



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS VI – POETA PINTO DO MONTEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – PORTUGUÊS**

ADRIANA SANTANA DOS SANTOS

O LIVRO DIDÁTICO E A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA.

MONTEIRO – PB

2016

ADRIANA SANTANA DOS SANTOS

O LIVRO DIDÁTICO E A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura plena em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus VI - Poeta Pinto do Monteiro, Centro de Ciências Humanas e Exatas, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras.

Professora Ms. Marcelle Ventura Carvalho
Orientadora (Universidade Estadual da Paraíba –
UEPB / Universidade Federal de Campina Grande
– UFCG)

MONTEIRO – PB

2016

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S2371 Santos, Adriana Santana dos.

O livro didático e a escolarização da literatura [manuscrito] /
Adriana Santana dos Santos. - 2016.

104 p. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras -
Língua Portuguesa) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Ciências Humanas e Exatas, 2016.

"Orientação: Profa. Ma. Marcelle Ventura Carvalho,
Departamento de Letras".

1. Material didático. 2. Escolarização da literatura. 3.
Língua portuguesa. I. Título.

21. ed. CDD 372.412

ADRIANA SANTANA DOS SANTOS

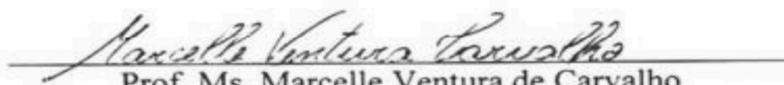
O LIVRO DIDÁTICO E A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA

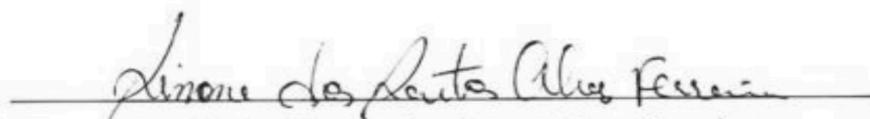
Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura plena em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus VI – Poeta Pinto do Monteiro, Centro de Ciências Humanas e Exatas, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras. Professora

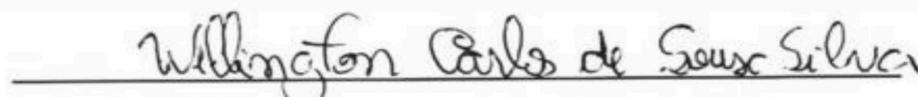
Ms. Marcelle Ventura Carvalho Orientadora
(Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
/universidade Federal de Campina Grande – UFCG)

Aprovado em 31 de Maio de 2016.

BANCA EXAMINADORA:


Prof. Ms. Marcelle Ventura de Carvalho
Orientador - UEPB


Prof. Ms. Simone dos Santos Alves Ferreira
Examinador - UEPB


Prof. Esp. Wellington Carlos de Sousa Silva
Examinador - UEPB

DEDICATÓRIA

Dedico o término deste trabalho a todos os meus professores do curso de Letras que contribuíram com o repasse de seu conhecimento, a minha orientadora Marcelle Ventura de Carvalho que com muita paciência, me deu força para concluir esse curso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço principalmente a Deus, a minha família, a minha orientadora Marcelle que contribuiu em grande parte para o término desse trabalho e a todos que colaboraram indiretamente. Se não fosse por todos vocês, não estaria aqui hoje. Obrigada a todos. A minha eterna gratidão.

“Ler é um ato social e, como tal, relacionado a vários componentes que constroem os mundos discursivos”.

RESUMO

O presente trabalho apresenta como tema o ensino de literatura no material didático de Língua Portuguesa. Temos como *corpus* analítico o livro *Linguagem: Criação e Interação* (2009), de Souza e Cavéquia. O objetivo geral consiste em comparar a abordagem de ensino de literatura em um livro didático usado no Ensino Fundamental com as teorias que exploram a escolarização da literatura. Parte-se da hipótese de que o livro didático de Língua Portuguesa apresenta uma abordagem que enfatiza determinados gêneros literários e suas especificações a partir da leitura de fragmentos de obras literárias, ou, o que se torna um problema, lança-se mão do texto literário como pretexto para exercícios gramaticais. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica, que abordará uma leitura seletiva do material selecionado. Dessa maneira, toma-se como referencial teórico dessa temática a partir das contribuições teóricas de Eagleton (2006), Todorov (2006), Souza (2007), Cosson (2006), Rangel (2003) e Fernandes (2001). Dentre os resultados obtidos, destaca-se que o material didático de Língua Portuguesa explora o ensino de literatura de forma cansativa e fatídica para os estudantes do ensino fundamental.

Palavras-chave: Material Didático; Ensino de Literatura; Língua Portuguesa.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como tema el enseñanza de literatura en el material didáctico de Lengua Portuguesa. Tenemos como *corpus* analítico un libro de la Enseñanza Primaria *Linguagem: Criação e Interação* (2009), de Souza e Cavéquia. De esa manera, tomase como objetivo general comparar a abordaje de enseñanza de literatura entre un libro didáctico usado en el Enseñanza fundamental para la enseñanza de literatura. Cógele cómo cuestión orientadora, qua les serían las semejanzas y diferencias en ambos materiales didácticos. Cógele, por lo tanto, como hipótesis que los materiales didácticos de Lengua Portuguesa diferenciados: el material didáctico do Enseñanza Primaria presenta una abordaje para o enseñanza de literatura vehiculadaa al énfasis determinados géneros literarios e la caracterización de los mismos, mientras el material didáctico do Enseña la énfasis la presentación de períodos literarios y la lectura de fragmentos literarios de obras literarias. Trata-se, por lo tanto, de una pesquisa bibliográfica toma-se cómo referencial teórico de la temática a partir de la contribuciones teóricas de Eagleton (2006), Todorov (2006), Souza (2007), Cosson (2006), Rangel (2003) e Fernandes (2001). Dentre los resultados obtidos, destacase que el material didáctico de Lengua Portuguesa explora la enseñanza de literatura de forma pesarosa e fatídica para los estudiantes do enseñanza fundamental.

Palabras-clave: Material Didáctico; Enseñanza de Literatura; Lengua Portuguesa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO, LITERATURA E ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA NOS LIVROS DIDÁTICOS	11
1.1 Literatura: indispensável para a formação do ser humano	11
1.2 A legislação sobre o ensino de literatura	15
1.3 O livro didático e o ensino de literatura	19
CAPÍTULO II – LETRAMENTO LITERÁRIO: RELAÇÕES ENTRE LIVRO DIDÁTICO E FORMAÇÃO DE LEITORES	26
2.1 Problemas comuns no ensino de literatura	28
2.2 Letramento literário e seus focos de atuação.....	33
CAPÍTULO III – DISCUTINDO O LIVRO DIDÁTICO SOBRE A ÓTICA DO LETRAMENTO LITERÁRIO E DA ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA.....	41
3.1 Analisando o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDP) <i>Linguagem: criação e interação</i>	41
3.1.2 Atividades propostas.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	96
ANEXOS	98

INTRODUÇÃO

A investigação sobre a abordagem literária no livro didático de Língua Portuguesa é um tema discutido nos cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa e Pedagogia, especificamente na disciplina de literatura infanto-juvenil, onde se analisa, sobretudo, a escolarização da literatura, o seu aspecto inevitável e sua prática, muitas vezes, inadequada.

Seguindo os passos dessa discussão, a presente monografia tem o intuito de analisar e discutir o ensino de Literatura tendo como suporte o livro didático de Língua Portuguesa. As questões que inquietaram e impulsionaram a busca pelas respostas são: De que modo o material didático viabiliza a escolarização da literatura? Quais são as estratégias empregadas na abordagem da literatura? O material didático restringe e reduz o ensino de literatura a características estilísticas, desprivilegiando as impressões que o leitor pode ter diante da obra em si?

Na tentativa de elucidar essas questões analisa-se o livro que constitui o *corpus* da pesquisa, a saber: *Linguagem: Criação e Interação* (2009), de Cássia Leslie Garcia de Souza e Márcia Paganini Cavéquia, destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental.

Trata-se, portanto, de verificar se o material didático utilizado aborda de forma contundente o ensino de literatura em sala de aula. Toma-se, desde de então, que o matéria didático é um veículo de ensino (não o único) que pode auxiliar o docente em sua tarefa didática em questão. Por isso mesmo, esse veículo deve ser conter atividades adequadas e criteriosas com a propostas de ensino em questão.

Parte-se da hipótese de que o material didático de Língua Portuguesa supracitado emprega uma abordagem que dificulta o despertar do educando para a literariedade e, conseqüentemente, para a leitura prazerosa do texto literário, caracterizando-se na ênfase aos gêneros e na leitura fragmentária das obras literárias.

Essa pesquisa bibliográfica foi dividida em 3 etapas, que resultaram em 3 capítulos, com suportes teóricos específicos. No primeiro capítulo, exploram-se algumas definições a respeito da literatura, destacando-se as contribuições teóricas de Eagleton (2006) e Souza (2007) sobre a natureza da literatura e sua funcionalidade na sociedade, salientando-se a natureza artística da literatura de maneira geral. Os autores citados, bem como os PCNs, forneceram arsenal teórico para avaliar o ensino de literatura no *corpus* da pesquisa.

No segundo capítulo, apoiando-se em Cosson (2006), Rangel (2003) e Fernandes (2001), que serão explorados no decorrer do trabalho, objetiva-se discutir como o livro didático deve proporcionar o letramento literário. Essa prática é singular, pois inserir e incentivar a leitura literária a partir do livro didático demanda uma conduta que favoreça o estímulo de algo bastante complexo, pois a literatura é vista como formal, elitizada e particular demais, íntima apenas das pessoas que apresentam uma carga de leitura avançada, isto é, leitores experientes.

Por fim, no terceiro capítulo, analisar-se-á um livro didático de Língua Portuguesa empregado na rede pública de ensino: *Linguagem: Criação e Interação* (2009), Souza e Cavéquia, buscando identificar a conduta empregada pelos autores para proporcionar e ou desfavorecer o letramento literário, ou melhor, o adequado letramento literário, aquele que provoca a fruição literária e desperta interesse por parte dos educandos.

Essa análise descritiva fornecerá as respostas às questões que despertaram o interesse por essa pesquisa abordar se o ensino de literatura está coerente com as abordagens teóricas propostas por Cosson (2006), Rangel (2003) e Fernandes (2001), principalmente se o material didático é um mecanismo facilitador para o incentivo de leitores cada vez mais ativos e entusiasmados com a leitura fora e dentro da sala de aula.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO, LITERATURA E ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA NOS LIVROS DIDÁTICOS.

Dentro do escopo do ensino de língua materna e suas respectivas literaturas é consenso dizer que no Brasil de hoje é eminente a preponderância que a escolarização da literatura tem tomado. Principalmente quando se têm por referência os objetivos declarados na legislação oficial para a educação nacional, objetivos esses que estão intrinsecamente ligados ao valor cultural e humanístico que a literatura tem na formação de cidadãos leitores e aptos para o convívio social. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino de Língua Portuguesa afirmam claramente que um dos objetivos é “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações” (BRASIL,1997 p.05)

Concomitantemente, é também consenso o papel fundamentalmente estrutural que o livro didático tem no cumprimento desses objetivos. Nesse sentido, é notória a maneira como existe um conflito, ou uma contradição entre os propósitos e objetivos da educação – especialmente no que concerne ao ensino de literatura – e as práticas efetivamente realizadas por muitos livros didáticos.

Por conseguinte, dentro das finalidades desse estudo, neste primeiro capítulo aponta-se brevemente qual é o posicionamento de alguns teóricos e da legislação educacional vigente sobre o valor da literatura como obra de arte e como elemento essencial na formação de seres humanos letrados e leitores. Destacam-se, a partir de análises, as particularidades dos livros didáticos e suas relações com o ensino de literatura no ambiente escolar, mergulhando-se no universo da escolarização da literatura.

1.1 Literatura: indispensável para a formação do ser humano

Desde muito tempo, intenta-se definir o que é literatura. Contudo, devido a sua natureza artística e particularidades multifacetadas, a arte literária é arredia a definições engessadas. No entanto, é digno de nota que para alguns, "literatura é uma obra escrita, quero dizer, um romance, um livro de poesias, ou de contos" (FORSTER, E. M. 1969 *apud* SOUZA,

2007 p. 7), isto é, o significado de literatura estaria apenas ligado aos aspectos formais dos textos.

No geral, são praticamente inúmeras as abordagens teóricas sobre a arte literária, inviabilizando-lhe o conceito definitivo. Alguns a definem como a escrita ‘imaginativa’, no sentido de ficção – escrita esta que não é literalmente verídica. “Mas se refletirmos, ainda que brevemente, sobre aquilo que comumente se considera literatura, veremos que tal definição não procede” (EAGLETON, 2006 p. 01).

Observa-se que, segundo Eagleton (2006), não é possível definir literatura como simplesmente uma escrita imaginativa, distante da realidade. Visto que não seria aceitável pensar que todo e qualquer texto que simplesmente não compactue com a verdade, seja, somente por essa razão, rotulado literário. Inúmeros são os textos e documentos que, propositalmente ou não, se mostraram falsos, e nem por isso foram considerados literários.

Se para uns a literatura é ficção, para outros é uma utilização particular da linguagem. O crítico literário norte-americano nos propõe que a literatura é literatura por se diferenciar em muito das outras formas de linguagem humana. “A literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana” (EAGLETON, 2006 p. 3). Dessa maneira, a arte literária caracterizar-se-ia pelo desvio à linguagem comum, investindo no efeito de sentido que tal atitude lingüística provoca no ouvinte ou leitor. Essa opção, embora interessante, não satisfaz, visto que há vários desvios lingüísticos com gírias, dialetos que não considerados literários e, em geral, empregamos cotidianamente vários tropos como metáforas e catacreses e, nem por isso, estamos diante do literário.

O autor também sugere que “a definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido” (EAGLETON, 2006 p. 12). A definição apenas expressa uma generalidade, um termo que possa servir como indicativo da coisa, mas não a coisa em sua especificidade. Terry Eagleton (2006) ratifica sua ideia lembrando que:

John M. Ellis argumentou que a palavra ‘literatura’ funciona como a palavra ‘mato’: o mato não é um tipo específico de planta, mas qualquer planta que, por uma razão ou outra, o jardineiro não quer no seu jardim. ‘Literatura’ talvez signifique exatamente o oposto: qualquer tipo de escrita que, por alguma razão, seja altamente valorizada. Como os filósofos diriam, ‘literatura’ e ‘mato’ são termos antes funcionais do que ontológicos: falam do que fazemos, não do estado fixo das coisas (EAGLETON, 2006 p. 14).

Ainda de acordo com Eagleton (2006), muitas obras são consideradas literárias em determinadas épocas e em outras se despem da sua literariedade. Mesmo aqueles autores canônicos e inquestionáveis podem ser lidos como verdade absoluta em determinados contextos sócio-histórico, e lidos como total ficção em outros. É o caso dos mitos gregos, durante a antiguidade, lidos e compreendidos como verdade inquestionável; na contemporaneidade, admirados como acervo histórico-literário de uma era. O mesmo acontece com o texto bíblico; para alguns a verdade universal, para outros, uma alegoria ou mito da criação e do fim do mundo “Alguns tipos de ficção são literatura, outros não; parte da literatura é ficcional, e parte não é” (EAGLETON, 2006 p. 16).

Nessa perspectiva, um conceito estável, bem definido e compartilhado por todos e em todas as épocas, esse conceito universal, pode ser esquecido. “A literatura, no sentido de uma coleção de obras de valor real e inalterável, distinguida por certas propriedades comuns, não existe” (EAGLETON, 2006 p. 16).

O incômodo face ao conceito de literário, suscita um incômodo no modo como explorá-la em sala de aula; Todorov (2009), ao criticar alguns métodos de ensino de literatura nas escolas francesas do final do século XX, alerta para o sentido humanizador que produtos culturais e artísticos, especificamente a literatura, tem ao enriquecer a existência dos seus leitores e que o ensino de literatura deve aflorar, no leitor, a sua parcela de humanização:

É preciso ir além. Não apenas estudamos mal o sentido de um texto se nos atemos a uma abordagem interna estrita visto que as obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto; não apenas os meios não devem se tornar o fim, nem a técnica nos deve esquecer o objetivo do exercício. É preciso também que nos questionemos sobre a finalidade última das obras que julgamos dignas de serem estudadas. Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. O conhecimento em literatura não é um fim em si, mas uma das vias de acesso que conduz à realização pessoal de cada um (TODOROV, 2009 p. 32).

De acordo com Todorov (2009), o ensino de literatura não deve se pautar exclusivamente no ensino da técnica, visto que a obra literária nasce e dialoga dentro de um contexto específico. É realmente importante frisar e repetir o trecho em que ele diz: “não apenas os meios não devem se tornar o fim, nem a técnica nos deve esquecer o objetivo do

exercício”. Que objetivo seria este? Todorov fala em enriquecer a existência, compreender melhor a si mesmo. Isto se dá porque “[...] literatura é um produto cultural que surge com a própria civilização ocidental, pelo fato de que textos literários figuram entre os indícios mais remotos da existência histórica dessa civilização” (SOUZA, 2007 p. 10), e como tal, a literatura toca no que é mais humano: o pensamento, o trabalho, a arte, a cultura, as experiências de vida. Dessa forma, a literatura pode sim aumentar o repertório de possibilidades de vivência para os seus leitores.

Nessa mesma direção de pensamento, Candido (1995) define a posição e as relações da literatura com o real:

Chamarei de literatura da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. 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, 1995 p. 174).

Ao apresentar esse entendimento de literatura de forma tão vasta, Candido nos mostra uma qualidade que faz dos textos literários indispensáveis para qualquer pessoa: é a inerência da literatura como manifestação universal humana. Entendendo assim a literatura, o crítico brasileiro oferece a possibilidade de entender o acesso a esses bens culturais como um direito elementar a todo ser humano.

Não somente isso, a literatura tem como uma de suas características fundamentais a capacidade de dialogar com diversas circunstâncias humanas. “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 1995 p.175). Com isso, ela estimula processos mentais, experiências de vida, mesmo ficcionais, que são essenciais para o pleno desenvolvimento humano.

Ainda segundo Candido (1995), a literatura, como forma de arte humanizante estabelece relações com a realidade de modo que seus leitores podem ligar fatos do cotidiano, da história política e social de uma nação, juntamente com uma linguagem própria dessa arte, e, assim, criar novos sentidos. Candido explica que a forma e o conteúdo da mensagem literária atuam como forças que estimulam a produção de sentido, de maneira tal que, aquilo que parece caótico torna-se coerente. Os leitores podem assimilar conhecimento e

experiências que os levarão à compreensão do mundo ao seu redor, bem como a sua própria humanização através dessa experiência artística.

Em palavras usuais: o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido (CANDIDO, 1996 p. 178).

Faz-se necessário aqui pontuar e esclarecer o que Candido – e por certo, os outros pensadores mencionados –, entendem por *humanização*. Termo caro não só para a literatura como para outras formas de arte. Conforme ele mesmo explica:

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) 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, 1995 p. 180).

Observamos que, para o autor, a relação literatura e humanização é inerente à própria arte, de modo que é lícito afirmar que o grau de humanização de uma sociedade pode ser avaliado a partir de sua relação com o universo artístico, com o acesso à arte e, em particular, à literatura. Podemos inferir que o ensino da literatura é um ensino de “reflexão”, de “afinamento das emoções”, de “senso de beleza” é um ensino de humanização.

1.2 A legislação sobre o ensino de literatura

O que torna a situação do ensino de literatura contraditório, em alguns casos, é justamente o fato da legislação sobre o tema estar em total consonância com as visões sobre o ensino de literatura apresentadas logo acima. Ou seja, a legislação propõe alternativas para o ensino que estão de acordo com as teorias literárias mais atuais, contudo, o mesmo governo que executa essas leis oferece livros didáticos que, muitas vezes, desconsideram total ou parcialmente os princípios do que é “ensinar” literatura. Causando assim, uma situação paradoxal e inconsequente. Inconsequente porque os resultados obtidos a partir de uma prática inadequada produz frutos amargos, pois furta do leitor o seu direito de humanizar-se.

Desde muitos anos, os principais documentos referentes à educação já deixavam claro que a literatura tem especificidades, e com isso o seu ensino deveria oferecer abordagens diferenciadas para este conteúdo. Por esta razão os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), salientam que o domínio das várias modalidades da língua é fundamental para a formação de um ser humano capaz de viver em sociedade.

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997 p. 15).

Para reforçar a ideia de socialização, visão de mundo e produção de conhecimento, os PCNs não deixam de mencionar como a literatura tem suas particularidades dentro do contexto da linguagem e da relação do homem com o mundo ao seu redor:

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea) (BRASIL, 1997 p. 29).

Essa visão da literatura como “maneira particular de compor o conhecimento”, descomprometida de mero utilitarismo é compartilhada em toda legislação brasileira sobre educação. Os PCNs asseguram a validade dessa postura e proclamam que o ensino de literatura deve “[...] valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos” (BRASIL, 1997 p. 33). Obviamente esses “diferentes objetivos” não deveriam ser tomados como desculpa para práticas utilitaristas da literatura, ou mesmo, de práticas de ensino que não propiciem a fruição estética do texto literário, como veremos mais adiante.

Do mesmo modo, a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional aponta para os objetivos da educação básica no Brasil. Dentre os objetivos, o primeiro deles destina-se a promover a ideia de que cada etapa do ensino deve possibilitar o prosseguimento e aprofundamento dos estudos nas etapas posteriores. O segundo deles refere-se à preparação

do educando para o mercado de trabalho. Contudo, é o terceiro objetivo que mais interessa a essa pesquisa, pois afirma que se deve: aprimorar o educando, dando-lhes condições de humanização. Assim, conforme visto no tópico anterior, a literatura é por excelência uma arte capaz de prover experiências estéticas humanizantes.

I) consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
 II) preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (LDBEN, 1996).

Para que esse objetivo educacional seja ser alcançado, não basta um simples contato com a literatura, ou uma leitura superficial do texto. É preciso que haja uma experiência literária. Isso significa dizer um “contato efetivo com o texto literário” (BRASIL, 2006 p. 55). Esse contato dá-se a partir da contextualização sócio-histórica, da leitura na íntegra dos textos, da leitura atenta e complementada com comentários, explicações e questionamentos. Somente dessa forma (bem como algumas outras maneiras) é possível “experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor” (BRASIL, 2006 p. 55). Somente com reais estímulos é que o leitor em formação pode desfrutar o gosto pela arte escrita, bem como ampliar sua visão de mundo e mergulhar na fruição estética.

Do contrário, esses leitores em formação, não poderão compartilhar a experiência de troca de significados entre a literatura e o mundo ao redor deles. Quando não há planejamento e execução de um ensino de literatura que ofereça condições mínimas para o usufruto dos muitos sentidos que a literatura comporta, ficam comprometidos benefícios tais como: a ampliação de horizontes, em termos de visão e conhecimento de mundo, o questionamento e a crítica do que nos é dado, o aumento da sensibilidade artística e reflexiva, enfim, “um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido” (BRASIL, 2006 p. 55).

É digno de nota, também, a noção de que as obras literárias têm valores diferentes entre si. Portanto, deve ser observado que diferentes autores com diferentes obras também precisam chegar ao conhecimento dos educandos. Aqueles professores – ou neste caso, aquele

livro didático – que trabalha apenas com autores canônicos, já consagrados pela crítica, erram igualmente aos outros que apenas levam para sala de aula autores típicos da cultura de massa. Acontece que, por um lado, “muitas obras de grande valor cultural têm escasso valor estético, até mesmo porque não se propuseram a isso” (BRASIL, 2006 p. 57); e, por outro lado, ainda existem outras obras que “[...] mesmo produzidas por artistas não letrados, mas que dominam o fazer literário –ainda que quase instintivamente –certamente deverão ser considerados no universo literário (BRASIL, 2006 p. 57). Ou seja, a ideia é que o educando entre em contato com várias obras distintas, cada qual com sua especificidade, desde que elas tenham algum valor estético e humano para contribuir em sua formação.

Pode-se inclusive, levar a crivo esses materiais, segundo as seguintes perspectivas questionadoras:

Qualquer texto escrito, seja ele popular ou erudito, seja expressão de grupos majoritários ou de minorias, contenha denúncias ou reafirme o *status quo*, deve passar pelo mesmo crivo que se utiliza para os escritos canônicos: Há ou não intencionalidade artística? A realização correspondeu à intenção? Quais os recursos utilizados para tal? Qual seu significado histórico-social? Proporciona ele o estranhamento, o prazer estético? (BRASIL, 2006 p. 57).

Com esses critérios em mente, pode-se pensar e afirmar que ao abrir espaço para diferentes formas de literatura, é necessário destacar a importância da seleção para os textos literários, pois, não se pode confundir prazer estético com diversão.

Mesmo sendo dois processos surgidos separadamente: a escola e a literatura. Elas se relacionam na medida em que a literatura pode fazer parte da escola, pode ser produzida para a escola e destinada à criança, e, assim, torna-se um saber escolar. Nesse processo, a escola muitas vezes tem distorcido o texto literário, amputando seu principal objetivo: deleite estético. Não somente a escola em si, com seu quadro de professores e métodos antiquados, mas, infelizmente, até mesmo os livros didáticos. Como veremos em detalhes no próximo tópico.

As mesmas leis que regem a educação básica no Brasil, novamente, concordam sobre a questão da literatura no ensino básico. Por exemplo, “quando se focaliza a leitura literária dentro do ensino da Literatura no ensino médio, evidencia-se a questão da passagem de um nível de escolaridade a outro, muitas vezes não mencionada” (BRASIL, 2006 p. 61). Ou seja, a literatura ensinada no Ensino Fundamental II precisa seguir certas abordagens, mas, no Ensino Médio, quando os alunos passam por uma mudança, uma passagem de níveis de aprendizagem, a abordagem para o ensino de literatura precisa ser diferente. Especialmente

nos livros didáticos. Por isso o ensino de literatura no Ensino Fundamental “caracteriza-se por uma formação menos sistemática e mais aberta do ponto de vista das escolhas, na qual se misturam livros que indistintamente denominamos “literatura infanto-juvenil” a outros que fazem parte da literatura dita “canônica” (BRASIL, 2006 p. 61). No Ensino Médio, a escola preconiza a sistematização e se objetiva conhecimentos pragmáticos para exames como ENEM, sufocando o aluno com escolas literárias, datas, autores, obras e resumos selecionados, culminando numa aversão à literatura

Não são poucas as contradições entre o normatizado pela legislação e a realidade conflituosa do ensino nas escolas. A cada dia, em muitas salas de aula, existe um conflito entre o sistema metodológico educacional e as pesquisas realizadas na área de ensino. Essas pesquisas se fazem valorosas, principalmente como forma de reconhecer que existem estudos sobre a leitura e, ao mesmo tempo, mostrar a composição de teorias criadas a partir de decisões coletivas, essenciais para o avanço do ensino da literatura.

A leitura literária na escola deve afastar-se da idéia de obrigação e promover uma prática espontânea diante do incentivo do professor que deve ser um leitor ativo, cuja função é despertar o prazer da arte no aluno. Vê-se, constantemente, que o diâmetro de leitura de muitos professores é limitadíssimo. Além disso, é comum o texto literário entrar na escola transportado pelos livros didáticos perdendo, muitas vezes, seu verdadeiro sentido, pois são feitos cortes pragmáticos que apenas mostram fragmentos dos textos originais. E com isso, perde-se muito do sentido proposto pelo autor. Essas e outras inadequações e contradições no ensino de literatura, através do livro didático, serão abordadas no próximo tópico.

1.3 O livro didático e o ensino de literatura

Os livros sempre estiveram dentro do processo de educar. Inclusive, “ao longo da história, o ensino sempre se vinculou indissociavelmente a um livro ‘escolar’, *utilizado* para ensinar e aprender,” (SOARES, 1999 p. 54). Todavia, a terminologia livro didático surgiu apenas no século XX. É possível falar-se que outrora existiram vários livros que serviam a objetivos similares, como o de ajudar um aprendiz a compreender certos conhecimentos. Eram manuais ou livros de instruções. Mas, somente após o advento dos estudos mais aprofundados em pedagogia e didática é que os livros usados nas escolas passaram a ter um olhar diferenciado em sua constituição.

O livro didático tem suas origens na ideia de seleção do que há de melhor para o ensino. Seja isso em termos de conhecimento já averiguado e testado, e, portanto, verdadeiro, seja na escolha dos ditos autores das belas letras, ou seja, aqueles que supostamente escreveram o melhor em suas línguas.

Na história recente do Brasil, destaca-se o fato de que por muito tempo existiram as cartilhas, que eram usadas para o ensino e alfabetização de crianças. Provavelmente é o mais próximo de um livro didático naquela época. Estas costumavam ser usadas por décadas sem passar por nenhuma alteração.

Dentre elas podemos citar a *Cartilha do povo*, de Lourenço Filho, publicada em 1928, que foi utilizada até 1961 e teve 1.716 edições; e o *Ensino rápido de leitura*, de Mariano de Oliveira, que teve 2.228 edições. Os “livros de leitura” e as antologias que foram publicados no final do século XIX e na primeira metade do século XX, também tiveram longos tempos de permanência nas escolas (RODRIGUES, 2006, p. 24).

Com o passar do tempo, diminuiu-se substancialmente o tempo de permanência de uma mesma cartilha em sala de aula. Isto se deu principalmente por causa do considerável aumento do número de alunos a ingressarem no ensino básico, forçando o também aumento da necessidade de mais recursos didáticos para o ensino. Assim, conseqüentemente aumentaram o número de autores que escreviam livros destinados ao auxílio do ensino. Contudo, foi o exponencial aumento nas pesquisas em torno da educação que provocou a constante atualização dos livros didáticos no país.

Com tantas mudanças nas formas de ensinar, é também razoável destacar a brutal queda na qualidade do ensino. “A democratização do ensino foi acompanhada por rebaixamento salarial dos docentes, precarização das condições de trabalho, bem como uma formação profissional deficiente” (RODRIGUES, 2006 p. 25). Por conseguinte, criou-se um quadro: professores menos preparados e mal remunerados, com excesso de trabalho por causa do constante aumento no número de alunos nas escolas e sem tempo suficiente para preparar suas aulas. Essa nova circunstância abriu espaço para o livro didático que, em suas versões iniciais, ainda no início do século XX, tinha apenas textos selecionados, atividades, exercícios e forte influência no ensino em sala de aula.

Livros de qualidade reconhecida permanecem sendo lidos por gerações, mas o livro didático se desatualiza muito rapidamente, além disso, seu público alvo é bastante reduzido.

Ele é escrito por pessoas que tem como único interesse: vender esses livros para o lucrativo mercado escolar.

Diferentemente de outros, o livro didático tem sua circulação fora dos espaços consagrados à literatura e ao mercado de livros em geral. Ele não é visto, nem contemplado em livrarias, bibliotecas etc. Mesmo se apresentando como baluarte da aprendizagem, excelso auxiliar do professor, ainda assim, – além das contradições acima – existem outros problemas comuns, especialmente no tocante à literatura, como por exemplo:

- a) substituição da Literatura difícil por uma Literatura considerada mais digerível;
- b) simplificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações externas às obras e aos textos;
- c) substituição dos textos originais por simulacros, tais como paráfrases ou resumos (BRASIL, 2006 p. 64).

São justamente essas alterações que fundam o problema da Escolarização da literatura. O termo *escolarização*, apesar de num primeiro momento apresentar uma ideia positiva - pois refere-se à escola e remete ao conhecimento ou ao saber -, tem, em algumas circunstância, um sentido negativo. Ainda assim, podemos aqui concordar com a conclusão de Soares (1999) de que não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes e artes. O surgimento da escola está totalmente ligado à constituição de saberes escolares. A mesma autora ainda pontua que este é um processo inevitável porque faz parte da essência da escola: a ordenação das ações, a formalização dos saberes, a seleção, ordenação e exclusão dos conteúdos, a metodologia e as estratégias de ensino.

Para Soares (1999), a escolarização tanto institui como constitui a escola, ou seja, a partir desse processo de simplificação excessiva da literatura e outras áreas, deu-se início a institucionalização do ensino, no espaço específico chamado: escola, e deste modo, ela é parte essencial para a formação de crianças, jovens e adultos.

Ainda segundo Soares (1999), a partir do momento em que a literatura infantil e juvenil entra no processo de ensino da escola, ela se torna um saber escolar, isto é, se escolariza, e não se pode adotar uma forma preconceituosa para falar dessa escolarização, pois ela é, ao mesmo tempo, inevitável e necessária. É uma lógica simples que atua neste campo: os estudantes do Ensino Fundamental e Médio precisam estudar literatura nesses níveis de ensino, e conseqüentemente, a escola e todas as pessoas e instituições educativas precisam

igualmente oferecer este conhecimento, assim, o problema não é a escolarização da literatura ou de qualquer outro conhecimento, mas a sua adequação a princípios fundamentais da literatura, conforme exposto no primeiro tópico deste capítulo.

Apesar de falhas no processo de ensino, a escola ainda é o melhor ambiente para a criança começar a ter contato com a literatura, pois ela apresenta instâncias fundamentais nesse processo, tais como: a biblioteca escolar, a presença e a orientação do professor, as rodas de leitura, a ciranda literária etc. Para Soares (2011), o problema não é escolarização da literatura, mas a má escolarização, visto que ela pode ser feita de forma adequada e inadequada. A escolarização adequada seria aquela que conduz a criança de forma eficaz às práticas de leitura, de acordo com o seu contexto social, e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar. Já a escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura, aquela que afasta das práticas sociais de leitura, deturpando, falsificando, distorcendo a literatura, desenvolvendo resistência ou aversão ao livro e ao ato de ler.

Contudo, acreditamos firmemente, com base na autora citada, que devem ser considerados quatro aspectos principais da leitura literária na escola: 1) *a seleção de textos* através dos gêneros, autores e obras; 2) *a seleção de fragmentos* que constituirão o texto a ser lido e estudado; 3) *a transferência do texto de seu suporte literário para um suporte didático*, isto é, do livro para a página do livro didático; 4) *as intenções e os objetivos da leitura e estudo de texto*.

Conforme Soares (1999), quando há transferência do texto literário do seu suporte original para as páginas do livro didático, o que acontece é que passa a existir uma nova relação texto-leitor que não foi prevista pelo autor da obra literária no momento de produção. Esse é o problema, pois, no livro didático, a literatura foi apropriada pela instituição escolar e se transformou em objeto de estudo, análise, dissecação, perdendo sua especificidade de linguagem artística. É óbvio dizer que a leitura de um fragmento do texto não é igual à leitura do romance, ou conto, ou poema em sua totalidade e, mesmo quando é apresentado o texto inteiro, a mudança de suporte impõe uma outra dinâmica. Certamente, uma dinâmica que adeque o texto a seu novo suporte e consideravelmente, a seus novos leitores.

Soares (1999) também acrescenta que as leituras literárias feitas em condições cotidianas não se assemelham às práticas de leitura escolar, principalmente porque elas se mostram bastante artificiais, forçadas, distantes de uma espontaneidade desejada para a boa

apreciação da leitura. E é assim que tais práticas, muitas vezes, afastam os alunos dos livros de literatura, quando na verdade, se espera que a escola os aproxime. De maneira oposta, o que deveria ocorrer é que a leitura do texto literário no livro didático deveria significar um convite para a leitura da obra completa. Parece, portanto, necessário motivá-los à leitura desses livros com atividades que:

[...] tenham para os jovens uma finalidade imediata e não necessariamente escolar (por exemplo, que o aluno se *reconheça* como leitor, ou que veja nisso prazer, que encontre espaço para compartilhar suas impressões de leitura com os colegas e com os professores) e que tornem *necessárias* as práticas da leitura. Tais atividades evitariam que o jovem lesse unicamente porque a escola pede – o que é com frequência visto como uma obrigação (OCEM,2006 p.70).

Devido ao avanço nas pesquisas sobre literatura, esta passa a ser objeto de análise por parte da crítica acadêmica, tendo assim um espaço a que antes não tinha acesso. No entanto, à medida que cresce o interesse por esse gênero literário, a preocupação dos editores é produzir produtos para o mercado, e não, necessariamente, textos com o compromisso de tratar o livro infantil como um gênero literário.

De acordo com Bender (2007), durante meados do século XX no Brasil, a escola passou a adotar um perfil capitalista de ensino, determinando as características do livro infantil, escolhendo o livro de acordo com a faixa etária e o gosto dos alunos, sob o pretexto de estimular o gosto pela leitura. A criança, portanto, perde o direito de fazer suas próprias escolhas, tornando-se manipulável através da “indústria de livros”, responsável pela definição do currículo de cada aluno, sob a ordem do poder político vigente.

O passo essencial para formar leitores não é simplesmente fornecer livros, mas dá alternativas para a criança fazer suas próprias escolhas e entender o mundo ao seu redor. A criança que lê, adquire mais parâmetros para fazer comparações e selecionar as obras que lhe parecem melhor, tanto em situações escolares como em situações de sua vida cotidiana.

O livro didático ou mesmo a literatura infantil contribui para a sua formação, pois desperta na criança a imaginação, o sonho, a fantasia, fontes que alimentam sua inteligência. O mundo da ficção proporciona uma visão de mundo que, muitas vezes, preenche lacunas resultantes da sua restrita experiência de vida. Através dessas leituras, o leitor se vê inserido nesse mundo, compartilhando sucessos e dificuldades.

Notamos a recorrência, nas salas de aula brasileiras, do professor cobrar do aluno o gosto pela leitura, quando o próprio professor não é um leitor assíduo, seu repertório é de

baixa qualidade, falta-lhe um contato maior, uma familiaridade com a literatura, de maneira que explora os textos de forma equivocada. O docente diante disso coloca em prática:

[...]uma didática completamente ultrapassada e retrógrada para o encaminhamento da orientação pela leitura. Em verdade, a orientação para a leitura, fornecida pelos professores, parece ocorrer através do processo de ensaio-e-erro e, pelo que se constata, com mais erros do que acertos. Como esses professores não estudaram, durante o seu período de formação, elementos de teoria da leitura, os procedimentos pedagógicos geralmente são adotados através de um mecanismo de “imitação”, desconsiderando as características de clientelas escolares específicas (SILVA, 1986 p. 38).

A falta de leitura por parte do professor é uma das consequências das falhas na formação do mesmo, voltado apenas para o estudo da pedagogia. O pouco contato e, até mesmo, o desconhecimento de obras da literatura infantil inviabiliza a escolha de bons textos para os alunos. A falta de compromisso com a leitura literária prejudica o trabalho desenvolvido com a literatura infantil; incapacitado, o professor não consegue explorar todos os elementos da narrativa e demonstrar a literariedade do texto, que se transforma em pretexto para estudos gramaticais.

Diante das atitudes do professor, percebemos que a sua principal preocupação, ou melhor, a preocupação da escola é apenas avaliar o aluno, a importância da fruição literária é desconsiderada e ler, para a escola, torna-se uma obrigação do aluno.

Ninguém deve ser obrigado a gostar de ler, e sim estimulado pelos professores, despertados para o prazer na leitura. Formas de motivação e um acompanhamento estimulante são sempre modos de fazer o aluno sentir-se à vontade com o livro. A obrigação do ato de ler pode fazer com que a criança abomine o livro.

[...] a leitura não deveria ser encarada como uma obrigação escolar, nem deveria ser selecionada, vamos dizer, na base do que ela tem de ensinamento, do que ela tem de “mensagem”. A leitura deveria ser posta na escola como uma atividade e não como uma lição, como uma aula, como uma tarefa. O texto não deveria ser usado, por exemplo, para a aula de gramática, a não ser fosse de uma maneira muito criativa, muito viva, muito engraçada, muito interessante, porque se assim não for faz com que a leitura fique parecendo uma obrigação, fique parecendo com uma tarefa e aquela velha frase de Monteiro Lobato – ‘É capaz de vacinar a criança contra a leitura para sempre’ (ROCHA, 1983, p. 4).

Nesse sentido, além dos esforços para mudar as orientações teóricas e metodológicas da Literatura no livro didático, chama-se a atenção para a necessidade de formação literária dos professores de Português, sobretudo no âmbito da proximidade com a pesquisa e,

consequentemente, do vínculo com a universidade, em percurso de mão dupla, já que essa não pode jamais esquecer seu compromisso com a educação básica. Além de mediador de leitura, portanto leitor especializado, também se requer do professor um conhecimento mais especializado, no âmbito da teoria literária.

CAPÍTULO II – LETRAMENTO LITERÁRIO: RELAÇÕES ENTRE LIVRO DIDÁTICO E FORMAÇÃO DE LEITORES

Trabalhar a língua portuguesa a partir do letramento não é tarefa fácil. Posto isso, é também válido salientar que inserir a leitura literária no livro didático é algo bastante complexo, pois a literatura é vista como formal e particular demais, como se fosse utilizada apenas por pessoas que apresentam uma carga de leitura avançada, isto é, leitores iniciados. Ainda mais, falar da literatura e do livro didático é algo difícil, pois até hoje não houve uma proposta pedagógica que fizesse a união perfeita entre a literatura e seu ensino.

Nesse sentido, conforme será apresentado nesse capítulo, a leitura literária não tem recebido o devido valor pelo livro didático de português no processo de acesso ao conhecimento. A formação do sujeito leitor é, atualmente, um dos aspectos estudados no processo de ensino/ aprendizagem e a discussão torna-se central para pesquisadores e professores engajados no letramento literário. O foco dessa pesquisa é a forma como a leitura de textos literários é abordada pela escola, mediante o uso do LDP (Livro Didático de Português). Percebe-se, nas análises, como é distorcida a maneira como muitos livros didáticos apresentam e propõem o estudo da literatura.

Acredita-se que a forma como o sujeito apreende e utiliza a língua é algo de demasiada importância, principalmente no que concerne aos aspectos da literatura como valor humano essencial. De acordo com Cosson (2006), o ser humano se articula entre corpo, mente, linguagem, sentimentos, imaginação, entre outras coisas, para compor sua totalidade. Seguindo esse raciocínio, a linguagem desempenha papel essencial nisso tudo, precisando ser exercitada para poder atuar plenamente. A literatura entra como força proeminente nesse processo de construção do ser humano, como se explica logo abaixo:

O corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrita encontra na literatura seu mais perfeito exercício. A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana (COSSON, 2006 p. 17).

Comentando essa afirmação de Cosson (2006), pode-se afirmar que o estudo sistemático da literatura no Ensino Médio tem se mostrado ineficaz para atingir os objetivos

de construção de um ser humano capaz de usar plenamente as potencialidades da língua. Persiste, ainda, a tradicional concepção informativa de literatura, entendida como conjunto de conhecimentos histórico-culturais e estéticos que se supõem poder fazer a mediação entre o leitor e a obra.

Nessa concepção, o contato entre essas instâncias fica subordinado a critérios de avaliação e mecanismos de acesso atrelados a preceitos nem sempre adequados à compreensão da obra. Muitas vezes por conta de uma origem de caráter normativo ou excessivamente canônico, que acabam perturbando o efetivo trabalho do leitor.

É consenso afirmar que o texto literário tem qualidades estritamente distinguíveis dos demais textos. Sendo assim, é sensato pensar que exista a necessidade de uma abordagem diferenciada para o ensino de literatura no contexto escolar. Abordagem esta que certamente envolve a leitura diferenciada do texto literário em comparação com os demais gêneros textuais. Até mesmo porque os objetivos com que se lê um determinado gênero textual, como por exemplo uma bula de remédio ou algum texto mais corriqueiro, são por si só muito mais objetivos e imediatos para os seus leitores.

Para Rangel (2003), os objetivos para a leitura de um texto literário são muito mais densos, principalmente porque estamos falando em termos de um pressuposto de literatura como obra de arte, e como tal, não tendo sua existência pautada no utilitarismo simples e casual. Deste modo, “a leitura literária tende a ser encarada como um funcionamento ou um desempenho particular – porque aplicado a um campo específico – das competências e habilidades gerais que caracterizam o leitor maduro” (RANGEL, 2003 p. 129).

Ainda de acordo com Rangel (2003), a leitura literária normalmente se constitui de uma concepção de literatura como valor cultural tanto inerente ao gênero humano, quanto por isso mesmo, essencial ao processo de humanização que a escola se propõe na formação de cidadãos. De tal modo, “a leitura é, mais que qualquer outra coisa, um reconhecimento individual dos significados e valores culturais historicamente associados ao texto” (RANGEL, 2003 p. 129).

Adicionalmente, a literatura é uma forma vital no campo da linguagem, por isso mesmo se faz necessária dentro das propostas de educação. “A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (COSSON, 2006 p. 14). Ou seja, ela é eminentemente um exercício de linguagem que não somente ajuda, mas forma o pensamento, o intelecto dos leitores. A

literatura tem o poder de permitir que seus leitores e intérpretes possam imaginar experiências de mundo totalmente diferentes da sua. Ainda mais, permite que eles possam expressar de “maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos” (COSSON, 2006 p. 14).

Deste modo, neste capítulo, identificar-se-á brevemente qual o lugar da literatura no ensino, especialmente no livro didático. Discutir-se-á à cerca do seu estado, seus eventuais problemas, apontados por estudiosos do tema, as propostas de inserção e ensino de literatura, conforme com os objetivos maiores da educação pública, a saber: a noção de que o conhecimento literário é fator determinante para a formação de seres humanos aptos à fazerem uso de várias formas de linguagem, bem como conhecedores de cultura.

2.1 Problemas comuns no ensino de literatura

A tendência comum dos livros didáticos, frequentemente, foi contrair e homogeneizar o conhecimento. Dessa forma, o livro didático amortece qualquer possibilidade dos alunos desenvolverem mentes questionadoras e críticas. Quando ele aponta um único caminho para o aprender, cheio de respostas prontas e sem margens para dúvidas, ele – o livro didático – demonstra sua utilidade: foi criado para ser instrumento facilitador do trabalho de alunos e professores.

Não raro se vê livros didáticos que apresentam em sua forma e metodologia uma concepção bancária de ensino, conceito este, delineado por Paulo Freire (1996). Estas obras, por vezes, evidenciam enxergar o aluno como um depósito vazio, pronto para ser recheado de conhecimentos por um professor que também já passou por essa experiência. Todavia, esses professores são vistos como simples intermediários entre o saber presidido por um manual didático e os alunos. Nesse sentido, o professor é apenas um repetidor.

O livro didático fomenta a existência de profissionais que se comportem como repetidores, e não fazem nenhum tipo de reflexão e aplicabilidade sobre o conteúdo estudado. Consequentemente, os alunos tornam-se executores, ou também repetidores de conhecimentos sobre os quais não refletiram, não pensaram sobre a origem, as muitas aplicabilidades e potencialidades daquilo que lhes foi apresentado.

Muitas vezes, alguns livros ditos didáticos, apresentam uma série de recortes de diversos textos diferentes, com o propósito de promover a intertextualidade. Contudo, não

raro, esses textos são dispostos numa ordem, ou juntamente com atividades que contradizem seu suposto propósito de estarem ali. As atividades para esses textos limitam por baixo as possíveis possibilidades de interpretação para os leitores.

Na maioria das vezes, as propostas promovem a intertextualidade e mobilizam a diversidade textual, mas não deixam que o aluno se beneficie disso integralmente ao exigirem, quase sempre, que ele produza, em sua leitura, um sentido já previsto pelos autores do conteúdo didático (BRANDÃO; MARTINS, 2008, p. 262).

Outra crítica que é costumeira em relação aos livros didáticos é a falta de objetividade das atividades propostas em literatura. Para Cosson (2006), as metodologias aplicadas não são sensatas e objetivas, e por isso mesmo não são exitosas. De acordo com o conteúdo, as atividades desenvolvidas oscilam entre dois extremos: a exigência de domínio de informações sobre a literatura e/ou o imperativo de que o importante é que o aluno leia, não importando bem o que, pois a leitura é uma viagem, ou seja, mera fruição.

No ensino fundamental, predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, com as atividades extraclases, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história ou dizer o poema com suas próprias palavras. Isso quando a atividade, que recebe de forma paradoxal o título de especial, não consiste simplesmente na leitura do livro, sem nenhuma forma de resposta do aluno ao texto lido, além da troca com o colega, depois de determinado período para a fruição. As fichas de leitura, condenadas por cercear a criatividade ou podar o prazer da leitura, são no geral voltadas para a identificação ou classificação de dados, servindo de simples confirmação da leitura feita (COSSON, 2006 p. 15).

Dessa maneira, percebe-se que os livros didáticos que apresentam esse tipo de contradição não têm compromisso exclusivo com a literatura. Quando eles oferecem como atividades leituras de trechos de obras, muitas vezes sem referenciá-las, ou quando se pede resumos e fichas do texto literário lido, na verdade não se está fazendo nenhum tipo de análise literária, tampouco uma leitura que possa prover fruição literária. Assim, como falar de ensino e estudo de literatura se categorias como ambiguidade, contradição e estratégias narrativas e poéticas não são discutidas? Como fazer estudo de uma obra literária se a mesma não é tratada literariamente e lida integralmente?

Além do mais, no contexto escolar, outro fator merece cuidado: a seleção de obras. Isto concerne tanto à seleção de livros que serão disponibilizados na biblioteca da escola, bem como àqueles anunciados no livro didático. Existem programas governamentais que determinam a seleção dos textos de acordo com finalidades e propósitos particulares, extra

literários, seleciona-se obras com o intuito de adquirir a simples fluência da leitura ou proporcionar a ratificação de certos valores morais.

A leitura literária [...] quase nunca [...] é tratada como objeto de estudo, ou como conhecimento a ser transferido, apropriado, ampliado para o desenvolvimento do sujeito dentro de seu contexto cultural. A literatura é tratada, sim, como pretexto, estratégia para o estudo de outros objetos, procurando minimizar, através dela, a aridez dos assuntos abordados (BRANDÃO; MARTINS, 2008, p. 258).

Dessa maneira, em busca de uma autoridade incontestável para si, é mais fácil para o professor apoiar-se no discurso do livro didático, ou seja, não usá-lo apenas como intermediação para a constituição de leitores críticos, mas antes, como a única e exclusiva fonte da aula. Essa atitude demonstra qual concepção esses professores – guiados pela autoridade do LDP – têm, e com isso se provoca um paradoxo das práticas educativas, no que diz respeito à formação de leitores no Brasil. Por um lado, são apresentados discursos que vislumbram a formação de um leitor crítico, capaz de fazer seus próprios julgamentos e considerações através da leitura. Por outro lado, tal prática, calcada nos LDP (Livro Didático de Português), se mostra contraproducente, pois esse objetivo maior não é alcançado, pelo contrário, esse processo somente estimula o exato inverso.

A legibilidade dos textos separada pela idade dos leitores também representa um problema. Visto que ao separar os leitores segundo a faixa etária ou série escolar há um nivelamento por baixo desses leitores em formação; de antemão o livro didático determina um tipo diferente de linguagem para cada grupo, limitando o contato de alunos com textos possivelmente desafiadores e, portanto, estimulantes. Cosson (2006) insiste que:

Em qualquer que seja das situações acima descritas, estamos adiante da falência do ensino da literatura. Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. No entanto, para aqueles que acreditam que basta a leitura de qualquer texto convém perceber que essa experiência poderá e deverá ser ampliada com informações específicas do campo literário e até fora dele (COSSON, 2006 17).

Seja de forma a apontar a leitura de literatura como atividade lúdica, desprovida de qualquer análise, onde o que importa é a diversão, seja através de uma prática em que se

ensina literatura somente pela tradicional periodização de estilos junto à biografia dos autores canônicos, de uma forma ou de outra, percebe-se um grande vazio nessas estratégias. Somando-se os problemas sociais proeminentemente causadores de uma leitura deficitária à problemática encontrada em diversos livros didáticos, pode-se resumir que “a relação entre literatura e o livro didático tem sido das mais difíceis, no Brasil” (RANGEL, 2003 p. 132).

Simultaneamente, esse mesmo diagnóstico é identificado por outros estudiosos. Uma série de concessões tem sido feita, para permitir a continuidade de problemas grosseiros no ensino de literatura. As pessoas responsáveis pela gestão de assuntos educacionais continuam a comandar a produção do LDP, permitindo indefinidamente tais concessões, algumas vezes devido às pressões do mercado editorial, outras por causa de pressupostas concepções de língua, cultura e educação, tão arraigadas no senso comum,

Os LDP que permanecem sendo distribuídos com falhas apontadas por Cosson (2006), por Rangel (2003) e por Fernandes (2001), têm dado prosseguimento a uma situação em que “[...] a escola e o LDP têm significado, com muita frequência, um tropeço na apresentação do mundo da escrita à criança e um veto à fruição na leitura e a formação do gosto literário, quando não têm representado, pura e simplesmente, um desserviço à formação do leitor” (RANGEL, 2003 p. 138).

Ou, como nas palavras de Fernandes (2001):

Raramente, esses textos oferecem oportunidade de enriquecimento da experiência de mundo da criança e do adolescente. Predomina nos livros didáticos uma perspectiva infantilizada, que tende a facilitar a linguagem ou a adotar clichês de imagens e de formas lingüísticas que o adulto, equivocadamente, considera como próprias da infância. Isso ocorre sobretudo nos pseudotextos, aqueles que foram escritos com objetivos exclusivamente didáticos, para ensinar alguma lição edificante à criança ou para passar conhecimentos de outras disciplinas. Os personagens, mal construídos, não apresentam características que possibilitem a identificação do leitor. Os recursos de enredo, ingênuos e inverossímeis, são insuficientes para atrair a criança e provocar emoções, mobilizando sua participação na construção de sentidos e na reflexão sobre os temas abordados, como se poderia esperar de bons textos literários. O único critério de escolha que parece nortear grande parte dos autores de livros didáticos, no momento, é o temático. Enfatizando os temas politicamente corretos, confere-se especial atenção para problemas de alteridade, algumas questões sociais e certo apelo ecológico. As propostas de atividades de leitura e compreensão de textos também se limitam a aspectos conteudísticos. Os exercícios sobre vocabulário, por exemplo, não permitem à criança perceber os jogos de significação encontrados em textos poéticos. As relações intertextuais também não ultrapassam as questões temáticas, sendo poucas as atividades que permitem a reflexão sobre as diferenças discursivas da língua escrita (FERNANDES, 2001, p. 172).

Mesmo que não se possa crer que o LDP abranja todo o espectro da literatura e suas especificidades, contudo, ainda assim, é possível esperar que as pequenas porções de literatura sejam apresentadas adequadamente. Contemplando princípios coerentes com o letramento literário que privilegiem a importância do texto e suas características. Esses textos com perspectiva infantilizada, ou mesmo pseudotextos são certamente inócuos, ou mesmo, maléficos para o ensino de literatura.

Em resumo, conforme Rangel (2003) pontua, considera-se que as práticas abaixo listadas são especialmente nocivas para o ensino de literatura, mesmo que elas sejam frequentemente encontradas em livros didáticos de língua portuguesa. Como por exemplo, pode-se citar: a exclusão de certos gêneros e tipos de textos de grande circulação social, mas considerados de difícil abordagem didática; a substituição de textos autênticos por aqueles produzidos especialmente para atender uma demanda didática e evitar as referidas dificuldades e a fragmentação inadequada de certos textos autorais, de tal forma que as características do gênero e a tipologia textual são desrespeitadas, sonogando ao aluno o conhecimento e a experiência dos mecanismos linguísticos que fazem de um texto um todo organizado.

Essas práticas tão recorrentes são prejudiciais para a formação de um leitor crítico, justamente por privá-lo do contato com o texto original e sua literalidade. A textualidade, específica do texto original, tão diferente dos demais livros e gêneros, é perdida quando há uma substituição do texto original por uma adaptação ou resumo do mesmo. Igualmente, quando o livro didático apresenta uma grande quantidade de fragmentos de textos literários é perdida a experiência pessoal de descoberta, e até mesmo, de maneira mais grave, é perdida a coerência e o sentido do texto original essenciais para a compreensão da obra. Consequentemente, de forma perigosa, este leitor em formação pode adquirir concepções distorcidas sobre linguagem, leitura e literatura.

Todo processo de ensino/aprendizagem que se baseia em disciplinarização é excludente por si só. De tal modo, quando o livro didático faz um recorte do que se supõe ser o que há de melhor em termos de literatura e o apresenta em forma de trecho desvinculado do todo, isso se configura como um processo de escolarização da literatura. Não para menos, é notória a crítica severa de como o ensino de literatura tem tido pouco ou nenhum relevo para os educandos do Ensino Básico, pois o que se ensina, na maioria das aulas, é a história da literatura, a gramática, bem como a teoria literária através das tão estudadas “escolas

literárias”.

Como consequência, a escola tornou a leitura do literário uma prática fossilizada, que não prepara o aluno para construir sentido para o texto literário. Fato esse, deplorável, visto que “[...] para muitos dos brasileiros escolarizados, o LD tem sido o principal ou o exclusivo meio de acesso ao mundo da escrita. Com suas atividades de estudo de texto, o instrumento por excelência de aprendizagem da leitura e de concepção do que deva ser uma “boa” leitura” (RANGEL, 2007 p. 131). Os LDP que compartilham os problemas mencionados atuam, sem dúvida alguma, como reprodutores de embrutecimento.

Embora não se especule, aqui neste estudo, a que interesses esse tipo de material serve quando eles apresentam certas condições já mencionadas, observa-se que eles vão contrariamente ao que é disposto na legislação nacional para a educação. Como mencionado no capítulo anterior, a literatura é parte fundamental para a formação do ser humano, e portanto, deve ser escolarizada de forma adequada.

Os livros didáticos são feitos para a criança, isto é, visando suas necessidades sociais específicas e claramente estipulando limites além do simplório. Alega-se que os livros são feitos dessa forma justa e unicamente para facilitar o trabalho do professor, como se houvesse a certeza de que seguir passo a passo os programas fosse correspondente exato do idealizado para a educação. Acontece que esse tipo de livro didático acaba por resultar, na maioria das vezes, na submissão do professor a um sistema, que por meio dos programas e créditos, domina o sistema escolar.

Por conseguinte, faz-se necessário mudanças substanciais na confecção desses livros didáticos. Para que se atinjam os objetivos declarados na legislação, essa nefasta rotina de repetição sem análise nem reflexão precisa ter fim. É preciso, absolutamente, que se critique esse tipo de escolarização da literatura. Pois, embora a escolarização seja uma realidade não demovível, deve-se criticar a escolarização “[...] inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de um pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 2011 p. 22).

2.2 Letramento literário e seus focos de atuação

A definição de *letramento* varia conforme o ponto de vista do analista pesquisador. Pode-se entender esse conceito como a ação que está ligada à aprendizagem da escrita de uma língua. Ou, como bem coloca Soares (2000), letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2000, p. 18).

Letramento não se resume simplesmente a ensinar alguém a ler e escrever, pois isso por si só significa apenas alfabetização. O letramento ultrapassa esse limite. Uma pessoa letrada, segundo esse entendimento, é capaz de compreender variados tipos diferentes de escrita, ou seja, os muitos gêneros textuais existentes. É capaz também de compreender os muitos significados que um texto pode carregar, desde suas intencionalidades, multiplicidade de sentidos - dependentes do emissor do texto -, seu tempo e condições de produção. E, principalmente, alguém que é plenamente letrado, pode se expressar por meio da escrita de maneira bem sucedida independentemente do gênero escolhido para a comunicação. A escrita é usada para comunicar e para relacionar-se nas muitas circunstâncias da vida social de um indivíduo.

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).

Em acréscimo a isso, para as finalidades deste trabalho, é preciso dizer que o letramento literário tem suas especificidades. Sendo talvez possível colocá-lo como uma extensão do conceito de letramento linguístico. Ao considerarmos as qualidades singulares da literatura dentro das linguagens humanas, percebe-se as particularidades inerentes ao letramento literário. Assim, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006 p. 17).

Ainda de acordo com Cosson (2006), letramento literário propicia um modo privilegiado de entrada no mundo da escrita, conquanto conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. A criança conhece mais do mundo, por intermédio da literatura, é como se fosse duas vias de aprendizado, o conhecimento linguístico soma-se ao conhecimento de mundo trazido junto com a ficção. Por fim, o letramento literário necessita da instituição escolar para se concretizar, ou seja, ele demanda um processo educativo que permita tanto a prática de leitura, quanto a descoberta prazerosa de textos literários.

O autor também argumenta que o letramento literário deve ser visto dentro de uma perspectiva em que a leitura tenha primazia no aprendizado da língua. Mas é claro, vale aqui sublinhar que a concepção de língua e leitura aqui pensadas, são aquelas que vão além de considerar a leitura como uma atividade mecânica e desprovida de significados. Com isso em mente, faz mais sentido propor estratégias em envolvam a leitura de textos literários, a descoberta da sua literariedade e as várias possibilidades interpretativas a partir da análise de um discurso linguisticamente diferenciado; essas estratégias exigem a atuação de profissionais que apresentem familiaridade com a arte literária, professores que demonstrem um mínimo de letramento literário. De outra forma não seria possível, visto que:

Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. Depois, a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona (COSSON, 2006 19).

Deste modo, é tarefa do professor – e por que não, do livro didático – ampliar horizontes, porque “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, 2006 p. 21). A leitura do texto literário acarreta o entendimento de toda uma gama de conhecimentos sem os quais não há compreensão do texto, impedindo o sujeito de alcançar níveis mais complexos de entendimento de como o mundo ao seu redor funciona.

As abordagens que a escola tradicionalmente se propôs a fazer, no que diz respeito à literatura, tiveram um enfoque extremamente utilitarista, distanciando-se de “[...] uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos. É só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária” (COSSON, 2006 p. 23). Não basta apenas ler, é preciso analisar, explicar, tornar claro e entendível aquilo que é lido. Assim, nos parece sensato concordar com as seguintes palavras sobre o papel do letramento literário na escola:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2006 p. 30).

Esse é o diferencial que justifica a função da escola: promover o letramento literário. Não se trata apenas de ler textos, mas interpretá-los com um olhar clínico, analítico, crítico. A literatura é uma prática, isto é, ela não é algo que brota do nada, por isso mesmo, somente quando se entende os seus meandros, suas particularidades, quando se compara e se discute, somente assim pode-se ter algum tipo de entendimento, e, portanto, alguma apreciação substancial.

Da mesma forma, a literatura é um discurso, ou pode conter um ou mais discursos, sendo assim, cabe aos educadores – e qualquer ferramenta aliada – fornecer as instrumentos necessários para que estes leitores em formação venham a ultrapassar o simples consumo de textos literários, e possam assim, explorá-los em sua plenitude.

A leitura dos textos literários, segundo essa perspectiva, procura trazer à tona a leitura como experiência subjetiva. Sendo assim, o letramento literário dá origem à percepção de que o texto lido faz parte de um conjunto de formas que determinada cultura serve-se para atribuir diferentes sentidos e diferentes funções ao que é enunciado.

Este letramento demonstra como os valores – inclusive éticos, sociais e estéticos – são oriundos e ao mesmo tempo veiculados dentro da vida social como um todo, segundo os diferentes graus de intensidade dessa participação. Com isso em mente, a pessoa letrada, nos termos desse letramento literário, pode saber distinguir os padrões diferenciados de distribuição e circulação social da escrita, e com isso perceber e “entender como a escrita participa do cotidiano e do imaginário dos sujeitos” (RANGEL, 2003 p. 130).

Diante dessa perspectiva fica evidente que a leitura se articula permanente e constantemente com a escrita e com os valores que lhes são implícitos, sejam eles de ordem social ou subjetiva. Nesse sentido, o leitor pode adquirir, ou compreender, quais são as condições de produção da mensagem lida, bem como quais são as consequências subjetivas para si mesmo no decorrer de sua leitura.

Não é à toa que o livro didático tornou-se uma ilustre ferramenta de letramento. Todavia, não são poucas as críticas que são feitas em relação às estratégias com que os livros didáticos abordam o letramento literário, chegando inclusive ao ponto de alguns especialistas destacarem um “letramento rarefeito” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991 *apud* RANGEL, 2003 p. 131) do livro didático.

Com efeito, “isso significa que o LD e o LDP podem ser entendidos, ao mesmo tempo, como parte das *causas* e parte dos *efeitos* dos padrões de letramento que caracterizam a sociedade brasileira” (RANGEL, 2003 p. 131). Tendo em vista a larga escala com que o livro didático é distribuído, não é de estranhar que o primeiro e muitas vezes o único contato das parcelas mais baixas da população com a literatura canônica seja justamente por intermédio do livro didático.

Desta forma, não nos surpreende que as várias falhas de leitura apresentadas pelo leitor médio brasileiro são efeitos colaterais de uma concepção errônea do que vem a ser leitura e literatura. Diferentemente do que prega o senso comum:

A comunicação artística, em princípio, é oposta a toda e qualquer forma de doutrinação, embora jamais esteja isenta de substrato ideológico. Sendo uma forma de comunicação aberta, os textos artísticos devem explorar as convenções de linguagem, ou seja, as estratégias de construção aceitas, hoje, como próprias de textos narrativos e de textos poéticos, que permitem leituras plurissignificativas, ao enfatizar a pluralidade de vozes presentes no discurso, tal como foi demonstrado por Bakhtin (1981). Possibilitando ao leitor o contato com diferentes pontos de vista, os textos literários devem permitir ao indivíduo perceber o relativismo das verdades, sempre a serviço de interesses de grupos e classes. Se bem trabalhados, esses textos podem levar à compreensão de que até mesmo valores éticos e formas de comportamento são construídos culturalmente, podendo, por isso mesmo, serem criticados e reconstruídos permanentemente. Portanto, qualquer tentativa de utilizar deliberadamente a literatura – ou qualquer forma de arte – para fins de doutrinação ou para transmitir conteúdos prontos ocasiona uma sensível redução nas qualidades estéticas de suas mensagens (FERNANDES, 2001 p.171).

Sim, a literatura não existe para ser usada, num sentido utilitarista do verbo. Os textos literários servem para evidenciar as “leituras plurissignificativas” dos acontecimentos humanos, bem como o “o relativismo das verdades” estabelecidas. A literatura é arte, e como tal não se rende a leituras simplistas. Pode, contudo, proporcionar crescimento intelectual e humano, principalmente por suas características singulares como a linguagem. Deste modo, cabe ao livro didático e aos professores de literatura demonstrar os diversos recursos literários que a obra apresenta.

Mesmo assim, vivemos o paradoxo: muito se fala sobre leitura, muito se propõe, no entanto, os livros didáticos permanecem com receitas prontas. A quantidade de textos e estímulos nos livros didáticos, apenas acentuam a leitura interrompida, isto é, com fragmentos de textos, os leitores em formação não podem finalizar as leituras propostas. A leitura, que é sempre incompleta e inacabada, torna-se a leitura fragmentada. Lê-se pedaços de textos cada vez mais curtos, mensagens, trechos, resumos, informações.

De modo que o estudo da literatura no ensino médio é caracterizado pelo uso de informações sobre a literatura, e não o uso efetivo de literatura no processo de aprendizagem. Dessa forma, a leitura do texto fica em segundo plano. Para formar um leitor literário é preciso que mostre e demonstre informações sobre a literatura, sua metalinguagem, tanto em termos de autores canônicos como não canônicos. Além disso, é preciso também ensinar a literatura a partir da própria literatura, ou seja, da experiência singular da descoberta e do jogo estético. O texto dispõe de várias possibilidades de leitura, cabe a nós leitores fazermos uso delas. Temos total liberdade para fazer nossas escolhas.

Falar em literatura, como sabemos, significa falar em ficção e discurso poético, mas muito mais do que isso. Significa abordar assuntos vistos, invariavelmente, do ponto de vista da subjetividade. Significa a motivação estética. Significa remeter ao imaginário. Significa entrar em contato com especulações e não com lições. Significa o uso livre da fantasia com forma de experimentar a verdade. Significa a utilização de recursos como a linguagem metafórica. Significa o uso criativo e até transgressivo da Língua. Significa discutir verdades estabelecidas, abordar conflitos, paradoxos e ambiguidades [...]. Significa, enfim, tratar de assuntos tais como a busca do autoconhecimento, as iniciações, a construção da voz pessoal, os conflitos entre gerações, os conflitos éticos, a passagem inexorável do tempo, as transgressões, a luta entre o caos e a ordem, a confusão entre a realidade e a fantasia, a inseparabilidade do prazer e da dor (um configura o outro), a existência da morte, as utopias sociais e pessoais entre outros (AZEVEDO, 2003, p. 79).

Há “letramentos” que “visam o adestramento dos indivíduos para fazerem coisas com as palavras, de forma rápida, fluente e eficaz”, contudo, existem outros – e este sim nos parecem muito mais relevantes e em conformidade com os propósitos elencados na legislação brasileira sobre a educação e o ensino de língua materna – que contrariamente “visam capacitá-los para se tornarem questionadores das realidades à sua volta, participantes ativos na mudança social, compreendendo a sociedade e a cultura em que vivem e o papel que podem desempenhar na sua construção e mudança” (DIONÍSIO, 2005 p. 73).

O verdadeiro sentido da literatura não é reproduzir textos, mas fazer com que o leitor vá além dos limites permitidos pela escola, dialogando com o texto, produzindo vários sentidos, usando sua imaginação, indo além das entrelinhas e despertando dentro de si a reflexão e o senso crítico. Ou quem sabe, a verdadeira razão válida que motive e justifique a estadia dos estudos literários na escola é a formação de leitores, ou como explica Azevedo (2003):

Leitores são pessoas que sabem diferenciar uma obra literária de um texto informativo; pessoas que lêem jornais, mas também lêem poesia; gente, enfim, que sabe utilizar textos em benefício próprio, seja para receber informações, seja por

motivação estética, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por puro e simples entretenimento (AZEVEDO, 2003 p. 76).

Contudo, a escola sente a necessidade de controlar o sentido da leitura das crianças, de modo a evitar uma leitura subversiva, isto é, que ultrapasse o limite do permitido, da moral, determinada por esta instituição. Fenômeno esse chamado de legitimação de leitura.

Diante disso, afirma Manguel (1997):

Assim, nem todos os poderes do leitor são iluminadores. O mesmo ato que pode dar vida ao texto, extrair suas revelações, multiplicar seus significados, espelhar nele o passado, o presente e as possibilidades do futuro pode também destruir ou tentar destruir a página viva. Todo leitor inventa leituras, o que não é a mesma coisa que mentir; mas todo leitor também pode mentir, declarando obstinadamente que o texto serve a uma doutrina, a uma lei arbitrária, a uma vantagem particular, aos direitos dos donos de escravos ou à autoridade de tiranos (MANGUEL, 1997, p. 322-323).

Ainda de acordo com Manguel (1997), por mais que a escola tente guiar o leitor em seu ato de leitura, os textos literários, com o seu caráter polissêmico, já possuem a tendência de despertar o imaginário da criança, dando possibilidades deles criarem novos sentidos. Mesmo que o sentido do texto seja limitado por regras, há sempre a possibilidade de serem quebradas e mesmo o texto sendo domesticado, ele pode ser recuperado. Tudo depende apenas do leitor, da forma como ele interpreta o texto.

A escola apesar de pregar valores errôneos ainda é o primeiro lugar onde a criança passa a adquirir contato com a leitura, mesmo que de forma deturpada. Manguel (1977) diz que um leitor de hipertexto¹ pode se tornar um leitor de literatura, entrando no texto praticamente em qualquer ponto, podendo mudar o curso da narrativa, exigir inserções, corrigir ou apagar. Apesar de falha, a escola, dependendo de sua prática, contribuiu muito para a formação do leitor.

Conheci novos textos através da leitura, construí novos caminhos, ouvi histórias lidas pelos professores, declamei poemas, representei peças e li textos, sem nunca ter feito uma prova de verificação de conhecimentos. Havia regras, métodos, rituais, mas circulavam textos e se partilhava a paixão pelo ato de ler (WALTY, 1999 p. 55).

¹Segundo o dicionário Houaiss (2009), hipertexto é a apresentação de informações escritas, organizada de tal maneira que o leitor tem liberdade de escolher vários caminhos, a partir de sequências associativas possíveis entre blocos vinculados por remissões, sem estar preso a um encadeamento linear único.

Mesmo que a escola não permita que a criança ultrapasse limites, ela dá suporte para a criança conhecer, mesmo que de forma resumida, esse universo. Walty (1999) diz que seu fascínio pela leitura veio antes mesmo de entrar na escola. No entanto, sabemos que esse fascínio não nasce em todas as crianças, é preciso despertá-lo no dia-a-dia. O desafio do LDP será, então, o de formular uma proposta para o ensino / aprendizagem de literatura que ofereça ao aluno, acima de tudo, a oportunidade de conviver com um conjunto significativo de textos considerados literários.

Além disso, é também desafio daqueles que produzem livros didáticos, a produção de livros que convidem o aluno, por meio de uma abordagem adequada dos textos, a envolver-se em uma efetiva experiência de leitura. Bem como, venha a introduzir as questões teóricas apenas quando elas se fazem oportunas para auxiliar o leitor em sua experiência pessoal e direta com as singularidades dos textos.

CAPÍTULO III – DISCUTINDO O LIVRO DIDÁTICO SOBRE A ÓTICA DO LETRAMENTO LITERÁRIO E DA ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA

Após ver-se quão importante é o bom desenvolvimento e ampliação das habilidades de leitura – especialmente a leitura literária – por parte dos leitores em formação, percebe-se que é necessário verificar qual é o estado atual desses manuais que deveriam auxiliar na tarefa de formar leitores.

Nesse sentido, cabe aqui mencionar que o ato de ler não é algo trivial, não é algo que acontece sem a devida interação entre o indivíduo que deseja conhecer e o seu interlocutor que expressa o conhecimento. Para os propósitos dessa pesquisa, acreditamos firmemente que a leitura deve ser entendida como:

Interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros; entre os dois: enunciação [...] (SOARES, 1999, p. 18).

Deste modo, é fundamental a importância tanto de professores educadores quanto do LDP que vejam e atuem com o propósito claro de estabelecer e fortificar as conexões entre leitores e conhecimento. Somente livros didáticos que tenham esse tipo de perspectiva poderiam auxiliar de modo eficaz na construção de uma didática que favorecesse o letramento literário.

Nesta pesquisa, naturalmente, não podíamos abarcar todo o universo de LDP em uso no estado, tampouco no país. Para isso, fizemos uso de um *corpus* de pesquisa concentrado no LDP, destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental II, a *Linguagem: Criação e Interação* (2009), de Cássia Leslie Garcia de Souza e Márcia Paganini Cavéquia.

3.1 Analisando o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDP) *Linguagem: criação e interação*

O livro didático abordado é destinado ao sexto ano do Ensino Fundamental, intitulado “Linguagem: Criação e Interação” (2009), de Cássia Leslie Garcia de Souza e Márcia Paganini Cavéquia. Naturalmente, faz parte de uma coleção de três livros escolhidos e

amplamente usados no Ensino Fundamental. Inicialmente o LDP defende que: “Ler, escrever, falar, escutar são habilidades que nos permitem agir no mundo que nos cerca e com ele interagir. E colocamos em prática essas habilidades por meio da linguagem” (SOUZA, CAVÉQUIA, 2006, p.01). Dessa maneira o LDP considera que essas habilidades se integram entre si e não podem ser trabalhadas individual ou separadamente pelo educador.

Desse modo, as autoras se comprometem com a formação lingüístico interacional do aluno através do LDP, apresentando-o como ferramenta útil para este objetivo. Além disso, conforme Batista (1999) comenta:

[...] os livros devem cumprir tanto as funções de um compêndio quanto as de um livro de exercícios; devem conter todos os diferentes tipos de saberes envolvidos no ensino de uma disciplina e não se dedicar, com maior profundidade, a um dos saberes que a constituem; devem ser acompanhados pelo livro do professor, que não deve conter apenas as respostas às atividades do livro do aluno, mas também uma fundamentação teórico-metodológica (BATISTA, 1999, p. 568).

O LDP de Souza e Cavéquia (2006) possui dez capítulos que abordam diferentes gêneros literários, dentre os quais contos, quadrinhos, fábulas, poema entre outros. Dentre os autores ou escritores apresentados alguns se destacam pelo uso recorrente de suas produções no livro, como Eva Furnari (Capítulo 1), João Martins de Ataíde (Capítulo 2) Clarice Lispector (Capítulo 3), Esopo (Capítulo 4), Umberto Eco e Eugenio Carmi (Capítulo 8) e Edgar Alan Poe (Capítulo 10).

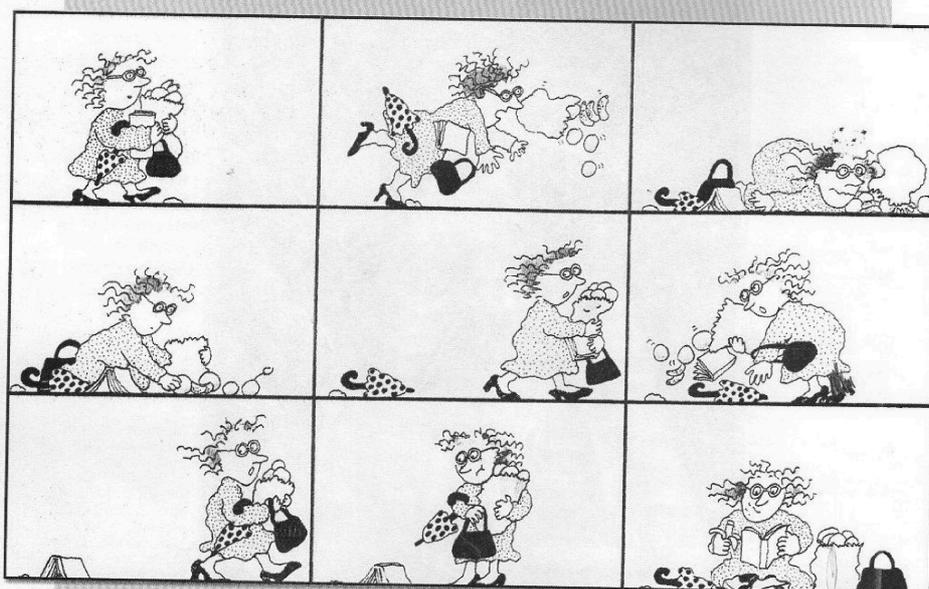
Em cada capítulo, um gênero é abordado a partir de uma sequência didática constituída pelas seguintes etapas: Momento do texto 1, Painel do texto, Estudo do Texto, Ampliação de Vocabulário, Momento do texto 2, Estudo do texto, Questões Textuais, Produção Escrita e Estudo da língua. Tal sequência didática, apresentada no LDP possibilita ao educando o desenvolvimento de habilidades leitoras e interpretativas do gênero literário em questão. Além do mais, também possibilita ao educando, a partir do estudo analítico das particularidades e características do gênero, a elaboração ou produção de um gênero idêntico ao estudado no capítulo.

3.1.2 Atividades propostas:

No capítulo 1 “Ler é uma aventura” é apresentado um texto visual, uma história em quadrinhos apenas em imagens. O estudo do texto apresenta 14 questões sobre as particularidades do gênero, seus destinatários primários seus personagens e a mensagem do texto.

MOMENTO DO TEXTO 1

Você gosta de histórias em quadrinhos? Nesta unidade, escolhemos uma para você.

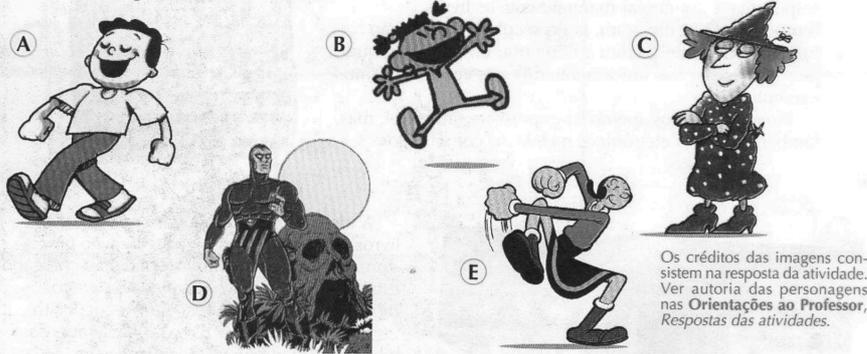


Eva Furnari. *A bruxinha encantadora e seu secreto admirador*, Gregório. São Paulo: Paulinas, 1990, p. 15.

ESTUDO DO TEXTO

Ver sugestão de respostas nas **Orientações ao Professor**, em *Respostas das atividades*.

- 1 O texto da página 14 é uma **história em quadrinhos**, também chamada HQ. Explique quais são as características de textos desse gênero.*
- 2 Essa história em quadrinhos não contém palavras. Em sua opinião, a ausência de palavras dificultou a compreensão dela? Explique.
- 3 Você já havia visto alguma história em quadrinhos composta apenas de imagens?
- 4 Em sua opinião, essa HQ destina-se a pessoas de que idade? Por quê?
- 5 Observando as atitudes da personagem da história, cite características que possam ser atribuídas a ela e justifique sua resposta.
- 6 Onde a mulher provavelmente estava quando a história ocorreu? Que elementos do texto permitiram a você chegar a essa conclusão?
- 7 É possível extrair alguma mensagem dessa HQ? Qual?
- 8 Nessa história, as expressões faciais da personagem são importantes? Por quê?
- 9 As situações desastrosas vividas pela personagem e as expressões faciais dela podem causar que efeito no leitor? Explicar aos alunos que, ao ler um texto, o leitor pode se surpreender, rir, chorar, ficar intrigado, decepcionar-se, alegrar-se etc. Esses sentimentos ou essas reações são os efeitos provocados pelo texto.
- 10 Preste atenção nos traços do desenho feito por Eva Furnari. Depois, tente identificar, dentre as personagens a seguir, aquela que também foi criada por essa desenhista e explique como você chegou a essa conclusão.



- 11 Qual o elemento importante no desfecho (conclusão) da história? Por quê?
- 12 Que efeito o fim da história provocou em você? Comente.
- 13 Além de Eva Furnari, que outros autores de história em quadrinhos você conhece?
- 14 Agora, a turma vai recontar oralmente a história. O professor indicará nove alunos e cada um falará o que está acontecendo em cada quadrinho.

*Explicar aos alunos o conceito de **gênero textual**: textos que compartilham certas características: estrutura, assunto, linguagem. É como se pertencessem à mesma "família". Desse modo, as fábulas pertencem ao mesmo gênero, assim como os contos de fadas, os poemas, as cartas, os bilhetes etc. são considerados gêneros textuais. Esse assunto está sistematizado nas páginas 23 a 25 deste volume.

Essas questões, debatidas em sala, ajudam o aluno a identificar os limites estruturais do gênero. As questões 13 e 14 tem, embora da maneira superficial, o objetivo de proporcionar uma pequena intertextualidade e produção textual. No entanto, não é oferecido outro texto para que se possa comparar e sedimentar as características textuais a partir de uma intertextualidade efetiva, nem é sugerida a leitura de outras obras em momento extra-classe.

Inicialmente, nota-se que o material didático permite a noção de socialização, visão de mundo e produção de conhecimento, conforme indicam os PCNs, pois permite que os estudantes socializem o conhecimento adquirido sobre o gênero estudado.

Na página seguinte, é feito um corte brusco, não se estuda mais o gênero, passa-se à etapa de Ampliação do Vocabulário, onde se objetiva definir o termo “livro” como “vocábulo de sentido geral”.

AMPLIAÇÃO DE VOCABULÁRIO

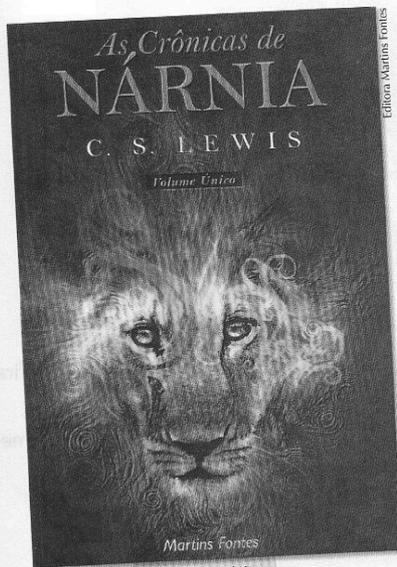
Vocábulos de sentido geral

Na história em quadrinhos da página 14, não é possível identificar o tipo de livro que a personagem traz consigo nem o assunto que ele aborda. Sabemos apenas que se trata de um livro.

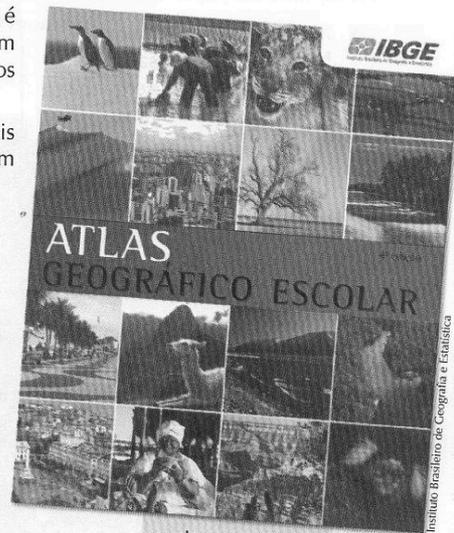
Conheça três materiais impressos aos quais podemos nos referir utilizando o termo *livro*. Em seguida, cite outros de que conseguir se lembrar.

Sugestões: dicionários, gramáticas, enciclopédias, manuais etc.

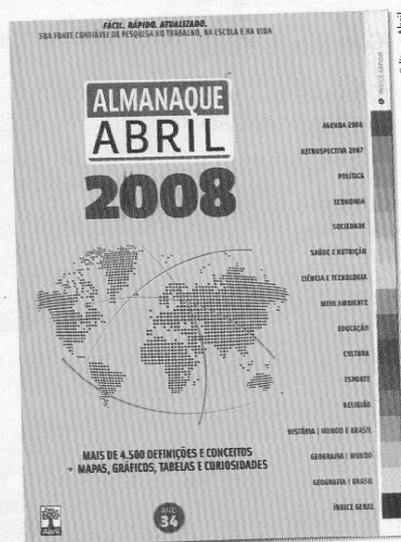
Atualmente o conceito de livro também pode ser aplicado a alguns materiais multimídia, que podem ser encontrados em forma de CD-ROM ou mesmo dentro de uma *homepage* na Internet.



obra literária



atlas geográfico



almanaque

Podemos dizer que a palavra *livro* é um **vocábulo de sentido geral**, pois pode ser utilizada para se referir a diferentes materiais nos quais é possível ler/pesquisar diversos assuntos.

É uma atividade sem sentido, que corta o elo semântico com o gênero que se está trabalhando. Parte-se, agora, para o estudo de vocabulário a partir de grupos semânticos sem nenhuma relação com o gênero matriz da atividade.

- 1 Analise os grupos de palavras e escreva, no caderno, um vocábulo de sentido geral que seja aplicado a cada um deles.

Exemplo: banana, laranja, uva, manga = fruta

A futebol
basquete
vôlei
natação
esporte

C amor
saudade
vergonha
raiva
sentimento

E sapato
tênis
chinelo
sandália
calçado/objeto

G orquídea
dália
lírio
rosa
flor

B pardal
canário
bem-te-vi
andorinha
pássaro/ave

D sarampo
dengue
cólera
varicela
doença/enfermidade

F liquidificador
aspirador de pó
lavadora
batedeira
eletrodoméstico/
aparelho/objeto

H Brasil
China
Paraguai
França
país

Agora, leia o parágrafo a seguir.

Eva Furnari tem vários trabalhos publicados. Um dos objetivos de **Eva Furnari** é divertir seus leitores.

Esse mesmo parágrafo pode ser escrito de outros modos. Observe um deles.

Eva Furnari tem vários trabalhos publicados. Um dos objetivos dessa **autora** é divertir seus leitores.

Como você notou, o vocábulo de sentido geral substituiu o nome *Eva Furnari*.

- 2 Copie as frases no caderno, substituindo as ★ por vocábulos de sentido geral que se refiram às palavras em destaque.
- a) Sempre vou à escola de **ônibus**. Às vezes, o ★ atrasa e me faz perder parte da primeira aula. veículo
- b) Tenho facilidade em **Matemática**. É a ★ em que obtenho minhas melhores notas. disciplina/matéria
- c) Uma das ★ que mais admiro no ser humano é a **honestidade**. qualidades/virtudes
- d) Desde que nascera, já se sabia que aquele **cavalo** não seria um ★ comum. animal/bicho
- 3 Escreva mais três vocábulos de sentido geral e cite palavras que se refiram a eles. Em seguida, escolha um desses vocábulos com as respectivas palavras citadas e crie uma frase, utilizando-os.
- Sugestões: trabalhador/profissional (engloba termos como: mecânico, motorista, fotógrafo, jornalista); roupa/veste (engloba termos como: calça, vestido, camisa, blusa); móvel/objeto (engloba termos como: mesa, sofá, cama, guarda-roupa) etc.

Na produção de seus textos, você pode utilizar um vocábulo de sentido geral para se referir a um termo anteriormente citado e, assim, estabelecer a relação entre eles, evitando uma repetição indesejada de palavras.

Comentar com os alunos que a palavra *coisa* é comumente usada como vocábulo de sentido geral. Dar exemplos como: Uma das coisas que mais admiro no ser humano é a honestidade.

Neste ponto, verifica-se que o material didático reflete o que foi exposto por Cosson (2006) sobre sequências didáticas cansativas e desmotivante. Trata-se de uma seqüência didática que confunde e limita o entendimento do aluno. Tem-se a impressão de que o texto

literário foi aplicado, principalmente, para iniciar a seqüência de maneira lúdica e, em seguida foi escanteado, subtilizado, O “Momento do texto 2” é a continuação da unidade temática. Não mais se refere às histórias em quadrinhos, parte-se para o estudo de outro gênero, a saber: Resenha. São apresentadas a capa e a quarta capa do livro “O segredo da casa amarela” de Giselda Laporta Nicolelis

MOMENTO DO TEXTO 2

Você alguma vez já analisou as informações que aparecem na capa e na quarta capa de um livro? Vamos fazer isso nesse momento.

Texto A



Texto B

O que está acontecendo na casa amarela? De repente, apareceram por lá novos moradores – uns sujeitos mal-encarados, que fazem de tudo para não ser notados. É evidente que estão aprontando alguma coisa muito errada. Só não contavam com a turma de garotos da vila – Wanderlei, Zanolho, Camaleão, Jaime e Pedro, craques de bola e vidrados num bom mistério. É aí que se inicia uma história digna de agentes secretos, ou dos melhores detetives: com direito a investigações sob disfarces, sequestros... É o azar dos tais sujeitos estranhos é que nossos heróis, mesmo correndo muitos riscos, não perdem por nada uma boa aventura, repleta de emoção e suspense.

Leia também, de Giselda Laporta Nicoletis:

Viver é uma grande aventura (infanto-juvenil)
Macapacarana (juvenil)
Na boleia de um caminhão (juvenil)
Sonhar é possível? (juvenil)
O estigma do sero (juvenil)
O sol da liberdade (juvenil)



Sempre que os alunos se depararem com palavras cujos significados forem desconhecidos para eles, buscar desenvolver a capacidade de inferência lexical deles. Estimulá-los a trocar experiências de vocabulário com os colegas e procurar criar na turma o hábito do uso do dicionário.

No estudo do texto são abordadas questões estilísticas sobre resenha e analisados elementos paratextuais sobre a obra.

ESTUDO DO TEXTO

Ver sugestão de respostas nas *Orientações ao Professor*, em *Respostas das atividades*.

Se, durante a leitura de um texto, você se deparar com palavras cujo significado não conheça, primeiramente, tente descobrir o sentido pela relação que elas mantêm com as outras palavras do texto. Caso continue com dúvidas, troque ideias com os colegas ou com o professor. Você pode também consultar o glossário que acompanha alguns textos e, sempre que preciso, recorrer ao dicionário.

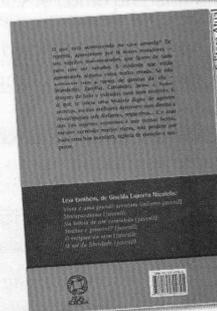
Em relação ao texto A, responda:

- 1 Observe a capa do livro com atenção e aponte todos os dados que você conseguir identificar.
- 2 Observando a capa do livro, você consegue dizer de que tipo de obra se trata? Que elementos permitem chegar a essa conclusão?
- 3 Em sua opinião, é importante que a capa de um livro seja atrativa? Por quê?



Em relação ao texto B, responda:

- 1 Como é composta a quarta capa?
- 2 O texto que aparece na quarta capa é uma **resenha**. Qual a finalidade dela e a quem é destinada?
- 3 Você sabe dizer quem é o autor desse texto?
- 4 Após a leitura das informações da quarta capa, você sentiu vontade de ler o livro? Justifique sua resposta.



O diálogo entre os textos

Você notou que, quando lemos algum texto, logo nos lembramos de trechos, ideias ou mensagens, presentes em outras leituras que já fizemos? Isso ocorre porque há uma relação entre um texto e outro, ou seja, os textos "dialogam" entre si.

Sempre que a leitura de um texto fizer você se lembrar de outros que tenha lido, procure perceber quais são as semelhanças e também as diferenças entre eles, ou seja, de que maneira esses textos estão dialogando.

Agora, em relação aos textos estudados no **MOMENTO DO TEXTO 2**, responda:

- a) Quais são as informações comuns entre o texto A e o texto B?
- b) Que diferenças há entre a capa e a quarta capa do livro?

A Produção Oral é a parte subsequente da unidade. A autora sugere que o aluno escolha um livro, faça anotações sobre o livro, elabore uma resenha sobre o livro empregando linguagem formal e regras gramaticais.

PRODUÇÃO ORAL

Apresentação de livro

Ler bons livros pode ser muito prazeroso e enriquecedor. O que você acha de escolher um livro para ler em casa e depois falar sobre ele aos colegas de sala? Para isso:

- Escolha um livro de seu interesse e leia-o em sua casa.
- Faça anotações sobre o conteúdo do livro que possam orientar você na hora de falar da obra. Busque também informações sobre o autor.
- Se possível, fale sobre o livro com seus pais ou com um amigo antes do dia da apresentação. Isso vai deixá-lo mais seguro.
- No momento da apresentação, faça oralmente uma resenha da obra para os seus colegas e o professor. Comente quem é o autor do texto, quem o ilustrou (caso o livro apresente ilustrações), a que editora pertence, de que assunto a obra trata e o que você achou dela. Seus colegas vão fazer o mesmo com os livros lidos por eles.
- Fique atento ao tempo máximo para cada apresentação, estipulado pelo professor.
- Empregue linguagem formal e de acordo com as regras gramaticais.

Encerradas as apresentações, faça com os colegas uma avaliação do desempenho de vocês. Para isso, considerem as questões a seguir:

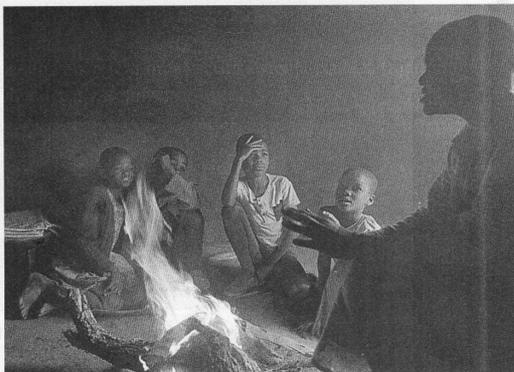
- Como foi desenvolver esse trabalho?
- Quais foram as dificuldades encontradas ao realizá-lo?
- Gostaríamos de realizar essa tarefa outras vezes? Por quê?

Os livros são fontes de conhecimentos e um meio de transmiti-los. Mas há outros modos de cumprir essa tarefa, como explica a professora e pesquisadora carioca Glória Pondé.

(...) Nas sociedades africanas que ainda não têm uma escrita sistematizada, a tradição oral cumpre um papel semelhante ao das bibliotecas e arquivos de outras sociedades.

Assim, os velhos são os sábios das comunidades, donos de memória prodigiosa, verdadeiras enciclopédias vivas encarregadas de perpetuarem a tradição e a história de seus povos. Muitas vezes, em caso de guerra, esses “griots” — como são também chamados os contadores de histórias — são poupados de morrer, para que continuem narrando as proezas dos povos africanos. (...)

Glória Pondé. In: Rogério Andrade Barbosa. *Bichos da África 4: lendas e fábulas*. São Paulo: Melhoramentos, 1988. p. 2.



sistematizada: organizada. **prodigiosa:** admirável; imensa. **proezas:** façanhas, aventuras.

Diante dessa orientação castradora, como o aluno tornar-se-á um leitor? Como ter prazer diante do literário, com tantas amarras? A leitura é sugerida para ser resenhada e avaliada oralmente, é um desestímulo que impede até mesmo uma busca prazerosa por algum título.

A etapa seguinte da seqüência didática aborda Questões Textuais. Nesse momento, busca-se a definição de gênero textual, vários textos são apresentados: piada, poesia, receita de sorvete, classificados, manuais de instrução etc. Todos esses gêneros são analisados a

partir das seguintes indagações: Quem é o autor? Qual a finalidade? Quem é o destinatário?
De que assunto se trata?

QUESTÕES TEXTUAIS

Gêneros de textos

Os textos possuem diferenças e semelhanças entre si. O objetivo com que são escritos, a forma de apresentação e o público para o qual são destinados são algumas delas.

Vamos refletir um pouco sobre isso? Troque ideias com seus colegas sobre:

Que texto seria preciso ler ou consultar se desejássemos...

- fazer um bolo de cenoura com cobertura de chocolate?
Receita culinária.
- obter informações sobre um importante fato ocorrido no país?
Notícia.

As diferenças e as semelhanças existentes entre os textos referem-se à forma, ao conteúdo e à linguagem deles. Uma notícia, por exemplo, é diferente de uma receita culinária. Contudo, uma notícia possui características semelhantes a outras notícias, assim como uma receita culinária se assemelha a outras receitas.

De acordo com as características que compartilham, os textos são agrupados em **gêneros textuais**. Assim, os textos que informam sobre fatos que realmente ocorreram ou vão ocorrer pertencem ao gênero textual *notícia*; os que apresentam orientações de como preparar um prato fazem parte do gênero textual *receita culinária*.

Conhecer as características dos diferentes gêneros pode ser importante para que possamos utilizar os textos da melhor maneira possível, de acordo com nossas necessidades.

- 1) Identifique os diferentes gêneros textuais apresentados a seguir. Se surgirem dificuldades, troque ideias com os colegas ou peça ajuda ao professor.



Rótulo de embalagem

B

O guarda chegou pro pescador dizendo que era proibido pescar.

- Mas eu não estou pescando!
- Como não? Não está com a vara na mão?
- Estou.
- E na ponta não tem linha?
- Tem.
- E no final da linha não tem um anzol?
- Tem sim.
- E a minhoca não está dentro da água?
- Está.
- Então! O senhor está pescando.
- Não senhor. Estou dando banho na minhoca.

Ziraldo. *Novas anedotinhas do Bichinho da Maçã*.
São Paulo: Melhoramentos, 1988. p. 36.

Piada/Anedota



História em quadrinhos

D

Elias José. *Cantigas de adolescer*. São Paulo: Atual, 2003. p. 53.

Clara e o amor

Clara,
na claridade
de sua menor idade,
de sua clara idade,
cora quanto um cara
fala de amor
assim cara a cara.

Clara diz
com clareza
que o amor
pode fazer a gente feliz,
mas é sempre uma incerteza.

E enquanto o amor
não aclara,
Clara pede calma
à sua alma.

Poema

Essa atividade é interessante, no entanto, como em outros momentos do LD, ela não amplia, não expande os horizontes. Aqui seria o momento de sugerir leituras e produções textuais em diversos gêneros; mas não, na Produção Escrita, pede-se, novamente, a elaboração de resenha de livro, utilizando linguagem adequada, o emprego correto de palavras e sinais de pontuação.

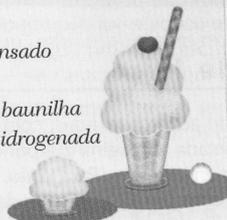
E

Sorvete de creme**Ingredientes**

- 1 lata de leite condensado
- 1/2 litro de leite
- 1 colher de sopa de baunilha
- 250 g de gordura hidrogenada
- 4 ovos

Modo de fazer

Bata no liquidificador os ovos e a gordura até formar uma massa homogênea. Coloque o leite condensado, o leite e a baunilha e bata bem. Leve ao congelador por 2 horas numa vasilha de alumínio bem vedada. Passadas as duas horas, bata em uma batedeira por 5 minutos e volte a mistura ao congelador. Repita mais duas vezes.



Receita culinária

F

GATO PERSA

Vendem-se lindos filhotes de gato persa. Com pedigree. Preço ótimo. Somente R\$ 200,00. Tratar com Andréa, pelo fone (57) 561-3792.

Classificado de jornal

Texto fictício, elaborado para fins didáticos.

- 2 Examinando atentamente qualquer texto, desde o mais simples ao mais complexo, podemos encontrar respostas para algumas perguntas básicas, como:

Quem é o autor?

Qual a finalidade?

Quem é o destinatário?

De que assunto trata?

Veja um exemplo:

Manual de instrução

Autor: fabricante do eletrodoméstico em questão.

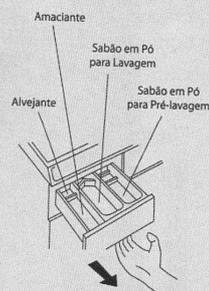
Finalidade: instruir o usuário quanto à utilização do eletrodoméstico.

Destinatário: pessoas que adquiriram o produto.

Assunto: abastecimento da gaveta.

ABASTECENDO A GAVETA

- Abra a gaveta para sabão e amaciante puxando-a para fora.
- Use sempre as quantidades recomendadas pelos fabricantes dos produtos.
- Coloque o sabão em pó para pré-lavagem no compartimento apropriado;
 - ▶ Esse compartimento só deverá ser abastecido quando for utilizado o programa 1 ou 5 (que têm pré-lavagem).
- Coloque o sabão em pó para lavagem no compartimento apropriado;
- Coloque o amaciante (opcional) no compartimento apropriado;
- Coloque o alvejante (opcional) no compartimento apropriado.
- Feche a gaveta.



Ilustrações: Ana Carneiro

Volte à atividade 1 e tente determinar o autor, a finalidade, o destinatário e o assunto de cada texto.

Ver sugestão de respostas nas **Orientações ao Professor**, em *Respostas das atividades*.

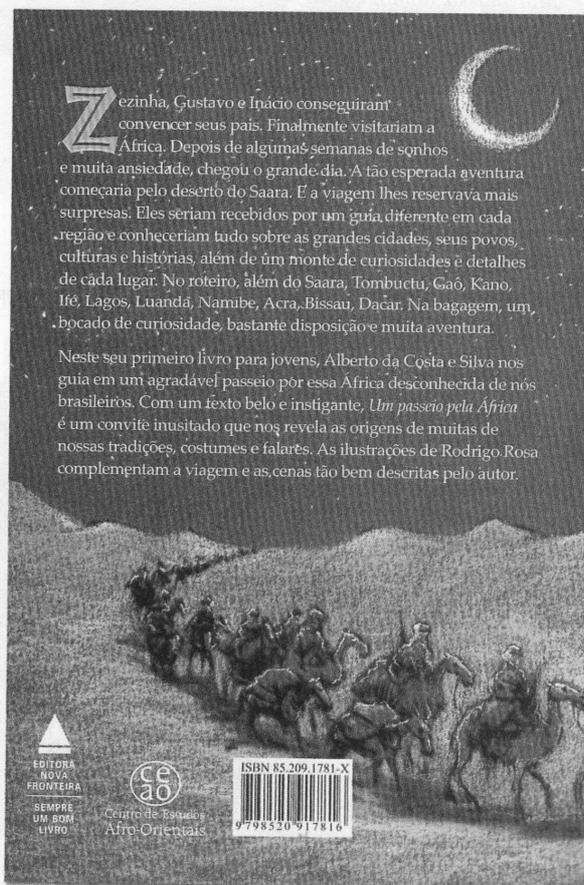
PRODUÇÃO ESCRITA

Antes de iniciar o trabalho com a produção escrita proposto para o ano, ver algumas orientações, quanto ao processo de produção textual, que podem ser fornecidas aos alunos, em *Orientações ao Professor*, no tópico *Comentários e Sugestões - unidade 1*.

Elaboração de resenha de livro

Já vimos que existe uma diversidade de gêneros textuais, com suas diferentes funções. A resenha que aparece na quarta capa apresentada na página 20, por exemplo, tem por objetivo despertar no leitor o interesse em ler o livro em questão. Para tanto, o produtor da resenha faz uma apresentação, em poucas palavras, das características básicas da obra, com a finalidade de transmitir uma ideia geral a respeito dela.

Vamos ler a resenha abaixo?



Quarta capa do livro *Um passeio pela África*, de Alberto Costa e Silva, editora Nova Fronteira.

Agora é a sua vez de elaborar um texto semelhante ao que acabou de ler. Escolha um livro que você já tenha lido e de que tenha gostado e produza a resenha dele. Não se esqueça de usar uma linguagem adequada ao seu público-alvo, ou seja, seus colegas de classe. E, tenha sempre em mente que seu objetivo com essa produção escrita é estimulá-los a ler o livro. Por isso, o uso de adjetivos, isto é, palavras que caracterizam, que dão qualidades aos seres, é importante.

Para obter mais modelos de como escrever, seria interessante que você fosse a uma biblioteca para ler outras resenhas presentes nas quartas capas dos livros.

Explicar aos alunos que utilizar uma linguagem adequada aos colegas de sala seria construir frases com ideias claras, com vocabulário conhecido por eles etc.

Refletindo sobre a produção

Após elaborar a primeira versão de seu texto, revise-o, analisando as seguintes questões:

- Minha resenha está condizente com a obra a que ela se refere?
- Utilizei informações sobre o livro que despertam a curiosidade dos meus leitores?
- Empreguei linguagem adequada aos destinatários?
- Escrevi as palavras corretamente?
- Empreguei corretamente os sinais de pontuação?
- Usei vocábulos de sentido geral para evitar repetições de palavras?

Se necessário, reescreva alguns trechos a fim de melhorar o que você escreveu. Lembre-se sempre de que a revisão — releitura e reescrita — faz parte do processo de elaboração de um texto.

Mostra de resenhas

Depois que as resenhas estiverem prontas, a turma pode organizar uma exposição com elas. Para isso, deve ser preparado um local da sala de aula para expô-las: uma parede, um varal, um painel etc.

O objetivo é que, com a leitura das resenhas, você se interesse pelos livros sobre os quais seus colegas escreveram e eles se interessem por aquele que você resenhou.

Alunos de outras turmas também podem ser convidados a visitar a Mostra de Resenhas realizada por vocês.



Ana Cambrio

A atividade seguinte: Estudo da língua abordará a linguagem verbal e não-verbal, e os fonemas, letras e dígrafos.

ESTUDO DA LÍNGUA

Linguagem verbal e linguagem não-verbal

Podemos nos comunicar utilizando diferentes tipos de linguagem: palavras, imagens, gestos, dança e outros. Os textos podem ser produzidos, por exemplo, utilizando-se unicamente palavras, somente imagens, apenas gestos ou palavras e imagens, palavras e gestos etc.

Com base nessas ideias, converse com os colegas e procure relacionar cada tipo de linguagem apresentada abaixo à explicação que se refere a ela.

a LINGUAGEM VERBAL

c • Faz uso de palavras e imagens, palavras e gestos etc.

b LINGUAGEM NÃO-VERBAL

a • Faz uso de palavras.

c LINGUAGEM MISTA

b • Faz uso de imagens, gestos etc.

- 1** Classifique os textos a seguir quanto ao gênero e ao tipo de linguagem (verbal, não-verbal ou mista) utilizada em cada um deles. Anote suas respostas no caderno. Aproveitar para explorar com a turma as ideias veiculadas e o(s) efeito(s) de sentido de cada texto.



Tela/Linguagem não-verbal

Tela do Amural - O Pescador, 1925, Museu Hermitage, São Petersburgo

- B**
- Mãe,
Fui para o colégio. Depois da aula, eu combinei com minha turma de a gente se encontrar para plantar algumas mudas de árvores no jardim da nossa escola. Por isso, vou me atrasar um pouco pra chegar em casa. Não se preocupe.
- Beijos
Gabriela
21/09

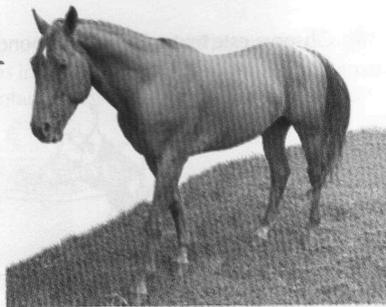
Bilhete/Linguagem verbal

Ana Carneiro

Fonema, letra e dígrafo

Para representar por escrito o nome do animal retratado ao lado, usamos as letras. Veja:

cavalo



Marília Cavatini

Mas se quisermos representar oralmente esse nome, precisamos usar os sons. Assim, se pronunciarmos pausadamente essa palavra, notaremos a presença de vários sons. Pronunciar pausadamente a palavra *cavalo*, de modo que os alunos percebam cada unidade de som. Para representar na escrita os sons da fala, foram inventadas as letras.

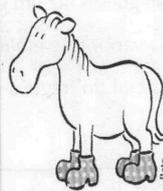
Agora, responda:

- a) Quantas letras há na palavra *cavalo*? Há 6 letras. b) Quantos sons existem nessa palavra? Existem 6 sons.

Note que a palavra *cavalo* possui 6 letras e, ao pronunciá-la, também produzimos 6 sons. A **letra** é a menor parte de uma palavra escrita, chamada também de menor unidade gráfica. Já o menor som que podemos produzir de uma palavra recebe o nome de **fonema**.

Abaixo, são apresentados alguns vocábulos formados a partir da palavra *cavalo*. Por meio desse exemplo, podemos concluir que a mudança de uma simples letra ou de um fonema pode gerar novos vocábulos. Observe:

c	a	v	a	l	o
c	a	v	a	d	o
c	a	l	a	d	o
c	o	l	a	d	o
s	o	l	a	d	o



Aproveitar para comentar/refletir com os alunos sobre as diferenças entre as linguagens oral e escrita. Explicar, por exemplo, que é comum as pessoas dizerem “cavalu”, “mininu”, “iscola”, “bêju”, havendo, portanto, diferenças entre como a palavra é escrita e como é falada.

Na palavra *cavalo*, o número de letras é igual ao número de fonemas. Mas será que isso acontece em todas as palavras? Descubra, lendo esta palavra.

hoje

- a) Quantas letras há? Há 4 letras. b) Quantos fonemas (sons) há? Existem 3 sons.

Na palavra *hoje*, há 4 letras e 3 sons, pois, nesse caso, a letra **h** não é pronunciada. Agora, leia esta outra palavra.

chuva

- a) Quantas letras há? Há 5 letras. b) Quantos fonemas (sons) há? Há 4 sons.

Na palavra *chuva*, há 5 letras e 4 fonemas. Nela, as letras **c** e **h** formam um único som. Quando duas letras representam um único fonema, temos um **dígrafo**.

A seqüência didática 1 “Ler é uma aventura” apresenta como aspectos positivos o estudo de gêneros textuais, a preocupação com a oralidade e com o vocabulário. Como pontos negativos evidenciam-se, principalmente, as orientações das atividades, visto que foram sugeridas leituras de textos literários sem que fosse apresentada a literariedade, a principal preocupação delimitou-se a elementos paratextuais. Não se está dizendo que tais elementos

não são importantes, mas que não são suficientemente pertinentes para desenvolver o estímulo pela leitura de livros. O tiro sairá pela culatra, o aluno associará a leitura à identificação de elementos para elaboração de atividades orais e escritas, ler passará a ser uma desventura.

A próxima seqüência nomeia-se Poesia Popular, diante do título aumenta-se a curiosidade em saber como as autoras abordarão esse tema tão peculiar à arte e ao folclore brasileiros.

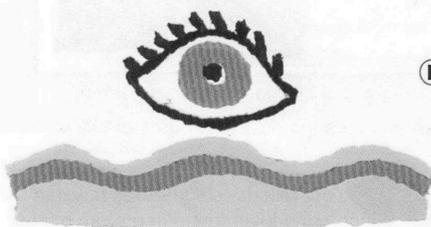
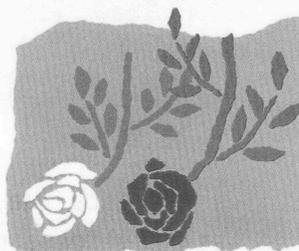
O Momento do texto 1 do segundo capítulo apresenta quadrinhas populares do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina.

MOMENTO DO TEXTO 1

Por meio de poucas palavras, as pessoas podem expressar, com beleza e ritmo, o que estão sentindo. Confira isso, lendo as quadrinhas abaixo.

- (A) Fui fazer a minha cama
me esqueci do cobertor
deu um vento na roseira
encheu minha cama de flor.

Quadra popular de Santa Catarina.

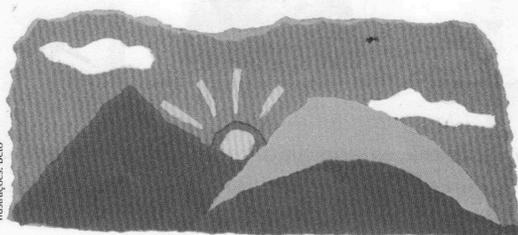
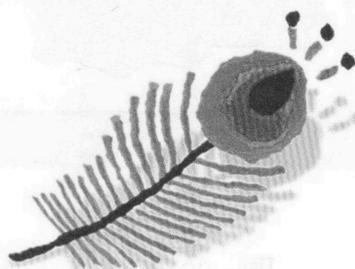


- (B) Menina dos olhos grandes,
olhos grandes como o mar,
Não me olhes com teus olhos
para eu não me afogar.

Quadra popular do Rio Grande do Sul.

- (C) Pus-me a escrever na areia
Com peninhas de pavão,
Pra dar a saber ao mundo
Que por ti tenho paixão.

Quadra popular do Rio Grande do Sul.



Ilustrações: Beto

- (D) Já lá vai o sol entrando
Por detrás daquele monte,
E a noite doces orvalhos
Vem derramando na fonte.

Quadra popular do Rio Grande do Sul.

O fato de começar com o texto e apresentá-lo acompanhado de ilustrações torna a seqüência didática interessante, chamando a atenção do aluno. No entanto, para dar uma pincelada democrática, seria mais pertinente que fossem, nesse espaço, apresentadas também quadrinhas de outras regiões do país. O LD é empregado em todo território nacional, inclusive no nordeste, onde a literatura popular é tão influente, é conveniente que as regiões brasileiras sejam valorizadas, para que os alunos se sintam culturalmente representados.

A segunda etapa da unidade chama-se Estudo do Texto. Aqui, são expostos elementos da linguagem poética como: verso, rima, estrofe, ritmo, a partir de uma perspectiva dedutiva, isto é, não são dados os conceitos, mas pistas para que o aluno os identifique.

ESTUDO DO TEXTO

Ver sugestão de respostas nas *Orientações ao Professor*, em *Respostas das atividades*.

- 1 Os textos que você leu recebem o nome de **quadras** ou **quadrinhas**. Para você, as quadrinhas podem ser consideradas poemas? Por quê?
- 2 Releia uma das quadrinhas e observe o que está sendo indicado.

estrofe	"Pus-me a escrever na areia	▶ verso
	Com peninhas de pavão,	▶ verso
	Pra dar a saber ao mundo	▶ verso
	Que por ti tenho paixão."	▶ verso

Agora, explique o que é **verso** e o que é **estrofe**.

- 3 De quantos versos cada quadrinha é formada?
- 4 Leia as quadrinhas em voz alta e observe que alguns versos terminam com o mesmo som.
 - a) Qual é o nome desse recurso poético?
 - b) Em que versos de cada quadra esse recurso ocorreu? Para responder a essa questão, considere a ordem dos versos.
- 5 Quando declamamos ou ouvimos uma quadrinha, podemos perceber que há uma musicalidade nos versos. Um dos elementos responsáveis por isso é o **ritmo**. Em cada verso, há algumas sílabas que são pronunciadas com mais intensidade do que outras. Releia a quadrinha a seguir, em voz alta, e observe que as sílabas pronunciadas com mais intensidade determinam o ritmo dos versos.

"Menina dos olhos **grandes**,
olhos **grandes** como o **mar**,
Não me olhes com teus olhos
para eu **não** me afogar."



Esse recurso contribui para estabelecer o ritmo da quadrinha (mais rápida, mais lenta, contínua, fragmentada...).

Agora, leia oralmente as outras quadrinhas e identifique em seus versos as sílabas fortes.

- 6 Qual é o assunto de cada quadrinha que você leu?
- 7 Já vimos que há textos com os mais diversos objetivos. Quando escrevemos uma carta pessoal, por exemplo, a intenção é tratar de um assunto particular com um amigo ou familiar. E quanto às quadrinhas, com que objetivo(s) as escrevemos ou recitamos/lemos?
- 8 As quadras, às vezes, são usadas como uma forma de declaração de amor de uma pessoa para outra. Em qual(is) quadrinha(s) esse objetivo é evidente?

Continuando a seqüência didática chega-se às Questões Textuais, onde se dá a oportunidade do aluno criar rimas e versos, brincando com a sonoridade poética a partir de elementos literários como o verso intruso.

QUESTÕES TEXTUAIS

A rima nas quadrinhas

A quadrinha é uma forma de poema popular, pois nasce e se perpetua em meio ao povo. Esse gênero de origem oral costuma ser registrado por escrito, porém, o que garante sua permanente divulgação é a tradição oral.

Como você já viu no **MOMENTO DO TEXTO 1**, esses pequenos poemas são compostos de quatro versos que apresentam rimas.

Que tal realizar algumas atividades que envolvem esses poemas?

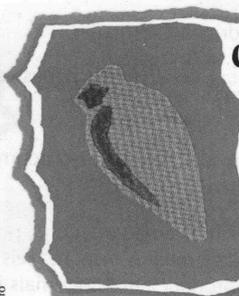
- 1 Transcreva as quadras seguintes em seu caderno, completando o 2º verso com uma palavra que rime com a última palavra do 4º verso ou vice-versa. Pessoal. Depois que os alunos completarem os versos, ler para eles as palavras originais destas quadrinhas.



Tenho um desejo comigo
Que hoje te venho dizer:
Queria ser teu ★amigo
Com amizade a valer.

Fernando Pessoa. Disponível em:
<<http://www.comamor.com.br/fpessoa.asp>>. Acessado em: 17/10/2008.

Ana Carneiro

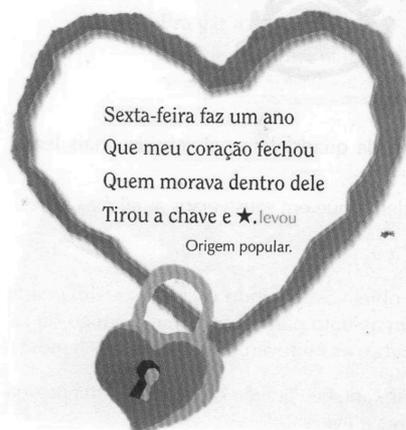


Canção de inverno

“Pinhão quentinho!
Quentinho o pinhão!”
(E tu bem juntinho
Do meu ★...) coração

Canção de Inverno – In: Canções, de Mario Quintana, Editora Globo, São Paulo © by Elena Quintana.

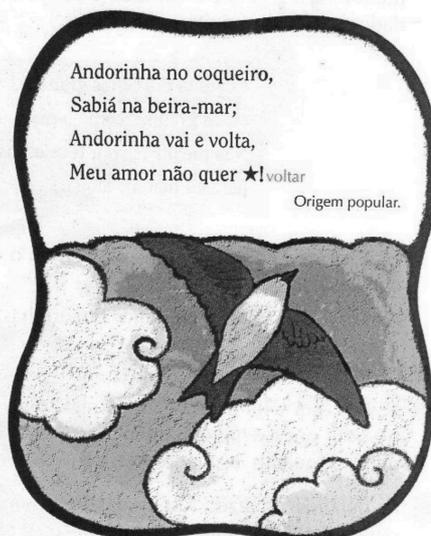
Brito



Sexta-feira faz um ano
Que meu coração fechou
Quem morava dentro dele
Tirou a chave e ★.levou

Origem popular.

Brito



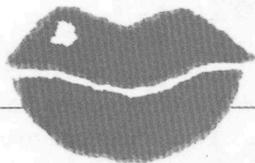
Andorinha no coqueiro,
Sabiá na beira-mar;
Andorinha vai e volta,
Meu amor não quer ★!voltar

Origem popular.

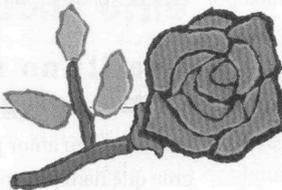
Ana Carneiro

- 2 Copie as quadrinhas a seguir no caderno, completando-as com o último verso. Em seguida, compare-os com os criados por seus colegas. Depois disso, o professor lerá os versos originais para a turma. Pessoal. Observar se os versos sugeridos pelos alunos apresentam rimas e se estão coerentes com os demais versos das quadras.

Fechei na mão um sorriso
Da tua boca mimosa:
Quando fui abrir a mão,
★. Estava toda cor-de-rosa



A rosa que tu me deste
Peguei-lhe, mudou de cor:
Ficou toda azul-celeste
→★. Como o céu do nosso amor



Quadrinhas lusitanas. In: Leonardo Mota. *Cantadores: poesia e linguagem do sertão cearense*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987. pp. 209-210.

- 3 Leia algumas quadras de Cecília Meireles e identifique um verso "intruso" em cada uma delas.

Dica: oriente-se pelo número dos versos, pelas rimas, pelo ritmo e pelo sentido para localizar em cada quadrinha o verso que não pertence a ela.

1 Na canção que vai ficando
já não vai ficando nada:
é menos do que o perfume
de uma rosa desfolhada.
x Vivo sempre lamentando,

2 Os remos batem nas águas:
têm de ferir, para andar.
x suspirando de saudade
As águas vão consentindo —
esse é o destino do mar.

3 x de quem um dia partiu
Passarinho ambicioso
fez nas nuvens o seu ninho.
Quando as nuvens forem chuva,
pobre de ti, passarinho.

4 O vento do mês de agosto
x levando minha amizade.
leva as folhas pelo chão;
só não toca no teu rosto
que está no meu coração.

Cecília Meireles. *Viagem: vaga música*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. p. 101.

Agora, anote no caderno, de acordo com a sequência numérica, os versos que você identificou e forme outra quadrinha.

Depois que os alunos anotarem os versos intrusos, conferir a disposição dos versos anotados e pedir que leiam em voz alta a quadrinha que surgiu: Vivo sempre lamentando,/suspirando de saudade/de quem um dia partiu/levando minha amizade. (Quadra produzida pelas autoras deste livro.)

A atividade com verso intruso prepara o aluno para a etapa seguinte: Produção Escrita. Nesse espaço os alunos são convidados a criar quadrinhas com o objetivo de emocionar e

divertir o leitor. Faz-se notar que a escolha dos assuntos propostos são compatíveis com o universo sócio-cultural dos alunos, a saber: escola, trabalho, férias, amizade e felicidade.

PRODUÇÃO ESCRITA

Criação de quadrinha

Agora é a sua vez de criar uma quadrinha. Seu objetivo com essa produção escrita é despertar emoções ou divertir o leitor de seu texto.

Quanto ao destinatário, pode ser alguém de sua família: pai, mãe, avô, avó, tio, tia etc. E, com o propósito de que você se inspire ainda mais para a produção de seu texto, leia esta outra quadrinha criada por Sérgio Capparelli, um poeta mineiro.

Grafiti no muro do colégio

Mariana, meu amor por você
arde que nem pimenta,
ele queima, faz chorar,
será que você aguenta?

Sérgio Capparelli. *Restos de arco-íris*.
Porto Alegre: L&PM, 1985. p. 38.



Para criar sua quadrinha, escolha um dos assuntos propostos abaixo ou outro que preferir.

escola

trabalho

férias

amizade

felicidade

Depois da escolha do assunto, anote, em uma folha, uma lista de palavras relacionadas a ele. Em seguida, escreva palavras que rimem com as que você listou. Depois disso, é só elaborar sua quadra, utilizando as palavras da lista que julgar apropriadas. Mãos à obra!

Refletindo sobre a produção

Revise sua quadrinha. Para isso, considere as questões abaixo:

- A quadrinha foi redigida primeiramente em um rascunho?*
- O dicionário foi utilizado para resolver dúvidas ortográficas?
- A quadrinha é composta de quatro versos?
- Ela está adequada ao leitor a quem escrevi?
- Os versos apresentam rima?*

Se necessário, refaça seu texto e lembre: a revisão é uma etapa muito importante da produção escrita.

Quando sua quadrinha estiver pronta, transcreva-a em uma folha de papel, produza uma ilustração para ela e entregue-a ao destinatário. Peça a essa pessoa que comente o que sentiu ao ler seu texto. Assim, você poderá perceber se seu objetivo foi atingido.

*Explicar aos alunos que fazer o rascunho significa escrever o texto em um papel, compondo a primeira versão. Essa primeira versão deve ser lida e melhorada no que for preciso. Para isso, pode-se riscar ou substituir trechos, acrescentar palavras, frases etc. Somente após esse processo é que o texto é passado a limpo, constituindo a versão final dele.

O Momento do Texto 2 abre espaço para a literatura oral nordestina, apresentando um considerável trecho do cordel Proezas de João Grilo (João Martins de Ataíde) ilustrado com

xilogravuras. Assim como no Momento do texto 1, agora o cordel e as imagens tem o poder de cativar o aluno enquanto leitor.

MOMENTO DO TEXTO 2

Agora, você vai ler um trecho de um texto originário da tradição oral nordestina. Trata-se de um poema de cordel.

Proezas de João Grilo

João Grilo foi um cristão
que nasceu antes do dia
criou-se sem formosura
mas tinha sabedoria
e morreu depois da hora
pelas artes que fazia.

E nasceu de sete meses
chorou no "bicho" da mãe,
quando ela pegou um gato
ele gritou não me arranhe
não jogue neste animal,
que talvez você não ganhe.

Na noite que João nasceu
houve um eclipse na lua
detonou grande vulcão
que ainda hoje continua
naquela noite correu,
um lobisomem na rua.

Porém o Grilo criou-se
pequeno, magro e sambudo,
as pernas tortas e finas
a boca grande e beijudo
no sítio onde morava
dava notícia de tudo.



sambudo: barrigudo



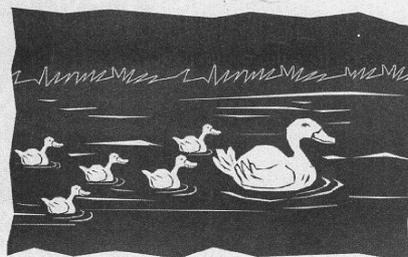
João Grilo perdeu o pai
com sete anos de idade,
morava perto dum rio
ia pescar toda a tarde
um dia fez uma cena,
que admirou a cidade.

O rio estava de nado
vinha um vaqueiro de fora,
perguntou dará passagem?
João Grilo disse: inda agora
o gadinho de meu pai,
passou com o lombo de fora.



O vaqueiro bota o cavalo
com uma braça deu nado,
foi sair muito embaixo
quase que morre afogado
voltou e disse ao menino
você é um desgraçado.

João Grilo foi ver o gado
para provar aquele ato,
vinha trazendo na frente
um bom rebanho de pato
os patos passaram n'água
João provou que era exato.
(...)



João Martins de Ataíde. In: Manoel Cavalcanti Proença
(seleção, introdução e comentários). *Literatura popular
em verso*: antologia. Belo Horizonte: Itatiaia;
São Paulo: Edusp; Rio de Janeiro: Fundação
Casa de Rui Barbosa, 1986. p. 468.

Ilustrações: Belo

exato: correto

42

No espaço nomeado Painel do Texto é apresentada uma contextualização da literatura de cordel, da técnica da xilogravura e da personagem João Grilo, protagonista da produção teatral “Auto da Compadecida”. O Painel é apropriado por ampliar o universo cognitivo do aluno em relação à arte não canônica, à arte do povo.

PAINEL DO TEXTO

Cordel é uma arte literária popular, que ocorre especialmente no Nordeste brasileiro. As histórias de romances ou aventuras narradas nos poemas de cordel são impressas em folhetos, os quais são vendidos por um preço bem baixo em feiras livres. Os folheteiros, como são chamados os vendedores de cordel, narram em voz alta parte das histórias para chamar a atenção dos ouvintes que por ali passam.

Essa forma de literatura ganhou esse nome devido à tradição, originária da Espanha e de Portugal, de pendurar os folhetos em cordas ou varais.



Galvão Lima/Agência Estado



Alexandre Botelho/Itular/Agência Estado

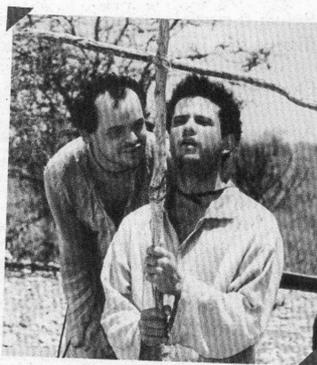
Os folhetos de cordel costumam ser ilustrados com uma técnica especial chamada **xilogravura**. Trata-se de um tipo de artesanato cuja ferramenta usada para ilustrar o papel é uma espécie de carimbo, isto é, uma placa de madeira com figuras talhadas em alto-relevo. Depois de talhar essa placa, basta pôr tinta sobre ela e pressioná-la contra a folha e, assim, obter a ilustração.

Na imagem ao lado, o pernambucano José Francisco Borges, considerado um dos maiores xilogravuristas do mundo.

A personagem **João Grilo** simboliza o povo nordestino que tenta sobreviver no sertão. Grilo é caracterizado pela ligeireza e esperteza. Ele usa essas qualidades para enganar as pessoas poderosas que o rodeiam.

Essa personagem também surge numa peça teatral chamada *O Auto da Compadecida*, escrita por Ariano Suassuna, em 1957. Em 1999, essa obra literária foi adaptada para o cinema e para a televisão.

Ao lado, os atores Matheus Nachtergaele e Selton Mello, representando João Grilo e Chico.



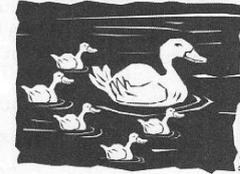
Clube Filmes

No Estudo do Texto são abordadas questões sobre as particularidades do cordel, identificando-se as características das personagens, do narrador e da linguagem informal. As

autoras concluem essa etapa sugerindo uma intertextualidade entre as quadras e o cordel, fazendo o aluno perceber que se trata de artes do povo para o povo.

ESTUDO DO TEXTO

- 1 Ver sugestão de respostas nas **Orientações ao Professor**, em *Respostas das atividades*.
- 1 Que nome recebe a pessoa que escreve cordel? Se não souber, faça uma pesquisa para descobrir.
 - 2 Você já leu outros poemas de cordel? De que assuntos eles tratavam?
 - 3 De quantos versos é composta cada estrofe do poema que você leu?
 - 4 As rimas dos poemas de cordel ocorrem geralmente nos segundo, quarto e sexto versos. Leia a primeira estrofe do poema "As Proezas de João Grilo" e comprove essa afirmação. Em seguida, verifique se essa alternância de rimas se repete nas demais estrofes.
 - 5 O título do trecho de cordel que você leu é "Proezas de João Grilo".
 - a) Nesse trecho, qual é a proeza narrada?
 - b) Sabendo-se que o poema tem continuidade, cite outras proezas de João Grilo que poderiam ter sido narradas no cordel.
 - 6 Na primeira estrofe (terceiro verso), o narrador apresenta uma característica supostamente negativa de João Grilo: *sem formosura*. No verso seguinte, ele apresenta uma característica positiva.
 - a) Identifique essa característica.
 - b) Que palavra há no quarto verso dessa estrofe que dá ideia de contraste entre essas duas características?
 - 7 Na quarta estrofe do poema, são apresentadas algumas características da personagem João Grilo. Localize as palavras e as expressões empregadas para descrevê-lo.
 - 8 Segundo o poema, Grilo nasceu sem muita sorte e atributos físicos. Encontrou, porém, uma forma de compensar essas ausências. Qual foi ela?
 - 9 Leia o cordel, tentando identificar nele palavras e expressões da linguagem coloquial (linguagem informal, descontraída).
 - 10 Que efeito(s) a leitura do texto lhe causou? Justifique sua resposta.
 - 11 Agora que você já analisou um poema de cordel, liste algumas características desse gênero textual. Faça isso com a ajuda de um colega.



O diálogo entre os textos

Compare os textos estudados nesta unidade. Em seguida, escreva algumas semelhanças e algumas diferenças existentes entre um poema de cordel e uma quadrinha.

Continuando a seqüência, há um corte brusco, a exemplo da primeira unidade. Passa-se ao Estudo da língua, à classificação quanto ao número de sílabas e infelizmente é utilizada uma cantiga popular “Teresinha de Jesus” como pretexto para o estudo de encontros consonantais e vocálicos. Diz-se infelizmente porque, diante da considerável gama de gêneros textuais, não há necessidade de empregar o texto literário, seja ele popular ou canônico, como ferramenta para o estudo lingüístico, isso falseia a relação que o leitor deve ter diante do estético e prejudica a sua recepção.

6 3 Leia a quadrinha abaixo.

O formoso pica-pau
que do pau fez um tambor
foi tocar alvorada
na porta do seu amor.

Quadra popular do Espírito Santo.



a) As palavras *tambor* e *amor* têm duas coisas em comum. Descubra o que é.

Elas possuem o mesmo número de sílabas e a mesma terminação.

b) Escreva, no caderno, outras palavras que possuam o mesmo número de sílabas que a palavra *amor* e que rimem com ela. Sugestões: calor, fervor, ardor, cantor, bolor etc.

Encontro consonantal e encontro vocálico

Leia a cantiga a seguir.

Teresinha de Jesus

Teresinha de Jesus
de uma queda foi ao chão.
Acudiram três cavalheiros
todos três de chapéu na mão.

O primeiro foi seu pai
o segundo seu irmão
o terceiro foi aquele
que Teresa deu a mão.

Da laranja quero um gomo
do limão quero um pedaço
da morena mais bonita
quero um beijo e um abraço.

Origem popular.



Ilustrações: Tânia Machado

Agora, retire da cantiga, anotando no caderno, três palavras em que: Sugestão de respostas:

a) haja dois ou mais sons consonantais; três, primeiro, terceiro, abraço

b) haja dois ou mais sons vocálicos. deu, cavalheiros, chapéu, foi, mão, seu

O encontro de dois ou mais sons consonantais em uma palavra recebe o nome de **encontro consonantal**.

O encontro de dois ou mais sons vocálicos em uma palavra recebe o nome de **encontro vocálico**.

Explicar aos alunos que, em final de sílaba, as letras *m* e *n* não representam fonemas consonantais, pois indicam apenas que a vogal anterior é nasal, formando com ela um encontro vocálico.

1 Cite, em seu caderno, pelo menos três palavras que possuam: Pessoal.

a) encontro consonantal

b) encontro vocálico

Por isso, palavras como *pimenta*, *tinta*, *mundo*, *tambor* etc. não possuem encontros consonantais, mas encontros vocálicos nasais.

No final da seqüência didática, quem sabe para se redimir, as autoras apresentam o Espaço de Criação, expondo parlendas, cantigas, trava-línguas, fragmentos de repentes e sugerindo a criação de um mural de poesia popular. Essa proposta, dinâmica e interativa, fará o aluno mergulhar nas suas raízes e se divertir enquanto leitor.

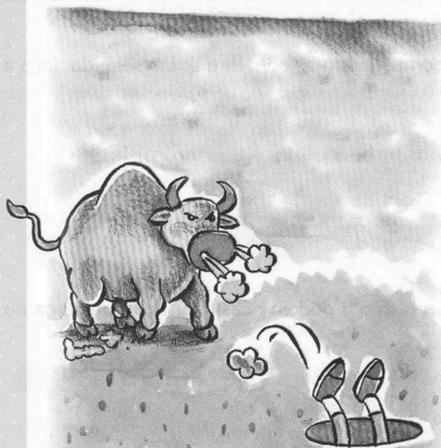
ESPAÇO DE CRIAÇÃO

Projeto Poesia Popular

Ver, nas *Orientações ao Professor, Comentários e Sugestões - Unidade 2*, várias orientações para o trabalho com este projeto, bem como um plano descritivo cujo objetivo é auxiliar o professor no desenvolvimento deste.

Nesta unidade, você conheceu dois tipos de poesia popular: a quadra e o cordel. Agora, vamos ler outros textos poéticos que também são de origem popular.

Ver definição dos gêneros poéticos nas *Orientações ao Professor em Comentários e Sugestões - Unidade 2*.



Cantiga

Atirei o pau no gato

Atirei o pau no gato, to
mas o gato, to
Não morreu, reu, reu
Dona Chica, ca
Admirou-se, se
Do berro, do berro
Que o gato deu, MIAU

Origem popular.



Parlenda

Amanhã é domingo,
Pé de cachimbo,
O cachimbo é de ouro,
Bate no touro,
O touro é valente,
Bate na gente,
A gente é fraco,
Cai no buraco,
O buraco é fundo,
Acabou-se o mundo.

Origem popular.



Ilustrações: Beto

Trava-língua

É crocogrilo? É cocodrilo?
É cocrodilo? É cocodilho?
É corcodilho? É crocodilo?
É crocodilho? É corcrodrilo?
É cocordilo? É jacaré?
Será que ninguém acerta
O nome do crocodilo Mané?

Origem popular.

Repente

Manoel Camilo:

Correia, pergunto a si
qual o significado
de você chegar aqui
p'ra cantar sem ser chamado
porque se veio a propósito
lhe digo, veio enganado.



Correia:

É porque fui informado
que você disse outro dia
que todo mundo lhe teme
na arte da poesia
vim lhe provar que não temo
a ninguém na cantoria.
(...)

Ilustrações: Flávio

"Peleja de Antônio Correia com Manoel Camilo dos Santos". In: Joseph M. Luyten.
O que é literatura popular. São Paulo: Brasiliense, 1986. pp. 46-47.

Que tal organizarmos o **Projeto Poesia Popular**? O objetivo é levar ao conhecimento de outras pessoas os diversos gêneros poéticos de origem popular.

O professor vai marcar a data do evento. Veja a seguir algumas orientações que podem ajudá-lo nessa tarefa.

Pesquisa de textos poéticos de origem popular

Pesquise com familiares e também em livros, revistas e na Internet textos poéticos de origem popular.

Veja as sugestões de livros e sites em que você pode encontrar textos interessantes.

Livros:

Ana Maria Machado. *O Tesouro das Cantigas para Crianças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Ricardo Azevedo. *Armazém do Folclore*. São Paulo: Ática.

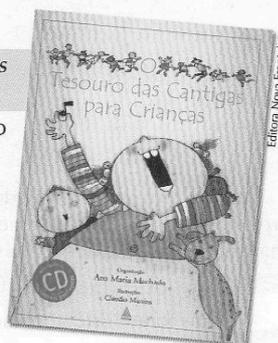
Sites:

www.cordel.cjb.net

www.teatrodecordel.com.br

www.jangadabrasil.com.br

www.ablc.com.br



Declamação de um texto de origem popular

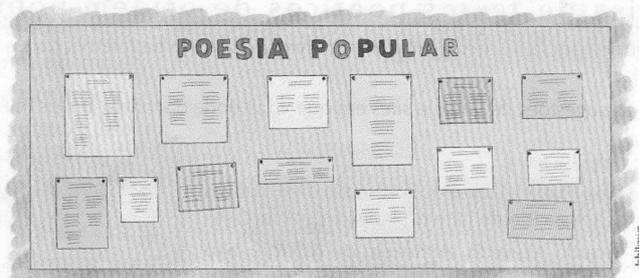
Selecione um dos textos que você pesquisou para declamá-lo, no dia marcado, aos colegas e ao professor.

- Defina a maneira como vai apresentá-lo: lendo ou falando de cor.
- Antes da apresentação, procure ler ou falar o seu texto em voz alta. Essa é uma forma de se preparar para a hora da apresentação.
- Procure utilizar uma pronúncia clara e um tom de voz que todos possam ouvir.
- Declame o texto com emoção e entusiasmo.

Montagem de um mural de poesia popular

Você e seus colegas vão organizar um mural com os textos pesquisados.

- Confeccionem o mural com tecido, papel, papelão ou outro material que preferirem.
- Separem o mural em seis blocos distintos (quodras, cantigas de roda, parlendas, trava-línguas, repentes e cordéis) ou, se acharem melhor, façam seis murais, menores, separados.
- Afixem os textos no mural, utilizando alfinetes ou fita adesiva.
- Procurem organizar bem os textos no mural, deixando algum espaço entre eles. Desse modo, as pessoas terão mais facilidade para lê-los.
- Se preferirem, os poemas de cordel podem ser pendurados em um varal.
- Não deixem de incluir no mural os textos elaborados por vocês na **PRODUÇÃO ESCRITA**, página 40.
- Se possível, convidem seus pais e amigos para conhecerem o trabalho de vocês.



Após o término das atividades, é hora de conversar com os colegas e o professor sobre os pontos positivos e, se necessário, sobre os pontos negativos, desde a pesquisa até a finalização. Para isso, reflitam sobre as questões a seguir:

- Como foi realizar essa atividade? Por quê?
- Quais foram os comentários feitos pelas pessoas que viram o mural?
- Qual foi a maior dificuldade encontrada pela turma na elaboração desse projeto?

Na decorrer das seqüências didáticas foi observado algo recorrente. O texto literário é sempre trazido à lume e suas características estilísticas apresentadas, o que é positivo para a compreensão das especificidades do texto literário; no entanto, na etapa Estudos da Língua, momento em que se explica questões gramaticais, o texto literário é empregado como pretexto para exemplos e exercícios. Essa prática foi aplicada na seqüência didática 3, 4, 6 e 8.

Na unidade 3 “Uma explicação para as coisas”, são apresentadas duas lendas: A perigosa Yara (Clarice Lispector) e As lágrimas de Potira (Carlos Felipe de Melo). As autoras exploram os elementos do gênero épico como narrador, personagem, espaço, tempo e conflito e proporcionam uma abordagem intertextual das duas narrativas. Essa abordagem é interessante visto está circunscrita no universo da literariedade. No entanto, no tópico Estudo da Língua, as autoras expõem o texto A lenda das rosas (Dirceu Antônio Chiesa) tendo retirado todos os sinais de pontuação e pedem, como exercício, que o texto seja copiado na lousa e empregados os respectivos sinais, para em seguida ser feita uma comparação com a pontuação original:

Pontuação

Leia o texto abaixo.

A lenda das rosas

Existia em Portugal, há muito tempo, uma rainha de nome Isabel, que era chamada a santa. Seu esposo D. Dinis era rei severo e avarento, que preferia jogar aos cães as sobras de sua mesa a dá-las aos pobres que eram muitos.

De coração muito bom, Isabel procurava fazer tudo que estivesse a seu alcance para suavizar o sofrimento de seu povo. Longe das vistas do esposo, dava conselhos e esmolas.

Numa dessas vezes em que ia fazer caridade, o rei a viu, e como ela levasse um cesto tampado, D. Dinis imaginou que estivesse desobedecendo a suas determinações. Dirigiu-se, por isso, à esposa e com voz áspera perguntou:

— Que é que você leva nesse cesto?

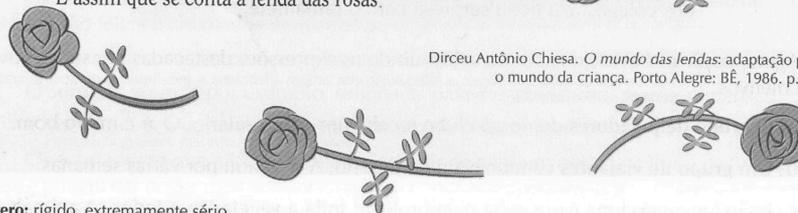
Isabel ficou inquieta e assustada, pois sabia quanto o rei era cruel e como castigava os que não cumprissem suas ordens. Em resposta, balbuciu entre soluços:

— Levo rosas, apenas rosas, meu senhor.

D. Dinis não acreditou e apanhando o cesto, entornou-o. Mas ficou confuso e muito atrapalhado quando viu cair ao chão um ramalhete de lindas rosas. Dando-se conta do milagre, postou-se de joelhos aos pés da esposa virtuosa e gaguejou:

— Na verdade, são rosas... são as rosas da caridade!

É assim que se conta a lenda das rosas.



Dirceu Antônio Chiesa. *O mundo das lendas*: adaptação para o mundo da criança. Porto Alegre: BÉ, 1986. p. 53.

Ilustrações: Ilco

severo: rígrado, extremamente sério.

avarento: pessoa muito preocupada em adquirir e acumular dinheiro e que não é generosa.

balbuciu: gaguejou.

1d: De acordo com o que os alunos viram no item anterior, a leitura do texto está confusa porque este não está pontuado. É esperável, então, que conclua que os sinais de pontuação são importantes, pois possibilitam que o texto seja mais bem compreendido. Encaminhar a discussão de modo que percebam que os sinais de pontuação colaboram para que a leitura do texto faça sentido.

- 1 Em relação ao texto, responda oralmente:
 - a) Você já conhecia essa lenda? Comente. *Pessoal.*
 - b) Que efeito(s) a leitura do texto provocou em você? *Pessoal.*
 - c) Você notou algo de estranho durante a leitura do texto? Comente.
Resposta esperada: O texto não possui sinais de pontuação.
 - d) Você considera os sinais de pontuação importantes em um texto? Justifique sua resposta.
- 2 Alguém da classe copiará na lousa esse texto. Depois, com o auxílio do professor, a turma vai pontuá-lo. Ao final, o professor apresenta a pontuação original para que seja feita uma comparação. *Se preferir, fazer cópias do texto e entregar uma para cada aluno pontuar. Aceitar e valorizar as possibilidades apresentadas pelos alunos, desde que sejam coerentes.*

Essa postura didática equivocada reafirma o pensamento de Brandão e Martins (2008)

Essa prática, literariamente, tem grande percentual negativo, visto que se torna massante, entediante e inviável para despertar o prazer pelas lendas e histórias folclóricas. Essa prática ratifica as palavras de A leitura literária [...] quase nunca [...] é tratada como objeto de estudo, ou como conhecimento a ser transferido,

apropriado, ampliado para o desenvolvimento do sujeito dentro de seu contexto cultural. A literatura é tratada, sim, como pretexto, estratégia para o estudo de outros objetos, procurando minimizar, através dela, a aridez dos assuntos abordados (BRANDÃO; MARTINS, 2008, p. 258).

Na unidade 4, é a vez do estudo das fábulas. Esopo com “O cão e a lebre” abre alas para demais fábulas como “A assembléia dos ratos” (Monteiro Lobato), “O corvo e o jarro” e “O sapo e o boi” (Esopo), “A cigarra e a formiga” (Jean de La Fontaine), “A raposa e as uvas”, intertextualizadas as versões de Esopo e Millôr Fernandes. As questões textuais que particularizam a Fábula são apresentadas e explicitadas, ampliando o conhecimento do aluno a respeito do gênero e suscitando o prazer em lê-lo. Porém, no tópico Estudo da língua, a fábula que foi o carro chefe da unidade é empregada de maneira pragmática no estudo do gênero do substantivo.

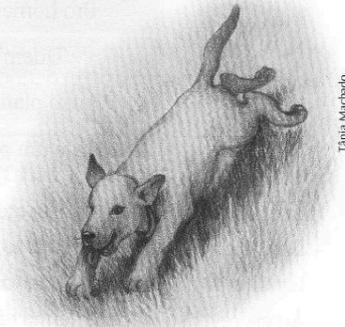
ESTUDO DA LÍNGUA

Artigo – Gênero do substantivo

Releia um trecho da fábula “O cão e a lebre”.

“**Uma lebre** brincava alegremente num campo, quando de súbito veio **um cão** pulando em sua direção. **A lebre** soltou **um grito** de terror, julgando que ele a mataria. O grande cão a acou com seus enormes dentes. **A lebre** fechou **os olhos**, esperando o pior. Para sua surpresa, **o cão** não a mordeu. Em vez disso, parou de rosnar e de acuá-la. **A lebre** abriu **os olhos** e espiou **o cão**.

— Venha brincar comigo — disse **o cão**, abanando **a cauda**.”



Tânia Machado

Em relação às palavras destacadas, responda oralmente:

- Como é possível, nesse texto, diferenciar os substantivos femininos dos masculinos?
Por meio das palavras que os antecedem.
- Que palavras antecedem os substantivos masculinos? E quais antecedem os substantivos femininos? Femininos: a, uma. Masculinos: um, o.

Dizemos que os substantivos possuem dois gêneros: o masculino e o feminino.

São **masculinos** os substantivos que podem vir anteceditos pelas palavras *o, os, um, uns* e **femininos** os que podem vir anteceditos por *a, as, uma, umas*.

Agora, analise novamente as expressões *uma lebre, um cão, a lebre, o cão* e responda às questões, também oralmente.

- O autor passou a utilizar as palavras *a* e *o* no lugar de *uma* e *um* diante dos substantivos *lebre* e *cão*. Tente explicar por quê.
Ver sugestão de resposta nas Orientações ao Professor, em Respostas das atividades.
- Quais palavras se referem à lebre e ao cão de maneira vaga, indefinida? E de maneira exata, específica, definida? As palavras que se referem a esses animais de maneira indefinida são *uma* e *um* e de maneira específica são *a* e *o*.

Essas palavras que acompanham os substantivos, a fim de defini-los ou indefini-los, particularizá-los ou generalizá-los, são chamadas **artigos**.

Os artigos dividem-se em dois tipos:

definidos ▶ o, os, a, as

indefinidos ▶ um, uns, uma, umas

Não confunda **gênero** do substantivo com **sexo** do ser. Todo substantivo ou é do gênero masculino ou do gênero feminino. Mas somente determinados seres vivos possuem sexo. Veja:

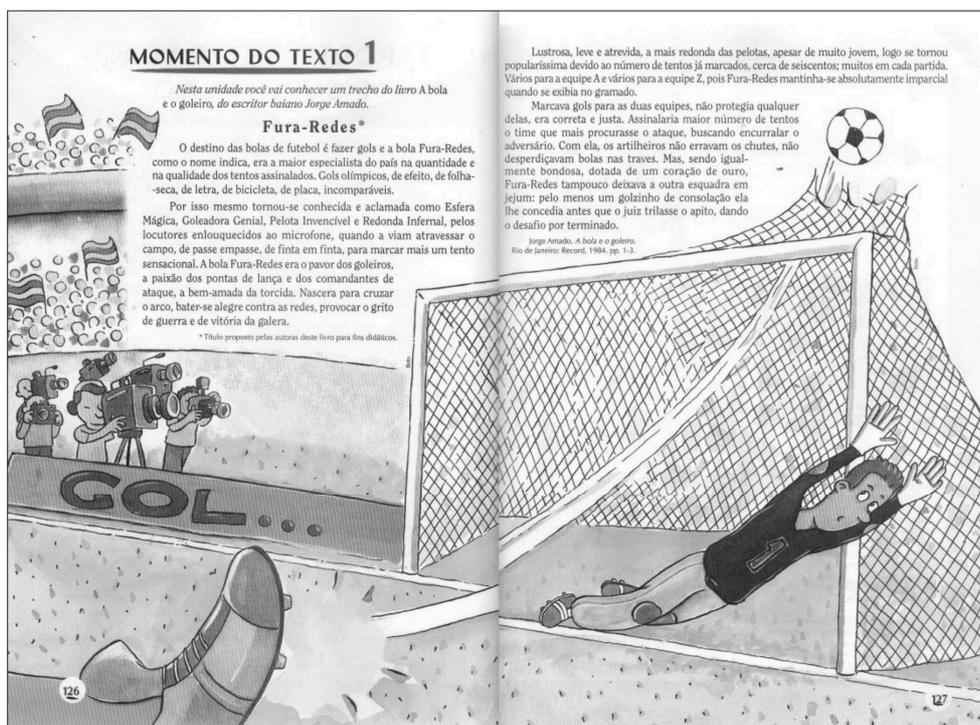
cão – substantivo masculino, designa um animal do sexo masculino

chuva – substantivo feminino, designa um fenômeno da natureza (não possui sexo)

Comentar com os alunos que qualquer palavra precedida de artigo assume a função de substantivo. Na frase “**O** rosnar do cão amedrontou a lebre”, o verbo *rosnar* desempenha o papel de substantivo por estar acompanhado do artigo definido *o*.

A unidade 6, Esporte: interação e superação, inicia com a leitura do fragmento do texto “A bola e o goleiro” de Jorge Amado. Aqui, três problemas se instauram:

primeiramente é modificado o título do texto que passa a ser “Fura-Redes”, para as autoras tal modificação deve-se por fins didáticos; no entanto, não há, segundo as propostas de Estudo do Texto, nenhuma necessidade para tal modificação, visto que todas as questões abordadas poderiam ter sido feitas mantendo o título original. O segundo problema refere-se ao próprio fragmento, trata-se de um conto, um texto curto, que poderia ser lido integralmente e analisadas as suas especificidades², porém, infelizmente, os autores preferiram desconsiderar tais aspectos e utilizar o texto para trabalhar a descrição e expressões dos locutores etc., instaurando-se aí o terceiro problema.



² O texto integral encontra-se no anexo da monografia, com o título *A bola e o Goleiro*. O texto apresentado no material didático é uma adaptação do original.

ESTUDO DO TEXTO

Ver sugestão de respostas nas **Orientações ao Professor**, em *Respostas das atividades*.

- 1 O texto lido narra alguns episódios da vida da personagem Fura-Redes. Nesse texto, há muitos trechos descritivos. Localize-os. Comentar com os alunos que a descrição ocorre dentro de certos gêneros textuais, como um conto, uma crônica, uma reportagem, um cordel, um artigo informativo etc.

A **descrição** tem por objetivo passar por meio de palavras a imagem de uma pessoa, um animal, um lugar, um objeto, uma ação, um sentimento etc. para o leitor do texto.

- 2 Entre as características da bola, há algumas que são próprias de seres humanos. Identifique-as.
- 3 Encontre no texto "Fura-Redes" as palavras e expressões relacionadas a futebol.
- 4 Você constatou que as palavras e expressões ligadas ao tema futebol aparecem em pequena ou em grande quantidade no texto? Qual seria o motivo dessa incidência?
- 5 Explique, com suas palavras, por que Fura-Redes era:
- o pavor dos goleiros
 - a bem-amada da torcida
 - a paixão dos pontas de lança e dos comandantes de ataque
- 6 Os locutores usam várias expressões para se referirem à bola Fura-Redes. Identifique essas expressões e anote-as no caderno. Em seguida, no caso de você conhecer outras expressões desse tipo, anote-as também.
- 7 Leia a frase abaixo.

"Nascera para cruzar o arco, bater-se alegre contra as redes, provocar o grito de guerra e de vitória da galera."

A que arco se refere o texto? Como podemos saber?

- 8 Em sua opinião, o nome Fura-Redes está adequado à personagem do texto? Que outro nome você daria a ela?
- 9 Imagine se houvesse no vôlei ou no basquete uma bola tão genial quanto Fura-Redes. Que nome ela poderia receber e o que faria durante o jogo?
- 10 Antes de ter lido "Fura-Redes", você já havia ouvido falar de Jorge Amado? Comente.
- 11 Um texto pode servir para informar, convencer, criticar, divertir, documentar, instruir e emocionar o leitor. Em sua opinião, qual a intenção do autor do texto "Fura-Redes"?
- 12 Você acha que esse texto agrada somente a pessoas que gostam de futebol? Justifique.



Ainda referente à 6ª. Unidade ou Seqüência didática, não se pode deixar de relatar problemas na etapa da Produção Oral. Nesse espaço é selecionado um trecho do livro

“Armandinho, o juiz” de Ruth Rocha. Mais uma vez, o corte do texto é desnecessário, visto que o texto original é sucinto e agradável. Além disso, a fragmentação suscitou problemas de textualidade. Observe a atividade:

PRODUÇÃO ORAL

Criação ou alteração de regras

O trecho que você lerá a seguir faz parte do livro *Armandinho, o juiz*, de Ruth Rocha. Após “uma briga daquelas”, juiz, jogadores e torcida resolvem mudar um pouco o andamento do jogo...

(...)

O segundo tempo já começou sem juiz. Logo de saída já houve uma dificuldade.

Olha só! Duas bolas em campo. Enquanto o nosso time, o Estrela-d’Alva, atacava para um lado, o Passa-por-Cima atacava pro outro, com outra bola. Foram dois gols de uma vez.

E pra resolver qual das duas bolas é que valia? Mais de meia hora de discussão!

Depois de jogar um tempinho, nós começamos a achar que tinha muito jogador em campo. Parou o jogo para contar. Nós estávamos jogando com sete e o Passa-por-Cima com nove.

Essa não!

Para encurtar a história, sabe quantas vezes nós paramos o jogo? Oito vezes! (...)

Ruth Rocha. *Armandinho, o juiz*. São Paulo: FTD, 1994. pp. 15-20.



Agora, converse com os colegas sobre as questões a seguir:

- Por que o segundo tempo do jogo estava tão desorganizado? Resposta esperada: Não foram respeitadas algumas regras básicas: ter um árbitro para apitar o jogo, ter apenas uma bola em jogo e respeitar o número limite de jogadores em campo.
- É importante que existam regras nas atividades esportivas? Por quê? Resposta esperada: Sim, porque sem regras haveria muito tumulto, desrespeito e desordem.
- Em que outras situações do dia a dia são exigidas regras? Exemplifique. Pessoal.
- Na sua opinião, quando uma regra precisa ser modificada ou mesmo anulada? Pessoal.

Agora, que tal criar uma nova regra para o esporte de sua preferência ou mudar uma já existente? Lembre-se de que é necessário um motivo para que a regra seja respeitada. Depois, apresente-a à turma.

Em sua apresentação, seja objetivo: exponha de forma clara e direta, explique o porquê da criação ou alteração, exemplifique sua utilização e defenda sua importância.

Além disso, no momento da apresentação oral, você pode utilizar expressões de reformulação, que permitam explicar melhor uma ideia ou uma palavra: *ou seja, isto é, quer dizer, por exemplo, em outras palavras* etc. Isso fará com que seus ouvintes possam compreender melhor o que está sendo exposto por você. Orientar os alunos a usar a variedade urbana de prestígio social (norma culta), mas no nível informal (por serem relativamente íntimos). Explicar a eles que devem falar de modo diferente daquele dos momentos de conversa descontraída que ocorre entre eles no dia a dia. Para isso, é preciso obedecer às regras gramaticais de concordância verbal e nominal, mas podem ter a liberdade de usar moderadamente expressões coloquiais, gírias e termos que expressam intimidade com o interlocutor.

Lendo apenas o fragmento, o leitor se depara com a falta de elementos da narrativa. O texto, fragmentado, começa com a afirmação “O segundo tempo já começou sem juiz. Logo de saída já houve uma dificuldade”. Ora pode-se perguntar: o segundo tempo de que? Quem são as personagens? Onde ocorre a ação? E principalmente, como termina?

Os cortes feitos no início e no final do texto comprometem a textualidade, o leitor sente-se incomodado e pior ainda, o leitor inexperiente o aceita como texto e passa a tê-lo como paradigma, acreditando ser legível textos que pecam em relação à textualidade. Somando-se às questões supracitadas, o texto literário transformado em protótipo de texto passa a ser pretexto para o ensino de regras de conduta, não se fazendo nenhuma referência à literariedade. Ainda de acordo com Soares (2000), sobre a noção de letramento literário exposta anteriormente, a ação de ensinar/aprender a ler e escrever torna-se difícil pela precariedade como o material didático expõe o conteúdo literário. Letramento não se resume simplesmente a ensinar alguém a ler e escrever, pois isso por si só significa apenas alfabetização. Cosson (2006), como visto nos capítulos anteriores, também ratifica esse conceito de letramento que não é apresentado pelo material didático em questão.

No capítulo 8, apresenta-se um fragmento do conto de Umberto Eco e Eugenio Carmi, intitulado “Os três astronautas”.

MOMENTO DO TEXTO 1

Você vai ler um trecho do livro Os três astronautas, escrito por Umberto Eco. O autor nos convida a fazer uma reflexão.

Os três astronautas

Era uma vez a Terra.

E era uma vez Marte.

Estavam muito distantes um do outro,
no meio do céu,
e em volta havia milhões de planetas e de galáxias.

Os homens que moravam na Terra
queriam alcançar Marte e os outros planetas:
mas estavam tão longe!

De qualquer forma eles fizeram o possível.
Primeiro lançaram satélites
que giravam em volta da Terra durante dois dias
e depois voltavam.

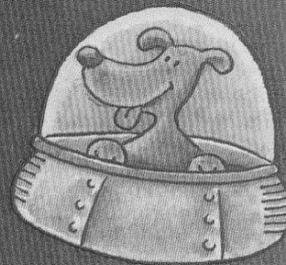
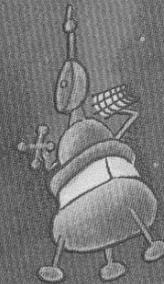
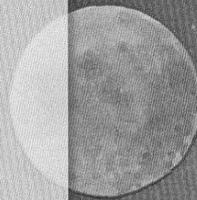
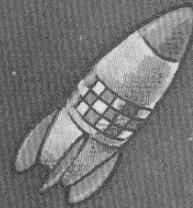
Depois lançaram foguetes
que também giravam algumas vezes em volta da Terra,
mas em vez de voltar,
escapavam da atração terrestre
e se perdiam no espaço infinito.

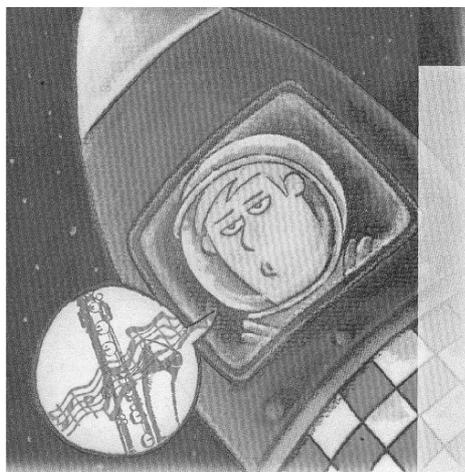
Primeiro colocaram cães nos foguetes:
mas os cães não sabiam falar,
e pelo rádio só transmitiam “au-au”.
E os homens não entendiam o que eles tinham visto
e onde haviam chegado.

No fim encontraram homens corajosos
que queriam ser astronautas.

O astronauta se chamava assim
porque partia para explorar o espaço infinito,
com os astros, os planetas, as galáxias
e tudo aquilo que existe em volta.

Os astronautas partiam sem saber
se iriam voltar. Queriam conquistar as estrelas,
para que um dia todos pudessem viajar
de um planeta para o outro,
porque a Terra tinha ficado muito apertada,
e os homens aumentavam dia a dia.



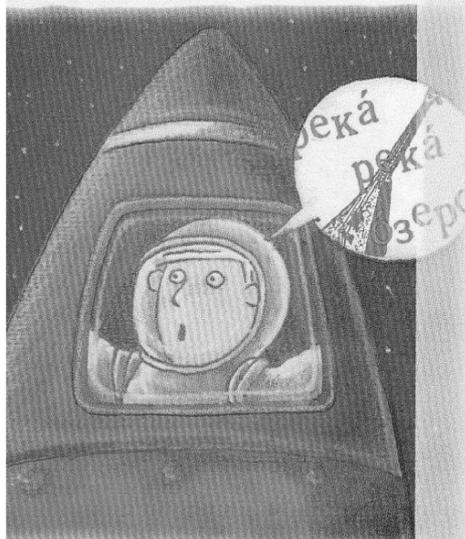


Uma bela manhã partiram da Terra,
de três pontos diferentes, três foguetes.

No primeiro tinha um americano,
que assobiava alegremente uma musiquinha de *jazz*.

No segundo tinha um russo,
que cantava com voz profunda "Volga, Volga".

No terceiro tinha um chinês,
que cantava uma bela canção,
que aos outros dois parecia desafinada.



Cada um dos três queria ser o primeiro
a chegar em Marte,
para mostrar que era o melhor.

Na verdade o americano não gostava do russo,
o russo não gostava do americano,
e o chinês desconfiava dos outros dois.

E isto porque o americano, para dizer bom-dia,
dizia: "how do you do"

e o russo dizia: **ЗДРАВСТВУЙТЕ**

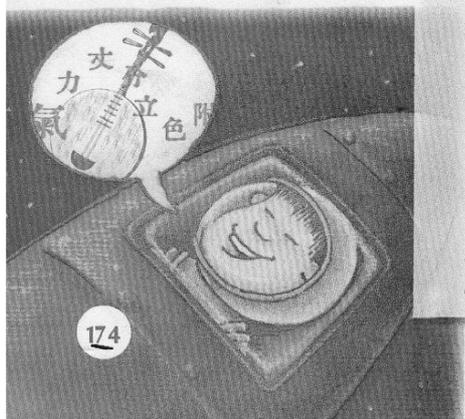
e o chinês dizia: **你们好!**

Por isso não se entendiam e se achavam diferentes.

Mas como todos os três eram muito bons,
chegaram em Marte quase ao mesmo tempo.

Desceram das aeronaves,
de capacete e macacão espacial...

...e encontraram
uma paisagem maravilhosa inquietante:
o solo era sulcado por longos canais
cheios de uma água verde-esmeralda.
Havia estranhas árvores azuis
com pássaros jamais vistos,
com plumas de cor estranhíssima.



No horizonte se viam montanhas vermelhas
que mandavam estranhos reflexos.

Os astronautas olhavam a paisagem,
olhavam-se uns aos outros,
e cada um ficava no seu canto,
um desconfiando do outro.

Depois chegou a noite.
Havia em volta um estranho silêncio,
e a Terra brilhava no céu
como se fosse uma estrela longínqua.

Os astronautas se sentiam tristes e perdidos,
e o americano, na escuridão, chamou a mãe.

Disse: "*Mommy...*"

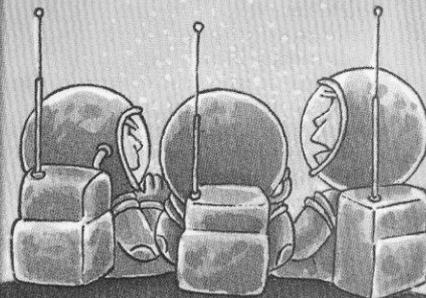
E o russo disse: "*Mama*".

E o chinês disse: "*Ma-Ma*".

Mas logo entenderam que estavam falando
a mesma coisa e tinham os mesmos sentimentos.
Assim um sorriu para o outro, se aproximaram,
acenderam juntos uma bela fogueira,
e cada um cantou as músicas da sua terra.
Então criaram coragem e,
esperando a manhã,
aprenderam a se conhecer.
(...)

Umberto Eco e Eugenio Carmi. *Os três astronautas*. Tradução
de Líliliana Iacocca e Michele Iacocca.
São Paulo: Ática, 1994. pp. 4-22.

O texto "Os três astronautas" foi reproduzido de acordo com a
forma como aparece no original.



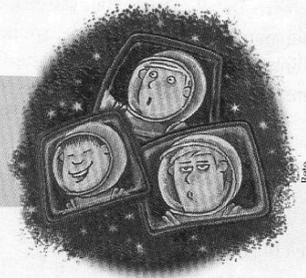
O referido texto é abordado no tópico *Momento do Texto I*. Na parte de Estudo do Texto, elaboram-se questões corriqueiras tais como: Qual a mensagem do texto? Por que os três astronautas não gostavam uns dos outros? etc. No item 2, do Estudo do texto, é exposto que o Os três astronautas é um conto, uma narrativa que apresenta os fatos organizados numa sequência temporal:

ESTUDO DO TEXTO

Ver sugestão de respostas nas *Orientações ao Professor*, em *Respostas das atividades*.

- 1 O texto trata de uma história real, que de fato aconteceu, ou de uma história fictícia, inventada pelo autor?
- 2 O texto que você leu é um **conto**. Esse gênero textual é considerado uma narrativa, pois apresenta os fatos organizados numa sequência temporal. Retire dele as palavras e expressões que indicam passagem de tempo.
- 3 Observe a maneira como o texto foi organizado e a distribuição dele no espaço da página. O que essa forma lhe sugere?
- 4 Qual a razão de os seres humanos enviarem cães ao espaço em vez de pessoas?
- 5 Em sua opinião, por que os astronautas partiam sem saber se iriam voltar?
- 6 Releia este fragmento do texto.

“Cada um dos três queria ser o primeiro a chegar em Marte, para mostrar que era o melhor.”



Qual a sua opinião sobre essa atitude?

- 7 Por que os três astronautas não gostavam uns dos outros?
- 8 O que fez com que os três deixassem de desconfiar uns dos outros?
- 9 Qual seria a sua reação se estivesse no lugar de um dos astronautas: sozinho, à noite, num planeta desconhecido?
- 10 Em sua opinião, que qualidades um astronauta deve ter? Por quê?
- 11 No texto “Os três astronautas”, aparecem vários termos relacionados a viagem espacial. Cite aqueles que você conseguiu identificar.
- 12 Qual a mensagem desse texto?
- 13 Existem muitos filmes que tratam de viagens espaciais. Você se lembra de ter assistido a algum? Caso se lembre, diga qual e compartilhe com seus colegas sua opinião sobre o filme.
- 14 O texto que você leu é um trecho retirado de um livro. A partir da leitura desse trecho, você sente vontade de ler o livro? Comente.
- 15 Entre as pessoas que você conhece, qual gostaria de ler esse texto? Por quê?

Ora, isso não define conto, pois os romances e novelas também são narrativas organizadas em seqüências temporais. Perde-se nesse momento, a oportunidade de trabalhar e explorar as singularidades o gênero conto. Remontando a Soares (2000), que expôs sobre a necessidade de incentivar a leitura para assegurar o letramento literário, não há no material

didático meios viáveis para que isso aconteça, pois o conteúdo imediatista do material didático dificulta e cria obstáculos sérios para despertara a motivação para a leitura em si. No tópico Estudo da língua, é proposta a seguinte atividade:

Leia o pequeno comentário abaixo sobre um filme clássico de ficção científica.

O filme *Inimigo Meu* (1985), do diretor Wolfgang Petersen, que fala essencialmente da paz universal, fez grande sucesso no cinema. Nele, dois inimigos mortais — um ser humano e um alienígena — precisam se unir para sobreviver em um planeta inabitável, onde suas naves caíram, após uma batalha espacial. Os diálogos e o relacionamento entre os dois transmitem emoções intensas. Ao assistir a esse filme, você não conseguirá deixar de se comover.

Texto produzido pelas autoras deste livro.



Identifique os verbos presentes no texto acima e determine a conjugação a que pertence cada um deles. Ver sugestão de respostas nas Orientações ao Professor, em Respostas das atividades.

9 No poema abaixo, a escritora Roseana Murray descreve um extraterrestre de uma maneira bem curiosa.



Beto

Extraterrestre

Assim imagino meu extraterrestre:
cantarolando sonatas azuis
trazendo notícias de galáxias perdidas
e de um mundo onde a paz
é a língua falada por todos.

Assim imagino meu extraterrestre:
sabendo de cor um milhão de poemas
e o segredo dos lagos profundos.

Como será que ele me imagina?

Roseana Murray. *Lições de astronomia*. Rio de Janeiro: Memórias Futuras, 1985. p. 9.

a) Explique aos seus colegas como você imagina um extraterrestre. Ouça também a opinião deles. Pessoal.

b) Agora, retire do poema e anote no caderno o que é pedido: Sugestão de respostas:

- | | | |
|--|---------------------------------|----------------------------------|
| • dois verbos
imagino, e, será, imagina,
cantarolando... | • um numeral
milhão | • um pronome indefinido
todos |
| • dois substantivos
notícias, língua, extraterrestre... | • um pronome possessivo
meu | • dois artigos definidos
a, o |
| • dois adjetivos
azuis, perdidas, profundos... | • um pronome pessoal
ele, me | • um artigo indefinido
um |

Por que não explorar a linguagem literária? Por que não explicar o emprego das figuras de linguagem como sinestésias, metáforas e hipérboles. Por que não demonstrar os versos livres? Por que não trazer à tona o imaginário e o fantástico. NADA disso é indicado, prefere-se demonstrar o texto como depósito de verbos, substantivos, pronomes, artigos, adjetivos, numerais etc. Desprivilegia-se a arte e privilegia-se a gramática.

Segundo Souza (2007, p 67), um dos conceitos de literatura indica que esta arte é “parte do conjunto da produção escrita e, eventualmente, certas modalidades de composições verbais de natureza oral (não-escrita), dotadas de propriedades específicas” (SOUZA, 2007, p. 68). É lícito afirmar que o livro didático analisado apresenta grande amostra de gêneros literários, tais como: fábulas, contos, poesia, lendas, resenhas etc. Em momentos, são trazidas explicações e definições sobre essas tipologias e propostas atividades interessantes. No entanto, é lamentável que o texto seja abortado do seu contexto, do seu ninho artístico, de seus artifícios lingüísticos, fragmentado no seu todo, despido de sua alma, para mostra-se como corpo formal para estudo gramatical.

De acordo com Soares (1999), a leitura literária normalmente se constitui de uma concepção de literatura como valor cultural tanto inerente ao gênero humano, quanto, por isso mesmo, essencial ao processo de humanização a que escola se propõe na formação de cidadãos. Perde a arte, perde o aluno e sobretudo a humanização a partir da arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central deste trabalho teve como alvo a abordagem do ensino de literatura no livro didático de língua portuguesa *Linguagem: Criação e Interação* (2009), Souza e Cavéquia. Buscou-se explorar as maneiras e estratégias empregadas pelo material didático como meio de assegurar o letramento literário. Uma das questões que nortearam a pesquisa indaga se o material didático restringe e reduz o ensino de literatura a características estilísticas, desprivilegiando as impressões que o leitor pode ter diante da obra em si? A hipótese apresentada na pesquisa sugere que o material didático de Língua Portuguesa supracitado emprega uma abordagem que dificulta o despertar do educando para a literariedade e, conseqüentemente, para a leitura prazerosa do texto literário, caracterizando-se na ênfase aos gêneros e na leitura fragmentária das obras literárias.

A análise das sequências didáticas ratificou a hipótese demonstrando que o livro, diversas vezes, diante do texto literário, fragmenta-o desnecessariamente, despe-o de sua literariedade e o manipula com questões extra-literárias, afastando, progressivamente, o leitor do texto literário, tornando-o pretexto para assuntos de gramática. Em momentos singulares, como no caso do estudo do gênero conto, perdeu-se a oportunidade de especificar os traços estilísticos da narrativa e do subgênero.

Como pontos positivos do livro didático em questão podemos citar: variedade de gêneros, produção textual, pesquisas literária – em especial no capítulo referente à poesia popular.

É provável que o livro didático ideal jamais seja publicado. Lacunas, arestas e deslizos sempre estarão presentes. Como amenizar os efeitos ou defeitos dessa abordagem? A resposta é simples: com professores leitores; com professores que apresentem não apenas uma competência lingüística, mas um letramento literário; que tragam, como complementação, o texto integral para a sala; que promovam a leitura e descortinem diante dos olhos do alunos uma paisagem renovada; que transfira os exercícios gramaticais para gêneros não literários etc.

A escolarização da literatura, como apresentado nos capítulos anteriores, é inevitável. No momento em que o livro ultrapassa os portões da escola, ele passa a ser escolarizado. Isso é formidável, mormente, quando para muitos alunos esse é o único contato com a arte literária. Mas, paradoxalmente, em muitos casos, embora inevitável, a escolarização torna-se

inviável. Se for para fazer uma má escolarização, é preferível que não a faça. Se a literatura for destituída de seu poder humanizador, se a literatura for destituída de seu desvio lingüístico, se forem amputadas as suas multissignificações, podemos, como Todorov, afirmar, que a literatura e sua escolarização estão em perigo.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, R. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, A. (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces, o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 75-83.
- BENDER, Eliane Andrea. O livro didático de literatura para o ensino médio. Dissertação de mestrado (Letras). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: português*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- _____. *República Federativa do Brasil. Lei nº 9.394: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.
- _____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2006.
- CÂNDIDO, A. *O direito à literatura*. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, Rildo; JUNQUEIRA, R. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos*. v. 2, p. 101-108. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- DIONÍSIO, M. L. Literatura, leitura e escola: uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. IN: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 71-84.
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). IN: “*Gêneros Oraís e escritos na escola*”. Campinas(SP): Mercado de Letras; 2004.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. 6º ed. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FERNANDES, M.L.O. O texto literário no livro didático. IN: *Itinerários*, Araraquara, n. 17, 2001, p. 165-177,

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

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2009.

MANGUEL, A. *A biblioteca à noite*. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: os amores difíceis. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. (Org.). *Literatura e letramento; espaços, suportes e interfaces; o jogo do livro*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2003.

RODRIGUES, Paula Cristina de Almeida. A literatura no livro didático de língua portuguesa: a escolarização da leitura literária. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

ROCHA, Ruth. Para não vacinar a criança contra a leitura. *Leitura: teoria & prática*, v. 2, p. 3-10, out. 1983.

SILVA, W.C. da. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus, 1986.

SOUZA, Cássia Leslie Garcia de. CAVÉQUIA, e Márcia Paganini. *Linguagem: Criação e Interação* São Paulo: Saraiva, 2009.

SOUZA, Roberto Acízelo Quelha de. *Teoria da literatura*. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

SOARES, Magda Becker. “As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto”. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro (Org.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil In: EVANGELISTA, Aracy Martins; PAULINO, Graça; VERSIANE, Graça (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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

WALTY, Ivete Lara Camargo. *Literatura e escola: anti-lições*. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, H. & MACHADO, M. Zélia (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1999.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

ANEXOS

A BOLA E O GOLEIRO (JORGE AMADO)

Vou contar a quem a queira ouvir a história da bola Fura-Redes e do goleiro Bilô-Bilô, o CercaFrango, uma historinha para ninguém botar defeito, breve e louca como a vida.

O destino das bolas de futebol é fazer gols e a bola Fura-Redes, como o nome indica, era a maior especialista do país na quantidade e na qualidade dos tentos assinalados. Gols olímpicos, e de efeito, de folha-seca, de letra, de bicicleta, de placa, incomparáveis.

Por isso mesmo tornou-se conhecida e aclamada como Esfera Mágica, Goleadora Genial, Pelota Invencível e Redonda Infernal, pelos locutores enlouquecidos ao microfone, quando a viam atravessar o campo, de passe em passe, de finta em finta, para marcar mais um tento sensacional. A bola FuraRedes era o pavor dos goleiros, a paixão dos pontas-de-lança e dos comandantes de ataque, a bem amada da torcida. Nascera para cruzar o arco, bater-se alegre contra as redes, provocar o grito de guerra e de vitória da galera.

Lustrosa, leve e atrevida, a mais redonda das pelotas, apesar de muito jovem, logo se tornou popularíssima devido ao número de tentos já marcados, cerca de seiscentos; muitos em cada partida. Vários para a equipe A e vários para a equipe Z, pois Fura-Redes mantinha-se absolutamente imparcial quando se exibia no gramado.

Marcava gols para as duas equipes, não protegia qualquer delas, era correta e justa. Assinalaria maior número de tentos o time que mais procurasse o ataque, buscando encurralar o adversário. Com ela, os artilheiros não erravam os chutes, não desperdiçavam bolas nas traves. Mas, sendo igualmente bondosa, dotava de um coração de ouro, Fura-Redes tampouco deixava a outra esquadra em jejum: pelo menos um golzinho de consolação ela lhe concedia antes que o juiz trilhasse o apito, dando o desafio por terminado.

Fura-Redes fora proclamada inimiga número um do zero no placar. Os resultados das partidas que jogava davam conta da impressionante vocação da Redondinha para o gol. Redondinha, carinhoso apelido que lhe dera o Rei do Futebol. Escores sempre altos: cinco a quatro, sete a seis, seis a seis. Ou bem violentas goleadas: seis a dois, oito a três, cinco a um, quando se fazia evidente a diferença de qualidade entre os dois clubes, o campeão, dono do gramado, e o adversário, um timinho qualquer, de última categoria.

Atingira Fura-Redes o ponto mais alto de sua brilhantíssima carreira: falava-se nela para ser a bola oficial da próxima Copa do Mundo. Os principais artilheiros dos grandes clubes, os maiores pontasde-lança do país morriam de amores por ela, todos queriam ser seus favoritos para alcançar o recorde mundial de gols. Mas a heroína dos gramados não revelava preferência por nenhum deles. Partia em direção ao arco tanto do pé do maior dos craques, Rei do Futebol, quanto da chuteira de um pernade-pau qualquer até então desconhecido. Para ela todos eram iguais, servia-se deles para buscar o gol e desatar a vibração do povo nos estádios a cada tento que marcava, todos dignos de placa. FuraRedes jamais se apaixonara.

Um dia, porém, como sucede com todas as criaturas, Fura-Redes se apaixonou e logo por quem! Em lugar de se apaixonar por um artilheiro, por um centro-avante, um pontade-lança, entregou seu coração a um goleiro, ao último dos goleiros, a Bilô-Bilô Mão Podre, engolidor de frangos.

O goleiro Bilô-Bilô iniciara sua carreira de goleiro sendo saudado em campo com diversos apelidos, cada qual – como direi? – mais caloroso: Cerca-Frango, Mão-Furada, Mão-Podre, Rei-doGalinheiro e outros nomes ainda mais feios que eu não reproduzo aqui por ser esta historinha dedicada ao público infanto-juvenil. Pois bem: Bilô-Bilô transformou-se no aplaudido, no popularíssimo Pega-Tudo, o Tranca-Gol, o Aranha, o Maior de Todos.

Dizem ter sido a camisa de caramelo usada por Cerca-Frango a causa da paixão de FuraRedes. Quando o avistou no arco daquele time fuleiro que ainda não ganhara nenhuma partida no campeonato, que recebera goleada sobre goleada, Fura-Redes perdeu a cabeça, não teve olhos para ninguém. Apenas iniciada a partida, ao ser chutada com violência para o arco, foi aninhar-se nos braços do Rei-do-Galinheiro. Pela primeira vez na vida, Cerca-Frango viu-se ovacionado num estádio.

Fura-Redes continuou a fazer gols sensacionais nos demais goleiros, um gol atrás do outro. Mas quando entrava em campo a esquadra em cujo arco Pega-Tudo se exibia, era aquela glória. O arqueiro adversário engolindo bola sobre bola, enquanto Pega-Tudo recolhia a pelota de mil maneiras

diferentes, em defesas nunca vistas antes. Outra coisa não desejava Fura-Redes além de aninhar-se nos braços de seu namorado.

Para não faltar com a verdade, devo dizer que Bilô-Bilô mantinha-se igualzinho, não mudara: continuava sem saber se posicionar entre as traves, não saía do arco no momento

certo, faltava-lhe visão do gol, enfim, prosseguia péssimo. Apenas defendia tudo, absolutamente tudo.

Cerca-Frango cercava a bola por um lado, ela estava no outro, a galera gritava GO-o-o-oi! E, de repente, na hora agá, o que se via? Via-se a bola encaixada nas mãos de Pega-Tudo, apertada contra o coração do goleiro, nos braços de Bilô-Bilô, sossegadinha, feliz da vida. Em lugar de um novo gol de Fura-Redes, a torcida saudava mais uma portentosa defesa de Pega-Tudo.

Durante um tempo mais ou menos longo, Fura-Redes e Tranca-Redes, ex-Cerca-Frango, dominaram os estádios brasileiros, empolgando multidões nas festas de tentos maravilhosos e de defesas deslumbrantes. Ocupavam as manchetes dos jornais, as telas das televisões e dos cinemas, obrigavam os locutores a criarem expressões novas, ainda mais grandiloqüentes, aumentativos colossais para descrever os feitos da Bola e do Goleiro.

Depois de varar as redes, aumentando o placar da surra humilhante aplicada na equipe adversária, a Redondinha vinha redondinha, acolher-se nos braços de Bilô-Bilô, aconchegar-se em seu peito. Por mais de uma vez aconteceu Tranca-Redes beijar Fura-Redes e então, no estádio, o numeroso público delirava.

Parecia um milagre e assim era: milagre de amor não tem explicação, não necessita.

Um dia os jornais, as rádios, as cadeias de televisão anunciaram para o Brasil e para o mundo inteiro que o Rei do Futebol havia faturado o gol novecentos e noventa e nove e se preparava para varar o gol número mil, notícia empolgante e alvissareira. Jamais outro artilheiro realizara tal façanha, metera mil gols nas redes adversárias.

Movimentaram-se os goleiros do Brasil e de todos os países, todos queriam a honra e a glória de engolir o gol número mil do Rei. Vieram telegramas propondo famosos quípers estrangeiros mas os brasileiros protestaram com razão: tinha de ser um goleiro nacional.

Caberia a Bilô-Bilô aquele feito supremo: cercar o frango no milésimo gol do craque sem igual, pois cumprindo calendário do campeonato entraram em campo ou melhor adentraram o gramado – em embate tão importante não se entra em campo, adentra-se o gramado – a equipe do Rei e aquela cujo arco era guardado por Bilô-Bilô.

Evidentemente a bola escolhida para o desafio não podia ser outra senão a famosa Fura-Redes, a quem o rei, como se sabe, galanteava dizendo-lhe “Redondinha, minha querida, minha formosa namorada”.

Ainda hoje muita gente não acredita no que aconteceu em campo naquela tarde de sol com milhares de bandeiras desfraldadas no estádio onde mais de duzentas mil pessoas se comprimiam, gritando e aplaudindo. O time do Rei do Futebol, que devia ganhar de goleada, apanhou uma surra de criar bicho. Fura-Redes pintou e bordou e quando faltavam alguns segundos para a partida terminar, o escore subia a cinco a zero contra a equipe do Rei.

Nos últimos segundos, porém, quando o público, decepcionado por não ter assistido ao gol número mil, começava a deixar o estádio, o juiz marcou um pênalti contra o time de Bilô-Bilô, pênalti que ninguém tinha cometido. Roubo claro e evidente, foi no entanto aplaudidíssimo pois ia possibilitar que aquele imenso público visse e comemorasse o milésimo gol do Rei: mais do que ninguém, vibrou o nosso conhecido Cerca-Frango pronto para cercar o frango real e o engolir inteiro.

Colocou-se a bola Fura-Redes na marca do pênalti, um silêncio enorme cobriu o estádio. O Rei do Futebol tomou distância para dar ainda mais força ao chute potentíssimo, indefensável e fazer um límpido gol de placa. Postou-se no arco Bilô-Bilô envergando a vistosa camisa cor de caramelo, nos lábios um riso de contentamento, pronto para não fazer a defesa, para engolir o frango cru, com penas e tudo. Aliás nem se postou no centro do arco como era sua obrigação, ficou encostado na trave direita, do lado de fora, deixando o espaço livre para que Fura-Redes nele penetrasse. Ninguém protestou, todos entenderam o gesto do arqueiro: iria se imortalizar ao receber aquele gol.

Correu o Rei, chutou com a máxima violência a meia altura diante do arco vazio. Duzentas e quatro mil trezentas e dezoito pessoas, sem contar os jornalistas, os cartolas e os penetras, viram Fura-Redes ser atirada com potente e certo chute do Rei do Futebol contra o desguarnecido arco de Bilô-Bilô.

Puseram-se todos de pé no estádio, preparados para aplaudir, até o fim do dia e pelo resto da semana, o gol número mil do Rei do Futebol. Viram então Fura-Redes dar meia-volta no ar, desviar-se antes de cruzar o arco, dirigindo-se, dengosa, para onde estava Bilô-Bilô vestido com a camisa cor de caramelo: queria aninhar-se em seus braços.

Mudou Cerca-Frango de posição, fugindo rápido para o outro lado, Fura-Redes fez o mesmo, a buscá-lo. Assim ficaram os dois durante alguns minutos, um tempo enorme, correndo em frente às traves, de uma a outra, até que, desesperado, Bilô-Bilô disparou campo afora deixando o arco à disposição da bola. Mas Fura-Redes partiu atrás de seu goleiro e o

perseguiu até que o alcançou diante do arco adversário e em seu peito se aninhou redondinha e amorosa.

Assim terminou a carreira futebolística da bola Fura-Redes e a do goleiro Cerca-Frango que foi o pior e o melhor de todos os goleiros. O que fizeram depois? Ora, o que fizeram! Se casaram e viveram felizes para sempre.

Bahia, janeiro de 1984.

<http://emnapion.blogspot.com.br/2012/06/bola-e-o-goleirojorge-amado.html>

Armandinho, o juiz

Foi quando o Armandinho marcou uma falta do Edil. Eu nem sei contar direito como foi, só sei que saiu uma briga daquelas! A torcida entrou na briga e todo mundo apanhou. Mas quem mais apanhou foi o Armandinho, que saiu todo machucado. Precisou passar iodo e botar esparadrapo.

Aí o Armandinho enfezou: - Sabe do que mais? Não quero mais ser juiz. Agora eu quero é jogar, me divirto muito mais e ninguém me chama de ladrão. Pra falar a verdade, a turma já estava meio enjoada daquele negócio de juiz, apitando toda hora, interrompendo o jogo.

O segundo tempo já começou sem juiz. Logo de saída já houve uma dificuldade. Olha só! Duas bolas em campo. Enquanto o nosso time, o Estrela-d'Alva, atacava pra um lado, o Passa-por-Cima atacava pro outro, com outra bola. Foram dois gols de uma vez. E pra resolver qual das duas bolas é que valia? Mais de meia hora de discussão! Depois de jogar um tempinho, nós começamos a achar que tinha muito jogador em campo. Parou o jogo pra contar.

Nós estávamos jogando com sete e o Passa-por-Cima com nove. Essa não! Pra encurtar a história, sabe quantas vezes nós paramos o jogo? Oito vezes! Uma vez porque tinha duas bolas. Uma vez porque tinha gente demais

Uma vez porque o Caloca pegou a bola com a mão e disse que não tinha pegado. Uma vez porque o Edil e o Barriga esqueceram que eram do mesmo time e resolveram brigar no meio do campo. E cada vez que o jogo parava levava um tempão para resolver o caso. Cada um achava que tinha razão, não queria saber de nada:

- Não fui eu, foi o Barriga!

- Ninguém viu, é mentira dele!

- Foi ele que começou!

E o jogo não ia, nem pra frente, nem pra trás. Foi aí que o Beto gritou: Também, essa droga de jogo nem tem juiz.... Todo mundo olhou pro Armandinho. Armandinho fingiu que não entendeu. O Xande insinuou, meio sem jeito. É, o juiz está fazendo uma bruta falta. Armandinho não deu sinal de ter entendido.

(Armandinho, o juiz. Ruth Rocha. Ed. FDT)

extoemmovimento.blogspot.com.br/2013/02/armandinho-o-juiz-sugestao-de-atividade.htm



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
CAMPUS VI POETA PINTO DO MONTEIRO
COORDENAÇÃO DE LETRAS



**DEFESA DE MONOGRAFIA
(ATA)**

Ao trigésimo primeiro dia do mês de maio de dois mil e dezesseis, às 14h00min, na sala A05, realizou-se a defesa de monografia da aluna **Adriana Santana dos Santos**, como requisito para a obtenção do Grau no Curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa, sob o título: *“O livro didático e a escolarização da literatura”*. Participaram como membros da banca examinadora os professores: **Profa. Me. Marcelle Ventura Carvalho (Orientador(a))**, **Profa. Me. Simone dos Santos Alves Ferreira** e o **Prof. Esp. Wellington Carlos de Sousa Silva (examinadores)**. De acordo com os resultados obtidos, a banca examinadora considerou a aluna Adriana S dos Santos com média 8,6. E, para constar eu José Marcos Souza de Lima, lavrei a presente ata que vai por mim assinada na qualidade de Secretária e submetida à apreciação dos presentes. Monteiro – PB, 31 de maio de 2016.

Banca Examinadora

Marcelle Ventura Carvalho

Simone dos Santos Alves Ferreira

Wellington Carlos de Sousa Silva

Secretário

José Marcos Souza de Lima