



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
CAMPUS DE UBERABA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

JULIANA AFONSO DE PAULA SOUZA

**O ENSINO DE LITERATURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DE UBERABA**



PROFLETRAS

Uberaba - MG
2016

JULIANA AFONSO DE PAULA SOUZA

**O ENSINO DE LITERATURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DE UBERABA**

Dissertação apresentada ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS/UFTM). Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/UFTM-Uberaba), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes
Orientador: Prof. Dr. Carlos Francisco de Morais
Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

Uberaba - MG
2016

Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro

S715e Souza, Juliana Afonso de Paula
O ensino de literatura e o letramento literário em uma escola pública de Uberaba / Juliana Afonso de Paula Souza. -- 2016.
182 f. : il., fig., graf.

Dissertação (Mestrado em Letras) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2016
Orientador: Prof. Dr. Carlos Francisco de Moraes

1. Literatura - Estudo e ensino. 2. Livros didáticos. 3. Letramento. 4. Ensino - Metodologia. 5. Leitura - Desenvolvimento. I. Moraes, Carlos Francisco de. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 82.0

JULIANA AFONSO DE PAULA SOUZA

O ENSINO DE LITERATURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE UBERABA

Dissertação apresentada ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS/UFTM). Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/UFTM-Uberaba), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes
Orientador: Prof. Dr. Carlos Francisco de Morais
Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

Data de aprovação: ___/___/2016

Banca Examinadora:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Carlos Francisco de Morais
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Membro titular: Prof. Dr. João Carlos Biella
Universidade Federal de Uberlândia

Membro titular: Prof. Dr. Paulo Fonseca Andrade
Universidade Federal de Uberlândia

Local: Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) - Campus de Uberaba
Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS)

Dedico a dois grandes homens, Augusto Alves Ferreira e Eurípedes Claudiano de Oliveira, que muito contribuíram para eu estar aqui e para a minha formação humana. Dos quais, sinto muitas saudades, já que fisicamente não estão mais entre nós, no entanto, tenho a certeza de que em outros planos, estão orgulhosos de minha conquista. E à minha amada família que torceu por mim como numa final de um campeonato de futebol.

AGRADECIMENTOS

A Jesus Cristo, pela certeza de estar sempre ao meu lado, por iluminar os meus caminhos e por manter-me forte, quando já me sentia esgotada.

Ao meu esposo José Roberto de Souza, pelas palavras de otimismo, companheirismo e amor, força nos momentos difíceis que tivemos de enfrentar. Com certeza, foi o meu maior incentivador.

Aos meus dois filhos Sarah e César Roberto, razão de minha vida, de meu esforço, de minha persistência. Mesmo tão novinhos, tiveram paciência e entendiam a importância deste trabalho para mim e, com muito amor, entendiam os momentos de minha ausência.

À minha mãe Dalvinha, pelas inúmeras orações, pelo incentivo e pelas palavras de conforto e acalento, todas as vezes que me faltava a paz.

Aos familiares, ao meu padrasto Carlos, à minha irmã Dinha, ao meu cunhado David e aos meus amigos que, direta ou indiretamente, me incentivaram nessa jornada e acreditaram que eu seria capaz.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo fomento e investimento na formação continuada de professores.

Ao meu orientador Professor Doutor Carlos Francisco de Moraes, pelos ensinamentos, pela paciência – outras vezes, austeridade –, por aceitar trilhar comigo esta longa estrada, por colaborar na subida de cada degrau, por compartilhar toda a sua sabedoria e pelo apoio constante.

Aos Professores Doutores Bruno Curcino Mota e Fani Miranda Tabak, pelas inestimáveis contribuições feitas por ocasião do Exame de Qualificação e pelas aulas de literatura que tivemos que muito contribuíram para minha aprendizagem.

Aos Professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), pelas contribuições e grandes ensinamentos.

A meus professores do ensino básico e da graduação, que me despertaram para a literatura, contribuindo para minha formação pessoal e profissional.

À Prefeitura Municipal de Uberaba, pelo Programa de Formação do Magistério Municipal (PFPM), o qual incentiva à formação docente.

À diretora, à professora regente de língua portuguesa e aos alunos do 6º ano da escola pesquisada, pela colaboração generosa a esta pesquisa.

Aos amigos do mestrado ProfLetras, que compartilharam conhecimentos, sorrisos e angústias em momentos de incertezas, dificuldades, descobertas e, sem dúvidas, conquistas.

“Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado.”

(CANDIDO, 2011, p. 176)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo averiguar sobre a forma que a literatura é abordada em uma escola pública na cidade de Uberaba - MG, visando resgatar a importância do texto literário no ambiente escolar, a fim de promover o trabalho com o letramento literário. Para sustentar a investigação, foram utilizados os conteúdos de Candido, Colomer, Cosson, Riter, Soares, Zilberman, entre outros estudiosos do ensino de literatura. Como fundamentações da pesquisa, estudou-se os principais conceitos relacionados ao ensino do texto literário, os quais são essenciais para a condução do trabalho desenvolvido. Inicialmente, foram analisados os resultados da pesquisa, *Retratos da leitura no Brasil 3*, para verificar a real situação da leitura do texto literário no país. A seguir, pesquisou-se os conceitos “escolarização da literatura”, “formação de leitores literários”, “letramento literário” e “sequências propostas por Cosson”. Examinou-se, também, o livro didático mais adotado no 6º ano da rede pública de Uberaba, *Português: linguagens, 6º ano: língua portuguesa* (CEREJA; MAGALHÃES, 2012), para obter dados que comprovem como o material aborda e desenvolve o trabalho com o texto literário e se ele apresenta contribuição para a formação de leitores literários. Foram detectadas deficiências quanto à abordagem realizada com o texto literário, como textos fragmentados, muitas vezes usados como pretexto para atividade de análise linguística, até mesmo, escassez de textos literários em alguns capítulos. Como pesquisa de campo, foi aplicado um primeiro questionário aos alunos de uma turma do 6º ano da escola pública selecionada, com o propósito de averiguar a relação deles com o texto literário e seus hábitos leitores. Após traçar o perfil de leitores da classe, para enfrentar as dificuldades e deficiências encontradas no trabalho com a literatura, foi elaborada como proposta de intervenção uma sequência didática centrada naquela básica criada pelo estudioso Cosson, em quatro passos: “motivação”, “introdução”, “leitura” e “interpretação”, utilizando o gênero narrativo “conto maravilhoso”. A fim de avaliar se a intervenção promoveu melhorias no ensino de literatura na turma escolhida, foi ministrado um segundo questionário constituído por duas partes: na primeira, os alunos puderam expor suas opiniões e dar sugestões de novas atividades; já na segunda, os discentes foram avaliados quanto à sua aprendizagem em relação aos elementos do conto maravilhoso. Pode-se notar que o trato íntimo com o texto literário na sequência didática elaborada e aplicada propiciou aos alunos maior envolvimento e ganho de resultados na aprendizagem em relação ao que foi possível notar antes da aplicação da intervenção.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Livro didático. Letramento literário. Sequência didática. Formação de leitores literários.

ABSTRACT

This research aims to investigate the way that a public school in the city of Uberaba - MG discusses literature, in order to retrieve the importance of the literary text in the school environment, with the purpose of promoting the work with literary literacy. To support the research, the authoress used Candido's contents, as well as, the scholars Colomer, Cosson, Riter, Soares, Zilberman, among others of literature teaching. As foundations of research, she studied the main concepts related to the teaching of the literary text, which are essential for the conduct of the development of this work in question. Initially, the survey results of *Retratos da leitura no Brasil 3* were analyzed, relating to the actual situation of the literary text reading in the country. Then, the studios researched the concepts "literature schooling", "formation of literary readers", "literary literacy" and "sequences proposed by Cosson". It examined also the most widely used textbook in the sixth year from public schools in Uberaba, *Português: linguagens, 6º ano: língua portuguesa* (CEREJA; MAGALHÃES, 2012), to show how the material covers and develops the work with literary text and if it presents contribution to the formation of literary readers. Shortcomings were found regarding the approach performed with the literary text, as fragmented texts, often used as a pretext for activity of linguistic analysis, even shortage of literary texts in some chapters. As field research, the researcher administered a first questionnaire to students in a class of the sixth year of the selected public school, in order to determine their relationship with the literary text and their readers' habits. After tracing the class readers' profile, to face the difficulties and deficiencies found in working with literature, the graduate student drawn up as an intervention measure a didactic sequence centered on that base created by Cosson, in four steps: "motivation", "introduction", "reading" and "interpretation", using the narrative genre "wonderful tale". In order to assess whether the intervention promoted improvements in the teaching of literature in the chosen class, she gave a second questionnaire consisting of two parts: first, the students were able to express their opinions and to give suggestions for new activities; in the second, they were evaluated for their learning in relation to the wonderful tale elements. Thus, it can be noted that the intimate dealings with the literary text in the teaching sequence designed and implemented led the students more involved and results gain in learning about what it was noticeable before the implementation of the intervention.

Keywords: Literature teaching. Textbook. Literary literacy. Following teaching. Training literary readers.

LISTA DE IMAGES

Imagem 1 – Uma pintura de Walter Beach	53
Imagem 2 – <i>Pena de dragão</i> , Ana Maria Miranda.....	61
Imagem 3 – <i>O passageiro clandestino</i> , de Norman Rockwell	62
Imagem 4 – <i>A formiga</i> , de Vinícius de Moraes e Paulo Soledade	64
Imagem 5 – Boxe contendo a anedota, <i>Verbos</i>	65
Imagem 6 – Ilustração do poema, <i>Espelho</i> , de Roseana Murray	70
Imagem 7 – Uma fotografia e uma pintura, de Norman Rockwell	75
Imagem 8 – Cinco questões sobre o poema, <i>A Semana inteira</i> , de Sérgio Capparelli.....	81
Imagem 9 – <i>Um quadro de natureza morta</i> , de Márcio Costa	84
Imagem 10 – <i>Natureza-morta</i> , autor desconhecido	84
Imagem 11 – <i>Natureza-morta</i> , de François Joseph Huygens.....	85
Imagem 12 – Sequência didática, de Dolz, Noverraz e Schneuwly	103
Imagem 13 – Ilustração do peixe Linguado, autor desconhecido	124
Imagem 14 – Ilustração (autor desconhecido) do <i>website</i> , <i>Para além do agora</i>	124
Imagem 15 – Ilustração de <i>The fisherman and his wife</i> , de Alexander Zick	124
Imagem 16 – Ilustração de <i>The fisherman and his wife</i> , de Walter Crane	125
Imagem 17 – Desenhos para colorir	141
Imagem 18 – Produção textual do aluno A	144
Imagem 19 – Desenhos coloridos do aluno A.....	145
Imagem 20 – Ilustração produzida pelo aluno A.....	145
Imagem 21 – Produção textual do aluno B.....	146
Imagem 22 – Desenhos coloridos do aluno B	147
Imagem 23 – Ilustração produzida pelo aluno B	147
Imagem 24 – Produção textual do aluno C.....	148
Imagem 25 – Desenhos coloridos do aluno C	149
Imagem 26 – Ilustração produzida pelo aluno C.....	149

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Suportes de leitura.....	107
Gráfico 2 – Quantidade de livros lidos nos últimos três meses.....	108
Gráfico 3 – Livros considerados interessantes	108
Gráfico 4 – Frequência à biblioteca.....	109
Gráfico 5 – Gosto nas aulas de literatura.....	110
Gráfico 6 – Atividades nas aulas de literatura e língua portuguesa que envolvam a leitura	111
Gráfico 7 – Atividades propostas sobre os textos lidos no livro didático	112
Gráfico 8 – Frequência de utilização do livro didático pela professora	113
Gráfico 9 – Elementos de uma narrativa	114
Gráfico 10 – Recursos para narrar a história	116
Gráfico 11 – Sobre a sequência didática trabalhada em sala de aula	150
Gráfico 12 – O que foi mais interessante na sequência didática	151
Gráfico 13 – Sugestão para melhorar a sequência didática	152
Gráfico 14 – Elementos de um conto maravilhoso	154
Gráfico 15 – Fato que gera conflito no conto, <i>O ganso de ouro</i>	155

LISTA DE SIGLAS

Abrinq	Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HQ	História em Quadrinhos
IELACHS	Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais
INL	Instituto Nacional do Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDP	Livro Didático de Português
ONGs	Organizações Não Governamentais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PFPM	Programa de Formação do Magistério Municipal
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
Pp	pontos percentuais
ProfLetras	Programa de Mestrado Profissional em Letras
Proler	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1	SITUAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NO BRASIL.....	18
2.2	ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA.....	21
2.3	FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO	29
2.4	LETRAMENTO LITERÁRIO.....	34
2.5	PROPOSTA DE SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES DE RILDO COSSON	38
3	METODOLOGIA	43
3.1	COLETA DE DADOS	43
3.2	O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA: RETRATO DA ESCOLA SELECIONADA	44
3.3	SELEÇÃO DO <i>CORPUS</i> : O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA ...	46
4	ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO	48
4.1	UNIDADE 1: NO MUNDO DA FANTASIA	50
4.1.1	Análise do primeiro capítulo	50
4.1.2	Análise do segundo capítulo	53
4.1.3	Análise do terceiro capítulo	56
4.1.4	Análise do quarto capítulo	57
4.2	UNIDADE 2: CRIANÇAS	60
4.2.1	Análise do primeiro capítulo	62
4.2.2	Análise do segundo capítulo	65
4.2.3	Análise do terceiro capítulo	68
4.2.4	Análise do quarto capítulo	69
4.3	UNIDADE 3: DESCOBRINDO QUEM SOU	70
4.3.1	Análise do primeiro capítulo	71
4.3.2	Análise do segundo capítulo	74
4.3.3	Análise do terceiro capítulo	79
4.3.4	Análise do quarto capítulo	82
4.4	UNIDADE 4: VERDE, ADORO VER-TE.....	82
4.4.1	Análise do primeiro capítulo	83
4.4.2	Análise do segundo capítulo	87
4.4.3	Análise do terceiro capítulo	91

4.4.4	Análise do quarto capítulo.....	93
5	REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA.....	95
5.1	O USO DO LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA	95
5.2	O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA LEITURA LITERÁRIA	99
5.3	SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA ESCOLA SELECIONADA	102
6	INTERVENÇÃO NA ESCOLA: DISCUSSÃO E RESULTADOS.....	106
6.1	ANÁLISE DE RESULTADOS DO PRIMEIRO QUESTIONÁRIO.....	106
6.2	SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LITERATURA.....	117
6.2.1	Relato de experiência vivida na escola: sequência didática de literatura	118
6.2.1.1	<i>Primeira etapa.....</i>	118
6.2.1.2	<i>Segunda etapa</i>	123
6.2.1.3	<i>Terceira etapa</i>	129
6.2.1.4	<i>Quarta etapa.....</i>	133
6.2.1.5	<i>Quinta etapa.....</i>	138
6.3	ANÁLISE DOS RESULTADOS DO SEGUNDO QUESTIONÁRIO	150
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
	REFERÊNCIAS	160
	APÊNDICE A – Primeiro questionário para o aluno	165
	APÊNDICE B – Segundo questionário para o aluno.....	173
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento.....	179
	ANEXO A – Termo de autorização da UFTM	181
	ANEXO B – Unidade 1: No mundo da fantasia	182

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, deparamo-nos com uma crise no ensino de literatura nas escolas, o desencontro do professor com o aluno, seguindo caminhos diferentes, o que gera grande frustração quanto à formação de alunos leitores. Cosson (2009) constata que a relação entre literatura e educação está longe de ser pacificada.

Nas escolas, o ensino de literatura no ensino fundamental engloba qualquer texto que se aproxime da ficção sem preocupação com o texto literário; os alunos estão afastando-se a cada dia das leituras, dos livros de literatura; a biblioteca deixou de ser um ambiente frequentado e de interesse dos adolescentes. Ainda, segundo Cosson (2009, p. 20), “Para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que não tem razão de ser no século XXI.”

Diante deste quadro, do qual me sinto inserida, pois sou professora do ensino fundamental há quinze anos, percebemos o desafio de trabalhar com a literatura, uma vez que muitas vezes é utilizada apenas para demarcar fatos históricos, outras como recurso para se trabalhar a gramática. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998) propõem que é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais).

Como resposta a esse contexto, nos apoiamos em Candido (2011), quando ele ressalta a importância da literatura como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida; mas a dificuldade que encontramos atualmente é no alcance de nossos jovens, buscar caminhos para atraí-los ao texto literário. Segundo Maria (2009, p. 44-5), “[...] isso tem a ver com a presença ou a ausência das narrativas nos vários ciclos escolares.”

Este trabalho vem abordar a importância da literatura na sala de aula do ensino fundamental, visto que consideramos essencial trabalharmos o texto literário com nossos adolescentes, visto que a literatura é imortal. De acordo Maria (2009, p. 44), “[...] a literatura – a despeito de tudo o mais que possa nos oferecer – é uma experiência de prazer. E o contato do leitor com a leitura – em qualquer ponto do percurso – precisa ser um encontro prazeroso.”

Para isso, exigem-se mudanças nas atitudes pedagógicas, pois o ensino da literatura visa à formação de leitores, escritores, cidadãos críticos, criativos e sensíveis diante de um

mundo cheio de violência, desigualdade e insensibilidade. Dessa maneira, a pesquisa se faz necessária diante da realidade encontrada na escola pública em relação ao ensino de literatura nas aulas de língua portuguesa e/ou literatura na educação básica.

Em muitas escolas, sabemos que há falta de recursos e bibliotecas sem bibliotecários ou com funcionários despreparados para a atividade nessa área; professores e pais que não leem habitualmente; alunos desinteressados pela leitura do texto literário, já que na era digital priorizam o acesso às redes sociais... Panorama que pode ser bem mais resumido pelas conclusões da terceira edição da pesquisa, *Retratos da leitura no Brasil 3*, realizada pelo Instituto Pró-Livro, em 2011 (FAILLA, 2012). Partindo da definição de leitor como todo aquele que leu, inteiro ou em parte, ao menos um livro nos últimos três meses antes da pesquisa, o traçado revelou que, entre todos os entrevistados, a média era de 1,85 livros lidos, dos quais 0,82 por inteiro, 0,81 indicados pela escola, 0,63 didáticos e apenas 0,18 literários.

A desconexão entre os ideais expressos no texto de Candido (2011) e essa realidade da leitura e da literatura no Brasil revelam um quadro de impasse patente nas palavras de Marisa Lajolo:

[...] o desencontro literatura-jovens que explode na escola parece mero sintoma de um desencontro maior, que nós – professores – também vivemos. Os alunos não lêem, nem nós; os alunos escrevem mal e nós também. Mas, ao contrário de nós, os alunos não estão investidos de nada. E o bocejo que oferecem à nossa explicação sobre o realismo fantástico de *Incidente em Antares* ou sobre a metalinguagem de *Memórias póstumas de Brás Cubas* é incômodo e subversivo, porque sinaliza nossos impasses. Mas, sinalizando-os, ajuda a superá-los. Pois só superando-os é que em nossas aulas se pode cumprir, da melhor maneira possível, o espaço de liberdade e subversão que, em certas condições, instaura-se *pelo e no* texto literário (LAJOLO, 2006, p. 16, grifos da autora).

É nesse universo que em nosso projeto propusemos uma dupla tarefa: diagnosticar a realidade do ensino de literatura na escola selecionada e uma vez identificados problemas, carências e dificuldades, criar e efetuar ações concretas que pudessem contribuir para sua superação, ou seja, ações direcionadas para a própria escola participante da pesquisa, em especial. Dessa forma, estaremos contribuindo para realizar o proposto por Maria (2009, p. 123-4): “[...] nessa escola do século XXI que desejamos construir – a literatura precisa entrar pela porta da frente. Entrar faceira e atraente, mas com ar e jeito de quem chegou para ficar.”.

Em nossa pesquisa tínhamos como objetivos:

- a. pesquisar a situação atual do ensino de literatura na escola pública de ensino fundamental selecionada, em Uberaba - MG;

- b. pesquisar como o livro didático adotado pela escola concebe, apresenta e desenvolve o trabalho com o texto literário em sala de aula, principalmente, em relação às atividades propostas e à contribuição para a formação de leitores literários;
- c. a partir das conclusões resultantes das etapas anteriores, elaborar uma sequência didática centrada na proposta de letramento literário, utilizando como ponto de partida um dos textos literários presentes no livro didático analisado;
- d. apresentar e aplicar a sequência didática elaborada para os alunos do 6º ano da escola escolhida e
- e. avaliar a sequência didática aplicada.

Para dar conta de tais objetivos, por natureza, aliamos metodologias de caracteres qualitativo e quantitativo, em razão de envolver pesquisa documental, estudo de caso (análise de livro didático adotado na escola especificamente pesquisada), aplicação de questionários (Apêndices A e B) e interpretação de textos produzidos pelos alunos pesquisados do 6º ano do ensino fundamental pesquisados.

Diante do exposto, esta dissertação está organizada em cinco capítulos, seguidos da *Introdução*. Inicialmente, o quadro conceitual específico da área de letramento literário é constituído. No capítulo, intitulado *Fundamentação teórica*, com vistas ao estabelecimento da revisão conceitual de cada pesquisa associada ao projeto, é mostrada a análise da *Situação da leitura literária no Brasil*, fundamentada na obra, *Retratos da leitura no Brasil 3*. Esta pesquisa foi promovida pelo Instituto Pró-Livro, de 11 de junho a 3 de julho de 2011, por meio de entrevistas domiciliares de abrangência nacional, com população residente com cinco anos ou mais, independentemente de alfabetizadas ou não.

Após a exploração da pesquisa, discorreremos sobre a *Escolarização da literatura* no país e as mudanças ocorridas na escola que, conseqüentemente, colaboraram para a desvalorização do ensino da literatura. Em seguida, discutimos sobre a *Formação do leitor literário*, o papel da família e da escola para a contribuição da formação do leitor e a importância do professor neste trabalho. Posteriormente, abordamos sobre o conceito e a importância do *Letramento literário* para a formação de leitores críticos e reflexivos, além do papel da escola para alcançar tal letramento evitando equívocos no trabalho com o texto literário. Por fim, apresentamos a *Proposta de sequências de atividades de Rildo Cosson*. O estudioso propõe um trabalho sistemático com a literatura, a fim de alcançar o letramento literário intermédio de duas sequências didáticas: básica e expandida.

No capítulo, *Metodologia*, discorremos sobre a nossa metodologia de trabalho, propriamente dita, o *corpus* da pesquisa e apresentamos a escola selecionada para aplicarmos a intervenção. No capítulo seguinte, *Abordagem do texto literário no livro didático*, o próximo passo foi o estudo do livro didático adotado para as aulas de língua portuguesa do 6º ano do ensino fundamental, que foi o objeto específico da pesquisa inserida no projeto.

Já no penúltimo capítulo, *Reflexões sobre o trabalho com o texto literário na escola*, discutimos sobre o que foi observado mediante as análises das unidades do livro didático. Raciocinamos, ainda, sobre a importância do professor como mediador da leitura literária e sobre a sequência didática como estratégia de ensino, a partir das concepções de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly.

Os resultados do primeiro questionário aplicado aos alunos do 6º ano da escola selecionada foram apreciados no último capítulo, *Intervenção na escola: discussão e resultados*. Apresentamos nossa proposta de intervenção, sequência didática, e fizemos o relato de experiência vivida na escola, ou seja, a intervenção aplicada: sequência didática de literatura. Para encerrarmos o capítulo, publicamos os resultados obtidos a partir do segundo questionário aplicado aos alunos. Após isso, seguem as nossas conclusões finais acerca da pesquisa realizada.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esse capítulo apresentará os conceitos teóricos que são fundamentais para a nossa pesquisa: situação da leitura literária no Brasil, a escolarização da literatura, formação de leitores literários, letramento literário e sequências propostas por Cosson.

2.1 SITUAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NO BRASIL

A pesquisa, *Retratos da Leitura no Brasil 3*, é considerada de grande importância, pois representa o comportamento do brasileiro em relação à leitura. Ela tem como objetivo medir intensidade, a forma, a motivação e as condições de leitura da população nacional. Os dados da terceira edição da pesquisa, divulgados pelo Instituto Pró-Livro, fazem um comparativo dos resultados referentes aos anos de 2007 e 2011.

Foram realizadas 5.012 entrevistas domiciliares (entre junho e julho de 2011), em 315 municípios de todos os estados brasileiros, com um intervalo de confiança estimado de 95%. A margem de erro máxima estimada é de 1,4 pontos percentuais (pp), para mais ou para menos, sobre os resultados encontrados no total da amostra, garantindo a leitura consistente e segura dos resultados em todas as segmentações necessárias e exigidas pelo estudo.

Com o objetivo de aprimorar o instrumento de coleta, algumas mudanças foram feitas em 2011, tais como: mudanças na ordem das perguntas, mudança nas perguntas que geram os indicadores de leitura, introdução do conceito de livro e introdução de pergunta de checagem. Para definir a amostra estudada, considerou-se a distribuição da população de mais de cinco anos pelas regiões brasileiras, conforme os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2009: Norte (8%), Centro-Oeste (7%), Nordeste (28%), Sudeste (42%) e Sul (15%).

Conforme os dados obtidos pela pesquisa, à época, existiam no Brasil, cerca de 88,2 milhões de leitores, sendo considerados leitores as pessoas que leram pelo menos um livro, inteiro ou em partes, nos últimos três meses antes da pesquisa. O estudo apontou, ainda, que o maior número de leitores no país era do sexo feminino (57% do total). Das pessoas entrevistadas, 41% declararam-se brancas, 41% pardas, 14% pretas, 2% amarelas e 1% indígenas, sendo a maioria pertencente à religião Católica Apostólica Romana (64% dos entrevistados).

A maioria daqueles que responderam pertenciam à classe C (somando 51%), com renda familiar de 1 a 2 salários mínimos (33%) e de 2 a 5 salários mínimos (representando

33%). O perfil exibido pela maioria dos entrevistados sinalizou que eles não estavam estudando naquele momento, tendo completado apenas o ensino fundamental, em escola pública. As informações revelaram que, em 2011, 85% preferiam ver televisão em seu tempo livre, contra apenas 28% que optava por ler (jornais, revistas, livros, textos na Internet etc.), o que evidenciava, ainda, um baixo interesse pela leitura. Percebe-se, ademais, que a internet vinha crescendo na preferência dos leitores, havendo uma queda nos gêneros que as pessoas costumavam ler. Em 2007, havia 95,6 milhões de leitores, ao lado de 88,2 milhões, em 2011.

Quanto aos escritores brasileiros admirados, foram citados 197 autores. No entanto, de 2007 para 2011, Ruth Rocha, Edir Macedo, Castro Alves, Raquel de Queiroz e Luis Fernando Veríssimo deixaram de estar entre os 25 mais citados, dando lugar ao Padre Marcelo Rossi (14º lugar), Fernando Pessoa (18%), Mário de Andrade (22º), Silas Malafaia (24º) e Pedro Bandeira (em 25º lugar). Monteiro Lobato continuava sendo o escritor brasileiro mais estimado, ocupando o primeiro lugar na pesquisa de 2007 e mantendo a mesma posição em 2011.

Infelizmente, a pesquisa constatou que a principal razão para as pessoas estarem lendo menos do que já liam era o desinteresse, alcançando 78% dos entrevistados, situação muito preocupante. Quanto à motivação para a leitura, 55% dos entrevistados afirmaram que liam para atualização cultural e aquisição de conhecimentos gerais, sendo assim, não pelo prazer de ler. Outro ponto interessante é que a maioria das pessoas afirmou que costuma ler em casa: apenas 33% diziam ler em sala de aula e 12% na biblioteca. Podemos perceber que a biblioteca e a escola eram pouco utilizadas para a leitura.

A maioria entrevistada considerava que a biblioteca era de fácil acesso, porém, o que causava dissonância é que, esta mesma maioria afirmava que a principal forma de acesso ao livro era pela sua compra. Ainda quanto à biblioteca, 71% dos entrevistados consideravam que ela era um lugar para estudar, ou seja, não associavam a biblioteca um lugar para acesso à leitura.

A região brasileira com a melhor média de livros lidos nos três meses anteriores à entrevista era a Centro-Oeste (com 2,12 exemplares). Também, era perceptível a melhora nos indicadores de leitura do Nordeste, que aparecia na segunda colocação (com 2 livros nos últimos três meses). As demais regiões do Brasil mantiveram-se praticamente no mesmo patamar apontado pela edição anterior. O Sudeste, considerada a região mais desenvolvida em muitos setores, registrou a média de apenas 1,84 livros, enquanto o Sul marcou 1,68 e o Norte, 1,51.

O levantamento verificou que as principais correlações com a leitura eram a

escolaridade, a classe social e o ambiente familiar. Quanto mais escolarizado, ou mais rico, era o entrevistado, maior a penetração da leitura e a média de livros lidos nos últimos três meses anteriores à pesquisa. Todavia, essa situação confirmava a necessidade de se criar meios para não manter o panorama estável, como sempre ocorreu ao longo dos anos.

Quanto às preferências dos leitores em 2011, continuava à frente o gosto pelas revistas e jornais (53% e 48% respectivamente). A análise demonstrou que de 2007 a 2011 houve um aumento de livros indicados pela escola (de 34% para 47%). O surpreendente, porém, é que apenas 17% desse total de obras sugeridas pela escola eram livros literários, já que 30% eram didáticos. Pode-se constatar que o encontro com a literatura, na maioria das vezes, se dá pelo livro didático, o qual trabalha com a literatura, geralmente, de maneira superficial e até mesmo equivocada, não contribuindo para que o aluno se torne um leitor literário.

Outro ponto que merece destaque é que a Bíblia continuava sendo o livro que as pessoas mais costumavam ler (cerca de 40%), sendo citada como o livro mais marcante para os entrevistados. Quanto ao livro didático, representa 32% das preferências dos entrevistados, distanciando-se desse percentual os livros de romance, os contos e a poesia. Os dados comprovam que os textos literários, diferentemente da Bíblia, não representavam a maioria no gosto pela leitura dos entrevistados. Podemos depreender, ainda, o trabalho deficiente na escola, já que habitualmente não se trabalha com a Bíblia nas aulas de língua portuguesa e literatura.

Um ponto relevante na pesquisa é que os professores passaram do segundo para o primeiro lugar como principais incentivadores da leitura, superando a indicação da mãe, presente na pesquisa de 2007 como a responsável por despertar o interesse pelos livros. O dado deve ser utilizado pela escola para intensificar o trabalho com a leitura, aproveitar a influência conquistada pelo professor para inserir o texto literário na sala de aula, a fim de formar novos leitores literários.

A maior parte dos entrevistados (88%) reconhecia a importância de ter ganhado um livro, o que influencia no gosto pela leitura, já que 87% dos não leitores de 2011 afirmam nunca ter ganhado um livro de seus pais ou familiares. Também pela pesquisa, é nítido que a maioria dos não leitores não tinham o costume de ver os pais lendo, só comprovando que uma família leitora influencia o hábito de leitura de seus filhos.

Desse modo, podemos notar que é necessário intensificar o trabalho com o texto literário e que, na escola, onde se tem maior contato com os livros, ainda pouco se faz para despertar o aluno para o mundo da literatura; por isso práticas para o letramento literário podem contribuir para aumentar os índices encontrados na pesquisa acerca da leitura no

Brasil.

Quanto ao perfil de leitor da cidade de Uberaba, buscamos averiguar se havia alguma pesquisa específica sobre o cenário da leitura na cidade. Então, de acordo com a coordenação do Comitê Regional do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) Vale Rio Grande (Ministério da Cultura), não há dados específicos sobre essa situação. É por isso que esta pesquisa tem como objetivo contribuir para esse processo, colaborar com a escola, intervir para que nossas práticas como professores de literatura se tornem mais frequentes e eficazes para a formação do leitor literário.

2.2 ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA

A literatura, indubitavelmente, sempre foi considerada um importante caminho para a formação humana, entretanto, ela muitas vezes não faz parte tão expressivamente do cotidiano da criança e/ou adolescente. Por diferentes fatores, seja falta de interesse por leituras e/ou interesse por leituras efêmeras, o desenvolvimento de novas tecnologias, até mesmo busca por modismos que nada contribuem para o desenvolvimento intelectual, sejam quais as razões, é preciso que façamos algo para mudar tal situação.

Constatamos a partir da análise da pesquisa, *Retratos da leitura no Brasil 3*, que o professor e/ou professora foi considerado(a) como quem mais influenciou os leitores a ler, passando do segundo lugar, com 33%, em 2007, para o primeiro, atingindo 45% dos resultados. Dessa forma, o professor superou a indicação da mãe (ou responsável do sexo feminino), representando 43% dos resultados.

Diante disso, não podemos negar que a escola, muitas vezes, é o lugar que pode proporcionar ao aluno ter contato com o texto escrito, com o texto literário e com os usos diferentes da língua em que ele, aluno, está inserido. Então, como fazer uso da literatura sem escolarizar o texto literário, visto que o que é trabalhado na escola – e para os objetivos da escola – naturalmente será escolarizado?

Tomamos como resposta as palavras de Magda Soares:

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um *tempo* de aprendizagem (SOARES, 2011, p. 20, grifo da autora).

Temos como proposta de intervenção de nossa pesquisa trabalhar com textos literários com alunos do ensino fundamental II, com a consciência de que tal intenção tem como contexto a escolarização da literatura. Podemos inferir que escolarizar refere-se à escola e que tudo que for utilizado na escola e pela escola será tido como escolarizado. Mas até onde podemos aceitar essa escolarização?

Comprendemos que a falha não está em escolarizar a literatura. O grande erro é escolarizar os saberes, utilizar o texto literário como pretexto com atividades mecânicas que não colaboram para a formação de leitores, para estimular a leitura dentro e fora da escola, despertar o senso crítico e a sensibilidade dos alunos. Além disso, escolarizar a literatura não é fato que ocorre apenas em nossos tempos, já que desde tempos remotos, claro que com objetivos distintos, o texto literário era aplicado nem sempre de forma adequada.

Em tempos anteriores aos nossos, a escola era bastante elitizada e a literatura que circulava nela era exatamente a canônica, responsável pela formação moral e cultural da juventude. O cânone, em geral, era tomado para moldar o gosto, memorizar e inspirar a retórica, atribuir valores e comportamentos. Entretanto, não se pode afirmar que as leituras eleitas para o ensino eram as de interesse e capacidade de seus leitores, fato que é corroborado pelas palavras de Colomer:

Durante séculos a literatura exerceu um papel preponderante como eixo vertebral do ensino lingüístico, a formação moral, a consciência de uma cultura com raízes clássicas greco-latinas e, desde o século XIX, de aglutinadora de cada nacionalidade. Que a literatura tivesse representado todas essas funções não significa, no entanto, que os alunos tenham se dedicado a ler obras literárias nas aulas, nem que a literatura lida fosse adequada à sua capacidade e interesse (COLOMER, 2007, p. 15).

Zilberman (2009), em seu artigo, *Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?*, afirma que herdamos a escola dos gregos da antiguidade, cuja organização remonta ao século V a.C., época de importantes nomes para a nossa civilização: Péricles (na política), Ésquilo, Sófocles e Eurípedes (no drama) e Sócrates (na filosofia).

Já nessa época a literatura era vista com uma função utilitarista: “Desde esses começos, o funcionamento da escola dependia da transformação da poesia em matéria de ensino.” (ZILBERMAN, 2009, p. 9). Trabalhando com a poesia desenvolviam-se habilidades de leitura e escrita com os alunos atenienses a partir dos dez anos de idade, sendo três anos de estudo intenso, suficientes para capacitar a juventude da época que estudava quatro assuntos básicos *grammatike* (linguagem), *mousike* (literatura), *logistike* (aritmética) e *gumnastike*

(atletismo).

A escola sofreu algumas mudanças do século V ao III a.C., expandiu-se, adotando disciplinas e metodologias de acordo com o conhecimento, sobretudo, da linguagem e da poesia. Naquele momento, as crianças de seis e sete anos podiam entrar numa escola primária, denominação da época, em que aprendiam as formas e nomes das letras por meio de memorização. O interessante é que, para isso, recorria-se à poesia para serem memorizadas, recitadas ao professor.

Assim podemos depreender que a literatura não era fruitiva, ou que a fruição não é igual em todas as eras, já que as atividades não serviam para a reflexão ou proporcionar o desenvolvimento intelectual de seu leitor, privilegiavam uma determinada sequência educacional apresentada por Zilberman:

- a) a escolarização começa na infância, entre seis e dez anos;
- b) aprende-se primeiramente a ler e escrever;
- c) língua e literatura convivem com o ensino de aritmética e com o atletismo;
- d) a instrução depende da memorização, inicialmente do alfabeto, por fim de frases inteiras;
- e) textos memorizados provêm da poesia;
- f) conforme destaca Kennedy, a preocupação principal da escola era a transmissão dos “estudos literários”;
- g) os “estudos literários” supõem: leitura em voz alta, explicação da métrica e do vocabulário, até desembocar na compreensão do “mérito especial dos textos estudados” (ZILBERMAN, 2009, p. 11).

Devemos ressaltar que a literatura não se disseminava por todas as classes sociais, era ofertada aos membros da elite, especificamente aos meninos, filhos de famílias nobres, modelo que ficou vigente por muitos séculos.

Outrossim, salientamos que a prática grega de utilizar a poesia para ensinar valores morais e sociais foi transmitida a outras culturas e épocas influenciadas pela cultura helênica. A literatura não tinha como objetivo formar leitores na sua formulação antes do Renascimento; tinha como foco o gênero “poesia”, devido estar mais próximo da linguagem verbal, o qual havia a necessidade de ser dominado, pois era padrão de uso sua aplicação pelos poetas. Outro objetivo seria que a literatura, ou melhor, a poesia, fosse utilizada para transmitir regras e princípios a serem absorvidos pelos cidadãos.

O modelo grego de escolarização da literatura também foi adotado no Brasil por muito tempo, pois o ensino de literatura incorporou-se ao preceito da antiguidade que, por muitos anos, regeu a educação. Ainda assim, conforme Zilberman (2009) isso não impediu a formação de bons leitores e admiradores do texto literário, de acordo com os depoimentos de

renomados escritores brasileiros do modernismo, como: Manuel Bandeira, Cyro dos Anjos e Paulo Mendes Campos.

Manuel Bandeira estudou *Os Lusíadas* no ginásio, admirava os autores clássicos dos séculos XVI e XVII, no entanto, tinha queixas quanto ao ensino, afirmando que quase nada se estudava de literatura no ginásio.

Cyro dos Anjos encantava-se com os clássicos da literatura francesa e deslumbrava-se com a leitura de Corneille e de Racine. Ainda assim, as aulas de língua portuguesa cobravam-lhe saber, na ponta da língua, o livrinho que condensava a sintaxe de concordância. Ele também ressaltava que naqueles tempos, valorizavam-se os decoradores de livros e que as aprendizagens – a de literatura e a de língua – caminhavam juntas, avaliadas em atividades meramente voltadas para a memória, sem valorizar o talento.

Paulo Mendes Campos considerava que o ato de aprender era mutilador, já que o trabalho da professora era fazê-los ler e analisar gramaticalmente os textos de literatura. No entanto, isso não o impossibilitou de descobrir Machado de Assis, Carvalho Mesquita e Jorge de Lima.

A partir dos testemunhos desses autores, podemos constatar que, ainda nas primeiras décadas do século XX, o ensino de literatura na escola brasileira era tradicional, não tão distante dos modelos da antiguidade. Isso nos dá a entender que a literatura não tinha como objetivo formar leitores, nem apreciadores da arte literária, mas servia como instrumento para desenvolver a leitura e a escrita, uma vez que, durante muito tempo, ser letrado representava poder e a literatura era usada para educar aos moldes da sociedade, o que pode ser constatado nas afirmações de Zilberman:

[...] o ensino da literatura, ou da poesia, integrou-se ao preceito que, por muito tempo, regeu a educação de modo geral, a saber, o de transmitir regras e princípios a serem absorvidos pelos futuros cidadãos. Logo, ela veio a ser valorizada pelas obras que respondiam por aquelas regras e princípios, consagrando-se as que favoreciam e acatavam as normas entendidas como paradigmáticas (ZILBERMAN, 2009, p. 12).

Dado o notório caráter elitista da educação brasileira, por muitos anos, o ensino de literatura foi tratado como excludente, ou seja, literatura para poucos, literatura para o mais abastado, literatura para os letrados. Entretanto, aproximando-se de nossos tempos, a partir da década de 1970, muitas mudanças eram perceptíveis no cenário da educação associada às alterações da legislação do país, a fim de atender às novas circunstâncias sociais, como o crescimento da população urbana.

A progressiva implantação de novas tecnologias e a inclusão dos grupos de baixa

renda no processo produtivo e na cadeia de trabalho assalariado fizeram com que o Estado aumentasse o número de escolas, ampliasse a faixa de escolarização obrigatória e facilitasse o ensino com o objetivo de colaborar com o sucesso, em termos quantitativos, criando uma escola de massa. A obra literária passou a circular nas salas de aula, a escola passou a aceitar autores vivos, obras atuais e outros tipos de leituras além das literárias ou linguísticas, havendo uma ruptura com a história do ensino da literatura. Ainda assim, infelizmente, não conseguiu fazer das novas mudanças um caminho mais curto para alcançar a população com leituras enriquecedoras, o que confirma Colomer:

Devido a estas mudanças, o sistema literário como tal teve que posicionar seu espaço e sua função social em relação aos novos sistemas culturais e artísticos. Não é, portanto estranho que o ensino de literatura ficasse profundamente afetado pelo fato de que as idéias sociais a respeito de sua função e aos hábitos de consumo cultural – incluídas as dos próprios alunos – se tornassem diferentes daquelas assumidas pelas gerações anteriores (COLOMER, 2007, p. 22).

Nos anos 1990, em âmbito nacional, a escola pública sofreu novas mudanças com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, e a adoção dos PCNs (BRASIL, 1998), nos quais a questão de gênero textual é contemplada, a partir deste momento, para todo o país. Diante disso, a literatura também sofreu mudanças, tratada meramente como mais um gênero textual, sendo inevitável a escolarização da literatura. Esta escolarização pode ser entendida como a apropriação do texto literário pela escola, ou seja, a escola toma para si a literatura, escolarizando-a, didatizando-a, pedagogizando-a, a fim de atender aos objetivos escolares.

A visão de literatura de Candido (2002, p. 85), um dos principais críticos literários do país, é negada pela atual forma de se estudar literatura na escola. Para o estudioso, a literatura tem como perspectiva “[...] satisfazer à necessidade universal de fantasia e contribuir para a formação da personalidade [...]”, tendo assim, uma ampla abrangência, ou seja, ultrapassa limites. Entretanto, o texto literário é utilizado na escola sob outro olhar, produzido para a escola, para ser consumido pela escola, logo escolarizado a cada momento.

A literatura infanto-juvenil vem se desenvolvendo no Brasil, acompanha o ritmo do desenvolvimento escolar. O texto literário abordado cada vez mais na escola, local de acesso a crianças e adolescentes, foi adaptando-se para este fim. Preocupantemente, se tem afastado da função primordial da literatura que podemos depreender nas palavras de Candido:

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque

contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 2011, p. 178-9).

Infelizmente, podemos notar que o trabalho realizado na escola com a literatura é voltado ao ler por ler ou, erroneamente, o saber literatura, voltado para o ensino categórico das escolas literárias, mas não em ler literatura. Isso posto, a escola se distancia do trabalho mais importante para se fazer com a literatura que deveria ser o de ler os livros literários, não os usar como pretextos para outros saberes, visto que a literatura abrange muito além do saber escolar, em nada contribuindo para a formação da pessoa, como preconizada por Candido:

Seja como for, a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura pode *formar*; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, – com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza. E daí as duas atitudes tradicionais que eles desenvolveram: expulsá-la como fonte de perversão e subversão, ou tentar acomodá-la na bitola ideológica dos catecismos (inclusive fazendo edições expurgadas de obras-primas, como as denominadas *ad usum Delphini*, destinadas ao filho de Luís XIV) (CANDIDO, 2002, p. 83, grifos do autor).

Retomando os conhecimentos de Soares (2011, p. 20), o termo escolarização, comumente, possui sentido pejorativo, depreciativo, quando utilizado em relação a conhecimentos, saberes, produções culturais; porém, não há essa conotação pejorativa em “escolarização da criança”, pois o pejorativo se encontra em “escolarização do conhecimento”, o que podemos associar à escolarização da literatura.

A escola está associada à constituição de “saberes escolares” que se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias que estão organizados em um sistema de ensino que cobra resultados e exige o cumprimento dos prazos. Enfim, na escola, muitas vezes, não há espaço apenas para a fruição, o ler por prazer, mas o ler por obrigação, o ler para cumprir atividades impostas pelas disciplinas, muitas vezes em língua portuguesa, o que podemos perceber na constatação de Soares:

Assim, a escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problema, etc.), categorias que determinam um tratamento escolar específico (horários, natureza e volume de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir, modos de ensinar e de aprender, processos de avaliação e de seleção etc.) (SOARES, 2011, p. 21).

Sendo assim, não é possível evitar que a literatura não se torne “saber escolar”, pois como Soares (2011, p. 21, grifos do autor) afirma que “[...] não se pode atribuir, *em tese*, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola [...]”.

O que precisamos é avaliar a forma que está havendo a escolarização do texto literário e não privar a escola de seu uso. Devemos ficar atentos à errônea e imprópria escolarização da literatura, muitas vezes desfigurando, falseando o texto literário, fazendo com que perca a sua função humanizadora, em nada contribuindo para a formação do leitor crítico e criativo que a literatura propõe formar. É possível encontrar nas concepções dos PCNs a verdadeira face da literatura:

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

Podemos compreender que nos PCNs há o reconhecimento de que a literatura é tratada na escola de maneira equivocada, não contribuindo para a formação de leitores literários. Como já citado, a literatura é abordada na escola nas aulas de língua portuguesa, na maioria das vezes, de maneira superficial, seja na sala de aula ou na biblioteca. A biblioteca escolar dificilmente participa do cotidiano do aluno e, quando faz parte, acontece de forma ineficiente, geralmente determinada e orientada pelo professor.

Ao discente são dadas várias regras como o tempo de acesso, lugar para leitura, quando se pode ir à biblioteca e o livro que se pode ler. Ou seja, os livros já estão pré-selecionados, fazendo com que o acesso à biblioteca seja uma atividade mecânica, nada prazerosa e que não desperta o interesse do aluno. Além de ficar subentendido, entre aluno e professor, que após a leitura, haverá um momento para verificação da leitura orientada, seja por meio de ficha de leitura, seminário ou, até mesmo, pela avaliação tradicional. Tal cenário

confirma que a leitura do texto literário deva ser controlada, avaliada e comprovada no contexto escolar, dado que só assim terá alcançado o seu objetivo escolar.

Certificamos, também, que a escolarização da literatura acontece frequentemente nas atividades propostas para leitura e estudo de textos apresentados em fragmentos no livro didático para compreensão e interpretação. Muitas vezes, o texto literário é simplesmente abordado como um mero gênero textual que é transferido de seu suporte literário para um suporte didático, com a página do livro didático servindo apenas como pretexto para atividades diversas, porém distantes do literário.

No livro didático é evidente a predominância dos textos narrativos e dos poemas, estes, entretanto, ocupando papel secundário. A poesia é quase sempre descaracterizada. É dado destaque a ela apenas nos aspectos formais como estrofe, verso e rima. Na maioria das vezes, é utilizada para análise linguística e aspectos ortográficos, perdendo totalmente a sua essência, ou seja, seduzir por meio das palavras.

As narrativas, como contos e crônicas, são geralmente fragmentadas para que possam ser analisadas e estudadas com mais profundidade no tempo estipulado pelo currículo escolar. Elas são acompanhadas de uma sequência de perguntas que já direcionam as possíveis respostas, conduzem o aluno à análise do texto e à explicitação de sua compreensão e interpretação, porém não proporcionam à análise do que é essencial, devido ao fato de que o texto no livro didático não possui a finalidade de emocionar, divertir, dar prazer, enfim, é um texto para ser estudado. Este estudo centra-se nos conteúdos, voltados para as informações, não para o seu papel literário, considerado por Candido (2011, p. 178), que “[...] tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade.”.

No livro didático é recorrente a seleção dos mesmos autores, das mesmas narrativas e poemas, o que restringe o conhecimento literário do aluno e faz com que ele associe o literário apenas a alguns autores e obras, desconsiderando a vasta literatura que muitos alunos não terão acesso quando saírem da escola. Similarmente, é possível notar a ausência de referência bibliográfica, não há valorização do autor que quase nunca é apresentado, o que torna o texto independente da obra a que pertence, desapropria o autor de seu texto. Em resumo, é preciso valorizar as obras literárias, o que podemos depreender das palavras de Soares:

[...] são livros com finalidades diferentes, aspecto material diferente, diagramação e ilustrações diferentes. Se a necessidade de escolarizar torna essas transformações inevitáveis, é, porém, necessário que sejam respeitadas as características essenciais da obra literária, que não sejam alterados aqueles aspectos que constituem a literariedade do texto (SOARES, 2011, p. 37).

A literatura é abordada na escola na maior parte do tempo no livro didático, porém, de maneira ineficiente, pois deturpa, falsifica e distorce o texto literário. Essa literatura trabalhada na escola apresenta um discurso conceitual, classificatório, a ser reproduzido pelos alunos em provas e questionários, o que compromete as práticas de leitura. Esse tipo de escolarização torna-se daninho por desvalorizar a literatura e promover a construção de um aluno “ledor” e não “leitor”, de um aluno executor de tarefas, não de um aluno crítico, capaz de fazer suas próprias escolhas.

Uma escolarização adequada da literatura seria aquela que levasse às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se pretende formar: sensibilizado, crítico e consciente. Diferentemente do que ocorre na maioria das escolas, cujo trabalho desenvolve resistência ou repulsa à leitura, distancia o aluno do prazer da leitura do texto literário, faz dela uma moeda de troca: lê-se para ser avaliado, para se obter resultado, não para promover conhecimento, não para gerar satisfação.

A partir dessas constatações o objetivo, desta pesquisa é contribuir para que um novo modelo de trabalho com o texto literário seja adotado em uma escola pública de Uberaba, baseado no conceito de letramento literário, para ajudar a criar uma ponte, a fim de aproximar o aluno à literatura, desfazendo o equívoco que nós, professores, encontramos no trabalho com a literatura na escola.

2.3 FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Há tempos, o contato com o texto literário acontecia com muitas crianças como ocorreu com muitos de nós, por meio de nossas experiências vividas na infância. Aquele que teve a companhia de contadores de histórias, dos populares causos de assombramento, cantadores, participava de brincadeiras folclóricas – como trocadilhos, versos, cantigas, entre outras –, com certeza foi um privilegiado, pois estava sendo apresentado e inserido, sem nenhuma pretensão, de maneira lúdica, no mundo da literatura.

Desta forma, eram desenvolvidos na criança a imaginação, a criatividade, a curiosidade, o sonho, principalmente, a descoberta o desejo do saber, já que o desejo é o principal elemento para se formar um leitor, como é constatado nas palavras de Riter (2009, p. 16): “Brincar com as palavras não é luta vã. Ao contrário, é condição essencial para fazer brotar em corações ainda ternos, ainda fechados aos preconceitos, o amor pela leitura, o desejo da descoberta.”.

A família possui um papel muito importante para a formação do leitor, pois a criança que tem contato com o texto, com o livro, seja o de história ou o de religião, desde cedo, antes mesmo de ser alfabetizado, já experimenta o prazer da leitura literária. É muito importante ter em casa pais e/ou familiares leitores, que incentivem a leitura, pois é necessária a intermediação do adulto na formação de uma criança leitora. Pessoas contadoras de histórias ou fascinadas pelas palavras podem ser despertadoras do desejo da leitura, pois a troca entre o que conta e/ou canta e aquele que escuta é essencial para o encantamento das palavras e condição para que os livros sejam procurados, o que podemos constatar nas afirmações de Zilberman:

As pessoas aprendem a ler antes de serem alfabetizadas. Desde pequenos, somos conduzidos a entender o mundo que se transmite por meio de letras e imagens. Mesmo as crianças que residem longe dos grandes centros urbanos ou são muito pobres, não dispondo pois, de livros impressos, conhecem o significado de certas siglas e sabem identificar as figuras e os nomes de personagens divulgados por meio da propaganda audiovisual, da televisão, das histórias ouvidas e reproduzidas (ZILBERMAN, 2012, p. 148).

Porém, atualmente, o contato com a literatura está cada vez menor, como demonstraremos neste trabalho – com base na pesquisa, *Retratos da leitura no Brasil 3* –, já que seu lugar está sendo tomado com o advento da mídia de imagem e de som, distanciando as pessoas de diferentes faixas etárias das experiências significativas, dos estudos culturais, do pensamento crítico, substituindo-os por apenas conhecimentos imediatos e descartáveis, tornando mais fácil a desumanização.

O livro está sendo substituído pela televisão, pelos computadores, pelos celulares ultramodernos que ocupam a vida das crianças e dos adolescentes sem nenhuma colaboração na formação humana. Sendo assim, o papel da escola torna-se fundamental e árduo na formação do leitor, por ser o espaço em que devemos ou pelo menos deveríamos inserir conteúdo significativo para a nova geração, que a cada dia, está mais resistente a dedicar o seu tempo para uma boa leitura, ficando a escola responsável em inserir o livro no cotidiano do aluno.

Lamentavelmente, sabemos que a escola não se prepara para proporcionar ao aluno um encontro significativo com o texto, sendo que as práticas nas salas de aula costumam ser repetitivas, pouco objetivas, como esclarece Zilberman:

Raras vezes a escola, seu aparato (como salas de aula), seus instrumentos (como o livro didático) e sua metodologia (como a execução do dever de casa) provocam

lembranças aprazíveis de leitura. As atividades pedagógicas provocam tédio, quando não são vivenciadas como aprisionamento, controle ou obrigação. A leitura parece ficar do lado de fora, porque os professores não a incorporam ao universo do ensino (ZILBERMAN, 2012, p. 53).

Há, mais ainda, a dicotomia no contexto escolar entre o prazer frutivo e a obrigação da leitura, visto que nossos alunos parecem não perceber onde está o prazer da leitura, porque eles estão acostumados a outros tipos de prazeres, o que podemos refletir a partir da constatação de Riter:

Ora, em uma sociedade como a nossa em que a mídia, o tempo todo, atira-nos com a apresentação de um mundo repleto de prazeres, a literatura seria, nesta perspectiva, apenas e meramente, um prazer a mais. Prazer individual, enquanto que os apelos por prazeres grupais abundam atualmente: jogar bola, sair com os amigos, namorar, andar de bicicleta, etc., etc. (RITER, 2009, p. 52).

O prazer que a literatura pode nos proporcionar é o prazer estético, a possibilidade de gerar encantamento, de construir o novo, o imaginário, o mágico, o impossível, tudo isso por meio das palavras, já que a matéria prima da literatura são as palavras. Por outro lado, a leitura nem sempre é prazer e algumas vezes gera sofrimento quando o aluno apresenta dificuldades de leitura, quando não compreende um texto, até mesmo quando um escrito toca os sentimentos mais profundos que causam alguma dor ou tristeza em seu leitor.

Entretanto, há a necessidade de se trabalhar muito na escola para se formar um leitor, visto que o texto literário muitas vezes é utilizado nela de maneira inadequada, servindo de pretexto para atividades que em nada estão ligadas ao literário. Até mesmo o livro vem sendo substituído por adaptações em filmes, séries televisivas, músicas e textos funcionais, como a notícia ou até mesmo a receita, que está ocupando maior espaço nas aulas.

Sabemos que, na escola, o responsável solitário pela formação do leitor literário é o professor de língua portuguesa. Dizemos solitário, pois consideramos que o hábito da leitura teria que ser um hábito de toda a comunidade escolar e o incentivo partir de todos os envolvidos na escola. O trabalho deveria ser realizado em conjunto, ou seja, além do professor de língua portuguesa, o bibliotecário e/ou o responsável pela biblioteca precisaria, também, deixar de ser apenas um entregador de livros. Os professores de outras disciplinas poderiam reservar um pouco de suas aulas para utilizar o texto (quem sabe um poema) como instrumento de estudo, para enriquecer o seu conteúdo, ressaltando que explorar a leitura não é uma questão apenas da literatura.

Creemos que deveria haver uma interdisciplinaridade para envolver o texto literário e

atingir maior proporção na comunidade escolar, como está previsto nos documentos oficiais da educação, os PCNs:

A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura (BRASIL, 1998, p. 72).

O professor de língua portuguesa funciona como orientador e mediador de atividades de leitura. Para isso, é preciso que ele esteja preparado para propiciar aos alunos atividades direcionadas de leitura literária; enfim, não podemos considerar que o aluno sozinho seja responsável por sua formação como leitor. A intervenção e direcionamento do professor são necessários, visto que não se trata de ler pelo simples ato de ler, mas ler um texto de qualidade que vá causar enriquecimento intelectual, conhecimento e criatividade, como podemos depreender pelas palavras de Riter:

[...] percebe-se que a sociedade deu à escola (e ela aceitou) o papel de formar leitores, todavia o que se vê são, com honrosas exceções, equívocos ao se julgar que o leitor se forma sozinho e que a leitura é apenas fruição. Ora, escola é espaço para aprendizagem, e a leitura também precisa ser ensinada. Os alunos necessitam de que alguém mostre a eles caminhos de leitura, indique títulos, revele o prazer que as palavras possuem e todo o universo que as páginas de um livro escondem (RITER, 2009, p. 57).

Podemos perceber também, outros equívocos que vão ocorrendo na escola ao se tratar de leitura literária. Nela, por intermédio do professor, tende-se a considerar a literatura apenas como gênero textual ou concebê-la para atividades para treino de leitura ou atividades superficiais de interpretação, o que não proporciona ao aluno o deleite, a reflexão e a formação do senso crítico. Esse problema também foi apontado por Zilberman:

As discriminações, que se encontravam no seio da sociedade, migram para o miolo das teorias da leitura que circulam através da educação do leitor. Até um certo período da história do Ocidente, ele era formado para a literatura; hoje, ele é alfabetizado e preparado para entender textos, ainda orais ou já na forma escrita como querem os PCNs, em que se educa para ler, não para a literatura (ZILBERMAN, 2012, p. 194).

Para isso, é essencial repensar as metodologias, o trato com o texto literário, não resolvendo apenas obrigar a leitura e/ou incentivar qualquer leitura sem atentar para a qualidade do texto literário. É preciso mudar as concepções de que se lê simplesmente para

treinar, para se fazer prova, detectar características de escolas literárias, ler para passar o tempo ou ler apenas o que já se sabe ler, evitando que a literatura se dilua “[...] no conceito vago de texto ou discurso.” (ZILBERMAN, 2012, p. 195).

É imprescindível que o professor também seja um leitor apto a promover o encontro do aluno com os grandes mestres da literatura e com os clássicos. É indispensável um professor conhecedor, que seja capaz de falar com entusiasmo, enfim, que seja um apaixonado pela leitura. Pois o professor é, sem dúvida, o principal elo entre aluno e literatura, para “[...] ser capaz de ser a ponte que aproximará o leitor iniciante de um patrimônio cultural inigualável.” (RITER, 2009, p. 56).

Cabe ao educador a tarefa de buscar uma prática docente adequada a todas as etapas de ensino. Ele deve saber escolher e indicar bons livros adaptando-os ao nível das atividades que serão elaboradas, assegurando a unidade e sabendo que não será tarefa fácil criar um itinerário de leitura que seja capaz de reunir os esforços escolares e familiares com o propósito de melhorar o ensino atual.

Colomer (2007, p. 110) sugere, para melhoria do atual ensino, a dedicação do tempo escolar para a leitura autônoma, a criação de espaços e rotinas nos procedimentos para a leitura escolar e familiar e a introdução de melhoras nos programas de aprendizagem da leitura. Torna-se substancial, portanto, a busca por textos que despertem a vontade de ler mais, para que os livros estejam presentes no cotidiano do aluno, a fim de formar leitores qualificados, interagindo com a palavra literária e crescendo como pessoa, como é preconizado por Zilberman:

O texto depende da disponibilidade do leitor de reunir em uma totalidade os aspectos que lhe são oferecidos, criando uma sequência de imagens e acontecimentos que desemboca na constituição do significado da obra. Esse significado só pode ser construído na imaginação, depois de o leitor absorver as diferentes perspectivas do texto, preencher os pontos de indeterminação, sumariar o conjunto e decidir-se entre iludir com ficção e observá-la criticamente. A consequência é que ele aprende e incorpora vivências e sensações até então desconhecidas, por faltarem em sua vida pessoal (ZILBERMAN, 2012, p. 43).

A pesquisa, *Retratos da leitura no Brasil 3*, comprova que os professores são os maiores incentivadores da leitura (alcançando 45%), principalmente da leitura literária. Eles passaram do segundo para o primeiro lugar, superando a indicação da mãe, em 2007, como a responsável por despertar o interesse pelos livros. Sendo assim, são nítidas a importância e a responsabilidade que o professor tem na formação do leitor. Isso confirma que o ambiente escolar é o lugar essencial para a construção de leitores e para a sua indispensável

qualificação.

A escola é o espaço para apresentar livros variados aos seus alunos, livros que representem diferentes gêneros (como poesias, contos, crônicas, teatros, novelas e romances) de diversos autores, sempre resguardando a qualidade literária. Mas, para isso, é recomendável seduzir o leitor para enfrentar o esforço, equilibrar a motivação e a aprendizagem, enfim, alcançar “[...] a formação de leitores literários críticos, que utilizem a leitura como forma de interpretar o mundo e de obter maior independência pessoal em relação aos discursos sociais.” (COLOMER, 2007, p. 111). Esse trabalho pode ser feito por meio de um processo de letramento literário, conceito básico para o desenvolvimento desta pesquisa.

2.4 LETRAMENTO LITERÁRIO

Na atualidade, o termo letramento está sendo bastante utilizado na sociedade, em meio aos estudiosos. Soares (1998, p. 39) o define como “Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita”. Disso pode-se depreender que se trata da aquisição da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas e as possibilidades de os sujeitos participarem efetivamente de práticas sociais variadas.

Sendo assim, podemos considerar que o letramento ultrapassa os limites entre o saber ler e escrever, pois está relacionado com as possibilidades que podemos encontrar a partir da leitura e da escrita, sendo confirmado por Cosson e Souza:

Para entendermos como a escrita atravessa a nossa existência das mais variadas maneiras, criamos o termo letramento, ou seja, designamos por letramento os usos que fazemos da escrita em nossa sociedade. Dessa forma, letramento significa bem mais do que o saber ler e escrever. Ele responde também pelos conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo, tudo isso de maneira bem específica. Falando de uma maneira mais elaborada, letramento designa as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados (STREET, 2003 *apud* COSSON; SOUZA, 2011, p. 102).

Quanto à literatura, utilizamos o termo letramento literário não somente como a prática de leitura do texto literário, mas, também, apropriar-se do texto, tornar-se verdadeiramente leitor, ter gosto pela leitura do texto literário, tomá-lo para sua vivência, fazer uso do texto e do seu poder transformador para a formação do homem, como indicam as palavras de Cosson e Souza:

O letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular (COSSON; SOUZA, 2011, p. 102).

Cosson (2009, p. 17) leva em conta que o letramento literário se diferencia dos outros tipos de letramento, já que a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, sendo que cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas [...]”.

Sabemos que o texto literário, pode ser encontrado em diferentes espaços, no entanto, não se pode negar que a escola é, sem dúvida, o lugar em que se possibilita que a criança e o jovem tenham os primeiros contatos com a literatura, proporcionando um modo privilegiado de inserção do mundo da escrita. Fora dela, muitas vezes, não lhe é proporcionado o acesso ao livro e/ou leituras significativas para o seu crescimento pessoal, fornecendo a cada aluno um jeito peculiar de ver e viver o mundo, sendo constatado por Cosson:

[...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (COSSON, 2009, p. 12).

Não podemos ignorar que a literatura na escola, geralmente é utilizada como pretexto para muitas atividades, ficando totalmente escolarizada, de forma inadequada. É fato que o texto literário no ensino fundamental é confundido com qualquer texto que se aproxime da ficção ou da poesia, também utilizado meramente para atividades de leitura, de maneira mecânica, com o objetivo apenas de treinar o aluno a ler fluentemente. Para isso, são selecionados textos curtos, contemporâneos e divertidos para que a atividade não tenha necessidade de ser estendida. “A mudança parece operar-se da valorização da leitura, em detrimento da aquisição de certo tipo de cultura literária [...]” (ZILBERMAN, 2012, p. 245).

É possível perceber muitos enganos em relação aos professores “[...] há um empenho por parte dos educadores em dotar o ensino de uma prática mais comprometida com a realidade da criança e do jovem e com a atualidade e experiência do leitor.” (ZILBERMAN, 2012, p.245). Fato esse que compromete o ensino de literatura no ensino fundamental, porque, muitas vezes, as aulas de literatura são utilizadas para trabalhar qualquer tipo de texto, como um momento para desenvolver projetos variados da escola em que nada se relaciona com o

literário.

Do mesmo modo, se confunde muito aula de literatura com aula de artes, ou simplesmente um momento de recreação em que toda e qualquer atividade é válida. O texto literário vem sendo substituído pelos textos funcionais, por textos diversificados, por diferentes gêneros textuais sob a desculpa de que o aluno precisa desenvolver a capacidade de comunicação e ser um usuário competente dos textos utilizados no dia a dia. No entanto, devemos salientar que o texto literário pode ser funcional, sem perder o seu encantamento.

No ensino médio, por vezes, o professor comete graves equívocos no trabalho com a literatura. Ele limita-se à história da literatura e à apresentação dos estilos de época, do cânone e dados biográficos dos autores, ainda nos moldes do ensino do século XIX. Diante do exposto, o texto literário quase não está presente nas práticas das aulas, em que o tempo é tomado apenas para uma cronologia literária, o que torna a aula de literatura muito distante do aluno. Isso em nada contribui para aproximá-lo da leitura, do livro, do literário, não proporcionando nenhum gosto pela leitura.

Até mesmo, é possível perceber que o docente tem muitos receios e dificuldades de trabalhar com os textos canônicos por achá-los pouco atraentes, de difícil compreensão e muito distantes do vocabulário e das práticas de leitura e escrita privilegiadas atualmente pela escola. Podemos julgar que tais problemas possam estar associados à falta de formação docente.

Diante desta realidade, se faz necessário criar práticas que propiciem o encontro com o texto literário de maneira eficaz, formando grupos de leitores realmente literários, uma vez que a literatura está em um momento delicado na escola, “[...] não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza.” (COSSON, 2009, p. 23).

Candido (2011) defende o direito à literatura a todos os seres de todas as classes sociais e explana sobre o poder da humanização que a literatura tem:

Entendo aqui por *humanização* [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2011, p. 182, grifo do autor).

Por isso, é imperativo trabalhar a literatura de forma ampliada, com informações específicas do campo literário, não somente como experiência de leitura, rompendo o círculo

de reprodução, sem abandonar o gosto pela leitura, porém, com o compromisso de conhecimento que todo saber necessita. Para isso, é indispensável que se tenha como foco das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, de forma adequada, sabendo associar as informações das disciplinas como a crítica, a teoria, os fatores históricos, sem ofuscar o brilho do texto.

Por outro lado, não convém trabalhar com a leitura de maneira assistemática. Ela precisa ser organizada segundo os objetivos da formação do aluno que se quer alcançar. Não podemos considerar o simples ato de um aluno pegar um livro emprestado na biblioteca como eficiente para formar um leitor literário, partindo do pressuposto de que ler é um ato solitário. É necessário ir além da simples leitura do texto quando se deseja o letramento literário.

Como os livros não falam por si mesmos, há de se promover mecanismos de interpretação, que podem ser desenvolvidos na escola de maneira adequada. Para Cosson (2009), a leitura pode ser considerada um ato solitário, porém para atingir a interpretação do que se leu trata-se de um ato solidário, visto que, envolve mais do que o movimento individual dos olhos. “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.” (COSSON, 2009, p. 27).

Dessa maneira, é equivocada a proposta de se tratar a leitura literária como um ato individual, já que a leitura do texto literário precisa ser compartilhada, visto que a partir da perspectiva escolar, buscamos a formação de uma comunidade leitora. Assim, a palavra precisa sair do livro para alcançar os alunos e atribuir sentido em sua vida social; somente assim a leitura será significativa, aproximando-se dos leitores.

Podemos acreditar que o letramento literário, se bem trabalhado, contribui para a formação do leitor literário, toma a literatura como um processo de comunicação e busca convidar o leitor a penetrar na obra de variadas formas, explorando-a sob os mais diversos aspectos. Para tanto, o professor, que é o principal agente na mediação entre texto e leitor, não pode lidar com o texto literário como monumento, apenas para reverência do gênio humano, tratando-o como exemplo inalcançável, acima e além do leitor.

Torna-se necessário desmistificar a associação que se faz da leitura literária apenas com um pequeno grupo considerado letrado; diferentemente dessa visão, cabe ao professor explorar as potencialidades do texto, criar condições e situações para que o encontro do aluno com o texto literário apresente sentido para ele, fazendo com que relacione a literatura à sociedade em que está inserido.

Assim sendo, é fundamental o papel do professor-leitor que tenha conhecimento e consciência de que é necessário direcionar os alunos para uma boa leitura, observar as dificuldades encontradas por eles, saber mediar a interpretação e desafiá-los para leituras mais complexas. O professor deve estar apto para mediar a construção literária dos sentidos, como orienta Cosson:

O letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos (COSSON; SOUZA, 2011, p. 103).

Ademais, cabe ao professor saber selecionar o livro que deverá ser trabalhado pela turma, atentando-se ao errôneo processo de escolarização, deturpando-o, transformando em pedagógico, privilegiar o texto no seu suporte original (ou seja, no livro) e respeitar a integralidade da obra. O trabalho do professor é essencial e indispensável para o letramento literário, sendo que compete a ele “[...] tornar visível o invisível [...]” (COSSON; SOUZA, 2011, p. 104).

A partir de práticas de leituras significativas e planejadas, cada vez mais frequentes no âmbito escolar, é que será possível proporcionar o encontro da obra com o leitor, evitando o desvio da função estética da obra para dar lugar a propósitos educacionais restritos que em nada colaboram para o letramento literário. O letramento literário é a base desta investigação que está sendo realizada, a fim de propor uma intervenção na escola, propiciando o encontro com a verdadeira literatura, por se constatar que a escola é o local onde devemos privilegiar o texto literário.

2.5 PROPOSTA DE SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES DE RILDO COSSON

Nesses novos tempos, estamos diante de mudanças na educação, mudanças que nem sempre trazem consequências positivas, como é caso da literatura na escola. A escola está aberta às novas tecnologias, aos temas atuais, porém, de maneira deturpada, limitando a literatura como uma mera manifestação cultural.

Em muitas instituições, não se considera necessário trabalhar com a literatura, pois basta ao aluno estar informado, se esquecendo da necessidade da formação humana. Dessa forma, a literatura torna-se conhecimento dispensável, trocando a formação pela informação. Esse fenômeno esteve descrito desde o início do século pela noção de “indústria cultural”,

pelos estudiosos Horkheimer e Adorno, da Escola de Frankfurt. Eles orientam quanto ao enfraquecimento do “eu” no indivíduo da sociedade industrial na obra, *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Os autores fazem uma profunda análise da formação cultural, tal como historicamente construída, isto é, como signo da escravidão, do totalitarismo, da barbárie (HORKHEIMER e ADORNO, 1985).

Diante disso, o objetivo da “indústria cultural” consiste em atingir a capacidade de percepção das pessoas, logo que impossibilita a formação dos indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente. Adorno discute como o gosto e imposto às pessoas por isso a ideia de “indústria cultural”:

Com a propriedade burguesa, a cultura também se difundiu. Ela havia empurrado a paranóia para os recantos obscuros da sociedade e da alma. Mas como a real emancipação dos homens não ocorreu ao mesmo tempo que o esclarecimento do espírito, a própria cultura ficou doente. Quanto mais a realidade social se afastava da consciência cultivada, tanto mais esta se via submetida a um processo de reificação. A cultura converteu-se totalmente numa mercadoria, difundida como uma informação, sem penetrar nos indivíduos dela informados [...]. O pensamento reduzido ao saber é neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil da personalidade. Assim naufraga essa auto-reflexão do espírito que se opõe à paranóia (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 184).

Para Cosson, o ensino de literatura está sendo tratado na escola de maneira indevida e podemos notar o que o estudioso aborda sobre a influência da “indústria cultural”:

Sob o argumento da democratização da cultura ou da valorização da diversidade cultural contemporânea, defende-se que as obras literárias representadas pelos livros cedam lugar aos filmes, shows, vídeos, programas televisivos e tudo o mais que compõe, como já vimos, o cenário atual da vida dos jovens (COSSON, 2014, p. 14).

Observa-se que o ensino de literatura está enfrentando um momento difícil. Ela não é ensinada a fim de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza; a literatura, quando trabalhada na escola, é de maneira inadequada e superficial, pois, sem ler, sem livros, não é possível alcançar o objetivo de se formar leitor literários.

A partir da necessidade de se trabalhar com o texto literário de maneira que contemple a sua função na sociedade, Rildo Cosson propõe trabalhar com sequências em seu livro, *Letramento Literário: teoria e prática*, no intuito de promover o letramento literário no ensino de literatura na escola básica. Nele, o autor considera que o “[...] letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola.” (COSSON, 2009, p. 23).

Cosson apresenta práticas do letramento literário, em sala de aula, com exemplos de uma sequência didática básica e uma sequência expandida, fundamentadas em três perspectivas metodológicas. A primeira técnica é de oficina: trata-se de ludicidade e criatividade verbal aliadas ao caráter de aprender fazendo. A segunda técnica, a do andaime, trata-se a ideia da troca de conhecimentos entre docente e aluno. E a terceira técnica é a do portfólio, que permite o registro e o encadeamento das atividades.

A sequência básica é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação é o primeiro passo para o letramento literário. Consiste em preparar o aluno para entrar no texto, pois a leitura demanda uma preparação. O autor orienta que as práticas de motivação mais bem-sucedidas são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto escolhido para leitura. Cosson afirma que o encontro do leitor com a obra depende de boa motivação e que exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar a leitura.

O segundo passo da sequência didática é a introdução. Refere-se à apresentação do autor e da obra. O autor orienta que, apesar de ser uma atividade considerada simples, o professor deve tomar alguns cuidados para que a apresentação do autor não se transforme em extensiva aula sobre a biografia do escritor e para que não se pretenda reconstituir a intenção do autor ao escrever a obra. Outro aspecto importante é a apresentação física da obra, momento que pode ser aproveitado pelo professor para chamar atenção dos alunos acerca de elementos paratextuais, como leitura da capa, leitura da orelha etc.

A leitura é o terceiro passo para o letramento literário e Cosson alerta que, ao ensinarmos leitura, não podemos perder de vista os objetivos, visto que a leitura escolar precisa de acompanhamento e direcionamento. Porém o professor não deve confundir acompanhamento com policiamento, não devendo vigiar a leitura do aluno, mas auxiliá-lo em suas dificuldades. Devemos ressaltar, ainda, os intervalos sugeridos no livro, pois é justamente nesses espaços de tempo que o professor terá a oportunidade de perceber as dificuldades de leitura dos alunos, funcionando como um diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura, podendo o professor resolver problemas relacionados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto entre outros.

O último passo da sequência básica é a interpretação. De acordo com o autor, parte do entretencimento dos enunciados, constitui-se das inferências para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. Cosson destaca que o importante na interpretação é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma

reflexão sobre a obra lida e externalizá-la: “O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como o ato de construção de sentido em uma determinada comunidade.” (COSSON, 2009, p. 65). Logo, é possível estabelecer o diálogo entre os leitores da comunidade escolar.

A sequência expandida, segundo o autor, pretende não só responder às inquietações dos professores do ensino médio, mas, também, explicitar a presença de outras aprendizagens da literatura dentro dos passos orientados para a sequência básica. Além dos quatro passos da sequência básica (motivação, introdução, leitura e interpretação) a sequência expandida constitui-se em acrescentar mais passos de aprofundamento, a saber: primeira interpretação, contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática), segunda interpretação e expansão.

A primeira interpretação destina-se a uma apreensão global da obra – leitura do aluno.

A contextualização compreende aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo sendo apresentada em sete concepções:

- a. teórica: procura tornar explícitas as ideias que sustentam ou estão encenadas na obra;
- b. histórica: abre a obra para a época que ela encena ou o período de sua publicação – relacionar o texto com a sociedade que o gerou ou com a qual ele se propõe a abordar internamente;
- c. estilística: refere-se aos estilos de época, busca analisar o diálogo entre obra e período, mostrando como uma alimenta o outro;
- d. poética: responde pela estruturação e composição da obra, quais os princípios de sua organização;
- e. crítica: análise de outras leituras que tem por objetivo contribuir para a ampliação do horizonte de leitura da turma;
- f. presentificadora: busca a correspondência da obra com o presente da leitura, com a atualidade do texto e
- g. temática: retoma o caminho do leitor, sem compromisso com o saber literário, podendo ser considerada a definição de tema ou temas expressos na obra. A abordagem temática é a maneira mais familiar de tratar uma obra para qualquer leitor dentro ou fora da sala de aula. Porém, para que o processo de letramento literário seja possível, a contextualização temática precisa ser desenvolvida com mais rigor na escola.

A segunda interpretação objetiva a leitura aprofundada de um de seus aspectos, podendo estar centrada sobre um personagem, um tema, um traço estilístico, correspondendo com questões contemporâneas, históricas, de acordo com a contextualização realizada.

A expansão é o movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros, possibilitando a intertextualidade no campo literário. Busca destacar o diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou são posteriores.

O que diferencia uma sequência da outra é a complexidade do trabalho a ser desenvolvido com os alunos, visto que o trabalho desenvolvido nesta pesquisa será para alunos do 6º ano do ensino fundamental. Por isso, entendemos que a sequência básica será a mais adequada para o desenvolvimento da sequência didática que será proposta como intervenção na escola selecionada.

Atentamos ao fato do trabalho com a literatura na instituição escolar apresenta muitas lacunas. Nossos alunos são iniciantes na literatura e queremos contribuir no trabalho para a formação de leitores literários, formando uma comunidade de leitores na escola, como salienta Cosson:

Por fim, adotamos como princípio do letramento literário a construção de uma comunidade de leitores. É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo. Para tanto, é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar esse movimento (COSSON, 2009, p. 47-8).

Cosson deixa claro que há muitas possibilidades de combinação entre as duas sequências e que elas devem ser tomadas como exemplares e não modelares, sendo a sequência básica utilizada como norteadora para formular a sequência didática, que constituirá como proposta de intervenção desta pesquisa.

3 METODOLOGIA

3.1 COLETA DE DADOS

Esta pesquisa insere-se no campo das ciências humanas, especificamente, no âmbito da pesquisa básica. Em função de seus objetivos, por natureza, aliou metodologias de caráter qualitativo e quantitativo. Temos como principal propósito em nosso trabalho contribuir no processo de formação de leitor de literatura na escola. Para isso, fizemos uso da metodologia de pesquisa-ação, na qual buscamos investigar sobre a prática e propor novas ações no trabalho educacional.

Iremos utilizar o conceito de pesquisa-ação conforme Thiollent:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2000, p. 14).

Dessa forma, os pesquisadores desta pesquisa estão envolvidos na situação estudada, ou seja, tornam-se pesquisadores-participantes. A pesquisa-ação atrela teoria à prática, com isso, pretendemos utilizar nossa pesquisa para aprimorar o ensino na escola selecionada e contribuir com o trabalho docente, como podemos constatar nas acepções de Tripp:

Uma proposta de pesquisa-ação é, pois, diferente de outros tipos de proposta na medida em que uma proporção muito maior dela é mais metodológica do que substantiva, o que é o contrário de uma proposta de pesquisa tradicional. Uma proposta de pesquisa geralmente se concentra numa questão muitas vezes derivada dedutivamente de uma teoria, mas quando é possível pré-especificar o objetivo da pesquisa- ação, ele sempre será do tipo “como posso/ podemos melhorar essa prática?” (TRIPP, 2005, p. 459).

Diante disso, nossa ação será gerada a partir do próprio processo de investigação que envolve três momentos: o conhecimento da realidade em relação ao ensino de literatura, visando à sua compreensão e à transformação dos problemas vividos pelos alunos na escola; a participação coletiva de todos os envolvidos (alunos e professora-pesquisadora) e a ação, isto é, o desenvolvimento de uma proposta de intervenção de cunho educacional.

Nosso trabalho envolve pesquisa documental, estudo de caso (análise de livro didático adotado na escola pesquisada, em particular), aplicação de questionários,

elaboração e aplicação da sequência didática e análise de textos produzidos pelos alunos pesquisados do ensino fundamental.

Inicialmente, realizamos o levantamento bibliográfico mais atualizado a respeito do campo de pesquisa escolhido e do tema a ser abordado. Em seguida, foi estabelecido o quadro conceitual específico da área de letramento literário, com vistas ao estabelecimento da fundamentação teórica de cada pesquisa associada ao projeto. O próximo passo foi o estudo do livro didático adotado para as aulas de língua portuguesa, do 6º ano do ensino fundamental, que foi o objeto específico da pesquisa inserida no projeto.

Para a fase de coleta de informações sobre os hábitos de leitura dos alunos em questão e de sua relação com a leitura literária, foi aplicado um questionário (Apêndice A) dividido em duas partes: a primeira mesclou questões objetivas e discursivas sobre os hábitos de leitura e o apreço pela leitura de obras literárias; a segunda propôs, a partir da apresentação de um texto literário específico e adequado à série pesquisada, atividades destinadas a avaliar as habilidades de leitura e interpretação desses alunos.

Por conseguinte, realizamos a análise de todo o material coletado. Como resposta a ele, foi desenvolvida uma sequência didática de letramento literário baseada na sequência básica proposta por Cosson (2009), visando a contribuir para a formação dos alunos pesquisados como leitores literários.

O impacto dessa sequência foi avaliado por meio da aplicação de um segundo questionário (Apêndice B), também dividido em duas partes: a primeira mesclou questões objetivas e discursivas sobre a própria sequência didática; a segunda propôs, a partir da apresentação de um novo texto literário específico e adequado ao 6º ano, atividades destinadas a avaliar as habilidades de leitura e interpretação desses alunos. O objetivo dessas atividades foi medir se a aplicação da sequência auxilia na elevação do nível de desempenho dos alunos, em suas habilidades leitoras.

3.2 O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA: RETRATO DA ESCOLA SELECIONADA

Selecionamos como público-alvo para a nossa pesquisa os alunos do 6º ano do ensino fundamental II, a maioria com 11 anos de idade, havendo alguns alunos em defasagem de idade. A escolha justifica-se por se tratar de alunos que acabaram de romper os laços com o ensino fundamental I (1º ao 5º ano), no qual geralmente tinham uma ou duas professoras. A partir do 6º ano, a dinâmica das aulas é diferente; o contato entre alunos e muitos professores,

de diferentes disciplinas, também causa um estranhamento e uma mudança no comportamento e nos resultados dos alunos.

A escola selecionada para esta pesquisa está localizada em um conjunto habitacional na zona leste da cidade de Uberaba; mesmo não localizada em um bairro central, a unidade escolar é de fácil acesso, a quinze minutos do centro da cidade. Neste ano, irá completar vinte anos de atuação. A unidade escolar possui uma grande construção muito moderna, se fizermos um comparativo com outras unidades, com muitos espaços livres e área verde. Juntamente com a escola, foi construída uma praça que fica em frente ao portão central, utilizado para a entrada dos alunos. Enfim, é uma escola com a estrutura física muito bonita. Claro que, hoje, precisa de muitas reformas e com o tempo, foi percebido que algumas modernidades não são funcionais.

A instituição foi construída para atender à comunidade do novo conjunto criado, naquela época, porém, isto não aconteceu. Mesmo sendo a única escola pública no local, a maioria das crianças e adolescentes do conjunto, hoje chamado de bairro pelos habitantes, não estuda lá. Os moradores ainda trazem arraigada consigo a questão de que as escolas melhores são as centrais. Dessa forma, a escola sempre teve como grande parte de seu público as crianças e adolescentes dos bairros vizinhos. Muitos destes bairros são humildes e/ou com histórico de grande criminalidade. Além do mais, houve anos em que a unidade escolar recebia muitos alunos ciganos, que montavam suas barracas nas mediações. Ainda assim, atendendo a poucos alunos do bairro, a escola acolhe cerca de 1.000 alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno, nas modalidades de educação infantil, período integral, ensino fundamental (I e II) e de educação de jovens e adultos (EJA).

No período matutino, são dezesseis turmas, sendo uma de educação infantil, três de período integral, ou seja, alunos que ficam o dia todo no ambiente escolar. No entanto, infelizmente, a instituição não possui uma estrutura adequada e adaptada para tais alunos. As demais turmas são do ensino fundamental, dentre elas, dez turmas são do ensino fundamental II, distribuídas em três sextos anos, três sétimos, dois oitavos e dois nonos anos. Quanto ao número de alunos por sala, temos variações, pois há salas de aula com, aproximadamente, trinta e cinco alunos e outras com vinte e cinco no ensino fundamental.

No vespertino, são treze turmas, sendo duas de educação infantil (menores de seis anos) e as demais são do ensino fundamental I, do 1º ao 5º ano. O período noturno possui um número menor de discentes, pois atende alunos adultos e/ou adolescentes com defasagem de idade na EJA.

A biblioteca escolar possui um bom tamanho com capacidade para atender a uma

turma inteira. Ela dispõe de três funcionárias, uma para cada turno, todavia, o acesso à biblioteca apresenta algumas dificuldades e, algumas vezes, já serviu como sala de aula. A escola também conta com uma sala, chamada de “multimeios”, que era utilizada para reuniões de funcionários, apresentações, palestras e filmes, mas, infelizmente, acabou tornando-se sala de aula. Por problemas técnicos, há um laboratório de informática pouco utilizado e um laboratório de ciências desativado.

A instituição emprega um grande número de funcionários no ensino fundamental, especificamente, no período matutino. A maior parte dos professores é efetiva e conhecida há tempos, assim como eu, professora, pesquisadora e aplicadora da sequência didática. Trabalho nesta escola há treze anos, o que torna possível criar laços no ambiente escolar. O mais interessante é que a escola faz parte de minhas memórias antes mesmo de tornar-me professora, pois a vi ser construída. Na época, eu tinha parentes que foram uns dos primeiros moradores do referido conjunto. Enfim, este é o perfil da escola selecionada para realizar a nossa pesquisa e propor uma intervenção: a sequência didática de literatura.

3.3 SELEÇÃO DO *CORPUS*: O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Em nossa pesquisa, temos como objetivo analisar a abordagem do texto literário no livro didático adotado nos 6º anos do ensino fundamental II de uma escola municipal selecionada da cidade de Uberaba, com o intuito de melhor compreender o ensino de literatura nas aulas de língua portuguesa e literatura. Especificamente, pretendemos investigar quais gêneros foram abordados e quais autores literários foram privilegiados. Principalmente, foram propostas atividades para o professor de língua portuguesa e literatura aplicar em sala de aula.

Para referir-se ao livro didático de português, nesse artigo, utilizaremos a sigla LDP. A escolha pelo estudo do livro didático justifica-se pelo fato dele ser de uso frequente e até indispensável dentro de sala de aula, por falta de outros recursos disponibilizados ao professor. Isso faz com que haja uma grande interação aluno/livro, já que o LDP faz parte do cotidiano escolar do aluno e é utilizado para a maior parte das atividades.

Assim, o LDP começa a desenvolver um papel importante na escola. Então, ao estudar o processo de escolarização do texto literário no livro didático, faz-se necessário constatar se as propostas de trabalho didático ressaltam e valorizam o texto literário, bem como, se elas oferecem o conhecimento necessário para a formação de alunos críticos e criativos, proporcionando-lhes o letramento literário.

Para nortear a pesquisa teoricamente, foi utilizada a contribuição dos estudos de

Cosson a respeito do letramento literário, principalmente, tal como o conceito formulado e proposto à prática de docentes e discentes em suas obras, como o já citado livro, *Letramento literário: teoria e prática* (COSSON, 2009). Ele nos remete à ideia de que a literatura só cumprirá seu papel humanizador quando não for mais distorcida pela escolarização inadequada. Infelizmente, isto acontece em nossas escolas do ensino fundamental, pelo fato dos textos literários estarem presentes nos livros didáticos em fragmentos e/ou serem sucedidos por simples atividades de interpretação e, às vezes, por produção textual.

Tomamos por base da pesquisa sobre o livro didático e o ensino da literatura as etapas da sequência básica – que Cosson apresenta na segunda parte do seu livro, intitulada *As práticas* –, que são: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Foi utilizado como *corpus* da pesquisa o livro mais escolhido pela rede municipal de Uberaba, *Português: linguagens, 6º ano: língua portuguesa*, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, editado pela Saraiva, em sua 7ª edição reformulada, de 2012. Os autores são reconhecidos pela sua vasta experiência em produção de livros didáticos, pois, de acordo com o *website* da Editora Saraiva, eles se conheceram em 1980, apresentados por um editor que os convidou para escrever um LDP para o ensino médio. A partir daí, não pararam de escrever juntos. Eles são autores, também, de obras para o ensino fundamental: *Português: linguagens* (do 1º ao 5º anos), *Gramática: texto, reflexão e uso* (do 6º ao 9º anos), *Gramática reflexiva* (do 6º ao 9º anos) e *Todos os textos* (do 6º ao 9º anos), além de obras para o ensino médio, como: *Português: linguagens, Literatura brasileira, Literatura Portuguesa*, entre outros.

A pesquisa busca responder como o livro didático do ensino fundamental contribui para o letramento literário, já que o livro é acolhido como um dos principais suportes para que o aluno tenha acesso ao mundo da literatura.

4 ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO

Introduzimos este capítulo com a seguinte afirmação de Cosson (2014, p.12): “Se os brasileiros lêem pouco, lêem menos ainda literatura [...]”. Lamentavelmente, o autor nos relata a realidade de nossa população, fato comprovado na escola atual, sendo muitas vezes o único lugar em que nossos alunos têm contato com o texto escrito. Deveríamos aproveitar esses momentos para proporcionar aos nossos alunos o contato com a literatura, com o texto que, muitas vezes, esse aluno não conhece e/ou tem receio de apropriar-se.

Contudo, a escola atual nem sempre está estruturada para trabalhar com a literatura por falta de materiais e funcionários para a biblioteca, até mesmo falta de biblioteca, então, utiliza o livro didático como principal ferramenta para trabalhar com o texto literário. Sabemos que os livros didáticos são recebidos pelas escolas públicas, periodicamente, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), distribuídos pelo Ministério de Educação para todo o país, por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), após avaliação da Secretaria de Educação Básica.

Como visto, o LDP, *Português: linguagens, 6º ano: língua portuguesa*, dos autores Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, é composto por quatro unidades e cada uma apresenta quatro capítulos, ressaltando que ao último capítulo dá-se o nome de *Intervalo*, o qual fecha as unidades e apresenta um projeto de união entre toda classe, fazendo uma retomada de tudo já trabalhado na unidade.

Cereja e Magalhães introduzem o *Manual do Professor* com a seguinte afirmação:

Nesta edição, procuramos confirmar e aprofundar os rumos traçados nas edições anteriores. Por exemplo, a proposta de um trabalho consistente de leitura, com uma seleção criteriosa de textos – que vão dos clássicos da literatura universal aos autores da literatura contemporânea brasileira –, comprometida com a formação de leitores competentes de todos os tipos de textos e gêneros em circulação social [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 4).

Ainda no manual, as quatro unidades do LDP trazem os seguintes objetivos específicos como orientação no plano de curso:

- Motivar os alunos para o tema da unidade.
- Desenvolver estratégias de leitura: índices de previsibilidade, explicitação do conteúdo implícito, levantamento de hipóteses, relações de causa e consequência, de temporalidade e espacialidade, transferência, síntese, generalização, tradução de símbolos, relações entre forma e conteúdo, etc.
- Comparar textos, buscando semelhanças e diferenças quanto às idéias e formas.
- Aprimorar a leitura oral, exercitando-a a partir de orientações sobre entonação,

- pontuação, ênfase, etc.
- Desenvolver habilidades de leitura de textos não verbais e compará-los a textos de linguagem verbal.
 - Debater temas propostos pelos textos e desenvolver habilidades de expressão, opinião e argumentação orais.
 - Ler por prazer. (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 52).

As aberturas de unidade, geralmente, possuem uma imagem artística (fotografia, pintura, quadrinho, ilustração ou painel de imagens) e um pequeno texto, que inclui perguntas ou referências breves relacionadas à imagem de abertura e ao tema da unidade. De acordo com o manual (2012, p. 5): “Esse texto serve ao mesmo tempo de aquecimento para o tema da unidade e como elemento organizador dos capítulos subseqüentes.”. Também se encontra nas páginas de abertura, uma seção intitulada *Fique ligado! Pesquise!*, sugerindo atividades para pesquisar, ler, assistir a filmes, ouvir certas músicas, navegar pela internet etc.

Dos três capítulos iniciais de cada unidade, dois são abertos com textos verbais e estão organizados em cinco seções essenciais: *Estudo do texto*, *Produção de texto*, *Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade*, *A língua em foco* e *De olho na escrita*. De acordo com as orientações dadas pelos autores, no *Manual do Professor*, as referidas seções estão organizadas conforme apresentamos a seguir.

O trabalho de leitura está organizado na seção, *Estudo do texto*, estruturada em seis momentos ou partes, o que podemos nomear de subseções, algumas podendo ser facultativas. As subseções dividem-se em: *Compreensão e interpretação*, *A linguagem do texto*, *Leitura expressiva do texto*, *Cruzando linguagens*, *Trocando ideias* e *Ler é...* Esta última possui as reticências, pois, segundo o manual seu título é variável, já que depende do tipo de texto e de atividade proposta.

Assim, ele ora se chama **Ler é um prazer**, em que se propõem textos de pura fruição, ora se chama **Ler é emoção**, em que se propõe a leitura de um texto que provoque emoção. Outros títulos são: **Ler é descoberta**, **Ler é diversão**, **Ler é reflexão**. (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 9, grifos dos autores).

A segunda seção, *Produção de texto*, parte que define os critérios para a organização da obra quanto aos temas e à estrutura, organiza-se em duas subseções: a primeira, desenvolve o conteúdo do ponto de vista teórico partindo da observação de um texto representativo de determinado gênero. E a segunda, intitulada *Agora é a sua vez*, está voltada à produção do aluno, desenvolvida de acordo com uma ou mais propostas que permitam a aplicação dos aspectos teóricos desenvolvidos.

Na seção, *Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade*, percebe-se que o título varia de acordo com a natureza do objeto estudado. Esta seção trata de assuntos diversos ligados à textualidade e ao discurso.

A língua em foco é a seção que tem como proposta alterar o enfoque tradicional dado à gramática, redimensionar o conteúdo e incluir, no curso de português, uma série de outras atividades que levem à aquisição de noções mais importantes. Ela apresenta os seguintes tópicos: *Construindo o conceito*, *Conceituando*, *A categoria gramatical estudada* e *Semântica e discurso*.

A última seção, *De olho na escrita*, busca trabalhar com os problemas notacionais da língua: ortografia e acentuação, por exemplo. Para fechar o capítulo, encontra-se a subseção, *Divirta-se*, que se trata de uma atividade lúdica para estimular o raciocínio do aluno.

4.1 UNIDADE 1: NO MUNDO DA FANTASIA

No plano de curso do LDP de Cereja e Magalhães, a unidade 1 é intitulada *No mundo da fantasia* (Anexo B), tendo como proposta de leitura: *Textos relacionados ao imaginário infantil: o conto maravilhoso, a fábula, o livro de aventuras, etc.*

Para iniciar a unidade, encontramos duas páginas para abertura contendo um poema de Roseana Murray, rodeado de várias ilustrações que nos remetem às personagens, tais como: Branca de Neve, Cinderela, bruxa, fada e Chapeuzinho Vermelho. Também, encontramos em *Fique Ligado! Pesquise!*, filmes, *websites* que os alunos possam pesquisar e sugestões de livros, a saber: *Os contos de Grimm*, publicado pela Paulus Editora, *As quatro estações das fadas* e *O livro das fadas*, de Betty Bib, lançado pela Publifolha, entre outros.

4.1.1 Análise do primeiro capítulo

O texto apresentado para iniciar o capítulo 1, da primeira unidade do livro, possui o nome, *Senhora Holle*, e faz alusão ao conto maravilhoso, *Cinderela* ou *Gata Borralheira*. Antes de iniciar o texto, os autores fazem uma breve exposição sobre os contos de fadas, assim, podemos considerar que a abertura da unidade juntamente com a abordagem sobre os contos sejam boas iniciativas para motivar os alunos para a leitura do texto literário. Isso nos remete à fantasia, ao imaginário e aos momentos que somente a literatura é capaz de nos proporcionar.

Por se tratar de um conto curto, *Senhora Holle* não sofreu, no processo de didatização,

nenhuma adaptação que viesse a prejudicar a integralidade do texto, possibilitando a leitura em sua totalidade. Entretanto, não houve apresentação dos autores do texto, o que impossibilita enfatizar a grande importância que os Irmãos Grimm tiveram para a Alemanha e para o mundo, no que concerne à sua obra literária de caráter popular e oral, voltada para o público infanto-juvenil. Portanto, foi eliminada a etapa de introdução.

Não há abordagem para as semelhanças e diferenças entre *Cinderela* e *Senhora Holle*, intertextualidade que poderia ser bastante trabalhada e enriquecedora para uma interpretação mais aprofundada. Os dois contos possuem como protagonista uma menina que sofre com os mandos e desmandos da madrasta, porém, com finais distintos. Cinderela possui o final previsível nos contos de fadas, termina feliz com seu príncipe encantado, com uma vida de luxos. Já a personagem do texto, *Senhora Holle*, conhece uma vida melhor ao lado da Senhora Holle, visto que não era maltratada, entretanto, tinha que continuar fazendo os trabalhos domésticos para a senhora. Ainda assim, a protagonista resolve voltar para o meio dos seus, pois mesmo sofrendo, sente saudades do que podemos chamar de família.

Essas semelhanças e diferenças, se bem trabalhadas, tornam-se muito interessantes, possibilitam desenvolver atividades abrangentes e podem promover interpretações mais aprofundadas, cumprindo com o papel humanizador da literatura. Porém, podemos concluir que os alunos que não conhecem ou que não se lembram do conto, *Cinderela*, não conseguirão associar uma história a outra, o que torna ineficiente para o letramento literário.

Na seção, *Estudo do texto*, encontramos sete atividades para compreensão e interpretação de texto e, juntamente com as perguntas, apresenta-se um box. Este tipo de elemento, contendo textos paralelos que “dialogam” com o texto-base, se encontram em qualquer uma das cinco seções fundamentais. O referido box desta seção explica sobre protagonista, antagonista e personagens secundárias, cuja abordagem é importantíssima para se trabalhar as características do texto literário escolhido. Tais explicações também serão úteis para que o aluno compreenda os termos utilizados nos enunciados das questões.

As atividades propostas assemelham-se às fichas de leitura, como na questão 1, em que se pergunta sobre as características das personagens e na questão 2, na qual se pergunta sobre o narrador. É possível notar que as atividades direcionam as possíveis respostas que os alunos devem dar. Elas também possuem um tratamento quanto à questão de valores como, por exemplo, na questão 7, que questiona o aluno sobre o ensinamento obtido pela leitura.

Para trabalhar *A linguagem do texto*, os autores utilizaram quatro atividades. Eles iniciam com um enunciado explicando sobre parágrafos e, em seguida, temos duas atividades acerca do que foi explicado. Depois, abordam o conteúdo, *Tipos de frases*, seguindo uma

ordem inversa: primeiramente, apresentam as perguntas, depois, expõem em um boxe uma explicação sobre tipos de frases.

Veja o recorte da atividade número 3 utilizado para análise:

3. Leia o boxe “Tipos de frase” e identifique no texto:
- a) um exemplo de frase exclamativa;
 - b) um exemplo de frase interrogativa;
 - c) um exemplo de frase imperativa;
 - d) um exemplo de frase declarativa (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 16).

Nesta atividade, é notório que o objetivo dos autores é abordar os tipos de frases e que os alunos as reconheçam no texto lido, ou seja, utilizem o texto como pretexto para atividades de análise linguística. O que podemos depreender na afirmação de Cosson:

[...] a leitura deixa de ser literária para ser didática e a obra literária se transforma em objeto de ensino de um determinado conteúdo – um uso escolar que se tem sua relevância em determinados ambientes, mas que não pode ser confundido com leitura literária (COSSON, 2014, p. 59).

Ainda no capítulo 1, em *Ler é um prazer*, os autores apresentam o gênero textual “fábula”, dão suas características, fazem uma breve narrativa sobre Esopo e, em seguida, inserem uma pequena fábula: *Os dois amiguinhos*. Notamos que não há orientação ao aluno do que deve ser feito. Consideramos que a fábula foi utilizada para leitura, ficando sem objetivo. Não é o que sugere Cosson acerca da etapa de leitura, já que as atividades de leitura devem ser direcionadas.

Para atividade de produção de texto são trabalhadas onze questões acerca de um conto maravilhoso. Torna-se claro que o objetivo da atividade é que os alunos compreendam as características do gênero textual, como podemos constatar na última questão da seção utilizada como recorte: “11. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluem: Quais as características do conto maravilhoso?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 19).

Após os alunos responderem às onze questões, na seção, *Agora é a sua vez*, é proposto a eles que escrevam um conto maravilhoso em grupo. Ou seja, após terem percebido as características do gênero, é solicitado uma produção textual.

Para iniciar o trabalho com o dicionário, na seção, *Para escrever com expressividade*, foi usado um fragmento do texto, *Era uma vez...* (escrito por Gabriela Romeu e publicado em 19 de março de 2005, pela Folha de São Paulo), que fala um pouco do escritor dinamarquês, Andersen. Após o texto, não há nenhuma abordagem ou orientação sobre o mesmo. Caso não haja uma intervenção do professor preocupando-se em comentar sobre a importância de

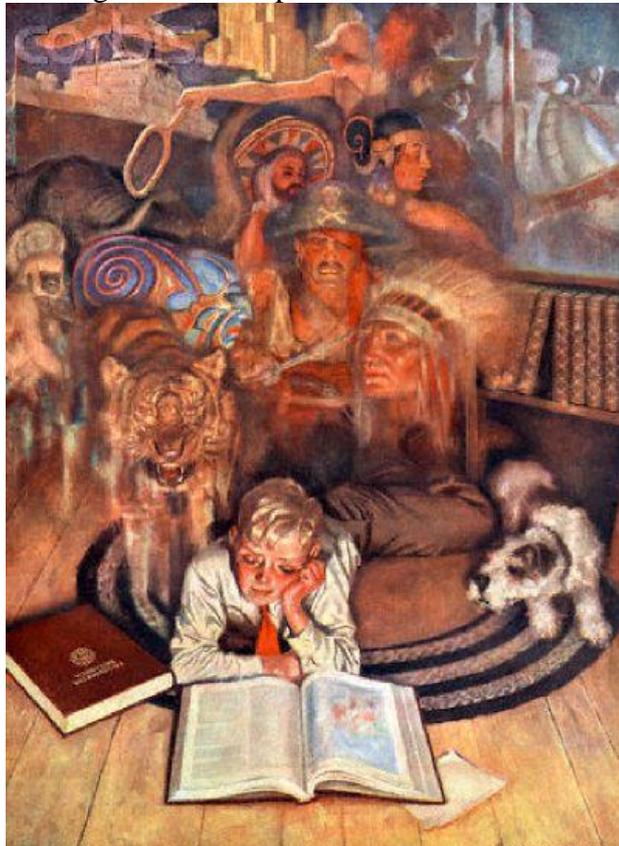
Andersen para a literatura, é perceptível que a leitura não terá nenhum significado. Cereja e Magalhães relacionaram algumas palavras do texto para serem utilizadas em um exercício somente para solicitar aos alunos que as coloquem em ordem alfabética. Ainda para dar continuidade às atividades com o uso do dicionário, eles utilizam o poema, *Sem barra* (de José Paulo Paes), apenas para que os alunos percebam o sentido da palavra “barra” no poema, apresentando a importância do significado e do contexto.

Podemos encontrar um número significativo de textos literários no capítulo 1, porém, são abordados de maneira superficial e não contemplam todas as etapas sugeridas por Cosson para abordagem do texto literário. Foram desperdiçadas oportunidades para o letramento literário, como podemos perceber no fato de que o literário é utilizado como pretexto para outras abordagens.

4.1.2 Análise do segundo capítulo

O capítulo 2, *Terra de encantamento*, apresenta uma pintura de Walter Beach Humphrey, vista na imagem 1.

Imagem 1 – Uma pintura de Walter Beach



Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 33)

A pintura vem acompanhada de perguntas para possível interpretação oral dos alunos, que, se bem explorada pelo professor, pode ser uma excelente oportunidade para motivação da turma. Mas o que causa decepção é que não se apresenta nenhum texto literário, além da pintura, o que deixa uma grande lacuna, já que o título, *Terra de encantamento*, pode ser considerado bastante sugestivo para uma ótima leitura literária.

Após a pintura, encontram-se quatro perguntas para compreensão e interpretação. Novamente, os autores sugerem um conto maravilhoso como proposta para produção textual. Isso nos dá a entender que se trata de uma estratégia para reforçar as características do gênero textual trabalhado no capítulo anterior. Bastante singelo, encontramos um fragmento de texto literário, intitulado *Uma história sem fim* (de Gislayne Avelar e Inno Sorsy), utilizado para ilustrar um exemplo de texto narrativo chamado de “história sem fim”.

É perceptível que, já no capítulo 2, o texto literário vai perdendo o seu espaço para textos informativos, tiras, e-mail, cartum e propaganda. Podemos, também, encontrar música, como a famosa canção do compositor Adoriran Barbosa, *Saudosa Maloca*, porém, com o intuito de se concentrar em atividades sobre variação linguística e de apresentar diferenças dialetais, oralidade, perfil socioeconômico e cultural, enfim, itens que em nada se associam com literatura.

Ainda, para trabalhar as variedades linguísticas, na seção, *A língua em foco*, foi utilizada uma narrativa, *Pechada*, sobre a qual há apenas a indicação de que foi retirada da *Revista Nova Escola* (maio 2001), entretanto, não há informações sobre a autoria. Vemos que não foi possível encontrar a proposta de Cosson de se apresentar o autor ao aluno e de sua grande importância para o letramento literário.

Em suma, não há preocupação em apresentar o autor e a obra, tendo eles nenhuma relevância. O que causa estranheza nesta narrativa é que não é possível saber quem escreveu o texto, pois não consta este dado. Ele está acompanhado de seis questões acerca de atividade sobre variação linguística, ou seja, não há abordagem literária nas atividades. Devemos salientar que a falta de referência de autoria no LDP compartilha com o efeito que há, na internet, apagamento autoral ou informação errada.

Para seguir o trabalho sobre variação linguística, na subseção, *Semântica e discurso*, há uma anedota contada por Ziraldo, retirada da obra, *As anedotinhas do Bichinho da Maçã*, acompanhada de três atividades. Vejamos o recorte a seguir:

Leia a seguinte anedota, contada por Ziraldo, e responda às questões 1 e 2.

E tinha aquele de gramática que gostava de falar direitinho, um português limpo, a

pronúncia bem-caprichada, os termos bem-escolhidos. Ao ouvir as gírias que os filhos usavam, ficou escandalizado e pediu:

- Eu queria pedir um favor, pode ser?

- Claro, papai.

- Por favor, não falem duas palavrinhas: uma é “cafona” e a outra é “careta”. Está bem?

- Tudo bem, papai. Quais são as palavras?

1. A graça da anedota está na falta de entendimento entre pais e filhos.

a) Por que o pai não queria que os filhos falassem **cafona** e **careta**?

b) Como os filhos entenderam o pedido do pai?

2. A gíria é uma espécie de modismo linguístico, que geralmente dura um tempo curto. Se, entretanto, ela persiste, acaba se incorporando ao vocabulário da língua e deixa de ser gíria. A palavra **cafona**, por exemplo, foi uma gíria muito utilizada na década de 1970.

a) Levante hipóteses: Com que sentido provavelmente o pai entendia a palavra **cafona**? Que outro termo da gíria de hoje você empregaria no lugar de **cafona**?

b) A palavra **careta** vem sendo empregada ultimamente na gíria de alguns grupos sócias. Com que sentido provavelmente o pai entendia? Que outra palavra da gíria poderia ser empregada no lugar dela? (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 46-7, grifos dos autores).

Podemos notar, a partir das questões propostas, que os autores selecionaram a anedota a fim de elucidar o trabalho sobre variação linguística, no entanto, o professor poderá destacar como o jogo realizado com as palavras “cafona” e “careta”, selecionadas pelo autor Ziraldo, causa todo o efeito de humor na anedota. Logo, o professor precisa estar atento às oportunidades que surgem para trabalhar com a literatura em sala de aula. Dando continuidade ao trabalho sobre variações linguísticas, Cereja e Magalhães apresentam diferenças entre os vocabulários do Brasil e de Portugal, optando por utilizar um cartum (de Santiago), para proporem mais atividades.

Na próxima seção, *De olho na escrita*, no trabalho com *Fonema e letra*, os autores utilizaram um anúncio da fundação da Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos (Abrinq), acompanhado de cinco questões. Ainda, para abordar os conteúdos, encontramos um folheto sobre artesanato, produzido pela Prefeitura Municipal de Caruaru (PE), tendo seis atividades como sequência.

Para fechar o capítulo, temos a seção, *Divirta-se*. Para descontração, ela apresenta um trecho do dicionário mineirês/português, que procura registrar o modo de falar do caipira mineiro, como por exemplo: “belzontch”, “cadiquê?!”, “deu”, “émêzzz?!”, “deusde” etc.

Assim, chegamos ao final do capítulo 2 e percebemos que os autores deram um grande destaque às atividades sobre variação linguística, porém, não se preocuparam com atividades que abordassem o texto literário, o que impossibilita realizar alguma etapa para o letramento literário, já que o texto literário neste capítulo não possui nenhuma abordagem significativa.

4.1.3 Análise do terceiro capítulo

O capítulo 3 é iniciado por um texto literário de grande popularidade entre as crianças e adolescentes: temos o texto, *Peter Pan*. Peter Pan é um menino que não cresce e, junto com sua fada Sininho, mora na “Terra do Nunca”, lugar encantado, onde se pode ficar criança para sempre. É uma ilha mágica, para onde ele leva os “Meninos Perdidos”, os irmãos Wendy, João e Miguel, para brincarem no mundo da fantasia. Lá, os meninos podem ser índios, piratas, guerreiros e heróis, tendo como inimigo o Capitão Gancho. Enfim, na “Terra do Nunca”, eles podem ser o que quiserem.

Peter Pan é uma personagem importantíssima para a literatura infanto-juvenil, porém, grande parte dos alunos conhece suas aventuras por meio dos desenhos animados e filmes, em geral, disponibilizados pela televisão. Daí uma ótima oportunidade de apresentar o texto escrito, quem sabe levar o livro impresso para a sala de aula, fazer com que o aluno tenha contato com a literatura e reconheça a diferença e a importância de se fazer a sua própria leitura. O que podemos constatar nas palavras de Cosson (2009, p.60): “Independentemente da estratégia usada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos.”.

No capítulo, há uma breve abordagem sobre o que se pode encontrar no livro, antes de iniciar o texto. Consideramos um ponto forte a ser aproveitado, um oportuno momento para a motivação dos alunos. Também, possui apresentação do autor, James Barrie. Dessa forma, são possíveis duas etapas para o letramento literário: a “motivação” e a “introdução”. Entretanto, por se tratar de fragmentos do texto, o sentido da obra é desfigurado e não se possibilita uma completa fruição da produção apresentada para a leitura.

Em seguida, surgem oito atividades para interpretação de texto na seção, *Estudo do texto*, cujas respostas são bem direcionadas, ou seja, escolarizando de forma adequada o texto literário. De acordo com Cosson (2009, p. 65), “[...] o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela”. Para finalizar as atividades de interpretação de texto, utiliza-se o poema, *Infância* (de José Paulo Paes), para representar a intertextualidade com o texto de Peter Pan. O texto também é utilizado para trabalhar linguagem na subseção, *A linguagem do texto*, como podemos constatar no exercício, a seguir, empregado para observação:

2. Veja o emprego da palavra meio nas seguintes frases do texto e a quem ela se refere:

“– Peter Pan de nada – respondeu ele, **meio** aborrecido, pois pela primeira vez percebeu que seu nome era muito pequeno.”
 “– Eu não estava chorando por causa de mãe – ele disse, **meio** enfurecido.”

Nas duas primeiras frases, se fosse Wendy quem tivesse ficado aborrecida e enfurecida, empregariamos meio ou meia? (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 57, grifos dos autores).

Podemos captar que, nesta atividade, trechos do texto foram dispostos apenas para servir como exemplo para uma atividade de análise linguística. Podemos observar que as palavras que devem ser analisadas estão em negrito, sendo assim, não obtendo nenhum objetivo para se trabalhar com a literatura, pois poderia ser utilizado qualquer exemplo de outro texto.

Os autores também propõem na subseção, *Cruzando linguagens*, que os alunos assistam ao filme, *Hook: volta do Capitão Gancho* (de Steven Spielberg), a fim de que associem o filme à obra. Recordando que os alunos leram apenas fragmentos da obra, a recomendação prejudica uma intertextualidade mais aprofundada. Após a proposta de assistir ao filme, há nove perguntas acerca dele. Nota-se que foi dada grande ênfase à obra de Peter Pan, com variedades de atividades, entretanto, o trabalho ficará superficial se os alunos não obtiverem a oportunidade de fazer uma leitura na sua integralidade, compreender e interpretar a produção de maneira mais complexa, de acordo com as orientações de Cosson.

Para produção textual, retoma-se o gênero “conto maravilhoso” e apresentam-se algumas normas de escrita para o conto. Em seguida, utiliza-se o texto, *O Chapeuzinho Vermelho, A Capinha Vermelha ou Chapeuzinho Amarelo?*, com o objetivo de dar mais informações sobre as personagens que foram nomeadas Chapeuzinho, por autores distintos. Ainda no capítulo 3, os autores Cereja e Magalhães utilizam gêneros textuais variados (tira, anedota, anúncio, receita e cartum) e não havendo outras abordagens com o texto literário, finaliza-se assim o capítulo.

4.1.4 Análise do quarto capítulo

O intervalo, de acordo com o *Manual do Professor* (2012, p. 5, grifo dos autores), “[...] contém um **projeto** e propõe a realização de um conjunto de atividades que diversificam as formas de abordagem do tema da unidade [...]”. Nele, os autores sugerem que os alunos montem um livro de histórias inventadas por eles, em seguida, propõem uma exposição sobre os contos maravilhosos. Nesse capítulo, os alunos podem encontrar orientações de como

montar um livro de histórias e de como montar a exposição.

O projeto é nomeado *Projeto Histórias de hoje e sempre* e possui duas propostas para novas produções textuais com os respectivos nomes: *Errando histórias* e *História ao contrário*. Na primeira proposta do LDP, na seção, *Intervalo*, encontramos:

Vamos errar de propósito algumas histórias conhecidas para ver do que nossa imaginação é capaz? Então, mãos à obra! Em grupo, escolham um dos inícios de contos maravilhosos abaixo, dêem asas à fantasia e escrevam a continuação da história.

- Era uma vez uma menina que se chamava Chapeuzinho Amarelo e morria de medo de lobo.

- No meio de uma floresta densa e escura, viviam felizes quatro porquinhos que eram músicos e cantores (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 71).

Para a segunda sugestão, deparamos com a seguinte abordagem:

Vamos inverter os papéis das personagens e escrever uma **história ao contrário**?

- Cinderela é tão má e desobediente que deixa a madrasta enlouquecida: não ajuda em casa, vai mal na escola e ainda tenta roubar os namorados das irmãs.

- Branca de Neve é feia e tem raiva danada da rainha por esta ser tão bela e bondosa. Não houve seus conselhos e fez amizade com uma turma da pesada (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 72, grifos dos autores).

Após observação das propostas textuais, nota-se que os autores buscaram inovar nas atividades e fazer com que os alunos usem a imaginação, tendo como ponto de partida as suas leituras, supostamente lidas na infância, de contos maravilhosos renomados, como: *Chapeuzinho Vermelho*, *Os Três Porquinhos*, *Cinderela* e *Branca de Neve e os Sete Anões*. Essas atividades, se bem exploradas e trabalhadas pelo professor, proporcionam um encontro com a literatura. Podem-se criar momentos para retomar as leituras dos contos maravilhosos e propor novas leituras, sendo uma ótima ocasião para inserir o livro literário na sala de aula, uma ótima abertura para o letramento literário.

A partir das análises da primeira unidade do LDP do 6º ano, é possível depreender que ele não possibilita a formação de leitores literários, pois a aproximação realizada pelo livro na maioria das atividades é superficial. Há pouca motivação para que os alunos se interessem pela obra, pouquíssimas vezes há uma abordagem sobre os autores ou sobre as obras e a leitura, muitas vezes, fica comprometida por haver apenas fragmentos dos textos ou tratamento inapropriado para o texto literário. Quanto às atividades de interpretação de texto, elas não permitem que os alunos façam uma análise mais aprofundada e/ou que façam suas próprias interpretações, o que confirma os escritos do PNLD:

Por outro lado, ao menos metade das coleções aprovadas já confere aos **textos literários** uma presença significativa, proporcionando ao jovem leitor um contato efetivo com obras e autores representativos, principalmente da literatura brasileira contemporânea. Clássicos nacionais e estrangeiros, entretanto, ainda são pouco presentes, dificultando a percepção, pelo aluno, da dimensão histórica da produção literária (GUIA..., 2010, p. 31, grifos dos autores).

No *Manual do Professor*, encontra-se um texto, *Historicidade literária ou leitura de textos literários?*, em que são abordados o ensino de literatura, o percurso de pelo menos oito anos de leitura de textos variados no ensino fundamental, o estudo sistematizado de literatura brasileira no ensino médio e o pouco tempo que é disponibilizado para as aulas de literatura e as aulas voltadas para a historicidade literária, ao invés do aluno aprender a ler o texto literário.

Considera-se, no texto, que a literatura é um fenômeno artístico e cultural vivo, dinâmico, complexo, que não caminha de forma linear e isolada. Propõe-se uma perspectiva dialógica para o trabalho da literatura brasileira, sem desprestigiar nossas tradições, nossa cultura, nem nossa formação étnica e linguística, mas perseguir diálogos por nossa literatura, com ela mesma e com outras literaturas, a fim de compreendê-la melhor e respeitá-la em sua historicidade.

Nessa perspectiva, a literatura dialoga com outras artes e linguagens, cabendo na aula de literatura: a música popular, a pintura, o cinema, o teatro, a televisão, o cartum, o quadrinho e a internet. Cabem, enfim, todas as linguagens e todos os textos e mídias, ou seja, cabe a vida que com a literatura dialoga. Porém, isso só confirma a constatação de Cosson (2009, p. 21): “No ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia.”

Após análise da unidade 1 do LDP, *Português: linguagens, 6º ano: língua portuguesa*, podemos perceber que em alguns textos da unidade é possível motivar os alunos para o tema proposto. Segundo Cosson, é o início para o processo de letramento literário e consiste em preparar o aluno para entrar no texto. Porém, quanto à introdução, ou seja, apresentação do autor e da obra, o livro deixa muitas lacunas. A impressão que se tem é que os autores do livro selecionaram apenas alguns autores para fazer uma breve apresentação.

Nos casos de alguns textos, não será possível contemplar a leitura na sua totalidade pelos alunos, visto que há presença de reticências, como as de *Peter Pan*, do terceiro capítulo, da unidade I, estando em desacordo com o que afirma Cosson (2009, p. 26): “Não é possível aceitar que a simples atividade de leitura seja considerada atividade escolar de leitura literária.”

Quanto às atividades de interpretação, podemos considerar que o uso de ilustrações sobre as histórias abordadas no livro, se bem exploradas pelo professor, podem contribuir para sua compreensão. Algumas questões de interpretação de texto apresentam os aspectos dos textos literários, como acontece na abordagem dos contos; entretanto, muito se assemelham a fichas de leitura. A reflexão que os alunos devem fazer sobre os textos é direcionada até atingir as conclusões prévias induzidas pelas questões e são atividades que podem ser consideradas cansativas. Caso não haja a intervenção do professor, o interesse dos alunos não será despertado, não alcançando-se, destarte, o objetivo da interpretação sugerida por Cosson (2009, p. 64), que deixa claro “[...] que a interpretação parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade.”.

Sendo assim, podemos concluir que, após levantamento das atividades propostas na unidade 1 do LDP, é constatada a presença de textos literários nos três capítulos da unidade, encontrando-se, no terceiro capítulo e no *Intervalo*, atividades mais significativas para o manuseio da literatura.

A unidade possui muitas atividades para habilidades de compreensão e interpretação. Algumas exploram os processos estéticos e literários dos textos, entretanto, na maioria das vezes, elas são utilizadas como justificativa para estudo de ortografia, gramática e aquisição de vocabulário. A presença de fragmentos de textos desfiguram o sentido da obra e, por vezes, servem apenas para uma simples leitura, o que tira a oportunidade do aluno conhecê-los na sua totalidade, conforme afirma a avaliação do *Guia dos Livros Didáticos* (GUIA..., 2010, p. 116, grifos dos autores): “O trabalho com os **textos literários** precisa ser aprofundado com a indicação de novos textos e com atividades que contribuam mais efetivamente para a formação do leitor de literatura.”. Dessa forma, pela abordagem da unidade 1, o livro didático é ineficiente para a formação do leitor literário e, em sua totalidade, não contempla as etapas de letramento literário propostas por Cosson.

4.2 UNIDADE 2: CRIANÇAS

A unidade 2 recebe o título, *Crianças*, e tem como proposta de leitura: *Textos relacionados ao universo infantil, à psicologia, aos valores e à sensibilidade da criança*. Para introduzi-la, há um poema chamado *Pena de dragão* (da autora Ana Maria Miranda), que está acompanhado por ilustrações de um dragão, um anjo, um menino e uma mulher, a fim de que essas as imagens sejam associadas ao poema, como podemos verificar fundados na imagem 2.

Imagem 2 – *Pena de dragão*, Ana Maria Miranda

Crianças

Pena de dragão

Pena de dragão
é assim, de ferro

olho de amante
é assim, de lua

cabelo de anjo
é assim, de milho

fala de criança
é assim, poeta.

(Ana Maria Miranda. In: Aida Beraldo. *Trabalhando com poesia*. São Paulo: Ática, 1990. v. 2, p. 35.)



Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 74)

Na seção, *Fique ligado! Pesquise!*, há sugestões de livros de mistérios e aventuras como, *O Mário que não é de Andrade* (de Luciana Sandroni), *A cidade e as feras*, *O reino do dragão de ouro* e *A floresta dos pigmeus* (de Isabel Allende), *As crônicas de Spiderwick* (de Toni Di Terlizzi e Holly Black), *A fantástica fábrica de chocolate* (de Roald Dahal), entre outros livros e autores. Também se sugere *websites* e filmes para pesquisa, tais como: *Pequena Miss Sunshine* (de Mark Levin), *As crônicas de Spiderwick*, de Mark Waters; *Shrek 3* (de Chris Miller e Raman Hui), *A fantástica fábrica de chocolate* (de Tim Burton), entre outros.

Pode ser observado que os autores Cereja e Magalhães recomendam alguns livros que possuem suas versões em filmes – como *As crônicas de Spiderwick* e *A fantástica fábrica de chocolate* –, possibilitando ao professor trabalhar o livro com os alunos, em sua versão escrita, e depois o filme, para que os alunos possam fazer comparações e associações entre a obra escrita e a cinematográfica, que muitas vezes faz alterações no enredo do livro.

4.2.1 Análise do primeiro capítulo

Após as referidas sugestões dos autores, é iniciado o primeiro capítulo, *Coisa de criança*, no qual Cereja e Magalhães dão preferência ao gênero “histórias em quadrinhos” (HQ). Uma história do autor Ziraldo, intitulada *Coisas da vida*, foi selecionada para iniciar o capítulo. Antes de apresentá-la, os autores fazem uma afirmação, seguida de uma pergunta: “*Crianças adoram bichos. Por eles, são capazes de fazer qualquer coisa, até sacrifícios. O que poderia atrair mais o interesse de uma criança do que um bicho de estimação?*” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 76, grifos dos autores).

A abordagem realizada pelos autores pode ser considerada uma oportunidade para motivação, ou seja, um instante para aquecer os alunos antes da leitura. Após a HQ, há uma breve apresentação do autor, o que podemos considerar que foi propiciado um momento para a introdução, como sugere Cosson, sobre a necessidade de se apresentar o autor aos alunos.

Na seção, *Estudo do texto*, há cinco questões para compreensão e interpretação. Em seguida a essas atividades, na subseção, *A linguagem do texto*, há outras cinco questões que trabalham a linguagem e apresentam a figura de linguagem, o eufemismo. Já na subseção, *Leitura expressiva do texto*, os autores sugerem aos alunos que se organizem em duplas para trabalhar a leitura e a entonação da HQ de Ziraldo e, em seguida, indicam o *website, Máquina de quadrinhos da Mônica*, para que eles criem seus próprios quadrinhos.

Na seção, *Cruzando linguagens*, os autores dão uma pausa no trabalho com as HQs e apresentam uma pintura, *O passageiro clandestino* (de Norman Rockwell), da imagem 3.

Imagem 3 – *O passageiro clandestino*, de Norman Rockwell



Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 80)

A pintura vem acompanhada por sete atividades de interpretação de texto, sendo que, na sétima questão, Cereja e Magalhães procuram associar a pintura de Norman Rockwell à HQ de Ziraldo, como podemos constatar a seguir:

7. Compare essa pintura com a história em quadrinhos de Ziraldo, visto no início deste capítulo.
- a) Que diferenças há entre Nina e o menino da pintura quanto à sua relação com o animal de estimação?
 - b) A que você atribui essa diferença? (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 80).

É possível perceber que a intenção dos autores é ressaltar a HQ lida. Para dar continuidade ao trabalho com o gênero “HQs”, a seção, *Produção de texto*, explica *O que são os quadrinhos?* e *As interjeições*. Acompanhada de doze atividades, ela torna-se uma abordagem cansativa e repetitiva em sala de aula.

Na subseção, *Agora é a sua vez*, os autores optaram por iniciar as atividades de produção textual a partir da seguinte piadinha:

O bebezinho da casa do Juquinha chorava o dia inteiro. Um dia, não aguentando mais aquele berreiro, o amigo de Juquinha disse-lhe:

- Seu irmão é chato, hein? O menino é chorão!
- Pois eu acho que ele tá certo.
- Certo como?
- Queria ver o que você faria se não soubesse falar, fosse banguela, careca e não conseguisse ficar de pé!

(Donaldo Buchweitz, org. *Piadas para morrer de rir*. Belo Horizonte: Leitura, 2001. p. 10) (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 84, grifos dos autores).

Após a apresentação da piada, são iniciadas as atividades, entretanto, não nos surpreende que todas as propostas para produção são relacionadas a HQs.

Somente para abordar *O substantivo*, na seção, *A língua em foco*, podemos encontrar um pequeno texto, intitulado *Azar* (de Mário Quintana), chamado pelos autores como “pensamento” e utilizado para exemplificar alguns substantivos, não merecendo nenhuma outra abordagem. Ainda caminhando pela seção, eles apresentam mais HQs e a pintura, *O quarto* (de Vincent Van Gogh), empregada para exibir a releitura de Maurício de Sousa, chamado de *O quarto do Chico Bento*.

Na subseção, *Na construção do texto*, encontra-se uma canção, *A formiga* (de Vinícius de Moraes e Paulo Soledade), exibida na imagem 4, acompanhada de quatro atividades, como veremos a questão número 1, no recorte a seguir:

1. Os compositores, nessa canção, apresentam duas visões de mundo: a do homem e a da formiga.

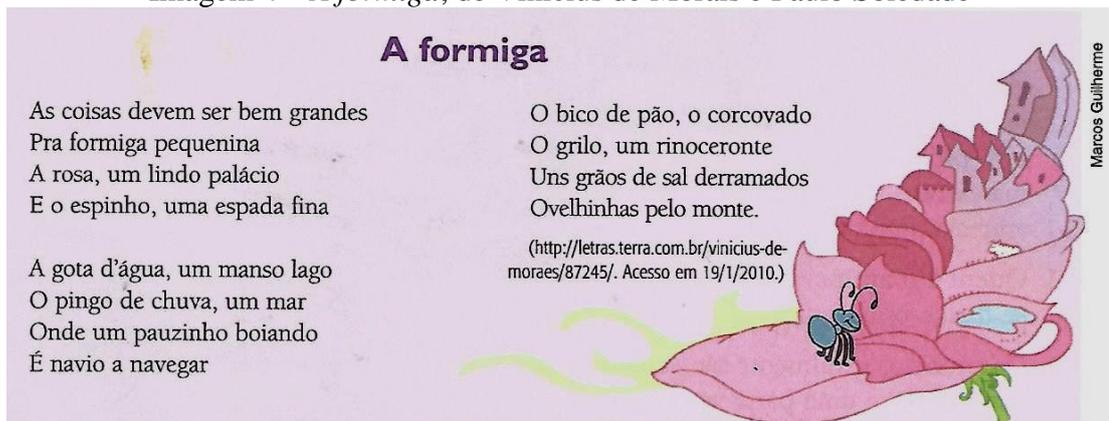
a) Os elementos a seguir expressam a visão do ser humano. Dê os elementos que correspondem a eles, na visão da formiga:

. rosa . gota . pauzinho . grilo
 . espinho . pingo de chuva . bico de pão . grãos de sal

b) Observe sua resposta dada no item anterior. A que classe gramatical pertencem as palavras que você deu como resposta?

c) Alguma dessas palavras designa sentimento, sensação ou qualidade? (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 91).

Imagem 4 – *A formiga*, de Vinícius de Moraes e Paulo Soledade



Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 91)

Podemos notar que, na atividade proposta pelos autores, inicialmente, na letra a) dá-se a entender que serão abordados aspectos voltados para a canção, como a escolha das palavras feita por eles e a sua importância para a compreensão dos sentidos, entretanto, já na letra b), percebemos que a canção foi utilizada apenas como pretexto para abordar aspectos gramaticais.

Na subseção, *Semântica e discurso*, é apresentada uma anedota, de nome *Verbos*, para responder seis questões. O que causa surpresa é que, na referência, encontramos o *website* de onde foram retirados o texto e o nome do ilustrador, porém, não é possível encontrar o nome do autor, dando a entender que não possui relevância, como mostramos na imagem 5 da página seguinte. As atividades propostas acerca da anedota mesclam questões sobre interpretação de texto, variedade linguística e verbos.

Para finalizar o primeiro capítulo, em *Divirta-se*, os autores apresentam, *Ditados populares atualizados*. Trata-se de alguns ditados populares que foram modificados apenas para provocar humor, como: “Errar é humano, mas achar em quem colocar a culpa é mais humano.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 93).

Assim, chega ao fim o primeiro capítulo da unidade 2. Consideramos que não houve espaço de grande relevância para o texto literário neste capítulo, já que não há, em todo o seu

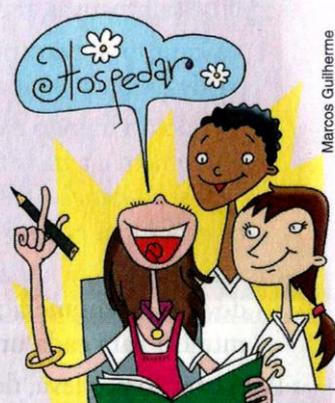
conteúdo, um texto literário abordado para o seu devido fim: ser lido por ele mesmo, de preferência de um modo que ajude a formar leitores literários.

Imagem 5 – Boxe contendo a anedota, *Verbos*

Verbos

A professora disse para a Mariazinha:
 — Mariazinha, me dê um exemplo de verbo.
 — Bicicreta! — respondeu a menina.
 — Não se diz “bicicreta”, e sim “bicicleta”. Além disso, bicicleta não é verbo. Pedro, diga você um verbo.
 — Prástico! — disse o garoto.
 — É “plástico”, não “prástico”. E também não é verbo. Laura, é sua vez: me dê um exemplo correto de verbo — pediu a professora.
 — Hospedar! — respondeu Laura.
 — Muito bem! — disse a professora.
 — Agora, forme uma frase com esse verbo.
 — Os pedar da bicicreta é de prástico!

(http://criancas.uol.com.br/piadas/piadas_aula.jhtm. Acesso em 12/1/2010.)



Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 92)

4.2.2 Análise do segundo capítulo

O segundo capítulo apresenta o título: *Uma questão de valor*. Assim, como o capítulo anterior, há um breve questionamento antes de apresentar o texto selecionado pelos autores, como podemos verificar: “*Quanto vale o seu cachorro ou o seu gato? Quanto vale aquele brinquedo com o qual você gosta de brincar? Quanto vale uma amizade? Afinal, será que tudo na vida tem um preço?*” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 94, grifos dos autores).

A abordagem utilizada por eles, antes de dar início ao texto, pode ser uma oportunidade para a primeira etapa da sequência proposta por Cosson: a motivação. Para leitura, o texto selecionado foi um texto literário, o conto, *Negócio de menino com menina* (de Ivan Ângelo). Ele narra o encontro que ocorre, numa estrada de fazenda, entre um menino de vida humilde, de 10 anos de idade, que tem em suas mãos um passarinho, preso numa gaiola, e uma menina da cidade, de uns 9 anos, que estava no carro com seu pai, o novo proprietário da fazenda. Ela se encantou com o passarinho e a todo custo queria que seu pai o comprasse, porém, para sua surpresa, o menino não queria vendê-lo, mesmo recebendo propostas financeiras atrativas, gerando o conflito da história.

É possível fazer a leitura do texto na sua integralidade, o que é um ponto positivo; ele também vem acompanhado de um vocabulário para facilitar a compreensão da leitura, entretanto, não há nenhuma apresentação do autor e da obra.

Em seguida, na seção, *Estudo do texto*, são apresentadas seis atividades de

compreensão e interpretação. As questões são voltadas para a observação das atitudes das personagens, podendo o professor trabalhar valores com os alunos, o que podemos observar no recorte abaixo: “2. Mesmo diante das negativas do menino, a menina insiste em que o pai compre o passarinho. O que esse comportamento revela sobre o tipo de mundo em que ela vive?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 96).

As atividades de interpretação, se bem conduzidas pelo professor, podem alcançar um bom resultado. Porém, consideramos que os autores poderiam ter criado atividades para contemplar características presentes em um conto – como o tempo, espaço, conflito, clímax e desfecho –, já que os alunos do 6º ano não estão acostumados a observar tais aspectos.

Não podemos esquecer que o livro didático não se trata, especificamente, de um livro de literatura, mas, sim, de um livro de língua. Logo, o professor deverá atentar-se para não perder a oportunidade de usufruir tudo que o texto literário possa proporcionar aos alunos. Ele, o professor, deve promover mais atividades com o interesse de escarafunchar ainda mais o conto.

Também, há três atividades para estudo de linguagem, na subseção, *A linguagem do texto*, abordando variedade e norma-padrão, atividades que não são tão significantes no trabalho com o texto literário. Cereja e Magalhães sugerem, na *Leitura expressiva do texto*, que os alunos se organizem em duplas para trabalhar expressão e entonação das falas, hora adequada para trabalhar dramatização com os alunos, possibilitando que eles se aproximem do texto. Depois, no tópico, *Trocando ideias*, há duas perguntas para desenvolver a capacidade de argumentação oral dos alunos. As atividades propõem discussão entre os colegas, sendo outro momento para trabalhar valores e ensinamentos com os estudantes.

Na próxima seção, *Produção de texto*, Cereja e Magalhães não utilizam o conto trabalhado para propor alguma atividade de produção textual, mas retomam *História em quadrinhos (II)*, gênero bastante enfatizado na seção. Os autores disponibilizaram, aproximadamente, cinco páginas para trabalhar somente com HQs e apresentam os formatos de balões, explicam sobre linguagem, tempo, lugar, legenda, onomatopéias e interjeições e incluem atividades para reforçar o que foi apresentado. Para finalizar a seção, Cereja e Magalhães propõem, na subseção, *Agora é a sua vez*, duas atividades de produção textual com HQs.

Na seção, *Para escrever com adequação*, os autores contemplam o trabalho com *O diálogo*. Para que os alunos observem a organização textual, foi apresentada uma fábula, *A mosca e a formiguinha* (de Monteiro Lobato), que vem acompanhada de vocabulário para facilitar a leitura. Em seguida, há quatro questões acerca da história, sendo que, na primeira

questão, os autores apenas perguntam quantos parágrafos há no texto e, na segunda, abordam sobre as vozes do texto, ou seja, a fábula foi pouco utilizada para discutir os aspectos literários.

Já as duas questões restantes, os autores as utilizam para ocupar-se com o que já era previsto, antes mesmo da leitura: a estrutura adequada para se construir um diálogo, como podemos constatar na atividade abaixo:

3. Observe o diálogo entre a mosca e a formiguinha.

a) Que sinal de pontuação indica o início da fala das personagens?

b) Para indicar quem está falando, o narrador emprega certos verbos, como **dizer**, presente neste trecho: “A formiguinha arriou a carga, enxugou a testa e **disse**.”.

Identifique no texto outros verbos que marcam a fala das personagens. (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 104, grifos dos autores).

Notamos que a preocupação dos autores é abordar o diálogo. De certa forma, a fábula é apenas utilizada como pretexto para a atividade e para apresentar os verbos dicendi (como dizer e disse), que estão destacados, pois o principal objetivo da atividade é que o aluno perceba peculiaridades do diálogo. Portanto, foi eliminada uma ótima oportunidade de despertar os alunos para a vasta obra de Monteiro Lobato, o qual não foi mencionado nas atividades.

Ainda é possível encontrar a fábula, *O urso e a raposa* (de Esopo), unicamente para servir como atividade de pontuação, como: marcar os parágrafos e empregar travessões. Seguindo pelo capítulo 2, na seção, *A língua em foco*, os autores selecionaram fotografia, cartaz, tiras, notícia e cartuns para trabalhar *O adjetivo*.

Na seção, *De olho na escrita*, para apresentarem os conteúdos, *Dígrafo e encontro consonantal*, Cereja e Magalhães selecionam um texto retirado da *Revista Mundo Estranho*, (n. 21), intitulado *Qual é o desenho animado mais importante da história?* Nele, é citado o primeiro longa de animação, *Branca de Neve e os sete anões* (Walt Disney, 1937). Este pode ser um momento adequado de interação que desperte a curiosidade dos alunos e para que o professor recorde com eles o conto de fadas citado no texto. Já ao final do capítulo, em *Divirta-se*, os autores fazem uma brincadeira relacionando a palavra “MIL” com numerais romanos.

Podemos constatar que o capítulo 2, em seu início, propicia uma aproximação com o texto literário, a partir do conto, *Negócio de menino com menina*. Entretanto, é indispensável a intervenção do professor para oportunizar um trabalho mais significativo. Já no decorrer do capítulo, o texto literário tem um espaço muito restrito, sendo pouquíssimo encontrado, e

quando o encontramos, há uma abordagem equivocada em suas atividades.

4.2.3 Análise do terceiro capítulo

No terceiro capítulo, intitulado *Hora da diversão!*, os autores já o iniciam priorizando um cartum, de Ronaldo, acompanhado por cinco questões. Em seguida, na seção, *Produção de texto*, Cereja e Cochar abordam *História em Quadrinhos (III)*, para darem continuidade às atividades com HQs, e apresentam novas etapas para a sua produção, como: *O argumento e o esboço*, *O desenho* e *Acabamento*. Na subseção, *Agora é a sua vez*, eles propõem, novamente, produção de HQs, utilizando recortes de personagens de gibis, podendo-se constatar que é prioridade dos autores que os alunos fiquem aptos na criação de HQs.

Somente na seção, *A língua em foco*, para desenvolver *Flexão dos substantivos e dos adjetivos: gênero e número*, é reproduzido o poema, *Estação café* (de Sérgio Caparelli), acompanhado de dez atividades que mesclam o conteúdo proposto e análise do poema, como podemos observar no recorte:

1. Em todo o poema, há diversos nomes de doces. A que classe gramatical pertencem as palavras usadas para nomeá-los?
2. Na segunda estrofe, o eu lírico pede à doceira que o tire de uma agonia. Por que ele está agoniado? (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 118).

Para dar continuidade às atividades de linguagem, encontra-se o texto de Mário Quintana, *Só para si*, para ser aproveitado unicamente com propósito gramatical. Vejamos:

2. Leia este texto, de Mário Quintana:

Só para si

Dona Cômoda tem três gavetas. E um ar confortável de senhora rica. Nas gavetas guarda coisas de outros tempos, só para si. Foi sempre assim, dona Cômoda: gorda, fechada, egoísta.

(Henriqueta Lisboa et alii. *Varal de poesia*. São Paulo: Ática, 2003. p. 24)

Reescreva o texto em seu caderno, substituindo **cômoda** por **guarda-roupa** e fazendo as adaptações necessárias. Quando terminar releia o texto e veja como ficou (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 120, grifos dos autores).

Podemos atentar que o texto de Mário Quintana somente foi exibido com a proposta de substituir a palavra “cômoda” por “guarda-roupa”, logo não tem nenhum propósito literário. Também encontramos para atividades, uma tira (de Caco Galhardo), e em seguida, os autores abordam sobre o *Número* dos substantivos, seguido de atividades. Cereja e

Magalhães também apresentam a *Flexão dos adjetivos*.

Conseqüentemente, temos outro texto poético de Mário Quintana, *Mudança de temperatura*, inserido em um exercício e utilizado para empregar no plural as palavras que foram colocadas entre parênteses no texto. Ou seja, o poema foi desfigurado para servir de atividade que explora os conhecimentos sobre substantivos e adjetivos, sem nenhuma abordagem sobre o texto ou sobre a importância do autor para a literatura brasileira. Dessa maneira, os autores expõem o texto, novamente, como pretexto para atividades gramaticais.

Na subseção, *Semântica e discurso*, os autores utilizam uma tira (de Angeli) e na seção, *De olho na escrita*, fazem uso de outra tira (de Laerte) para o tratamento dos *Encontros vocálicos*. E, para fechar o capítulo, em *Divirta-se*, Cereja e Magalhães selecionam, *Adivinhas*, para propiciar um momento de descontração.

Já chegando ao final, notamos que praticamente não houve consideração do texto literário em todo o capítulo, o que confirma que a literatura não possui importância para o trabalho com o aluno. Caso o professor queira seguir o livro didático, na realidade, terá trabalhado muito pouco com o texto literário em sala de aula.

4.2.4 Análise do quarto capítulo

Intervalo, capítulo que fecha a unidade, contém um projeto propondo a realização de um conjunto de atividades; os autores sugerem a proposta, *Quadrinhos: um mundo de histórias*, em que orientam como fazer uma oficina de quadrinhos. Depois, eles indicam uma pesquisa sobre os *Quadrinhos ontem e hoje*. Cereja e Magalhães finalizam dando orientações de *Como montar a mostra*. Consideramos que não poderia ser diferente, já que os autores priorizaram os quadrinhos ao longo da unidade 2.

Infelizmente, é possível notar que em toda a unidade, utiliza-se pouquíssimo o texto literário. A sua abertura nos transmite uma ideia de que serão abordados diferentes textos literários, já que sugere livros e filmes. Entretanto, somente no capítulo 2, os autores elegem o texto literário, *Negócio de menino com menina*, para investir na leitura e interpretação, sendo notório que, em cada capítulo, há um distanciamento do trabalho com a literatura nas atividades.

Na maioria das vezes, o texto literário é oferecido de forma ilustrativa, servindo como pretexto para abordar atividades não relacionadas ao literário. Como Cereja e Magalhães priorizaram as HQs, eles limitam os alunos a este gênero textual, o que impossibilita o trabalho com outros textos. Os autores não valorizaram a literatura na seleção de seus textos,

não apresentam aos alunos outras leituras, negam o contato com importantes obras e autores e não dão a oportunidade para que os alunos façam leituras literárias. Concluímos que a unidade 2 não contribui para a formação de leitor literário.

4.3 UNIDADE 3: DESCOBRINDO QUEM SOU

A unidade 3, intitulada *Descobrimo quem sou eu*, tem como proposta de leitura: *Textos relacionados à questão da identidade da criança, vista em suas relações com o universo familiar*. É iniciada com um poema da autora Roseana Murray, chamado *Espelho*. Para acompanhá-lo, temos uma ilustração muito interessante (imagem 6): trata-se de uma mulher que se olha em um espelho, sendo esta imagem reproduzida por cinco vezes em tamanhos menores.

Imagem 6 – Ilustração do poema, *Espelho*, de Roseana Murray



Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 130)

Após a imagem, na seção, *Fique ligado! Pesquise!*, encontramos sugestões de livros, como: *Luna Clara e Apolo Onze* (de Adriana Falcão, Editora Salamandra), *As aventuras de Tom Sawyer* (de Mark Twain, Editora Ática), *David Copperfield*, (de Charles Dickens, Editora Scipione), *O dia do Curinga* (de Jostein Gaarder, da Companhia das Letras) e *A bolsa*

amarela (de Lygia Bojunga, da Casa Lygia Bojunga), entre outros.

Há sugestões de *websites* e de muitos filmes, tais como: *A bússola de ouro* (de Chris Weitz), *Stardust – o mistério da estrela cadente* (de Matthew Vaughn), *O presente* (de Michael O. Sajbel), *A glória de meu pai* e *O castelo de minha mãe* (ambos, de Yves Robert), *Central do Brasil* (de Walter Salles) e *Cinema Paradiso* (de Giuseppe Tornatore), entre outros.

Para finalizar a abertura da unidade, há também uma sugestão de pesquisa, a qual orienta ao aluno que, nesta unidade, ele irá pesquisar sobre suas memórias de infância e que, na seção, *Intervalo*, haverá um projeto nomeado *Eu também faço história*.

4.3.1 Análise do primeiro capítulo

O primeiro capítulo recebe o nome de *O encantador de melros*. Para iniciá-lo, há um breve resumo do que poderá ser encontrado na história. Em seguida, podemos localizar uma explicação de como nasceu o livro, *Os meninos morenos*, que se refere a uma história de Ziraldo, acompanhada de poemas de Humberto Ak'abal. Também, explica-se que os dois autores falam de sua infância de menino cor da terra, porém, um na Guatemala e o outro, no Brasil.

Esta abertura, se bem explorada pelo professor, pode ser uma boa motivação para que os alunos se interessem pela leitura do texto, pois pode despertar a curiosidade deles acerca das experiências vividas na infância pelo narrador-personagem. O texto, *Os meninos morenos*, vem acompanhado de um vocabulário para facilitar a compreensão dos alunos no momento da leitura. Na sua lateral, há um poema chamado, *Chovem os cantos* (de Ak'abal).

O texto é bastante enriquecedor, já que se trata de alegrias e frustrações, como o desaparecimento do melro num dia de grande ventania, fato que causou grande tristeza aos meninos da rua. Esta é uma oportunidade do professor estimular a imaginação dos alunos, levantar hipóteses, possibilitar reflexões, ou seja, fazer uso do poder humanizador da literatura. Porém, se o professor não buscar meios para continuar o trabalho com o livro ou, até mesmo, propor novas leituras, o trabalho ficará incompleto.

Por consequência, seguem as questões para o *Estudo do texto*. São seis questões para *Compreensão e Interpretação*, com perguntas voltadas para Jarinho, o personagem de maior destaque. Podemos destacar que, juntamente com essas questões, existem dois boxes. O primeiro – intitulado *Melros e sabiás*, em que há apenas a primeira estrofe do poema, *Canção do exílio*, do renomado Gonçalves Dias – é utilizado para se relacionar com o episódio narrado no texto, o que pode ser comprovado pelo recorte:

1. O texto é a narrativa de uma recordação feliz da infância do autor: a sinfonia dos melros nas palmeiras da praça onde fica a escola.
- a) Os melros ainda estavam cantando quando os meninos chegavam para a aula. Que impressão os meninos tinham desse canto dos pássaros?
 - b) Leia o boxe “Melros e sabiás” e relacione os versos de Gonçalves Dias ao episódio narrado no texto. Qual é a diferença entre o que dizem os versos de Gonçalves Dias e a situação retratada no texto?
 - c) Veja a descrição do melro no vocabulário. Que identificação podia haver entre os meninos e os melros? (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 134).

Notamos que, na atividade b), é necessário que o aluno relacione o episódio narrado sobre os melros ao poema canônico de Gonçalves Dias. No entanto, apenas a primeira estrofe do poema é disponibilizada para leitura do aluno, considerada suficiente para que o mesmo responda à atividade. Tristemente, não há a devida valorização ao poema, muito menos ao grande poeta, deixando a impressão de que o poema não tem grande importância, muito menos para a formação do aluno, não sendo necessário conhecê-lo na sua integralidade.

O segundo boxe, *Brincadeiras infantis*, aborda sobre as brincadeiras citadas por Ziraldo no texto, como: gata-parida, cobra-caninana, precipício e pular-carniça; esta abordagem é muito enriquecedora, pois possibilita ao professor conversar com os alunos acerca das brincadeiras de nosso rico folclore.

Após as atividades de *Compreensão e interpretação*, é iniciada a subseção, *A linguagem do texto*. Na questão 1, foram selecionadas algumas passagens do texto em que a expressão “a gente” é destacada, a fim de trabalhar com os alunos o seu efeito. O que causa estranheza é que, ao lado desta atividade, voltada para os estudos linguísticos, há uma foto do autor Ziraldo com crianças guatemaltecas. Ou seja, a imagem em nada se relaciona com a proposta de atividade. Após a imagem, continuam as atividades para trabalhar questões sobre a língua, em um total de três questões.

Como proposta de atividade, na subseção, *Leitura expressiva do texto*, há outro fato que nos chama atenção, pois os autores sugerem que os alunos numerem os parágrafos do texto; para isso, é necessário que formem grupos de onze integrantes. Os autores Cereja e Magalhães orientam que os dez parágrafos sejam distribuídos entre os alunos, de forma que cada um leia um parágrafo, já o 11º integrante deverá ler a estrofe da *Canção do exílio*, o que podemos verificar na sequência:

Primeiramente, numere os parágrafos do texto. Depois, formem um grupo de onze integrantes e dividam as tarefas: distribuam os dez parágrafos do texto entre dez alunos, de modo que cada um leia um parágrafo, e escolham alguém para ler a estrofe da “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias, que está no boxe da página 134. Antes de iniciarem a leitura do segundo parágrafo, um aluno deve declamar os versos de Gonçalves Dias. Quem ler o parágrafo “O Jarinho ficava muito triste [...]”

também lê o poema “Chovem os cantos”, de Humberto Ak’abal, na lateral do texto (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 136).

A prática em nada contribui para a formação de leitores literários, pois é sistematicamente voltada para treinar a leitura do texto, sem nenhuma preocupação com os aspectos literários. Dessa maneira, o texto literário é utilizado apenas como um instrumento de leitura, de modo mecânico, sem proporcionar nenhuma motivação, interpretação e reflexão. Ainda nesta proposta, percebe-se a desvalorização do poema de Gonçalves Dias, já que tem como orientação fazer a leitura apenas da primeira estrofe da *Canção do exílio*.

Após esta proposta de atividade, em *Trocando ideias*, há quatro perguntas para se manejar com valores, tais como: amizade, animal de estimação, perda etc. Na subseção, *Ler é uma diversão*, há o poema, *Sou eu mesmo* (de Sérgio Capparelli), sem nenhuma orientação sobre a leitura que poderá ser realizada; caberá ao professor direcionar a leitura na sala de aula.

Para *Produção de texto*, os autores selecionam o “relato pessoal” para ser treinado com os alunos. Antes de proporem a produção textual, cinco atividades foram elaboradas para que os alunos observem as características existentes no texto, *Os meninos morenos*. As atividades relacionam-se ao gênero selecionado, em tópicos como: tempo em que aconteceram os fatos, características das pessoas, lugares, objetos, fatos marcantes, uso de pronomes em 1ª ou 3ª pessoa, tempos verbais, tipos de narrador e linguagem empregada. Isso pode ser observado no seguinte recorte:

2. Nos relatos, é comum o emprego da descrição para caracterizar pessoas, lugares, objetos, etc. No relato lido:
- a) Como eram as manhãs de agosto?
 - b) Como era o Jarinho adulto, quando o narrador o reencontrou? (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 137).

Na sexta ou última atividade, os autores avaliam se os alunos já estão aptos a produzirem um relato pessoal, com a seguinte pergunta: “6. Reúna-se com seus colegas de grupo e conclua: O que é um relato pessoal e quais são as suas características?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 138).

Observamos, nestas atividades, que o texto literário, *Meninos morenos*, ganhou certo destaque não como literatura, mas como relato pessoal, visto que os aspectos literários foram minimizados para dar ênfase aos aspectos do gênero textual “relato”, termo que foi enfatizado em todas as questões. Os autores deixam claro que o texto tem por finalidade servir de

exemplo aos alunos e prepará-los para suas respectivas produções textuais. Entretanto, poderiam ter abordado, ainda, os aspectos: conflito, clímax, desfecho, ou seja, aspectos voltados ao literário, dos quais os alunos precisam ter conhecimento.

Como esperado, em seguida, encontramos em, *Agora é a sua vez*, a proposta de produção textual para os alunos. Nesta, os autores Cereja e Magalhães solicitam que os alunos façam um relato pessoal, contando os episódios mais importantes de suas vidas. A proposta de produção textual vem acompanhada de instruções que devem ser seguidas pelos alunos.

Na seção, *A língua em foco*, podemos encontrar uma tira (de Maurício de Sousa), para iniciar as abordagens sobre *Flexão dos substantivos e dos adjetivos: grau*. Também, para atividades sobre o conteúdo abordado, há uma tira de Laerte. Com a intenção de exemplificar o *Grau dos adjetivos*, temos dois anúncios e, para exercitar os conteúdos, podemos encontrar outra tira (de Fernando Gonsales). Em, *Na construção do texto*, ainda sobre a mesma matéria, *O grau*, temos um fragmento do texto, *O futebol traz o riso* (de Rubem Alves), que serve apenas para trabalhar os sufixos.

Podemos notar um predomínio da linguagem visual nas atividades, o que não ocorre coincidentemente, já que nossas crianças e adolescentes estão acostumados a buscar leituras rápidas, com pouco esforço. O livro de Cereja e Magalhães segue a tendência de atrair os alunos pela linguagem não-verbal. No entanto, isso não contribui para formar, efetivamente, leitores críticos, inclusive, não colabora para a produção textual dos alunos que, a cada dia, possuem um vocabulário ainda mais restrito.

Ao chegarmos à subseção, *Semântica e discurso*, há duas tiras para se trabalhar o sentido das palavras e expressões: a primeira, com a personagem Magali (de Maurício de Sousa); já a segunda tira, com a personagem Lily Frankenstein (de Caco Galhardo). Para finalizar o primeiro capítulo, em *Divirta-se*, há uma charada para descobrir a idade de uma personagem.

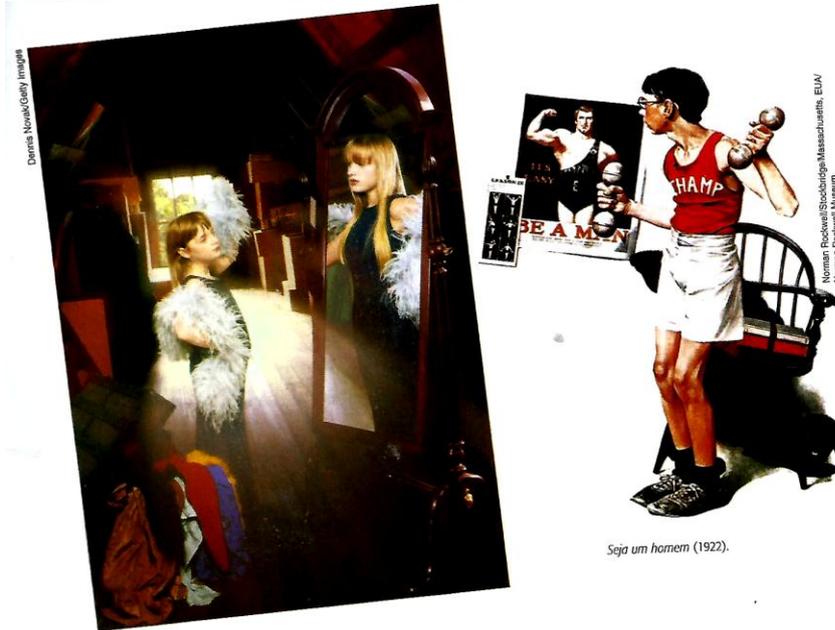
Vimos que, durante todo o primeiro capítulo da terceira unidade, a abordagem de maior expressão com o texto literário foi a transcrição do texto, *Os meninos morenos* (de Ziraldo). Porém, percebemos que o texto, apenas trabalhado no livro didático, deixa muitas lacunas que só poderão ser preenchidas com a intervenção do professor.

4.3.2 Análise do segundo capítulo

O capítulo 2 recebe o nome, *Eu: o melhor de mim*. É iniciado por uma breve abordagem sobre o “eu”, sobre o íntimo de cada um. Em seguida, são expostas duas figuras: a

primeira trata-se de uma fotografia e a segunda é uma pintura (de Norman Rockwell), de acordo com a imagem 7.

Imagem 7 – Uma fotografia e uma pintura, de Norman Rockwell



Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 148)

Não podemos negar que as imagens são bastante curiosas. A fotografia mostra como uma menina toda enfeitada se imagina no futuro: uma bela moça. Já a pintura (de Rockwell), mostra um rapaz considerado magricela, vislumbrando ser como uma gravura exposta na parede, exibindo um homem de corpo atlético e todo cheio de músculos. Estas imagens permitem uma ampla discussão em sala de aula: a ditadura da beleza, que nos é imposta desde muito jovens, como sendo o ideal, como sendo o belo. Conquanto, infelizmente, não há sequer um pequeno texto literário para acompanhar as imagens, logo, temos cinco questões para compreensão e interpretação das mesmas.

Na seção, *Produção de texto*, os autores optam pelo gênero, *A carta pessoal*. Para iniciar os trabalhos, foi disponibilizada aos alunos uma carta pessoal para leitura, cujo autor é Gabriel Alves Magalhães, de 12 anos. Em seguida, encontramos cinco questões acerca das características da carta pessoal.

Em *Agora é a sua vez*, como já era esperado, Cereja e Magalhães propõem que os alunos escrevam uma carta pessoal, comentando um assunto e convidando seu destinatário a dar uma resposta. Para isso, são fornecidas instruções para os alunos segui-las. Ainda nesta seção, os autores abordam sobre *Gêneros digitais*, em que *O e-mail* foi o gênero selecionado. Para o trabalho com o gênero, foi dado um exemplo de correio eletrônico, com orientações

sobre remetente, destinatário, vocativo, assunto, despedida, linguagem empregada, uso dos *emoticons* e atividades sobre o gênero. Ao final da proposta de produção de texto, há um box com orientações para que o aluno possa avaliar o seu próprio e-mail.

Na seção, *Para escrever com expressividade*, os autores decidem trabalhar com *A descrição*. Para tanto, foi eleito, felizmente, um texto literário: o conto, *Uma história de Natal*. No entanto, os autores Cereja e Magalhães já deixam claro no enunciado que será reproduzido apenas o início do conto, como podemos constatar no recorte abaixo:

O texto a seguir é o início do conto *Uma história de Natal*, do escritor inglês Charles Dickens. Nesse trecho, o narrador descreve Scrooge, um homem de negócios, dono de uma loja chamada Scrooge e Marley. Marley, que também era dono da loja, já morrera, mas seu nome continuava pintado em cima da porta do estabelecimento, pois Scrooge não mandara apagá-lo.

Leia o texto e, em seguida, responda às questões propostas (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 155, grifos dos autores).

Após a leitura do texto, podemos encontrar como fatores positivos um vocabulário para os alunos e um box, *Quem foi Charles Dickens?*, com alguns dados sobre o autor. Podemos perceber que o texto literário, além de ser disponibilizado para o aluno apenas no início do conto, de modo infeliz, está sendo utilizado como pretexto para atividades que pouco contribuem para a formação de leitores literários, já que a prioridade das atividades é de se trabalhar com adjetivos:

1. Na primeira frase do texto, o narrador afirma que “Scrooge era um **mão-fechada**”. Que outros adjetivos ele emprega com sentido semelhante a **mão-fechada**?
2. Que locução adjetiva caracteriza o coração da personagem? (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 156, grifo dos autores).

São apresentadas sete questões que abordam sobre adjetivos e verbos. Após estas questões, há mais exercícios. A primeira questão é muito interessante, porque convoca o aluno a fazer um desenho do rosto do personagem Scrooge, a partir das características apontadas no texto. É um momento para estimular a imaginação e a criatividade dos alunos. Já os outros exercícios não são relacionados ao literário, uma vez que é solicitado para o aluno fazer uma descrição do seu animal preferido e a terceira tarefa apresenta uma descrição de Porto de Galinhas (PE), acompanhada de três perguntas.

Na seção, *A língua em foco*, para trabalhar *O artigo*, os autores Cereja e Magalhães exibem a tira, *Overman* (de Laerte), para ilustrar o conteúdo proposto, seguida de quatro atividades. Em seguida, eles abordam a *Flexão e classificação dos artigos*, sendo anunciado o

seguinte “adivinha” para exemplificar os artigos definidos:

Uma casa tem quatro cantos,
Cada canto tem um gato,
Cada gato vê três gatos,
Quantos gatos tem **a** casa?
(Domínio público)

No último verso, em “Quantos gatos tem **a** casa?”, é usado o artigo definido **a**, pois já havia sido feita referência à casa (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 159, grifos dos autores).

Podemos deduzir que a adivinha, que faz parte de nosso folclore, foi utilizada meramente para simplificar um conteúdo gramatical.

Também, para ilustrar as *Contrações do artigo* (preposição + artigo), foram escolhidos alguns versos (de Paulo Leminski e Alice Ruiz). O professor pode deduzir que se trata de um *haikai*, porém, não é possível saber mais informações sobre o trecho exposto. Já para os alunos, não há orientações sobre o que venha a ser um *haikai*. Vejamos como foi mostrado no livro:

Às vezes o artigo aparece numa contração, isto é, unido a outras palavras. Por exemplo:

A estrela cadente
Me caiu ainda quente
Na palma **da** mão.

(Paulo Leminski. In: Paulo Leminski e Alice Ruiz. *Hai Tropikais*. Fundo Cultural de Ouro Preto, 1985.)

Na palma **da** mão
(em+a) (de+a)

| |
artigo definido artigo definido
(CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 160, grifos do autor)

Novamente, podemos perceber que não é dada importância ao texto literário na formulação da atividade. Não foi destacado para o aluno todo o esforço do poeta em criar uma mensagem significativa e bela, com o mínimo possível de recursos, sendo esta a essência do *haikai*. Limitou-se na observação do uso das contrações do artigo, no caso, as contrações “na” e “da”, como é possível constatar. Logo, a forma como o texto foi disponibilizado no livro impossibilita que o aluno perceba como os escritores, principalmente os poetas, trabalham, não somente com emoções, mas com técnicas e intenções.

Para reforçar o conteúdo, *O artigo*, há o poema, intitulado *Amizadão* (de Ulisses

Tavares), o qual deverá ser utilizado para responder às questões de 1 a 4. Para a questão 5, os autores Cereja e Magalhães preferem o texto, *Perna de pau* (de Maria Cristina Von Atzingen). Espantosamente, foram retirados todos os artigos do texto para que o aluno complete os espaços deixados com artigos definidos e indefinidos, com o único objetivo de servir como atividade gramatical. Não há sequer alguma atividade que faça menção à ideia do texto.

De forma insistente, continuamos com *O artigo*, na subseção, *Na construção do texto*, que é iniciada com um texto literário – o poema, *VI* (de Mário Quintana) –, acompanhado de um vocabulário para facilitar a compreensão dos alunos. Como decorrência, temos seis questões, sendo as de números 1, 2 e 6 utilizadas somente para fixar o conteúdo selecionado, *O artigo*. Já nas questões 3, 4 e 5 é possível notar uma abordagem voltada para os sentidos do poema, como podemos ler no recorte abaixo:

5. De acordo com a última estrofe:

a) Qual é a finalidade desse poema?

b) Que sentimentos do eu lírico se depreendem dessa estrofe? (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 162).

Depreendemos que, em meio a tantas atividades, não é dada a devida importância ao texto literário para a formação dos alunos. Subentende-se que ser conhecedor de conteúdos gramaticais é o mais importante para a formação dos estudantes.

Dando continuidade à nossa análise, na subseção, *Semântica e discurso*, não há texto literário. Ao chegarmos à seção, *De olho na escrita*, encontramos dois textos: uma reportagem retirada da revista *Mundo Estranho* (junho 2009) e uma narração de futebol (de Antônio Alcântara Machado); após os textos, há três perguntas sobre os mesmos.

Em seguida, são abordados os conteúdos sobre *Divisão silábica*, como os hiatos, os dígrafos, as consoantes, os ditongos, os tritongos e os encontros consonantais. Após explicação acerca desses conteúdos, deparamo-nos com dois exercícios. O primeiro, trata-se de uma questão cujas respostas são objetivas acerca de divisão silábica; já o segundo, possui o poema, *um passariinho* (de Carlos Rodrigues Brandão), com ilustração de Marcos Guilherme, acompanhado de duas perguntas, como veremos abaixo:

2. Leia este poema, de Carlos Rodrigues Brandão:

um passariinho

Deixou-se prender

Na arapuça do menino.
E a vida virou um voo
pe - que - ni - no...

(Carlos Rodrigues Brandão desenhou as palavras, Zahara coloriu as imagens. *O jardim de todos*. Campinas: Autores Associados, 2004.)

a) Observe o título do poema. Que sentido a repetição do **i** acrescenta ao diminutivo da palavra **pássaro**?

b) No último verso, a palavra **pequenino** está dividida em sílabas. Observe o contexto e responda: Como ficou o voo do passarinho? (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 166, grifos dos autores).

Felizmente, encontramos um poema que possui duas perguntas voltadas para o seu conteúdo, para a sua essência, não sendo solicitado ao aluno que realize alguma atividade voltada, única e exclusivamente, para análise linguística. Para finalizar o capítulo 2, da unidade 3, temos a seção, *Divirta-se*, com uma pergunta enigmática.

Dessa forma, chegamos ao final de mais um capítulo, sendo possível notar que há poucos textos literários nele e, tristemente, na maioria das vezes, os textos literários que encontramos são utilizados como pretexto para atividades de análise linguística.

4.3.3 Análise do terceiro capítulo

O capítulo 3, *Em busca do sonho*, é iniciado com uma breve apresentação da melhor jogadora de futebol do mundo, ou seja, Marta Vieira da Silva. Logo, há um relato da jogadora, retirado da *Revista Marie Claire* (n. 209), nomeado *Marta, a rainha do Brasil*, em que a jogadora conta um pouco de sua vida e de sua luta para alcançar a posição de destaque que ocupa.

Após o texto sobre a jogadora, são iniciadas as atividades na seção, *Estudo do texto*. Para compreensão e interpretação, foram elaboradas dez questões como exercícios. Depois, para trabalhar *A linguagem do texto*, encontramos três questões. Na subseção, *Cruzando linguagens*, foi selecionado um cartum, intitulado *Mordillo*, para trabalhar questões de intertextualidade. Na sequência, temos a subseção, *Trocando ideias*, obviamente, falando sobre a vida da jogadora Marta.

Chegamos à seção, *Produção de texto*, que é iniciada com um texto, chamado *O diário*, que narra uma parte da vida de Janina Bauman, uma adolescente, de 14 anos, polonesa de família judia. Ela escreveu diários e contos no período em que vivia no gueto de Varsóvia, época da Segunda Guerra Mundial. Os autores Cereja e Magalhães optaram por um texto que, conforme os mesmos, trata-se de um trecho do diário de Janina, intitulado *20 de outubro de 1944*. Após o texto, há duas perguntas voltadas para interpretação e observações sobre o

gênero textual “relato”.

Após as atividades, encontramos o texto, *A maior prova de insensatez*, que apresenta explicações sobre a Segunda Guerra Mundial. Em seguida, os autores dão continuidade às atividades sobre o gênero textual “diário”; são oito questões que abordam sobre os elementos do gênero, como: vocativo, formas verbais empregadas e variedade linguística. Podemos encontrar, também, na lateral das atividades, outro texto chamado *Os diários como documentos históricos*, para elucidar a importância de um diário.

Para reforçar com os alunos o gênero “diário”, Cereja e Magalhães propõem, em *Agora é a sua vez*, a produção de uma página de diário, relatando fatos marcantes ou diferentes que o aluno tenha vivenciado recentemente. Os autores, outrossim, tiveram a preocupação em abordar outros gêneros textuais, mais próximos da realidade dos alunos, que apresentam certas afinidades com o diário, como *O blog* e *O twitter*; todos com explicações e propostas de atividades. Dessa forma, notamos que o texto literário não terá chance de fazer parte dessas práticas.

Chegamos à seção, *A língua em foco*, cujo conteúdo selecionado para estudo foi *O numeral*. Ele é iniciado com duas tiras (uma de Adão Iturrusgarai e outra de Fernando Gonsales) e duas atividades respectivas. Ato contínuo, temos o conceito de numeral, suas classificações e flexões, acompanhados de três atividades, sendo selecionada mais uma tira (de Adão Iturrusgarai) para ilustrar o exercício de número 2.

Foi possível encontrar um texto literário na seção, *Na construção do texto*. Cereja e Magalhães apresentam o poema, *A semana inteira* (de Sérgio Capparelli):

A semana inteira

A segunda foi à feira,
 Precisava de feijão;
 A terça foi à feira,
 Pra comprar um pimentão;
 A quarta foi à feira,
 Pra buscar quiabo e pão;
 A quinta foi à feira,
 Pois gostava de agrião;
 A sexta foi à feira;
 Tem banana?
 Tem mamão?
 Sábado não tem feira
 E domingo também não (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 179, grifos dos autores).

Este poema está acompanhado de cinco questões, as quais veremos no recorte a seguir, ilustrado pela imagem 8:

Imagem 8 – Cinco questões sobre o poema, *A Semana inteira*, de Sérgio Capparelli

1. Personificação ou **prosopopeia** é um recurso de linguagem que **consiste em atribuir qualidades humanas** a seres não humanos. **Identifique a personificação empregada no texto.**
2. O poema faz um jogo com algumas **palavras da língua utilizadas para nomear os dias da semana**. Quais são essas palavras?
3. As palavras **segunda, terça, quarta, quinta e sexta**, tanto no poema quanto nos dias da semana, indicam uma sequência numérica.
 - a) A palavra **terço(a)** geralmente é numeral fracionário. No poema, essa palavra cumpre esse papel ou um papel diferente? Justifique sua resposta.
 - b) E as demais palavras, como se classificam?
4. O poeta brinca com o sentido da palavra **feira**. Leia o box “Os dias da semana” e responda: Em que sentido a palavra **feira** foi empregada no poema?
5. Observe que sábado e domingo aparecem numa estrofe à parte.
 - a) Considerando-se o conteúdo dos dois últimos versos, por que, na sua opinião, isso ocorre?
 - b) Que efeito esse jogo com a palavra **feira** e com os dias da semana provoca?

Os dias da semana

No passado, os romanos associaram cada dia da semana a uma divindade da sua mitologia: Lua, Marte, Mercúrio, Júpiter, etc. Por essa razão, até hoje, em algumas línguas, os nomes dos dias da semana são influenciados por essas divindades. Em espanhol, por exemplo, temos *lunes* (segunda), *martes* (terça), *miércoles* (quarta), e assim por diante.

Como esses deuses faziam parte da mitologia pagã, os cristãos católicos adotaram um calendário enumerativo: *prima feria*, *secunda feria*, etc., de onde vêm os dias da semana do português.

A palavra *feria*, na época, significava “descanso, festa, férias”. Os especialistas diferem quanto às razões pelas quais essa palavra foi empregada. Alguns acham que ela indicava “férias das festas” e, portanto, dias normais de trabalho.



Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 180)

Podemos observar que as atividades enfocam elementos da literatura, como: a figura de linguagem “personificação” ou “prosopopeia, jogo de palavras e sentido das palavras. Mas, não pode ser esquecida, a presença dos numerais no poema, que servem para reforçar o conteúdo. Na lateral das atividades, há outro texto, intitulado *Os dias da semana*, para explicar sobre a palavra “feria”, que origina a palavra “feira”.

Na subseção, *Semântica e discurso*, os autores resolvem trabalhar com os coletivos, numerais que expressam qualidades. Eles apresentam um texto, chamado *Um: artigo ou numeral?*, para explicar mais sobre o numeral, e são propostas quatro atividades para os alunos. Podemos encontrar a literatura, bem tímida, na quarta atividade, em que os autores elegem a cantiga de roda, *Teresinha de Jesus*, infelizmente fragmentada. Entretanto, para a atividade, nota-se que isso não faz muita diferença, já que a maioria das perguntas é voltada para o uso de numerais na cantiga, como podemos verificar a seguir:

- a) Que tipos de numerais foram empregados no texto?
- b) Três cavalheiros socorreram Teresa, mas não ao mesmo tempo. O que os numerais da segunda estrofe indicam?
- c) Apesar da ajuda de três cavalheiros, Teresa deu a mão somente a um deles. Por

que, na sua opinião, isso ocorreu? (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 181).

Podemos observar que somente a letra c) da atividade apresenta um tratamento voltado para o subjetivo, para a opinião do aluno, deixando claro que a principal finalidade de apresentar a cantiga é utilizá-la como pretexto.

Caminhamos mais um pouco e na seção, *De olho na escrita*, o assunto é *Sílaba átona e sílaba tônica*. Outra tira (de Fernando Gonsales) foi utilizada para ilustrar o conteúdo. Para exercícios, os autores reproduzem um texto informativo (de Samanta Rugen) sobre o funcionamento do corpo, acompanhado de quatro questões. Ao chegarmos no final do capítulo, na última seção, *Divirta-se*, temos um texto, intitulado *Um texto sem a letra a*, retirado da *Revista Língua Portuguesa* (n. 23), apenas para leitura e observação dos alunos.

E, assim, fechamos o terceiro capítulo, com pouquíssima ou quase nada da presença do texto literário, deixando evidente o pouco espaço para a abordagem literária, o que não proporciona ao aluno o contato com a literatura.

4.3.4 Análise do quarto capítulo

No capítulo, *Intervalo*, que fica ao final de cada unidade, há um projeto, *Eu também faço história*, com propostas de montagem de um livro ou um *blog* com os textos produzidos pelos alunos. Os autores Cereja e Magalhães sugerem aos alunos que produzam mais alguns textos contando de onde veio o seu nome, relatando a história dos seus antepassados e descrevendo um passeio inesquecível. Há orientações de como montar um livro, como deverá ser a exposição e, além disso, como criar um *blog* do grupo.

Podemos notar que a proposta dos autores é muito interessante, todavia, em nenhum momento há espaço para o texto literário, já que a prioridade é reforçar os gêneros trabalhados anteriormente na unidade, como “diário” e “blog”.

Após a análise da unidade 3, concluímos que se o professor não se atentar à falta do texto literário na unidade, o aluno ficará com essa imensa lacuna na sua formação; não é possível realizar algum tipo de letramento literário com tamanha escassez da literatura, muito menos formar leitores de textos mais complexos que requeiram mais desempenho do aluno.

4.4 UNIDADE 4: VERDE, ADORO VER-TE

Chegamos à unidade 4, intitulada *Verde, adoro ver-te*. No plano de curso para o

professor, há a informação de que a unidade trará textos relacionados à questão do meio ambiente e dos animais em extinção. A unidade é iniciada com o poema, *Patrulha ecológica* (de Maria Dinorah), acompanhado de uma charge (de Biratan) e uma fotografia (de Dorivan Moreira).

Na seção, *Fique ligado! Pesquise!*, como já foi citado nas unidades anteriores, são sugeridas pesquisas, leituras de livros, filmes e *websites* para navegar pela internet. São indicados muitos livros, como: *George e o segredo do universo* (de Stephen e Lucy), *A floresta dos pigmeus*, *O reino do dragão de ouro* e *A cidade das feras* (de Isabel Allende), *De repente, nas profundezas do bosque* (de Amós Oz), entre outros. Para filmes, são apontados: *Os sem-floresta* (de Tim Johnson e Karey Kirkpatrick), *A era do gelo 1 e 2* (de Carlos Saldanha), *A menina e o porquinho* (de Gary Winick), *Uma aventura na América selvagem* (de William Dear) etc.

Podemos constatar que há muitas sugestões de livros e filmes. O interessante é que, também, é possível perceber que não são sugeridos livros e/ou filmes que fazem parte da literatura canônica brasileira, deixando claro que, em todas as unidades, as sugestões não priorizam apresentar aos alunos autores importantes que contribuíram para a formação da nossa literatura. Ressaltamos, ainda, a contradição que há entre essa sugestão de muitos livros de literatura e a quase ausência de um trabalho voltado para a formação de leitores literários.

4.4.1 Análise do primeiro capítulo

O capítulo 1 possui o nome, *Natureza morta ou natureza-morta?* O nome é bastante sugestivo, pois possibilita muitas abordagens para o professor iniciar o trabalho de motivação com os alunos. Os autores Cereja e Magalhães, neste capítulo, optaram pela linguagem não verbal. Para que o professor trabalhe com os alunos, foram selecionadas três imagens muito interessantes.

A primeira figura é intitulada *Um quadro de natureza morta* (do cartunista Márcio Costa), como veremos na imagem 9. A ilustração vem acompanhada de quatro perguntas acerca da mesma. Além disso, temos outras duas pinturas, sendo uma de autor desconhecido, já a outra, possui o nome, *Natureza-morta* (de François Joseph Huygens), as quais observaremos nas imagens 10 e 11, em respectivo.

Imagem 9 – *Um quadro de natureza morta*, de Márcio Costa

UM QUADRO DE NATUREZA MORTA



Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 188)

<http://cartuns.zip.net>

Imagem 10 – *Natureza-morta*, autor desconhecido



Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 189)

Dessa vez, os autores interpelam as atividades de forma diferente, porquanto, após as questões sobre as imagens, encontramos a seção, *Produção de texto*, em que eles apresentam o gênero textual, *O texto de opinião*. O texto de opinião, *Bater pra quê?* (de Alexandre Rossi), foi selecionado para exemplificar o gênero textual. Posteriormente, temos sete questões para que o aluno observe, analise, interprete e conclua sobre o gênero abordado. Na subseção, *Agora é a sua vez*, já poderíamos deduzir que seria orientado e solicitado ao aluno produzir um texto de opinião.

Imagem 11 – *Natureza-morta*, de François Joseph Huygens



Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 189)

Na seção, *A língua em foco*, encontramos um texto literário; trata-se da fábula, *O sapo e o escorpião* (de Heloisa Prieto). É possível constatar que a fábula foi selecionada para abordar o conteúdo gramatical, *O pronome*, como podemos elucidar no recorte:

1. No trecho “– Você me carrega nas costas para eu poder atravessar o rio? – perguntou o escorpião ao sapo”, que palavra o escorpião usa para se dirigir ao sapo?
2. Na frase “Mas, se eu te picar com meu veneno”, que sentido a palavra **meu** acrescenta à palavra **veneno**? (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 193, grifos dos autores).

As atividades deixam evidente a intenção de utilizar o texto literário como pretexto, apenas para ilustrar o conteúdo proposto, sendo assim, não foi dada a importância à sua essência literária. Para exercícios sobre pronomes, encontramos uma piada (de Donald Buchweitz) e um texto adaptado (de Heloisa Prieto), que conta um pouco do surgimento da capoeira no Brasil.

Na continuação dos estudos sobre os pronomes, os autores Cereja e Magalhães destacam o poema, *Eu ia trabalhar* (de Richard le Gallienne), com o propósito de ilustrar os

pronomes pessoais de 1ª e 3ª pessoas. Após o poema, há muitas explicações sobre pronomes. Então, para exercícios de fixação, foi eleito novamente um texto, que podemos considerar como literário (de Telma Guimarães Castro de Andrade); trata-se de *O diário (nem sempre) secreto de Pedro*. Surpreendentemente, foram eliminados todos os pronomes pessoais do texto com o intuito de que o aluno suponha quais os pronomes que foram retirados.

Vimos que, até o momento, há pouquíssimos textos literários e aqueles que encontramos foram utilizados de forma totalmente equivocada e distante do letramento literário. Seguem as explicações sobre pronomes possessivos, pessoais e demonstrativos. Logo, foi selecionada uma tira do gato Garfield (de Jim Davis), para acompanhar as atividades. Adiante, temos explicações sobre pronomes indefinidos e interrogativos. Para ilustrar os *Pronomes interrogativos*, deparamos com um texto informativo, intitulado *Quem eram os vikings?*, retirado da *Revista Recreio* (n. 282).

Nos exercícios, encontramos uma história da tradição popular, *Todo mundo, alguém, qualquer um e ninguém* (de autor desconhecido). Notamos que as atividades são voltadas para destacar os estudos sobre os pronomes, como podemos verificar no recorte:

1. As palavras **todo**, **alguém**, **ninguém** e a expressão **qualquer um** normalmente pertencem a uma determinada classe gramatical.
 - a) Qual é ela?
 - b) No texto, contudo, elas apresentam outro papel gramatical. Qual é ele? Justifique sua resposta (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 203, grifos dos autores).

Somente na questão 4, os autores abordam sobre algum aspecto do texto: “4. Brincando com palavras e sentidos, o texto faz uma crítica a determinadas pessoas. O que ele critica nessas pessoas?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 203). Podemos perceber que os autores buscam questionar acerca do texto, porém, tal abordagem seria mais verdadeira se a pergunta fosse: Como no texto se brinca com as palavras e os sentidos?

A partir dos recortes anteriores, constatamos que o texto literário continua sendo lido apenas para ilustrar os estudos sobre análise linguística. Para dar continuidade na maratona sobre *O pronome*, encontramos um poema visual (de Sérgio Capparelli e Ana Cláudia Gruszynski), o qual é composto por pronomes, logo, foi utilizado para estampar o conteúdo e servir como motivo para mais atividades. Examinemos a sequência:

1. O poema é construído a partir de um dos tipos de pronomes da língua portuguesa. Como se classificam esses pronomes?
2. Entre os pronomes que compõem o poema, dois têm uma disposição visual diferente da dos outros.

- a) Quais são esses pronomes?
 b) A que pessoa gramatical cada um deles pertence? (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 204).

Para trabalhar com o poema visual, os autores Cereja e Magalhães disponibilizam cinco questões, entretanto, somente a questão 5 é realmente voltada para aspectos literários, sem que o termo “pronomes” não seja reforçado no enunciado, como podemos observar abaixo:

5. Observe as cores das palavras **eu** e **tu**. Suponhamos que o poeta tenha pretendido grafar cada uma dessas palavras com uma cor, deixando a palavra **tu** em preto e a palavra **eu** em vermelho. Troque ideias com os colegas: Nesse caso, como explicar que a letra **e** de **eu** esteja em preto? (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 205, grifos dos autores).

Temos condições de afirmar que, nessas atividades, a presença da literatura – com seus aspectos, elementos, características e finalidades – fica esquecida, em detrimento às atividades gramaticais.

Na subseção, *Semântica e discurso*, foi selecionada mais uma tira (de Fernando Gonsales), acompanhada de atividades. Já na seção, *De olho na escrita*, para trabalhar *Acentuação (I)*, os autores escolhem uma piada (de Donaldo Buchweitz), também acompanhada de quatro questões. Com o propósito de reforçar algumas regras de acentuação que foram abordadas na seção, podemos encontrar mais exercícios. Para tais, foram selecionadas duas tiras retiradas do jornal *Folha de S. Paulo* (dos autores Fernando Gonsales e Glauco, respectivamente).

Dessa forma, já chegando à última página do capítulo 1, é possível encontrar um texto informativo, intitulado *Casas do mar*, retirado da *Revista Recreio* (n. 96), utilizado unicamente para atividade de acentuação, uma vez que foram retirados os acentos gráficos para que o aluno possa reescrevê-lo colocando os seus devidos acentos em seus lugares.

Ainda, na última página, em *Divirta-se*, há dez adivinhas, fechando o capítulo com uma atividade lúdica. É uma atividade interessante, pois pode proporcionar, durante a aula, instantes de interação e descontração entre alunos e professor, o que possibilita afastar um pouco de tanta gramática.

4.4.2 Análise do segundo capítulo

O capítulo 2, intitulado *A natureza em pânico*, é iniciado com uma pergunta que serve

como motivação para algumas discussões em sala de aula, antes mesmo de se iniciar a leitura do texto. Para nossa alegria, diferentemente do capítulo 1, que foi iniciado sem a presença do texto literário, neste capítulo podemos encontrar um texto literário, já na abertura. E mais uma razão para ficarmos esperançosos: o texto selecionado, *O pintinho*, é uma crônica, de autoria de Carlos Drummond de Andrade.

A crônica vem acompanhada de duas ilustrações que contribuem para despertar o interesse do aluno em ler o texto. Há, no final dele, um vocabulário com quatorze palavras retiradas do mesmo, para facilitar a leitura do aluno.

Na seção, *Estudo do texto*, encontramos oito questões. As sete primeiras são voltadas para a *Compreensão e interpretação* do texto e a questão 8 aborda os aspectos do gênero literário “crônica”, como podemos verificar abaixo:

8. O texto lido é uma crônica. A crônica é um gênero textual que, com base em um fato do cotidiano, é capaz de fazer uma crítica ou provocar no leitor uma reflexão sobre o mundo em que vivemos. Na sua opinião, o texto de Drummond provoca reflexões? Justifique sua resposta com elementos do texto (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 214).

Na questão 8, como podemos avaliar, os autores abordaram sobre o gênero “crônica”, sendo um ponto positivo.

Na subseção, *A linguagem do texto*, há um box cujo nome *Ironia: exercício de inteligência*, explica sobre o recurso da ironia empregado na linguagem. As perguntas da subseção são relacionadas às escolhas de palavras utilizadas pelo narrador, como: adjetivos, uso de ironia etc.

Em seguida, na subseção, *Leitura expressiva do texto*, os autores sugerem que o aluno se junte ao colega a fim de que um leia para o outro. Eles orientam, ademais, que os alunos façam alteração de voz de acordo com a mudança de situação. Podemos considerar que essas atividades colaboram para que os alunos deem atenção ao texto literário e que observem que a entonação faz parte dos aspectos da leitura literária.

No tópico, *Trocando ideias*, encontramos três questões que abordam sobre comportamento e valores. Também, temos um tópico, *Ler é reflexão*, contendo um anúncio com a finalidade de despertar no aluno a importância de se preservar a Amazônia.

Chegamos à seção, *Produção de texto*, em que os autores Cereja e Magalhães disponibilizam dois textos para leitura: primeiro, um anúncio do Instituto Nina Rosa, que combate o uso de animais em circos e o consumo de carne de animais em geral, o segundo, uma crônica (de Antônio Prata), chamada *Os humanos são meus amigos*.

Há, após os textos, em *Agora é a sua vez*, três propostas para a produção de um texto de opinião, as quais veremos a seguir:

1. Segundo Antônio Prata, autor do texto reproduzido acima, “os animais não são nossos amigos”. Além disso, diz ele, “estamos todos os seres vivos numa intensa competição, cada um come quem consegue e salve-se quem puder”. Você concorda com o ponto de vista do autor? Por quê?
2. Sabemos que alguns dos animais citados no texto, como galinha, o peixe e a vaca, são uma importante fonte de proteínas na alimentação dos seres humanos. Nesses três casos, você concorda com a possibilidade de o ser humano se alimentar desses animais ou não? Por quê?
3. De acordo com o artigo IV da Declaração dos Direitos dos Animais, os animais selvagens não devem ser privados da liberdade, mesmo com fins educativos. Apesar disso, você certamente já foi a um zoológico e conheceu ali muitos animais selvagens, como onça, o jacaré, a girafa, o orangotango e outros, que vivem no cativeiro para que as pessoas, sobretudo as crianças, possam conhecê-los de perto. E talvez tenha visto também muitos animais, como elefantes, ursos, pôneis e cães, trabalhando em circo. Você é a favor ou contra a existência de zoológicos? Por quê? Você é a favor ou contra a utilização de animais nos circos? Por quê? (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 217-8).

Conseqüentemente, é possível encontrar, ao final das propostas, a orientação de que o texto será utilizado em uma mostra, *Se é meio ambiente, estou no meio*, que será realizada no capítulo, *Intervalo*, desta unidade. Podemos entender que, nas propostas de produção de texto, os autores afastam-se do texto literário, já que o objetivo principal se torna o texto de opinião, servindo a crônica (de Antônio Prata), como ponto de partida para que os alunos elaborem seus argumentos.

Na seção, *Para escrever com coerência e coesão*, Cereja e Magalhães elegeram um cartum (de Quino), para trabalharem sobre *A coerência textual*, acompanhado de quatro questões. Para continuarem as explicações sobre *A coesão textual*, temos o texto, *Nhaaac!!!*, retirado da *Revista Recreio* (n. 2), que aborda sobre as plantas carnívoras, também acompanhado de quatro questões.

Com o intuito de reforçar o que foi estudado, encontramos mais sete exercícios. Foi selecionada uma tira do personagem Ozzy (de Angeli), acompanhada de seis perguntas. Já na questão 7, para trabalhar com coerência e coesão, temos um texto, intitulado *Por que sentimos vontade de urinar ao ver água corrente?*, retirado da *Revista Galileu* (n. 213).

Caminhando para a seção, *A língua em foco*, temos a história em quadrinhos, *Treino puxado* (de Ziraldo), seguida de quatro perguntas para iniciar a abordagem sobre verbos. Assim sendo, na subseção, *Conceituando*, temos a explicação sobre verbos. Para exercícios sobre o conteúdo gramatical, os autores exibem uma pintura, intitulada *O vendedor de frutas* (de Mara Toledo); um texto informativo, chamado *Qual é o segredo dos encantadores de*

serpentes? (de Marcelo Duarte); por último, uma tira, do personagem Geraldinho (de Glauco).

Após as atividades com os respectivos textos, há explicações sobre *Conjugações*, *Flexão dos verbos* e *Flexão de número e pessoa*. Para ilustrar o conteúdo *Flexão de modo*, os autores inserem uma tira da personagem Mafalda (de Quino). Após muitas explicações, temos os exercícios, sendo selecionada uma receita, *Brigadeiro*, acompanhada de três questões, como podemos verificar a seguir:

Brigadeiro

(usa o fogão)

Ingredientes

2 latas de leite condensado	1 colher de sopa de manteiga sem sal
a medida de uma lata de leite de vaca	chocolate granulado
4 colheres de sopa de chocolate em pó	forminhas de papel

Modo de fazer

Misture todos os ingredientes (menos o chocolate granulado) em uma panela alta. **Leve** ao fogo brando. **Mexa** sempre para não queimar no fundo. Quando você, ao mexer, puder enxergar o fundo da panela, mexa por mais 5 minutos e **estará** pronto. Deixe esfriar antes de enrolar. **Faça** bolinhas, **passe** no chocolate granulado e **coloque** nas forminhas de papel.

Atenção: Quando a massa de brigadeiro estiver ficando pronta, chame um adulto para mexê-la. A massa **faz** bolhas que **espirram** e podem queimá-lo.

Dicas

1. Se você **estiver** no Sul, chame esta receita de “Negrinho”.
2. Para enrolar a massa sem que grude nos dedos, **molhe** ou passe manteiga nas mãos.

(*Bagunça na cozinha – O 1º livro do aprendiz de cozinheiro*. São Paulo: Callis, 1994. p.80.) (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 226-27, grifos dos autores).

Ainda sobre verbos, em *Flexão de tempo*, Cereja e Magalhães utilizam a tira, intitulada *Super-vó* (de Adolar), para ilustrar o conteúdo gramatical. Para acompanhar os exercícios, foram selecionados dois textos: *Saiba mais sobre o mico-leão-dourado, um macaco que só existe no Brasil*, retirado da *Revista Recreio* (n. 462) e uma tira de Laerte, retirada da *Folha de S. Paulo*.

Após intensa abordagem gramatical, podemos encontrar um pouco de literatura. Na subseção, *Na construção do texto*, temos um poema, intitulado *Infância 2* (de Lalau e Laurabeatriz), acompanhado de perguntas voltadas para o conteúdo *O verbo (I)*, que em nada contribuem para o letramento literário.

Em *Semântica e discurso*, encontramos mais uma tira (agora, de Dik Browne), retirada da *Folha de S. Paulo*, além de um anúncio sobre o Greenpeace, retirado da *Revista Educação* (n. 244), acompanhados de muitas questões. Na seção, *De olho na escrita*, para trabalhar sobre a acentuação, temos uma tira (de Bill Watterson, criador da personagem Calvin),

acompanhada de quatro questões. Ainda, para exercícios sobre acentuação, podemos encontrar outra tira (de Laerte), em que os acentos gráficos foram eliminados propositalmente.

Já chegando em *Divirta-se*, sabemos, então, que se aproxima o fim do capítulo; temos uma situação-problema para que o aluno pense e tente descobrir a resposta. Assim, finaliza o capítulo 2, da unidade 4, que foi iniciada com o texto literário, *O pintinho* (de Carlos Drummond de Andrade).

No entanto, por toda unidade, percebemos como o texto literário perdeu espaço para muitas tiras, anúncios, textos informativos, até mesmo, para receita de brigadeiro. Podemos constatar que continua a grande lacuna do trabalho com a literatura, sendo pouquíssima a contribuição da unidade para desenvolver o aluno para a leitura do texto literário.

4.4.3 Análise do terceiro capítulo

O capítulo 3, intitulado *S.O.S. animal*, é iniciado com uma reportagem, *A longa lista dos condenados* (de Roberta de Abreu Lima), retirada da *Revista Veja*, de 15 de outubro de 2008. O texto possui uma riqueza de informações sobre algumas espécies ameaçadas de extinção, além de estar acompanhado de muitas imagens de animais, o que torna o texto bastante atrativo, todavia, não se trata de texto literário.

Na seção, *Estudo do texto*, temos oito questões acerca do tema abordado; na lateral das atividades, encontra-se um box com um texto que informa sobre a situação atual das tartarugas, com o nome *Qual a situação atual das tartarugas marinhas?* Após as atividades, na subseção, *A linguagem do texto*, deparamos com mais atividades acerca do texto selecionado.

Na subseção, *Cruzando linguagens*, há um anúncio do Grupo Itapemirim, o qual faz um alerta sobre o tráfico de animais, acompanhado de cinco questões. Ele foi selecionado com o propósito de manter intertextualidade com o texto, *A longa lista dos condenados*. Em *Trocando ideias*, temos sugestões de vídeo e *websites*, a fim de compreender a importância de preservar a Mata Atlântica brasileira e de pesquisar a lista de animais em risco de extinção, respectivamente. Além do mais, é possível encontrar alguns trechos da Declaração Universal dos Direitos dos Animais.

Na seção, *Produção de texto*, os autores Cereja e Magalhães consideraram adequado trabalhar com *O cartaz*, sendo selecionado um cartaz do Instituto Akatu para ser utilizado como exemplo. Para trabalhar acerca dos aspectos do cartaz – objetivo, partes, imagem,

linguagem e formas verbais –, foram elaboradas dez atividades para que o aluno fique afinado no gênero antes de produzi-lo.

Na subseção, *Agora é a sua vez*, a sugestão para produção textual é totalmente voltada para produção de cartazes. A seguir, há um texto, *Tartarugas marinhas: você sabia que...* Logo após o texto, os autores abordam sobre *Exposição oral*, orientam a respeito do *Conteúdo, Postura e voz, Linguagem, Relacionamento com o público e Uso de recursos audiovisuais*.

Ao final de todas as orientações, temos uma nova proposta de atividade em, *Agora é a sua vez*, agora, sugerindo aos alunos que se organizem para realizarem uma pesquisa em grupo sobre os temas sugeridos pelos autores e preparem-se para fazer uma exposição oral. Podemos notar, que os autores disponibilizam muitas páginas para trabalhar com textos sobre o meio ambiente (cerca de onze páginas), de reportagem à anúncio, com textos e atividades. Porém, não há nenhum espaço para o texto literário, o qual também poderia ser utilizado, já que temos em nossa literatura poemas, contos e crônicas que abordam a natureza; os autores poderiam ter sugerido aos alunos que realizassem uma pesquisa sobre textos literários e livros de literatura que abordem esse tema.

Caminhando para a seção, *A língua em foco*, para abordar *O verbo (II)*, temos uma piada (de Ziraldo), retirada do livro, *As anedotinhas do Bichinho da Maçã*, a qual serve para atividades sobre análise linguística. Sucessivamente, temos explicações sobre os tempos verbais no modo indicativo. Para reforçar os conteúdos, temos um boxe com o texto, *Os tempos do futuro na língua coloquial*. Ainda nesta seção, encontramos exercícios sobre verbos, um anúncio da fundação Abrinq, que também é empregado para atividades e, em seguida, mais explicações sobre verbos e exemplos de conjugações dos verbos “amar”, “beber” e “partir” no modo indicativo.

Após extensas explicações, temos dois textos para exercícios, sendo o primeiro, chamado de *Aperto de mão* (de Marcelo Duarte), que conta um pouco sobre a história do aperto de mão, propriamente dito. Já o segundo texto, trata-se do poema, *Papel em branco* (de Roseana Murray), acompanhado de duas questões que abordam sobre o presente, o passado e o futuro, que são levantados no poema, como apresentaremos a seguir:

Papel em branco

No papel em branco
cabe o mundo:
todas as palavras
que já foram ditas,

que já foram escritas,
e o que ainda se dirá;
cabe o passado,
o presente e o futuro,
cabe o que já existe
e o que nunca existirá...

(*Todas as cores dentro do branco*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004. p. 9.)

3. O poema afirma que no papel em branco cabem o presente, o passado e o futuro.
- Que coisas do presente cabem no papel?
 - E do passado?
 - E do futuro?
4. Releia o último verso do poema e levante hipóteses: Que coisas nunca existirão cabem no papel? (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 251, grifos dos autores).

Notamos que as atividades buscam abordar os tempos verbais, em um trabalho de natureza não gramatical, a fim de que o aluno volte o seu olhar para os sentidos do texto, sendo um ponto positivo. Na subseção, *Semântica e discurso*, temos mais um anúncio, da Fundação Banco do Brasil, acompanhado de três atividades. Dessa maneira, com a escassez de texto literário, chegamos ao *Divirta-se*, com brincadeiras de adivinhas para descontrair, como podemos verificar no recorte abaixo:

1. O que é? O que é?
É muito bonita,
Mas não tem cor:
É saborosa,
Mas não tem sabor. (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 252).

Assim, chegamos ao final do capítulo 3, da última unidade do LDP. Vimos que o texto literário, neste capítulo, infelizmente está correndo o mesmo risco que os animais do texto que abre o mesmo: *A longa lista dos condenados*. Ou seja, se não tivermos cuidado com o texto literário, ele estará fadado ao desaparecimento. Assim como o capítulo chama-se *S.O.S. animal*, teremos que criar uma campanha, *S.O.S. literatura*; cremos que nosso projeto já faz parte desta campanha.

4.4.4 Análise do quarto capítulo

Chegamos ao *Intervalo*, capítulo que fecha a unidade, em que sempre há orientações para realização de um projeto. Dessa vez, os Cereja e Magalhães sugerem que os alunos participem da montagem de uma mostra sobre o meio ambiente. Para isso, devem realizar as atividades propostas pelos autores. O projeto chama-se *Se é meio ambiente, estou no meio*; o nome é bastante interessante, já que envolve o aluno.

Como primeira atividade, os alunos deverão fazer uma pesquisa sobre animais em extinção. Os autores já facilitam o trabalho para o aluno e o professor, pois apresentam uma lista de animais que correm o risco de desaparecer. Depois, como segunda atividade, os alunos deverão produzir cartazes sobre um dos temas propostos pelos autores. A terceira prática trata-se de uma pesquisa, na qual os alunos deverão procurar saber se em sua cidade há Organizações Não Governamentais (ONGs) que lutam pela preservação do meio ambiente. Em seguida, devem reunir material de divulgação dessas unidades, reservá-lo para exibi-lo na mostra. Após essas etapas, Cereja e Cochar orientam sobre como a mostra deve ser montada e apresentada.

Assim, chegamos ao fim da última unidade do LDP, *Português: linguagens, 6º ano: língua portuguesa*, com certa frustração acerca das atividades disponibilizadas para nossos alunos sobre o texto literário. É verdade que a literatura em alguns momentos está presente, não obstante, muitas vezes como pretexto para atividades de análise linguística. Os autores dão grande destaque aos conteúdos gramaticais, em detrimento à leitura de textos que requeiram mais do aluno, como o texto literário. Cereja e Cochar também optam por tiras e piadas, que são mais fáceis, rápidas e quase sempre são utilizadas para ilustrar os conteúdos propostos.

Em cada capítulo, podemos perceber como o texto literário vem desaparecendo, vem sendo esquecido, infelizmente, deixado de lado. Realmente, torna-se indispensável a intervenção do professor no trabalho para a formação de leitores de literatura. É preciso possibilitar aos alunos conhecer, ler, interessar, questionar, aprender a gostar do texto literário e descobrir o que é possível alcançar a partir dele. Entretanto, não é possível propor atividades para alcançar o letramento literário com a ajuda deste livro, em específico.

5 REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA

A análise realizada a respeito do livro didático utilizado na escola pesquisada suscitou as reflexões que se seguem, que têm o objetivo de contextualizar a leitura que apresentamos do referido LDP e o papel do professor na formação de leitores de literatura.

5.1 O USO DO LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA

Sabemos que na escola pública o livro didático é de suma importância para auxiliar o trabalho do professor na sala de aula. Ele, o livro, é o que possibilita o trabalho ser mais ágil, já que na falta do mesmo, na maioria das vezes, o professor teria que utilizar apenas a lousa e o giz para desenvolver suas atividades em classe, visto que em grande parte das escolas, há grande escassez de recursos didáticos, controle rigoroso de cópias permitidas por alunos e pouco apoio de funcionários da biblioteca.

O livro que é distribuído pelo governo federal, por meio do PNLD, já é tradição na escola:

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929. Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil. Veja abaixo o histórico do Programa:
1929 - O Estado cria um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), contribuindo para dar maior legitimidade ao livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliando no aumento de sua produção (FUNDO..., [s.d.]).

Podemos avaliar que, há muitos anos, a escola pública utiliza o livro didático para orientar o trabalho do professor. Este último, por diferentes razões, vê o livro como principal e/ou até mesmo como único recurso para realizar o seu trabalho docente. Mesmo assim, devemos refletir quanto ao uso acrítico do livro didático na sala de aula, atentando-nos às palavras de Zilberman, quanto às abordagens do texto literário na escola:

A seguir, associou-se leitura com o conhecimento da tradição literária, valorizando o passado da literatura nacional e os escritores que então pontificaram. Estes, por seu turno, raramente são consumidos por via direta, e sim através da mediação do principal meio de leitura da escola brasileira: o livro didático, descendente das apostilas e seletas de tempos idos. Porém, o êxito do didático, cuja produção aumenta à medida que cresce a população estudantil, atravessando os graus de ensino e, hoje, confortavelmente instalado, com toda propriedade, na universidade,

só foi possível porque vigora ainda a dificuldade de acesso a outro tipo (ZILBERMAN, 2012, p. 89).

Dessa forma, o livro didático é aplicado, habitualmente, tanto nas aulas de língua quanto nas aulas de literatura, deixando, assim, algumas lacunas no ensino de literatura, porque o ideal seria que o aluno tivesse contato com o próprio livro literário, mas não é o que ocorre na realidade. Geralmente, os professores priorizam o trabalho com o livro didático, que muitas vezes apresenta o texto literário de forma fragmentada, ou seja, o aluno não tem contato com a obra integral, deixam o ensino estático e de maneira inconsciente, o que contribui com um ensino aquém ao adequado para o aluno, o que é corroborado nas palavras de Zilberman:

A distância entre o eventual leitor e o livro nunca deixou de alargar-se, por mais que crescesse o número de estudantes e de publicações no país. O didático soube ocupar o vazio que se estabeleceu, correspondendo de modo cabal às características imprimidas pela indústria livreira ao mercado nacional: proporcionalmente, ele apresenta-se como um livro barato, pois um único exemplar serve para as atividades de um todo um ano escolar; mas não é um objeto que possa ser socializado, já cada aluno precisa possuir o seu, consumido no decorrer do período anual de estudos, razão por que a indústria do livro sempre pode crescer (ZILBERMAN, 2012, p. 90).

As considerações de Zilberman elucidam o que percebemos em nossa análise no livro didático, em razão do mesmo ser utilizado para todas as atividades durante o ano letivo.

Quanto ao livro que utilizamos para análise (dos autores Cereja e Magalhães), apontaremos o que observamos a respeito do trabalho com o texto literário. Para isso, faremos uma breve retomada sobre o mesmo. O livro didático, *Português: linguagens, 6º ano: língua portuguesa*, está organizado em quatro unidades, as quais possuem quatro capítulos, sendo três iniciais e o último, chamado de *Intervalo*.

Segundo Cereja e Magalhães, o último capítulo é especial, pois apresenta um projeto que envolve toda a classe. Acreditamos que as propostas deste capítulo, se bem exploradas pelo professor e incentivadas pela escola, possibilitam obter bons resultados, já que os autores propõem ao professor e aos alunos que apresentem à escola o que foi trabalhado em sala, como: mostras, confecção de livros, jornal e/ou revista, representação teatral, seminários etc. Devemos ressaltar, entretanto, que tais propostas não priorizam o trabalho com o texto literário, dado que os autores trabalham com diferentes gêneros textuais.

Eles esclarecem que, dos três capítulos iniciais de cada unidade, dois são abertos com textos verbais e estão organizados em cinco seções essenciais: *Estudo do texto*, *Produção de texto*, *Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade*, *A língua em foco* e *De*

olho na escrita. Um desses capítulos possui leitura de uma ou mais imagens, tais como: pintura, fotografia, cartum, escultura etc. Elas são sempre relacionadas ao tema proposto da unidade, com o intuito de ampliar os referenciais culturais do aluno, a partir de estratégias nas modalidades de leitura sistematizada de linguagens não verbais ou mistas.

Cereja e Magalhães esclarecem, na *Introdução do Manual do Professor*, como foi realizado o trabalho com o texto literário no livro didático:

Nesta edição, procuramos confirmar e aprofundar os rumos traçados nas edições anteriores. Por exemplo, a proposta de um trabalho consistente de leitura, com uma seleção criteriosa de textos – que vão dos clássicos da literatura universal aos autores da literatura contemporânea brasileira –, comprometida com a formação de leitores competentes de todos os tipos de texto e gêneros em circulação social [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 4).

Quanto ao literário, podemos notar que os autores afirmam que fizeram uma seleção criteriosa de textos de literatura que vão do clássico ao contemporâneo. Entretanto, em nossa análise constatamos que realmente há textos literários no livro, porém, se trata de uma quantidade pouco expressiva. Encontramos como textos de abertura de capítulos: *Senhora Holle* (dos Irmãos Grimm), *Peter Pan* (de James Barrie), *Negócio de menino com menina* (de Ivan Ângelo), *Os meninos morenos* (de Ziraldo) e *O pintinho* (de Carlos Drummond de Andrade).

Como princípio dos capítulos, tais textos ganharam maior destaque e são utilizados para abordar atividades de leitura, compreensão e interpretação do texto. Devemos salientar que nem todos os referidos textos estão disponíveis para leitura integral. cremos que, por se tratar de textos com maior extensão, os autores optaram por colocar um fragmento e, a partir deste, elaborar as atividades.

Igualmente, é possível encontrar outros textos literários no livro didático, como: a canção, *A formiga* (de Vinícius de Moraes e Paulo Soledade); o poema, *Espelho* (de Roseana Murray); um fragmento da *Canção do Exílio* (de Gonçalves Dias) e os poemas, *VI* (de Mário Quintana), *Infância* (de Lalau e Laurabeatriz), entre outros. Contudo, eles são adotados para dar sustentação às atividades de análise linguística que em nada se associam à leitura literária.

Dessa maneira, percebemos que há um equívoco no trabalho com a literatura neste livro didático, pois o texto literário somente tem uma abordagem com maior destaque se foi selecionado para abertura de um capítulo, caso contrário, será visto apenas como pretexto para atividades de análise linguística.

Quanto às escolhas dos temas, o manual deixa claro que os temas que organizam cada

unidade levam em consideração tanto as recomendações dos PCNs “[...] quanto os *temas transversais*, a faixa etária e o grau de interesse dos alunos.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 5).

Depreendemos que os autores, neste livro, priorizaram o trabalho com diferentes gêneros textuais. Em toda a obra, há diferentes tipos de textos, a saber: cartuns, tiras, histórias em quadrinhos, receitas, anedotas, poemas, crônicas, músicas, pinturas, anúncios, ou seja, optaram por desfrutar uma diversidade textual. Eles abordam sobre o trabalho com gêneros, a partir da concepção de Mikhail Bakhtin:

Segundo Bakhtin, todos os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes textos ou gêneros do discurso, que podem ser caracterizados por três aspectos básicos coexistentes: o tema, o modo composicional (a estrutura) e o estilo (usos específicos da língua) (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p.28).

Diante disso, a opção dos autores em valer-se de diferentes gêneros textuais causa certa incoerência, pois, como vimos na citação reproduzida de parte introdutória do material do professor, Cereja e Magalhães afirmam estar comprometidos com a formação de leitores competentes, a partir da “[...] proposta de um trabalho consistente de leitura, com uma seleção criteriosa de textos – que vão dos clássicos da literatura universal aos autores da literatura contemporânea brasileira [...]” (CEREJA e COCHAR, 2012, p. 4), o que nos dá a entender que a leitura literária teria lugar de destaque, o que na verdade não acontece.

É fato que não podemos negar que o livro didático é um importante suporte para o professor na sala de aula, no entanto, como o livro possui uma abordagem voltada para uma variedade de gêneros, deixa grandes lacunas no trabalho com a literatura. Reconhecemos que o livro didático não se trata de um livro de literatura e não possui como objetivo trabalhar somente com textos literários, porém, estamos analisando como é realizado o trato do texto literário no livro e se possibilita um trabalho consistente de letramento literário, com o fim de formar leitores de literatura.

Sendo assim, não podemos ignorar as palavras de Zilberman, quando elucida que o livro didático se tornou quase a única forma de acesso dos alunos ao texto literário. Também, em outro texto, em que a estudiosa discute a escolarização da literatura, há um alerta quanto ao equívoco no trabalho na escola: “Por outro lado, não se formam leitores quando a literatura é expurgada da sala de aula, miniaturizada na condição de texto ou diluída em generalidades pouco esclarecedoras.” (ZILBERMAN, 2009, p. 18).

Presumimos que os autores devem saber da importância do texto literário na formação dos aprendizes, portanto, deveriam assumir a tarefa de ajudar o professor na formação de leitores de literatura, começando por um bom trabalho com os textos em seu livro.

Diante do exposto, afirmamos que o livro didático, que é muito utilizado na sala de aula, não possibilita o letramento literário, em razão de servir como pano de fundo para atividades de análise linguística e/ou como um guia de práticas de leituras pouco criativas, repetitivas, dependentes de fórmulas, que muitas vezes se distanciam do prazer e/ou não requerem uma leitura crítica do aluno, o que contrasta com as convicções de Ana Arlinda de Oliveira:

A literatura produz conhecimento, não porque esteja na escola, mas por dar conta de épocas, geografias e estilos de vida que não vivemos, mas que têm estreitas relações com o que somos hoje. A busca de leitura prazerosa não exclui a aquisição de conhecimento, pois jamais deixa de trazer informações ao leitor (OLIVEIRA, 2010, p. 1).

Sendo assim, em meio a tantas dissonâncias, concluímos que o texto literário não é concebido no LDP que pesquisamos como expressão cultural carregada de significados, logo, não alcançará o seu objetivo de fazer com que o aluno usufrua o texto, se envolva nas palavras.

5.2 O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA LEITURA LITERÁRIA

Durante nossas análises, notamos que o trabalho com o livro didático quanto à literatura é inconsistente; concluímos que não é possível formar leitores de texto literário apenas utilizando este livro didático em todas as aulas de literatura. Devemos ressaltar que o trabalho do educador é indispensável num processo de formação de leitores literários em sala de aula. O professor deve aceitar a importante e árdua missão de ser mediador da leitura literária. Tomamos as palavras das professoras Juliana Bertucci Barbosa e Marinalva Barbosa para nos orientar:

O mediador é alguém que toma o texto como um monumento que precisa ser explorado, olhado, analisado, desconstruído se necessário, para que possa emergir a voz, a compreensão singular daquele que lê. “Alguém que manifesta à criança, ao adolescente e também ao adulto uma disponibilidade”, um acolhimento, uma presença dialógica e que, principalmente, considera o outro – que precisa ser levado ao texto – como um sujeito histórico, cultural, portanto, “construído por” e “construtor de palavras” carregadas de sentidos (BARBOSA; BARBOSA, 2013, p. 11).

Nesse sentido, é preciso um docente perspicaz que medeie o trabalho com a leitura de literatura na construção de uma comunidade de leitores de textos literários. Os PCNs abordam sobre a tríade: o aluno, os conhecimentos com os quais se operam nas práticas de linguagem e a mediação do professor:

O primeiro elemento dessa tríade – o aluno – é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento – o objeto de conhecimento – são os conhecimentos discursivo-textuais e lingüísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento (BRASIL, 1998, p. 22).

Como podemos identificar no recorte dos PCNs, o documento propõe que o professor, juntamente com a escola, deva ocupar o espaço entre o sujeito-aluno e o conhecimento. Podemos considerar este último como o literário, já que estamos falando de leitura literária. Conforme tais considerações, devemos elucidar que o professor não é um mero transmissor de conteúdos, mas o mediador, ou seja, aquele responsável por criar a ponte entre o ensino e a aprendizagem.

Para isso, mesmo diante de dificuldades, com poucos recursos didáticos, o professor deve buscar novos caminhos ao perceber que o material disponibilizado para o trabalhado não possui as ferramentas necessárias para atingir um resultado satisfatório com seus discentes. É essencial que ele, professor, faça a diferença, visto que a escola talvez seja o único local em que a criança e/ou adolescente tenha contato com o texto literário.

Ressaltamos que, no *Manual do Professor*, os autores Cereja e Magalhães, no subtítulo, *Leitura extraclasse*, de maneira consciente, orientam o professor com o propósito de cativar os alunos para a leitura, sugerindo estas atividades:

- promover uma visita à biblioteca escolar ou à biblioteca do município e circular entre as estantes com os alunos, mostrando-lhes o acervo, como ele é organizado, como os livros são catalogados, como consultar o fichário ou o computador para localizar um livro, etc.; organizar visitas a uma editora ou à redação de um jornal, a feiras e bienais do livro;
- Se possível, dispor de “bibliotequinha” de classe, um pequeno acervo com livros variados, revistas e outros materiais de leitura;
- Colocar à disposição dos alunos, na bibliotequinha da escola ou em classe, todo e qualquer material que possa ser um convite prazeroso para o ato de ler: revistas em quadrinhos, revistas especializadas em carros, motos, moda, esportes, etc., folhetos, jornais, recortes de artigos de jornais e revistas com assuntos variados, revistas e encartes de jornais destinados ao público infantil e juvenil, revistas e livros que versem sobre assuntos do momento, livros de textos curtos, como contos e crônicas, textos humorísticos, recortes com charges políticas, livros ilustrados, paradidáticos de ciências, história, geografia, matemática, livros de arte, catálogos de livros infantojuvenis de diversas editoras, etc.;

- Antes de sugerir livros, verificar quais são as preferências dos alunos, seus interesses, o que buscam no livro, quais são as suas expectativas [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 20-1).

Podemos perceber que, nas orientações dos autores, não fica claro que se trata do trabalho com a literatura, mas, sim, de diferentes gêneros e suportes. Isso indica que eles não têm a formação de leitores literários no centro de suas preocupações. Dessa forma, caberá ao professor adaptar as sugestões ao seu trabalho com o texto literário.

Ainda neste texto, *Leitura extraclasse*, os autores propõem a realização de atividades para seduzir o aluno para a leitura do livro como:

- roda de leitores: o professor dispõe os alunos em círculo e faz perguntas sobre o tema, as personagens, etc., ou pede aos alunos que questionem os colegas sobre o livro lido;
- reconstituição dramatizada da época em que se passou a história;
- dramatização do enredo ou de parte dele;
- debates sobre determinadas atitudes das personagens, checando se são coerentes ou não com a sua caracterização psicológica;
- trabalho com desenhos, recortes e dobraduras para que os alunos se expressem a respeito de algum trecho ou frase escolhidos a partir do enredo; reunião de texto e ilustração de cartazes, expostos no mural da escola [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 22).

Diante dessas orientações dos autores, podemos depreender que os mesmos sugerem ao professor que busque novas alternativas para o trabalho com a leitura na escola. Dessa forma, reconhecem que o principal responsável pela formação de leitores competentes é o professor.

Não podemos ignorar que, muitas vezes, o professor sente-se muito atarefado, com muitas aulas e escassez de tempo para elaborar atividades melhores. No entanto, é indispensável que o docente se preocupe com a qualidade do ensino e esteja disposto a fazer a diferença no processo ensino-aprendizagem.

Seguramente, o livro didático pode colaborar com o trabalho do docente na escola, facilita para o aluno realizar a tarefa de casa, dispensa o uso de fotocópia (xerox) e, igualmente, reduz o tempo para a preparação das aulas. Entretanto, o docente deve estar atento e disposto a buscar outras possibilidades para trabalhar com o aluno, a fim de propiciá-lo um trabalho mais aprofundado, que proponha maior envolvimento dele com o texto. Para isso, o professor precisa buscar outros caminhos e métodos que possibilitem o letramento literário; também, precisamos esclarecer que o trabalho não se faz de maneira intuitiva.

Por trás de um trabalho bem realizado, é indiscutível que o docente, mediador entre

texto e aluno, tenha embasamento teórico, conhecimento, estude, leia, enfim, prepare-se e busque elaborar um trabalho de qualidade. Sem dúvidas, também é fundamental que o mesmo seja um entusiasta da leitura literária, contagie seus alunos com suas práticas e seu gosto pelo livro, pela literatura, ou seja, a criança e/ou adolescente precisa ter no professor um exemplo de leitor, o que é corroborado pelas palavras de Oliveira:

O professor é agente cultural e, portanto, mediador entre os objetos e eventos culturais que devem estar a seu alcance, para que ele possa assim dar condições de, pelo menos, conhecer e dar a conhecer às crianças aspectos da cultura. O livro literário inclui-se entre esses objetos culturais. Ele promove a socialização, a informação, a formação de opinião e o desenvolvimento da capacidade criadora e inventiva sobre temáticas dos mais variados contextos. Ser mediador da leitura é conseguir compartilhar com a criança. Quando o professor é um entusiasta da leitura e comunica esse entusiasmo às crianças, existe grande possibilidade de que estas sejam seduzidas pela leitura, por conta da curiosidade sobre o que está sendo lido. É muito importante que a criança veja o professor lendo. Nos momentos em que as crianças leem silenciosamente, é interessante que o professor o faça também, de modo que o ambiente escolar seja visto como lugar agradável do exercício da leitura para ambos (OLIVEIRA, 2010, p. 7).

Por isso, consideramos o quão é importante a formação docente, a busca de aprimoramentos que colaborarem para o seu desempenho profissional, como ocorre com o Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), pois possibilita que nós, professores de educação básica, aprendamos e possamos disseminar nossos novos conhecimentos na escola em que trabalhamos.

Diante da constatação de que o livro didático pesquisado se revela insuficiente como material de apoio para um processo de formação de leitores de literatura em sala de aula, vimos a necessidade de propor uma intervenção nas aulas de literatura na escola selecionada. Para isso elaboramos uma sequência didática de literatura, possível de ser realizada na escola.

5.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA ESCOLA SELECIONADA

Diante do mostrado nas análises das unidades do LDP empregado na escola, com os alunos do 6º ano do ensino fundamental II, decidimos que utilizaremos uma sequência didática de literatura como estratégia de ensino. Já que atestamos que o livro didático apresenta deficiências no ensino de literatura e que o trabalho do professor é indispensável na formação de leitores, acreditamos que criar uma sequência didática poderá dar frutos positivos.

Tomaremos o conceito de estudiosos que defendem o trabalho com sequência didática,

a exemplo de Dolz, Noverraz e Schneuwly: “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

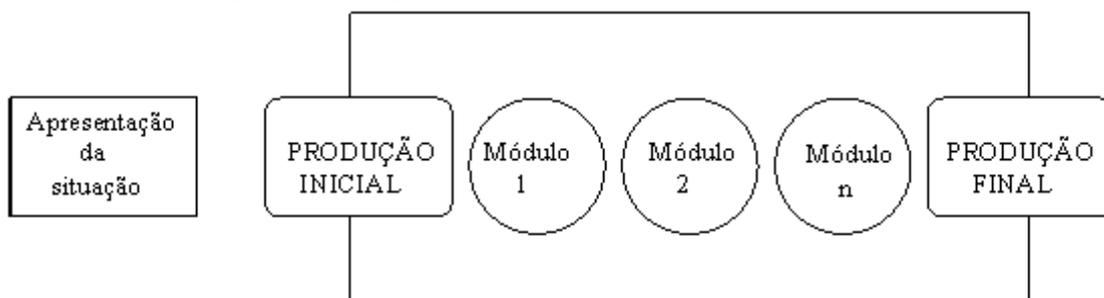
Os autores sustentam a ideia de que é preciso trabalhar com gêneros, pois produzimos diferentes textos escritos ou orais em condições diferentes, ainda assim, podemos notar regularidades. Eles também discorrem sobre os gêneros que são de interesse na escola: “Certos gêneros interessam mais à escola – as narrativas de aventuras, as reportagens esportivas, as mesas-redondas, os seminários, as notícias do dia, as receitas de cozinha, para citar apenas alguns.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Os estudiosos destacam acerca da finalidade de uma sequência didática:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis espontaneamente; e sobre gêneros públicos e não privados [...] (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97, grifo dos autores).

A seguir, na imagem 12, os autores apresentam um esquema a ser seguido para produção de uma sequência didática:

Imagem 12 – Sequência didática, de Dolz, Noverraz e Schneuwly



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

Podemos interpretar que os estudiosos apresentam um esquema de sequência didática estruturada da seguinte forma: a apresentação da situação trata-se de expor aos alunos o projeto coletivo de produção de um gênero textual (qual o gênero, destinatário da produção, suporte, etc.). A primeira produção define o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer como um primeiro contato com o gênero e a realização prática de uma avaliação formativa e primeiras aprendizagens. Nos módulos, a atividade de produção de um texto é subdividida em partes:

- a. Trabalhar problemas de níveis diferentes:
 - Representação da situação de comunicação (contexto de produção).
 - Elaboração dos conteúdos (o aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos).
 - Planejamento do texto (infraestrutura textual).
 - Realização do texto (meios de linguagem eficazes).
- b. Variar as atividades e os exercícios. Três categorias de atividades e exercícios podem ser distinguidas:
 - As atividades de observação e de análise de textos.
 - As tarefas simplificadas de produção de textos.
 - A elaboração de uma linguagem comum.
- c. Capitalizar as aquisições (lista de constatações).

E a produção final propõe:

- a. Fazer uma investigação das aprendizagens
- b. Avaliação de tipo somativo (confronto da produção textual com a lista de constatações).

Deixamos claro que, para produção de nossa sequência, utilizaremos as orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly, entretanto, não seguiremos todas as etapas propostas pelos autores, visto que temos como propósito propor uma sequência para contribuir para a formação de leitores de texto literário. Não temos como objetivo maior, formar escritores de gênero, tão pouco propor que os alunos fiquem limitados a seguir modelos de gêneros, pois desejamos que nossos alunos percebam a amplitude que tem o texto literário, como os PCNs enaltecem a representação da literatura:

Como representação – um modo particular de dar forma às experiências humanas –, o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis (BRASIL, 1998, p. 26).

Ainda, para produção de nossa sequência, orientar-nos-emos pelas concepções de

Cosson, pois ele discorre sobre as práticas e o ensino de literatura em sala de aula, já que este é o nosso objetivo:

Por fim, adotamos como princípio do letramento literário a construção de uma comunidade de leitores. É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo. Para tanto, é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar esse movimento (COSSON, 2009, p. 47-8).

Dessa forma, pretendemos articular o trabalho com o texto literário de maneira sistematizada, a partir de uma sequência didática, em busca de uma tarefa mais significativa para nossos alunos, contando sempre com o professor-mediador à frente da prática com o texto literário.

6 INTERVENÇÃO NA ESCOLA: DISCUSSÃO E RESULTADOS

Neste capítulo, apresentaremos os resultados obtidos em nossa pesquisa e relataremos, ainda, as atividades realizadas, propostas pela nossa sequência didática de literatura.

6.1 ANÁLISE DE RESULTADOS DO PRIMEIRO QUESTIONÁRIO

Com o intuito de investigar como ocorre o ensino de literatura na escola selecionada, decidimos recorrer à aplicação de um questionário a fim de identificar os problemas (Apêndice A). A partir dos resultados, planejar uma estratégia alternativa e como implementá-la e, ao final, avaliar sua eficácia. Dessa forma, cremos ser possível traçar o perfil de nosso público-alvo e buscar compreender as experiências vividas por esses estudantes no contexto da leitura literária.

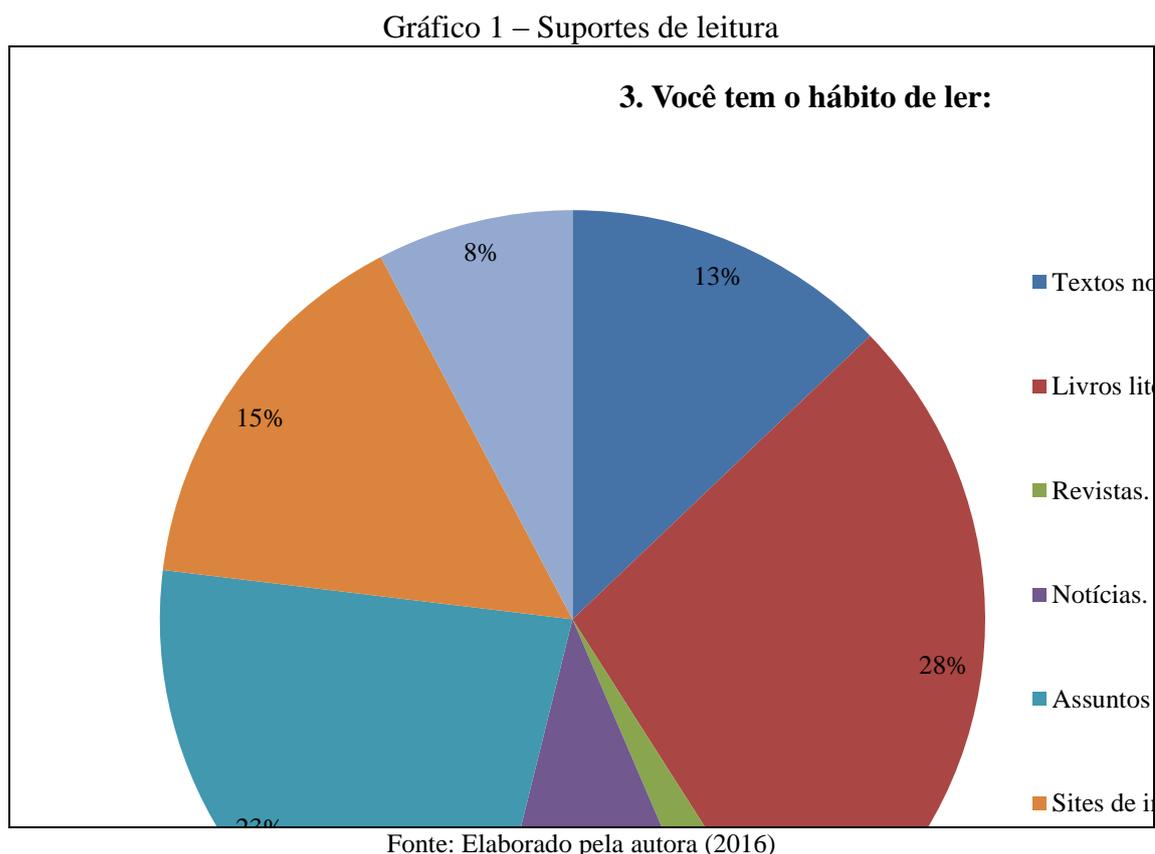
Nosso primeiro passo foi aplicar aos educandos um questionário subdividido em duas partes: a primeira, apresenta perguntas de cunho pessoal, intencionalmente, para averiguar a relação do aluno com a leitura na escola e fora dela, o interesse pela literatura, o gosto pela disciplina e a percepção da importância da abordagem utilizada nas aulas de literatura. Dessa maneira, poderemos medir a influência e a eficiência que as práticas escolares utilizadas cotidianamente com eles exercem sobre a construção desse gosto.

A segunda parte do questionário trata-se de uma investigação acerca dos conhecimentos prévios dos alunos quanto ao gênero literário, “conto maravilhoso”, uma vez que ele foi trabalhado com os estudantes pela professora regente da turma selecionada, no primeiro bimestre do ano de 2016, a partir de atividades apresentadas pelo LDP.

Esse questionário foi aplicado a vinte e dois alunos da escola pública da rede municipal de ensino de Uberaba, onde a proposta de intervenção pedagógica foi aplicada. Tais alunos participaram voluntariamente, por meio da cooperação e da permissão dos pais ou responsáveis (ver Apêndice C). Com base na análise dos dados obtidos a partir da aplicação dos questionários, foi possível traçar um perfil das experiências de leitura literária vividas pelos discentes e da relação que eles mantêm com a literatura em sua formação pessoal e intelectual.

A partir de agora, apresentaremos os resultados obtidos em nossos questionários. Iniciamos com oito perguntas acerca dos hábitos leitores de nossos alunos. Constatamos que 45% dos alunos participantes afirmaram que adoram ler, contra 36% que não gosta. A maioria dos alunos (64%) tem como hábito de ler na escola e em casa. Os suportes de leitura mais

votados foram os livros literários (28%) e os assuntos discutidos na rede social (Facebook) e em mensagens no celular (23%). Um dado surpreendente é que o livro didático – muito utilizado nas aulas, como constataremos em respostas dos alunos referentes a outras perguntas – ficou em terceiro lugar (13%), conforme respostas dadas por eles, como podemos verificar a partir do gráfico 1.

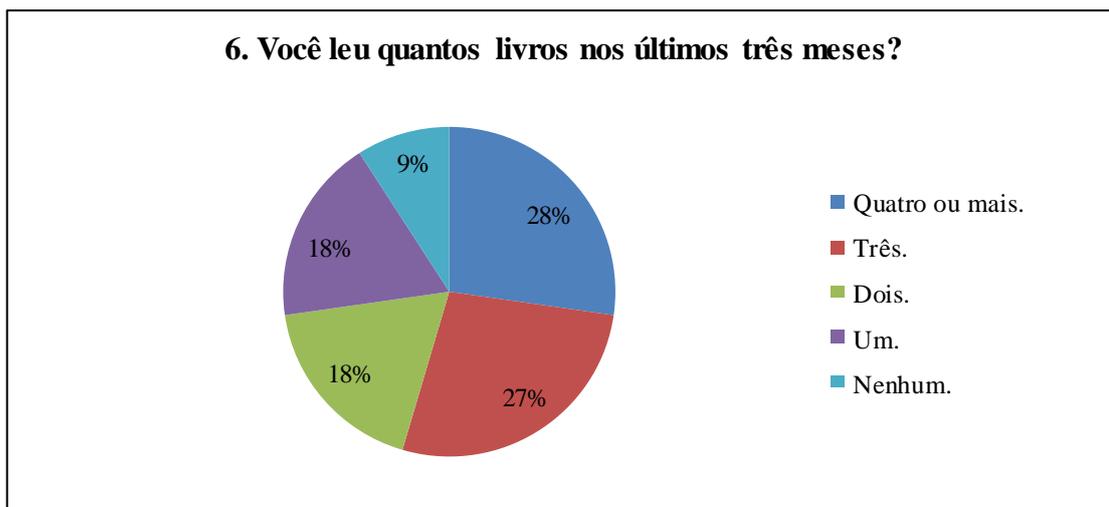


Quanto ao incentivo à leitura, 64% da turma afirmou possuir incentivo da família para ler, apenas 18% consideraram que a família às vezes incentiva e 18% disseram não ter incentivo. Os alunos também escolheram a opção que seus pais ou responsáveis leem sempre (cerca de 60% das respostas), mas tais respostas dadas pelos entrevistados causam certa incoerência diante das próximas respostas.

Quanto ao número de livros lidos nos últimos três meses e os nomes de livros interessantes sugeridos pelos alunos, observemos os resultados dos gráficos 2 e 3, exibidos na página a seguir. Notamos que 28% dos alunos afirmaram que leram quatro livros ou mais. Sendo assim, de acordo com as respostas dadas, 28% dos alunos da turma são efetivamente leitores. Quanto às respostas referentes à pergunta, “Dos livros que você já leu cite um que considere interessante”, percebemos uma alta porcentagem de citações, dentre elas, um livro

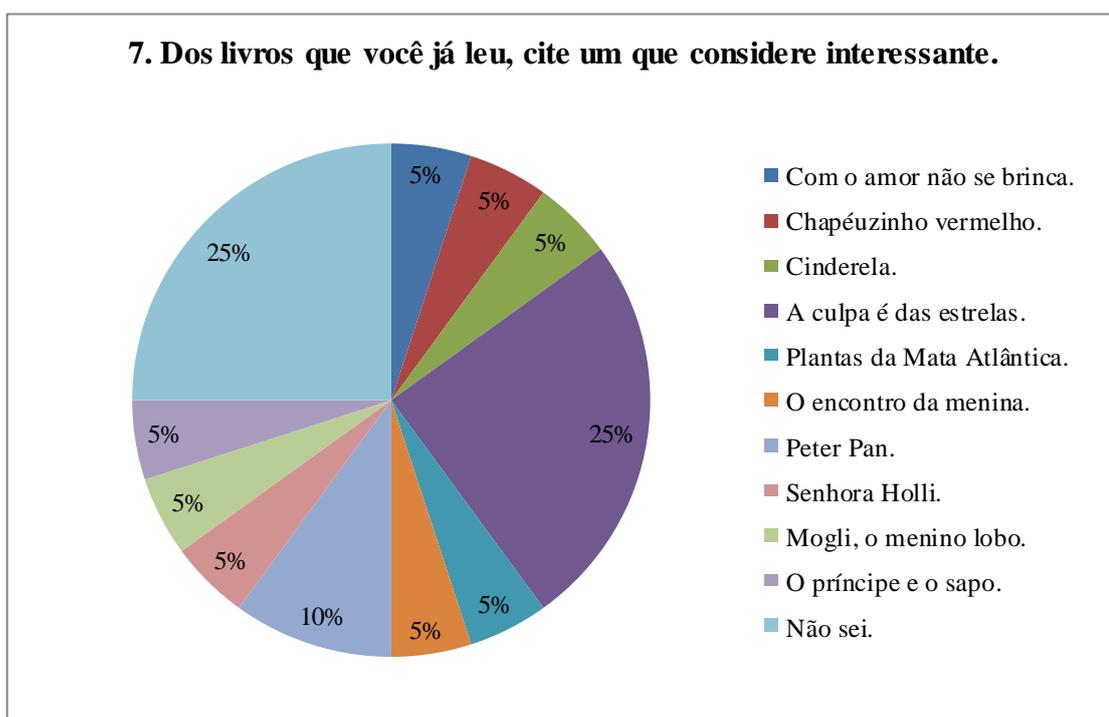
se destaca: *A culpa é das estrelas* (25%). Também, foi possível notar que o mesmo percentual dos entrevistados não soube falar algum nome de livro que considerava interessante, o que gera estranheza, já que na pergunta anterior, 55% reconheceram ter lido no mínimo três livros nos últimos três meses. Se isso é verdade, como muitos alunos não se lembram de algum livro?

Gráfico 2 – Quantidade de livros lidos nos últimos três meses



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

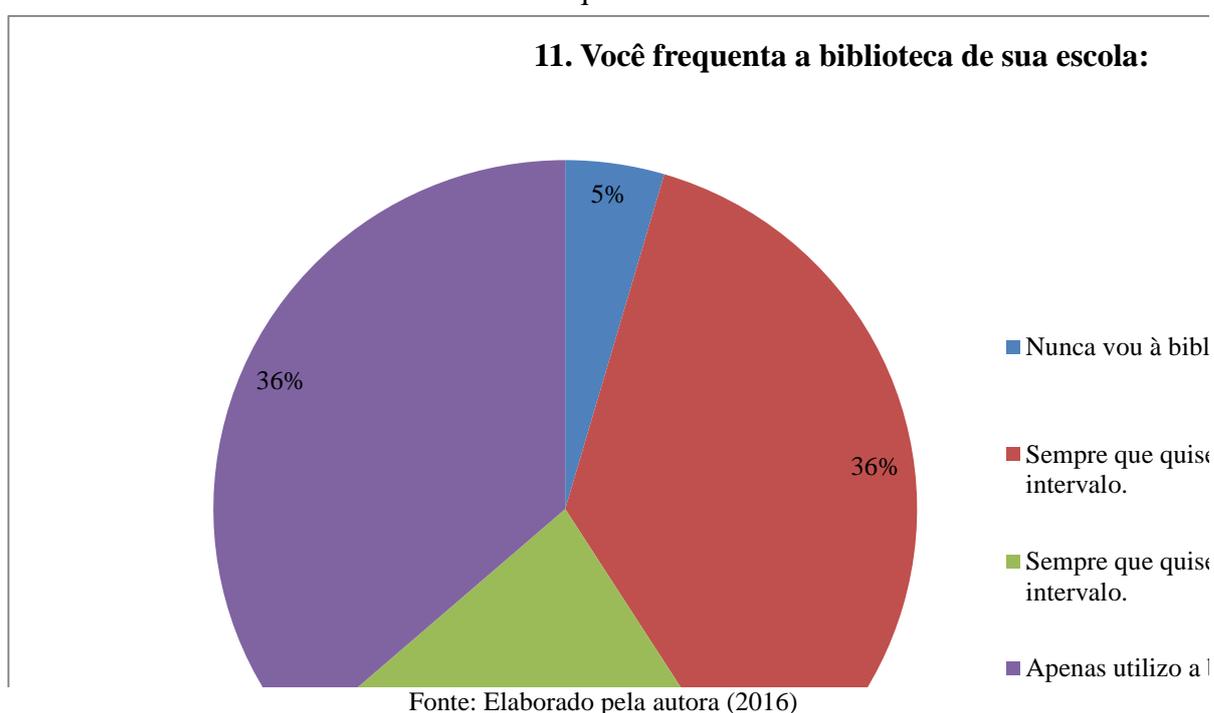
Gráfico 3 – Livros considerados interessantes



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Conseqüentemente, perguntamos sobre o que os alunos acham sobre o ato de ler. Como resultado, 73% confessaram que ler é um prazer, pois a leitura proporciona momentos de satisfação, fantasia ou conhecimento. Após as perguntas sobre os hábitos de leitura dos discentes, fizemos alguns questionamentos quanto à biblioteca da escola. Obtivemos como resultados que, praticamente, todos os alunos conhecem a biblioteca (95% dos participantes), sendo que 91% julgam o ambiente organizado. No entanto, quanto ao acesso à biblioteca, temos diferentes resultados, indicados pelo gráfico 4.

Gráfico 4 – Frequência à biblioteca



Podemos notar que 36% dos entrevistados alegaram que podem ir à biblioteca sempre que quiserem, pois, o acesso é livre, porém, fecha no intervalo. O que causa discordância nessa resposta, é que temos, com o mesmo percentual, alunos que admitem que apenas utilizam a biblioteca na presença da professora regente. Outro dado que causa contraste, é que 23% dos alunos disseram que podem ir à biblioteca sempre que quiserem, pois, o acesso é livre e não fecha no intervalo. Tais dados causam certas controvérsias, já que apenas 5% admitiram nunca ir à biblioteca.

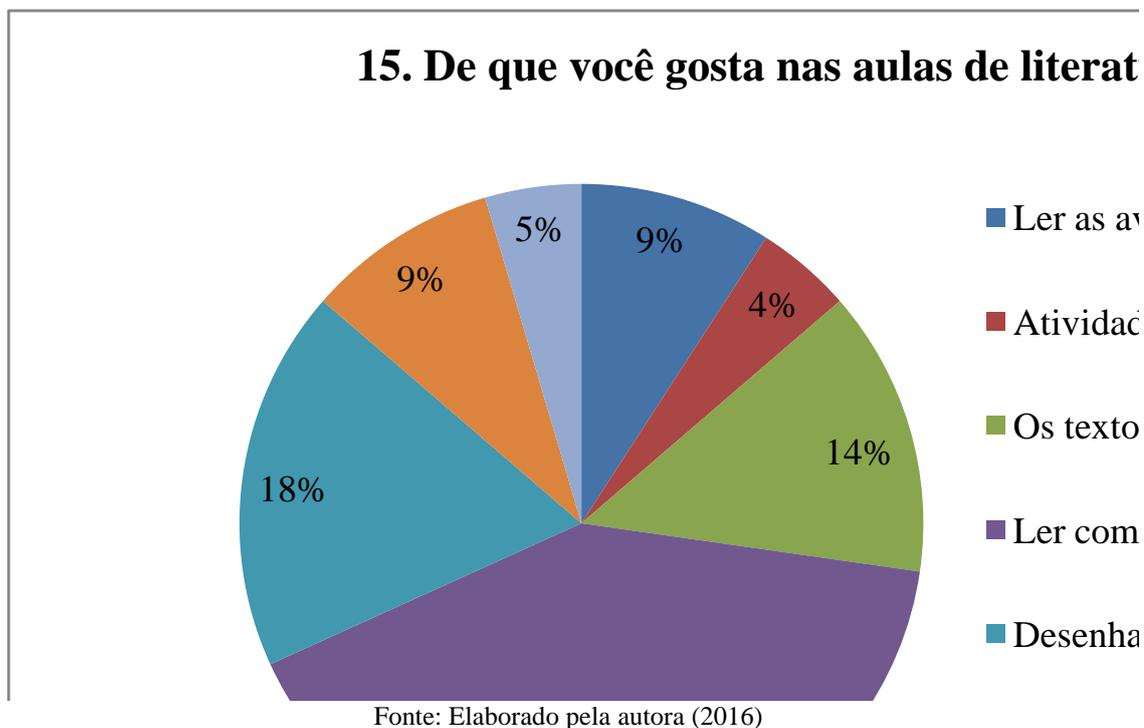
Por aquilo que observamos, em conversa informal com a turma, os discentes deixaram claro que não têm o hábito de ir à biblioteca. Dessa maneira, nos perguntamos se os alunos que afirmaram que a biblioteca não fecha para o intervalo, ou melhor, para o recreio, não são alunos frequentadores da biblioteca, por isso, não sabem que ela não funciona durante o intervalo. Sendo assim, o número de alunos que não frequenta a biblioteca seria maior.

Quanto ao acesso aos livros da biblioteca, 73% dos entrevistados asseguraram que podem escolher os livros que quiserem, o que demonstra ser um fato positivo. Contudo, quando perguntamos se a biblioteca faz atividades para incentivar a leitura, temos resultados preocupantes: 43% consideraram que, raramente, a biblioteca faz atividades, 38% afirmaram que nunca há atividades realizadas pela biblioteca, ficando apenas 19% atestando que a biblioteca faz atividades com frequência, porém, não souberam apontar quais atividades seriam proporcionadas pela mesma.

Para confirmar tais dados, perguntamos: “Você já teve aula de leitura na biblioteca?”. Como respostas, tivemos 59% respondendo “Sim, mas raramente”, 23% afirmando “Não, nunca”, contra apenas 18% dizendo “Sim, frequentemente”. Assim, finalizamos as nossas perguntas sobre o uso da biblioteca. Notamos que algumas respostas dos entrevistados revelam contradições. Presumimos que eles poderiam estar com receio diante de algumas perguntas, mesmo sendo avisados de que não seriam identificados na pesquisa.

Em seguida, passamos a analisar sobre as práticas das aulas de literatura. Para isso, elaboramos quatro perguntas, as quais veremos os resultados a seguir. Primeiramente, perguntamos aos alunos sobre o que eles gostam nas aulas de literatura e obtivemos como respostas, os dados demonstrados no gráfico 5.

Gráfico 5 – Gosto nas aulas de literatura

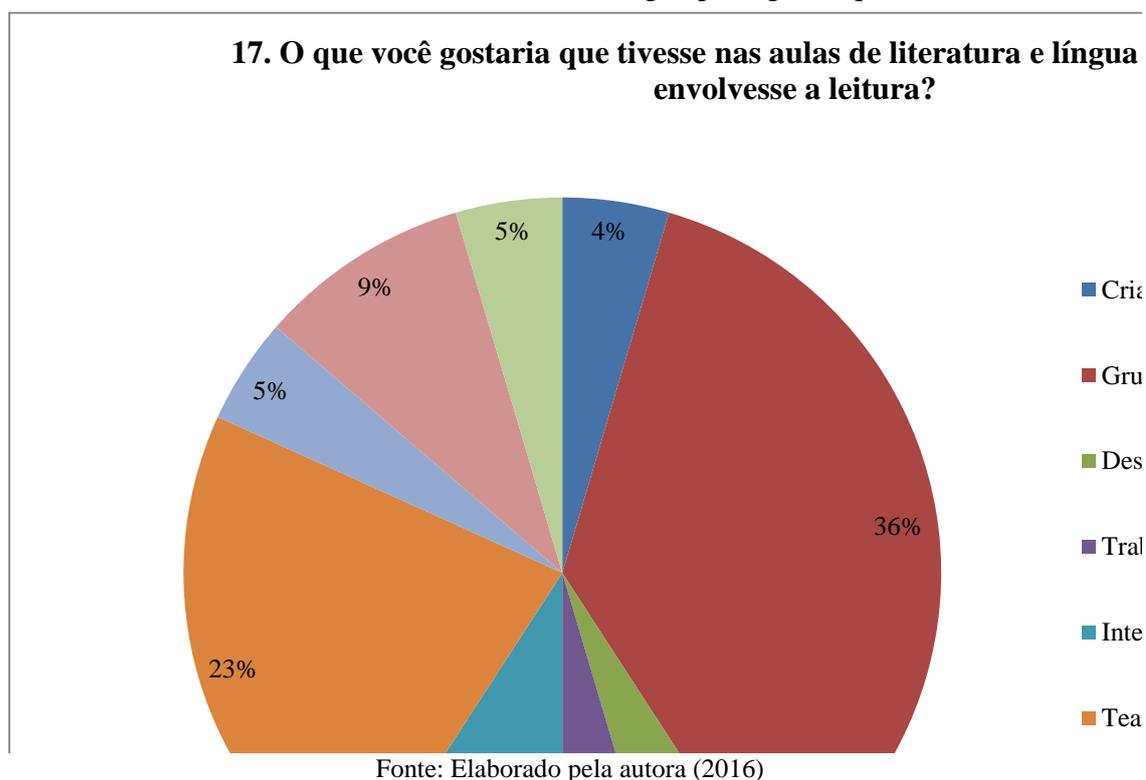


Podemos notar que o maior percentual de respostas (41%) foi “Ler com a professora e amigos”, o que comprova a influência do professor no estímulo à leitura, como foi constatado na pesquisa, *Retratos da leitura no Brasil 3*. Outro ponto relevante é que apenas 4% disseram *Atividades sobre o livro*, o que valida o baixo interesse dos alunos quanto ao livro utilizado.

Ademais, questionamos aos alunos da turma sobre o que eles acham das aulas de literatura. Como respostas, 91% consideraram as aulas importantes, apenas 5% garantiram que não sabem para que elas servem e 4% levaram em conta que as aulas são apenas um complemento da língua portuguesa. Percebemos que a maior parte da turma considera as aulas importantes, o que é um ponto chave para o trabalho com a literatura; assim podemos perceber que a turma não possui resistência prévia ao texto literário.

Então, como próxima pergunta, pedimos sugestões aos alunos de atividades que gostariam que tivessem nas aulas de literatura que envolvesse a leitura. Obtivemos as respostas ilustradas no gráfico 6.

Gráfico 6 – Atividades nas aulas de literatura e língua portuguesa que envolvam a leitura



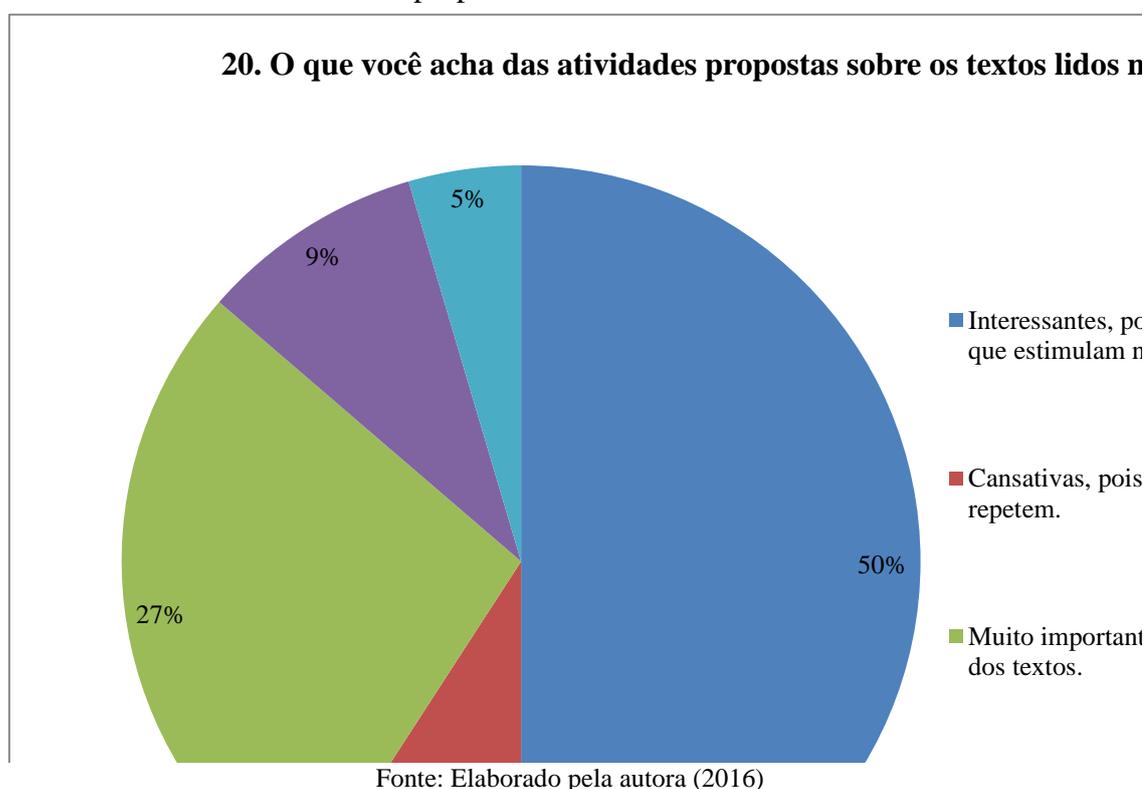
Podemos ressaltar que 36% da turma preferiu que haja grupo de leitura e 23% que se realize teatro. Temos condições de notar, diante de todas as respostas, que os alunos têm consciência sobre o que pode ser trabalhado nas aulas de literatura, a saber: “Criar um dia para texto”, “Trabalhar a escrita”, “Interpretação oral”, “Levar livro para casa e fazer

trabalho”, “Leitura em dupla” e “Desenhos”.

Para dar continuidade, questionamos aos alunos se eles sentem falta de atividades na escola que envolvam a literatura, como: declamação de poesia, teatro, contação de histórias e música. Assim, a maioria 82% da turma afirmou que “Sim”, o que comprova que, no âmbito escolar, não há atividades escolares significativas que envolvam a literatura.

Em seguida, fizemos quatro perguntas sobre o LDP aproveitado nas aulas. Primeiramente, perguntamos se os alunos gostam dos textos disponibilizados pelo livro didático e como respostas, 41% afirmaram que gostam, 36% disseram “Às vezes” e 23% que não gostavam dos textos. Quanto às atividades propostas, o gráfico 7 expõe as alternativas.

Gráfico 7 – Atividades propostas sobre os textos lidos no livro didático

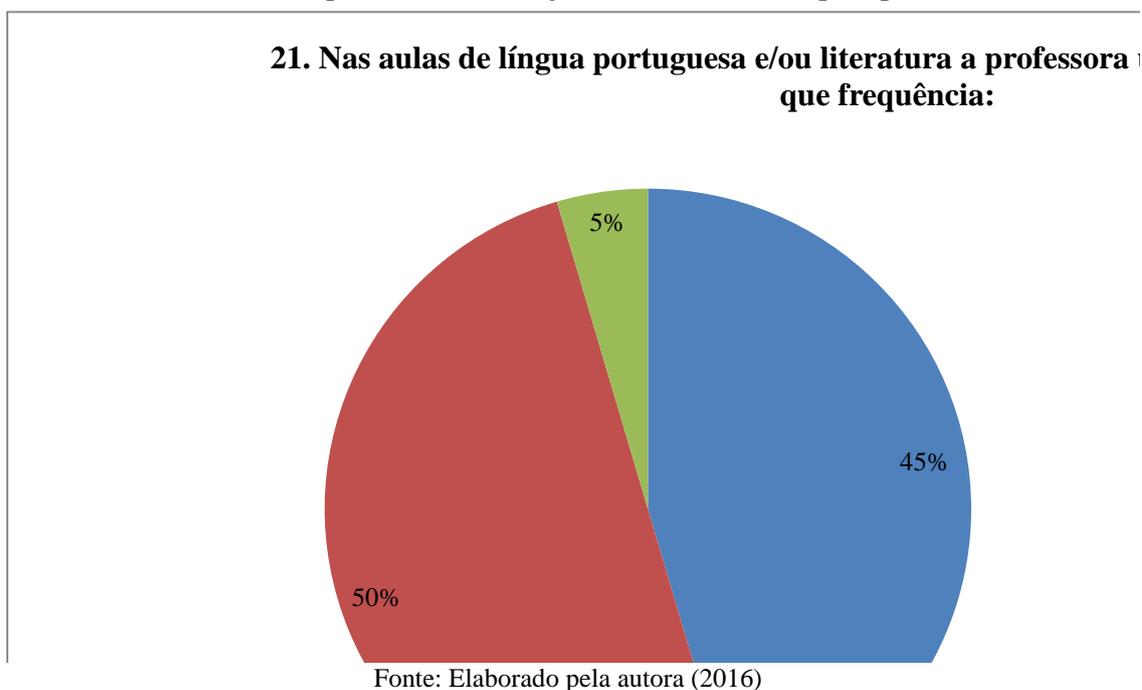


Verificamos que a metade da turma (50%) considerou as atividades interessantes e diferenciadas. Outro percentual de destaque (27%) achou as atividades muito importantes para a compreensão e a interpretação dos textos, totalizando apenas 23% das respostas opostas às atividades do livro didático. Tais respostas comprovam que os alunos já são bastante habituados com as atividades do livro didático, o que faz com que os estudantes deem tamanha importância a ele, o que é certificado pela questão do gráfico 8.

Observamos que 50% dos alunos da turma afirmaram que o livro didático é utilizado

na maioria das aulas de língua portuguesa e/ou literatura, 45% consideraram que sempre se utiliza o livro didático nas aulas e somente 5% disseram ser raramente. Logo, podemos constatar que 95% dos alunos entrevistados notaram que o uso do livro didático nas aulas é um fato frequente.

Gráfico 8 – Frequência de utilização do livro didático pela professora



Para finalizar as perguntas sobre o livro, questionamos os alunos sobre o que eles acham do livro didático destinado às aulas: 59% consideraram o livro bom, 23% como sendo ótimo, 9% como razoável e, igualmente, 9% como ruim. Tais resultados detectam que a maioria dos alunos aprova a qualidade do livro didático. Entretanto, devemos levar em consideração que, como fazem uso frequente do livro, os alunos não têm como parâmetro outros livros, além desse, para serem avaliados.

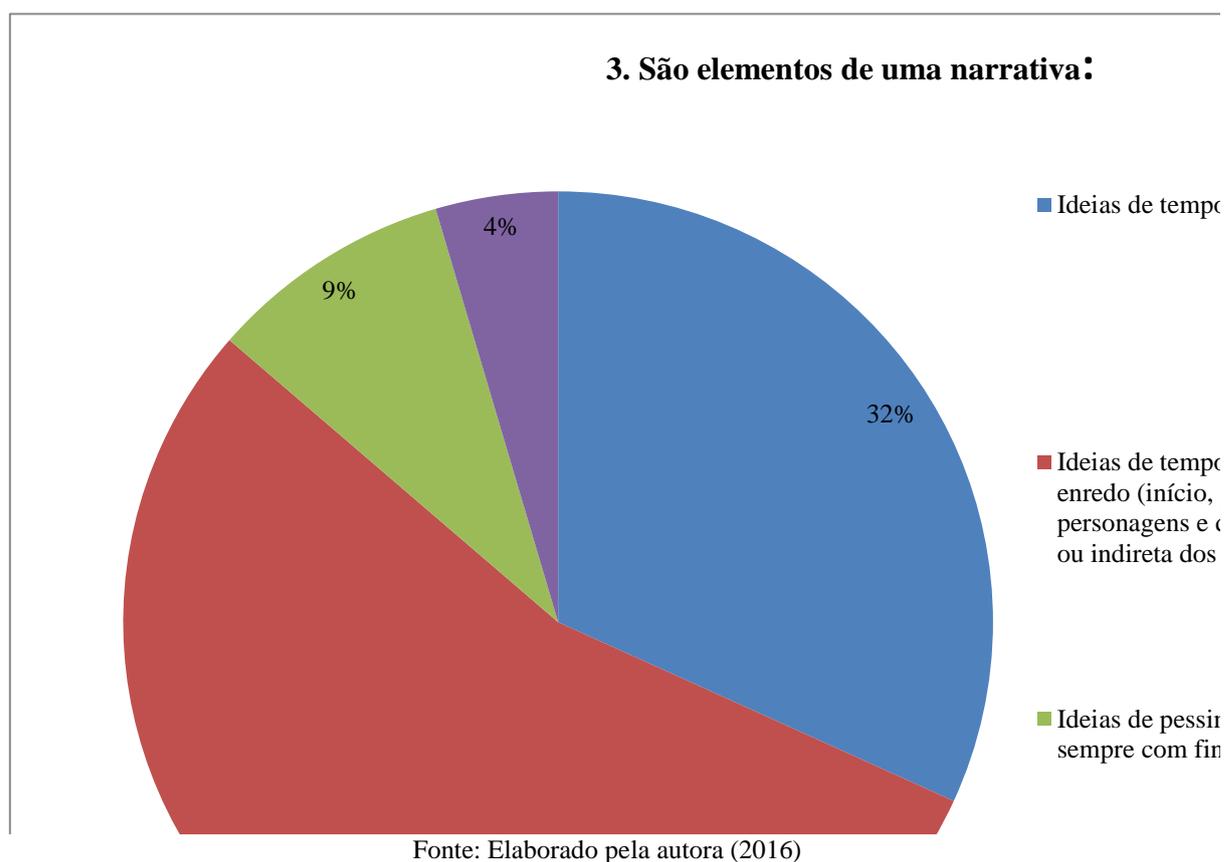
Após verificação das perguntas voltadas para as práticas dos alunos na escola, aplicamos a segunda parte do questionário; refere-se a questionamentos acerca do texto, *O gato de botas*, com intenção de avaliarmos quais são as maiores dificuldades dos alunos quanto ao gênero literário “conto maravilhoso”.

Após ter sido dado um tempo para que os alunos realizassem a leitura do conto, foram aplicadas dez perguntas para que eles identificassem o gênero do texto, elementos de uma narrativa, elemento mágico no texto, tipo de narrador, presença de linguagem conotativa, protagonista, conflito gerador e recursos, como: discursos direto e indireto e reconhecimento

do tempo. Iremos ressaltar os resultados que mais nos chamaram a atenção.

Apenas 14% dos alunos indicaram dificuldades em reconhecer o gênero textual “conto maravilhoso”, 78% disseram que o texto lido se tratava de um texto narrativo. Quanto aos elementos de uma narrativa, demonstraremos os resultados a partir do gráfico 9.

Gráfico 9 – Elementos de uma narrativa



Podemos notar que 55% dos pesquisados reconheceram todos os elementos de uma narrativa, tais como: ideias de tempo, enredo, narrador, além das falas diretas e indiretas dos personagens. O resultado comprova que a maioria da turma aprendeu sobre os elementos de uma narrativa. No entanto, 32% declararam como elementos de uma narrativa: ideias de tempo, espaço, versos, estrofes e rimas; também, temos 9% dos resultados que consideraram: pessimismo, sofrimento durante todo o enredo, sempre com final feliz e 4% acharam que uma narrativa possui ideias de tempo, personagens, poeta, eu-lírico, conflito e desfecho. As diferentes respostas totalizam 45% da turma, fato que nos alerta, pois, podemos assinalar que muitos alunos apresentam dificuldades em caracterizar os elementos da narrativa.

Para continuarmos a nossa pesquisa, perguntamos aos alunos quanto aos elementos mágicos do conto, *O gato de botas*. Distinguimos que 41% responderam corretamente que o

elemento mágico se tratava do próprio gato que fala e possui grande astúcia, o que não é possível para um felino comum. Entendemos que o percentual requer maior atenção, pois a questão obteve 59% de alunos que não conseguiram identificar o elemento mágico do texto.

Quanto ao tipo de narrador, a turma também não obteve um bom desempenho, pois, 45% afirmaram que se tratava de um narrador-observador, contudo, temos 32% indicando a opção narrador-onisciente e 23% que o texto possuía um narrador personagem. Outro aspecto em que observamos a dificuldade dos alunos, é quanto à linguagem conotativa e denotativa, já que apenas 33% dos pesquisados reconheceram o trecho que possui linguagem figurada.

Ao solicitarmos aos alunos que identificassem o protagonista do texto, a maior parte não teve dúvidas: 61% marcaram que o gato de botas era o personagem principal do texto. Porém, devemos nos atentar que 22% dos alunos responderam que não sabiam quem era o protagonista, 6% de que se tratava do rei, da princesa e do moleiro, outros 6%, que era o moço que pedia a princesa em casamento e 5% registraram que o protagonista era o filho mais novo do moleiro.

Sobre o fato que gera o conflito da história, apenas 35% dos alunos responderam corretamente de que se tratava de o fato do filho mais moço do moleiro ter recebido um gato como herança de seu pai. Tal percentual demanda maior atenção, pois demonstra que os alunos apresentam dificuldade quanto ao reconhecimento do conflito.

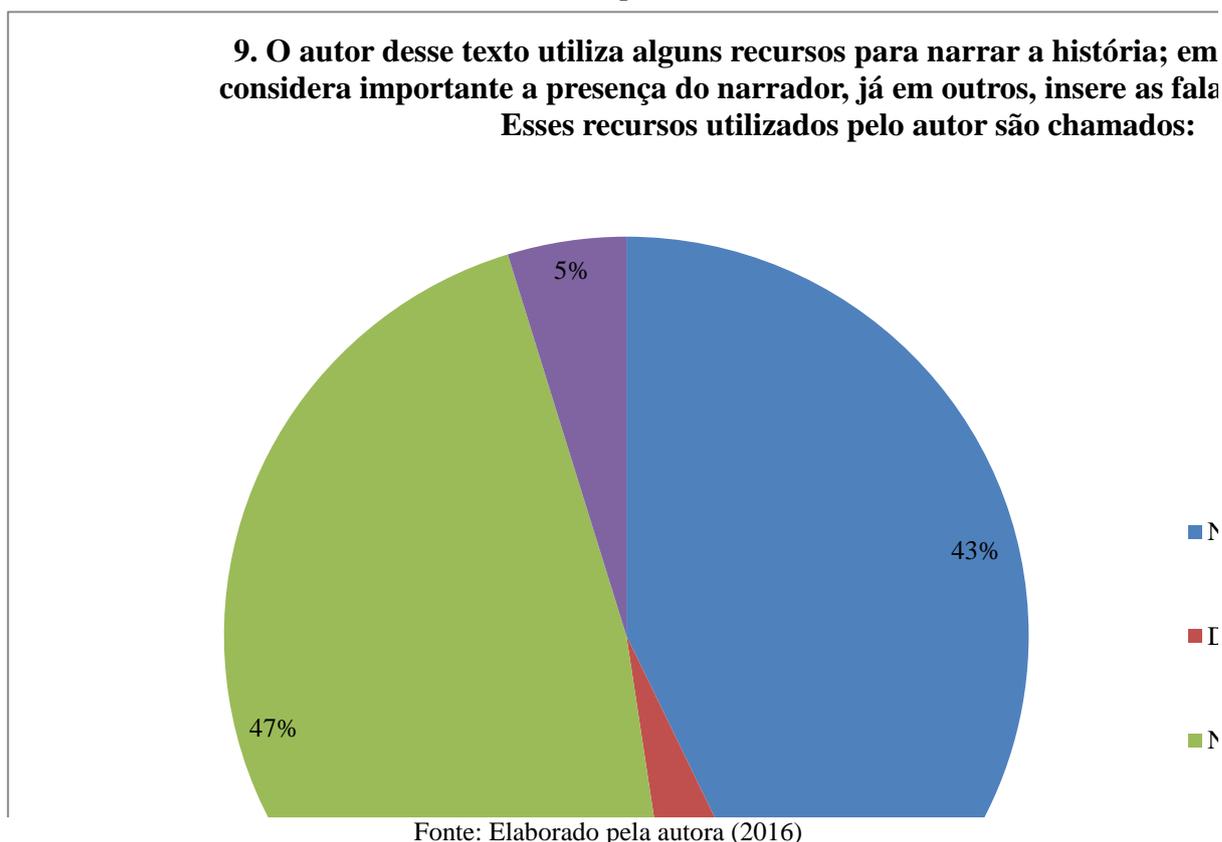
Quanto aos tipos de discurso, enxergamos um menor desempenho da turma, como assinala o gráfico 10, adiante. Nele, apenas 5% dos discentes souberam que os recursos utilizados eram os discursos direto e indireto, 47% da turma assinalou que os recursos eram os tipos de narrador e 43% consideraram de que se tratava de narrador e personagens. Os dados comprovam que tal questão pode ser considerada difícil para a turma.

Nossa última pergunta foi sobre o reconhecimento de tempo no conto. Tivemos resultados variados: 30% da classe achou que não havia palavras que marcavam o tempo no texto, 25% consideraram que os fatos ocorreram no passado, num tempo cronológico possível de identificar, outros 25% pensaram que os fatos aconteceram nos tempos atuais e somente 20% dos alunos acertaram, respondendo que se tratava de uma história ocorrida no passado, num tempo impreciso.

Assim, finalizamos nossas análises quanto à segunda parte do primeiro questionário. A partir de nossas observações, podemos traçar o perfil dos alunos em relação às duas partes do questionário inicial, após os resultados que alcançamos. Dessa forma, os resultados revelam que nosso público-alvo disse que reconhece a importância da leitura, afirmando que tem o hábito de ler em casa e na escola e que adora ler. A maioria da turma assegurou que possui

incentivo da família para ler e que seus pais ou responsáveis leem sempre. Conforme as respostas que conseguimos, mais da metade da turma leu três livros ou mais, no entanto, gerando incoerência, pois muitos alunos não se lembraram de algum nome de livro que tenham lido.

Gráfico 10 – Recursos para narrar a história



Quanto à biblioteca, foi constatado que a maioria da turma a conhece e a acha organizada. Uma informação em que houve discordância, foi quanto ao acesso à biblioteca, já que tivemos alunos que afirmaram usá-la sempre e que ela não é fechada no intervalo para o lanche, já outros afirmaram utilizá-la somente na presença da professora e/ou que a biblioteca é fechada no momento do intervalo.

Referente às práticas das aulas de literatura, muitos alunos reconheceram que: gostam de ler com a professora e amigos, consideram as aulas importantes, têm consciência sobre o que pode ser abordado durante as aulas e, da mesma forma, afirmam que sentem falta de atividades que envolvam a literatura em toda a escola.

A respeito do livro didático, vários alunos consideraram as suas atividades interessantes e/ou muito importantes para compreensão e interpretação de textos, sustentaram

que o livro didático é aproveitado na maioria das aulas e o avaliaram como bom. Mas devemos ressaltar que a maioria não tem como parâmetro outros livros, além do didático.

No tocante aos conhecimentos acerca do conto maravilhoso, os discentes apresentaram dificuldades quanto ao reconhecimento do elemento mágico e confundiram os tipos de narrador. A maioria da turma não soube identificar um trecho em que houvesse linguagem conotativa, não reconheceu o conflito que gera a história, além do mais, apresentou dificuldades quanto aos tipos de discurso e reconhecimento do tempo no conto.

Após traçarmos o perfil da turma selecionada, podemos inferir que os estudantes são receptivos ao texto literário, no entanto, apresentam dificuldades quanto ao gênero literário selecionado, “conto maravilhoso”, o qual iremos utilizar para elaborar nossa sequência didática.

6.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LITERATURA

Ao propormos como intervenção uma sequência didática de literatura, tínhamos como intenção elaborar atividades significativas e interessantes que colaborassem com a formação de leitores, envolvessem os alunos e despertassem o seu gosto para o texto literário. O gênero textual selecionado para a produção da sequência foi o “conto maravilhoso”; isso se justifica por ser o primeiro gênero abordado no material didático utilizado pela classe e, como temos a expectativa de melhorar o trabalho com o livro didático, optamos por seguir o mesmo gênero.

Na produção da sequência didática tínhamos como objetivos:

- estimular o gosto pela leitura do texto literário;
- desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação, a criatividade e o senso crítico;
- saber quem foi o escritor, em que época viveu, o que escreveu e a sua importância para a literatura infanto-juvenil;
- (re)conhecer as particularidades de um conto maravilhoso, tais como: personagens, foco narrativo, tempo, espaço físico, conflito, clímax, desfecho e elemento mágico e
- ler integralmente o texto literário, observar e comparar as diferenças entre uma leitura no livro literário com outros suportes como xerox e livro didático.

Tínhamos como propósito, além do mais, trabalhar com os seguintes conteúdos:

- leitura de textos literários;
- estrutura e características do conto maravilhoso e
- linguagem conotativa e denotativa.

Utilizamos como materiais para nossa sequência: dois livros literários, livro didático, xerox, lápis de cor, impressão colorida e fita crepe. A escolha de tais materiais foi realizada com o intuito de não ser dispendiosa, porque gostaríamos de propor uma sequência possível de ser realizada na escola, com materiais simples, geralmente disponíveis na instituição escolar e/ou que não fosse oneroso para o bolso do professor.

A sequência proposta teve como duração quatorze aulas (de 50 minutos cada), que foram organizadas em cinco etapas. A partir daqui, iremos narrar os fatos em primeira pessoa, já que a sequência didática foi aplicada pela professora-pesquisadora que trabalha na escola selecionada.

6.2.1 Relato de experiência vivida na escola: sequência didática de literatura

6.2.1.1 Primeira etapa

A primeira etapa da sequência didática de literatura teve como duração duas aulas de 50 minutos, com os seguintes objetivos:

- apresentar a proposta de sequência didática;
- sondar os conhecimentos prévios dos alunos e
- retomar e/ou explicar aos alunos sobre o conto maravilhoso e seus principais aspectos.

Primeiramente, apresentei-me aos alunos do 6º ano. Eles somente me conheciam pelos corredores da escola e optei por não aplicar a sequência para alunos que eu já lecionava, a fim de não haver interferência nos resultados das atividades. Expliquei para a turma sobre a proposta de atividades (sequência didática) e que pretendia trabalhar com textos literários, especificamente, com os “contos maravilhosos”. Os alunos ouviram com atenção,

demonstraram interesse em participar das atividades, brincaram comigo e estavam bastante receptivos. Devo ressaltar que a proposta de trabalhar com tais alunos foi muito bem aceita pela professora de língua portuguesa e literatura, regente da turma.

Após a apresentação, expliquei aos alunos, principalmente, como a sala de aula seria organizada em todas as etapas. As carteiras deveriam estar dispostas em forma de meia lua para que os alunos pudessem se ver e, assim, favorecer a interação. Dessa forma, a frente da classe ficaria livre para que eu, professora-aplicadora, pudesse dar as orientações durante as atividades e ficar mais próxima dos alunos.

Para dar início às atividades, decidi fazer uma sondagem com os alunos a partir do texto, *Senhora Holle* (dos Irmãos Grimm e Perrault), disponibilizado integralmente no livro didático, *Português: Linguagens, 6º ano: língua portuguesa* (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 12-4). A escolha justifica-se, pois, o livro didático é de uso diário da turma e o texto já havia sido trabalhado em sala de aula.

Então, levando em consideração o trabalho realizado pela professora regente na classe, considerei que não deveria fazer uma nova leitura com os alunos, assim sendo, observaria se o texto havia despertado a curiosidade e a atenção dos discentes, a ponto de ficar em suas memórias. Por isso, iniciei o trabalho fazendo, oralmente, as seguintes perguntas aos alunos:

1. Quem são os personagens do conto, *Senhora Holle*?
2. Vocês se lembram de alguma característica da personagem principal?
3. O texto tem narrador?
4. Qual é o conflito da história?
5. Como o conto termina?
6. Vocês acham que o conto tem relação com algum outro conto maravilhoso que vocês conheçam?
7. Algum aluno quer contar toda a história para a turma?
8. Vocês se lembram do que é um conto maravilhoso? Sabem dizer quais são as estruturas básicas do conto maravilhoso?

Percebi certa timidez por parte dos alunos em responder às perguntas, no entanto, um aluno surpreendeu-me em se dispor a contar toda a história de *Senhora Holle* e, do mesmo modo, decidiu responder às perguntas, fazendo com que os colegas se arriscassem em responder também.

A partir daí a turma começou a interagir, a maioria dos alunos lembrou-se dos

personagens e suas características, como a protagonista (menina bonita e aplicada), a madrasta má, a irmã preguiçosa e interesseira e a Senhora Holle (dona da casa em que a protagonista foi trabalhar). Alguns alunos responderam quanto ao tipo de narrador – disseram que se tratava de narrador-observador –, lembraram-se de parte do final do conto – quando caiu piche sobre a cabeça da filha da madrasta – e das semelhanças de *Senhora Holle* com o conto, *Cinderela*.

Notei que eles tinham dificuldade em responder sobre a estrutura básica do conto maravilhoso e começaram a dar respostas aleatórias, como palpites. Considerei muito importante deixá-los livres quanto às perguntas relacionadas. Assim, pude observar e registrar o que realmente os alunos aprenderam com o conto trabalhado no livro didático, que a leitura do conto foi significativa – a ponto de recordarem-se do enredo – e, também, que deveria retomar com os mesmos a estrutura do conto maravilhoso.

Dessa forma, considerei suficiente a conversa com os alunos e que poderia iniciar a próxima atividade sem fazer uma nova leitura de *Senhora Holle*, em sala de aula. Em seguida, dei início à retomada e/ou explicação de conteúdo, cujos objetivos foram: explicar aos alunos sobre o conto maravilhoso e seus elementos e propiciar um momento para que os alunos fizessem suas próprias leituras, perguntas e/ou comentários sobre o que aprenderam.

Os alunos receberam fotocópias contendo as explicações que seriam trabalhadas por mim. Explanei a eles que o conto maravilhoso é um gênero literário de tradição oral e que narra acontecimentos fantásticos. São histórias de princesas, fadas, gigantes, gnomos, anões, animais falantes e de “maravilhas”, isto é, acontecimentos fabulosos e milagrosos. Começam habitualmente por “Era uma vez...” ou “Há muitos, muitos anos...” e, normalmente, acabam com a fórmula “... e viveram felizes para sempre”.

Apresentei, oralmente, a estrutura do conto maravilhoso da seguinte forma:

- Introdução: o conto maravilhoso inicia com os personagens vivendo uma situação, num tempo e num lugar, nem sempre muito bem definidos e diferentes da época e da cultura atuais.
- Desenvolvimento: durante esta fase, há sempre um problema que provoca o conflito e todos os outros contratempos existentes na narrativa do conto maravilhoso.
- Resolução dos conflitos ou conclusão: a narrativa oral apresenta um tipo de final que deve existir em toda história, ou seja, nenhuma história pode terminar sem a resolução dos conflitos. Por isso, o final feliz é a marca registrada deste tipo de

história.

Discorri, além do mais, sobre as características do conto maravilhoso:

- Tempo indeterminado: o tempo é impreciso, muito distante. Uma das características que mais identificam o conto maravilhoso é o aspeto temporal em que se pode reconhecer a expressão, “Era uma vez...”. Esta frase indica que a história aconteceu no passado, mas não situa o momento preciso desse passado. É impossível saber quando tudo aconteceu e quanto tempo durou a ação.
- Cenário: reinos, castelos, bosques e florestas.
- Personagens: reis, rainhas, príncipes e princesas, camponeses, bruxas, madrastas, animais falantes etc.
- Vocabulário: norma culta, tempos verbais em desuso e palavras “antigas”.

Após dar todas as explicações aos alunos, solicitei que alguns fizessem uma leitura em voz alta do texto de apoio, a seguir, a fim de reforçar, por meio da leitura, o que foi explanado verbalmente:

Contos Maravilhosos

Dos contos populares de tema adulto para a temática infantil, ocorre a correspondência do novo ponto de vista educacional, o qual exige dos materiais literários, um exemplo de comportamento para que seja passado para as crianças. A pedagogia da época perpassa pelos valores da burguesia, transmitindo a integração social, a imagem da família e sociedade bem definidas, a valorização do casamento, da livre iniciativa, do individualismo etc.

Este mundo maravilhoso surgiu na literatura da mesma maneira em que a literatura surgiu: um grande mistério. Sua principal característica é obter em suas histórias a presença de um espírito da natureza em comum: as fadas. Esta criaturinha, dócil e bondosa, é um ser sobrenatural que tem por função realizar os sonhos ou ideais dos heróis ou heroínas dos contos.

Este ser do mundo imaginário, a fada, pertence à mitologia e é capaz de realizar os sonhos ou ideais, inalcançáveis aos humanos em tão pouco espaço de tempo. Além dos mediadores do bem, os quais podemos aqui caracterizar a fada e sua varinha, por outro lado há também aqueles opositores, ou seja, os intermediários do mal, como gigantes, bruxas, feiticeiros, entre outras representações.

A principal característica do conto maravilhoso é que, ao desenrolar a história, geralmente seus personagens possuem motivo e motivação comuns, além do encantamento, que é parte fundamental, em que um ser sobrenatural interfere na história de maneira positiva ou negativa. Na verdade, esta é a função que o faz ser tão diferente das narrativas literárias que se tem conhecimento, pois quando parece não haver mais saída, surge a intervenção de uma fada para salvar o herói do grande conflito e mudar o seu destino.

O enredo envolve sempre a luta do bem contra o mal em que a solução é encontrada através do encantamento. Desta forma, o mal age sobre o bem, na intenção de prejudicá-lo, nasce o grande conflito, até que o bem vence, o mal é castigado e todos

serão "felizes para sempre". O enredo dos contos de fadas se baseia pela sequência narrativa dividida em episódios.

Deste modo, se pode destacar: a situação inicial, quando a tranquilidade reina e os personagens são apresentados, o protagonista, sua família, suas qualidades, suas carências, suas motivações e seu destino, o espaço e o tempo; os próprios personagens e suas características marcantes (bom ou mal); o conflito, quando parece não haver mais saída, geralmente é uma complicação na vida do personagem principal; solução do conflito com a intervenção da magia; e o desfecho (casamento, recompensa, reparação), sempre satisfatório.

A estrutura dos contos de fadas traz sempre um problema ligado à realidade, que desequilibra a tranquilidade e a ordem dos personagens. No desenvolvimento, têm-se o clímax, o qual vai dar prosseguimento a um conflito gerado pela rivalidade entre o bem e o mal. A solução se dá no plano do fantástico com a intervenção da magia, quando a vida dos personagens volta à ordem no desfecho da narrativa e todos seguem "felizes para sempre". Neste momento, há um retorno à realidade, mostrando que a fantasia tem suas funções eficazes no universo da literatura infantil, mas que não se pode viver neste mundo para sempre.

Neste tipo de narrativa, a magia, o herói e os seres mágicos são de suma importância. Os personagens são representados por herói, antagonista, fada, objeto mágico, heroína de acordo com a função de cada personagem. É válido acrescentar fatores interessantes ao enredo das narrativas fantásticas, tais como: afastamento, proibição, transgressão, recepção do objeto mágico, partida, provação dos heróis, marca, reação do herói, deslocamento no espaço, reconhecimento do herói, transfiguração, reconhecimento, desenlace.

Todos os conflitos humanos são resolvidos através da fantasia e o para sempre "felizes para sempre" é uma maneira divertida e positiva de transmitir para as crianças uma visão otimista do mundo, mostrando problemas o enfrentamento e sua solução e, ainda, permitem participarem das aventuras, formularem suas perguntas e buscar suas respostas.

A função de "Era uma vez, num reino muito distante..." é justamente localizar a história fora do tempo e da localização, em um mundo sobrenatural. O tempo e a duração dos acontecimentos não são contados por lá e talvez, por isso, não seja cobrada fiel verossimilhança dos contos maravilhosos. Em um lugar onde tudo acontece de repente, o tempo e o lugar são apenas meros cenários de uma fantástica história vivida pelos personagens.

A dimensão do mundo fantástico carrega na sua narrativa um simbolismo muito significativo e contraditório: a dor e o amor, o medo e a felicidade, a vida e a morte. A revelação desta arte literária distancia em símbolos o bom e o mau. A dor, o medo e a morte são condições que distanciam as pessoas dos ideais comuns da humanidade, que são o amor, a felicidade e a vida. Neste contexto, é observável que as narrativas contam o relato do homem, seus desejos, suas expectativas, a superação do mal e a permanência do bem.

Os personagens centrais são o protagonista, o antagonista e o mediador mágico da história. Pode-se então caracterizá-los como o herói (protagonista), aquele que prova sua força, inteligência e bondade, podendo ser reconhecido como a personificação do bem. Já o vilão (antagonista), geralmente a bruxa, dramatiza as cenas com suspenses, armadilhas e crueldades contra o herói.

Apresentam príncipes e princesas como protagonistas da história – os heróis – que vivem problemas terríveis criados por seres malévolos – as bruxas – e, para isso, contam com a ajuda dos seres mágicos – fadas, magos, anões. Quando os protagonistas não são representados por seres símbolos de bondade, que buscam riqueza, poder e satisfação em geral, incluindo-se até alguns desvios de caráter, são malandros às vezes ladrões, são conhecidos como anti-heróis. Podem-se tomar como exemplos *Aladim e a lâmpada maravilhosa*, *O Gato de Botas*, em *As Mil e Uma Noites*. O núcleo das aventuras é sempre de natureza material/social/sensorial.

Os seres maravilhosos, criados pela natureza, vivem em bosques ou florestas, se deslocam facilmente, independente da distância, interagem com naturalidade e não envelhecem. Este último aspecto se torna mais interessante porque um personagem maravilhoso é jovem ou não conforme seu caráter. A interação entre os seres ocorre na literatura como na vida real, na sociedade, mesmo que não vivam em perfeita

harmonia.

Os personagens com poderes sobrenaturais têm suas origens nas narrativas orientais difundidas pelos árabes. Em especial as fadas, sem localização registrada no tempo ou no espaço, são caracterizadas pela tradição cultural como seres simbólicos da natureza que aparecem nos maiores momentos de conflitos da narrativa para usar sua varinha mágica em benefício do bem (QUINTAL, 2010, grifos da autora).

Devo ressaltar que muitos se propuseram fazer a leitura do texto, dessa forma, cada aluno ficou com um parágrafo para leitura, totalizando quinze alunos, aproximadamente. Então, percebi que alguns dos que fizeram a leitura apresentaram dificuldades leitoras, isto é, ler sem respeitar a pontuação e sem fazer a entonação correta das palavras acentuadas, até mesmo, alunos silabando. Sabemos que tais problemas interferem na leitura e na compreensão dos textos. Perguntei a eles se haviam entendido sobre o que foi explicado e se tinham dúvidas. Naquele momento, os mesmos não fizeram questionamentos, afirmando ter entendido sobre as características do conto maravilhoso. Logo, despedi-me dos alunos, finalizando a primeira etapa.

6.2.1.2 Segunda etapa

Após a sondagem e esclarecimento aos alunos sobre o conto maravilhoso na primeira etapa, pude iniciar as atividades que foram elaboradas seguindo a sequência básica do letramento literário na escola, conforme proposto por Cosson (2009), constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A segunda etapa, com duração de duas aulas, teve como objetivos: motivar os alunos para receber o texto (primeiro passo) e apresentar o autor e a obra (segundo passo).

a. O primeiro passo: a motivação

Para o primeiro passo da atividade, proporcionei aos alunos um instante para motivação, visto que, segundo Cosson, a motivação trata do momento de preparar o leitor para receber o texto e exercer uma influência sobre as expectativas do leitor. Optei por motivá-los a partir de observação de imagens, em busca de causar certo suspense. Primeiramente, fazendo uso de fita crepe, fixei quatro figuras na lousa da sala de aula. Por essa razão, apresentei as imagens que possuem relação com o conto que seria lido, como: um peixe, um pescador e uma mulher, presentes nas imagens 13, 14, 15 e 16.

Imagem 13 – Ilustração do peixe Linguado, autor desconhecido



Fonte: Bouças (2015)

Imagem 14 – Ilustração (autor desconhecido) do website, *Para além do agora*



Fonte: Costa (2014)

Imagem 15 – Ilustração de *The fisherman and his wife*, de Alexander Zick



Fonte: Columbia College (2013)

Imagem 16 – Ilustração de *The fisherman and his wife*, de Walter Crane



Fonte: Grimm, Grimm e Crane (1963, p. 100)

Convoquei os alunos a olharem com muita atenção as imagens disponibilizadas e disse, ainda, que somente poderiam falar quando eu iniciasse as perguntas. Após observação dos alunos, indaguei-os da seguinte maneira:

1. De que vocês acham que o conto vai falar?
2. Alguém sabe qual é o título do conto?
3. Observando a terceira imagem, o que vocês acham que o peixe está falando ao pescador?
4. Alguém já ouviu alguma história que tem esses personagens?

Sinto que foi um momento muito interessante, já que consegui estimular a curiosidade dos alunos, os quais, em sua maioria, hipoteticamente responderam que se tratava da música folclórica, *A canoa virou*; chegaram até mesmo a cantar a música, foi um instante bem descontraído. Logo após, surgiram outras sugestões que se aproximavam do texto, como um peixe mágico e um pescador.

Como títulos, sugeriram os nomes: *A canoa virou*, *O pescador*, *O linguado* e *Aventura no mar*. Quanto à conversa entre o peixe e o pescador, os alunos acharam que o peixe estava falando com ele sobre o pescado do dia, mulheres e poluição do rio. Disseram, além disso, que não haviam lido ou ouvido alguma história que possuía tais personagens.

Após ouvir as suposições dos alunos, falei o título do conto, *A mulher do pescador*, e informei-lhes que o texto foi retirado do livro, *Volta ao mundo em 52 histórias*, com narração de Neil Philip e ilustrações de Niles Mistry (PHILIP, N; MISTRY, N, 2011, p. 80-2). Fiz uma breve apresentação do livro aos alunos e relatei que tanto o narrador quanto o ilustrador não são brasileiros e que as histórias contidas na obra são procedentes de 33 países. Percebi que tal comentário gerou curiosidade nos alunos. Em seguida, questionei:

5. O que acharam do título?
6. O que vocês acham que irá acontecer?

Como resposta às minhas perguntas, alguns discentes acharam que o título não se associava às imagens, já outros não se surpreenderam e acharam o título adequado às figuras. Quanto às hipóteses sobre o que iria acontecer, foram criativos: pensaram que o peixe transformar-se-ia em uma bela mulher, imaginaram que o pescador venderia o peixe na feira da cidade ou que havia um anel mágico dentro da boca do animal, o qual seria descoberto pelo pescador, que ficaria rico.

De forma bastante descontraída, finalizei as atividades para motivar os alunos a se interessarem pelo conto e, imediatamente, dei início ao segundo passo da etapa, a introdução, momento de apresentar o autor e a obra.

b. O segundo passo: a introdução

A fim de iniciar a conversa com a turma, perguntei aos alunos sobre o que sabiam sobre os Irmãos Grimm, já que no livro didático, o texto, *Senhora Holle*, foi retirado do livro, *As melhores histórias de Irmãos Grimm e Perrault* (GRIMM; GRIMM; PERRAULT, 2004, p. 11-6). Eu tinha como proposta anotar na lousa tudo o que os alunos dissessem, entretanto, eles não sabiam falar qualquer coisa sobre os autores. Considero que pode ser o reflexo do livro didático não exibir alguma informação sobre os mesmos. Sendo assim, apresentei oralmente, a seguinte biografia dos autores, escrita pela professora Karin Volobuef e publicada no *website, Carta Capital*:

Contos de fadas dos Irmãos Grimm [...]

Os contos coletados e editados pelos Irmãos Grimm continuam vivos e atuais, mantendo como nunca seu poder de encantar crianças e adultos, mesmo tendo se passado 200 anos desde a sua primeira aparição em livro. A obra dos irmãos foi decisiva para moldar nossa concepção de Literatura Infantil e impulsionar os estudos e a coleta de folclore, tendo contribuído para diversas áreas, dentre as quais a filologia, a antropologia e a literatura comparada.

Cinderela, Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho e tantos outros personagens de contos de fadas nos acompanham desde as nossas primeiras impressões de infância. São parte integrante de nossa cultura e formação como leitores, fundamentais para estimular a nossa capacidade de imaginação. Os personagens dos contos dos Grimm povoam filmes, desenhos animados, brinquedos e uma infinidade de outros produtos e artefatos, de modo que podemos duvidar que hoje possa haver alguém que nunca tenha ouvido falar no sapo que virou príncipe ou na casinha de doces onde mora uma bruxa malvada.

Por volta do Natal de 1812, saiu o primeiro volume de seus Contos de Fadas para o

Lar e as Crianças (em alemão: Kinder-und Hausmärchen), seguindo-se o segundo volume em 1815. Em comemoração a essa data e ao feito dos Grimm, a Editora Cosac&Naify acaba de lançar Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos, que reúne os dois volumes dos textos originais traduzidos por Christine Röhrig e com ilustrações em cordel de J. Borges.

Os Irmãos Grimm

Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859) nasceram na cidade de Hanau (no estado de Hessen, na região central da Alemanha), de uma família de pastores da Igreja Calvinista Reformada. Os pais, Philipp Wilhelm Grimm e Dorothea Grimm, tiveram nove filhos, dos quais apenas seis chegaram à idade adulta. A infância dos irmãos foi vivida na aldeia de Steinau, onde o pai atuava como funcionário de Justiça e Administração do Conde de Hessen.

A morte súbita do pai em 1796 lançou a família na miséria, e os dois filhos mais velhos, Jacob e Wilhelm, foram enviados em 1798 para morar com a tia, na cidade de Kassel, onde cursaram o Ensino Médio no Friedrichsgymnasium, como preparo para o estudo do Direito, que ambos iniciaram a seguir, junto à Universidade de Marburg.

Um de seus professores, Friedrich Carl von Savigny, percebeu a disposição dos irmãos para a pesquisa de antigos manuscritos e documentos históricos e colocou à disposição sua biblioteca particular, familiarizando-os assim com as obras do Romantismo e com as cantigas de amor medievais. Nesse momento, foi decisivo para os irmãos o pensamento de Johann Gottfried Herder, que com sua antologia de Canções Populares (Volkslieder, 1788/1879) havia apontado para a importância cultural da poesia popular contemporânea e de tempos remotos.

Um evento de natureza política ainda concorreu para moldar a trajetória dos irmãos. Com o avanço do exército francês pelos territórios alemães adentro, em 1807 a cidade de Kassel passou a ser governada pelo irmão de Napoleão, Jérôme Bonaparte, que a designou capital do recém-instaurado Reino da Vestfália. Essa situação criou as condições para que os Grimm voltassem o olhar para a Idade Média de maneira muito distinta do fascínio manifestado até então pelo Romantismo. Ao contrário dos românticos, que tendiam a idealizar a Idade Média, os Grimm focalizaram o passado em busca de explicação para as condições vividas no presente pelas terras alemãs (que culturalmente se submetiam aos modelos vigentes na França e que viriam a se unificar política e economicamente como país, formando a Alemanha de hoje, apenas em 1871, muitos anos após a morte de ambos os irmãos).

O medievalismo dos Grimm tingiu-se, assim, da conotação de resistência à ocupação estrangeira e pautou-se pela tentativa de recuperação da identidade nacional por meio da busca de suas raízes culturais. Tais raízes estariam, justamente, no reservatório linguístico e no material folclórico de origem popular. Como resultado, os Grimm dedicaram suas vidas à criação de um dicionário filológico da língua alemã, à elaboração de livros sobre gramática e história da língua alemã, à reunião de mitos, lendas, baladas e, é claro, contos de fadas. Os contos foram sendo coletados, revisados e divulgados ao longo de décadas, desde 1812 até a edição definitiva, em 1857, última em vida dos irmãos. [...]

As versões dos contos dos Grimm

O Romantismo alemão conferiu grande importância aos contos de fadas e ao elemento mágico em geral, ou maravilhoso, conforme atestam as obras de escritores como Ludwig Tieck (O Loiro Eckbert), Clemens Brentano (Contos de Fadas do Reno) ou Friedrich de la Motte Fouqué (Ondina). Na obra desses autores, o conto de fadas popular é tratado como uma matriz ou fonte de inspiração para a livre criação ou invenção de histórias.

Os Grimm, ao contrário, nunca alteraram enredos ou adicionaram novos personagens. Isso não significa que eles tenham tratado as narrativas recolhidas com total imparcialidade ou fidelidade científica.

Guiando-se por sua sensibilidade literária e também por um “ideal de conto”, os

irmãos, em especial Wilhelm, pretendiam trazer a lume um material que mais se aproximasse da “narrativa primordial”, a partir da qual teriam sido geradas as várias versões que circulavam na oralidade. Quando começaram a se ocupar das narrativas de cunho antigo e popular, os Grimm logo perceberam as gritantes semelhanças entre certos contos distintos, a exemplo de A Gata Borralheira e Mil Peles, ou ainda entre contos e mitos, como A Bela Adormecida e o mito de Sigfried (ou Sigurd, na Saga dos Volsungos), herói que resgata uma valquíria de seu sono secular. Os Grimm consideravam que é possível depreender de tais similaridades uma origem compartilhada, ou a existência, num passado remoto, de uma narrativa primordial que teria se modificado ao longo das gerações de contadores, dando origem a um múltiplo de narrativas no presente.

Assim, quando um conto lhes chegava narrado por vários contadores, os Grimm selecionavam a versão mais próxima da forma primitiva ou original. Outras vezes mesclavam partes de uma versão com outras, a fim de alcançar o mesmo objetivo. Eles não tinham em vista a cristalização dos contos na forma exata em que os tinham ouvido, mas a conservação de um protótipo ideal, em que estaria espelhada a ascendência comum das múltiplas formas da narrativa popular oral: contos de fadas, mitos, fábulas, lendas, sagas... Os contos foram sendo revistos a cada nova edição, buscando-se destilar sua essência prototípica. Ao longo dos anos, contos recém-coletados iam sendo acrescentados à antologia, outros foram excluídos, o que, no final, levou a um gradual aumento no número de narrativas. Em 1857, a sétima e última edição preparada por Wilhelm Grimm continha 200 contos de fadas e dez lendas infantis.

Rejeitando alterações profundas e arbitrárias, os Grimm realizaram diversas mudanças: expandiram o tamanho de descrições, buscando torná-las mais vívidas e cativantes; substituíram o discurso indireto (fala do narrador) pelo direto (fala de personagens); reduziram as orações subordinadas, simplificando assim os períodos que antes estavam longos demais; subtraíram repetições inúteis e expressões desajeitadas; adaptaram a expressão em dialeto, passando-a para o alemão-padrão. Essa atuação sistemática sobre a forma dos contos resultou em uma antologia dotada de um estilo bastante uniforme e coerente que, hoje em dia, faz dos contos um verdadeiro modelo do que seria um “típico conto de fadas” (VOLOBUEF, 2013).

Decidi não apresentar uma biografia extensa à turma, para não se tornar uma parte cansativa que distanciasse a turma do momento da leitura, visto que Cosson orienta quanto ao momento de introdução, que deve ser ponderado pelo professor:

[...] a introdução, apesar de ser uma atividade relativamente simples, demanda do professor alguns cuidados. Um primeiro é que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos (COSSON, 2009, p. 61).

Em seguida, apresentei o livro físico aos alunos, chamando-lhes a atenção para as leituras da capa e da orelha, a observação das ilustrações e a apreciação dos dados bibliográficos, que muitas vezes passam despercebidos pelos alunos e, até mesmo, pelo professor. Permiti que a turma manuseasse o livro, deixei-o circular na classe, a fim de que a garotada tivesse contato com a obra, percebesse e valorizasse a riqueza e a beleza do livro, com ilustrações que chamam a nossa percepção.

Notei que os alunos se entusiasmaram com o exemplar: folhearam, comentaram sobre

as imagens e sobre os títulos dos outros contos disponíveis nele. Ponto muito positivo foi que alguns alunos me pediram para emprestar-lhes o livro com o objetivo de levá-lo para casa. Dessa maneira, finalizei a segunda etapa. Creio que os alunos ficaram tão curiosos com as próximas atividades, que me perguntaram quando eu voltaria para continuar a sequência didática. Tal situação trouxe-me grande satisfação como professora, pois senti que o trabalho estava despertando o interesse dos alunos.

6.2.1.3 Terceira etapa

A terceira etapa, também com duração de três aulas, foi o terceiro passo da sequência proposta por Cosson, o momento da “Leitura”, tendo como objetivos:

- proporcionar um momento de contação de história aos alunos;
- envolver os alunos na leitura dos textos e
- ler duas versões de um mesmo conto, para depois analisar semelhanças e diferenças entre eles.

c. O terceiro passo: a leitura

Ao chegar à classe, organizamos a sala e antes de começar as atividades de leitura, fiz uma breve retomada com os alunos a fim de ratificar o que aprendemos nas fases anteriores. Expliquei-lhes que eu iria trabalhar com duas versões do conto: a primeira seria, *A mulher do pescador* (PHILIP, N; MISTRY, N, 2011, p. 80-2) e a segunda, *O pescador e sua mulher* (do autor brasileiro, Rubem Alves).

Cada discente recebeu uma cópia dos dois textos, porém, em momentos distintos, para que os alunos não ficassem desatentos. Além disso, eu apresentei-lhes os referidos livros com os contos, para que eles pudessem manuseá-los e observá-los. Esclareci à turma que eu iria fazer a seguinte ordem de leituras:

- a primeira, uma contação de história, em que seria trabalhada a narração de Neil Philip, realizada com pausas, para que os alunos interagissem com o texto e
- a segunda leitura, em que dois alunos seriam eleitos para que fizessem uma leitura dramatizada, em sala de aula, da narração de Rubem Alves.

As duas leituras foram selecionadas com o propósito de despertar no aluno a percepção de que um mesmo conto apresenta versões diferentes. Expliquei que isso acontece porque os contos maravilhosos surgiram a partir de narrativas orais e contadas por gerações, com isso, surgiram novas narrativas, de lugares diferentes. E que os contos podem ser atualizados, ou seja, recontados por pessoas de hoje, à sua maneira.

Solicitei aos alunos que, no momento das leituras, observassem as diferenças e semelhanças de cada versão do conto, como: o uso do vocabulário, apresentação dos personagens e diferença nos desfechos.

A primeira leitura: contação de história

Para realizar a contação do conto, *A mulher do pescador*, busquei orientar-me nas orientações de Bernard Schneuwly:

A particularidade do oral em relação à escrita reside no fato de que essa ficcionalização deve ser articulada com uma apresentação do aqui e agora, gerenciada simultaneamente, graças especificamente a meios de linguagem que são o gesto, a mímica, a corporalidade, a prosódia. Palavra – implicação material e corporal na situação de produção de linguagem – e ficcionalização – a necessidade de construir, ao mesmo tempo, uma representação da situação abstrata – constituem, portanto, os dois vetores dos quais se constroem as novas capacidades de linguagem no que chamamos oral (SCHNEUWLY, 2004, p.145-6).

O estudioso explana que devemos ficar atentos aos meios não linguísticos da comunicação oral:

A comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de atitude. É assim que mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vêm confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la (SCHNEUWLY, 2004, p.145-6).

Diante dessas orientações, preparei a minha apresentação, contação do conto, atentando-me a meios não linguísticos da comunicação oral que, conforme Schneuwly (2004), são os paralinguísticos – como qualidade de voz, melodia, elocução e pausa, risos e suspiros – e os cinésicos – como atitudes corporais, movimentos e gestos e trocas de olhares com os alunos. Também busquei inspirar-me nas contações de histórias a que assisti quando fiz um curso de formação continuada com a professora Adriana Fonseca, da Biblioteca Pública

Municipal Bernardo Guimarães (em Uberaba), a qual tem um grupo de contação de histórias na cidade.

Durante a contação do conto, optei por fazer algumas perguntas, para estimular momentos de diálogo, provocar um suspense e para que os alunos se apropriassem do texto. Abaixo, seguem as perguntas que fiz aos alunos:

1. O que vocês acham que irá acontecer agora?
2. Qual será o novo pedido da mulher do pescador?
3. Se vocês pudessem, o que pediriam ao peixe mágico?
4. O que o peixe vai responder? Ele irá atender novamente aos desejos da mulher do pescador?

Como respostas às minhas perguntas, na questão 1, os alunos achavam que iria aparecer um jacaré, uma baleia ou um tubarão na história. Já o novo pedido da mulher do pescador, na segunda questão, seria ficar rica, ter um filho, transformar-se em uma princesa ou ganhar uma moto, uma mansão e muito ouro. Se os alunos pudessem fazer um pedido ao peixe, fariam diferentes pedidos, como: ficar rico, morar na casa do jogador de futebol, Neymar, ser indestrutível, imortal, atriz ou jogador de futebol profissional, ganhar um jogo de videogame Xbox 360, uma Ferrari, um anel ou, até mesmo, um bem para a mãe. Este último pedido me causou comoção.

Quanto à resposta do peixe, alguns alunos achavam que o animal iria atender aos desejos da mulher do pescador, outros achavam que o peixe iria atender aos pedidos, porém, com a condição do feitiço sobre ele, o peixe, ser retirado e/ou que o peixe transformaria o pescador em um rei.

Dessa forma, realizei a contação de história, considerando que foi um instante de envolvimento entre os alunos, o texto e eu: um verdadeiro encontro com a literatura. Não houve conversas paralelas, nada que interrompesse a contação de história. Percebi certo encantamento no olhar dos alunos. Em cada parte do conto, em cada pausa que fiz na leitura, vi que os alunos se empolgavam em responder e estavam ansiosos por saber o que aconteceria, ou seja, estavam interagindo com o texto literário.

A segunda leitura: leitura dos alunos

Na sequência, propus aos alunos a segunda leitura, que seria do conto, *O pescador e*

sua mulher (de Rubem Alves). Primeiramente, perguntei quais alunos gostariam de fazer a leitura oral do texto. Orientei-os quanto à necessidade de ficar atentos quanto à entonação, prestar atenção na pontuação e timbre de voz. Eu disse-lhes uma frase que acharam interessante e/ou engraçado, pois ficaram repetindo: “É preciso dar vida ao texto, nada de texto dormindo, hein!”.

Após as orientações, aguardei alguns instantes para que a turma fizesse silêncio e solicitei que os dois alunos, os quais seriam os leitores, viessem para frente da classe, com o intuito de proporcionar a visualização de todos os colegas. Isso fez com que os alunos-leitores ficassem envergonhados, já que não possuíam o hábito de fazer apresentações para a classe. Tive que insistir, mas, afinal, acabaram aceitando a proposta de atividade.

Assim que finalizaram a leitura, demos uma salva de palmas para os alunos que se apresentaram. Devo ressaltar que demonstravam certo nervosismo durante a apresentação, o que já era esperado por mim; mesmo assim, considereirei que foi um momento de grande relevância, porque participaram de uma proposta não habitual nas práticas de leitura.

O intervalo

Após leitura dos dois contos, resolvi propiciar um momento de intervalo entre as etapas propostas, como orienta Cosson:

É durante as atividades do intervalo que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos. Esse intervalo funciona, assim, prioritariamente, como um diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura. Por meio dele o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração (COSSON, 2009, p. 64).

Então, fiz oralmente com os alunos o levantamento das semelhanças e diferenças das duas versões do conto com os propósitos de realizar uma retomada com os alunos acerca dos dois contos lidos e propiciar um momento para que eles opinassem acerca dos dois contos. Os alunos perceberam que os contos possuem como semelhança: as personagens, a mulher e o pescador; o contexto, já que nos dois contos os personagens possuíam uma vida simples; o tempo e o lugar imprecisos; a presença do elemento mágico, “o peixe”; o fato da mulher do pescador fazer pedidos materiais e, no desfecho, o pescador e sua mulher acabarem voltando para casa e à vida humilde que tinham.

Quanto às diferenças, notaram que no texto de Neil Philip, o narrador não deixa claro que a mulher do pescador aceita a condição de voltar para a vida humilde e o final parece ter

sido uma punição a ela. Já no texto de Rubem Alves, o narrador deixa evidente que o pescador e sua mulher voltaram para a vida humilde que tinham anteriormente, no entanto, destaca que ficaram felizes novamente.

Quanto às preferências dos alunos, eles elegeram como melhor conto, o texto, *A mulher do pescador* (PHILIP, N; MISTRY, N, 2011, p. 80-2), mesmo não havendo um final feliz para a esposa do pescador. Os alunos entenderam que o pescador voltou a ter a vida simples que gostava, já que durante todo o conto, ele deixa claro em seus pedidos ao peixe que os desejos eram de sua esposa, mas que não se tratava de suas próprias vontades.

Dessa maneira, finalizei o intervalo com a turma, o qual foi muito enriquecedor, pois foi uma oportunidade para que eu averiguasse o que os alunos entenderam e se a proposta foi atingida.

6.2.1.4 Quarta etapa

Na quarta etapa, trabalhamos a interpretação, que é o quarto passo da sequência didática, com duração de três aulas, tendo como objetivos:

- abordar os aspectos do conto maravilhoso;
- explicar sobre linguagem denotativa e conotativa;
- retomar com os alunos as ideias dos dois contos lidos e
- compreender e interpretar o conto, *A mulher do pescador* (PHILIP, N; MISTRY, N, 2011, p. 80-2).

d. O quarto passo: a interpretação

Considereei necessário, antes de realizarmos as atividades de interpretação, dar algumas explicações e fazer uma retomada de alguns conteúdos com os alunos, como versar sobre os aspectos do conto maravilhoso, linguagem conotativa e denotativa. Inicialmente, conversei de maneira informal com os alunos, solicitando que falassem sobre o gênero “conto maravilhoso”.

Por consequência, abordei sobre as diferenças e semelhanças entre o “conto maravilhoso” e o “conto de fadas”, a partir da leitura de um trecho do livro, *O conto de fadas* (de Nelly Novaes Coelho), em que a autora separa as narrativas em dois grupos:

As narrativas do primeiro grupo são *contos de fadas*. Com ou sem a presença de fadas (mas sempre com maravilhoso), seus argumentos desenvolvem-se dentro da magia feérica (reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, gênios, bruxas, gigantes, anões, objetos mágicos, metamorfoses, tempo e espaço fora da realidade conhecida etc.) e têm como eixo gerador uma *problemática existencial*. Ou melhor, têm como núcleo problemático a realização essencial do herói ou da heroína, realização que, via de regra, está visceralmente ligada à união homem – mulher. [...]

Os contos de fadas, como veremos adiante, são de origem celta e surgiram como poemas que revelavam amores estranhos, fatais, eternos... [...]

No segundo grupo, temos *contos maravilhosos*. São narrativas que, sem a presença de fadas, via de regra se desenvolvem no cotidiano mágico (animais falantes, tempo e espaço reconhecíveis ou familiares, objetos mágicos, gênios, duendes, etc.) e têm como eixo gerador uma *problemática social* (ou ligada à vida prática, concreta). Ou melhor, trata-se sempre do desejo de auto-realização do herói (ou anti-herói) no âmbito socioeconômico, através da conquista de bens, riquezas, poder material etc. Geralmente, a *miséria* ou a *necessidade de sobrevivência* física é ponto de partida para as aventuras da busca.

Os contos maravilhosos, como veremos adiante, originam-se das narrativas orientais, e enfatizam a parte material/sensorial/ética do ser humano: suas necessidades básicas (estômago, sexo e vontade de poder), suas paixões do corpo (COELHO, 1991, p. 13-4, grifos da autora).

Logo após a leitura, retomei sobre os elementos e/ou características presentes no conto:

- personagem: protagonista (geralmente simples, desprovida de vaidades e de vida humilde) e antagonista (geralmente egoísta, malvada e presa aos bens materiais);
- narrador: geralmente, sabe tudo sobre os personagens: o que pensam, seus desejos e anseios;
- foco narrativo: geralmente em 3ª pessoa;
- elemento mágico: presença do sobrenatural, animais falantes, duendes, personagens com poderes mágicos, uma pessoa comum tem contato com um ser com poderes sobrenaturais – como feitiços, encantamentos, maldições etc. –, benefícios são oferecidos em razão desse contato e, ainda, é imposta alguma condição para que esses benefícios sejam dados ou mantidos;
- tempo: impreciso, distante ao tempo real e uso de expressões: “Era uma vez...”, “Há muitos anos...”, “Um dia...”, “Há muito tempo...”, “Certa vez...”;
- cenário: o espaço é vago, num povoado, castelos, florestas, lugares distantes etc.;
- conflito: a presença do bem e o mal, algo perturbador, a protagonista se depara com uma situação-problema e
- desfecho: feliz ou que satisfaça a protagonista, em que o final geralmente tem um ensinamento como objetivo.

Também, dei uma breve explicação sobre linguagem conotativa e denotativa.

Nos textos literários nem sempre a linguagem apresenta um único sentido, aquele apresentado pelo dicionário. Empregadas em alguns contextos, elas ganham novos sentidos, figurados, carregados de valores afetivos ou sociais. Quando a palavra é utilizada com seu sentido comum (o que aparece no dicionário) dizemos que foi empregada denotativamente. Quando é utilizada com um sentido diferente daquele que lhe é comum, dizemos que foi empregada no sentido conotativo. Este recurso é muito explorado na Literatura (SILVA, [s.d.]).

Após passar as explicações aos alunos, fizemos uma recapitulação das leituras que selecionamos na etapa anterior; a conversa com eles tinha a intenção de esclarecer possíveis dúvidas, para se chegar à construção do sentido do texto que envolvesse o autor, o leitor e a comunidade. Dessa forma, considere que poderia iniciar as atividades de interpretação com a turma, segundo Cosson (2009, p. 66): “As atividades da interpretação, como a entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro. Esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, de idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos.”.

Selecionei o texto, *A mulher do pescador* (PHILIP, N; MISTRY, N, 2011, p. 80-2), para elaborar as questões de interpretação, já que foi o conto de que a turma mais gostou. Elaborei dez questões para que os alunos trabalhassem em sala de aula. Julguei desnecessário criar perguntas sobre os dois contos, pois eles possuem muitas semelhanças; assim, poderia evitar que as atividades ficassem enfadonhas para os alunos.

A seguir estão as atividades de interpretação que trabalhei com a turma:

1. O que você achou dos dois textos? Você gosta de histórias que se passam em outros tempos?

A partir do conto, *A mulher do pescador*, responda às perguntas que seguem:

2. Aprendemos que no conto maravilhoso não há descrição exata do tempo. Porém, há marcas temporais na história. Retire do texto expressões relacionadas ao tempo.
3. Em relação aos elementos do conto maravilhoso, qual das alternativas está INCORRETA?
 - a) O conflito da história se dá quando a esposa do pescador demonstra

insatisfação com a vida que tem e ordena ao pescador que faça pedidos ao peixe.

- b) São personagens do conto: o pescador, a esposa Thaís, o peixe, o papa, o imperador, Deus.
 - c) Os acontecimentos ocorrem num tempo passado, distante, impreciso com expressões como: “Um dia”, “Naquela noite”.
 - d) O espaço é vago no texto e encontra-se a informação que os personagens moram numa pocilga à beira-mar, mas não determina onde é o lugar.
4. Após ler a explicação, escolha a alternativa em que no trecho selecionado do texto, há linguagem conotativa:
- a) “O bom homem voltou para a praia e viu sua esposa sentada num banco, junto à porta de uma linda casinha.”
 - b) “De volta a sua casa, o marido encontrou a mulher postada na porta de um grande castelo.”
 - c) “Ondas escuras rebentavam a seu redor, prestes a engoli-lo.”
 - d) “Mas ela tanto insistiu, gritou, xingou, ameaçou, que o coitado teve de procurar o peixe.”
5. Nos contos maravilhosos, os protagonistas costumam superar as dificuldades e triunfar no final, ou seja, ter uma grande vitória. Em sua opinião, o pescador alcançou a vitória no final do conto?
6. Sabemos que uma das características do gênero “conto maravilhoso” são os elementos mágicos. No conto, *A mulher do pescador*, há os seguintes elementos considerados mágicos:
- a) O pescador ter forças para fisgar um enorme linguado, contar à sua esposa que não o deixava em paz, pois estava sempre insatisfeita.
 - b) A esposa do pescador fazer pedidos impossíveis ao marido, que era apenas um humilde trabalhador, que se esforçava para agradá-la.
 - c) O pescador voltar para casa e se deparar com um castelo ainda maior e uma multidão de guardas e lacaios.
 - d) O pescador fisgar um peixe falante e poderoso, capaz de realizar todos os seus pedidos; tal peixe na verdade era um príncipe enfeitado por uma

bruxa.

7. Pela leitura do conto, podemos caracterizar as personagens fisicamente ou psicologicamente, ou seja, podemos identificar as características da personagem pelo o que é exposto ou pelo seu comportamento, suas atitudes e pensamentos. A esposa do pescador possui características negativas, típicas de um conto maravilhoso, como você caracteriza a mulher do pescador?
 - a) carinhosa e compreensiva.
 - b) ambiciosa e inteligente.
 - c) reclamona e ambiciosa.
 - d) humilde e reclamona.

8. No conto maravilhoso, os personagens podem ter atitudes que não são possíveis na vida real. São atitudes do protagonista que estão em **DESACORDO** com a realidade:
 - a) Obedecer a todas ordens da esposa que nunca se satisfaz.
 - b) Conversar com o peixe e fazer pedidos a ele.
 - c) Morar em uma pocilga, ou seja, um chiqueiro como a própria esposa diz.
 - d) Ir para o rochedo, em meio à água escura e agitada.

9. O conto maravilhoso, *A mulher do pescador*, pode ser relacionado a um provérbio, ou seja, ditos populares (frases e expressões) que transmitem conhecimentos comuns sobre a vida. Escolha o provérbio que melhor se associa ao conto:
 - a) “Deus ajuda, quem cedo madruga”.
 - b) “Mais vale um pássaro na mão do que dois voando”.
 - c) ”Filho de peixe, peixinho é”.
 - d) “Quem tudo quer, tudo perde”.

10. Os contos maravilhosos, geralmente nos transmitem algum ensinamento. Para você, o que se pode aprender com o conto, *A mulher do pescador*?

Realizamos as atividades de interpretação de texto, de forma tranquila, sem cobrança de acertos ou erros, mas com o objetivo de fazer com que os alunos analisassem as questões, e

relessem o texto quando sentissem necessidade. Eles podiam, ademais, tirar dúvidas comigo, trocar ideias com os colegas e discutir sobre os aspectos do conto maravilhoso e sobre os conteúdos aprendidos.

Fiquei observando o interesse e o comprometimento dos alunos enquanto respondiam às questões. Notei que, infelizmente, alguns realizavam as atividades com muita rapidez e sem dar a atenção necessária às questões, pois queriam finalizar para terem tempo para conversas paralelas. Infelizmente, isso é um problema que nós, professores, encontramos na sala de aula: alguns alunos que realizam as atividades apenas por obrigação e/ou para adquirirem nota. Descobri, também, que alguns alunos tinham dificuldade em compreender os enunciados das questões, creio que por falta de leituras mais elaboradas e/ou estarem acostumados a ver o professor como aquele que precisa explicar cada atividade a ser realizada.

Como intervenção, conversei com os alunos sobre a importância de realizarem as atividades com atenção, que não se tratava de uma atividade obrigatória e que o meu objetivo era colaborar com a aprendizagem deles. Achei necessário, ainda, discutir a ideia de alguns enunciados com os alunos que estavam com dificuldade de leitura e busquei orientá-los sem induzi-los a alguma resposta, de forma que os discentes chegassem à sua própria conclusão.

Felizmente, da mesma forma, encontrei alunos dispostos e comprometidos em responder às questões e vi que eles discutiam os enunciados entre os colegas, a fim de alcançar um consenso quanto às respostas. Após ter dado o tempo que considerei suficiente para a realização das atividades, discuti com os alunos acerca de todas as questões e suas respectivas respostas. Dessa maneira, finalizamos as atividades de interpretação.

6.2.1.5 Quinta etapa

A avaliação

A avaliação, com duração de quatro aulas, foi realizada em dois momentos. O primeiro, tinha como proposta de produção textual um novo final para o conto, *A mulher do pescador*, e o segundo, para que os alunos interagissem com o texto, eles deveriam apresentar o novo final aos colegas.

Quero ressaltar que eu não tinha como objetivo propor aos alunos uma avaliação tradicional, como um mero diagnóstico dos acertos e erros deles. Gostaria que os alunos não considerassem o momento de avaliação como as que muitas vezes são submetidos, com

caráter antiquado, como instrumento de pressão, presos a respostas mecânicas, julgamento das capacidades, sem nada a contribuir para a aprendizagem, ou como mera repetição ou reprodução dos conteúdos aprendidos.

Desse modo, o aprendiz não é tratado como sujeito, mas como simples receptor de conteúdos em que somente o professor é detentor do conhecimento. Tal procedimento não contribui para a que o discente tome gosto pela leitura e atividades de literatura. Cosson alerta quanto ao modo de avaliar os alunos, levando em consideração uma concepção mais abrangente e democrática:

Para romper com essas práticas e concepções que pouco têm a ver com o letramento literário, propomos, antes de qualquer coisa, que o professor tome a leitura como uma experiência e não um conteúdo a ser avaliado. Desse modo, é a leitura literária feita pelo aluno que está no centro do processo de ensino e aprendizagem, devendo a avaliação buscar registrar seus avanços para ampliá-los e suas dificuldades para superá-las. O professor não deve procurar pelas respostas certas, mas sim pela interpretação a que o aluno chegou, como ele pensou aquilo. O objetivo maior da avaliação é engajar o estudante na leitura literária e dividir esse engajamento com o professor e os colegas – a comunidade de leitores. Com isso, não se está endossando o impressionismo observado acima. Ao contrário, a leitura do aluno deve ser discutida, questionada e analisada, devendo apresentar coerência com o texto e a experiência de leitura da turma (COSSON, 2009, p. 113-4).

Diante das orientações do autor, optei por realizar as atividades em dois momentos. No primeiro, os alunos iriam dar continuidade ao texto trabalhado em sala, produzindo um novo final, já no segundo momento, promoveria as apresentações dos textos dos alunos, a fim de possibilitar um maior envolvimento entre a turma e o texto.

Primeiro momento: a proposta de produção textual

Ao chegar à classe no dia combinado para a produção, quero destacar que eram os primeiros horários e que estava muito frio. Isso me deixou receosa quanto ao desempenho dos alunos, uma vez que estavam sonolentos, desanimados e para minha estranheza, alguns estavam sem agasalho. Então, para estimular a turma, eu disse que naquela etapa, eu queria ver o quanto eles eram criativos e que deveriam criar um texto que seria apresentado para a professora regente da turma, para os colegas e para mim. Comuniquei que para produzirem o texto precisariam se lembrar do conto, *A mulher do pescador*.

Por isso, pedi para que os alunos falassem de que se lembravam. Foi muito prazeroso ver que a turma sabia contar a história. Por conseguinte, os alunos me pediram para que eu contasse novamente o trecho em que o pescador fazia os pedidos de sua esposa ao peixe

linguado. Notei que me fizeram tal solicitação, porque gostavam da forma como eu contava, por isso, recitei novamente o seguinte trecho:

Linguado, linguado, no fundo do mar,
Escute o que tenho para lhe falar.
Minha mulher, que se chama Thaís,
Deseja uma coisa que eu jamais quis (PHILIP, N; MISTRY, N, 2011, p. 82).

Tais situações fizeram com que os alunos despertassem e logo iniciei as atividades. Reli o trecho do conto com os alunos, disponível na xerox entregue para eles:

Naquela noite o bom homem dormiu como uma pedra, porém sua esposa se virou na cama o tempo todo, pensando no que mais poderia pedir ao linguado. Ao raiar do sol, acordou o marido e declarou: “Quero ser Deus”. “O quê!?”, o pescador falou, estupefato. “Não conte comigo...” Mas ela tanto insistiu, gritou, xingou, ameaçou, que o coitado teve de procurar o peixe. Arrastando-se sob a fúria de uma violenta tempestade, foi até o rochedo. Ondas escuras rebentavam a seu redor, prestes a engoli-lo. O céu se ingira de rubro, como se o próprio Deus estivesse irritado. Gritando a plenos pulmões, o pescador recitou: [...] (PHILIP, Neil, 2011, p. 82)

Assim que finalizei a leitura com os alunos, apresentei a proposta a seguir:

- Você já sabe o final da história, mas agora é a sua vez de mostrar que é criativo. Continue a história e redija um novo final para o conto, pense que você é o pescador, marido de Taís, mulher que não se satisfaz com tudo que já ganhou do peixe linguado, que possui poderes mágicos.

O que você falaria para o peixe?

Teria coragem de fazer um novo pedido? Faria um pedido para você?

Como você resolveria o problema com Taís?

A palavra agora é sua, não se esqueça de algumas regrinhas importantes para que o seu texto, que é um conto maravilhoso, fique ótimo:

1. o tempo é impreciso, distante de nossos dias;
2. os verbos deverão estar no tempo pretérito;
3. o pescador era um homem humilde que não tinha grandes ambições;
4. o peixe possui poderes mágicos capaz de realizar qualquer desejo;
5. você pode criar mais elementos mágicos, caso considere necessário;

6. o desfecho do conto deverá ser satisfatório para o protagonista, que é o pescador;
7. a linguagem deverá ser de acordo com a norma padrão, nada de gírias e abreviar palavras;
8. escreva com letra legível;
9. fique atento à pontuação;
10. faça parágrafos;
11. evite repetição de palavras;
12. releia o texto para verificar se as suas ideias estão organizadas e
13. seja criativo!

Decidi criar algumas regras para que os alunos pudessem se orientar quanto à produção textual, visto que percebi que muitos deles tinham dificuldades com pontuação, ortografia e letra ilegível, o que dificulta a compreensão do texto. Os alunos utilizaram um pouco mais de uma aula para produzir o texto. Assim que terminaram, propus uma atividade para intervalo, com o propósito de possibilitar alguns instantes de recreação.

Para isso, selecionei algumas figuras associadas com o conto do peixe e do pescador para que os alunos colorissem (imagem 17). Também, deixei um espaço na folha para que cada um pudesse desenhar um trecho do conto que tenha gostado ou ilustrasse algo que representasse a história. O referido espaço pode ser visualizado na página a seguir.

Imagem 17 – Desenhos para colorir



Fonte: Tudo desenhos ([s.d.]

O espaço abaixo será para você ilustrar algum trecho do conto que achou interessante.



Os alunos adoraram as atividades do intervalo, divertiram-se e apresentaram aos colegas os coloridos e as ilustrações que fizeram. Percebi a preocupação que tinham em combinar as cores e caprichar nos desenhos. Dessa forma, notei que a turma ainda se envolve com atividades consideradas infantis por muitos professores, no entanto, não devemos esquecer que tais alunos estão no final da infância, muitos ainda têm onze anos. Após o intervalo, despedi-me deles e disse que o nosso próximo encontro seria para apresentarmos as produções textuais que fizeram.

Segundo momento: socialização dos textos produzidos pelos alunos

Na semana seguinte, voltei à sala para realizarmos o segundo momento: “Socialização dos textos produzidos pelos alunos”. Quero ressaltar que, com o passar das atividades, percebi que os alunos já estavam à vontade comigo, alguns me recebiam com abraços, queriam conversar comigo, ou seja, estávamos criando uma relação afetuosa. Acredito que as relações interpessoais interferem, positivamente ou negativamente, no resultado do trabalho de nós, professores de crianças e adolescentes.

Para a atividade, os alunos poderiam escolher entre as seguintes opções: apresentar o seu próprio final ou trocar as produções entre os colegas, a fim de apresentarem o texto de outro.

Antes das divulgações, organizei um espaço na sala de aula para que eles pudessem realizar as suas exibições. Primeiramente, deixei que os alunos se manifestassem quanto às

apresentações, porém, para encontrar o primeiro a apresentar não foi tarefa fácil, já que estavam envergonhados. Então, resolvi chamar os alunos de maneira aleatória para se apresentar. Assim que os primeiros exibiram, não necessitei mais de indicar o próximo aluno, pois já o faziam de maneira espontânea. Ressalto que, sem eu solicitar, os alunos aplaudiam de forma respeitosa os colegas que se apresentavam e que a maioria da turma se manteve em silêncio para ouvir as leituras dos textos dos colegas.

Quanto às produções textuais, vou relacionar, nas próximas páginas, alguns textos produzidos por três alunos para analisarmos alguns pontos. As suas identidades foram preservadas (Anexo A), por isso, irei mencioná-los como: aluno A, para o autor da primeira produção; aluno B, para o da segunda; aluno C, para o aluno da terceira produção textual (imagens 18, 21 e 24). A escolha foi realizada independentemente de gênero feminino ou masculino.

Podemos notar que os alunos optaram por um final reconciliador entre o pescador e sua mulher, bem próximo ao final do conto original. Eles criaram novos fatos como a mulher engravidar, os dois ficarem felizes e a esposa aceitar a vida humilde que tinha com o marido. Os alunos, em suas produções, conseguiram dar continuidade ao texto, respeitando os aspectos do conto maravilhoso, narrativa no tempo pretérito, presença de narrador-observador, uso de discursos direto e indireto, tempo e lugares imprecisos e deram destaque ao elemento mágico, “o peixe”, que continuou interagindo com o pescador.

Devo destacar, também, que as atividades de colorir e de ilustrar um fato interessante no conto ou um desenho para representar a leitura foram feitas por eles com bastante interesse, associando as práticas ao conto, *A mulher do pescador* (imagens 19, 20, 22, 23, 25 e 26). De certa forma, podemos considerar essas atividades, de forma inegável, como uma iniciativa de associar o texto literário à arte, de estimular a criatividade dos discentes, de incentivar e descobrir os talentos da turma.

Logo, avalio que os alunos compreenderam a proposta de produção textual e conseguiram atingir o que foi solicitado, com sucesso e interesse, visto que produziram textos coerentes e com aspectos do conto maravilhoso. No momento de socialização, eles receberam os textos dos colegas com entusiasmo, comentaram acerca dos novos finais produzidos, mostraram interação, riram de alguns finais, questionaram outros, deram sugestões aos colegas e ao me despedir, perguntaram se eu iria voltar para realizar novas atividades com eles. Depreendo que seja uma demonstração de que se ligaram com a sequência didática. Com esta sequência de atividades, esperamos ter possibilitado o trabalho com o texto literário de maneira mais ampla, proporcionado aos alunos momentos de envolvimento com a literatura.

Imagem 18 – Produção textual do aluno A

O humilde homem voltou ao rochedo, o mar estava muito escuro, estava prestes a engoli-lo.

- Linguado, Linguado no fundo do mar ouça o que eu tenho pra lhe falar. Minha mulher tais deseja uma coisa que eu nunca quis.

- O que sua mulher deseja? Perguntou o peixe.
- Ela quer ser Deus, mas eu não quero isso não. - respondeu o pescador.

- Humilde pescador você quer felicidade, não é?

- Não, eu desejo que você suma com a minha mulher, eu não aguento ela mais.

- Olha, meu bom homem o que você deseja é muito sério, você tem certeza de que deseja isso? - perguntou o peixe.

- Sim, disse o pescador.

- Volte para casa, seu desejo será concedido. - afirmou o peixe.

Voltando para casa o pescador pensou:
- Nossa! Agora eu vejo que amo a minha mulher, estou arde perdido. Vou pedir para o linguado trazer minha

mulher de volta - pensou o pescador.

- Linguado, Linguado no fundo do mar, ouça o que eu tenho para lhe falar.

- Traga a minha mulher de volta, pois eu a amo - implorou o pescador ao peixe.

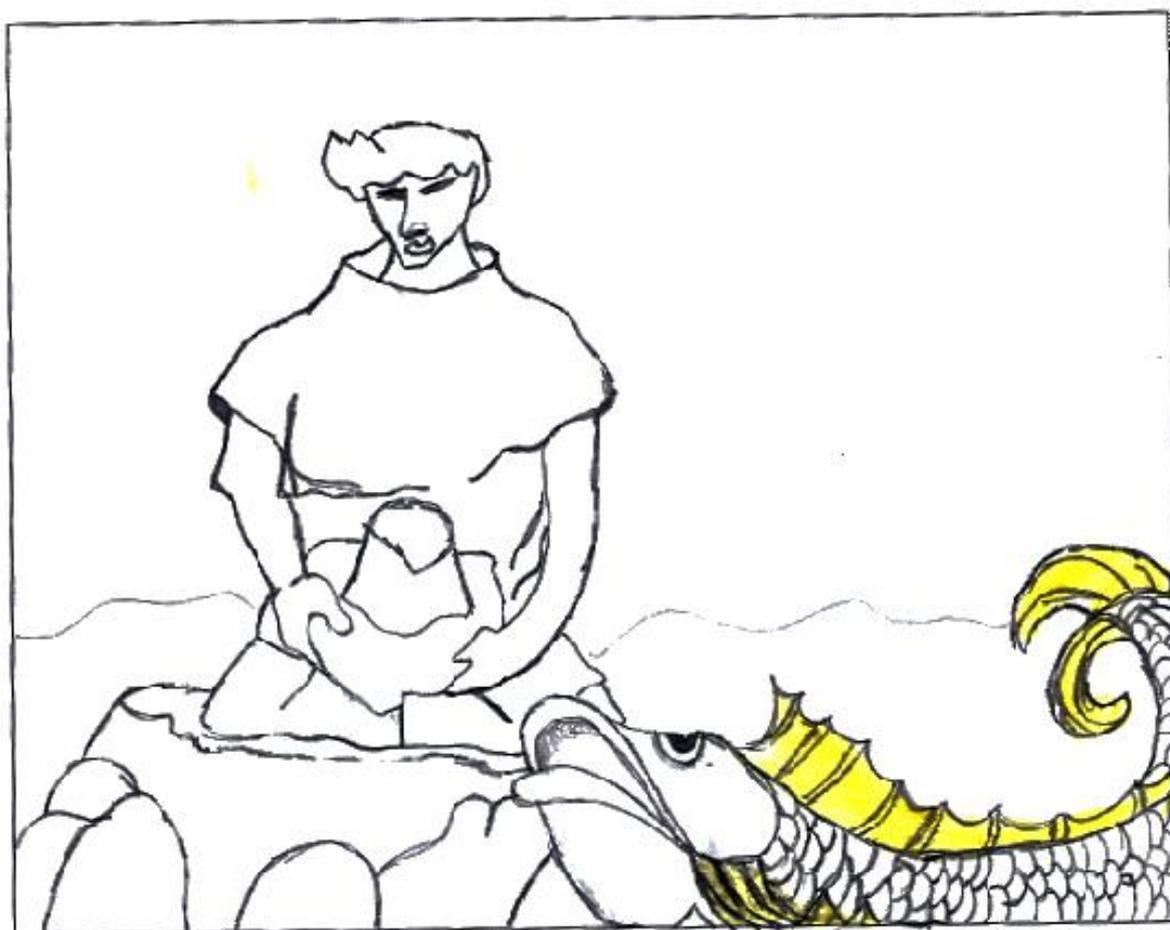
O bom homem voltou para sua casa, viu que sua mulher estava lá. Depois, os dois tiveram 2 filhos e viveram felizes para sempre. E o linguado que era peixe se transformou em príncipe.

Imagem 19 – Desenhos coloridos do aluno A



Fonte: Elaborado pelo aluno A (2016)

Imagem 20 – Ilustração produzida pelo aluno A



Fonte: Elaborado pelo aluno A (2016)

Imagem 21 – Produção textual do aluno B

Linguado, linguado do fundo do mar:

Quero te pedir o anel mais bonito e mais valioso com um feitiço para minha mulher. Thaís se contentar com o que você me deu.

— Volte para casa e veja o dedo de sua mulher, disse o peixe.

Chegando lá, em sua linda e grande casa, o pescador viu sua mulher Thaís linda e feliz com o que ela tinha, e o com o anel no dedo.

Muitos dias depois Thaís perdeu o anel. Ela ficou arrependida, e o pescador ficou a parava de com as atitudes de Thaís. Ela mandou o pescador ir fazer outro pedido ao linguado:

— Volte e fale para o linguado que quero ser Deus.

— Mas Thaís...

— Volte já!

— Linguado, linguado do fundo do mar:

Tinha a mulher Thaís que quer ser o que eu nunca quis! Quero que tudo volte ser como antes, disse o pescador.

— Volte agora e veja sua humilde casa!

E assim a casa voltou a ser humilde e pequena. Thaís ficou feliz apesar de ter voltado a sua humilde e pequena casa. E assim passaram a ser felizes e não questionaram a vida novamente!

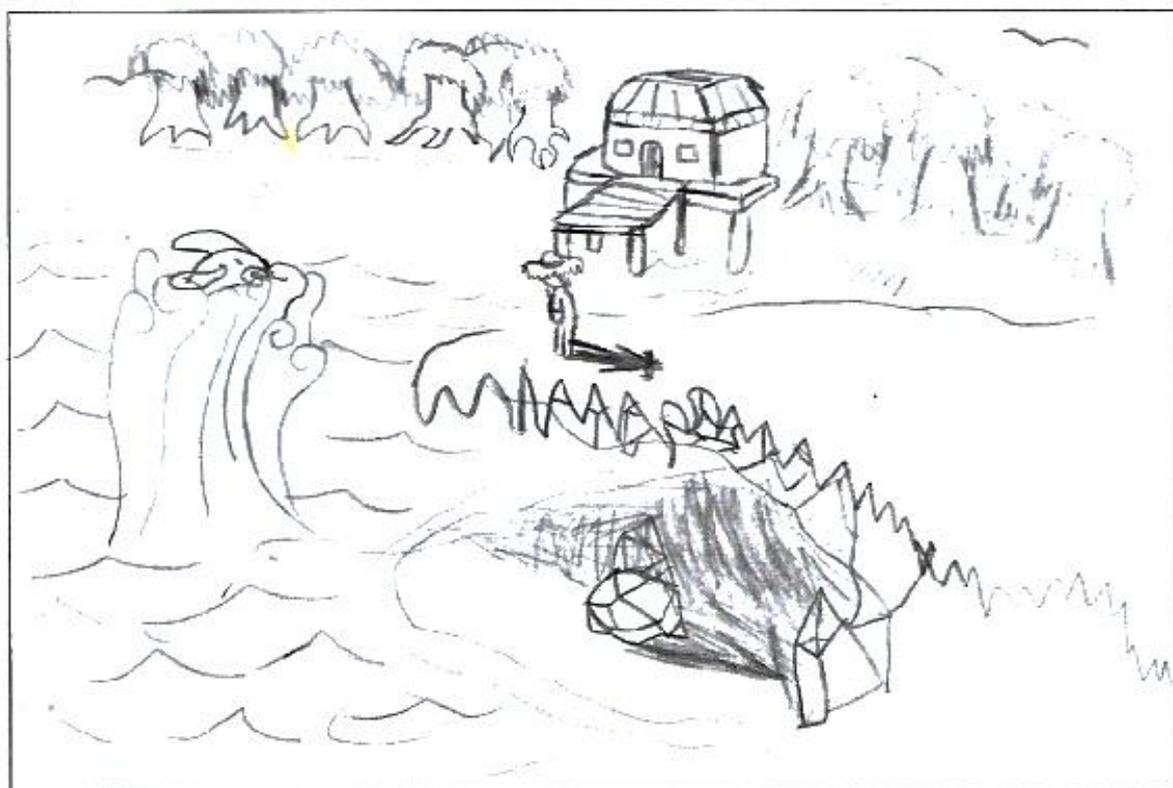
Fonte: Elaborado pelo aluno B (2016)

Imagem 22 – Desenhos coloridos do aluno B



Fonte: Elaborado pelo aluno B (2016)

Imagem 23 – Ilustração produzida pelo aluno B



Fonte: Elaborado pelo aluno B (2016)

Imagem 24 – Produção textual do aluno C

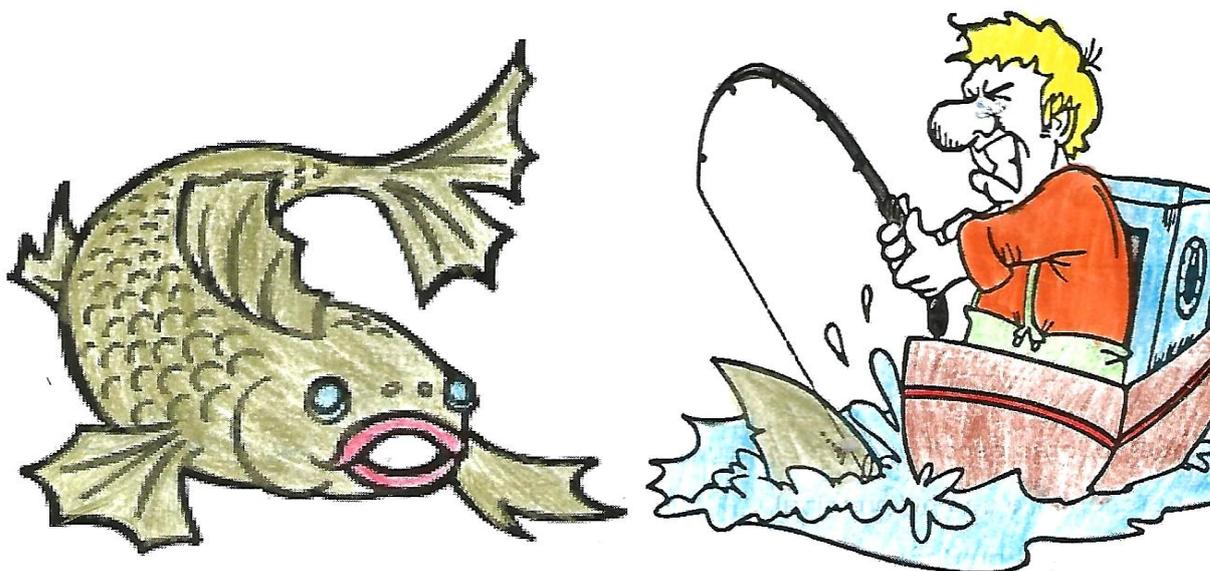
- É o pescador idisse:
 - A minha mulher Taís quer uma coisa
 que eu jamais quis! Ela quer ser Deus,
 o linguado respondeu:
 - O quê? Como assim, não tem como tor-
 mar um ser humano em Deus!
 - Mas a minha mulher quer muito
 ser Deus, disse o pescador.

- É o linguado perguntou:
 - Você, deseja alguma coisa?
 O pescador respondeu:
 - Quero que minha vida fosse igual
 a antes, só que não queria que
 minha mulher ficasse reclamando.

Então seu desejo é uma ordem,
 volte agora para o lugar de sua
 antiga casinha, que seu passado
 voltará, disse o peixe.

É o pescador voltou todo feliz, sabendo
 que sua esposa estaria contente com
 esse pedido. Ele chegou no lugar
 de sua peilga, sua mulher deu
 a boa notícia de que ela estava grávi-
 da. O bom homem explodiu-se de
 felicidade, e eles viveram felizes para
 sempre.

Imagem 25 – Desenhos coloridos do aluno C



Fonte: Elaborado pelo aluno C (2016)

Imagem 26 – Ilustração produzida pelo aluno C



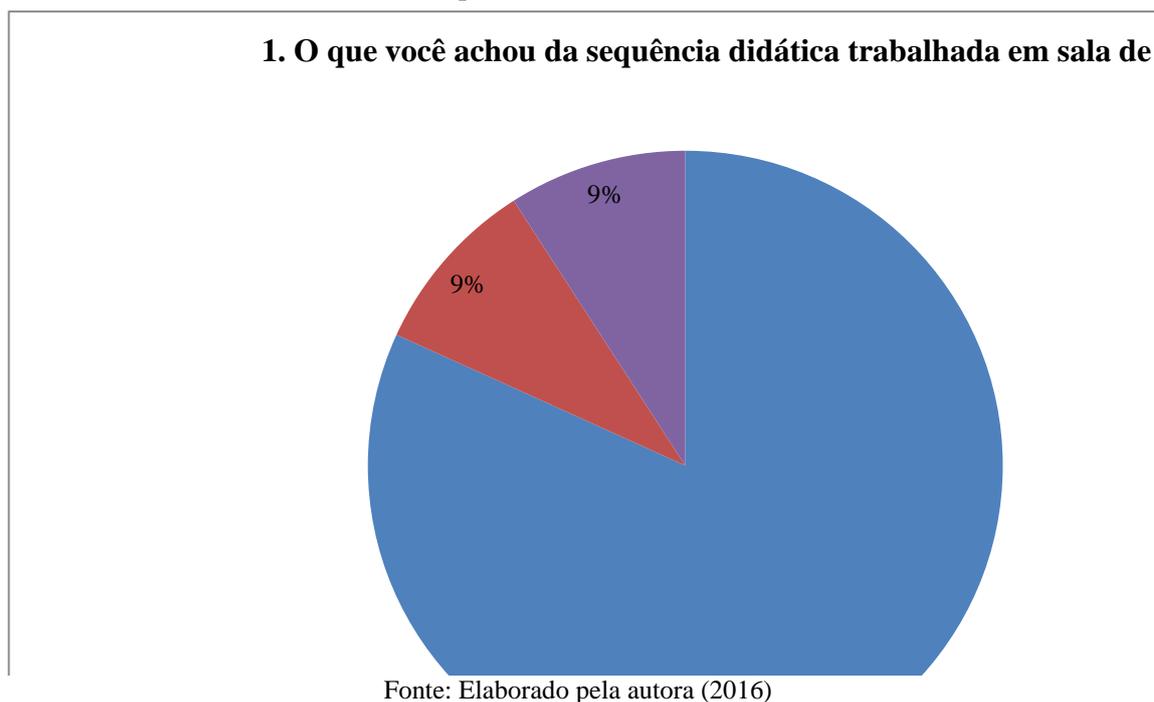
Fonte: Elaborado pelo aluno C (2016)

6.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO SEGUNDO QUESTIONÁRIO

A partir daqui, apresentaremos os resultados do segundo questionário (Apêndice B) aplicado aos alunos do 6º ano da escola selecionada. Tais questões foram ministradas após termos finalizado a sequência didática proposta como intervenção. Optamos por dividir o questionário em duas partes: a primeira é uma avaliação da sequência com o propósito de verificarmos o que os alunos acharam das atividades; a segunda parte são questões voltadas para o gênero literário trabalhado, “conto maravilhoso”.

Para analisarmos se houve alteração positiva no desempenho dos alunos, definimos por elaborar questões próximas àquelas que foram utilizadas no primeiro questionário. Vejamos, a partir do gráfico 11, as respostas dos alunos quanto à primeira pergunta sobre a sequência didática.

Gráfico 11 – Sobre a sequência didática trabalhada em sala de aula

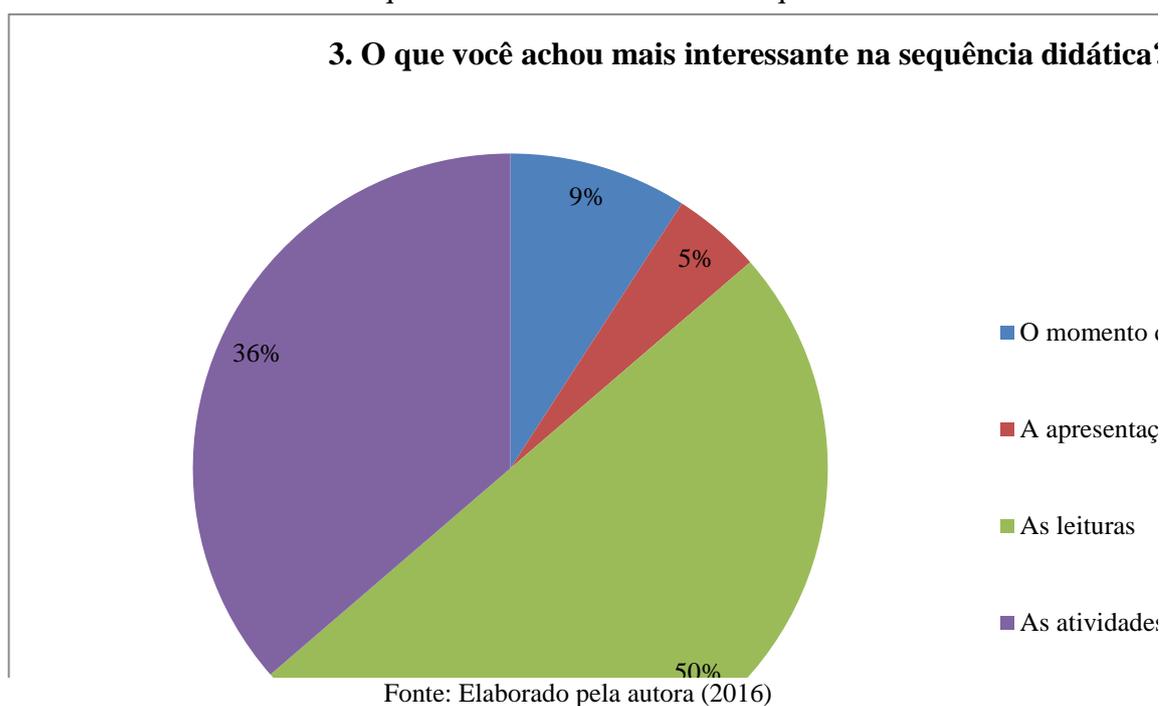


Distinguimos que a maioria dos alunos achou a sequência ótima, o que é um ponto positivo, pois, a partir dos resultados, depreendemos que a turma se interessou pelas nossas propostas. Outro ponto relevante é que nenhum aluno considerou a sequência ruim. Para entendermos melhor acerca do que os alunos acharam, fizemos a segunda pergunta da seguinte forma: “Para você o que houve de diferente das atividades apresentadas na sequência didática em relação às atividades que você costuma realizar com o livro didático?”.

Obtivemos diferentes respostas: destacamos que 23% da turma considerou como diferente na sequência, o fato de “possuir mais textos”. Ressaltamos que, nesta questão, tivemos uma diversidade de respostas, em razão de se tratar de uma questão subjetiva. Por isso, os alunos responderam de maneira generalizada, a saber: “aprendi várias coisas”, “muito legal”, “faz coisas diferentes”, “leitura com a professora e os alunos”, “mais emoção”, “perguntas e falas dos personagens”, “brincadeiras” e “divertido”. De certa forma, a partir das respostas dos alunos, notamos que os mesmos perceberam alguma diferença nas atividades, expressaram-se do seu jeito e responderam de maneira natural.

Pensando nas possíveis dificuldades que poderiam apresentar os discentes, para explicar de maneira mais detalhada, elaboramos a próxima questão a fim de obtermos respostas mais direcionadas, como explanado pelo gráfico 12.

Gráfico 12 – O que foi mais interessante na sequência didática



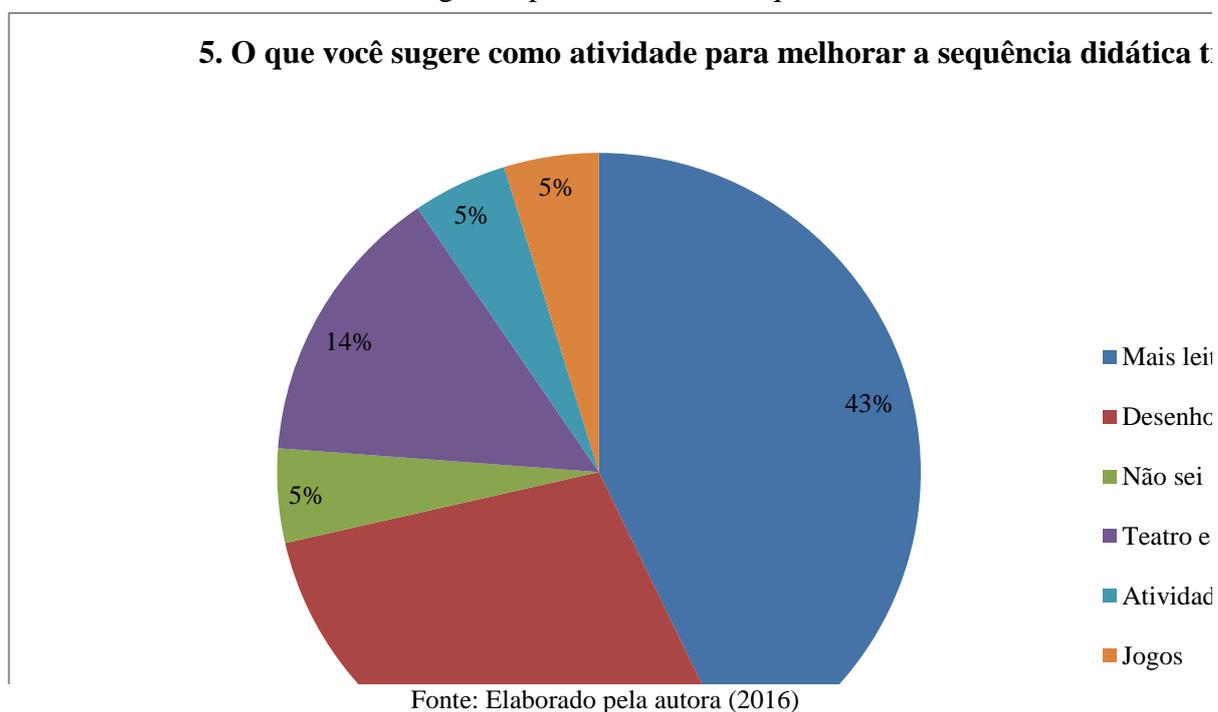
A partir das respostas e análise do gráfico, podemos perceber com clareza, que metade da turma achou mais interessante “As leituras”. Com certo destaque, ainda, estão “As atividades de interpretação de texto”, que obtiveram um percentual bastante significativo de 36%. Dessa forma, podemos concluir que os alunos gostam de momentos que proporcionem a leitura literária e atividades com o texto. Provavelmente, o trabalho que realizamos deu mais oportunidade a isso do que as atividades disponibilizadas pelo livro didático.

Para continuar nossa pesquisa sobre o interesse dos alunos, perguntamos sobre como

eles consideram a realização de atividades diversificadas para trabalhar com o texto literário na sala de aula. Como resultado, tivemos 73% dos discentes que opinaram ser “muito importante” o trabalho com o texto literário e 27% como sendo “interessante”. Salientamos, justamente, que os alunos sentem necessidade de atividades diversificadas no trabalho com o texto, sendo este trabalho uma atribuição do professor.

Para finalizarmos a primeira parte do questionário, pedimos aos alunos que dessem sugestões para melhorar nossa sequência e obtivemos os seguintes resultados, pelo gráfico 13.

Gráfico 13 – Sugestão para melhorar a sequência didática



Observamos que 43% dos participantes sugeriram “Mais leitura”, comprovando que os mesmos se interessam por momentos de leitura e que sentem falta de tais atividades; 28% sugeriram “Desenhos juntos com o texto”, dado que constata que os alunos estão em um momento de transição e ainda sentem falta de relacionar textos com imagens; 14% dos pesquisados sugeriram “Teatro e apresentações”, o que mostra que há alunos que gostam de atividades que promovam a interação; 5% gostariam que tivessem mais “Atividades para colorir”; outros 5% preferiram “Jogos”; somente 5% responderam “Não sei”. Destacamos que, de modo geral, estas respostas mostram uma grande aceitação de atividades específicas de leitura literária.

Consideramos ser um fator importante proporcionar aos alunos um momento para avaliarem as atividades propostas, pois, por meio de suas apreciações é que poderemos

melhorar nossas práticas quanto professores. Assim, finalizamos a primeira parte de nosso segundo questionário. Portanto, passamos para a segunda parte, cujos objetivos eram averiguar e analisar se houve um crescimento na aprendizagem dos estudantes quanto aos aspectos do conto maravilhoso. Essa seção foi constituída de dez perguntas relacionadas ao conto, *O ganso de ouro* (dos Irmãos Grimm).

Primeiramente, foi dado um tempo para que os alunos realizassem a leitura do texto. Logo após a leitura, individualmente, em silêncio e sem intervenção da professora, eles deveriam responder questões sobre o gênero literário, como: reconhecimento das características do gênero, identificação do elemento mágico e tipo de narrador, verificação da presença de linguagem conotativa, protagonista, conflito, discursos direto e indireto e tempo.

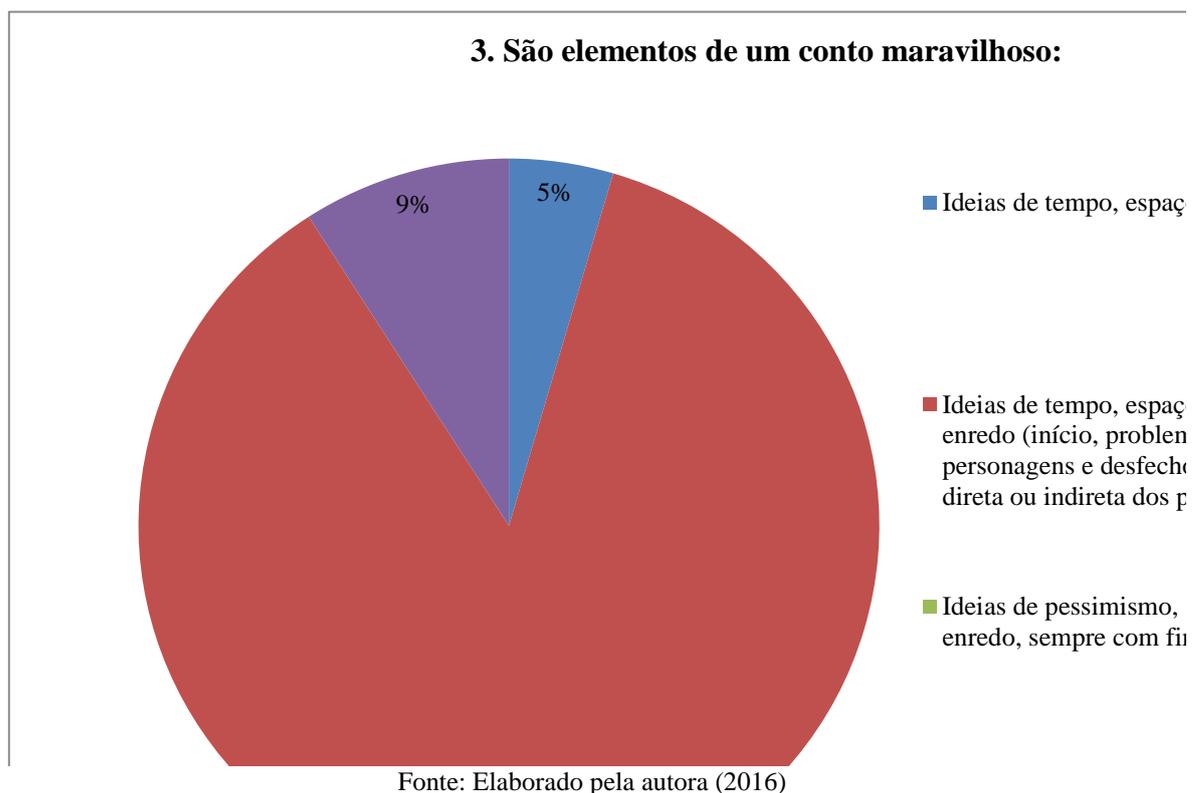
A partir de agora, iremos apresentar os resultados que conseguimos. Quando questionamos aos alunos sobre o gênero que haviam acabado de ler, tivemos 100% de respostas de que se tratava de um conto maravilhoso. Então, para que comprovassem tal resposta, criamos a segunda pergunta: “Se você considera que o texto, *O ganso de ouro*, é um conto maravilhoso, explique por que?”.

A partir das respostas, percebemos que 30% justificaram da seguinte forma: “tem magia”. Outros 26% responderam “ter um final feliz”; 22% justificaram porque “o ganso é bondoso”; 9% consideraram “possuir ação”; outros 9% acharam que se trata de um conto maravilhoso “por causa das animações” e 4% responderam “não existe ganso de ouro”.

Diante dessas respostas, sentimos que os alunos absorveram características do conto maravilhoso em relação à sondagem realizada antes de aplicarmos a sequência, em que os estudantes não conseguiam relacionar tais características. Já no segundo questionário, foram capazes de apontar os elementos, “magia”, “final feliz” e “bondade”, como características de um personagem. Apenas 4% da turma, de maneira errônea, não percebeu que no texto há um ganso de ouro. Podemos cogitar que tal percentual esteja relacionado às dificuldades de leitura de alguns alunos, pois há estudantes que leem, ou melhor, decodificam as palavras, mas não entendem o que foi lido, situação que infelizmente ocorre em muitas escolas.

Para verificarmos se os discentes podiam identificar os elementos de um conto maravilhoso, colocamos a indagação: “São elementos de um conto maravilhoso?”. A partir do gráfico 14, podemos notar que 86% da turma soube identificar corretamente os elementos de um conto e 14% ainda se confundiram entre elementos de um poema e de um conto. Dessa forma, afirmamos que houve um percentual bastante considerável de aprendizagem, comparando com os resultados do primeiro questionário, em que 55% da turma havia respondido corretamente e 32% se confundiram entre elementos de um poema e de um conto.

Gráfico 14 – Elementos de um conto maravilhoso



Na questão seguinte, solicitamos aos estudantes que reconhecessem o(s) elemento(s) mágico(s) do conto. Como resultado, apuramos que 95% dos alunos souberam responder que “os elementos mágicos são o anãozinho da floresta e o ganso de ouro”, sendo que apenas 5% da turma não soube identificar os elementos mágicos corretamente.

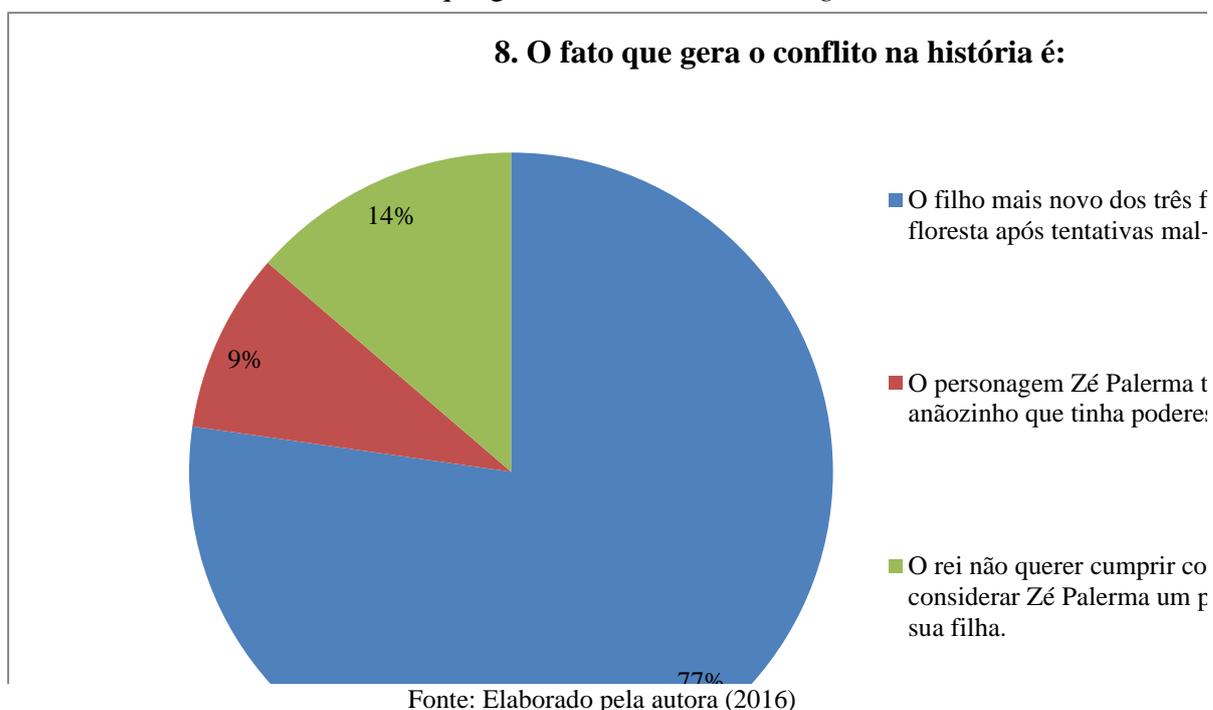
Servindo-se do primeiro questionário como parâmetro, verificamos que apenas 45% dos pesquisados souberam reconhecer o tipo de narrador, ou seja, menos que a metade da turma. Diante desse resultado, optamos por elaborar novamente uma pergunta para que os alunos identificassem o tipo de narrador. Felizmente, no segundo questionário, detectamos uma melhora significativa nos resultados, já que 73% da turma acertou a questão, identificando o tipo narrador-observador, contra os 23% restantes que responderam narrador-personagem.

Na pergunta seguinte, solicitamos aos discentes que identificassem, em um dos trechos selecionados, aquele que continha linguagem conotativa. Como solução, notamos que 50% dos alunos souberam identificar o trecho correto, percentual que ainda não consideramos satisfatório. Entretanto, salientamos que houve um crescimento na aprendizagem, visto que no primeiro questionário, apenas 33% da turma soube responder corretamente.

Indagamos à turma, também: “De acordo com os seus conhecimentos, quem é o

protagonista do texto?”. Aqui, 80% dos alunos souberam identificar o protagonista, no caso, Zé Palerma. Quanto ao fato que gera o conflito na história, veremos os resultados a partir do gráfico 15.

Gráfico 15 – Fato que gera conflito no conto, *O ganso de ouro*



Notamos que 77% dos discentes identificaram corretamente a resposta: “O filho mais novo dos três filhos do casal quer ir para a floresta após tentativas malsucedidas dos irmãos”. Ressaltamos que, no primeiro questionário, apenas 35% da turma soube reconhecer o conflito da história. Em função disso, podemos inferir que houve uma evolução considerável no desempenho dos alunos.

Para as duas últimas questões, decidimos indagar sobre os recursos utilizados pelo autor para narrar a história e quanto ao tempo em que ocorreram os fatos. Como resultados, obtivemos que 68% dos pesquisados responderam corretamente que se trata de discursos direto e indireto, sendo que, no primeiro questionário, apenas 5% da turma conseguiu identificar. E quanto ao tempo, 77% da turma considerou que se trata de uma história ocorrida no passado, num tempo impreciso, lembrando que, no primeiro questionário, houve apenas 20% de acertos. Sendo assim, os resultados comprovam que a maior parte da turma aprendeu sobre os aspectos da narrativa.

Assim, finalizamos o nosso segundo questionário, destacando que notamos um salto nos resultados dos alunos, visto que houve um aumento de acertos quanto ao reconhecimento

do elemento mágico e tivemos mais alunos que identificaram o tipo de narrador presente no conto. Houve, aliás, um índice maior quanto à aprendizagem sobre linguagem conotativa e denotativa, todavia, notamos que os alunos ainda apresentaram algumas dificuldades quanto à linguagem figurada. Quanto à identificação do conflito que gera a história, tipos de discurso e reconhecimento do tempo em que ocorrem os fatos, os alunos demonstraram maior aprendizagem e obtiveram menos erros.

Diante dos resultados, constatamos que houve um crescimento de aprendizagem quanto aos aspectos trabalhados sobre o conto maravilhoso na sequência elaborada. Além do mais, percebemos que os alunos realizaram as atividades de maneira mais confiante. Podemos destacar, a partir das respostas, que eles gostaram da sequência didática e consideraram-na ótima. Os estudantes ressaltaram que as atividades possuíam mais textos e que os momentos que mais apreciaram foram aqueles das leituras, o que comprova que os discentes gostam e precisam de propostas de atividades que envolvam e propiciem mais contato com a leitura de literatura, de maneira diversificada, por meio de uma leitura coletiva, silenciosa, dramatizada e/ou contação de histórias.

Chegamos ao final de nosso trabalho com a convicção de que a sequência trabalhada com os alunos produziu bons frutos, já que houve um ganho nos resultados dos estudantes e que tais benefícios podem, sim, ser influência de um trabalho mais direcionado com o texto literário. É possível atingir resultados melhores se nós, professores, estivermos dispostos a preparar atividades diferentes daquelas habituais, contidas no livro didático.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade contemporânea, nossos alunos, a maioria adolescentes, deparam-se com uma diversidade de textos, de diversos gêneros textuais, em impressos, no cotidiano da sociedade, escola, família, acompanhados de grandes avanços tecnológicos, sons, imagens e cores, textos curtos com mensagens rápidas, tudo muito atraente aos olhos. A escola, que é grande responsável pela formação de leitores, compromisso expresso em muitos projetos pedagógicos, está aprendendo a conviver com o atual, com o virtual, visto que todo suporte de leitura é válido para o enriquecimento do conhecimento de nossos alunos.

Porém, diante de tantas novidades, percebemos também que a escola se defronta com um grande problema: a desvalorização da literatura em seu ambiente escolar. Diante desse impasse, da perda de espaço do texto literário e da desmotivação de nossos alunos, o presente trabalho teve como desafio analisar a situação do ensino de literatura na escola pública em que eu trabalho, na cidade de Uberaba.

O projeto buscou diagnosticar as dificuldades encontradas pelos professores em desenvolver atividades utilizando o texto literário no contexto escolar, baseando-se nas análises realizadas do LDP, *Português: linguagens, 6º ano: língua portuguesa* (dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar), ao trabalhar a formação do leitor literário. Após detectarmos as lacunas no trabalho com o texto literário, tendo o livro didático como principal suporte, elaboramos uma sequência didática de literatura, utilizando o gênero “conto maravilhoso”, a fim de repensar e reformular o trabalho com o texto literário com alunos do 6º ano do ensino fundamental II.

Tínhamos como objetivo resgatar a importância da literatura por meio de propostas de intervenção, com o propósito de despertar os leitores literários que, talvez, por diferentes fatores, estejam adormecidos na escola. Zilberman (1993, p. 21) afirma que “a proposta de que a literatura seja reintroduzida na sala de aula significa o resgate de sua função primordial, buscando sobretudo, a recuperação do contrato do aluno com a obra de ficção.”. Uma vez a literatura está presente em nosso cotidiano – como no folclore, nas lendas, na música, nos causos, nos versos de amor, nas manifestações –, é preciso nos prepararmos e sabermos inserir os nossos alunos no mundo da literatura.

Conforme os PCNs (BRASIL, 1998, p. 26), que é um instrumento de apoio à prática docente, define-se o texto literário como uma forma de representação e estilo, com o predomínio da criatividade e intenção estética que constitui “[...] outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo [...]”. Segundo Candido (2011, p. 175), defensor da importância da

literatura humanizadora, a “[...] literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.”

Depreendemos, assim, que somente a literatura é capaz de ultrapassar limites, tempo e espaço. Ela nos liberta das desigualdades, nos proporciona conhecer e viver o que a realidade talvez não nos permita, seja na poesia ou na ficção, para a formação cultural e humanizada de nossos alunos. À vista disso, o que será deles sem sonhos, sem imaginação, sem a metáfora, sem a conotação? Barthes, (1980) afirma que a literatura é fundamental, a única (in)disciplina que não pode desaparecer do currículo, porque abre portas para muitas outras.

Após trabalharmos cerca de um mês com a turma selecionada do 6º ano do ensino fundamental, conseguimos notar que, durante toda a trajetória da aplicação das atividades, a cada etapa trabalhada, os alunos envolviam-se e interagiam com o texto. Enfim, eles demonstravam estar abertos a receber o texto literário e que as atividades possibilitavam que as relações interpessoais se estreitassem, pois, entre alunos e professora, houve um trabalho de troca de aprendizagens.

Luzia de Maria (2009) afirma que os jovens continuam lendo e gostando de ler – contrariamente ao que afirmam alguns professores –, o pode ser confirmado pelo extraordinário sucesso da série Harry Potter. Dessa forma, percebemos que os alunos estão em busca da leitura autônoma, solitária ou com novas abordagens. Em contrapartida, na escola, os textos literários vêm perdendo espaço para os textos jornalísticos, charges, propagandas e o próprio livro didático não se preocupa em contemplar a literatura.

Zappone (2008, p. 31) constata que “[...] é possível observar letramento literário em inúmeros outros espaços que não apenas na escola.”. Porém, Zilberman (1993, p. 16) deixa claro que, como entidade que recebe a incumbência de ensinar a ler, a escola “[...] tem interpretado esta tarefa de um modo mecânico e estático.”. Por isso, em nossa intervenção, buscamos criar alternativas didáticas relevantes para que o trabalho com a literatura, atividade essencial no processo de formação de crianças e adolescentes, atinja, progressivamente, um nível de planejamento, execução e avaliação correspondente ao potencial humano, que o trato íntimo com o texto literário, desde a mais tenra idade, pode liberar.

Dessa maneira, podemos depreender que não se trata de não gostar de ler literatura, trata-se de ensinar a ler literatura. Sabemos que o ensinar não é tarefa fácil, mas o trabalho que realizamos na escola selecionada nos permite concluir que a mediação do professor, no trabalho de letramento literário, é de suma importância e que, sem a sua intervenção, não será possível formar leitores de literatura na escola. Ressaltamos, também, que negar aos nossos jovens o direito à literatura, é negar o direito de ver as coisas muito além daquilo que nossos

olhos nos permitam.

Gostaria de finalizar com o poema de Carlos Drummond de Andrade, o qual me faz refletir sobre o trabalho docente:

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra (ANDRADE, 2013, p. 36).

Somente um gênio como o poeta Carlos Drummond de Andrade, pode resumir tantos significados em versos que nos parecem “simples”, mas de ideias tão complexas. Inspirando-me no poema de Drummond, creio que devemos encontrar alternativas para resolver os problemas que essa pedra pode simbolizar, precisamos enfrentar os inúmeros obstáculos de nossos caminhos, mesmos sabendo das várias dificuldades que nos deparamos no ensino, na educação, nos diferentes sistemas.

No entanto, nós professores, cientes de nossa responsabilidade social na formação de cidadãos, atingiremos nossos objetivos nas escolas em que trabalhamos se tivermos um olhar poético e otimista. Assim, conseguiremos romper as barreiras e seguir com uma proposta de trabalho relevante, tanto para o professor quanto para o alunado e, em vez de pedras, poderemos colocar livros de literatura no caminho. Enfim, seguir adiante, visto que ao bom professor, não é dada a alternativa de ficar parado, só olhando para a pedra, não é verdade?

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **O pescador e sua mulher**. São Paulo: Paulus, 2006.
- ANDRADE, C. D. **Alguma poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- ANDRÉ, R. L. M. A formação do professor de literatura. **Polifonia**. Cuiabá, n. 18, p. 27-39, 2009. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/990/768>>. Acesso em: 23 set. 2016.
- BARBOSA, J. B.; BARBOSA, M. V. (Orgs.). **Leitura e mediação**: reflexões sobre a formação do professor. Campinas, SP, Mercado das Letras, 2013.
- BARTHES, R. **Aula**. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1980.
- BOUÇAS, A. **Linguado**. São Paulo: Pesca na praia, 2015. Disponível em: <<http://pescanapraia.com/linguado/>>. Acesso em: 2 out. 2016.
- BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Especial, 1998.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 5. ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. p.171-93.
- _____. A literatura e a formação do homem. In: DANTAS, V. (Org.). **Bibliografia de Antonio Candido**: textos de intervenção. São Paulo: Duas cidades, Ed. 34, 2002. p. 77-92.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português**: linguagens, 6º ano: língua portuguesa. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.
- COELHO, N. N. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. **O conto de fadas**: símbolos, mitos, arquétipos. São Paulo: Paulinas, 2008.
- _____. **Literatura e linguagem**: a obra literária e a expressão lingüística. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- _____. **Literatura infantil**: teoria – análise – didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.
- COLUMBIA COLLEGE. **The fisherman and his wife, by Alexander Zick, c. 1886**. New

York, USA, 2013. Disponível em:
<<https://www.college.columbia.edu/core/content/fisherman-and-his-wife-alexander-zick-c-1886>>. Acesso em: 2 out. 2016.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, R.; SOUZA, R. J. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos**. São Paulo, v. 2, p. 101-8, 2011. Disponível em:
<<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2016.

COSTA, I. **O pescador e a sua mulher**. Para além do agora, 2014. Disponível em:
<<https://paralemdoagora.wordpress.com/2014/05/16/o-pescador-e-a-sua-mulher/>>. Acesso em: 2 out. 2016.

CUNHA NETO, F. S. **Sequências didáticas**. Ateliê de Educadores, 2010. Disponível em:
<<http://atelierdeducadores.blogspot.com.br/2010/12/sequencias-didaticas.html>>. Acesso em: 20 out. 2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.95-128

FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Pró-Livro, 2012. Disponível em:
<<http://www.prolivro.org.br/images/antigo/4095.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2016.

FOGAÇA, I. K.; BETTES, S. Práticas discursivas com o gênero “contos populares”: histórias de ontem, de hoje e de sempre. In: PARANÁ (Estado). **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação, 2010. v. 1. (Cadernos PDE). Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_unicentro_port_artigo_iraci_knesebeck.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2016.

FUNDO Nacional do Livro Didático. Brasília, DF, [s.d.]. Disponível em:
<<http://www.fnnde.gov.br/>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

GRIMM, J.; GRIMM, H.; CRANE, W. The fisherman and his wife. In: _____. **Household stories by the Brothers Grimm**. New York, USA: Dover Publications Inc., 1963. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/files/19068/19068-h/19068-h.htm#illus-117>>. Acesso em: 2 out. 2016.

GRIMM, J.; GRIMM, H.; PERRAULT, C. **As melhores histórias de Irmãos Grimm & Perrault**. São Paulo: Nova Alexandria, 2004.

GUIA de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Portuguesa. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%93-93-anos-finais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em 2 jun. 2015.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. H. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

JOUVE, V. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

MÁQUINA de quadrinhos da Mônica. Disponível em: <<http://www.maquinadequadrinhos.com.br/>>. Acesso em: 26 set. 2016.

MARIA, L. **O clube do livro**: ser leitor – que diferença faz? São Paulo: Globo, 2009.

MEIRELLES, E. Como organizar sequências didáticas. **Nova Escola**. São Paulo, n. 269, fev. 2014. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/como-organizar-sequencias-didaticas-planejamento-779478.shtml?page=0>>. Acesso em: 20 out. 2015.

MOREIRA, L. M. **Um outro olhar sobre o menino que não quer crescer**. Porto Alegre: Instituto de Ensino e Pesquisa em Psicoterapia, [s.d.]. Disponível em: <<http://iepp.com.br/um-outro-olhar-sob-o-menino-que-nao-quer-crescer/>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

MOTTA, A. **O que são contos maravilhosos?** Conversa de Português, 2012. Disponível em: <<http://conversadeportugues.com.br/2012/12/contos-maravilhosos/>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

MOURA, M.; CAMBEIRO, D. (Orgs.). **Magias, encantamentos e metamorfoses**: fabulações modernas e suas expressões no imaginário contemporâneo. Rio de Janeiro: De Letras, 2013.

NEVES, V. F. A. Pesquisa-ação e etnografia: caminhos cruzados. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**. São João del-Rei, v. 1, n. 1, p. 86-102, jun. 2006. Disponível em: <<file:///C:/Users/Leandro%20Contato/Downloads/504-2017-1-PB.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2016.

OLIVEIRA, A. A. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Coords.) **Literatura**: ensino fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p.41-54.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.) **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p.61-81.

PHILIP, N; MISTRY, N. **Volta ao mundo em 52 histórias**. Tradução de Hildegard Feist. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2011.

QUINTAL, L. C. **Os contos de fadas maravilhosas e o conto maravilhoso que não tem**

fadas. Webartigos, 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/os-contos-de-fadas-maravilhosas-e-o-conto-maravilhoso-que-nao-tem-fadas/35357/#ixzz1CBPUL7Us>>. Acesso em: 14 maio 2016.

RITER, C. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.
SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.129-47.

SILVA, M. C. **Denotação e conotação**. Goiânia: Brasil Escola, [s.d.]. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/literatura/denotacao-conotacao.htm>>. Acesso em: 14 maio 2016.

SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.17-48.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TAINHA, J. *et al.* **Biografia Irmãos Grimm**. [s.d.]. Disponível em: <http://aearraiolos.drealentejo.pt/anexos/comenius_santana/irmaos_grimm_final.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2016.

TAKADA, P. Teresa Colomer: “Literatura não é luxo. É a base para a construção de si mesmo”. **Nova Escola**. São Paulo, n. 274, ago. 2014. Disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br/fundamental-1/teresa-colomer-literatura-nao-luxo-base-construcao-si-mesmo-808010.shtml?page=1>>. Acesso em: 22 set. 2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-66, set./ dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2016.

TUDO desenhos. **Desenhos para colorir**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.tudodesenhos.com/>>. Acesso em: 14 maio 2016.

TURCHI, M. Z.; SILVA, V. M. T (Org.). **Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: Associação Nacional de Escolas Presbiterianas, 2006.

VOLOBUEF, K. **Contos de fadas dos Irmãos Grimm**. Carta Capital, 10 jan. 2013. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/educacao/carta-fundamental-arquivo/contos-de-fadas-dos-irmaos-grimm>>. Acesso em: 23 set. 2016.

ZAPPONE, M. H. Y. Fanfics: um caso de letramento literário na cibercultura? **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 29-33, abr./ jun. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/4749/3578>>. Acesso em: 4 out. 2016.

_____. (Org.). **Leitura do texto literário: práticas e letramento**. Maringá, PR: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2010. v. 1.

_____. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**. Maringá, PR, v. 3, p. 47-62, 2007. Disponível em: <http://www.edicoessm.com.br/gestorescolar2015/temas/letramento-literarios/Modelos_de_Letramento_Literario.pdf>. Acesso em: 8 out. 2016.

ZILBERMAN, R. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

_____. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

_____. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Desenredo**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, RS, v. 5, n. 1, p. 9-20, jan./ jun. 2009. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/924/554>>. Acesso em: 8 out. 2016.

APÊNDICE A – Primeiro questionário para o aluno



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



Mestranda: Juliana Afonso de Paula Souza
Orientador: Prof. Dr. Carlos Francisco de Moraes

PRIMEIRO QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO

Parte 1 Sobre a leitura



1. Você gosta de ler?
 - a) Sim, eu adoro ler.
 - b) Sim, mas tenho dificuldades para ler.
 - c) Um pouco.
 - d) Não gosto de ler.

2. Com que frequência você lê?
 - a) Sempre, leio na escola e em casa.
 - b) Somente quando a professora pede.
 - c) Nunca, nem quando a professora pede.

3. Você tem o hábito de ler:
 - a) Textos no livro didático.
 - b) Livros literários.
 - c) Revistas.
 - d) Notícias.
 - e) Assuntos no Facebook, mensagens no celular.
 - f) Sites da internet.
 - g) A Bíblia.
 - h) Não gosto de ler.

4. Sua família o incentiva a ler?
 - a) Sim.
 - b) Às vezes.
 - c) Não.

5. Seus pais ou responsáveis têm o hábito de ler?
- Sim, frequentemente.
 - Às vezes.
 - Não.
6. Você leu quantos livros nos últimos três meses?
- Quatro ou mais.
 - Três.
 - Dois.
 - Um.
 - Nenhum.
7. Dos livros que você já leu cite um que considere muito interessante. Por quê?
-
-
8. Para você o ato de ler um livro é:
- Um prazer, pois a leitura lhe proporciona momentos de satisfação, fantasia ou conhecimento.
 - Cansativo, pois lê apenas por imposição dos professores.
 - Desnecessário, pois nos dias de hoje não é necessário ler livros.
 - Outro. Explique:
-

Sobre a biblioteca



9. Você conhece a biblioteca de sua escola?
- Sim.
 - Não.
10. Se você conhece, escolha a opção que melhor represente a biblioteca de sua escola:
- Bonita.
 - Organizada.
 - Bagunçada.
 - Feia.
11. Você frequenta a biblioteca de sua escola:
- Nunca vou à biblioteca. Por quê?
-
- Sempre que quiser, pois o acesso é livre, mas fecha no intervalo.
 - Sempre que quiser, pois o acesso é livre e não fecha no intervalo.
 - Apenas utilizo a biblioteca na presença da professora regente.

12. Sobre o acesso aos livros da biblioteca:
- a) Posso escolher os livros que quero ler.
 - b) A funcionária da biblioteca já separa os livros que posso ler na minha série.
 - c) Só posso pegar o livro que a professora solicitou.
 - d) Outro. Explique.
-

13. A biblioteca faz atividades para incentivar a leitura?
- a) Sim, com frequência. Dê exemplos:
-

b) Sim, mas raramente. Dê exemplos:

c) Não, nunca.

14. Você já teve aula de leitura na biblioteca?

a) Sim, frequentemente.

b) Sim, mas raramente.

c) Não, nunca.

d) Outro. Explique:

Sobre as aulas de literatura



15. De que você gosta nas aulas de literatura?
-
-

16. Para você as aulas de literatura são:

a) Importantes.

b) Desnecessárias.

c) Apenas um complemento da língua portuguesa.

d) Não sei para que servem as aulas de literatura.

e) Outra.

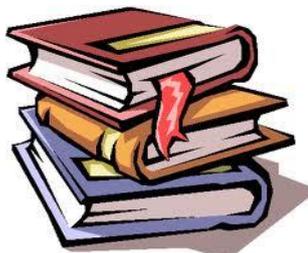
17. O que você gostaria que tivesse nas aulas de literatura e língua portuguesa que envolvesse a leitura?
-
-

18. Você sente falta de eventos envolvendo a literatura na escola como poesia, teatro, contação de histórias, música?

a) Sim. Por quê?

b) Não. Por quê?

Sobre o livro didático



19. Você gosta de ler os textos do livro didático?
- Sim.
 - Às vezes.
 - Não gosto.
20. O que você acha das atividades propostas sobre os textos lidos no livro didático?
- Interessantes, pois sempre há perguntas diferenciadas que estimulam nosso gosto pela leitura.
 - Cansativas, pois são muito extensas e sempre se repetem.
 - Muito importantes para a compreensão e interpretação dos textos.
 - Difíceis, porque não entendo o que está sendo solicitado nas atividades.
 - Outra.
-
21. Nas aulas de língua portuguesa e/ou literatura a professora utiliza o livro didático com que frequência:
- Sempre.
 - Na maioria das aulas.
 - Raramente.
 - Nunca.
22. O que você acha do livro didático utilizado nas aulas de língua portuguesa e/ou literatura:
- Ótimo.
 - Bom.
 - Razoável.
 - Ruim.

Justifique sua resposta:

Parte 2

O gato de botas

(Adaptado do conto de Charles Perrault)

Um moleiro, que tinha três filhos, repartindo à hora da morte seus únicos bens, deu ao primogênito o moinho; ao segundo, o seu burro; e ao mais moço apenas um gato. Este último ficou muito descontente com a parte que lhe coube da herança, mas o gato lhe disse:

— Meu querido amo, compra-me um par de botas e um saco e, em breve, te provarei

que sou de mais utilidade que um moinho ou um asno.

Assim, pois, o rapaz converteu todo o dinheiro que possuía num lindo par de botas e num saco para o seu gatinho. Este calçou as botas e, pondo o saco às costas, encaminhou-se para um sítio onde havia uma coelheira. Quando ali chegou, abriu o saco, meteu-lhe uma porção de farelo miúdo e deitou-se no chão fingindo-se morto.

Excitado pelo cheiro do farelo, o coelho saiu de seu esconderijo e dirigiu-se para o saco. O gato apanhou-o logo e levou-o ao rei, dizendo-lhe:

— Senhor, o nobre marquês de Carabás mandou que lhe entregasse este coelho. Guisado com cebolinhas será um prato delicioso.

— Coelho?! — exclamou o rei. — Que bom! Gosto muito de coelho, mas o meu cozinheiro não consegue nunca apanhar nenhum. Dize ao teu amo que eu lhe mando os meus mais sinceros agradecimentos.

No dia seguinte, o gatinho apanhou duas perdizes e levou-as ao rei como presente do marquês de Carabás. O rei ficou tão contente que mandou logo preparar a sua carruagem e, acompanhado pela princesa, sua filha, dirigiu-se para a casa do nobre súdito que lhe tinha enviado tão preciosas lembranças.

O gato foi logo ter com o amo:

— Vem já comigo, que te vou indicar um lugar, no rio, onde poderás tomar um bom banho.

O gato conduziu-o a um ponto por onde devia passar a carruagem real, disse-lhe que se despisse, que escondesse a roupa debaixo de uma pedra e se lançasse à água. Acabava o moço de desaparecer no rio quando chegaram o rei e a princesa.

— Socorro! Socorro! — gritou o bichano.

— Que aconteceu? — perguntou o rei.

— Os ladrões roubaram a roupa do nobre marquês de Carabás! — disse o gato.

— Meu amo está dentro da água e sentirá câimbras.

O rei mandou imediatamente uns servos ao palácio; voltaram daí a pouco com um magnífico vestuário feito para o próprio rei, quando jovem.

O dono do gato vestiu-o e ficou tão bonito que a princesa, assim que o viu, dele se enamorou. O rei também ficou encantado e murmurou:

— Eu era exatamente assim, nos meus tempos de moço.

O gato estava radiante com o êxito do seu plano; e, correndo à frente da carruagem, chegou a uns campos e disse aos lavradores:

— O rei está chegando; se não lhes disserem que todos estes campos pertencem ao marquês de Carabás, faço-os triturar como carne para almôndegas.

De forma que, quando o rei perguntou de quem eram aquelas searas, os lavradores responderam-lhe:

— Do muito nobre marquês de Carabás.

— Com a breca! — disse o rei ao filho mais novo do moleiro.

— Que lindas propriedades tens tu!

O moço sorriu perturbado, e o rei murmurou ao ouvido da filha:

— Eu também era assim, nos meus tempos de moço.

Mais adiante, o gato encontrou uns camponeses ceifando trigo e lhes fez a mesma ameaça:

— Se não disserem que todo este trigo pertence ao marquês de Carabás, faço picadinho de vocês.

Assim, quando chegou a carruagem real e o rei perguntou de quem era todo aquele trigo, responderam:

— Do mui nobre marquês de Carabás.

O rei ficou muito entusiasmado e disse ao moço:

— Ó marquês! Tens muitas propriedades!

O gato continuava a correr à frente da carruagem; atravessando um espesso bosque, chegou à porta de um magnífico palácio, no qual vivia um ogro que era o verdadeiro dono dos campos semeados. O gatinho bateu à porta e disse ao ogro que a abriu:

— Meu querido ogro, tenho ouvido por aí umas histórias a teu respeito. Dize-me lá: é certo que te podes transformar no que quiseres?

— Certíssimo — respondeu o ogro, e transformou-se num leão.

— Isso não vale nada — disse o gatinho. - Qualquer um pode inchar e aparecer maior do que realmente é. Toda a arte está em se tornar menor. Poderias, por exemplo, transformar-te em rato?

— É fácil — respondeu o ogro, e transformou-se num rato.

O gatinho deitou-lhe logo as unhas, comeu-o e desceu logo a abrir a porta, pois naquele momento chegava a carruagem real. E disse:

— Bem-vindo seja, senhor, ao palácio do marquês de Carabás.

— Olá! — disse o rei — que formoso palácio tens tu! Peço-te a fineza de ajudar a princesa a descer da carruagem.

O rapaz, timidamente, ofereceu o braço à princesa e o rei murmurou-lhe ao ouvido:

— Eu também era assim tímido, nos meus tempos de moço.

Entretanto, o gatinho meteu-se na cozinha e mandou preparar um esplêndido almoço, pondo na mesa os melhores vinhos que havia na adega; e quando o rei, a princesa e o amo entraram na sala de jantar e se sentaram à mesa, tudo estava pronto.

Depois do magnífico almoço, o rei voltou-se para o rapaz e disse-lhe:

— Jovem, és tão tímido como eu era nos meus tempos de moço. Mas percebo que gostas muito da princesa, assim como ela gosta de ti. Por que não a pedes em casamento?

Então, o moço pediu a mão da princesa, e o casamento foi celebrado com a maior pompa. O gato assistiu, calçando um novo par de botas com cordões encarnados e bordados a ouro e preciosos diamantes.

E daí em diante, passaram a viver muito felizes. E se o gato às vezes ainda se metia a correr atrás dos ratos, era apenas por divertimento; porque absolutamente não mais precisava de ratos para matar a fome...

Texto disponível em:

<<http://www.educacional.com.br/projetos/ef1a4/contosdefadas/gatodebotas.html>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

Vocabulário

Moleiro: Dono de moinho. / Aquele que trabalha em moinho.

Primogênito: Que nasceu antes dos outros irmãos, filho mais velho.

Guisado: Prato de carne, peixe ou legumes refogados. / Picadinho de carne bem temperado.

Excitado: estimulado, despertado, exaltado.

Perdiz: ave galinácea muito apreciada como caça.

Seara: campo de cereais. Terreno semeado.

1. O texto que você acabou de ler é:
 - a) Uma notícia.
 - b) Um conto de mistério.
 - c) Um conto maravilhoso.
 - d) Uma crônica.
 2. Você considera que o texto, *O gato de botas*, é uma narrativa? Por quê?
-

-
-
3. São elementos de uma narrativa:
- Ideias de tempo, espaço, versos e estrofes, rimas.
 - Ideias de tempo, de espaço, de ambiente; personagens; enredo (início, problema ou conflito, ações dos personagens e desfecho); narrador; além da fala direta ou indireta dos personagens.
 - Ideias de pessimismo, sofrimento durante todo o enredo, sempre com final infeliz.
 - Ideias de espaço, personagens, poeta, eu-lírico, conflito, desfecho.
4. Uma das características do gênero conto maravilhoso é o elemento mágico. Quanto a ele, pode-se afirmar que:
- O elemento mágico são as botas e o saco do gato tornando-o humano.
 - O elemento mágico é o gato que fala e possui grande astúcia, o que não é possível para um gato comum.
 - O elemento mágico são as roupas do dono do gato que encantaram a princesa ao torná-lo bonito.
 - O conto não possui elementos mágicos.
5. Sobre o narrador do texto lido podemos afirmar:
- O texto não possui narrador.
 - É narrador-personagem, pois participa da história.
 - É narrador-onisciente, pois narra e conhece os pensamentos e sentimentos do personagem.
 - É narrador-observador, pois apenas narra os fatos sem participar da história.
6. Escolha a alternativa em que no trecho selecionado do texto, há linguagem conotativa:
- “Um moleiro, que tinha três filhos, repartindo à hora da morte seus únicos bens, deu ao primogênito o moinho; ao segundo, o seu burro; e ao mais moço apenas um gato”.
 - “Excitado pelo cheiro do farelo, o coelho saiu de seu esconderijo e dirigiu-se para o saco”.
 - “Se não disserem que todo este trigo pertence ao marquês de Carabás, faço picadinho de vocês”.
 - “O gato assistiu, calçando um novo par de botas com cordões encarnados e bordados a ouro e preciosos diamantes”.
7. De acordo com os seus conhecimentos, quem é o protagonista do texto? Justifique sua resposta.
-
-
8. O fato que gera o conflito na história é:
- O moleiro ter falecido, deixando três filhos.
 - O fato do filho mais moço ter recebido um gato como herança de seu pai.
 - O gato pedir ao seu dono um par de botas e um saco.
 - O gato ter apanhado o coelho e ter levado ao rei.

Observe o trecho selecionado do texto para responder à questão 9.

“O dono do gato vestiu-o e ficou tão bonito que a princesa, assim que o viu, dele se enamorou. O rei também ficou encantado e murmurou:

— Eu era exatamente assim, nos meus tempos de moço”.

9. O autor desse texto utiliza alguns recursos para narrar a história, em alguns momentos considera importante a presença do narrador, já em outros insere as falas dos personagens. Esses recursos utilizados pelo autor são chamados:
- Narrador e personagens.
 - Discursos livres.
 - Narrador personagem e observador.
 - Discursos direto e indireto.
10. Quanto ao tempo em que acontecem os fatos podemos afirmar:
- A história acontece no passado, num tempo cronológico, ou seja, é possível determiná-lo.
 - Trata-se de uma história ocorrida no passado, num tempo impreciso.
 - Trata-se de uma história ocorrida nos tempos atuais.
 - Na história não podemos perceber palavras que marcam o tempo.

Conto: O gato de botas

Charles Perrault



APÊNDICE B – Segundo questionário para o aluno**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

Mestranda: Juliana Afonso de Paula Souza
Orientador: Prof. Dr. Carlos Francisco de Moraes

SEGUNDO QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO**Parte 1**

Sobre a sequência didática

1. O que você achou da sequência didática trabalhada em sala de aula?
 - a) Ótima.
 - b) Boa.
 - c) Ruim.
 - d) Outro.

2. Para você o que houve de diferente das atividades apresentadas na sequência didática em relação às atividades que você acostuma a realizar com o livro didático?

3. O que você achou mais interessante na sequência didática?
 - a) O momento de motivação.
 - b) A apresentação do autor.
 - c) As leituras.
 - d) As atividades de interpretação de texto.
4. Você considera que realizar atividades diversificadas para trabalhar com o texto literário na sala de aula é:
 - a) Muito importante.
 - b) Interessante.
 - c) Desnecessário.
 - d) Outro.

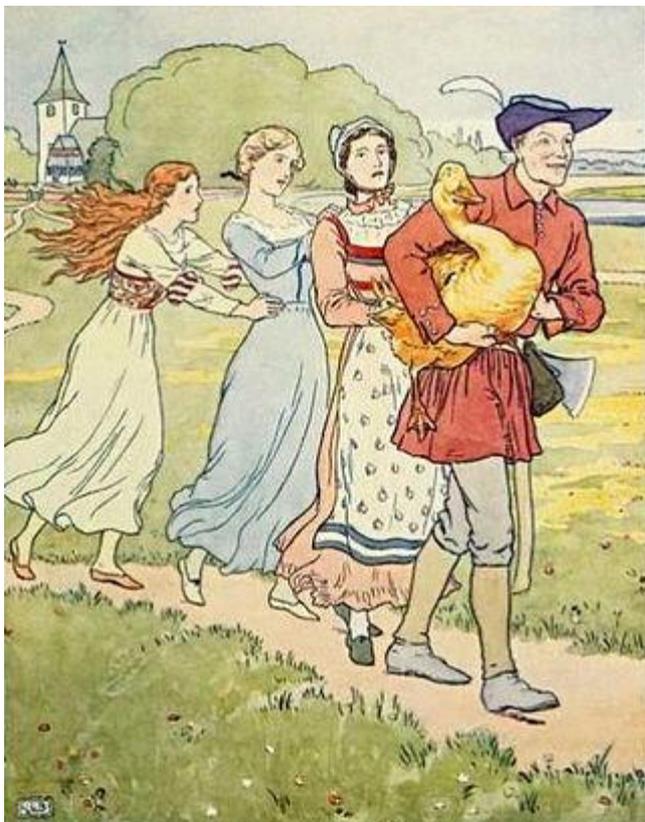
5. O que você sugere como atividade para melhorar a sequência didática trabalhada?

Parte 2

Atividades

O ganso de ouro

(Adaptado dos Irmãos Grimm)



Houve, uma vez, um homem que tinha três filhos. O mais moço dos três era por todos desprezado, ridicularizado e maltratado; todos o chamavam pelo nome de Zé Palerma.

Um belo dia, o filho mais velho resolveu cortar lenha na floresta; antes de partir, a mãe deu-lhe uma excelente fritada de ovos e uma garrafa de vinho para que não ficasse com fome e com sede.

Muito satisfeito, o moço entrou pela floresta adentro e topou com um anãozinho que, após cumprimentá-lo, lhe disse:

— Queres dar-me um pedacinho da tua fritada e um golinho do teu vinho? Estou com tanta fome e tanta sede!

Mas o filho espertalhão respondeu:

— Se dou a ti a fritada e o vinho, nada sobra para mim; sai do meu caminho!

Largou aí o anãozinho e foi-se sem mais aquela. Mais adiante um pouco, começou a cortar um galho, mas não tardou nada que, errando o golpe, feriu-se com o machado num braço, tendo de voltar para casa a fim de tratar o ferimento. Aquilo não passava de uma peça que lhe pregara o anãozinho!

Em seguida, o segundo filho quis ir à floresta; a ele também a mãe deu uma bela fritada de ovos e uma garrafa de bom vinho. Penetrando na floresta, encontrou o tal anãozinho, que lhe pediu um pedaço de fritada e um gole de vinho. Mas este filho também disse com o seu natural bom senso:

— O que der a ti, fará falta a mim; dá o fora, sai da minha frente.

Largou lá o anãozinho e foi para diante. Mas o castigo não se fez esperar: assim que deu alguns golpes numa árvore, feriu a perna com o machado e teve de ser transportado para casa.

Então o menor dos três pediu que o deixassem ir:

— Meu pai, deixa-me por esta vez ir à floresta cortar lenha!

— Teus irmãos já se feriram, — respondeu-lhe o pai; — agora queres ir tu, que não sabes fazer coisa alguma.

Mas Zé Palerma tanto insistiu que o pai acabou por dizer:

— Pois bem, vai! Assim aprenderás à tua própria custa.

A mãe deu-lhe uma broa assada nas brasas e uma garrafa de cerveja azeda.

Penetrando na floresta, ele também encontrou o anãozinho, que o cumprimentou e pediu:

— Dá-me um pedaço da tua broa e um gole da tua cerveja; tenho tanta fome e tanta sede!

Zé Palerma respondeu:

Eu tenho apenas uma broa assada nas brasas e cerveja azeda; se isto te agrada, senta-te aqui e come comigo.

Sentaram-se os dois no chão. Quando Zé Palerma tirou da sacola a broa, esta se havia transformado em bolo delicioso e a cerveja em vinho finíssimo. Comeram e beberam alegremente; depois o anãozinho disse:

— Como tens um coração excelente e repartes de boa vontade o que possuis, quero, por minha parte, que sejas feliz. Lá adiante, há uma velha árvore; derruba-a e encontrarás algo nas suas raízes.

— Assim dizendo, despediu-se e foi embora.

Zé Palerma abateu a árvore; quando ela tombou ao chão, ele encontrou entre as raízes um ganso com penas de ouro puro. Pegou-o e levou-o consigo, indo pernoitar numa hospedaria não muito longe dali.

O hospedeiro tinha três filhas, as quais, vendo aquele ganso, sentiram curiosidade de saber que pássaro estranho era aquele, e ficaram loucas de vontade de possuir uma de suas penas. A mais velha pensou: “Hei de descobrir um jeito para arrancar-lhe a pena”.

Assim que Zé Palerma se ausentou, a moça pegou o ganso pela asa, mas seus dedos ficaram presos ao ganso. Depois veio a segunda filha, que não pensava senão na pena de ouro; porém, mal tocou na irmã, ficou também presa. Por fim chegou a terceira, com idêntica intenção. As outras duas logo lhe gritaram:

— Não te aproximes, pelo amor de Deus!

Mas ela, que não sabia o que se passava, pensou: “Ora, se elas meteram-se nisso, por que não posso fazer o mesmo!”. Aproximou-se correndo e, mal tocou na irmã, também ela ficou presa. Assim tiveram de passar a noite grudadas ao ganso.

Na manhã seguinte, Zé Palerma pegou o ganso debaixo do braço e foi andando, sem se incomodar com as três moças, que tinham de segui-lo de um lado para outro, conforme lhe dava na telha. Chegando ao meio do campo, encontraram o padre que, vendo aquela estranha procissão, disse:

— Oh, desavergonhadas! Onde já se viu uma sem-vergonhice igual? Correr pelo campo atrás desse rapazote! Achais decente isso?

Assim falando, agarrou a mão da mais moça, a fim de puxá-la para o lado; mas, apenas esbarrou nela, ficou também preso e obrigado a correr junto. Nisso passou o sacristão e viu o Padre segurando a moça e correndo com elas. Espantado com aquilo, gritou:

— Alô, Senhor Padre, aonde ides com tanta pressa? Não vos esqueçais que temos hoje mais um batizado a fazer!

Correu para ele, tentando segurá-lo pela manga da batina, mas também ficou grudado. Iam todos os cinco assim, correndo como bobos um atrás do outro, quando surgiram dois camponeses com as enxadas no ombro; o Padre apelou para eles, pedindo-lhes que os libertassem daquilo, a ele e ao sacristão, mas assim que os camponeses pegaram no sacristão, também ficaram grudados sem poder soltar-se. Agora eram sete a correr atrás de Zé Palerma.

Pouco depois, Zé Palerma chegou a uma cidade onde havia um rei que governava e a cuja filha ninguém jamais conseguira fazer rir. O rei, portanto, havia decretado que só a daria em casamento a quem conseguisse esse prodígio.

Zé Palerma, ao saber disso, foi-se apresentar, levando consigo o ganso e toda a comitiva; quando a princesa viu os sete grudados um no outro, correndo como bobos atrás do ganso, rompeu numa gargalhada sem fim.

Então Zé Palerma pediu-a em casamento, mas o rei não gostou daquele tipo de genro; opôs-lhe um mundo de dificuldades, dizendo que teria antes de trazer-lhe um homem capaz de

ingerir todo o vinho contido na adega cheia de barris.

Zé Palerma lembrou-se logo do anãozinho o qual, certamente, viria em seu auxílio. Foi à floresta, no lugar onde derrubara a árvore e viu lá um homem sentado, com uma expressão desconsolada. Zé Palerma perguntou-lhe o que o afligia tanto e o homem respondeu:

— Tenho uma sede imensa e não posso dessedentar-me; não suporto água pura e já bebi um barril cheio de vinho; mas que é uma gota para um ferro em brasa?

— Eu te ajudarei a matar a sede, — disse Zé Palerma; — vem comigo, terás com que matar a tua sede.

Levou-o à adega do rei e o homem atirou-se avidamente aos barris e bebeu, bebeu tanto que chegaram a doer-lhe as costas, e, antes que findasse o dia, tinha liquidado todo o vinho da adega.

Zé Palerma voltou ao rei, reclamando a noiva; mas o rei encolerizou-se ao pensar que esse tonto levaria a filha para com ela se casar, e então impôs novas condições. Antes de receber a princesa, teria de trazer-lhe um homem capaz de comer uma montanha de pão.

Zé Palerma não hesitou; dirigiu-se logo à floresta e, no mesmo lugar, encontrou um homem que estava a apertar a cinta com uma correia e, de mau humor, ia resmungando:

— Comi uma fornada inteira de pão, mas que adianta isso com a fome que me devora? Meu estômago continua vazio e não tenho outro remédio senão apertar cada vez mais a cinta até morrer.

Muito contente com isso, Zé Palerma disse-lhe:

— Anda, vem comigo, terás com que saciar tua fome.

Levou-o à corte do rei; este havia mandado buscar todo o trigo que existia no reino para fazer uma montanha de pão; mas o homem da floresta, colocando-se diante da imensa montanha, pôs-se a comer, a comer, a comer, e, antes de findar o dia, nada mais restava, nem mesmo uma migalha daquele pão todo.

Zé Palerma pediu pela terceira vez a mão da princesa, mas o rei encontrou outra escapatória. Ordenou que lhe trouxesse um navio que tanto andasse no mar como em terra.

— Se me apareceres num tal veleiro, - disse o rei; - terás imediatamente a mão de minha filha.

Zé Palerma saiu a correr rumo à floresta e encontrou o velho anãozinho com quem repartira a broa e o vinho; este disse-lhe:

— Comi e bebi por ti, agora te darei também o navio. Faça isto porque foste bondoso e compassivo para comigo.

Então, deu-lhe o navio que tanto andava por mar como por terra e, quando o rei o viu, foi obrigado a conceder-lhe a mão da filha.

Pouco depois se realizou o casamento; e, mais tarde, tendo morrido o rei, Zé Palerma herdou o trono e reinou longos anos junto com a esposa, muito felizes e contentes.

Texto disponível em: <http://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/o_ganso_de_ouro>. Acesso em: 26 fev. 2016.

1. O texto que você acabou de ler é:
 - a) Uma notícia.
 - b) Um conto de mistério.
 - c) Um conto maravilhoso.
 - d) Uma crônica.

 2. Se você considera que o texto, *O ganso de ouro*, é um conto maravilhoso, explique por quê?
-

-
-
3. São elementos de um conto maravilhoso:
- Ideias de tempo, espaço, versos e estrofes, rimas.
 - Ideias de tempo, de espaço, de ambiente; personagens; enredo (início, problema ou conflito, ações dos personagens e desfecho); narrador; além da fala direta ou indireta dos personagens.
 - Ideias de pessimismo, sofrimento durante todo o enredo, sempre com final infeliz.
 - Ideias de espaço, personagens, poeta, eu-lírico, conflito, desfecho.
4. Sabemos que uma das características do gênero conto maravilhoso é o elemento mágico. Quanto ao conto, *O ganso de ouro*, pode-se afirmar que:
- Os elementos mágicos são o rei e a princesa.
 - Os elementos mágicos são o anãozinho da floresta e o ganso de ouro.
 - O elemento mágico são os homens que Zé Palerma encontrou na floresta.
 - O conto não possui elementos mágicos.
5. Sobre o narrador do texto lido podemos afirmar:
- O texto não possui narrador.
 - É narrador-personagem, pois participa da história.
 - É narrador-observador, pois apenas narra os fatos sem participar da história
 - É narrador-onisciente, pois narra e conhece os pensamentos e sentimentos do personagem.
6. Escolha a alternativa em que no trecho selecionado do texto, há linguagem conotativa:
- “Um belo dia, o filho mais velho resolveu cortar lenha na floresta; antes de partir, a mãe deu-lhe uma excelente fritada de ovos e uma garrafa de vinho para que não ficasse com fome e com sede”.
 - “Penetrando na floresta, encontrou o tal anãozinho, que lhe pediu um pedaço de fritada e um gole de vinho”.
 - “Levou-o à corte do rei; este havia mandado buscar todo o trigo que existia no reino para fazer uma montanha de pão (...)”.
 - “Zé Palerma saiu a correr rumo à floresta e encontrou o velho anãozinho com quem repartira a broa e o vinho (...)”.
7. De acordo com os seus conhecimentos, quem é o protagonista do texto? Justifique sua resposta.
-
-
8. O fato que gera o conflito na história é:
- O filho mais novo dos três filhos do casal querer ir para a floresta após tentativas malsucedidas dos irmãos.
 - O personagem Zé Palerma ter encontrado na floresta um anãozinho que tinha poderes.
 - O rei não querer cumprir com a sua palavra por considerar Zé Palerma um pretendente inadequado para sua filha.
 - As irmãs terem passado a noite presas no ganso de ouro, porém Zé Palerma não as ajudou, saindo com as mesmas pela cidade.

Observe o trecho selecionado do texto para responder à questão 9.

“Zé Palerma saiu a correr rumo à floresta e encontrou o velho anãozinho com quem repartira a broa e o vinho; este disse-lhe:

— Comi e bebi por ti, agora te darei também o navio. Faço isto porque foste bondoso e compassivo para comigo.”

9. O autor desse texto utiliza alguns recursos para narrar a história, em alguns momentos considera importante a presença do narrador, já em outros insere as falas dos personagens. Esses recursos utilizados pelo autor são chamados:
- Narrador e personagens.
 - Discursos livres.
 - Narrador personagem e observador.
 - Discursos direto e indireto.
10. Quanto ao tempo em que acontecem os fatos podemos afirmar:
- Trata-se de uma história ocorrida nos tempos atuais.
 - Trata-se de uma história ocorrida no passado, num tempo impreciso
 - Na história não podemos perceber palavras que marcam o tempo.
 - A história acontece no passado, num tempo cronológico, ou seja, é possível determiná-lo.



Obrigada por participar de nossa pesquisa!

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
Rua Madre Maria José, 122 - 2º Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia - CEP: 38025-100 - Uberaba (MG)
Telefone: (0**34) 3318-5776

**MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE
PARA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES COMO
PARTICIPANTES DE PESQUISA
(Versão setembro/2015)**

Título do projeto:

**O ENSINO DE LITERATURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DE UBERABA**

TERMO DE ESCLARECIMENTO

A (O) criança (*ou adolescente*) sob sua responsabilidade está sendo convidada(o) a participar do estudo intitulado *O ensino de literatura e o letramento literário em uma escola pública de Uberaba*. Os avanços nas áreas das ciências ocorrem através de estudos como este, por isso a participação da criança (*ou do adolescente*) é importante. O objetivo deste estudo é analisar como acontece o ensino de literatura na escola pública selecionada e propor uma intervenção no trabalho com o texto literário e caso a criança (*ou o adolescente*) participe, será necessário responder perguntas de dois questionários e realizar atividades que serão desenvolvidas em sala de aula envolvendo textos literários. Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco à vida da criança (*ou do adolescente*). Espera-se que o(s) benefício(s) decorrente(s) da participação nesta pesquisa seja(m) suas experiências de leitura literária e a oportunidade de partilhar os seus conhecimentos com a sua comunidade leitora.

Você e a criança (*ou o adolescente*) sob sua responsabilidade poderão obter todas as informações que quiserem; a criança (*ou o adolescente*) poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento escolar. Pela participação da criança (*ou do adolescente*) no estudo, nem você nem a criança (*ou o adolescente*) receberão qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. O nome da criança (*ou do adolescente*) não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois ela (*ou ele*) será identificada(o) por um número ou por uma letra ou outro código.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
 Rua Madre Maria José, 122 - 2º Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia - CEP: 38025-100 - Uberaba (MG)
 Telefone: (0**34) 3318-5776

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto:

O ENSINO DE LITERATURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE UBERABA

Eu, _____ (*nome do voluntário*),
 li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento ao qual a criança (*ou o adolescente*) sob minha responsabilidade será submetida(o). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que eu e a criança (*ou o adolescente*) sob minha responsabilidade somos livres para interromper a participação dela (*ou dele*) na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada e que isso não causará nenhum prejuízo ou coação. Sei que o nome da criança (*ou do adolescente*) não será divulgado, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com a participação da criança (*ou do adolescente*) no estudo, desde que ele (a) também concorde. Por isso ela (*ou ele*) assina (*caso seja possível*) junto comigo este Termo de Consentimento Livre. Após assinatura, receberei uma via (não fotocópia) deste documento.

Uberaba, _____ de _____ de 2016.

 Assinatura do responsável legal

 Documento de Identidade

 Assinatura da criança (*ou do adolescente*)
 (caso possa assinar)

 Documento de Identidade (se possuir)

 Assinatura do pesquisador orientador

PREENCHIMENTO OBRIGATÓRIO:

Telefones de contato (inclusive números de celulares) de todos os pesquisadores:

Carlos Francisco de Moraes: (0**34) 3315-5768/99928-0407

Juliana Afonso de Paula Souza: (0**34) 3313-9862/98861-2628

Em caso de dúvida em relação a este documento, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (0**34) 3318-5776.

ANEXO A – Termo de autorização da UFTM

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
Rua Madre Maria José, 122 - 2º Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia - CEP: 38025-100 - Uberaba (MG)
Telefone: (0**34) 3318-5776

Uberaba, _____ de _____ de 2016.

À Direção da Escola Municipal

Assunto: Solicitação de autorização para realização de pesquisa científica

Prezada Senhora:

Na qualidade de docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, venho, respeitosamente, solicitar sua autorização para que JULIANA AFONSO DE PAULA SOUZA, mestranda do referido programa, colete dados para sua pesquisa desenvolvida sob minha orientação, para a preparação de sua dissertação de mestrado. Ressalto que os nomes da escola, de seus servidores e de todos os alunos envolvidos na pesquisa serão mantidos sob sigilo; nos textos da pesquisa e da dissertação, todos os participantes da pesquisa serão tratados apenas por códigos numéricos ou alfabéticos.

Caso a autorização seja deferida, solicito, por favor, que o resultado seja lançado abaixo e que também constem deste documento a assinatura e o carimbo do responsável pela unidade escolar.

Contando com seu apoio, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento que se faça necessário.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Carlos Francisco de Moraes
Docente do ProfLetras/UFTM
Orientador da pesquisa
(carlosofdemoraes@gmail.com/ (**34) 3318-5942)

RESULTADO:

- () Deferido
() Indeferido

Data da autorização:

Assinatura e carimbo do responsável pela unidade escolar

ANEXO B – Unidade 1: No mundo da fantasia

(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 10-70)