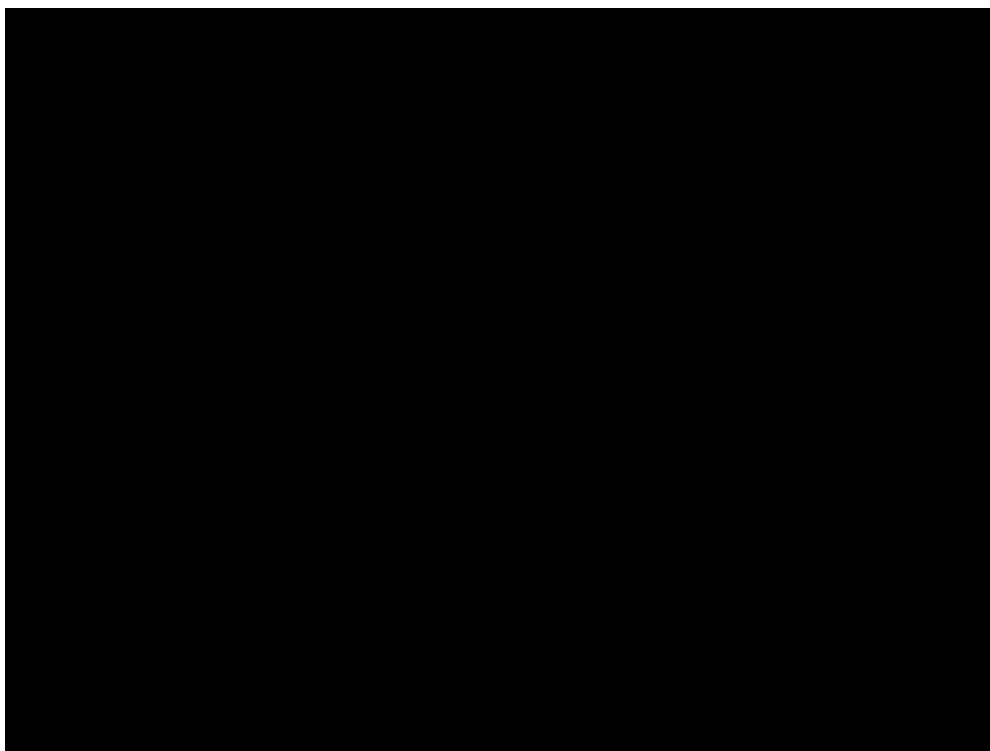
TEXTOS	ENFOQUE	CATEGORIAS ANALISADAS	SIM	NÃO
“Ai, que dor de dente”	A natureza do texto.	Apresentação de uma unidade coesa e coerente da narrativa.	X	
		Presença de linguagem literária ou artística.	X	
“A sopa das pedras” (Contos Populares)	A abordagem didática proposta.	Estudo do vocabulário de forma contextualizada.		X
		Realização de leitura linguística.	X	
		Realização de leitura semiótica e pragmático-social.		X
		Realização de leitura literária.		X

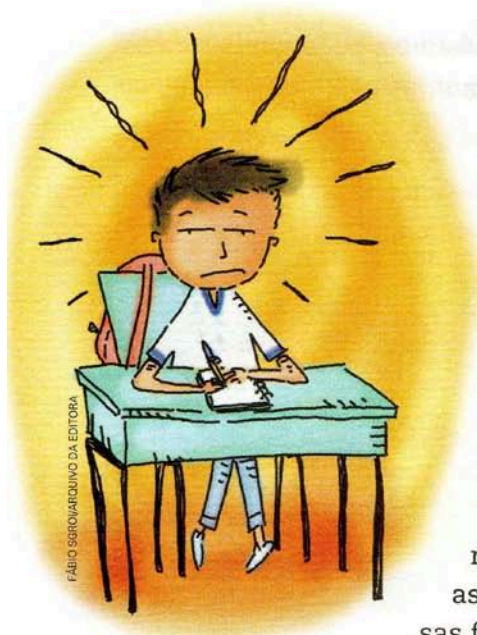
Fonte: A pesquisadora.

Apesar da simplicidade no plano expressivo, os dois modelos textuais configuram-se como um bom material para a formação do leitor crítico, seja pelo seu teor humorístico, seja pelo conteúdo filosófico que emerge dos textos. As histórias de Malasartes provocam uma reflexão sobre o mundo, de forma bem humorada, lúdica; assim sendo, viabilizam uma leitura inteligente, que aprofunda a compreensão da vida espelhada nos contos. Porém, a natureza redutora das atividades apresentadas pelas autoras do manual não contempla a produção de sentidos a partir da ativa participação das crianças num processo criativo de leitura.

A seguir, a análise do 3º livro didático do 4º ano (LC4), conforme tabela (p. 49). Vamos conferir a abordagem metodológica concedida aos textos literários em prosa deste manual.

Na unidade 1, é proposto para leitura e interpretação o texto “Minhas férias, pula uma linha, parágrafo” de Christiane Gribel, (2009, p. 21).





ouvir, o barulho na classe estava mesmo ensurdecedor. O que explica o fato de ninguém ter escutado a professora gritando para a gente parar de gritar. Todo mundo estava bem surdo mesmo. Mas quando ela bateu com os livros em cima da mesa a nossa surdez passou e todo mundo olhou para ela.

[...]

Atrás dela, no quadro-negro, eu vi decretado o fim das nossas férias e o fim do nosso primeiro dia de aula sem aula. Estava escrito:

Redação: escrever 30 linhas sobre as férias.

Eu sabia que as férias de ninguém iam ser mais as mesmas na hora que virassem redação. É simples: férias é legal, redação é chato. Quando a gente transforma as nossas férias numa redação, elas não são mais as nossas férias, são a nossa redação. Perdem toda a graça.

[...]

Peguei a caneta. Eu nem sabia mais segurar direito a caneta. Escrevi:

Minhas férias

Mas a letra ficou péssima e eu resolvi arrancar a folha para começar bem o meu caderno. E todo mundo olhou para mim, até a professora que já tinha parado de me olhar.

Troquei a caneta por um lápis, assim se a letra ficasse horrível era só apagar em vez de ter que arrancar outra folha.

Coloquei as minhas férias lá no alto e bem no meio da página. Pulei uma linha. Parágrafo.

Minhas férias

Outro problema de transformar as nossas férias em redação é fazer os dois meses caberem nas tais 30 linhas. Porque, se a gente fosse contar mesmo tudo o que aconteceu, as 30 linhas iam servir só para um dia de férias e olhe lá.

E aí você olha para o seu relógio e descobre que as 30 linhas, que pareciam poucas para contar as suas férias, viram muitas porque você só tem mais 15 minutos de aula para fazer a redação.

Começar as férias é a coisa mais fácil do mundo. Em compensação, começar uma redação sobre as férias é tão difícil quanto começar as aulas.

Fiquei me lembrando como é que eu tinha começado as minhas férias de verdade. Assim eu podia começar a redação do mesmo jeito. Mas eu comecei as minhas férias de verdade arrumando a mala para ir para a casa do meu avô. E agora só faltavam 12 minutos para terminar a aula. E em 12 minutos eu não ia conseguir arrumar a mala. Pelo menos não do jeito que a minha mãe gosta que eu arrume. Então decidi começar as férias da minha redação direto da casa do meu avô.



FÁBIO SCROVA/ARQUIVO DA EDITORA

Minhas férias

Eu sempre adoro as minhas férias na casa do meu avô. Principalmente porque não tem aula.

Não. Talvez esse seja um começo de redação muito pesado para o começo das aulas.

Apaguei a 2ª frase.

Minhas férias

Eu sempre adoro as minhas férias na casa do meu avô. Lá tem um campinho de futebol bem legal e uma turma de amigos bem grande.

Isso é perfeito porque um campinho sem uma turma grande não serve para nada. E uma turma grande sem campinho não cabe em lugar nenhum que não seja um campinho. A gente passa o dia todo jogando futebol e só para de jogar quando está escuro e não dá mais para ver a bola. Então já é hora de jantar.

Depois do jantar os meus melhores amigos da turma vão para a casa do meu avô e a gente pode continuar jogando, só que futebol de botão que não dá indigestão. Cui, a gente pode jogar até tarde porque no dia seguinte não tem aula. É por isso que férias é bom.

Achei que desse jeito a minha observação a respeito das aulas ficava mais sutil.

Continuei. Professor: Comente com os alunos que nos trechos que reproduzem a redação da personagem a autora optou por reproduzir também a grafia que ela acredita que seria a de uma criança. Mantivemos a pontuação original da autora.

[...]

Christiane Gribel. *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*.
Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

Christiane Gribel nasceu no Rio de Janeiro em 1968. Estudou publicidade e trabalhou em algumas agências de propaganda, até que, com seu primeiro livro, ganhou um prêmio importante: o Prêmio Jabuti, como autora revelação. Foi o empurrão para deixar de ser redatora de publicidade e tornar-se escritora.



ORLANDO EDITORA SALAMANDRA

Professor: O texto em estudo é o primeiro capítulo de um livro. Para que não ficasse extenso demais, a continuação do texto foi colocada na seção "Para gostar de ler". Incentive os alunos a ler a história completa. Seria interessante que a biblioteca da escola ou da classe tivesse a obra disponível.

Pensando sobre o texto

Responda às questões no caderno.

- 1** A personagem principal da história é um menino ou uma menina? Explique sua resposta.

O texto não explicita essa informação. Entretanto, o fato de a personagem contar que jogou futebol no campinho e futebol de botão com os amigos permite imaginar que seja um menino.

- 2** Ao contar sua história, a personagem principal utiliza palavras e expressões no **sentido figurado**, ou seja, num sentido diferente do usual. Explique o sentido dos trechos destacados a seguir.

- a) “No primeiro dia não dá para ter aula porque **o nosso corpo está na escola, mas a nossa cabeça ainda está nas férias**. E no último, também não dá para ter aula porque **o nosso corpo está na escola, mas a nossa cabeça já está nas férias**.”

No primeiro dia de aula os alunos ficam mais distraídos, dispersos, pois acabaram de chegar das férias e, no último, também ficam do mesmo jeito por causa da proximidade das férias.

- b) “**Todo mundo estava bem surdo mesmo**. Mas quando ela bateu com os livros em cima da mesa **a nossa surdez passou** e todo mundo olhou para ela.”

Os alunos falavam muito alto, por isso não conseguiam ouvir a professora, o que só ocorreu quando ela bateu com os livros na mesa.

- c) “Atrás dela, no quadro-negro, **eu vi decretado o fim das nossas férias e o fim do nosso primeiro dia de aula sem aula**.”

O narrador percebeu que as férias haviam acabado e que as aulas haviam começado no instante em que a professora mandou fazer a redação.

- 3** Copie do texto a explicação da personagem para esta afirmação. Não se esqueça de usar aspas, já que você vai fazer uma citação.

Eu sabia que as férias de ninguém iam ser mais as mesmas na hora que virassem redação.

“É simples: férias é legal, redação é chato. Quando a gente transforma as nossas férias numa redação, elas não são mais as nossas férias, são a nossa redação. Perdem toda a graça.”

Pensando sobre o gênero: conto infanto-juvenil

Professor: Como o texto 2 apresenta apenas um trecho do conto, não serão estudados nesta seção todos os aspectos que caracterizam um conto, mas apenas aqueles que podem ser identificados no texto lido pelos alunos.

- 1** Quem narra uma história é o narrador. Observe o narrador nos dois trechos a seguir.

Trecho 1

O primeiro dia de aula é o dia de que eu mais gosto em segundo lugar. O que eu mais gosto em primeiro é o último dia, porque no dia seguinte chegam as férias.

Trecho 2

Os alunos sempre gostam muito do primeiro dia de aula. Mas o que parece mais gostoso mesmo para eles é o último dia, porque no dia seguinte chegam as férias.

- a) Os dois trechos mostram modos diferentes de narrar uma história. No caderno, **explique essa diferença.**
- Espera-se que os alunos percebam que, no primeiro trecho, o narrador é também personagem, enquanto no segundo trecho o narrador apenas conta a história, sem participar dela.*
- Professor: Para evitar falar em narrador em 1ª e em 3ª pessoa nos anos iniciais — denominação que exige conhecimentos sobre as pessoas do discurso —, utilizamos a nomenclatura narrador-personagem e narrador-relator dos acontecimentos.*
- b) No trecho 1 temos um narrador que apenas conta a história, não fazendo parte dela. Você concorda com essa afirmação? Responda no caderno e explique.

Professor: Espera-se que os alunos respondam que a afirmativa está errada. Verifique se eles compreenderam que o trecho 1 é uma citação do texto original, enquanto o trecho 2 é uma recriação. É importante que percebam a existência de um narrador-personagem do texto em estudo.

2 Leia este trecho.

[...] Então decidi começar as férias da minha redação direto da casa do meu avô.

Minhas férias

Eu sempre adoro as minhas férias na casa do meu avô. Principalmente porque não tem aula.

Não. Talvez esse seja um começo de redação muito pesado para o começo das aulas.

Apaguei a 2ª frase.

Minhas férias

Eu sempre adoro as minhas férias na casa do meu avô.

Lá tem um campinho de futebol bem legal e uma turma de amigos bem grande.

Agora responda no caderno.

- a) Sobre o que o narrador está falando nesse trecho?

Espera-se que os alunos percebam que ele fala sobre o processo de escrita da redação.

- b) Por que ele muda a introdução da redação?

Porque acha que estaria sendo agressivo com a professora — que seria a leitora do texto — ao dizer que as férias eram boas principalmente por não haver aula.

- 3** Explique o título “Minhas férias, pula uma linha, parágrafo”.

Espera-se que os alunos relacionem o título ao assunto principal da história, que é o processo de escrita da redação. No título, é como se a personagem estivesse repetindo uma orientação da professora: escrever o título, pular uma linha e iniciar um parágrafo.



Produzindo texto escrito: narrativa com narrador-personagem

O quê? Elaboração de uma narrativa com narrador-personagem, envolvendo uma situação escolar.

Objetivo: Criar oportunidade para que os alunos se coloquem na posição de narradores-personagens.

Para quem? Para os colegas da classe e para os familiares dos alunos.

Você leu, nesta unidade, um conto em que a personagem fala um pouco do dia-a-dia na escola.

Aquecimento

- 1** Faça como a personagem da história e escreva uma narrativa sobre suas vivências escolares.

Ao analisar os exercícios propostos para a compreensão do texto, constatamos uma série de equívocos.

Em primeiro lugar, nenhum trabalho sobre o vocabulário é proposto. Tal fato se justifica pela linguagem apresentada pelo texto: o narrador-criança discorre utilizando palavras muito próximas dos alunos. A autora pressupõe que a narrativa não oferece dúvidas quanto ao vocabulário, adiantando reações dos alunos.

Em segundo lugar, os trechos retirados do texto “Minhas férias, pula uma linha, parágrafo”, de Christiane Gribel frustram a criança, pois privam-na do contato com todo o texto. Trata-se de fragmentos que não preservam os elementos básicos da narrativa: verifica-se, nos vários recortes em questão, que não há continuidade dos segmentos, não gerando coesão e coerência textual do modelo utilizado como fonte didática para a aula de leitura e interpretação do texto. Enfim, o aglomerado de segmentos textuais extraídos do texto de Gribel perde a sequência e logicidade da crítica contida na obra original. Na sequência da história (omitida pela autora do livro didático), a personagem central, Guilherme, recebe sua redação com diversos apontamentos feitos pela professora sobre as incorreções gramaticais presentes no texto; além disso, a professora se mostra completamente indiferente sobre o conteúdo da história de Guilherme: as férias maravilhosas. A professora também exige a análise sintática de uma frase da redação; tarefa que Guilherme executa com muita criatividade e imaginação, porém tira zero e é encaminhado ao Diretor da escola. Para surpresa do garoto, este o elogia e incentiva a escrever mais redações. Vê-se que, em sua totalidade, a obra de Christiane Gribel possui dimensão pragmático-social necessária à formação do leitor ideal, dimensão esta que se perde com a supressão de partes da obra.

No tocante à interpretação textual, como das outras análises, as questões se mostram soltas, desarticuladas entre si e exploram apenas a literalidade dos segmentos textuais que também aparecem desconectados nas páginas do livro didático. São questões que não contribuem para uma leitura completa, dialógica e lúdica (o que transformaria a leitura do texto em uma profunda leitura de mundo). O conteúdo textual de Gribel, em sua totalidade, apresenta-se como um rico material a

ser explorado pelos alunos, pois possui amplos pontos de contato com as experiências escolares das crianças. A postura da professora-personagem que desvaloriza o texto do aluno por apresentar uma linguagem simples, concreta, porém bem elaborada, criativa e cheia de humor. O texto chama a atenção para o cotidiano escolar distanciado das ricas experiências vividas pelas crianças, ou seja, foca uma escola que castiga a criatividade e a fuga dos padrões convencionais. Felizmente, o que sai valorizado é a espontaneidade e inventividade do aluno (que a sensibilidade do diretor percebe), mas que o próprio menino não reconhece.

Crítico e engraçado, o conto de Christiane Gribel serve de material de leitura crítica aos alunos, pondo na berlinda a educação tradicional mecanicista, artificial, que mais valoriza as regras da gramática convencional do que a competência escritora da criança. Tece contestações ao comportamento escolar que privilegia a norma culta, desprestigiando as variantes linguísticas dos alunos. No entanto, o livro didático em análise, ao efetuar recortes seguidos do texto original de Gribel e ao propor questões superficiais para a leitura destes segmentos, anula toda a potencialidade crítica do material ofertado para a leitura.

Diante dessa situação, cabe ao professor, primeiramente, contextualizar os fragmentos dentro da obra original, para que possa trabalhar a leitura do texto de forma mais aprofundada.

Nas questões propostas para o estudo do gênero “conto infantil” prevalece, também neste manual, a mesma abordagem superficial verificada nos exercícios para a compreensão do texto nos outros livros analisados. As questões propõem um estudo teórico sobre o “foco narrativo”, as quais se limitam a transmitir os conceitos de “narrador-personagem” e “narrador-observador”.

Consideremos, ainda, alguns aspectos relevantes para a construção artística da história. Já de início, os signos “férias” e “aula” são apresentados como termos contraditórios, incompatíveis, denunciando a escola como uma instituição vazia de sentido em contraposição às férias, período de ricas vivências experimentadas pelas crianças. Em outro momento, o narrador-personagem arranca a folha do caderno, pois a “letra ficou péssima”, revelando a insistente preocupação da escola com a aparência em detrimento da essência. Vale ressaltar também a seleção sígnica: “relógio” e “30 linhas”, que evidencia uma prática escolar voltada

para o mecanicismo que tolhe a criatividade da criança, impondo tempo e espaço para sua produção escrita.

Vimos que todo o trabalho dessa unidade do livro didático proposto para o referido conto negligencia o potencial polissêmico, os implícitos linguísticos e extralinguísticos do conteúdo lido. Observemos o quadro:

QUADRO 6 - Leitura crítica da natureza do texto e da abordagem didática proposta pelo livro didático LC4 (Texto: “Minhas férias, pula uma linha, parágrafo”)

TEXTO	ENFOQUE	CATEGORIAS ANALISADAS	SIM	NÃO
“Minhas férias, pula uma linha, parágrafo” (Christiane Gribel)	A natureza do texto.	Apresentação de uma unidade coesa e coerente da narrativa.		x
		Presença de linguagem literária ou artística.	X	
	A abordagem didática proposta.	Estudo do vocabulário de forma contextualizada.		X
		Realização de leitura linguística.	X	
		Realização de leitura semiótica e pragmático-social.		X
		Realiza a leitura literária.		X

Fonte: A pesquisadora.

As autoras desta Coleção Didática oferecem ao aluno (leitor em formação) o recorte de uma obra literária infantil, portanto, já nesse procedimento inicial (o da seleção do texto para a leitura) comprometem seriamente a leitura de qualidade impedem o contato do aluno com a obra em sua integralidade e, conseqüentemente, não deflagra o gosto pela leitura, pois a criança não é sentida atraída por textos mutilados, que apresentam prejuízos em sua coesão e coerência.

Soma-se a esse equívoco, o fato de apresentarem um trecho mal recortado, seguido de questões despojadas de critérios estéticos e pragmático-sociais.

No mesmo manual, na unidade 3, consta o texto “Menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado (2009, p. 50).

Antes de ler...

O título do texto que segue é “Menina bonita do laço de fita”. Quem você imagina que seja essa menina? A autora é Ana Maria Machado. Você já leu outros textos escritos por ela?

Professor: É essencial que os alunos consultem os dados da fonte antes de ler o texto, para resgatar os conhecimentos que eles têm a respeito do gênero e, eventualmente, da obra do autor. Essas antecipações são importante estratégia de desenvolvimento de leitura.

Texto 1 Professor: Como se trata de um texto mais longo, é interessante que você faça a primeira leitura. Assim, aguçará a curiosidade dos alunos e despertará neles o prazer de ouvir histórias. Outra opção é pedir a um aluno que se prepare com antecedência para fazer uma leitura bem expressiva para a classe.

Menina bonita do laço de fita

Ana Maria Machado

Era uma vez uma menina linda, linda.

Os olhos dela pareciam duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes. Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feito fiapos da noite. A pele era escura e lustrosa, que nem o pelo da pantera negra quando pula na chuva.

Ainda por cima, a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laço de fita colorida. Ela ficava parecendo uma princesa das Terras da África, ou uma fada do Reino do Luar.

Do lado da casa dela morava um coelho branco, de orelha cor-de-rosa, olhos vermelhos e focinho nervoso sempre tremelicando. O coelho achava a menina a pessoa mais linda que ele tinha visto em toda a vida. E pensava:

— Ah, quando casar, quero ter uma filha pretinha e linda que nem ela...

Por isso um dia ele foi até a casa da menina e perguntou:

— Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?

A menina não sabia, mas inventou:



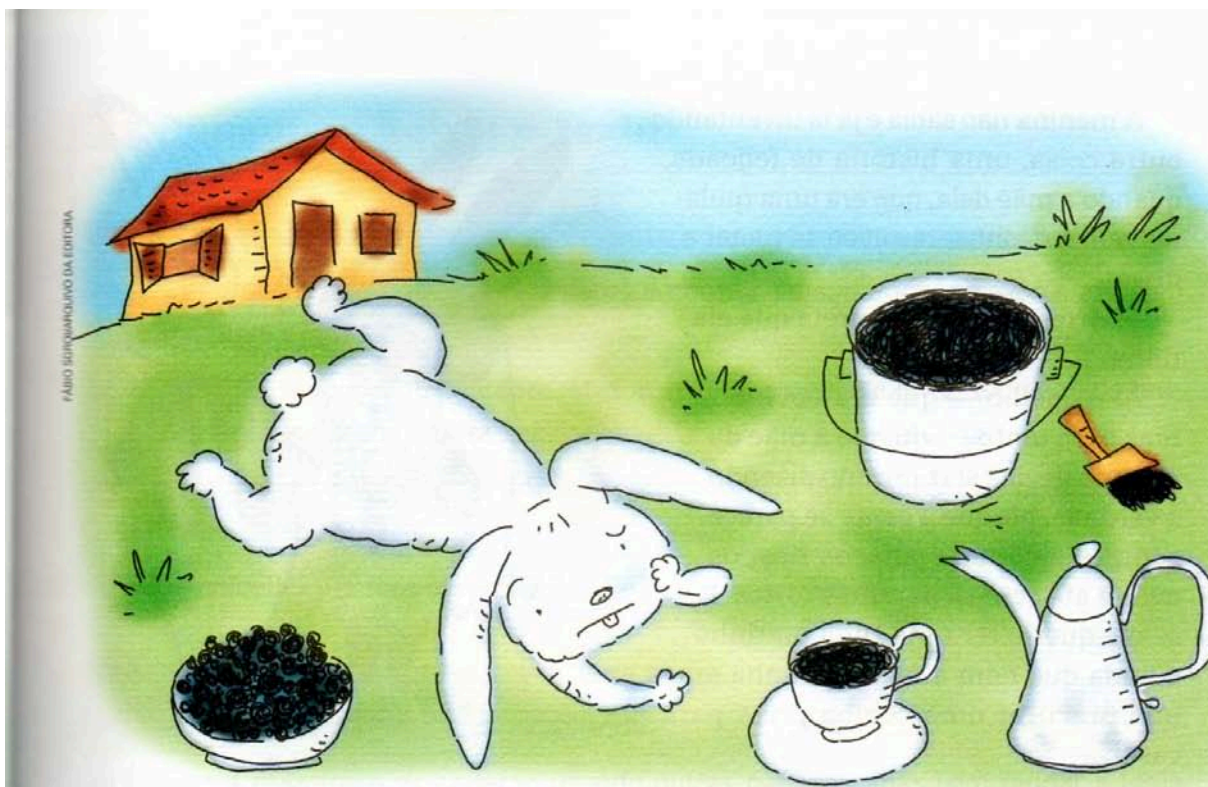


Foto: Reprodução da Editora

— Ah, deve ser porque eu caí na tinta preta quando era pequenina...
O coelho saiu dali, procurou uma lata de tinta preta e tomou banho nela.
Ficou bem negro, todo contente. Mas aí veio uma chuva e lavou todo aquele
pretume, ele ficou branco outra vez.

Então ele voltou lá na casa da menina e perguntou outra vez:

— Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?

A menina não sabia, mas inventou:

— Ah, deve ser porque eu tomei muito café quando era pequenina.

O coelho saiu dali e tomou tanto café que perdeu o sono e passou a noite toda
fazendo xixi. Mas não ficou nada preto.

Então ele voltou lá na casa da menina e perguntou outra vez:

— Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?

A menina não sabia, mas inventou:

— Ah, deve ser porque eu comi muita jabuticaba quando era pequenina.

O coelho saiu dali e se empanturrou de jabuticaba até ficar pesadão, sem con-
seguir sair do lugar. O máximo que conseguiu foi fazer muito cocozinho preto e
redondo feito jabuticaba. Mas não ficou nada preto.

Por isso, daí a alguns dias ele voltou lá na casa da menina e perguntou outra
vez:

— Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?

A menina não sabia e já ia inventando outra coisa, uma história de feijoadá, quando a mãe dela, que era uma mulata linda e risonha, resolveu se meter e disse:

— Artes de uma avó preta que ela tinha...

Aí o coelho — que era bobinho, mas nem tanto — viu que a mãe da menina devia estar mesmo dizendo a verdade, porque a gente se parece sempre é com os pais, os tios, os avós e até com os parentes tortos. E se ele queria ter uma filha pretinha e linda que nem a menina, tinha era que procurar uma coelha preta para casar.

Não precisou procurar muito. Logo encontrou uma coelhinha escura como a noite, que achava aquele coelho branco uma graça. Foram namorando, casando e tiveram uma ninhada de filhotes, que coelho quando desanda a ter filhote não para mais.

Tinha coelho pra todo gosto: branco bem branco, branco meio cinza, branco malhado de preto, preto malhado de branco e até uma coelha bem pretinha. Já se sabe, afilhada da tal menina bonita que morava na casa ao lado.

E quando a coelhinha saía, de laço colorido no pescoço, sempre encontrava alguém que perguntava:

— Coelha bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?

E ela respondia:

— Conselhos da mãe da minha madrinha...

Ana Maria Machado. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Ática, 1997.

Ana Maria Machado já foi professora e jornalista. Hoje é uma das principais escritoras brasileiras de literatura infanto-juvenil. Sua obra tem recebido muitos prêmios no mundo todo.



FABIO SGRIO/ARQUIVO DA EDITORA



Pensando sobre o texto

Professor: Depois da primeira leitura, peça aos alunos que formem grupos e façam uma leitura oral. Cada um lê as falas de uma das personagens ou os trechos do narrador. Dessa forma, estarão distinguindo o discurso do narrador do diálogo das personagens.

1 O que querem dizer as expressões destacadas nos trechos a seguir?

Professor: Esta atividade deve ser feita primeiro coletivamente; depois os alunos escrevem as respostas no caderno.

- a) “[...] porque a gente se parece sempre é com os pais, os tios, os avós e até com os **parentes tortos**.” *Pessoas que não são parentes de sangue, mas são muito próximas, como se fossem parentes.*
- b) “Ficou bem negro, todo contente. Mas aí veio uma chuva e lavou todo aquele **pretume**, ele ficou branco outra vez.” *A cor preta bem forte.*
- c) “Foram namorando, casando e tiveram uma ninhada de filhotes, que coelho quando **desanda** a ter filhote não para mais.” *Começa.*
- d) “Tinha coelho **pra todo gosto** [...]” *De vários tipos.*

2 O narrador do texto começa a história assim:

Era uma vez uma menina linda, linda.

- a) Rescreva essa frase no caderno usando outras palavras, mas sem mudar a ideia principal. *Possibilidade de resposta: Era uma vez, uma garota/guria muito bonita/superbonita/lindona. Professor: Nas questões 2 e 3, os alunos poderão perceber o uso de sinônimos e a variação de grau do adjetivo.*
- b) Anote no caderno a opção que completa adequadamente a seguinte frase: A repetição do adjetivo **linda** serviu para:
- reforçar a ideia de que a menina era bela. *x*
 - mostrar que alguns achavam a menina bonita, outros não.

3 Releia a pergunta que o coelho fazia à menina.

Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão **pretinha**?

- a) Escreva no caderno a opção adequada para completar a seguinte explicação: O coelho diz **pretinha** em vez de **preta** porque:
- quer dizer que ela é pouco preta.
 - gosta da menina e fala carinhosamente com ela. *x*
- b) **Pretinha** é a forma diminutiva de **preta**. Leia o trecho a seguir e anote no caderno duas outras palavras escritas no diminutivo.

Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feito fiapos da noite. [...] Ainda por cima, a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laço de fita colorida.

Professor: Peça aos alunos que substituam **trancinhas** por outra expressão. Possivelmente chegarão a **tranças pequenas**, o que indica a noção de tamanho trazida por esse diminutivo. O mesmo não se aplica a **enroladinhos**, em que o diminutivo tem mais valor afetivo.

- c) Qual dos dois diminutivos indica tamanho pequeno de alguma coisa? *Trancinhas.*
- d) Qual dos dois diminutivos foi usado para falar carinhosamente sobre a menina? *Enroladinhos.*

4 Copie no caderno o título do texto. *Menina bonita do laço de fita*

a) Pinte, nas palavras do título, as letras que reproduzem o mesmo som ou sons parecidos. *Professor: Os alunos poderão pintar apenas as terminações ita (em bonita/fita), que imprimem uma rima interna ao título.*

b) Escreva no caderno a afirmação correta.

- A repetição de sons faz do título um poema.
- A repetição de sons ajuda a dar ritmo e melodia ao título.x

Professor: Promova a leitura oral coletiva do título, marcando com palmas as sílabas tônicas. Ajude os alunos a observar que a repetição de sons idênticos ou parecidos no início de várias palavras na mesma frase ou verso cria um efeito sonoro, tornando a frase mais melodiosa, lúdica e fácil de memorizar.

5 Localize, no texto, os parágrafos que contam a solução encontrada pelo coelho para finalmente realizar seu desejo. Explique: que solução foi essa?

Ele se casou com uma coelhinha preta e teve com ela muitos filhotes.

Eu e o texto

1 Como uma pessoa deve ser para você considerá-la bonita?

Resposta pessoal.

Professor: Incentive os alunos a falar sobre o modo de ser, e não apenas sobre características físicas.

2 Veja a seguir uma tela pintada por Cândido Portinari, um grande pintor brasileiro. Observe com atenção as cores, a personagem, o ambiente.



COLEÇÃO PARTICULAR

Menina sentada, 1943, pintura de Cândido Portinari.

Escreva as respostas no caderno.

a) Como é a tela? Descreva-a. Professor: Antes da descrição da tela, seria interessante organizar coletivamente um pequeno texto descritivo no quadro-negro. Faça algumas perguntas à classe (Quem é a personagem retratada?, Que idade parece ter?, Qual a cor dos olhos, da pele, dos cabelos?, De que forma ela aparece na tela? Como está vestida?, por exemplo) e vá anotando no quadro as respostas. Discuta o processo de escrita, a organização do parágrafo, a importância de incluir elementos coesivos, etc.

b) Você gostou dela? Por quê? Resposta pessoal.

c) Que comparação podemos fazer entre o texto “Menina bonita do laço de fita” e a tela de Portinari? O tema do texto e da tela é tão semelhante que um poderia complementar o outro, pois ambos têm como personagem principal uma menina negra que usa um laço de fita no cabelo.

d) Para você, o que o artista quis comunicar ao pintar a tela? Resposta pessoal.

e) E a escritora Ana Maria Machado, o que você acha que ela quis comunicar ao escrever a história? Resposta pessoal.

Pela metodologia de abordagem textual, observamos que os exercícios propostos para o estudo do significado de palavras e expressões se reduzem à identificação do sentido literal das palavras, ou seja, o sentido dicionarizado. A dimensão pragmático-social dos vocábulos não é contemplada pelas atividades presentes no item “Pensando sobre o Texto”. Um outro equívoco cometido diz respeito à seleção de expressões e palavras para estudo; os autores selecionam vocábulos que julgam serem desconhecidos pelas crianças. Os exercícios, então, trazem um número reduzido de vocábulos, que não necessariamente abrangem as dificuldades dos alunos quanto à significação das palavras. Esse ensino do vocabulário limitado não remete o aluno ao dicionário, privando-o do contato com as diversas acepções das palavras, em contexto diversos, como comenta Silva (2007). Embora o autor revele um aspecto importante no trabalho com vocabulário, convém ressaltar que apenas a significação de dicionário (literal) das palavras não dá conta da significação completa de um texto literário, repleto de lacunas que só serão preenchidas pelo leitor a partir do reconhecimento das relações fecundas entre texto artístico e contexto social de produção.

Dando sequência à nossa apreciação crítica, atentaremos às questões propostas para a compreensão do texto “Menina Bonita do Laço de Fita”. Constatamos que a resposta solicitada para questão 5 do item “Pensando sobre o

Texto”; repete uma informação explícita do texto, exigindo do aluno a simples habilidade da apreensão do sentido literal da obra analisada. Em seguida, no item “Eu e o Texto”, a questão 1 faz uma indagação genérica, o que não contribui para a leitura crítica do texto. O tema abordado pelo texto “Igualdade Racial”, é ignorado. Nenhuma questão é elaborada para que o aluno pense a esse respeito. Nenhuma questão conduz o aluno ao reconhecimento da consciência de mundo presente na história lida (e que é o fator essencial de uma obra literária, infantil ou não), impedindo a leitura integral da obra literária. O aluno não interage com o texto, uma vez que, pelas questões propostas, a leitura se dá de forma mecânica, não exigindo reflexões. Na atividade 2 do item “Eu e o Texto”, há duas questões (letras “d” e “e”) que solicitam inferências dos alunos, apontando para uma leitura mais profunda do texto. No entanto, são questões bastante abrangentes que necessitam de informação para se discutir a ideologia presente no texto. Tampouco é abordada a artisticidade da linguagem de uma obra literária confirmada. O conto é iniciado pela mágica expressão “Era uma vez”, remetendo a criança ao envolvente mundo dos contos de fada, com príncipes e princesas e muita fantasia. Em seguida, caracteriza a menina, utilizando diversas comparações divertidas e muito próximas à realidade da criança; uma linguagem poética que nos deixa encantados pela beleza da menina. A pergunta insistente do coelho é elaborada com musicalidade “Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?” e com uma estrutura facilmente memorizada pela criança. Além disso, as respostas da menina são todas fantasiosas, próprias da imaginação criativa das crianças. O coelho, por sua vez, através de sua persistência em questionar a menina, nos mostra a curiosidade natural do mundo infantil. Em toda a narrativa, vê-se a valorização do negro, à medida que a menina pretinha é alvo de admiração do coelho, ao ponto de este desejar ter a mesma identidade da menina. O texto é uma narrativa simples, com uma linguagem poética, rico em figuras de linguagem: comparações, metáforas, rimas que despertam a atenção do pequeno leitor. No entanto, no manual, todo esse trabalho de exploração da linguagem literária fica a cargo do professor.

O texto é excelente para abordar questões como as semelhanças e diferenças étnicas, a valorização da diversidade étnico-cultural (que compõe a nação brasileira) e a noção de valores humanos; enfim, um material de leitura que, se bem

explorado, contribui para o respeito e a promoção da igualdade étnica e para formação do leitor ideal.

Para uma observação mais detalhada das questões analisadas, observemos o quadro:

QUADRO 7- Leitura crítica da natureza do texto e da abordagem didática proposta pelo livro didático LC4 (Texto: Menina Bonita do Laço de Fita)

TEXTO	ENFOQUE	CATEGORIAS ANALISADAS	SIM	NÃO
"Menina bonita do laço de fita"	A natureza do texto.	Apresentação de uma unidade coesa e coerente da narrativa.	X	
		Presença de linguagem literária ou artística.	X	
(Ana Maria Machado)	A abordagem didática proposta.	Estudo do vocabulário de forma contextualizada.		X
		Realiza a leitura linguística.	X	
		Realização de leitura semiótica e pragmático-social.		X
		Realização de leitura literária.		X

Fonte: A pesquisadora.

Constatamos, então, que "Menina Bonita do laço de fita" é uma obra adequada para a formação do leitor crítico, assim como, para despertar o gosto pela leitura. É fabuloso como a autora, através de uma narrativa aparentemente ingênua, nos mostra a ausência do preconceito racial, a valorização do negro e, também, a aceitação saudável das diferenças, sem escrever uma única palavra de forma explícita sobre o assunto.

4.2.2 Os manuais didáticos do 5º ano do Ensino Fundamental

Na sequência, nossas reflexões se pautarão na análise documental de manuais didáticos do 5º ano do Ensino Fundamental.

Iniciemos com o livro **Hoje é dia de português** de Samira Campedelli, Editora Positivo, 2007, daqui em diante denominado LA5. O manual registra em seu capítulo 2, página 91, a crônica “Brinquedos Incendiados” de Cecília Meireles; um texto que ultrapassa a dimensão linguística (palavras sintaticamente organizadas) e alcança ênfase na dimensão pragmática, resultante de um processo de comunicação social. Um primoroso material para as aulas de leitura crítica, se lido em sua totalidade. Vejamos, então, este texto literário e as atividades propostas sobre ele.

CAPÍTULO

2

Em algum lugar do passado

Você já assistiu a algum acidente ou presenciou algum acontecimento triste, de perda, que lhe provocou muita emoção? Conte como foi.

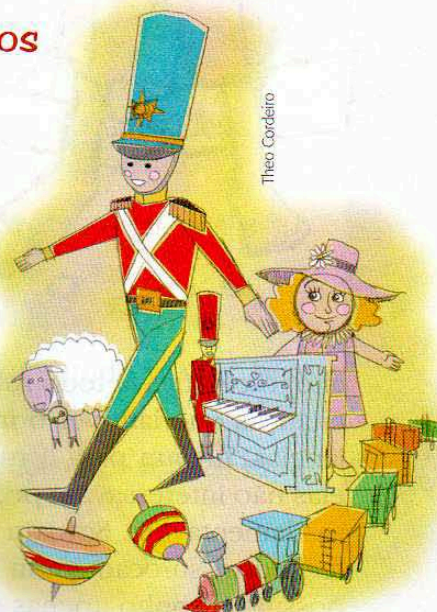


Brinquedos incendiados

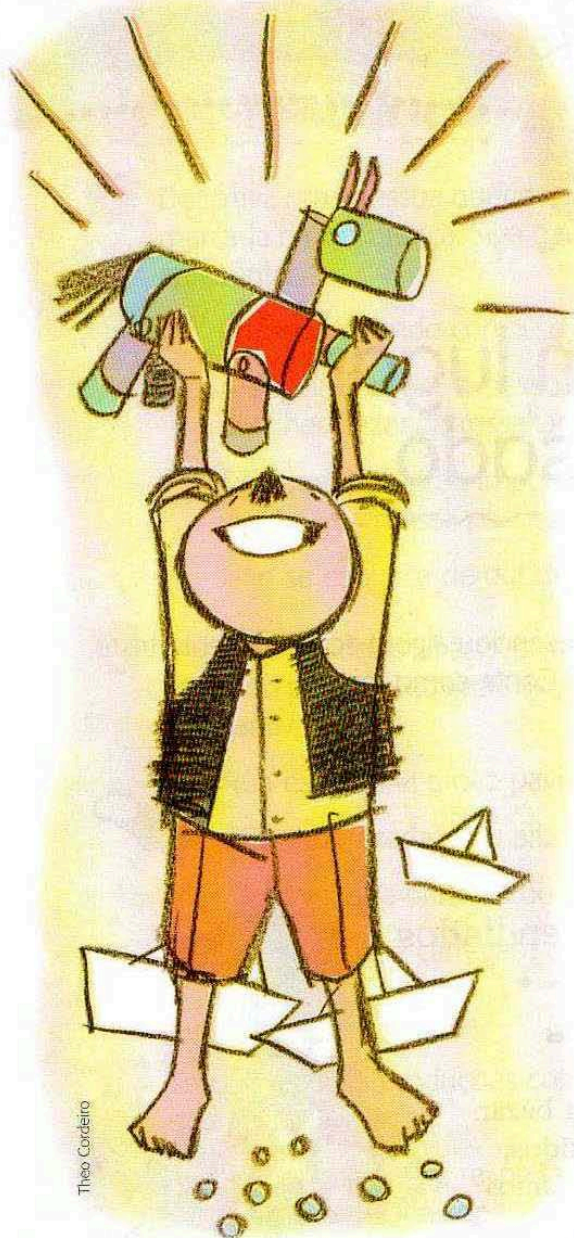
Cecília Meireles

Uma noite, houve um incêndio num bazar. E no fogo total desapareceram, consumidos, os seus brinquedos. Nós, crianças, conhecíamos aqueles brinquedos um por um, de tanto mirá-los nos mostruários – uns, pendentes de longos barbantes; outros, apenas entrevistados em suas caixas.

Ah! maravilhosas bonecas louras, de chapéus de seda! piano cujos sons cheiravam a metal e verniz! carneirinhos lanudos, de guizo ao pescoço! piões zunidores! – e uns bondes com algumas



Theo Cordêiro



letras escritas **ao contrário**, coisa que muito nos **seduzia**.

Às vezes, num aniversário, ou pelo Natal, conseguíamos receber de presente algum bonequinho de celuloide, modestos cavalinhos de lata, bola de gude, barquinhos sem possibilidades de navegação... pois aquelas admiráveis bonecas de seda e filó, aqueles batalhões completos e soldados de chumbo, aquelas casas de madeira com portas e janelas, isso não chegávamos a imaginar, sequer, para onde iriam.

Amávamos os brinquedos sem esperança nem inveja, sabendo que jamais chegariam às nossas mãos, possuindo-os ainda em sonho, como se para isso, apenas, tivessem sido feitos.

Assim, o bando que passava, de casa para a escola e da escola para casa, parava longo tempo a contemplar aqueles brinquedos, e lia aqueles nítidos preços, com seus cifrões e zeros, sem muita noção de valor – porque nós, crianças, de bolsos vazios, como os namorados antigos, éramos só renúncia e amor. Bastava-nos levar na memória aquelas imagens, e deixar cravadas nelas, como setas, os nossos olhos.

Ora, uma noite correu a notícia de que o bazar se incendiara. E foi uma espécie de festa fantástica. O fogo ia muito

alto, o céu ficava todo rubro, voavam chispas e labaredas pelo bairro todo. As crianças queriam ver o incêndio de perto, não se contentavam com portas e janelas, fugiam para a rua, onde brilhavam bombeiros entre jorros-d'água. A elas não interessavam peças de pano, cetins, cretones, cobertores, que os adultos lamentavam. Sofriam pelos cavalinhos e bonecas, os trens e os palhaços, fechados, sufocados em suas grandes caixas. Brinquedos que jamais teriam possuído, sonho apenas da infância.

O incêndio, porém, levou tudo. O bazar ficou sendo galpão de cinzas.

Felizmente, ninguém tinha morrido – diziam em redor. Como não tinha morrido ninguém? – pensavam as crianças. Tinha morrido um mundo, e, dentro dele, os olhos amorosos das crianças, ali deixados.

E começávamos a pressentir que viriam outros incêndios. Em outras idades. De outros brinquedos. Até que um dia também desaparecêssemos sem socorro, nós brinquedos que somos, talvez, de anjos distantes!

MEIRELES, Cecília. *Janela mágica*. São Paulo: Moderna, 1983. p. 13-20. © Condomínio dos proprietários dos direitos intelectuais de Cecília Meireles (In: *Janela mágica* – Editora Moderna). Direitos cedidos por Solombra Books (solombra@solombra.org.br)

Aos 9 anos, **Cecília Meireles** escreveu seu primeiro poema. Aos 16, publicou o primeiro livro de poemas. Trabalhou como tradutora, conferencista, colaboradora em periódicos, pesquisadora do folclore brasileiro e professora, além de se dedicar à literatura.



Conversando sobre o texto

Conduza essa atividade e favoreça a que os alunos discutam cada alternativa proposta, pois pode haver mais de uma resposta correta para cada questão. Leve seus alunos a escolherem coerentemente. É importante que a classe domine o significado das palavras como "pendentes", "lanudos", "zunidores", etc. Neste sentido, às vezes o contexto fornece pistas, outras vezes, será necessário ter disponível um dicionário para consultas, na sala.



- 1 Verifique o significado de palavras que desconheça, trocando ideias com o professor e com os colegas ou consultando um dicionário.
- 2 O que é um bazar? Identifique, dentre as definições a seguir, qual a que coincide com o sentido dessa palavra no texto.
 - a. Barraca de rua, que vende objetos de todo tipo.
 - b. Loja de comércio de objetos variados, sobretudo louças, brinquedos.
 - c. Lojas provisórias, em finais de ano, para promover vendas especiais.
 - d. Exposição e venda de artesanato.

3 Com relação aos brinquedos destruídos pelo fogo, indique as alternativas mais adequadas, conforme o texto:

- a.** Eram brinquedos que as crianças conheciam um por um, porque os entrevistavam em suas caixas.
- b.** Eram brinquedos conhecidos de tanto que as crianças os olhavam nos mostruários.
- c.** Eram brinquedos que as crianças tinham: bonecas louras, pianos, carneirinhos lanudos.
- d.** As crianças sempre recebiam de presente, no Natal ou no aniversário, as bonecas louras, os pianos, os carneirinhos lanudos.

4 Quais alternativas apresentam informações presentes no primeiro parágrafo do texto?

- a.** O incêndio ocorreu durante a noite, num bazar.
- b.** No incêndio, os brinquedos expostos no bazar desapareceram.
- c.** Os bondes com algumas letras escritas ao contrário seduziam as crianças.
- d.** Apenas os bondes com algumas letras escritas ao contrário foram salvos do incêndio.

5 Indique as alternativas que expressam ideias apresentadas no texto:

- a.** As crianças que admiravam os brinquedos eram de uma classe social alta.
- b.** Os brinquedos expostos no bazar eram destinados a crianças de um nível social diferente do das crianças que os admiravam.
- c.** As crianças que admiravam os brinquedos contentavam-se de olhá-los e gravá-los na memória.
- d.** Nos aniversários ou no Natal, algumas dessas crianças conseguiam ganhar os brinquedos luxuosos que viam nas vitrines.

- 6** De acordo com o segundo parágrafo, identifique as alternativas que apresentam ideias expressas pelo texto:
- a. As crianças amavam os brinquedos e queriam possuí-los de qualquer maneira.
 - b. As crianças nem imaginavam para onde iriam os brinquedos do bazar, já que não iriam para elas.
 - c. Há um contraste entre os brinquedos com que as crianças sonhavam e os que, na realidade, recebiam de presente.
 - d. As crianças sabiam o valor dos brinquedos.



Compreendendo o texto



- 1** Que relação se pode estabelecer entre os textos “Brinquedos incendiados” e “Dona Mana”, lido no capítulo anterior?
- Ampliar Os textos tratam de recordações que ficaram para sempre na memória de quem narra.
- 2** De que as alternativas a seguir, identifique a que não está de acordo com o texto lido:
- a. Os personagens não são nomeados. A maioria são crianças.
 - b. Tanto adultos quanto crianças participavam vivamente das ações descritas no texto.
 - c. Quem narra também participa do bando de crianças que sempre admirava os brinquedos no bazar.
 - d. Os adultos participaram dos acontecimentos, somente lamentando o que se perdeu no incêndio.
- 3** Esse texto apresenta a recordação de um fato ocorrido no passado. Fica evidente a época em que aconteceu o fato? Por quê?
- Espera-se que respondam que o texto não apresenta uma data precisa. Apenas diz que foi numa noite.

- 1 Dentre os trechos transcritos a seguir, em quais predomina a descrição de aspectos físicos?

x a.

"Ah! maravilhosas bonecas louras, de chapéus de seda! piano cujos sons cheiravam a metal e verniz! carneirinhos lanudos, de guizo ao pescoço! piões zunidores! – e uns bondes com algumas letras escritas ao contrário, coisa que muito nos seduzia."

b.

"Assim, o bando que passava, de casa para a escola e da escola para casa, parava longo tempo a contemplar aqueles brinquedos, e lia aqueles nítidos preços, com seus cifrões e zeros, sem muita noção de valor – porque nós, crianças, de bolsos vazios, como os namorados antigos, éramos só renúncia e amor."

x c.

"Ora, uma noite correu a notícia de que o bazar se incendiara. E foi uma espécie de festa fantástica. O fogo ia muito alto, o céu ficava todo rubro, voavam chispas e labaredas pelo bairro todo. As crianças queriam ver o incêndio de perto, não se contentavam com portas e janelas, fugiam para a rua, onde brilhavam bombeiros entre jorros-d'água."

d.

"Felizmente, ninguém tinha morrido – diziam em redor. Como não tinha morrido ninguém? – pensavam as crianças. Tinha morrido um mundo, e, dentro dele, os olhos amorosos das crianças, ali deixados."

- 5 A reação das crianças ao comentário de que felizmente ninguém havia morrido no incêndio é significativa. Troque ideias com seus colegas e com o professor a respeito da seguinte opinião: "Tinha morrido um mundo, e, dentro dele, os olhos amorosos das crianças, ali deixados".

Depois de verificar as possibilidades levantadas pelos alunos, esclareça que a frase envolve a ideia de um mundo imaginário criado pelas crianças que amavam os brinquedos do bazar. Elas também perderam, no fogo, o seu mundo imaginário. Daí por que a expressão "Tinha morrido um mundo".

A narrativa ceciliana propõe uma complexa reflexão sobre a vida humana, em especial, o mundo infantil, despertando, sem dúvida, as emoções do pequeno leitor. Passemos, então, à análise do texto, proposta pelo manual didático, através dos exercícios subsequentes à inserção da crônica.

No item “Conversando sobre o Texto”, a primeira atividade remete o aluno ao dicionário, o que é um fato positivo. No entanto, a atividade é limitadora, uma vez que propõe a ida ao dicionário para identificação dos sentidos literais das palavras; o sentido situacional de uso destas palavras no texto é claramente ignorado. As questões posteriores, inseridas ainda neste item, propõem ao leitor interpretar o texto; porém são exercícios que se restringem à superficialidade do conteúdo; além disso, as atividades se utilizam de um expediente facilitador: elencam uma série de alternativas, para que as mais adequadas às idéias do texto sejam assinaladas. O trabalho todo proposto para o texto é improdutivo, treinando o pequeno leitor para o reconhecimento e a decodificação de sinais escritos. São exercícios que não ajudam na construção dos sentidos, a refletir, a fazer inferências e a criticar as idéias do texto, que apresenta uma carga ideológica significativa que, sob nenhum pretexto, deve ser ignorada.

O texto de Cecília é um misto de sentimentos de desejo, perda e fantasia, revelando a preocupação da autora, tanto com aspectos existenciais quanto sociais da vida humana.

Inicialmente, o texto “Brinquedos Incendiados” nos remete ao período da infância, no qual desejamos os brinquedos das lojas e com eles sonhamos, quando da impossibilidade de possuí-los.

No conto, os brinquedos sofisticados e industrializados, para crianças pobres, só existem no universo do sonho e da imaginação: “Amávamos os brinquedos sem esperança nem inveja [...]”. Nessa passagem, percebemos um outro valor concedido aos objetos de divertimento: o valor da imaginação, da fantasia, do devaneio; valores inerentes ao universo infantil. Evidencia-se, nessa passagem, o valor da sensibilidade, da afetividade (próprios da infância) em detrimento dos valores materiais dos brinquedos. A beleza e a pureza dos sentimentos infantis nos embalam e nos encantam. Em contraposição à

sensibilidade infantil, temos o olhar adulto que lamenta a perda material: “A elas não interessavam peças de pano, cetins, cretones, cobertores, que os adultos lamentavam”.

Constata-se a oposição de sentimentos – os das crianças e os dos adultos – diante do incêndio da loja de brinquedos; o mundo adulto, aprisionado em valores materialistas e desprovido de sonhos; o universo infantil, marcado pela liberdade da imaginação e da fantasia.

O relato de Cecília Meireles ainda nos remete à tragédia inevitável da morte, a mais dura das perdas humanas. A palavra “incêndio”, simbolizando a morte, leva as crianças, seres em fase de aprendizagem sobre a vida, a experimentar a árdua realidade do desaparecimento repentino de entes queridos, assim como o reconhecimento da finitude da vida: “Até que um dia também desaparecêssemos sem socorro, nós brinquedos que somos, talvez de anjos distantes”.

Os signos selecionados, de forma artística, anunciam o caráter existencialista da crônica: o signo “brinquedo” metaforiza o mundo do sonho, o desligamento da realidade imediata; a palavra “incêndio”, a destruição do sonho, da fantasia, da vida. A expressão “Brinquedo Incendiado” traz à tona complexas questões existenciais: a vida precária, provisória, constituída de fantasia e realidade, felicidade e dor.

Infelizmente, ao atentarmos para o roteiro de atividades presentes no manual didático, verificamos um conjunto de exercícios que não propiciam aos alunos a compreensão das profundas e complexas questões existenciais propostas pelo texto literário. A maioria das questões é de múltipla escolha e alude a idéias presentes apenas na superfície do texto, exigindo do aluno não mais do que a decodificação literal das palavras.

Apenas a última questão do item “Compreendendo o Texto” se propõe a uma análise mais aprofundada da visão de mundo presente no conto. Porém, de forma incompleta, não dá conta da complexidade das idéias presentes no texto.

Um outro fato que se deve observar: a autora do livro didático omitiu algumas frases e expressões que compõem a crônica original. Vejamos a transcrição de algumas passagens, em que trechos ou palavras do conto original (aqui em **negrito**) foram omitidos:

- “[...] e uns bondes com algumas letras escritas ao contrário, coisa que muito nos seduzia – **filhotes que éramos, então, de M. Jourdain, fazendo a nossa poesia concreta antes do tempo.**”
- “Amávamos os brinquedos sem esperança nem inveja [...] possuindo-os ainda **apenas** em sonho [...]”
- “Brinquedos que jamais teriam possuído, sonho apenas da infância **amor platônico.**”
- “O bazar ficou sendo **um fumoso** galpão de cinzas.” (MEIRELES, 1983, p. 19-20)

Em outra passagem, temos o acréscimo do pronome reflexivo “se”, que não consta na obra original de Cecília: “Ora, uma noite correu a notícia de que o bazar **se** incendiara.” (MEIRELES, 1983, p. 19).

Fica evidente que algumas expressões foram cortadas pela complexidade do sentido o que, na opinião da autora do livro didático, poderia comprometer a leitura das crianças. No entanto, a nosso ver, esse expediente facilitador priva o aluno da aquisição de novos conhecimentos. Também a omissão do palavra “fumoso” só empobrece o texto; não há justificativa para a eliminação do adjetivo que caracteriza o galpão após o incêndio. Além disso, constata-se o equívoco da troca da preposição “de” pela conjunção “e” em “batalhões completos e soldados de chumbo” o que gerou uma construção estranha, um sentido não pretendido pela autora da crônica. Enfim, as alterações e supressões realizadas pela autora do livro didático, embora não sejam muitas, configuram um desrespeito à obra de Cecília Meireles, pois não são reveladas aos leitores as alterações feitas, o que leva ao entendimento equivocado de que se trata da obra original.

QUADRO 8 - Leitura crítica da natureza do texto e da abordagem didática proposta pelo livro didático LA5 (Texto: “Brinquedos incendiados”)

TEXTO	ENFOQUE	CATEGORIAS ANALISADAS	SIM	NÃO
“Brinquedos incendiados” (Cecília Meireles)	A natureza do texto.	Apresentação uma unidade coesa e coerente da narrativa.	X	
		Presença de linguagem literária ou artística.	X	
	A abordagem didática proposta.	Estudo do vocabulário de forma contextualizada.		X
		Realização da leitura linguística.	X	
		Realização da leitura semiótica e pragmático-social.		X
		Realização da leitura literária.		X

Fonte: A pesquisadora.

Verificamos, então, pelo quadro acima, uma abordagem desastrosa de uma obra literária de rico valor estético. As questões aboliram o essencial da crônica, priorizando informações superficiais e não a realidade recriada pelo uso estético da linguagem na construção da narrativa. A predominância de questões de múltipla escolha torna ainda mais redutor o trabalho de entendimento do texto.

Dando continuidade às análises deste manual, observemos o texto “Robinson Crusóé” (retirado da obra homônima de Daniel Defoe) na pág. 94 e os exercícios apresentados para a interpretação do texto (p. 96 e 97):



Lendo o texto



Robinson Crusóe

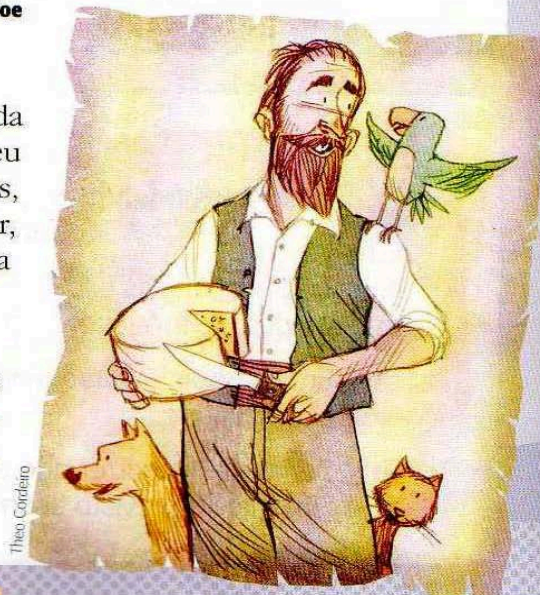
Daniel Defoe

(...)

Eu era o rei, o senhor absoluto de toda a ilha, dono de tudo: das coisas, do meu bom cão, companheiro de todas as horas, já meio velho e quase sempre a dormir, dos meus gatos, dos meus rebanhos, da minha horta, dos meus pastos...

Dizia, sempre muito orgulhoso:

– O meu rebanho, no curral, é para a vida toda, seja-me ela de trinta, quarenta anos. Tenho carne, leite, manteiga e queijo para sempre, basta que não me descuide dos animais.



Theo Cordato

As cabras, em certas ocasiões, davam-me doze litros de leite por dia. Nunca, até então, mungira vaca ou cabra. Nunca, também, vira a fabricação de queijos ou manteiga.

No entanto, depois dum sem-número de experiências e de malogros, consegui fazer queijos e preparar manteiga, coisas que, daí em diante, sempre tive em grande abundância.

Ninguém, por mais circunspecto que fosse, deixaria de rir se me visse, ao almoço ou ao jantar, rodeado da minha família.

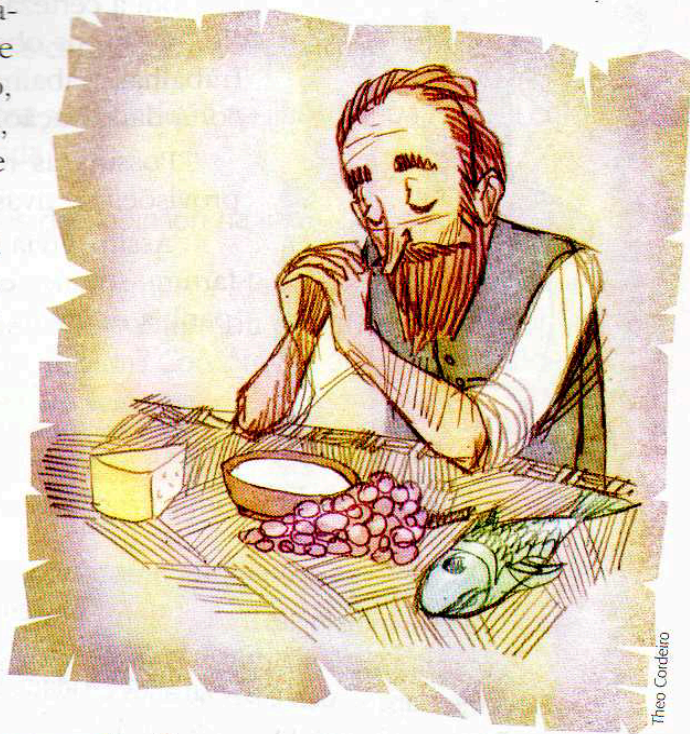
O papagaio era o favorito, irrequieto, sem parada e tagarela. O cão ficava à minha direita, a olhar-me com amor; e os gatos, andando por toda a parte, por debaixo da mesa, a miar, estavam sempre a enroscar-se pelas minhas pernas, carinhosamente.

Levava, assim, uma vida mais suave, mais feliz do que no princípio.

Quantas vezes, à hora do almoço ou à do jantar, estando à mesa, sentia-me empolgado. Dava, então, humildes ações de graças a Deus Nosso Senhor, por me ter dado tantas coisas, por me ter permitido conseguir alimento no meio do deserto.

Deste modo, sempre, procurei considerar mais o lado bom da minha condição do que o mau. Procurando alegrar-me com o que possuía e não me desesperar com o que não tinha, porque os desgostos que nos avassalam e mortificam, relativamente às coisas que não temos, são todos frutos da falta de reconhecimento pelo que possuímos.

Estava, em verdade, privado de todo intercâmbio com os meus semelhantes, mas, em compensação, nada tinha a temer. Na ilha não havia lobos, nem feras carniceiras ou canibais que me infernizassem a vida. A necessidade de fazer tantas coisas e a falta tremenda de recursos me teriam feito perder a esperança



Theo Condeiro



não fora a certeza de que para tudo existe remédio. Assim, os obstáculos não me desanimaram. Trabalhar, trabalhar, eis a chave que me abriu a porta da salvação.

Possuía as minhas vinhas. Delas eu tirava provisões de uvas (...).

Assim vivia eu, com esse séquito e essa fartura. A única coisa que me faltava era a companhia de meus semelhantes (...).

DEFOE, Daniel. *Robinson Crusoe*: a aventura de um náufrago numa ilha deserta. Pato de Minas, MG: Virtual Books Online, 2000. © 2000, virtualbooks.com.br Todos os direitos reservados.

O escritor inglês **Daniel Defoe** nasceu em Londres, em 1661, e faleceu em 1731. Viajou muito pela Europa, em diversos empreendimentos comerciais. Somente aos 60 anos de idade é que se dedicou a escrever *Robinson Crusoe*, publicado em 1719, livro em que narra as aventuras de um náufrago sobrevivente numa ilha deserta.



Conversando sobre o texto



- 1** Você já sabe quem é Robinson Crusoe: um náufrago que viveu solitário numa ilha deserta. Após uma pesquisa de palavras desconhecidas, identifique os trechos do texto que se relacionam com estas informações:

Relacionar com: "Nunca, até então, mungira vaca ou cabra."

- a.** Robinson nunca havia ordenhado uma vaca ou uma cabra.
- b.** Robinson tentou inúmeras vezes fabricar queijos e preparar manteiga; depois dos fracassos, conseguiu e passou a ter esses produtos em quantidade. "No entanto, depois dum sem-número de experiências e de malogros, consegui fazer queijos e preparar manteiga, coisas que, daí em diante, sempre tive em grande abundância."
- c.** Mesmo uma pessoa muito séria daria risada se visse a família de Robinson. "Ninguém, por mais circunspecto que fosse, deixaria de rir se me visse, ao almoço ou ao jantar, rodeado da minha família."

- 2** Por que o personagem se considerava o rei da ilha?
Porque era o senhor absoluto de toda a ilha, dono de tudo: das coisas, do cão e de outros animais.
- 3** O que Robinson diz sobre sua condição na ilha, comparando-a com a situação de sua chegada?
Robinson se considera mais feliz do que no princípio.
- 4** Quem eram os familiares de Robinson na ilha?
Todos os animais domesticados por ele (gatos, cabra, papagaio, cão, etc.).
- 5** Nessa narrativa, Robinson transmite a ideia de alguém desesperado ou de alguém que já se conformou e que tenta se adaptar à sua nova circunstância de vida? Comprove com uma citação do texto.
Robinson transmite a ideia de alguém conformado: "Deste modo, sempre, procurei considerar mais o lado bom da minha condição do que o mau. Procurando alegrar-me com o que possuía e não me desesperar com o que não tinha, porque os desgostos que nos avassalam e mortificam, relativamente às coisas que não temos, são todos frutos da falta de reconhecimento pelo que possuímos."
- 6** Explique o seguinte comentário do personagem: "Estava, em verdade, privado de todo intercâmbio com os meus semelhantes...".
Trata-se de uma circunstância de falta de comunicação e de trocas humanas, já que ele estava rodeado de bichos.
- 7** Que solução Robinson encontrou para não desanimar e sobreviver na ilha?
Trabalhar bastante.



Compreendendo o texto



- 1** Que semelhança apresentam o personagem desse texto e o menino do texto anterior?
O sentimento da solidão.
- 2** O texto é narrado em primeira pessoa. Que tipo de narrador foi escolhido para o texto?
Um narrador-personagem, alguém que participa diretamente dos fatos narrados.
- 3** Em sua opinião, ao narrar suas aventuras na ilha deserta, Robinson tinha esperança de um dia voltar a conviver com seus semelhantes? Justifique sua resposta.
Resposta pessoal.
- 4** Considerando as características de um relato pessoal, qual seria a diferença básica entre esse texto e um relato de experiência científica?
O relato pessoal é mais envolvente, é feito em primeira pessoa e o ponto de vista está centrado no sujeito. O relato de experiência científica é escrito em terceira pessoa, o foco é o objeto de estudo, a linguagem usada para descrever os procedimentos é mais técnica.

Da forma como o texto se apresenta, fragmentado numa sucessão de recortes, dificilmente despertará na meninada o gosto pela leitura. Dada a extensão da obra (e daí a necessidade do recorte), o que se espera é que a autora do livro didático selecione um fragmento adequado, que dê conta de um episódio da obra, ou seja, que contemple as estruturas básicas da narrativa: apresentação, conflitos (clímax) e desfecho. No entanto, o recorte selecionado leva o aluno a um inevitável sentimento de frustração, uma vez que o trecho apresenta o surgimento de um conflito, mas que é interrompido, antes do desfecho, justamente num ponto em que a curiosidade do aluno é aguçada para saber mais sobre a vida na ilha e o destino do naufrago. Além disso, a autora do manual não se preocupa em contextualizar o fragmento, ou seja, fornecer informações para propiciar um melhor entendimento da história e até instigar o aluno a ler a obra na íntegra.

No item “Conversando com o texto”, na questão 1, é proposto um trabalho com vocabulário; solicita-se inclusive que o aluno consulte o dicionário. No entanto, as palavras menos comuns, que oferecem dúvidas aos alunos, já são dadas nos trechos apresentados nesse exercício; basta que o aluno correlacione trechos – do texto com os do exercício. Há, ainda, a agravante, de os vocábulos serem trabalhados como itens de dicionários, sem a necessária contextualização dos mesmos, não se explicitando ao aluno a variação temporal de alguns termos (afinal, o romance data do século XVIII). As questões seguintes, desse item, remetem aos episódios presentes no trecho interpretado, não vão além disso. No item “Compreendendo o texto”, envolvendo diferentes aspectos do texto; a questão 1 solicita uma comparação entre o personagem Robinson Crusóe com o personagem do poema “Infância” de Carlos Drummond de Andrade. Na questão 3, solicita-se a opinião do aluno sobre um fato que está praticamente explícito no texto: o desejo do personagem de voltar a conviver com os seus semelhantes. E finalmente, a questão 4 solicita a definição de dois gêneros textuais – relato pessoal e relato de experiência científica ; uma questão isolada, em que não há nenhuma relação com texto estudado, pois a história de Robinson Crusóe é um romance e não relato de experiência pessoal. Enfim, mais uma relevante obra literária é equivocadamente abordada. Vejamos uma possibilidade de abordagem da história.

Robinson Crusóé, romance escrito para adultos, obteve grande aceitação por parte do público infantil. O sucesso absoluto entre os pequenos leitores deu origem a várias adaptações, simplificando o texto original e se concentrando no dinamismo das aventuras, visando à comunicação mais fácil com as mentes jovens (COELHO, 1991).

A obra Robinson Crusóé (1917) de Daniel Defoe, publicada na Inglaterra do século XVIII, carrega as marcas desse momento histórico e social do qual se origina. Segundo Coelho (1985, p.89), nesse período, a Inglaterra sofria “a grande transformação do mundo clássico, aristocrático (baseado nos privilégios e hierarquias de sangue, nobreza e poder herdados ou conquistados, pela guerra) para o mundo romântico burguês (baseado nas relações de interesse criadas pelo individualismo, dinheiro, trabalho, produção, mercantilismo, industrialização, produção, progresso... que procuraram substituir as guerras por Tratados [...].”

Coelho (1985, p. 90) também afirma que:

Embora Robinson Crusóé tenha surgido como um protesto contra a “civilização” e tenha sido muito valorizado como o elogio da vida natural, da solidão e do ‘bom selvagem’ (= a bondade do homem natural, antes da civilização o corromper ou deformar), acreditamos que seu maior mérito ou seu sucesso, principalmente entre os jovens leitores, está na ênfase dada à energia humana, à extraordinária capacidade que tem o homem de inventar e realizar... É também, essa crença nas forças intrínsecas do indivíduo, que expressa a ‘sintomatização’ desse livro com o momento histórico em que ele foi escrito: o da vigorosa e definitiva ascensão do Indivíduo [...].

As atraentes aventuras com que a história presenteia os leitores explica o sucesso do livro até os dias atuais. Nota-se, também, a identificação que pode ocorrer entre as crianças e Robinson Crusóé: assim, as crianças enfrentam, em seu crescimento, o difícil processo de ajustamento ao mundo adulto; precisam lutar contra o medo e a insegurança e descobrem a força individual que conduz à vitória (COELHO, 1985).

Apesar de ser um romance que, em todas as épocas, atraiu adultos e crianças, a maneira como ele é apresentado aos alunos no manual didático não contribui para uma leitura prazerosa que propicia a formação do leitor crítico. Um recorte inadequado, seguido de questões que tratam o aluno como um decodificador de sinais é o que se oferece. Nenhuma menção ao contexto histórico, político,

ideológico e social é feita nos momentos de interpretação do texto; a formação do leitor-mirim, assim, fica seriamente comprometida.

QUADRO 9 - Leitura crítica da natureza do texto e da abordagem didática proposta pelo livro didático LA5 (Texto: “Robinson Crusóé”)

TEXTO	ENFOQUE	CATEGORIAS ANALISADAS	SIM	NÃO
“Robinson Crusóé” (Daniel Defoe)	A natureza do texto.	Apresenta uma unidade coesa e coerente da narrativa.		X
		Tem linguagem literária ou artística.	X	
	A abordagem didática proposta.	Estuda o vocabulário de forma contextualizada.		X
		Realiza a leitura linguística.	X	
		Realiza a leitura semiótica e pragmático-social.		X
		Realiza a leitura literária.		X

Fonte: A pesquisadora.

Ficam evidentes os graves equívocos cometidos pela autora do manual LA5, desde a seleção a ser lida até as questões superficiais e improdutivas formuladas para o texto mutilado e descontextualizado.

Analisemos, a seguir, o manual intitulado **Projeto Conviver: Língua Portuguesa** de Débora Vaz, Elody Nunes Moraes e Rosângela Veliago, Editora Moderna, 2009.

No referido manual, consta na página 152, da Unidade 3, o conto “Negócio de Menino com Menina” de Ivan Ângelo. Na página introdutória, sugere-se uma pesquisa sobre a vida do contista Ivan Ângelo, assim como se apresentam ao final do conto, alguns dados biográficos do escritor; sem dúvida, um aspecto positivo, haja vista a importância da informação sobre a autoria da obra para a compreensão do texto. Observemos o texto e as atividades subsequentes a ele:

Os alunos participaram até este ano de várias situações de leitura e escrita de narrativas de contos. Nesta unidade, é colocado o desafio de conhecerem contos nacionais modernos, de autores que continuam escrevendo. Outro aspecto interessante para o trabalho nesta unidade é o fato de essas narrativas serem breves e na maioria das situações falarem de fatos cotidianos, quase corriqueiros, o que possibilita que os alunos se reconheçam nessas tramas e se lancem à autoria desse tipo particular de texto.

Antes da leitura do texto, algumas perguntas podem ser feitas para orientar a leitura das imagens:

- Qual é a profissão das pessoas mostradas nas fotografias?
- Quem são essas pessoas? Que relação elas têm com o tema desta segunda parte da unidade?

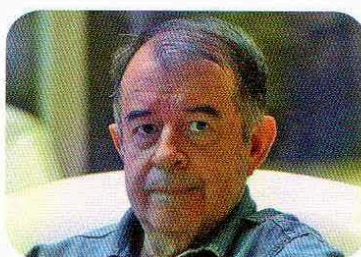
A biografia de cada um desses autores encontra-se nas páginas 154, 162 e 168 deste Guia.

Conto moderno

Você certamente já ouviu e leu vários contos, não é verdade? Os mais conhecidos pelos meninos e meninas são *Chapeuzinho Vermelho*, *Os três porquinhos* e *Branca de Neve*. Eles são contos antigos e foram escritos por pessoas de outros países.

Agora você vai ler contos modernos de escritores brasileiros.

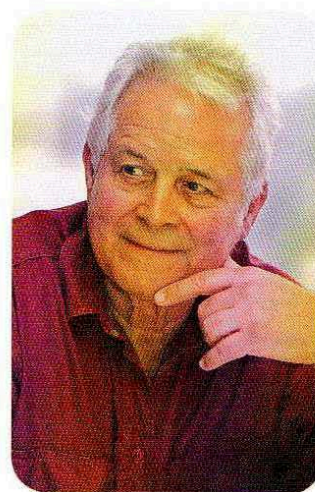
Observe estas fotos. Você conhece algum destes escritores? O que será que eles contam em suas histórias?



O escritor Luiz Vilela, 2006.



A escritora Marina Colasanti, 2009.



O escritor Ivan Ângelo, 2005.

150

O conto

Calcula-se que o hábito de ouvir e de contar histórias venha acompanhando a humanidade em sua trajetória no espaço e no tempo. Em que momento o primeiro agrupamento humano se sentou ao redor da fogueira para ouvir as narrativas fantásticas ou didáticas capazes de atrair a atenção e o gosto dos presentes e de deixar, no rastro de magia em que eram envolvidas, uma lição e/ou um momento de prazer?

O que se pode afirmar é que todos os povos, em todas as épocas, cultivaram seus contos. Contos anônimos, preservados pela tradição, mantiveram valores e costumes, ajudaram a explicar a história, iluminaram as noites dos tempos.

De Sherazade (uma voz de mulher que conta mil e um contos nas *Mil e uma noites*, fazendo, dessa forma, a compilação dos contos mais conhecidos no final da Idade Média) aos contistas contemporâneos, a narrativa curta tem sido observada com especial interesse.

[...]

Os contos que você vai ler foram escritos por esses três escritores. Neles são narradas situações comuns do dia a dia e também situações inusitadas, que convidam os leitores a pensar nos sentidos que se escondem entre as linhas...

Veja um trecho de um desses contos:

Virou a capanga de cabeça para baixo, e os peixes espalharam-se pela pia. Ele ficou olhando, e foi então que notou que a traíra ainda estava viva. Era o maior de todos ali, mas não chegava a ser grande: pouco mais de um palmo. Ela estava mexendo, suas guelras mexiam devagar, quando todos os outros peixes já estavam mortos: como podia durar tanto tempo assim fora d'água?

Teve então uma ideia: abrir a torneira para ver o que acontecia. [...]

Ficou curioso? Ótimo, pois você vai ler o conto inteiro nesta unidade!

Mas, antes, que tal fazer uma breve pesquisa sobre a vida dos três contistas que vamos conhecer? Procure na internet ou em enciclopédias; na biblioteca de sua escola ou da comunidade também é possível encontrar boas informações sobre eles.

Depois de realizarem a pesquisa, o professor vai organizar grupos para que vocês preparem um belo cartaz com as informações encontradas. Depois, é só afixar no mural da sala!



Antes de realizar a pesquisa sobre os contistas, é importante que os alunos construam, coletivamente, um roteiro com as informações que serão buscadas, por exemplo:

- quando nasceu;
- em que lugar;
- principais obras produzidas;
- curiosidades sobre sua vida e obra.

Aos poucos, novas modalidades de contos foram surgindo, diferenciando-se dos contos infantis e dos contos populares, regidos agora por uma nova maneira de narrar, de acordo com a época, os movimentos artísticos que essa época produziu e o estilo individual do autor/narrador.

[...]

E surgiram os contos de humor, os contos fantásticos, os contos de mistério e terror, os contos realistas, os contos psicológicos, os contos sombrios, os contos cômicos, os contos religiosos, os contos minimalistas, os contos estruturados de acordo com as técnicas da narrativa.

Ricardo Piglia^[1] assegura que o segredo de um conto bem escrito é que, na realidade, todo conto conta duas histórias: uma em primeiro plano e outra que se constrói em segredo. A arte do contista estaria em entrelaçar ambas e, só ao final, pelo elemento

CONTINUA NA PÁG. 152 ►

Apresente aos alunos o gênero a ser analisado: o conto moderno. Explique que grande parte dos contos que já leram são textos que surgiram da tradição oral; no caso dos contos modernos, os três escritores cujos textos foram selecionados para o trabalho nesta parte da unidade são contemporâneos e brasileiros.

Ofereça um tempo aos alunos para que realizem uma leitura silenciosa do conto e depois pergunte se algum aluno desejaria realizar a leitura em voz alta. É importante salientar que toda situação de leitura em voz alta deve ser precedida de um período em que se possa “treinar” lendo silenciosamente.

O ideal é que os alunos leiam em casa, para se preparar. No momento de ler em voz alta, o professor pode dividir a turma em grupos, designando a cada um uma personagem ou os trechos do narrador.

Os trechos sublinhados no texto referem-se ao **item d** da **atividade 2**, na página 155.

De olho no texto compreensão

Você gosta de passarinho? Tem ou já teve algum? Na história que você vai ler, há uma menina que quer muito um passarinho... Será que ela vai conseguir?

Negócio de menino com menina

O menino, de uns dez anos, pés no chão, vinha andando pela estrada de terra da fazenda com a gaiola na mão. Sol forte de uma hora da tarde. A menina, de uns nove anos, ia de carro com o pai, novo dono da fazenda. Gente de São Paulo. Ela viu o passarinho na gaiola e pediu ao pai:

— Olha que lindo! Compra pra mim?

O homem parou o carro e chamou:

— Ô menino.

O menino voltou, chegou perto, carinha boa. Parou do lado da janela da menina. O homem:

— Esse passarinho é pra vender?

— Não, senhor.

O pai olhou para a filha com uma cara de deixa pra lá. A filha pediu suave como se o pai tudo pudesse:

— Fala pra ele vender.

O pai, mais para atendê-la, apenas intermediário:

— Quanto você quer pelo passarinho?

— Não tou vendendo, não, senhor.

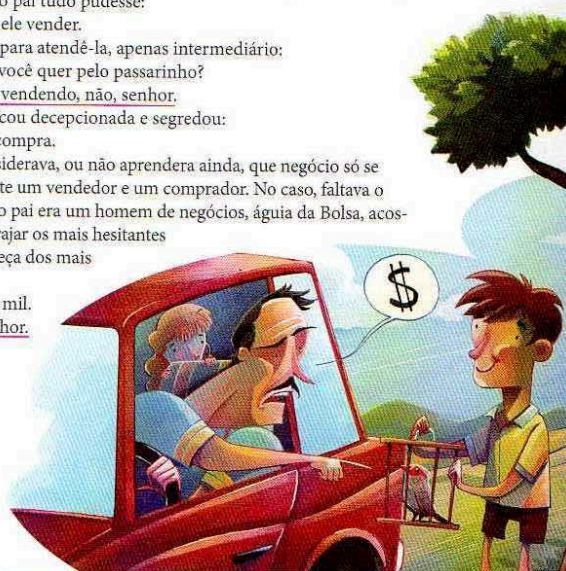
A menina ficou decepcionada e segredou:

— Ah, pai, compra.

Ela não considerava, ou não aprendera ainda, que negócio só se faz quando existe um vendedor e um comprador. No caso, faltava o vendedor. Mas o pai era um homem de negócios, águia da Bolsa, acostumado a encorajar os mais hesitantes ou a virar a cabeça dos mais recalcitrantes:

— Dou dez mil.

— Não, senhor.



152

► CONTINUAÇÃO DA PÁG. 151

surpresa, revelar a história que se construiu abaixo da superfície em que a primeira se desenrola. As duas histórias encontram-se nos pontos de cruzamento que vão dando corpo a ambas, embora o que pareça supérfluo numa seja elemento imprescindível na armação da outra.

A história visível e a história secreta, segundo ele, recebem diferentes tratamentos no conto clássico e no conto moderno. No primeiro, uma história é contada anunciando a outra; nos contos modernos, as duas histórias aparecem como se fossem uma só.

[...]

As qualidades que lhe são apontadas são a concisão e a brevidade, ou seja, é estruturado com uma linguagem densa, com o máximo de economia de palavras. Sua dimensão se dá no sentido da profundidade.

O conto de feição clássica se organiza numa cadeia de acontecimentos que centralizam o poder de atração, apresentando, conseqüentemente, ação, personagens, diálogos.

— Vinte mil.

— Vendo não.

O homem meteu a mão no bolso, tirou o dinheiro, mostrou três notas, irritado.

— Trinta mil.

— Não tou vendendo, não, senhor.

O homem resmungou “que menino chato” e falou pra filha:

— Ele não quer vender. Paciência.

A filha, baixinho, indiferente às impossibilidades da transação:

— Mas eu queria. Olha que bonitinho.

O homem olhou a menina, a gaiola, a roupa encardida do menino, com um rasgo na manga, o rosto vermelho de sol.

— Deixa comigo.

Levantou-se, deu a volta, foi até lá. A menina procurava intimidade com o passarinho, dedinho nas gretas da gaiola.

O homem, maneiro, estudando o adversário:

— Qual é o nome deste passarinho?

— Ainda não botei nome nele, não. Peguei ele agora.

O homem quase impaciente:

— Não perguntei se ele é batizado não, menino.

É pintassilgo, é sabiá, é o quê?

— Aaaah. É bico-de-lacre.

A menina, pela primeira vez, falou com o menino:

— Ele vai crescer?

O menino parou os olhos pretos nos olhos azuis.

— Cresce nada. Ele é assim mesmo, pequenininho.

O homem:

— E canta?

— Canta nada. Só faz chiar assim.

— Passarinho besta, hein?

— É. Não presta pra nada, é só bonito.

— Você pegou ele dentro da fazenda?

— É. Aí no mato.

— Essa fazenda é minha. Tudo que tem nela é meu.



Os trechos com sublinhados duplos no texto referem-se ao **item b** da **atividade 4**, na página 156.

153

Caracteriza-se como narração de um episódio, uma única ação, com começo, meio e fim, concentrado num mesmo espaço físico, num tempo reduzido. Destaca-se por sua unidade de tempo e de ação.

O conto contemporâneo, reflexo da nova narrativa que se foi construindo nas últimas décadas, substituiu a estrutura clássica pela construção de um texto curto, com o objetivo de conduzir o leitor para além do dito, para a descoberta de um sentido do não dito. A ação se torna ainda mais reduzida, surgem monólogos, a exploração de um tempo interior, psicológico, a linguagem pode, muitas vezes chocar pela rudeza, pela denúncia do que não se quer ver. Desaparece a construção dramática tradicional que exigia um desenvolvimento, um clímax e um desenlace. Em contrapartida, cobra a participação do leitor, para que os aspectos constitutivos da narrativa possam por ele ser encontrados e apreciados. Exige uma leitura que descortine não só o que é contado, mas, principalmente, a forma como o fato é contado, a forma como o texto se realiza.

[1] PIGLIA, Ricardo. Teses sobre o conto. *Caderno Mais! Folha de S.Paulo*, 30 dez. 2001. p. 24.

Disponível em: <<http://www.portrasdasletras.com.br/pdt12/sub.php?op=literatura/docs/oconto>>. Acesso em: jul. 2009.

Estes trechos sublinhados no texto ainda se referem ao item d da atividade 2, na página 155.

O menino segurou com mais força a alça da gaiola, ajudou com a outra mão nas grades. O homem achou que estava na hora e falou já botando a mão na gaiola, dinheiro na mão.

— Dou quarenta mil, pronto. Toma aqui.

— Não, senhor, muito obrigado.

O homem, meio mandão:

— Vende isso logo, menino. Não tá vendo que é pra menina?

— Não, não tou vendendo, não.

— Cinquenta mil! Toma! — e puxou a gaiola.

Com cinquenta mil se comprava um saco de feijão, ou dois pares de sapatos, ou uma bicicleta velha.

O menino resistiu, segurando a gaiola, voz trêmula.

— Quero não, senhor. Tou vendendo não.

— Não vende por quê, hein? Por quê?

O menino acuado, tentando explicar:

— É que eu demorei a manhã todinha pra pegar ele e tou com fome e com sede, e queria ter ele mais um pouquinho. Mostrar pra mamãe.

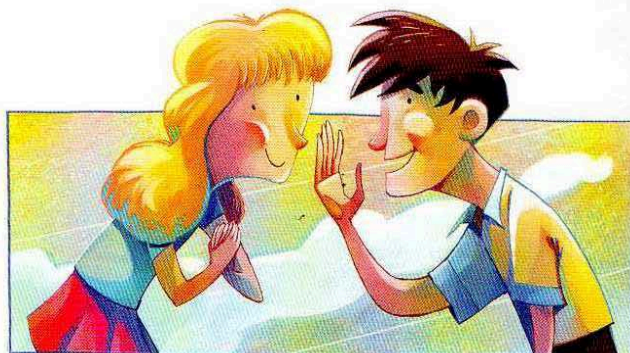
O homem voltou para o carro, nervoso. Bateu a porta, culpando a filha pelo aborrecimento.

— Viu no que dá mexer com essa gente? É tudo ignorante, filha. Vam'bora.

O menino chegou pertinho da menina e falou baixo, para só ela ouvir:

— Amanhã eu dou ele pra você.

Ela sorriu e compreendeu.



Ivan Ângelo. *De conta em conta*. São Paulo: Ática, 2002.

154

Ivan Ângelo

Nasceu em Barbacena (MG), em 1936. Participou do grupo que editou a revista literária *Complemento*; assinou coluna literária no jornal *Diário da Tarde*; lançou seu primeiro livro, *Duas faces*, em 1961, conjuntamente com Silviano Santiago; foi editor do *Jornal da Tarde*, no qual assina coluna semanal até hoje; escreveu episódios para o seriado *Plantão de Polícia*, da Rede Globo. Atualmente publica crônicas semanais no jornal *O Tempo*, de Belo Horizonte, e no portal Klick Escritores; quinzenais na revista *Veja*; e mensais no *Correio Braziliense*. Tem seu livro *A festa*, romance que ganhou o Jabuti em 1976, incluído pelo Ministério da Cultura entre as 125 obras mais significativas da literatura brasileira de todos os tempos.

Disponível em: http://www.klickescritores.com.br/ivanangelo_.htm. Acesso em: jul. 2009.

Que negócio difícil, hein!!! Vamos analisar cada etapa dele?

1. Comece relendo este trecho.

[...] negócio só se faz quando existe um vendedor e um comprador.

a) Qual era o negócio que o homem queria fazer?

Comprar o passarinho.

b) Por que ele queria fazer esse negócio?

Porque a filha gostou do passarinho e o queria para ela.

c) Quem seria o vendedor?

O menino.

Conhecer as características das personagens do conto é muito importante para entendê-lo.

2. Releia esta fala do narrador.

Mas o pai era um homem de negócios, águia da Bolsa, acostumado a encorajar os mais hesitantes ou a virar a cabeça dos mais recalcitrantes [...].

Águia da Bolsa [de Valores]

A águia é um animal que se caracteriza pela visão apurada e de longo alcance. Assim, se dizemos que uma pessoa é "águia", significa que consegue enxergar as oportunidades de ganho, tem astúcia para investir com segurança.

a) O que você acha que significam as palavras **hesitante** e **recalcitrante**? Converse com os colegas.

b) Procure no dicionário o significado dessas palavras e compare com o que você pensou.

✓ hesitante: indeciso, vacilante.

✓ recalcitrante: que resiste obstinadamente (teimosamente), que não cede com facilidade.

c) Como se pode caracterizar o menino? Ele é uma pessoa hesitante ou recalcitrante?

Recalcitrante.

d) Sublinhe de vermelho no texto as respostas do menino que justificam essa característica.

3. Assinale as características da menina.

delicada chorona insistente mandona

4. O homem era insistente, mas o menino não era bobo e usou uma estratégia para tentar fazê-lo desistir do negócio.

a) Que estratégia foi essa?

Mostrar que o passarinho não tem nenhuma qualidade: não cresce, não canta, não presta para nada.

b) Sublinhe de azul no texto o diálogo entre o menino, a menina e o pai dela que demonstra isso.

5. Embora o menino tivesse dito que não queria vender o passarinho, o homem insistia, oferecendo valores cada vez mais altos. Por que ele agiu assim?

Porque imaginava que o garoto, sendo pobre, acabaria cedendo.

6. Qual a intenção do homem ao perguntar para o menino onde ele pegou o passarinho?

Ameaçar o menino.

7. O homem deu, então, o lance definitivo: "Cinquenta mil!". O que se poderia comprar, naquela época, com essa quantia?

Um saco de feijão, ou dois pares de sapatos, ou uma bicicleta velha.

• Por que, mesmo assim, o menino não vendeu o passarinho? Qual a justificativa dele?

Tivera tanto trabalho para pegar o passarinho que queria ficar com ele mais um pouquinho e queria também mostrá-lo para a mãe.

8. O homem, em dois momentos do conto, ficou muito nervoso com a determinação do menino e disse:

“que menino chato”

— Viu no que dá mexer com essa gente? É tudo ignorante, filha.

- a) Por que, do ponto de vista do homem, o menino era “chato” e “ignorante”?

Porque teimava em não vender o passarinho e não percebia o valor do que lhe estava sendo oferecido.

- b) Examinando a situação de outro ponto de vista, podemos dizer que o homem é que era chato e ignorante. Explique.

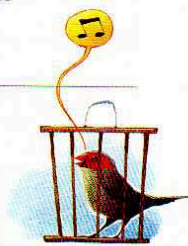
Porque o homem insistia em comprar o passarinho que o menino já deixara claro que não queria vender e não teve a sensibilidade para compreender os motivos do menino.

9. O pai da menina era “águia da Bolsa”, homem astuto, acostumado aos negócios. Mas não conseguiu convencer o menino... Quem acabou “fechando o negócio”?

A menina.

10. Releia este trecho.

O menino chegou pertinho da menina e falou baixo, para só ela ouvir:
— Amanhã eu dou ele pra você.
Ela sorriu e compreendeu.



- a) O que a menina compreendeu?

Compreendeu que o menino tinha se encantado com o passarinho assim como ela e que, num gesto de desprendimento, o ofertaria a ela.

- b) Que parte na primeira frase desse trecho justifica o título do conto? Copie-a.

“para só ela ouvir”

Outra possibilidade de resposta é: A menina compreendeu que o menino não tinha mesmo intenção de vender o passarinho, apenas queria ficar com ele mais um pouco e, depois de mostrá-lo para a sua mãe, o daria para ela.

O roteiro proposto para a abordagem do texto literário apresenta uma única questão sobre o vocabulário; são selecionadas duas palavras “hesitante” e “recalcitrante”, certamente desconhecidas dos alunos, pois não são palavras comuns. Então, é solicitada aos alunos a pesquisa do significado dessas palavras no dicionário. Embora saibamos da importância da contextualização da palavra e da consulta ao dicionário para reconhecimento da acepção adequada das palavras, salientamos que o dicionário não contempla a significação completa das palavras, porque o sentido situacional dos vocábulos só pode ser apreendido pelas relações entre o leitor e os signos do texto vinculados ao contexto social de produção de cada texto. O dicionário traduz uma palavra por outra e não garante uma leitura completa e significativa. Vale ressaltar, também, que a expressão “Águia da Bolsa” é explicitada ao aluno, numa tentativa de facilitar o seu entendimento e acaba privando-o da descoberta do significado através de pesquisa e da contextualização completa das palavras.

As demais questões, elaboradas para interpretação, exigem cópia de trechos do texto ou inferências muito superficiais; referem-se a acontecimentos da história, claramente perceptíveis. Não se propicia a atitude reflexiva do aluno. As questões não contemplam o universo de sentido presente no texto, e o aluno perde a oportunidade de desfrutar do prazer da leitura completa (leitura literal e leitura estética da obra).

As questões 7, 8 e 10 se referem à ideologia presente no texto, mas sem aprofundar e exigir uma participação mais ativa do leitor. São questões genéricas, com respostas óbvias, sugeridas pelo livro didático, que não chegam a levar o aluno a um aprofundamento da carga profunda de vivência que constitui a história. Nenhuma questão aborda, de forma mais aprofundada, os sistemas de valores do menino e do pai da menina, que são diferentes. Dialogando com os signos do texto, descobrimos que os valores do menino são os afetos, os sentimentos, enquanto os do pai são o dinheiro e o poder. O pai rico, mas arrogante, materialista versus o menino pobre, porém autêntico e cheio de emoção e sentimento. Nenhuma questão faz menção a esse contraste entre o TER e o SER.

Tematicamente, o texto valoriza a essência da vida humana, o SER em detrimento do TER de uma sociedade que tudo vê sob o ponto de vista monetário. Os dois personagens – pai da menina e menino – são seres essencialmente antagônicos, com visão de mundo muito diferente. O menino encarna a pureza dos sentimentos, a sensibilidade, o espírito de doação; o pai da menina, a racionalidade, própria de uma sociedade capitalista, que valoriza o dinheiro acima de tudo e todos. A construção sónica do pai da menina – “ia de carro”, “novo dono da fazenda”, “gente de São Paulo”, “homem de negócios”, “águia da bolsa”; e do menino – “pés no chão”, “andando pela estrada de terra [...] sol forte de uma hora da tarde”, “roupa encardida” mostra também um contraponto entre civilização e natureza, materialismo e anti-capitalismo. Infelizmente, o roteiro de trabalho proposto para a leitura do texto não aprofunda essas questões, não propicia ao aluno apreender a totalidade significativa do conto, transformando a leitura do texto em leitura de mundo. Os equívocos cometidos podem ser visualizados nas categorias ressaltadas no quadro abaixo:

QUADRO 10 - Leitura crítica da natureza do texto e da abordagem didática proposta pelo livro didático LB5 (Texto: “Negócio de menino com menina”)

TEXTO	ENFOQUE	CATEGORIAS ANALISADAS	SIM	NÃO
“Negócio de menino com menina”	A natureza do texto.	Apresentação de uma unidade coesa e coerente da narrativa.	X	
		Presença de linguagem literária ou artística.	X	
(Ivan Ângelo)	A abordagem didática proposta.	Estudo do vocabulário de forma contextualizada.		X
		Realização de leitura linguística.	X	
		Realização de leitura semiótica e pragmático-social.		X

		Realização de leitura literária.		X
--	--	----------------------------------	--	---

Fonte: A pesquisadora.

Dando continuidade às nossas análises, vejamos mais um modelo textual que compõe o manual didático em questão: “Dançando com o morto” de Ângela Lago, nas páginas 182 e 183.

Peça aos alunos que observem a capa dos livros e lance algumas perguntas:

1. Observando a capa destes livros, do que você acha que eles tratam? Que elementos das capas o fazem pensar assim?
2. Você conhece algum destes livros?
3. Se você fosse ilustrador e tivesse de fazer a capa de um livro de contos de mistério, que tipo de ilustração você faria?

Os alunos já entraram em contato com contos que envolviam assombração ou mistério em livros de anos anteriores desta coleção, mas não analisaram a forma de construção do clima de mistério. É importante que neste primeiro momento possam trocar ideias sobre as emoções que esses textos transmitem ao leitor. Mais uma vez, você pode reunir livros desse gênero conhecidos por sua turma e promover uma apreciação coletiva.

Conto de mistério

Observe estas capas de livros. Que tipo de histórias eles contam?



Nesta unidade, você vai ler vários contos de mistério.



Mas antes vamos conversar um pouco sobre o assunto. Troque ideias com seus colegas.

- Você já ouviu algum "causo" de arrepiar contado por seus pais ou por familiares? Qual?
- Quando você lê ou ouve um conto de mistério, sente algumas destas reações no seu corpo?
 - ✓ O coração bate mais rápido.
 - ✓ Os olhos ficam arregalados.
 - ✓ A palma das mãos fica suada.
 - ✓ Falta a voz.



- Qual destas duas expressões é mais comum em um conto de assombração?

Era uma vez...

Em uma noite de lua cheia, numa rua deserta...

Ficou com medo? Não se preocupe! As histórias a seguir não são para deixar o leitor com muito medo... são só histórias de "medinho"! Confira!



181

Dica de site

Na seção "Galeria de mitos" do site <http://www.jangadabrasil.com.br>, é possível encontrar lendas, mitos e narrativas populares com seres fantásticos.

Os contos de assombração fazem parte do imaginário e do folclore de muitos povos, e é muito comum as pessoas se reunirem para contar esse tipo de história. Relembre com os alunos os causos que são contados pelos familiares ou as lendas da região que envolvem seres sobrenaturais.

É possível ampliar o repertório dos alunos por meio da leitura de outros contos de mistério. Na seção "De leitor para leitor", há indicação de livros desse gênero.

A análise dos dois textos apresentados deve ser organizada de modo que os alunos não façam as atividades em um único dia, para que não se torne cansativa.

Nos contos de mistério sempre há a presença de um elemento sobrenatural, como a morte ou fantasmas. Esse gênero suscita no leitor sobressaltos, horror, medo e levam-no a refletir sobre situações próprias da imaginação, que vão além da vivência cotidiana.

O objetivo de apresentar mais de um texto em cada seção é contribuir com o aumento do repertório dos alunos sobre o gênero e oferecer-lhes mais material de análise.

De olho no texto compreensão

Prepare-se! Lá vêm duas histórias de arrepiar, daquelas que dão um friozinho na espinha...

Dançando com o morto

A viúva estava na cozinha com o filho, contando feliz o dinheiro que tinha encontrado debaixo do colchão, quando o marido, falecido fazia meses, apareceu e veio sentar-se à mesa com eles.

A mulher não se intimidou:

— O que é que você está fazendo aqui, seu miserável?! Me dá paz! Você está morto! Trate de voltar para debaixo da terra.

— Nem pensar — disse o morto. — Estou me sentindo vivinho.

A mulher mandou o filho buscar um espelho. Entregou ao morto para que ele visse a sua cara de cadáver.

— É... Estou abatido. Deve ser falta de exercício — disse o falecido.

E mandou o filho buscar a sanfona, e convidou a mulher para dançar. Ela, é claro, não quis saber de dançar com o defunto, que cheirava pior que gambá.

O morto nem ligou. Começou a dançar sozinho. De repente a mulher viu que um dedo dele estava caindo, e ordenou:

— Toca mais rápido, menino!



182

Assim que o ritmo se acelerou, caiu outro pedaço.
 — Mais depressa, que eu também vou dançar — ela resolveu.
 E começou a requebrar e saltar e jogar a perna para o alto e balançar a saia.
 O marido, animado, tratava de acompanhar as piruetas da mulher, e enquanto isso o corpo dele desmoronava. Até que só ficou a caveira pulando no chão, batendo o queixo.
 A mulher caprichou uma pirueta, a caveira imitou e o queixo desmontou. Pronto.
 Mais que depressa, a mulher mandou o filho buscar um baú para guardar os pedaços do marido:
 — Põe tudo que é dele, filho. Tudo. Que eu vou procurar uns pregos e um martelo.
 Dali a pouco ela voltou e caprichou nas marteladas, para que o morto nunca mais escapulisse.
 Enterraram o defunto de novo. Depois jogaram bastante cimento em cima.
 Só no dia seguinte a viúva lembrou do dinheiro do marido, que ela tinha deixado em cima da mesa.
 — Cadê!?!
 — Uai, mãe! Não era para guardar no baú tudo que fosse dele?



Angela-Lago. *Sete histórias para sacudir o esqueleto*.
 São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

As respostas podem ser feitas em duplas e depois socializadas em painel.

Outros textos brasileiros de mistério foram recolhidos por Câmara Cascudo e podem ser lidos para os alunos.

Imagine só se isso é hora de um morto chegar!

1. Por que a mulher ficou tão aborrecida com a chegada do finado marido?

Porque ele apareceu bem na hora em que ela estava contente por ter encontrado
debaixo do colchão um dinheiro que tinha sido dele.

2. Por que ela queria se livrar dele?

Primeiro, porque estava morto e, segundo, porque provavelmente não gostava
dele por ter sido um pão-duro.

3. Por que ela não quis dançar com ele?

Porque cheirava pior que gambá.

4. O que a fez mudar de ideia e dançar com ele?

Ela percebeu que, fazendo isso, conseguiria se livrar do marido, pois, com o
movimento da dança, o corpo dele se despedaçava.

5. A mulher conseguiu se livrar do morto? Como?

Sim. Ela continuou dançando com ele até que se despedaçasse todo e
pediu ao filho que guardasse os pedaços do morto e tudo que era dele
num baú e o enterrasse.

6. A obediência do filho acabou se transformando num problema.
Por quê?

Porque, ao guardar tudo que era do pai no baú, guardou também o dinheiro
que fora do morto e que a mãe havia achado.



7. Você ficou com medo da história ou a achou engraçada? Por quê?
Converse com os colegas.

184

Para leitura do aluno

Contos tradicionais do Brasil, de Luís da Câmara
Cascudo. São Paulo: Global, 2003.

Pela leitura do texto, percebemos que, mais do que uma história marcada pelo humor, o conto foi estrategicamente construído para questionar um comportamento humano: a avareza, a primazia do TER em relação ao SER. O dinheiro embaixo do colchão denuncia o comportamento mesquinho do marido em vida; um homem que abdicou de viver para acumular bens materiais, depois de morto, parece valorizar o lazer e a esposa, pois a convida para dançar.

Lamentavelmente, as autoras deste livro didático exploram, nas questões formuladas para a interpretação do texto, apenas o sentido literal do texto, firmado em suas relações puramente linguísticas. Todas as questões, sem exceção, exigem apenas o reconhecimento de informações explícitas no texto, convidando o aluno a repetir o que o texto diz na superficialidade da tessitura linguística.

A unidade pragmática do texto não é objeto de preocupação das autoras; a relação texto/mundo que revelaria o uso social dos signos não é contemplada em nenhum exercício do livro. Afinal, ao escrever, o autor seleciona signos estrategicamente, com a intenção de obter determinado resultado; o autor tem um projeto ideológico. Mas a abordagem metodológica é falha, pois não discute a ideologia subjacente ao texto, não leva à problematização nem à polemização do assunto proposto: a avareza, o apego a bens materiais; a precariedade da vida (a morte). Esse comportamento didático leva a uma prática de leitura incompleta, que não aproveita o sentido social dos signos, não leva à descoberta da ideologia intencionada e neutraliza a dimensão social do texto.

Temos, então, a inserção de um modelo textual adequado, de natureza pragmática. No entanto, a proposta de leitura inviabiliza a atribuição de sentidos completos ao texto e o reconhecimento da vida nele representada. É o que registra o quadro inserido na sequência:

QUADRO 11 - Leitura crítica da natureza do texto e da abordagem didática proposta pelo livro didático LB5 (Texto: “Dançando com o morto”)

TEXTO	ENFOQUE	CATEGORIAS ANALISADAS	SIM	NÃO
“Dançando com o morto” (Ângela Lago)	A natureza do texto.	Apresentação de uma unidade coesa e coerente da narrativa.	X	
		Presença de linguagem literária ou artística.	X	
	A abordagem didática proposta.	Estudo do vocabulário de forma contextualizada.		X
		Realização de leitura linguística.	X	
		Realização de leitura semiótica e pragmático-social.		X
		Realização de leitura literária.		X

Fonte: A pesquisadora

As reflexões que se seguem têm como foco dois textos literários do livro **Aprendendo Sempre- Língua Portuguesa**, das autoras Cláudia Miranda e Vera Lúcia Rodrigues, Editora Ática.

Iniciemos nossa análise com o texto “Faca Sem Ponta, Galinha Sem Pé” de Ruth Rocha (2009, p. 32):

Antes de ler

O texto que você vai ler agora apresenta dois irmãos como personagens: um menino e uma menina. Que relação pode existir entre essa história e a tirinha da página anterior?

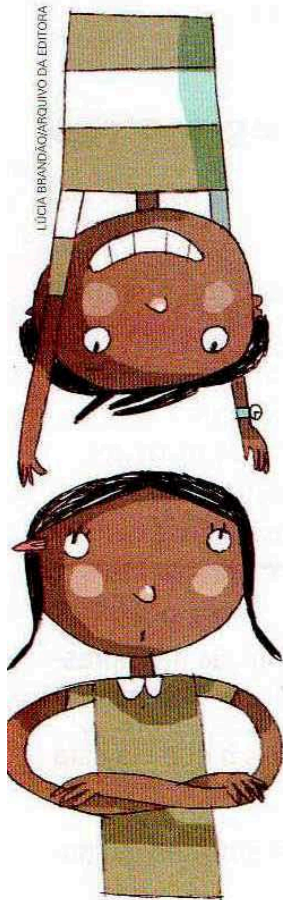
Você já leu outras narrativas escritas por Ruth Rocha? Quais? *Resposta pessoal.*

Texto 1

Faca sem ponta, galinha sem pé

Ruth Rocha

LUCIA BRANDÃO/ARQUIVO DA EDITORA



Esta é a história de dois irmãos.

Com eles aconteceu uma coisa muito esquisita, muito rara e difícil de acreditar.

Pois eram dois irmãos: um menino, o Pedro. E uma menina, a Joana.

Eles viviam com os pais, seu Setúbal e dona Brites.

E os problemas que eles tinham não eram diferentes dos problemas de todos os irmãos.

Por exemplo...

Pedro pegava a bola para ir jogar futebol, lá vinha Joana:

— Eu também quero jogar!

Pedro danava:

— Onde é que já se viu mulher jogar futebol?

— Em todo lugar.

— Eu é que não vou levar você! O que é que meus amigos vão dizer?

— E eu estou ligando pro que os seus amigos vão dizer?

— Pois eu estou. Não levo e pronto!

Joana ficava furiosa, batia as portas, chutava o que encontrasse no chão, fazia cara feia.

Dona Brites ficava zangada:

— Que é isso, menina? Que comportamento! Menina tem que ser delicada, boazinha...

— Boazinha? Pois sim! — respondia Joana de maus modos.

Às vezes Pedro chegava da rua todo esfolado, chorando.

— Que é isso? — espantava-se seu Setúbal. — O que foi que aconteceu?

— Foi o Carlão! Foi o besta do Carlão! Me pegou na esquina — choramingava Pedro.

Seu Setúbal ficava furioso:

— E você? O que foi que você fez? Por acaso fugiu? Filho meu não foge! Volte pra lá já já e bata nele também. E vamos parar com essa choradeira! Homem não chora!

Pedrinho desapontava:

— Eu estou chorando é de raiva! É de ódio!

Joana se metia:

— Homem é assim mesmo! Quando a gente chora é porque é mole, é boba, é covarde. Agora, homem quando chora é de ódio...

Pedro ficava furioso, queria bater na irmã.

Dona Brites entrava no meio:

— Que é isso, menino? Numa menina não se bate nem com uma flor...

Pedro ia embora, pisando duro:

— Só com um pedaço de pau...

E as brigas se repetiam sempre.

Quando Joana subia na árvore para apanhar goiaba, Pedro implicava:

— Mãe, olha a Joana encarapitada na árvore. Parece um moleque!

— Moleque é o seu nariz! — gritava Joana. — Você toda hora está em cima da árvore, por que é que eu não posso?

— Não pode porque é mulher! Por isso é que não pode. E não adianta vir com conversa mole, não! Mulher é mulher, homem é homem! [...]

Um dia...

Tinha chovido muito e os dois vinham voltando da escola.

De repente, Pedro gritou:

— Olha só o arco-íris! [...] — Vamos passar por baixo? Vamos! [...]

— Tia Edith disse que se a gente passar por baixo do arco-íris, antes do meio-dia, homem vira mulher e mulher vira homem...

— Que besteira! — disse Pedro. Quem é que acredita numa coisa dessas?



E os dois se deram as mãos e correram, correram, na direção do arco-íris. E de repente pararam espantados.

Eles estavam se sentindo esquisitíssimos!

— O que aconteceu? — perguntou Joana.

E a voz dela saiu diferente, parece que mais grossa...

— Sei lá! — disse Pedro.

Mas parou depressa, porque ele estava falando direitinho como uma menina. [...]

E os dois se olharam muito espantados...

Ruth Rocha. *Faca sem ponta, galinha sem pé*. São Paulo: Ática, 1996. (Col. Procurando Firme).

Professor: Para que os alunos percebam mais claramente os elementos que compõem a narrativa e conheçam o desfecho da história, seria interessante que tivessem acesso ao livro de onde o texto foi tirado.

Danava: ficava enfurecido.

Encarapitada: colocada no alto, comodamente.

Ruth Rocha nasceu na cidade de São Paulo. Formou-se em Ciências Políticas e Sociais, mas acabou definindo sua carreira profissional como escritora de livros para crianças e jovens. Ruth tem uma lista enorme de livros publicados no Brasil e em outros países.



Pensando sobre o texto

1 Compare as atitudes das personagens da história com a atitude da personagem da tirinha que você leu, depois responda no caderno.

a) Na história, de acordo com Pedro, o que Joana não pode fazer? Por quê?

Ela não pode jogar futebol nem subir em árvores, porque é menina.

b) Em que atitude Pedro é semelhante à personagem da tirinha?

Tanto Pedro quanto a personagem da tirinha consideraram que existem atividades próprias de meninos e outras próprias de meninas.

2 Na história, a personagem Joana reage ao preconceito manifestado por Pedro. Vários trechos apresentam essa reação da menina.

a) Transcreva do texto uma fala em que Joana reage ao preconceito manifestado pelo irmão. — *Você toda hora está em cima da árvore, por que é que eu não posso?*

b) Agora transcreva um trecho em que o narrador relata alguma reação de Joana.

Joana ficava furiosa, batia as portas, chutava o que encontrasse no chão, fazia cara feia.

c) Observe as frases transcritas nos itens anteriores. Por que deve ser usado o sinal de travessão na frase do item **a** e não no trecho do item **b**? *Espera-se que os alunos percebam que o item a apresenta a fala da personagem num diálogo, e o item b apresenta o discurso do narrador.* Professor: O objetivo é o aluno recordar algumas diferenças entre o discurso do narrador, relatando os fatos e a fala de personagens num diálogo. Podem ser ressaltados: o uso do travessão para indicar a fala da personagem; a apresentação de um narrador que conta os acontecimentos, mas não é personagem; o emprego de verbos em 3ª pessoa pelo narrador e de verbos em 1ª pessoa pela personagem.

3 Pense e responda: Joana também provoca Pedro? Conte, no caderno, uma passagem do texto que justifique a resposta.

Sim, ela provoca. Como na situação em que Pedro chega chorando em casa porque apanhou na rua.

4 Releia o parágrafo a seguir.

— E você? O que foi que você fez? Por acaso fugiu? Filho meu não foge! Volte pra lá já já e bata nele também. E vamos parar com essa choradeira! Homem não chora!

- a) De quem é essa fala? *Do seu Setúbal, pai de Pedro e Joana.*
- b) Observe a pontuação empregada no final das frases. Para que servem os pontos de interrogação? *Espera-se que os alunos respondam que os pontos de interrogação servem para indicar ao leitor o sentido de questionamento feito pelo pai ao filho. Trata-se de uma forma de o pai repreender o filho.*
Professor: Peça a alguns alunos que leiam essa fala em voz alta, com a entonação adequada.
- c) E o que os pontos de exclamação indicam para o leitor?
Professor: Ajude os alunos a perceber a indicação do tom enfático e rude com que seu Setúbal está falando ao filho.
- d) Localize a palavra **já** no trecho. Qual terá sido a intenção da autora ao utilizá-la duas vezes? *A expressão já já passa a ideia de que o pai quer que o filho faça imediatamente, sem demora, o que ele está mandando o menino fazer.*
Professor: Ainda neste volume serão estudadas as classes gramaticais invariáveis. Neste momento, entretanto, não é necessário identificar o **já** como advérbio de tempo, mas fazer notar que se trata de uma palavra marcadora de tal circunstância.

5 Releia o parágrafo a seguir e, no caderno, faça o que se pede.

E os dois se olharam muito espantados...

- a) Observe o sinal de pontuação utilizado no final da frase. Como você explicaria o uso das reticências no contexto da frase destacada? Copie a resposta mais adequada:
- Houve um corte no texto.
 - Houve uma interrupção da história feita pelo narrador para criar suspense.

Professor: Na seção “Produzindo texto escrito” o aluno criará um desfecho para a narrativa, resolvendo a situação problemática pela qual as personagens passam. Como cada criação é particular, a comparação delas fará o aluno perceber que há diferentes finalizações para uma mesma proposta de trabalho.

- b) O que aconteceu com as duas personagens? *Elas se olharam espantadas depois de passar por baixo do arco-íris e perceber que estavam diferentes: Joana ficou com a voz mais grossa e Pedro estava falando como uma menina.* Professor: Antes de iniciar a atividade, leve os alunos a opinar sobre o texto. Pergunte-lhes: “Por que será que a autora escolheu ‘Faca sem ponta, galinha sem pé’ como título para sua história?”, “Que superstição ou credence popular existe sobre quem passa por baixo do arco-íris?”. O objetivo aqui é levá-los a concluir o texto, resolvendo a situação-problema proposta pela narrativa.

- 6 Na história aparecem frases muito comuns, chamadas de **frases feitas**, como “Homem não chora!”. No caderno, transcreva do texto outra frase feita.

“Mulher é mulher, homem é homem!”, “Numa menina não se bate nem com uma flor...”.

Professor: Se os alunos não souberem o que é frase feita, dê alguns exemplos e peça-lhes que apresentem outros. Também é importante verificar se os alunos fizeram uso das aspas para indicar a transcrição das frases do texto.

Pensando sobre o gênero: conto infanto-juvenil

1 Dividimos alguns elementos da história “Faca sem ponta, galinha sem pé” em quatro perguntas. Leia a dica que segue cada uma delas, depois escreva as respostas no caderno com informações do texto.

- a) **Quem?** As personagens. *Os irmãos Pedro e Joana, dona Brites (mãe), seu Setúbal (pai).*
- b) **O quê?** O problema (o conflito). *As brigas que acontecem entre dois irmãos sobre o que meninas e meninos podem fazer.*
- c) **Quando?** O momento em que a história acontece. *Nos dias atuais, mas sem tempo determinado.*
- d) **Onde?** O local em que ocorrem os fatos narrados. *O lugar não é determinado.*

Professor: Organize uma leitura expressiva do texto. Peça aos alunos que observem atentamente a pontuação empregada para conferir uma boa entonação às falas. Distribua os “papéis” (quem será o narrador e quem serão as personagens) e peça que preparem a leitura para se apresentarem para a classe.

2 Releia a fala a seguir.

— Eu é que não vou levar você!

Quando a fala da personagem é reproduzida tal como foi dita, dizemos que se trata de **discurso direto**.

Imagine agora que você ouviu a conversa entre os dois irmãos e vai contar o que aconteceu. Rescreva a fala acima, começando a frase com “*Pedro disse que...*”.

Pedro disse que não iria levar Joana./ Pedro disse que não levaria a irmã.

Quando o narrador conta com as próprias palavras o que a personagem disse, dizemos que se trata de **discurso indireto**.

3 Copie as informações abaixo no caderno, completando-as.

Nos textos narrativos, quem conta a história é o **■**, *narrador*

Quando o narrador dá a palavra à personagem para que ela mesma fale, ocorre o **■**, *discurso direto*

Quando o narrador conta o que a personagem disse, temos o **■**, *discurso indireto*

4 Releia o trecho a seguir.

Quando Joana subia na árvore para apanhar goiaba, Pedro implicava:
— Mãe, olha a Joana encarapitada na árvore. Parece um moleque!

a) Copie no caderno o parágrafo em que o discurso é direto.

Resposta sublinhada no trecho.

b) De que forma o discurso direto foi indicado?

O discurso direto foi indicado pelo uso do travessão.

c) O narrador do texto é apenas observador ou ele também participa dos acontecimentos, como uma das personagens? *O narrador é apenas observador.*

5 Ruth Rocha é autora de histórias destinadas, principalmente, a crianças e jovens. No texto lido os acontecimentos narrados são reais, são fatos que ocorreram de verdade, ou são acontecimentos fictícios, imaginados por ela? Explique sua resposta.

Espera-se que os alunos entendam que os textos literários, em geral, ainda que muitas vezes sejam inspirados no cotidiano, como as histórias infantis, são textos de ficção, inventados pelo autor. Professor: Para ajudar os alunos a entender o caráter ficcional do texto, destaque nesse conto de Ruth Rocha situações que fogem à realidade, como, por exemplo, uma tia das personagens principais dizer que um homem, ao passar por baixo de um arco-íris, vira mulher e vice-versa. Converse com eles sobre outras histórias, como os contos clássicos, que apresentam episódios bem distantes do cotidiano.

6 Com base nas características dos contos estudadas anteriormente, copie no caderno a explicação a seguir, completando-a. Acrescente outras informações que você achar importantes.

Em resumo...

- O **conto infanto-juvenil** é uma narrativa destinada a ■ e ■. A história é um texto de ■, pois é fruto da imaginação do autor, e não o relato de acontecimentos reais. *crianças/ jovens/ ficção*
- Os fatos são apresentados pelo ■ e vividos por ■. Os acontecimentos são narrados em sequência. O tempo da narrativa e o ■ em que a história acontece podem ser determinados ou não. *narrador/ personagens/ lugar*

Antes de ler

Observe a maneira como o texto que você vai ler agora está organizado na página. Como são chamados textos como esse? Responda oralmente: que relação parece existir entre ele e o texto anterior?

Professor: Como a expressão "Homem não chora" foi apresentada no texto de Ruth Rocha, estimule os alunos a opinar sobre a frase feita/título e a forma de apresentação do texto a ser estudado.

O conto infantil de Ruth Rocha é uma obra artística que dialoga com o leitor infantil, pois é densa em significação, o que pode levar a criança a ampliar sua visão de mundo. Porém, as autoras do livro didático cometem um equívoco: apresentam um recorte do conto, interrompendo o texto no momento do clímax da história, no auge da narrativa. Há, no manual do professor, uma sugestão para que os alunos tenham acesso ao livro de onde o trecho foi retirado. Mas, e se a escola não dispuser do livro?

A apresentação de um texto fragmentado inviabiliza qualquer estratégia para formar o leitor completo. Um fragmento que corta o conflito em andamento frustra completamente o leitor. Como se não bastasse tal equívoco, o manual didático apresenta um conjunto de questões que exigem a simples transcrição de

algumas passagens da história mutilada. Não há sequer uma única atividade que aborde, de forma aprofundada, a questão do machismo, tão arraigado em nossa sociedade e tão bem abordado nessa narrativa. O texto propõe romper comportamentos estereotipados de indivíduos aprisionados pelas convenções sociais que prescrevem atitudes diferenciadas para homens e mulheres. A personagem Joana, por sua vez, se mostra um ser singular, questionando o modelo social estabelecido para o sexo feminino. Joana transgride e resiste aos padrões de comportamentos que lhe são impostos; mostra que tem personalidade ao não se submeter ao irmão Pedro.

Na sequência do conto, Pedro e Joana trocam de papéis sociais, tornando-se Pedra e Joano. Essa experiência faz com que eles reflitam sobre a cultura machista na qual estão inseridos (especialmente Pedro), reformulem seus conceitos e encontrem formas variadas e originais de brincar e se relacionar. Nenhuma das questões formuladas no item “Pensando sobre o texto” atinge o nível pragmático-social do texto, que o revela como uma comunicação sócio-ideológica, construída sob uma perspectiva histórica.

O quadro 12 nos mostra as categorias analisadas na leitura deste texto:

QUADRO 12 - Leitura crítica da natureza do texto e da abordagem didática proposta pelo livro didático LC5 (Texto: “Faca sem ponta, galinha sem pé”)

TEXTO	ENFOQUE	CATEGORIAS ANALISADAS	SIM	NÃO
“Faca sem ponta, galinha sem pé” (Ruth Rocha)	A natureza do texto.	Apresentação de uma unidade coesa e coerente da narrativa.		X
		Presença de linguagem literária ou artística.	X	
	A abordagem didática proposta.	Estudo do vocabulário de forma contextualizada.		X
		Realização de leitura linguística.	X	
		Realização de leitura semiótica e pragmático-social.		X

		Realização de leitura literária.		X
--	--	----------------------------------	--	---

Fonte: A pesquisadora.

Vemos que o livro didático apresenta um texto literário, mas propõe sua leitura com atividades que exploram exclusivamente o sentido linguístico do texto, firmado em suas relações de sentido gramaticais. Todo o potencial de questionamento crítico acerca do comportamento de meninas e meninos, culturalmente construídos, é menosprezado nas atividades de abordagem do texto.

Passemos, então, a refletir sobre outro modelo textual que consta na página 104 do manual, “O boi-bumbá” de Sylvia Orthof.

Professor: Em bibliotecas escolares, é comum encontrarmos vários livros da escritora Sylvia Orthof. Desafie os alunos a se recordarem de outras histórias escritas por ela para que percebam que se trata de uma escritora de literatura infantil brasileira. Assim, pode-se levantar a hipótese de que o texto que será lido é uma dessas histórias infanto-juvenis.

Texto 2

Professor: Este texto apresenta um pouco da história de um boi famoso em todo o Brasil: o boi-bumbá. A autora mistura prosa e poesia para contar esta história. Os versos recuperam as músicas tradicionais das festas do bumba-meu-boi em todo o Brasil. Seria interessante inventar uma melodia para que os trechos em versos fossem cantados, entrecortando a narração durante uma leitura oral do texto.

O boi-bumbá

Sylvia Orthof

Naquele sertão estavam acontecendo muitas coisas. E, de repente, passou por ali um boi tão lindo, tão vermelho, tão bordadinho de espelhos, que só de se olhar pra ele a gente se acriançava, de tanta beleza.

*Oi, boi de bumba,
bumba meu boi,
comigo eu vou,
comigo foi,
oi boi vermelho,
oi boi grená,
neste terreiro
venho espelhar...*

[...] Zefa ouvia, maravilhada. O que seria tão belo, assim, aquilo que o boi dizia? Seria um verso? Zefa estava começando a se sentir diferente: um tiquinho feliz. Era tão bom ser um tiquinho feliz...

Mas o coronel voltou a aparecer. Era um coronel que sumia e reaparecia, sempre estragando os prazeres de Zefa. E Mamão-Macho, quando viu o boi cantando, dançando, rimando, berrou:

— Já pra dentro, Boi, que chegou o teu dono e senhor. Basta de literatice de poesia, de cantação de cordel. E, já que você gosta de rimar, chegou teu coronel!

— Eu não tenho dono, nem senhor. Desculpe a ousadia, mas eu sou um boi que pertence à poesia!

— Se for boi, se estiver no MEU sertão, este boi é MEU! — exclamou o coronel, querendo pegar o boi.

— E o senhor é meu, seu coronel? Porque eu sou um boi que nasci no sertão. O senhor está pisando o meu chão! — falou o boi.

— Eu não tenho dono! — gritou o coronel.

— Nem eu. Sou um boi-bumbá. Cheguei do Norte, Nordeste, viajei no Ceará, andei por altos recifes, Olinda fui visitar, ainda não encontrei quem pudesse me mandar! Sou feito de amor-perfeito, do povo sou alegria, sou o boi deste boizado, poeta sou da poesia... Êeeee, boi!

— Você é poeta? — perguntou, zangado, o coronel.

— Não, eu sou a poesia do povo. Sou a alegria da festa! — respondeu o boi.

— Pois a festa acabou! E teje preso, porque sendo boi, estando no meu sertão, em minhas terras, este boi é meu! — berrou Mamão-Macho irriadíssimo.

Nesta hora, apareceu o Marujim. O coronel, que já estava agarrando o boi pelo rabo, disfarçou. Ora, aquele turista poderia ser rico, era bom fingir sentimentos nobres.

— Vou disfarçar, pra ele não ter má impressão! — disse baixinho o coronel, acrescentando: — Isso, senhor Marujim do navio, é uma festa típica do Nordeste, não é, boi dançador? Dança, baila, meu bozinho lindo! — dizia o coronel, agora falando bem alto.

Depois, continuou a segredar pro boi:

— Se você não dançar, você vira bife de panela, moqueca de boi!

O boi, muito do danado, fez pose, empinou o chifre na direção do coronel e cantou, num desafio cheio de ameaças:

*Neste passo de boi
eu vou e eu faço,
um novo compasso
de bumba-meu-boi!*

Mas o Mamão-Macho, muito do coronel, não teve medo e retrucou:



ADALBERTO COINAVACARQUIVO DA EDITORA

*Neste passo da bota
eu piso o capacho,
não diga lorota
de bumba-meu-boi!*

O boi olhou bem dentro dos olhos do seu adversário, fez pose de touro em tourada, deu uma raspadinha na poeira com a pata e respondeu:

*Se o tempo é de bota
lorota é compasso,
meu pé faz o passo
pisando o que foi!*

Mas o coronel, xaxando de raiva, respondeu, trovejando as palavras:

*Seu boi de panela,
seu boi carne-seca
tu não se intrometa
na minha tigela!*



ADALBERTO CORNACACARUINO DA EDITORA

Aí, o boi dançou inteiro. Fitas revoavam e seu manto piscava estrelas e brilhos. Seus pés bailavam em volta do coronel, que, meio acuado, foi ficando mais quieto.

O boi bailava e bailava. De repente, aconteceu um fato deveras fora do comum: por onde o boi dançava, iam nascendo flores!

Marujim, encantado, exclamou:

— Vejam! Por onde o boi passa, a terra se aprimavera.

Mas o coronel dizia não enxergar nada daquilo, retrucando:

— É um simples boi, não estou vendo nada.

[...] Zefa, de medo da peleja do boi com seu pai, tinha sumido pra dentro. Aí, o coronel chamou, bem berrado:

— Zefa! Zeeeeeeefa! Venha já pra cá que temos visita turística! [...]

Quando Zefa apareceu, ela vestia um vestidinho de algodão simplinho. Olhou pro Marujim e suspirou, recebendo um suspiro de volta.

O coronel, muito casador, resolveu dar uma saidinha rápida, para deixar o casal sozinho. [...]

O boi, com aquela confusão toda, também tinha se afastado, mas retornou e veio logo perguntando:

— O coronel foi embora? É que eu não me dou bem com certos coronéis. Coisas de boi, entende? E você, quem é? — perguntou o boi pra moça.

— Eu sou a filha do coronel.

— Eu perguntei quem você é! — insistiu o boi.

— Eu já disse: sou a filha do coronel! — repetiu a moçinha [...].

— Eu quero saber quem você é! — insistiu o boi.

Zefa ficou calada, matutando. Sempre fora a filha do coronel. [...]

— Ser filha de alguém não diz quem a gente é! — falou o boi, baixinho, com um jeito de boi manso, amigo.

Zefa pensou, pensou. Aí respirou fundo e confessou:

— Eu sempre fui filha de coronel... [...] Eu sou a Zefa do Sertão!

Depois de uma revelação tão importante, Zefa entendeu que tinha descoberto a sua própria pessoa. Ela era Zefa.

O boi, de contente, danou de dançar. [...]

— Que bonito! [...] Você é uma gente de nome Zefa, você não é propriedade do coronel. Eu sou um boi, faço o que um boi quer fazer, bumbo no bumbá.

O boi rodopiava. Suas fitas, amarradas nos chifres, esvoaçando, formavam um arco-íris no céu. E o boi concluiu:

*Oi, bumba, meu boi-bumbá,
o sertão vai levantar,
vai vir chuva festejeira,
na dança do meu bumbá,
que é a festa verdadeira
Maranhão com Ceará!*

— Vim dizer, moça Zefa, que sou um boi. É pra você não me esquecer!

— Não te esquecer? Assim como o meu Marujim? — perguntou Zefa, encantada.

— É assim: Ai, não te esqueças de mim! — bumbou o boi, sumindo por entre fitas e brilhos.

Sylvia Orthof. *A gema do ovo da ema*. São Paulo: FTD, 1988.



ADALBERTO CORNACAVAFRUIVO DA EDITORA

Sylvia Orthof nasceu no Rio de Janeiro em 1932. Depois de estudar arte dramática na França, trabalhou no Brasil como atriz de teatro e TV e montou vários espetáculos infantis. Muito premiada e admirada, Sylvia escreveu diversos livros para crianças. Faleceu em 1997.



EDITORA FTD

Glossário

Acriançaava: virava criança; ficava feito criança.

Primavera: torna-se florida.

Capacho: tapete usado para limpar a sola dos sapatos na entrada das casas.

Danou: começou com bastante ímpeto, entusiasmo.

Deveras: realmente.

Esvoaçando: flutuando ao vento.

Grená: cor vermelho-castanha.

Matutando: pensando, planejando.

Peleja: luta, combate.

Recifes: rochedos próximos à encosta marinha.

Revoavam: voavam em círculos.

Trovejando: dizendo fortemente.

Xaxando: movimentando-se como se estivesse dançando xaxado, dança típica nordestina.

Pensando sobre o texto

1 Observe as palavras destacadas no trecho que segue:

[...] E Mamão-Macho, quando viu o **boi** cantando, dançando, rimando, berrou:

— Já pra dentro, **Boi**, que chegou o teu dono e senhor. [...]

Uma foi iniciada com letra minúscula e a outra com letra maiúscula. Responda no caderno: por quê?

*Porque, no primeiro caso, a palavra **boi** refere-se a um boi qualquer, comum. Já no segundo, a palavra **Boi** é o nome da personagem, um nome próprio.*

2 Releia:

[...]

— Se for boi, se estiver no MEU sertão, este boi é MEU! — exclamou o coronel, querendo pegar o boi.

— E o senhor é meu, seu coronel? Porque eu sou um boi que nasci no sertão. O senhor está pisando o meu chão! — falou o boi.

— Eu não tenho dono! — gritou o coronel.

[...]

A palavra **MEU** foi escrita com todas as letras maiúsculas em uma das falas do coronel. Por que ela foi escrita desse jeito? De que forma esse recurso ajuda a caracterizá-lo?

*A palavra **MEU** foi escrita com todas as letras maiúsculas para enfatizar o significado de posse que ela dá às palavras sertão e boi, reforçando a ideia de que o coronel se sentia proprietário de tudo o que estava naquelas terras.*

3 Releia os trechos e observe as palavras e expressões destacadas:

[...] E, de repente, passou por ali um boi tão lindo, tão vermelho, tão bordadinho de espelhos, que só de se olhar pra ele a gente se **acriançava** [...].

Mas o coronel, **xaxando** de raiva, respondeu, **trovejando** as palavras: [...]

— Vejam! Por onde o boi passa, a terra se **aprimavera**.

O boi, de contente, **danou de dançar**.

acriançava: virava criança, ficava feito criança; xaxando: pulando, batendo o pé como se estivesse dançando xaxado; trovejando: gritando forte, falando com voz potente; aprimavera: fica cheia de flores; danou de dançar: dançou muito, dançou cheio de entusiasmo.

- a) Qual o significado delas no contexto?
- b) Nos trechos acima, identifique três neologismos, ou seja, palavras inventadas pela autora. Copie-as no caderno. *Acriançava, xaxando e aprimavera.*

Professor: A palavra trovejando está deslocada de seu sentido mais literal, mas não se trata de um neologismo, assim como a palavra danou.

4 Em grupo. Escrevam um final para a história e preparem uma leitura dramatizada do texto.

- a) Releiam o último parágrafo e imaginem o que aconteceu depois que o boi sumiu “por entre fitas e brilhos”. Conversem e rascunhem algumas ideias em uma folha de papel avulsa. Depois, organizem essas ideias em um texto, continuando e concluindo a narrativa.
- b) Localizem as falas do narrador e das personagens na história. Não se esqueçam de incluir o desfecho criado pelo grupo.
- c) Escolham quem será o narrador e quem representará o coronel, a mocinha, o marinheiro e o boi.
- d) Confeccionem máscaras de cartolina para caracterizar o narrador e as personagens. Caprichem na apresentação. *Professor: Agende uma data para a apresentação dos grupos.*



Pensando sobre o gênero: conto popular

1 Os contos são histórias, ou seja, são textos narrativos. Vamos recordar alguns elementos da história que você leu?

Responda no caderno.

- a)** Quem são as personagens? *O coronel, apelidado de Mamão-Macho, sua filha Zefa, o Boi-Bumbá e o marinheiro Marujim.*
- b)** Que problema — ou conflito — desencadeia os acontecimentos na narrativa? *O aparecimento do Boi, que se opõe ao coronel.*
- c)** Que tipo de narrador há no texto: personagem ou observador? *O narrador é observador, não participa da narrativa como personagem.*
- d)** O texto “O boi-bumbá” é um conto popular. Por quê? *Porque se trata de uma narrativa baseada em personagens e histórias da cultura popular oral. Professor: Comente com os alunos que essas histórias são contadas de geração em geração.*

2 Nos quadros a seguir estão trechos retirados da história. Escreva no caderno a ordem em que esses quadros devem ficar para que os acontecimentos sejam narrados na sequência certa.

A

[...] Zefa ouvia, maravilhada. O que seria tão belo, assim, aquilo que o boi dizia? Seria um verso? Zefa estava começando a se sentir diferente: um tiquinho feliz. Era tão bom ser um tiquinho feliz...

B

Aí, o boi dançou inteiro. Fitas revoavam e seu manto piscava estrelas e brilhos. Seus pés bailavam em volta do coronel, que, meio acuado, foi ficando mais quieto.

C

Naquele sertão estavam acontecendo muitas coisas. E, de repente, passou por ali um boi tão lindo, tão vermelho, tão bordadinho de espelhos, que só de se olhar pra ele a gente se acrianchava, de tanta beleza.

D

Nesta hora, apareceu o Marujim. O coronel, que já estava agarrando o boi pelo rabo, disfarçou. Ora, aquele turista poderia ser rico, era bom fingir sentimentos nobres.

E

Depois, continuou a segredar pro boi:

— Se você não dançar, você vira bife de panela, moqueca de boi!

F

Mas o coronel voltou a aparecer. Era um coronel que sumia e reaparecia, sempre estragando os prazeres de Zefa. E Mamão-Macho, quando viu o boi cantando, dançando, rimando, berrou:

— Já pra dentro, Boi, que chegou o teu dono e senhor. Basta de literatice de poesia, de cantação de cordel. E, já que você gosta de rimar, chegou teu coronel!

C, A, F, D, E, B

3 Em dupla. Nos textos narrativos, muitas vezes, a sequência dos acontecimentos é determinada por expressões temporais (de tempo) e expressões espaciais (de lugar).

a) Identifiquem e copiem dos trechos acima 4 exemplos para cada um dos itens pedidos abaixo:

- **Palavra ou expressão que indica tempo, o momento em que alguma coisa acontece.**
"Aí" (quadro B); "de repente" (quadro C); "nesta hora", "já" (quadro D); "depois" (quadro E); "sempre", "quando", "já" (quadro F). "Já" aparece duas vezes.
- **Palavra ou expressão que indica lugar, o local em que se situa o acontecimento.**
"Em volta do coronel" (quadro B); "Naquele sertão", "aí" (quadro C); "pra dentro" (quadro F).

b) Para que servem essas expressões de tempo e de lugar? Qual a função delas na história?

Espera-se que os alunos entendam que essas expressões são elementos de coesão textual, de ligação e de organização da sequência da história. Assim, pela indicação de tempo e de espaço, que vão se alterando à medida que os fatos acontecem, o autor orienta a leitura do texto e marca a sequência dos fatos.
Professor: É fundamental o trabalho com essas expressões de tempo e de espaço presentes nos textos narrativos para que os alunos percebam a importância deles para a "costura" do texto narrativo. É interessante que você disponibilize outras narrativas como essa para que eles identifiquem esses elementos.

4 Algumas palavras ou expressões de lugar podem ser usadas para expressar tempo e vice-versa, dependendo do contexto em que aparecem.

Leia os trechos a seguir e responda: a palavra **aí** expressa tempo ou lugar?

Trecho 1

[...] Zefa, de medo da peleja do boi com seu pai, tinha sumido pra dentro. **Aí**, o coronel chamou, bem berrado:

— Zefa! Zeeeeeeefa! Venha já pra cá que temos visita turística! [...]

Trecho 2

— Fique quieto **aí** — berrou o coronel, apontando para um canto.

No trecho 1 expressa tempo e no trecho 2 expressa lugar.

5 Copie no caderno as marcas de oralidade dos trechos a seguir e depois responda às questões.

— Já **pra** dentro, Boi, que chegou o teu dono e senhor. [...]

pra

— Pois a festa acabou! E **teje** preso, porque sendo boi, estando no meu sertão, em minhas terras, este boi é meu! [...]

teje

Quando Zefa apareceu, ela vestia um vestidinho de algodão **simplinho**. [...]

simplinho

a) O que as palavras que você copiou mostram em relação à linguagem utilizada?

Mostram que a autora muitas vezes usou uma linguagem coloquial marcada por expressões características da fala regional (com marcas de oralidade).

b) Essa escolha foi adequada ao texto? Explique sua resposta.

Espera-se que os alunos respondam afirmativamente, pois a linguagem escolhida representa bem a oralidade, a forma de falar das personagens, que são nordestinas.

Professor: É importante os alunos observarem o tom de informalidade da narrativa, além das marcas de oralidade na linguagem escrita. A linguagem é regional, mais característica da região Nordeste e lembra muito a literatura de cordel.

6 Leia:

A **linguagem** pode ter um registro **formal** ou **informal** dependendo da situação de uso. **Registro formal** é o uso culto da língua, com frases e vocabulário que obedecem às regras gramaticais. É a linguagem usada na maioria dos livros, jornais, revistas e em alguns programas de rádio e televisão. **Registro informal** é o uso coloquial da língua, que aproxima a linguagem do falar cotidiano.

De acordo com o texto, escreva a opção certa no caderno.

a) A linguagem da narrativa é formal, culta, sem interferência de marcas de oralidade no texto escrito.

b) A linguagem do texto é informal, coloquial, com interferência de marcas de oralidade no texto escrito. **x**

7 Copie e complete o quadro considerando as características dos contos populares estudadas. Acrescente outras informações que achar importantes.

Em resumo...

Os **contos** são histórias, **contos** de acontecimentos vivenciados, em determinado **tempo** e **loco**, por **personagens** fictícias, criadas pelo imaginário popular. Essas histórias são contadas de geração em geração: os pais aprenderam e contam para os filhos. A linguagem utilizada é predominantemente **coloquial**, com marcas de **oralidade**, já que em sua origem essas narrativas eram apresentadas oralmente. *contos populares/ narrativas/ lugar/ personagens/ informal/ oralidade*

Professor: Peça aos alunos que falem sobre outros exemplos de manifestação da cultura popular que conhecem. Peça também que pesquisem outras festas populares que ocorrem na região em que moram e contem sobre as informações pesquisadas.

As autoras do livro didático suprimiram alguns trechos da história, como indicado pelo sinal [...], o que demonstra um desrespeito com a produção literária de Sylvia Orthof.

Logo após a inserção do texto, apresenta-se um glossário pronto, com palavras cujo significado as autoras didáticas pressupõem que os alunos desconhecem. Esse procedimento compromete a formação de um leitor autônomo, pois impede que o aluno vá ao dicionário e entre em contato com a variedade de significados das palavras e decida pela acepção mais adequada ao contexto social de origem do texto. Para Evaristo (2007, p. 133):

[...] a busca do termo mais apropriado a um determinado contexto é um exercício indispensável na aprendizagem da leitura. Somente através da experimentação da atividade, nos vários momentos em que será solicitada, é que se dará a incorporação da prática de pesquisa e dos próprios conceitos encontrados, contribuindo assim para a formação do leitor autônomo e crítico.

As questões subsequentes, elaboradas para a interpretação do texto, passam ao largo de seu rico conteúdo pragmático-social e estético. Novamente, são elaborados exercícios que se reduzem a atividades de transcrição das informações explícitas do texto.

Os exercícios que aparecem inscritos em “Pensando sobre o texto” tratam as palavras como meros itens de dicionário, palavras que podem ser

simplesmente substituídas por outras, sem alteração do sentido. A criatividade da autora de literatura, ao inventar palavras e expressões que tornam o texto poético, não é explorada nos exercícios. Ao aluno são solicitadas apenas idas e vindas ao glossário, já pronto e disponível no manual didático, tratando as palavras e expressões como elementos isolados da totalidade significativa da obra “O Boi-Bumbá”.

Na seção “Pensando sobre o gênero: conto popular”, as questões também exploram apenas os episódios da história: “Quem são os personagens?” “Que problema – ou conflito – desencadeia os acontecimentos da narrativa?” “Que tipo de narrador há no texto: personagem ou observador?” “O texto “O Boi-Bumbá é um conto popular. Por quê?” Não há a proposta de uma leitura de aprofundamento do conteúdo ideológico, pragmático-social e estético de uma obra de valor artístico confirmado. Tampouco, faz-se um trabalho sobre uma das mais ricas e populares manifestações do folclore brasileiro: o boi-bumbá, que é uma espécie de ópera popular, cujo enredo se desenvolve em torno da lenda do fazendeiro que tinha um boi de raça, muito bonito e querido. Com a morte do boi, o fazendeiro busca um pajé para ressuscitar o boi. O boi renasce e tudo vira uma festa.

No conto de Sylvia Orthof, há o aproveitamento do folclore brasileiro para denunciar como a vida é empobrecida sem a poesia, sem o devaneio, sem a diversão, representados no texto pelo Boi “vermelho, tão bordadinho de espelhos”; revela-se que a poesia levou vida à fazenda do coronel Mamão-Macho (lembrando que a fruta denominada mamão-macho é amarga e impossível de ser degustada). A fazenda, antes árida, se encheu de flores, “aprimaverou-se”.

Temos o autoritarismo do coronel (que anula a personalidade da filha Zela), do sentimento de posse exacerbado (“[...] se estiver no MEU sertão, este boi é MEU!”) e da hipocrisia declarada (“Ora, aquele turista poderia ser rico, bom fingir sentimentos”). Em contraposição, o BOI representa a essencialidade da vida e traz alegria àquelas terras (“era tão bom ser um tiquinho feliz”). Percebe-se, portanto, a inversão desejada de valores para expressão da significação profunda, existencial, da linguagem literária; consideremos, a seguir, as categorias analisadas abaixo.

QUADRO 13 - Leitura crítica da natureza do texto e da abordagem didática proposta pelo livro didático LC5 (Texto: “Meu boi-bumbá”)

TEXTO	ENFOQUE	CATEGORIAS ANALISADAS	SIM	NÃO
“Meu boi-bumbá” (Sylvia Orthof)	A natureza do texto.	Apresenta uma unidade coesa e coerente da narrativa.	X	
		Tem linguagem literária ou artística.	X	
	A abordagem didática proposta.	Estuda o vocabulário de forma contextualizada.		X
		Realiza a leitura linguística.	X	
		Realiza a leitura semiótica e pragmático-social.		X
		Realiza a leitura literária.		X

Fonte: A pesquisadora.

Os equívocos se repetem: um texto artístico mutilado, comprometendo o desenvolvimento do gosto pela leitura. Acrescenta-se a esse equívoco, a apresentação de atividades improdutivas e periféricas, distanciando o leitor do conteúdo essencial da obra.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passemos às considerações finais sobre a discussão estabelecida nesta pesquisa, que, com certeza, suscitarão outros questionamentos pertinentes ao assunto investigado.

A literatura infantil em suas origens (com a ascensão da burguesia e com a nova ordem social), por muito tempo assumiu uma missão educativa, mas de natureza utilitarista. “Nascida sob o signo da edificação, do moralismo, da prescrição, essa literatura esteve sempre mais próxima da Pedagogia, naquilo que esta possui de pragmático, que da Arte.” (PERROTTI, 1986, p. 13).

Conforme Perroti, os autores de obra para crianças assumiam a condição de moralistas e não de artistas. Por volta da década de 70, quando a obra “O caneco de prata”, de João Carlos Marinho Silva, rompeu com essa concepção utilitarista do texto infantil, inaugurou-se um novo período em que a literatura para crianças passou a ser repensada esteticamente e obras de valor artístico passaram a se sobrepôr às obras limitadoras de utilitarismo pedagógico, colocando-o em crise. Esse aspecto do utilitarismo pedagógico, que marcou o aparecimento da literatura para crianças, imprimiu-lhe o status de gênero menor. Esse fato gerou uma tensão entre literatura e pedagogia. Tal tensão se prolonga até os dias atuais, o que tem gerado uma defesa intransigente do uso de histórias infantis como puro entretenimento, condenando qualquer abordagem pedagógica que delas se faça, numa tentativa de romper os laços entre literatura e pedagogia (COELHO, 1991). Porém, literatura e pedagogia compartilham de uma missão educativa, que não deve se confundir com as práticas limitadoras de um utilitarismo pedagógico das obras literárias.

Assim sendo, com esta pesquisa, esperamos contribuir para a diluição da tensão entre literatura e pedagogia; além disso, esperamos contribuir, teoricamente, com a prática docente na gratificante tarefa de despertar o gosto pela literatura e concomitantemente promover uma formação intelectual de qualidade, desde os primeiros anos da escolarização infantil.

Para tanto, investigamos a concepção de leitura e de texto literário (infantil), presentes nos livros didáticos das séries iniciais da escolarização. Isso porque o livro didático tem presença garantida nas salas de aula, sendo a principal porta de entrada de textos literários na escola; além disso, os livros didáticos põem à disposição do professor roteiros prontos que facilitam o trabalho docente. Por isso, nos detivemos sobre a natureza das narrativas infantis inseridas nos manuais escolares, a relação entre a qualidade das abordagens metodológicas utilizadas no processo de leitura dos textos e os possíveis efeitos na formação crítica do aluno-leitor. Em outros termos, investigamos a presença (ou não) de textos de reconhecido valor estético nos materiais selecionados, assim como a forma de trabalho sugerida pelos roteiros de atividades para a leitura do texto literário.

Nesse sentido, é preocupante o que esta investigação revela: embora haja a presença de obras literárias de valor estético confirmado nos manuais didáticos, as atividades sugeridas para leitura dos textos artísticos não consideram o ato de ler como a descoberta de uma rede de relações entre autor, contexto, texto, leitor. Assim sendo, essas atividades não possibilitam o pleno desenvolvimento da capacidade (crítica) leitora e, como consequência, o prazer de ler. As interpretações prontas, limitadas à descoberta dos sentidos linguísticos dos textos contrariam o dialogismo bakhtiniano e a semiótica de base peirceana, o que caracteriza um processo evidente de “escolarização” da leitura literária inadequado. No decorrer de nossa pesquisa, constatamos, também, que o discurso, presente nos exemplares destinados ao professor, propõe uma abordagem dialógica da linguagem, valorizando a importância das práticas sociais em situações linguisticamente significativas. No entanto, o que percebemos é a contradição entre a teoria apresentada pelas autoras didáticas e as práticas metodológicas presentes em suas coleções para a leitura de textos artísticos. Os livros apresentam um panorama teórico que não se concretiza na prática.

Como vimos, nos capítulos iniciais, a produção literária é uma modalidade textual, cuja especificidade é a representação da vida e do mundo. Jobim e Souza (2007, p. 104), embarcando no pensamento de Bakhtin, afirma que “o discurso verbal é diretamente ligado à vida em si e não pode ser divorciado dela

sem perder sua significação”. Através da literatura de ficção, podemos discutir assuntos humanos e existenciais.

Quais são eles? Entre outros: as paixões e as emoções humanas; a busca do autoconhecimento; a tentativa de compreender nossa identidade (quem somos); a construção da voz pessoal; as inúmeras dificuldades em interpretar o Outro; as utopias individuais; as utopias coletivas; a mortalidade; a sexualidade (não me refiro à educação sexual, mas à relação sexo-afetiva essencialmente subjetiva, corporal, emocional); a sempre complicada distinção entre a “realidade” e a “fantasia”; a temporalidade e a efemeridade (por exemplo o envelhecimento e suas implicações); as inúmeras e intrincadas questões éticas; a existência de diferentes pontos de vista válidos sobre um mesmo assunto etc.” (AZEVEDO, 2008, p. 41)

É nesse sentido que a literatura é uma fonte inesgotável de conhecimento e prazer, que dá significado à existência humana concreta. São conhecimentos que não compõem o currículo escolar, mas dos quais necessitamos para viver melhor (assim como necessitamos dos conhecimentos científicos). A esse respeito Azevedo (1999, p 87) afirma ainda:

[...] ninguém pode sair por aí dando aula e passando lição de casa sobre a paixão e a busca da identidade; ou explicar o ‘exato’ significado da morte [...] Diante deles, isso é importante, tanto adultos amadurecidos como crianças inexperientes, só podem especular, trocar vivências, impressões e dúvidas.

A fantasia presente nas narrativas analisadas expressam o mundo interior do leitor:

Pode ser que ele (o leitor) não opere como o escritor, que produz um texto literário ao elaborar de modo criativo seus processos internos; mas ele passa por situação similar, na medida em que o mundo criado agita seu imaginário e faz com que, de alguma maneira, esse se manifeste e transforme-se em linguagem. (ZILBERMAN; SILVA, 2008, p, 37).

Zilberman e Silva também afirmam que:

A criação artística, nesse sentido, assume papel preponderante, porque, operando a partir de sugestões fornecidas pela fantasia, socializa formas que permitem a compreensão dos problemas; portanto, configura-se também como ponto de partida para conhecimento do real e a adoção de uma atitude liberadora. (p. 37).

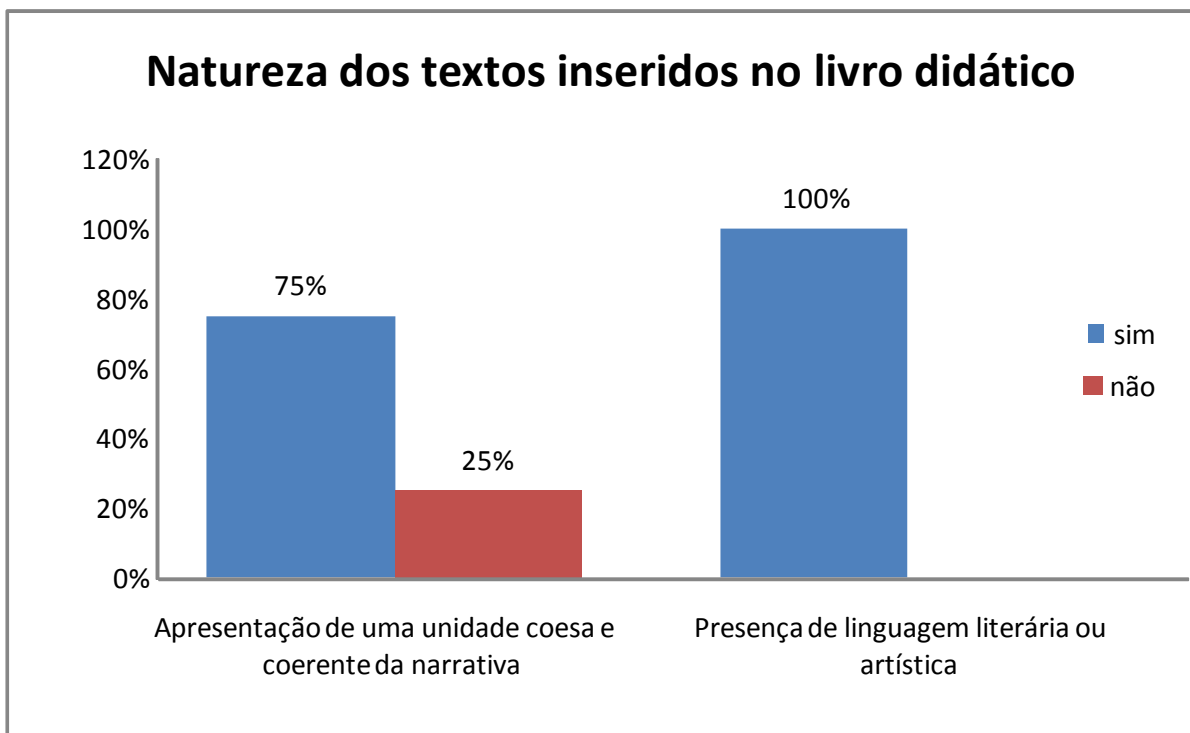
Podemos dizer, ainda, que “[...] ensinar a ler o texto literário equivale inclusive a ensinar a viver também com a imaginação [...]” (VARGAS, 2009, p.32).

Essa função social da literatura (que os livros analisados ignoram) não se confunde com o utilitarismo pedagógico das escolas que se utilizam do texto literário para atividades outras; sempre sob o pretexto de ensinar conteúdos e não a linguagem da literatura. Por isso, diante do livro didático, o professor deve se perguntar: Como não transformar a leitura do texto literário importante para a formação do aluno (desencadeadora do gosto pela leitura) em uma atividade meramente utilitária, que se limita a transmitir informações objetivas, literais, restringindo o âmbito interpretativo sem dar margem a maiores reflexões? Afinal:

Ler é uma atividade progressiva e uma tarefa difícil para quem está começando. Se os esforços desse principiante para ler não são reconhecidos e devidamente orientados, se o trabalho com a leitura se restringe a textos desjulgidos de um todo, como é o caso em geral dos fragmentos de obras infanto-juvenis presentes no manual, surgem duas reações: o total desinteresse ou a insegurança quanto à capacidade cognitiva por parte desse leitor iniciante. (SILVA et al., 2007, p. 64).

Atentamos, na sequência, de forma mais detalhada, para os resultados dessa pesquisa, observando o gráfico que sintetiza a natureza dos textos inseridos nos livros didáticos analisados.

GRÁFICO 1 – Natureza dos textos inseridos no livro didático.



Fonte: A pesquisadora.

Os resultados da pesquisa nos mostram um dado positivo: em todos os manuais foram encontrados textos de valor estético, obras literárias de excelente qualidade artística, uma seleção de textos ricos e diversificados, para a formação do leitor. Prevalece a presença do “discurso estético” que favorece uma apreensão filosófica da vida humana, de seus valores éticos, da sua identidade social e cultural.

Ao tratarmos, neste estudo, das abordagens metodológicas inadequadas dos textos, efetuadas pelas autoras dos livros didáticos pesquisados, destacamos a tendência geral de exploração utilitário-pedagógica dos conteúdos dos textos e o menosprezo ao estudo da especificidade da linguagem literária que torna estes conteúdos substanciais à reflexão crítica do leitor em formação. Para aprofundarmos a reflexão sobre este conceito de utilitarismo-pedagógico, tão evidenciado nas metodologias dos livros didáticos analisados, nos aproveitamos, nesta conclusão, das reflexões de Perrotti (1986) sobre o “discurso utilitário” e as suas diferenças em relação ao “discurso estético” – foco das nossas preocupações, enquanto educadores voltados para a formação de leitores da literatura infantil.

Perrotti (1986) deixa clara a distinção entre “discurso utilitário” e “discurso estético”. Para o autor, discurso utilitário é o que tem compromisso com o

ensinamento, com predomínio do dogmatismo, da busca pela verdade, sendo o escritor o depositário desta; busca conduzir a narrativa de modo a incorporá-la ao espírito do leitor. É o discurso utilizado como veículo de legitimação de valores, sobretudo da classe dominante. Por muito tempo, o discurso pedagogizante (utilitário) dominou a literatura infantil, como vimos, até por volta dos anos 70. Nesse sentido, ainda segundo Perrotti caracteriza a obra utilitária:

[...] tal discurso “não possui uma dinâmica dramática intrínseca”, ou seja, o que lhe determina os rumos são critérios externos, estranhos à sua própria articulação. Com isso, a obra perde sua autonomia, não se governando a si própria, o que transforma a literatura para crianças em gênero enfadonho por excelência. (1986, p. 17).

A literatura utilitarista tem a “eficácia” como elemento característico, pois voltada para o ensinamento, visa atuar junto ao leitor (o pequeno leitor, no caso), manipulando-o, segundo suas intenções pedagógicas. É esse compromisso com o ensinamento que submete a manifestação literária a interferências exteriores (servir a ensinamentos morais, por exemplo). Disso decorre que, em obras utilitaristas, o ritmo da narrativa atende às exigências externas “postiças” e “insinceras”, não importando a sua coerência interna, relativamente a enredo, personagens, tempo e espaço”. Resultam, como consequência “[...] trabalhos flácidos, inconsistentes, sem coesão [...]” (PERROTTI, 1986, p. 27).

Ainda, com base nas considerações de Perrotti (1986), o “discurso estético” se insere em outra ordem de valores:

Se o “discurso utilitário” obedece às razões externas ao próprio discurso, vale dizer, se (ele) se organiza para agir sobre o leitor, o “discurso estético” não “se orienta para além de si mesmo”, conforme observa Stierle, mas se estrutura segundo critérios decorrentes de sua própria dinâmica interna, resultando daí conceitos diferenciadores como “autonomia”, “auto-regulação”, “coerência interna”, “organicidade”, todos eles indicando, em última instância, a preocupação em centrar o eixo do discurso que no “discurso utilitário” está fixado sobre o destinatário – no campo do próprio discurso. (PERROTTI, 1986, p. 15).

Assim se percebe a presença de critérios apropriados para a seleção da prosa literária infantil, o que sem dúvida é um avanço, haja vista os “pseudotextos” de que nos fala Soares (2003), frequentemente inseridos nos

manuais; os “pseudotextos”, a que se refere a autora, são aqueles forjados e inseridos nos livros didáticos com objetivos utilitaristas, como ensinar gramática, por exemplo. Essa modalidade de texto, “um ajuntamento de palavras”, já não mais comparece nos livros escolares. Pelo gráfico 1, constata-se que esse tipo de equívoco foi superado.

Outro dado positivo é o fato de a maioria dos textos se apresentarem na íntegra para a leitura dos alunos. Mesmo quando é preciso realizar recortes, devido à extensão da obra, os autores, em sua maioria, cuidam de preservar os ciclos sequenciais da narrativa (apresentação, complicação e desfecho), preservando sua textualidade. Mas é preocupante que 25% dos textos analisados apresentam recortes incoerentes, conforme quadro 4 (p. 68) e quadro 6 (p. 84); esses textos sofreram verdadeiras mutilações, pois os autores didáticos desconsideraram a macroestrutura da narrativa e desfiguraram duas excelentes obras literárias. Segundo Soares (2003, p. 32):

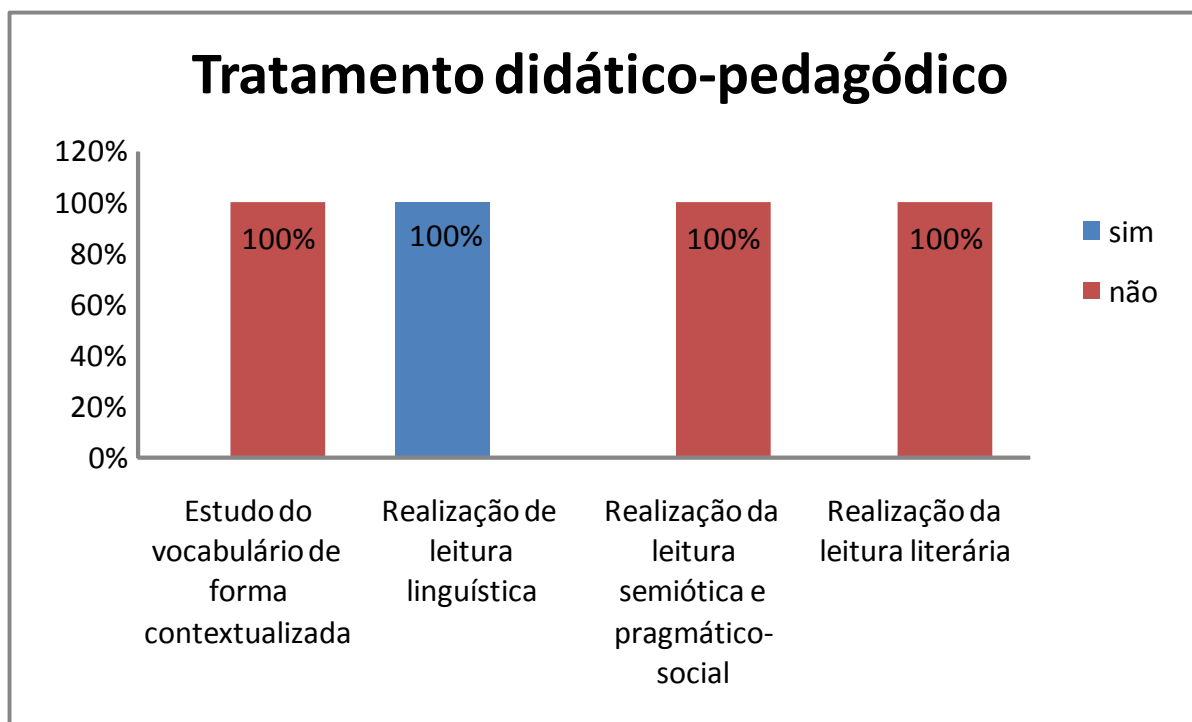
Uma primeira consêquencia dessa fragmentação inadequada [...] é que a criança, que tem internalizada em si a “linguagem universal da narrativa”, cuja estrutura conhece bem, das histórias que conta e que ouve, há de se perguntar: e depois? O que aconteceu? e, não obtendo resposta a essas perguntas, irá construindo um conceito inadequado de texto, de narrativa, de leitura literária.

A autora afirma, ainda, que a escolarização da literatura infantil é inevitável; porém, quando realizada de forma inadequada, como a apresentação de fragmentos sem coesão e coerência,

[...] abala o conceito que a criança tem, intuitivamente, da estrutura da narrativa, dá-lhe uma idéia errônea do que é um texto e pode induzi-la a produzir ela mesma pseudotextos, já que estes é que lhe são apresentados como modelo. (SOARES, 2003, p. 36).

Na sequência, um outro gráfico sintetiza o **tratamento didático-pedagógico** concedido às narrativas que compõem os seis manuais didáticos, objeto dessa pesquisa.

GRÁFICO 2 – Tratamento didático-pedagógico dispensado aos textos.



Fonte: A pesquisadora.

Se observamos, anteriormente, na análise feita dos livros didáticos, que hoje já há maior cuidado em selecionar textos literários adequados, em contrapartida, ao considerarmos os roteiros de atividades elaborados pelas autoras didáticas, nos deparamos com um quadro dramático. Em todos os manuais, tanto do 4º quanto do 5º ano, o ato da leitura se encerra na decodificação literal das palavras; o aluno, ao responder as questões, se comporta como um simples decifrador de sinais, há um completo desprezo pelo contexto histórico e pelos códigos estéticos manifestados textualmente, o que também configura uma tendência utilitário-pedagógica de sobrevalorização dos estudos da língua, em detrimento da compreensão da significação da linguagem dos textos.

Privilegiando a estrutura da língua, prendendo-a na normalidade de um código, a pedagogia desvia da questão do sentido. O exame do manejo de textos, que, nos livros didáticos servem de exercício de interpretação, exemplifica o conceito da significação como sendo unívoca. As questões relativas a um texto, visando a testar a compreensão do leitor, manifestam

desconsideração pela heterogeneidade do sentido, tratando a palavra como parte integrante de uma língua de significações não ambíguas. (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982, p. 45)

O texto literário, plurissignificativo por natureza, direciona o leitor a desvendar, por meio do imaginário, o mundo do qual a criança faz parte. E é nesse processo de descobertas dos sentidos múltiplos de um texto e de seus pontos de contato com o real, se dá a reação prazerosa da leitura, a ampliação da consciência de mundo e de desenvolvimento da linguagem da criança. Afinal, a literatura “[...] cria um universo de sugestões que demandam a interpretação do leitor.” (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982, p.90); no entanto, esta não foi considerada pelas abordagens didáticas analisadas nesta dissertação.

Perde-se, portanto, o prazer da leitura e sufoca-se a experiência literária quando o didatismo, que orienta a manipulação dos textos na escola, envolve apenas a camada superficial do texto, desviando o aluno da interrogação e do questionamento. (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982) Fica evidente a dificuldade dos autores didáticos em conciliar fruição e formação crítica de leitores.

Acreditamos, assim, que a falta de motivação dos alunos pela leitura está diretamente ligada à seleção de textos inadequados para a fruição estética (25% dos textos são recortes mal feitos de obras infanto-juvenis) – e sobretudo a questões (propostas para o entendimento do texto) pouco desafiantes, superficiais, que não propiciam aprofundamento de raciocínios na compreensão do conteúdo veiculado pelas histórias de ficção, nem o aproveitamento estético dos signos, selecionados para realçar e enriquecer o conteúdo implícito nos fatos narrados. As questões propostas para a leitura, extraídas dos livros didáticos analisados, não propiciam aos pequenos leitores:

A busca e o alargamento da compreensão dos fenômenos da vida, indo mais a fundo, posicionando-se criticamente como leitor – esta, sem dúvida, uma das finalidades básicas de toda incursão em livros de literatura. Uma incursão que é, em si mesma, eminentemente pedagógica porque instigadora de reflexões e, por isso mesmo, geradora de aprendizagens. (ZILBERMAN; SILVA, 2008, p. 32).

As autoras didáticas, pela pesquisa realizada, indicam o não conhecimento da relação necessária entre leitura e renovação do modo de ver e de lidar com o mundo. Afinal:

Ler [...] significa colher conhecimentos, e o conhecimento é sempre um ato criador, pois me obriga a redimensionar o que já está estabelecido, introduzindo meu mundo em novas séries de relações e em um novo modo de perceber o que me cerca. (VARGAS, 2009, p. 26).

Esse desafio é negado à criança em todos os manuais didáticos investigados. O texto literário polissêmico é tratado como monossêmico (portador de um único sentido): eis o grande equívoco dos autores didáticos. É desolador observarmos a abundância dos textos literários, inseridos nos livros didáticos, que reclamam reflexões, e a desvalorização deste material na forma metodológica equivocada, proposta para abordá-los. São propostas questões inadequadas, perguntas desnecessárias, que exigem cópias de trechos dos textos e respostas óbvias, ou elaboram questões genéricas, do tipo “o que o texto quis dizer?”. Em nenhum momento das atividades sugeridas, o aluno é levado a interagir com o texto, fazer inferências, desvendar o mundo ali contido; e apreciar o texto, ampliar conhecimento, experimentando o prazer e saber que compõem o universo da leitura literária.

Ainda para Vargas (2009, p.27-8) “fruir o texto significa descobrir a vida enredada em suas malhas. Significa perceber a realidade de forma mais palpável por meio da impalpável trama da linguagem.”

Porém, sabemos que essa leitura completa do literário não é apreendida espontaneamente pelo leitor, especialmente o leitor-mirim. Fica a cargo dos educadores adotarem procedimentos metodológicos adequados, praticando a “adequada escolarização” da literatura infantil e encantando as crianças com leituras inteligentes e desafiadoras, proporcionando prazer e desenvolvimento intelectual ao mesmo tempo. O professor é figura imprescindível nessa tarefa; é ele o condutor do processo de leitura da obra literária, que viabilizará a apreensão do nível da “terceiridade” da leitura semiótica de que nos fala Peirce. Por isso, ao mediar o processo de leitura, os docentes deverão encarar os manuais didáticos com

criticidade, a partir dos recentes pressupostos teóricos sobre leitura e literatura, realizando adequações necessárias nos roteiros presentes nesses materiais.

A fruição estética de um texto literário não se dará sem a mediação eficiente do professor. Vygotsky, fundador da teoria histórico-cultural, concebe a educação como um processo que cria aptidões no aluno, aptidões estas que antes eram externas a ele (MELLO, 2004). A ação educativa é de suma importância para dirigir intencionalmente a apreensão de sentidos no ato da leitura.

O educador não é, pois, um facilitador no sentido de que possibilita um nível de desenvolvimento que aconteceria independentemente da aprendizagem [...] a tarefa do educador é garantir a reprodução, em cada criança, das aptidões humanas que são produzidas pelo conjunto dos homens e que, sem a transmissão da cultura, não aconteceria. (MELLO, 2004, p.141)

Portanto, a defesa de que a leitura deve ser encarada como diversão pura e gratuita não se sustenta; a tese de que o gosto pela leitura se desenvolve espontaneamente pelo simples acesso a obras literárias é um equívoco. Uma ação docente, sustentada pelos pressupostos teóricos mais recentes acerca do ensino da leitura de literatura infantil, é que superará as abordagens metodológicas utilitárias, facilitará a fruição dos textos artísticos e, conseqüentemente, criará no leitor o tão almejado gosto pela leitura; gosto este que não é genético, mas sim estético, e nem surge automaticamente apenas pelo contato físico (solitário) do aluno com materiais de leitura – ainda que tais materiais sejam de reconhecida qualidade.

Com essas considerações finais, pretendemos esclarecer que o problema não está na “escolarização da literatura”, e sim na “inadequada escolarização”, promovida pelas obras didáticas. O potencial educativo da literatura é inegável, pois:

[...] a literatura viabiliza uma realidade plural confirmadora das possibilidades de diferentes reflexos ou relações do leitor com o texto e é neste processo contínuo de realizações múltiplas de significados a cada vez produzidos e modificados pelo leitor, em novas e diversas leituras, que reside o prazer de ler o estético, perpetuado no tempo histórico e renovado a cada revisitação do texto literário. (TREVIZAN, 2007, p. 42).

Lamentavelmente, observando o trabalho proposto pelas autoras dos manuais didáticos analisados, no tocante à literatura infantil, constatamos uma série de equívocos. O gráfico 2 (pag. 168) evidencia uma grande quantidade desses equívocos praticados pelas autoras didáticas, quando se propõem a nortear o ensino de textos literários. Vemos que o grande nó da leitura literária está na forma como os autores didáticos ainda concebem este tipo de texto: como um produto linguístico apenas; e então, regridem a práticas do utilitarismo pedagógico que há muito deveriam estar superadas. Os autores didáticos não concebem a compreensão de um texto como um processo ativo e recreativo. Afinal:

No processo de compreensão, a cada palavra do outro fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem as nossas réplicas, mais profunda e real é nossa compreensão. Compreender é, portanto, opor à palavra do locutor uma contrapalavra. O sentido construído na compreensão ativa e responsiva é o traço de união entre os interlocutores. (JOBIM e SOUZA, 1997, p. 109).

Jobim e Souza (1994, p. 109), utilizando-se dos estudos bakhtinianos, estende essa forma de compreender a comunicação estética como um ato criativo, eternamente inacabado: “[...] a obra está sempre se revitalizando por meio das recriações sucessivas de seus contempladores.”

Como é possível, no ato de ler, o aluno “colher conhecimentos” como nos recomenda Vargas (2009), se as questões a ele dirigidas não propiciam perceber a realidade implícita nos textos e se a leitura é tratada como um processo passivo, sem espaços para “réplicas”, nos livros didáticos e, conseqüentemente, nas salas de aula, em que se usam estes livros, de forma acrítica?

Se tais materiais forem utilizados de forma acrítica, o sistema educacional brasileiro continuará formando “ledores” em vez de “leitores” como bem enfatiza Vargas (2009, p. 29):

Distinguir ledores de leitores é sempre fundamental quando se trata de educação. [...] A diferença está na qualidade da decodificação, no modo de sentir e de perceber o que está escrito. O leitor, diferentemente do ledor, compreende o texto em sua relação dialética com o contexto, em sua relação de interação com a forma. O leitor adquire pela observação mais detida, da compreensão mais eficaz, uma percepção mais crítica do que é lido, isto é, chega à política do texto [...] Pois bem, uma vez que ajudo meu

leitor, meu aluno, a perceber que a leitura é fonte de conhecimento e de domínio do real, auxílio na percepção do prazer que existe na decodificação aprofundada do texto.

Nos manuais analisados, no entanto, não há a dialogia entre leitor e texto, restringindo a leitura ao nível mais “elementar” de que nos fala Stierle:

Partindo-se da idéia de que a base da recepção é constituída por uma sequência de “significantes” e, ainda, mais da idéia de que um significante só é significante quando a ele pertence um significado, conclui-se que a tradução do significante no significado parece ser o passo mais elementar da recepção. Pois o caso ideal de que um significante tenha um e apenas um significado, conforme nos ensina qualquer dicionário, praticamente inexistente. (2002, p. 123).

É elogiável que as autoras didáticas tenham selecionado obras artísticas de elevado grau de expressividade, que sabemos ser um manancial inesgotável de saber e prazer. É modelo de texto literário que constitui “[...] um elo privilegiado entre o homem e o mundo, pois supre as fantasias, desencadeia nossas emoções, ativa o nosso intelecto, trazendo e produzindo conhecimento.” (BRANDÃO; MICHELETTI, 2007, p. 22-3). Enfim, são discursos de nós mesmos, que nos fazem entrar em novas relações e sofrer um processo de transformação (BRANDÃO; MICHELETTI, 2007).

Porém, a forma como o livro didático propõe o ensino da leitura da literatura, reduzindo sua natureza plurissignificativa e centrando-se apenas em sua camada informativa (a dos episódios que se desenrolam na narrativa) não promove nem a formação crítica do leitor completo, nem a fruição prazerosa decorrente desta formação. “A abordagem textual se marca pela ‘mesmice’ dos questionários, que apresentam padrão comum a qualquer texto [...]” (SILVA et al., 2007, p. 78), limitando-se a resgatar eventos ocorridos nas histórias.

Portanto, “[...] uma vez escolhido o livro didático é preciso estar atento e questionar as propostas de trabalho oferecidas por ele, e que, geralmente, são redutoras e discriminadoras.” (SILVA et al., 2007, p. 79).

Tendo em vista que a adoção de livros didáticos é uma prática generalizada nas escolas e que sua escolha é restrita aos exemplares de cortesia que as editoras enviam para exame do professor (e são depois adquiridos e

distribuídos pelo MEC – Ministério da Educação), é preciso encontrar alternativas de trabalho com esse material, que garantam melhor qualidade de ensino ministrado nas escolas, pois nem sempre há outro material disponível.

Com esta pesquisa, lançamos luz a uma questão tão debatida, porém ainda não resolvida: a abordagem metodológica de obras literárias inseridas em livros didáticos. Se desde cedo, a literatura infantil assumiu uma missão pedagógica, utilitarista, no que diz respeito à produção de obras destinadas às crianças, estas superaram o aspecto utilitarista. Infelizmente, o mesmo não se pode dizer do tratamento metodológico de abordagem destes textos literários para as crianças, que comparecem em livros didáticos. Os autores desses manuais precisam descobrir em que consiste, de fato, a natureza formativa da literatura infantil. Não basta a seleção de obras de boa qualidade; as práticas metodológicas adequadas, aliadas a bons textos, é que promoverão a fruição e conhecimento concomitantes.

Portanto, podemos dizer diante do exposto, que a ruptura com a tradição da escola em relação à literatura foi parcial. E, assim, a literatura perde para os apelos da comunicação de massa, como a televisão e a internet, que fazem tanto sucesso entre as crianças. E a prática docente, tão comumente mediada pelo livro didático, se exercida de forma acrítica, continuará a submeter o texto a procedimentos utilitários, afastando o pequeno leitor dos livros de literatura. Afinal, o gosto pela leitura não é natural, é desenvolvido no aluno, e a escola tem um papel decisivo na formação do gosto pela leitura, proporcionando o prazer intelectual. A metodologia dos manuais, que trata a literatura com tanta superficialidade, não oferece possibilidade para uma atuação eficiente do professor. Se este não refletir criticamente sobre os materiais didáticos, haverá um reflexo negativo na sala de aula no que diz respeito ao desenvolvimento do gosto de ler; o que é extremamente preocupante, pois:

A formação do pequeno leitor deve começar bem cedo, e prosseguir em gradativo aprofundamento, até o final de seu ciclo de estudo, na Escola. Disso depende que o seu convívio essencial com o livro possa continuar fecundo pela vida afora. (COELHO, 1991, p. 9).

Literatura e pedagogia caminham juntas, entretenimento e formação são propiciados pelas leituras literárias, se houver “escolarização adequada”. Embora os estudos teóricos na área da leitura e literatura sejam cada vez mais abundantes, os resultados permanecem não concretizados.

Literatura e pedagogia, se separadas, consistem num dos tantos desatinos da educação nacional (ZILBERMAN; SILVA, 2008). O livro didático, sim, deve subsidiar o trabalho do professor, proporcionando aos alunos:

As vivas experiências de fruição da obra literária: verdades extraídas e construídas, pelo trabalho de interpretação do sujeito-leitor situado na distração compromissada da leitura. Inserir-se, de forma contínua, no mundo da palavra reinventada pela imaginação dos escritores é uma *necessidade* [...] necessidade ainda encalacrada, infelizmente. (ZILBERMAN; SILVA, 2008, p. 26).

A literatura aliada à pedagogia pode promover uma educação libertadora, garantindo a criticidade do alunado.

Vida e palavra: matérias primas do trabalho estético do escritor e do leitor, regadas sempre pela imaginação. E a imaginação é a mãe da utopia. E o rebento da utopia é revolução. E o rebento da revolução, bisneto da imaginação é a liberdade! (ZILBERMAN; SILVA, 2008, p. 30)

Compete à escola a formação do leitor; esta não pode perder sua eficácia pedagógica e permitir que a literatura se torne o “nada”, que encontramos nos livros didáticos:

A literatura pode ser tudo (ou pelo menos muito) ou pode ser nada, dependendo da forma como for colocada e trabalhada em sala de aula. Tudo, se conseguir unir sensibilidade e conhecimento. Nada, se todas as suas promessas forem frustradas por pedagogias desencontradas. (ZILBERMAN; SILVA, 2008, p. 46).

Se a escola utilizar, de forma acrítica, o livro didático, destruirá o potencial educativo da literatura e dificultará a formação do leitor crítico. Portanto:

O problema não está com a literatura nem a educação; o problema está com o ensino da literatura ou, mais especificamente, com as pedagogias que, conforme são acionadas pelos professores, tentam (mas não

conseguem) sustentar a formação de leitores no contexto da escola. (ZILBERMAN; SILVA, 2008, p. 55).

A literatura infantil, em diálogo constante com a pedagogia, terá seu potencial formativo duplicado; a escola deve promover condições adequadas para a produção da leitura literária. As críticas à didatização da literatura só se justificarão, se prevalecer a “literalização da literatura” ou a defesa do ócio descompromissado, da gratuidade absoluta. Diante do livro didático, deve-se dizer:

Não! Sim: dizer não! Desobediência. Coragem. Conflito. E devanear. E divagar. E despojar-se dos preconceitos, chamando a si a imaginação criadora, inventando novos encaminhamentos para a educação literária das crianças. (ZILBERMAN; SILVA, 2008, p. 59).

REFERENCIAS

AGUIAR, V. T. de (et al.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

AGUIAR, V. T. de; BORDINI, M. da G. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: mercado Aberto, 1988.

ALMEIDA, F. J. de. O círculo virtuoso da sociedade leitora. **Nova Escola**, São Paulo, n. 235, p. 120, set. 2010.

ARROYO, L. **Literatura infantil brasileira.** São Paulo: Melhoramentos, 1990.

AZEVEDO, R. Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão! **Presença Pedagógica.** Belo Horizonte, v. 5, n. 25, jan/fev. 1999.

AZEVEDO, R. Formações de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, R. J. (Org.). **Caminhos para a formação do leitor.** São Paulo: DCL, 2008.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARTHES, R. **O prazer do texto.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

BRANDÃO, H. N.; MICHELETTI, G. Teoria e Prática da Leitura. In: BRANDÃO, H. N.; MICHELETTI, G. (coord.). **Aprender a ensinar com textos didáticos e paradidáticos.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Livro Didático.** Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-pnle-e-pnlem>>. Acesso em: 15 jan. 2010.

CAMPEDELLI, S. **Hoje é dia de português.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

CHIAPPINI, L. A circulação dos textos na escola: um projeto de formação-pesquisa. In: BRANDÃO, H. N.; MICHELETTI, G. (Coord). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos.** São Paulo: Cortez, 2007.

COELHO, N. N. **Panorama Histórico da literatura infantil/juvenil**. 3.ed. São Paulo: Quíron, 1985.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria – análise – didática**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1991.

ECO, H. **Leitura do texto literário**. Lector in: FABULA. Trad. Mário Brito. Lisboa, Editorial Presença, 1979.

EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. A.(Org). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

EVARISTO, M. C. Compreendendo textos: o questionário e o vocabulário. In: BRANDÃO, H. N.; MICHELETTI, G. (coord.). **Aprender a ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

GERALDI, J. W. (Org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1988.

LAJOLO, M. (Org). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. **Escola e leitura**. Velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

MELLO, S. A. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org). **Introdução à psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

MENDES, A. **A complexização do objeto artístico: uma análise da obra de Ângela Lago**. 2002. 103 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais.

MIRANDA, C.; RODRIGUES, V. L. **Aprendendo Sempre – Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Ática, 2009.

MOREIRA, M. A. **Pesquisa em ensino: aspectos metodológicos e referenciais teóricos à luz do Vê epistemológico de Gowin**. São Paulo: EPU, 1990. O domínio metodológico da pesquisa em ensino, p. 13-43.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2007. Metodologia, métodos e técnicas, p. 43-75.

ORLANDI, E. **Discurso e Leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PAULINO, G. Sobre Lecture et savoir, de Anne-Chartier. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; Machado, M. Z. V. A.(Org). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. 4.ed. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PERROTTI, E. **O Texto Sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SILVA, A. C. et al. A leitura do texto didático e didatizado. In: BRANDÃO, H. N.; MICHELETTI, G. (coord). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. C.; CARBONARI, R. Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar? In: BRANDÃO, H. N.; MICHELETTI, G. (coord.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. A.(Org). **A escolarização da leitura literária: o Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STIERLE, K. Que Significa a Recepção dos Textos Ficcionalis. In: JAUSS, H. R. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TODOROV, T. **A Literatura em Perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TREVIZAN, Z. **O texto é pretexto: leitura e redação na sala de aula**. Presidente Prudente (SP): Grafoeste, 1994.

TREVIZAN, Z. **As malhas do texto: escola, literatura, cinema**. 2.ed. São Paulo: Clíper Editora, 2000.

TREVIZAN, Z. **O leitor e o diálogo dos signos**. 3.ed. São Paulo: Clíper Editora, 2002.

TREVIZAN, Z. Leitura do Literário: os efeitos de sentidos do estético no século XXI. In: REZENDE, L. A. (org.). **Leitura visão de mundo: peças de um quebra-cabeça**. Londrina: EDUEL, 2007.

TREVIZAN, Z. **Poesia e Ensino: antologia comentada**. 4.ed. São Paulo: Arte & Ciência/UNIP, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. Pesquisa Qualitativa. In: **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o Positivismo, a fenomenologia e o Marxismo.** São Paulo: Atlas, 1987. p. 116-173.

VARGAS, S. **Leitura: uma aprendizagem de prazer.** 6.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

VAZ, D.; MORAES, E. N.; VELIAGO, R. **Projeto Conviver: língua portuguesa.** São Paulo: Editora Moderna, 2009.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação.** São Paulo: Ática, 1982.

ZILBERMAN, R. A leitura na escola. In: AGUIAR, V. T. et al. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global Editora, 2003.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Literatura e pedagogia: ponto & contraponto.** 2.ed. São Paulo: Global, 2008.