

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**Ana Cristina Claudio**

A escolarização da literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental: um processo subsidiário aos fins pedagógicos

BAURU  
2015

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**Ana Cristina Claudio**

A escolarização da literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental: um processo subsidiário aos fins pedagógicos

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação do Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni.

BAURU

2015

Claudio, Ana Cristina.

A escolarização da literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental: um processo subsidiário aos fins pedagógicos /ana cristina claudio, 2015 73 f.: il.

Orientadora: Rosa Maria Manzoni

Monografia (Graduação) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.

1. Leitura literária; 2. Escolarização da literatura; 3. Literatura infantil.

I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

**Ana Cristina Claudio**

**A escolarização da literatura infantil nos anos iniciais do ensino  
fundamental: um processo subsidiário aos fins pedagógicos**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação do Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni – orientadora

Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

Profa. Dra. Lucilene dos Santos Gonzales

Faculdade de Artes, Arquitetura e Comunicação – UNESP – Bauru

Prof. Dr. Marcelo Magalhães Bulhões

Faculdade de Artes, Arquitetura e Comunicação – UNESP – Bauru

BAURU

2015

*Aos professores, heróis verdadeiros.*

*Aos amantes da Literatura.*

## **AGRADECIMENTO**

A Deus. Nem todo sentimento de agradecimento do mundo seria o suficiente para expressar, pois acredito que sem Ele não teria chegado até aqui. Ele que ouviu todas as minhas orações e atendeu a esse meu sonho.

A minha querida orientadora e companheira neste início de carreira, que tem meu carinho e admiração, desde que a conheci, mas que merece ainda muito mais, uma vez que suportou cada e-mail, cada insistência por um encontro, cada intervalo roubado, cada preocupação, cada erro que teve que corrigir, sem deixar de ser amável. Entre nós há uma relação muito maior que de orientadora para orientanda, mas de amigas, e esse é um dos maiores prêmios que este trabalho proporcionou. A diversão vem apenas com nossos olhares, e isso deixou toda a construção da pesquisa mais leve. Por este trabalho, construído a quatro mãos: a ela, mil vezes, obrigada.

Deixo meus sinceros agradecimentos aos membros da banca examinadora, pela disponibilidade de comparecer à apresentação desta pesquisa, e pelas contribuições ao trabalho.

Aos meus pais, que se preocupavam com minha vida escolar, compareciam a todas as reuniões possíveis, e davam uma palavra de incentivo, dizendo que “pra ser alguém na vida, é preciso estudar muito”. A “educação que vem de casa” eles não deixaram faltar. Muito obrigada. Também agradeço aos meus avós, que têm grande parte na minha educação familiar, pois ficavam comigo para meus pais poderem trabalhar. De certa forma, minha família toda tem uma parte da minha formação, desde meu irmão, nas brincadeiras de rua, até meus tios que ajudavam a resolver as situações-problema na terceira série.

Aos meus amigos, por me darem seu ombro quando precisei descansar. Com carinho especial, Gisele, Lahana e Daniela, que dividiram comigo a luta e as experiências de ser professora. Às minhas colegas de trabalho e à minha chefe, por se esforçarem para proporcionar flexibilidade de horário e me animarem quando estava cansada.

Ao meu namorado, Alex, que sempre apoia minhas decisões e está ao meu lado, com todo seu companheirismo e atenção.

Tenho que agradecer a ETEC Joaquim Ferreira do Amaral. Lá, conheci muitas pessoas que influenciaram minha personalidade. Concluí o Ensino Médio nessa escola, e também tive a oportunidade de trabalhar como bibliotecária. Foi nessa fase da minha vida que a paixão pela Literatura surgiu.

Não podia deixar de agradecer aos docentes que fizeram toda diferença na minha vida, Sra. Maria Matilde Rizzo Manelcci, e Sr. Antonio Sérgio Conti. A primeira foi decisiva quanto a me fazer amar o Português e a gramática. Suas redações me ensinaram a expressar melhor meus pensamentos, a cuidar da ortografia, a ampliar meus horizontes, desenvolver diversas capacidades. Foi uma mulher inspiradora, que, mesmo nas entrelinhas, também me ensinava, dia após dia, a ser uma mulher determinada, guerreira, que luta pelo que quer.

Ao sr. Antonio Sérgio Conti, quanto devo agradecê-lo! Pois na crise normal da adolescência ele soube, com poucas palavras, me fazer refletir sobre quem eu era, e sobre quem eu gostaria de ser, onde eu gostaria de chegar. Do segundo colegial em diante, eu pude ser uma nova Ana, mais reflexiva e crítica da realidade, cheia de vontade de conhecer de onde veio, de entender sua própria história, e aquela História também que ele lecionava. A cada dia me apaixonava mais pelo trabalho na biblioteca, que me possibilitou ler muitos livros, e ampliaram meu conhecimento, significativamente. Ele sabe que foi meu primeiro orientador, ao construir aquele painel de fotos e informações sobre a Segunda Guerra Mundial. E, então, veio meu interesse por *Olga*, pelo *Diário de Anne Frank*, pelo *Menino do Pijama Listrado*, pela *Menina que roubava livros*, por *Mein Kampf*, *Exodus*, livros em que o interesse foi desencadeado pelos estudos para a construção daquele painel!

Este Trabalho de Conclusão de Curso nada mais é do que uma mescla das influências causadas por essas pessoas na minha personalidade. Eternamente grata. Por fim, agradeço a todos que um dia colaboraram com a construção da Ana Cristina Claudio que sou hoje, e com a construção deste trabalho, direta e indiretamente.

“Um livro é um brinquedo feito com letras. Ler é brincar.”

Rubem Alves

## RESUMO

A literatura é um tesouro para a humanidade e para a escola. Ela provoca a função psicológica do indivíduo, insere-o no contexto de várias culturas e momentos históricos, e, por possuir natureza formativa, Escola e Literatura são instituições intrinsecamente ligadas. Mas a literatura não tem o fim primeiro de ensinar, enquanto a escola tem o fim de ensinar literatura. Literatura não é fonte de normas de boa conduta; tem que ser escolarizada sem que esse processo a deturpe. Assim, estabeleceu-se como objetivo geral investigar se a inadequação da escolarização da Literatura Infantil apontada por Soares, em 2006, ainda é realidade que se presentifica na escola ou se houve alguma alteração nesse *status*. Como objetivos específicos foram estabelecidos: 1) Esquadrinhar, separadamente, cada um dos cadernos de um determinado sistema de ensino, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, de acordo com as seguintes categorias que envolvem ensino da leitura literária: seleção de gêneros e autores; forma de apresentação desses gêneros e se há alteração de um gênero para outro; 2) Analisar se o modo como a literatura infantil é apresentada pelos cadernos do sistema de ensino analisado desenvolvem a sensibilidade do aluno para a plurissignificação e expressividade da linguagem literária, ao mesmo tempo em que cumpre sua função social e de conhecimento; 3) Analisar as atividades de compreensão da leitura literária propostas pelos cadernos para apreender os seus objetivos de ensino. Para tanto, realizou-se pesquisa teórica básica, evidenciando-se as funções da literatura e o ensino da literatura na escola, e a pesquisa documental. Foram analisados 20 documentos (cadernos do sistema apostilado), atentando à escolha dos gêneros, autores e obras escolhidos para serem trabalhados, observando os casos de fragmentação de textos e o transporte do gênero para a página do caderno do sistema apostilado, e investigando os objetivos do ensino da leitura literária por meio da análise das atividades de compreensão. Os dados receberam abordagem quanti/qualitativa de cujos resultados extraíram-se inferências. Estes foram dispostos em quadros, tabelas e gráficos para melhor visualização e imagens foram utilizadas para demonstrar os problemas encontrados. Os resultados indicam que, após quase uma década dos resultados obtidos por Soares, a situação da escolarização da literatura infantil continua alarmante. Como o limite mais evidente, na inadequação da escolarização da literatura infantil, está o fato de se escolarizar mais intensamente a inadequação do aspecto da fragmentação dos textos literários, e uma sensível melhora no aspecto da seleção de gêneros, autores e obras. Espera-se – respeitados os limites deste estudo – contribuir para o ensino da literatura infantil, almejando alterações na prática pedagógica, ainda que os documentos (apostilas e livro didáticos) que ancoram essa prática insistam em escolarizá-la inadequadamente.

**Palavras-chave:** Leitura literária; escolarização da literatura; literatura infantil.

## ABSTRACT

Literature is a treasure for humanity and for the school. It causes psychological function of the individual, inserts it in the context of various cultures and historic moments, and, by having formative nature, School and Literature are intrinsically related institutions. But literature is not the end of the first teaching, while the school has the purpose of teaching literature. Literature is not a source of good leads to standards; have to be educated without this process to misrepresent. Thus, it was established is to investigate the inadequacy of schooling of Children's Literature pointed out by Soares in 2006, is still reality that becomes present in school or if there was any change in that status. Specific objectives were established: 1) Scanning separately in each of the books education system, from first to fifth grade of elementary school, according to the following categories involving education of literary reading: selection of genres and authors; presentation of these genres and no change from one genre to another; 2) analyze the way children's literature is presented by notebooks analyzed education system develop the sensitivity of the student for plurisignification and expressiveness of literary language, while fulfilling its social function and knowledge; 3) review the comprehension activities of literary reading proposed by notebooks to seize their educational goals. Therefore, we carried out basic theoretical research, demonstrating the functions of literature and the teaching of literature in school, and documentary research. Were analyzed 20 documents (the system apostilled notebooks), paying attention to classwork it to him of genres, authors and works chosen to be worked out, observing the cases of texts fragmentation and transport the genre to the page of the notebook system apostilled, and investigating the goals of literary reading instruction through the analysis of comprehension activities. The data received quantitative/qualitative the results of which were extracted inferences. These were willing in charts, tables and graphs for better viewing and images were uses of to demonstrate the problems encountered. The results indicate that, after nearly a decade of results obtained by Soares, the state of schooling of children's literature is still alarming. As the most obvious limit in inadequacy of schooling of children's literature, is the fact of schooling more sorely the inadequacy of the aspect of the fragmentation of literary texts, and a significant improvement in the appearance of the selection of genres, authors and works . It is expected - subject to the limits of this study - to contribute to the teaching of children's literature, aiming to changes in teaching practice, even if the documents (handouts and textbook) that anchor the practice insist on schooling it improperly.

**Keywords:** Literary Reading; education literature; children's literature.

## Lista de ilustrações

Figura 1: Poema da primeira aula do ano.....	29
Figura 2: Atividades de compreensão.....	30
Figura 3: Atividades de compreensão no 1º ano.....	30
Figura 4: Seção <i>Hora da história</i> .....	31
Figura 5: Seção <i>Vale a pena ler</i> .....	31
Figura 6: Fragmentação do poema <i>Os planetas</i> .....	43
Figura 7: <i>Os três porquinhos</i> – parte I, e atividades.....	44
Figura 8: <i>Os três porquinhos</i> – parte II, e atividades.....	45
Figura 9: <i>Chapeuzinho Vermelho</i> – partes I, II e III.....	46
Figura 10: <i>Bisa Bia, Bisa Bel</i> – Meninas que assoviam.....	47
Figura 11: <i>Bisa Bia, Bisa Bel</i> – Meninas que assoviam 2.....	48
Figura 12: <i>Bisa Bia, Bisa Bel</i> – Meninas que assoviam 3.....	49
Figura 13: <i>Dom Quixote</i> – narrativa.....	51
Figura 14: <i>Dom Quixote</i> – quadrinhos.....	52
Figura 15: <i>Dom Quixote</i> – quadrinhos 2.....	53
Figura 16: <i>A fada que tinha ideias</i> – narrativa dramatizada.....	53
Figura 17: <i>A fada que tinha ideias</i> – narrativa dramatizada 2.....	54
Figura 18: <i>A fada que tinha ideias</i> – narrativa original.....	54
Figura 19: Atividades de compreensão: Pinte/contorne.....	59
Figura 20: Atividades de compreensão: Desenho.....	60

Figura 21: Atividades de compreensão: Jogos.....	60
Figura 22: Atividades de compreensão: Produção de texto.....	61
Figura 23: Atividades de compreensão: Leitura.....	61
Figura 24: Atividades de compreensão: Recorte.....	62
Figura 25: Atividades de compreensão: Complete/reescreva.....	62
Figura 26: Atividades de compreensão: Complete/ reescreva 2.....	63

## **Lista de Gráficos**

Gráfico 1: Incidência dos gêneros nos 5 anos do ensino fundamental.....	65
Gráfico 2: Incidência dos gêneros nas esferas de atividade humana.....	66
Gráfico 3: Sugestões de leitura descompromissada de livros de literatura por ano.....	67
Gráfico 4: Incidência dos tipos de atividades de compreensão por ano.....	68

## **Lista de Quadros**

Quadro 1: Ocorrências dos gêneros em cada ano do ensino fundamental.....	34
Quadro 2: Seleção de autores dos cadernos do sistema apostilado dos cinco primeiros anos do ensino fundamental.....	35
Quadro 3: Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa nos anos 1980 – 1990 (MARCUSCHI, 2010, p. 271).....	58
Quadro 4: Incidências dos tipos de atividades de compreensão em cada ano do ensino fundamental.....	64

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1 – CONSIDERAÇÕES SOBRE LITERATURA E SEU ENSINO NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>19</b>
1.1 – A literatura e suas funções.....	19
1.2 – A mediação em leitura e a escolarização da literatura infantil.....	21
<b>2 – REFERENCIAL METODOLÓGICO: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....</b>	<b>25</b>
<b>3 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>29</b>
3.1 – Apresentação dos cadernos do sistema apostilado dos cinco primeiros anos do ensino fundamental.....	29
3.2 – Análise das apostilas.....	33
3.2.1 – Quanto à seleção de gêneros.....	33
3.2.2 – Quanto à seleção dos autores.....	35
3.2.3 – Quanto à seleção de obras.....	37
3.2.4 – Seleção do fragmento que constitui o texto.....	42
3.2.5 – Transferência do texto de seu suporte literário para a página dos cadernos do sistema apostilado.....	50
3.2.6 – Objetivos da leitura de textos da literatura infantil nos cadernos do sistema apostilado.....	55
3.2.7 – Síntese dos dados.....	65
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>69</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>72</b>

## INTRODUÇÃO

A prática da leitura é um objeto de pesquisa secular. Em resposta à divulgação dos resultados do PISA 2000, Soares (2002)<sup>1</sup> publicou o texto *Ler, verbo transitivo*, que fez com que o assunto fosse repensado, e com mais de dez anos, a publicação ainda parece atual. Com as avaliações externas e internas, os estudos e investigações se intensificaram e as críticas ultrapassaram as paredes das escolas, chegando à mídia.

A primeira avaliação do PISA, feita em 2000, teve ênfase em leitura, e contou com a participação de 32 países, mais de 200 mil alunos, sendo 4.893 do Brasil. Em 2009, o foco foi novamente a Leitura, contando com 20.127 participantes brasileiros. Ficamos em 53º lugar de 65 países participantes. O relatório cita que o principal objetivo da implantação do PISA no Brasil é promover discussões e gerar novas políticas públicas educacionais. Os resultados em larga escala denunciam a situação dos jovens leitores do nosso país, desde 2000, nas últimas colocações.

Esses alunos foram “testados” em várias capacidades, mas a nota atribuída é o fator menos importante (ao contrário do que a mídia expõe ao escandalizar os números e “caçar as bruxas!”). É diante de todas essas observações que percebemos a relevância deste tema. Não para que o Brasil suba no *ranking* mundial de leitores, mas porque a pesquisa revela as raízes e as características do problema para podermos refletir, trabalhar, compor sugestões de mudança desse quadro.

Considerando, então, a importância social da Literatura na formação do homem, e que essa ciência conquistou espaço no currículo da educação básica, esta pesquisa justifica-se pelo fato de estudar a literatura infantil e o seu ensino nos anos iniciais do ensino fundamental. Por conseguinte, a divulgação dos resultados deste trabalho poderá servir de entrada para os professores decifrarem a razão de comentários da mídia sobre o Brasil ser um país menos letrado. Além disso, outra utilidade de relevância social desta pesquisa é a de proporcionar aos professores refletirem sobre sua formação e atuação profissional enquanto educadores e mediadores da

---

<sup>1</sup> O texto *Ler, verbo transitivo*, de Magda Soares, foi publicado, pela primeira vez em março de 2002, no site da ONG *Leia Brasil*. A autora julgou necessário fazer algumas alterações no texto para a versão impressa. Referência: SOARES, Magda. *Ler, verbo transitivo*. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy (Orgs.) et al. *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 29.

leitura literária, visando sempre a alternativas pedagógicas para engendrar progressos na aprendizagem dos alunos, explorando a dimensão lúdica e de conhecimento da Literatura.

Isso nos leva a refletir sobre como os alunos saem das escolas como leitores, como os professores entram na escola como mediadores da prática de leitura, e, principalmente, no elo que há entre esses dois sujeitos: a escola, espaço onde a Literatura é utilizada como conteúdo de ensino. A população mirim brasileira necessita urgentemente de uma formação que envolva uma ampla gama de situações de leitura, de variedade de gêneros, incluindo a leitura literária. Os professores precisam ter uma formação que os capacite para enfrentar os problemas relacionados à leitura. Ele precisa ser, em primeiro lugar, leitor! É condição necessária à sua atuação profissional e ao eterno processo de internalização e construção de conhecimentos. Necessária e urgente quando estamos falando do futuro dos leitores do país. Não obstante a importância e a necessidade de se refletir sobre a leitura e o ensino da leitura na escola, este trabalho restringir-se-á a tratar do ensino de um tipo de leitura, a literária.

Já é tardia a atitude de problematizar a leitura, principalmente quando falamos nas especificidades da leitura literária. É necessário que ela seja discutida, pesquisada, contextualizada, por possuir funções sociais, de conhecimento, de ludicidade, pelo desenvolvimento cognitivo, por provocar a criticidade, proporcionar autonomia, mexer com as propriedades fantásticas, enfim, por formar o homem.

A melhora no comportamento, os bons hábitos, a ética, valores morais, são consequências do ato leitor, e encontramos um equívoco quando esses valores passam a ser um objetivo na escolarização da leitura literária, bem como sua didatização, que a transforma em fonte de estudos linguísticos, gramaticais e estruturais da Língua Portuguesa. A partir desses equívocos, as perguntas que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa foram: Como a Literatura Infantil é escolarizada nas turmas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental? Essa forma de escolarização contribui para a formação do leitor mirim e atende às funções sociais, de ludicidade e de conhecimento?

A Literatura Infantil foi diagnosticada por Soares (2006) como um conteúdo que foi escolarizado inadequadamente tanto na forma como na função. No que diz respeito à forma, a autora observou as seguintes inadequações: seleção repetida de autores e obras nos diversos anos escolares; apresentação fragmentada de textos:

ora só com o começo, ora só com o meio, ora só com o fim da narrativa; adaptação infantilizada da obra quando da transferência de seu suporte original para o livro didático; a alteração de gênero: de poema para histórias em quadrinhos, por exemplo, que destrói todas as características específicas do gênero primeiro, como sonoridade, ritmo, musicalidade etc. Quanto à função, a autora observa que a literatura infantil e juvenil tem uma função pragmática e utilitária de ensinar conteúdos escolares, apenas. Diante do exposto, e considerando a grande contribuição desse conteúdo como ramificação do eixo estruturante de leitura do ensino de língua portuguesa na formação do leitor, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar se a inadequação da escolarização da Literatura Infantil apontada por Soares, em 2006, ainda é realidade que se presentifica na escola ou se houve alguma alteração nesse *status*.

Para atender a esse objetivo geral foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1) Esquadrinhar, separadamente, cada um dos cadernos de um determinado sistema de ensino, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, de acordo com as seguintes categorias que envolvem ensino da leitura literária: seleção de gêneros e autores; forma de apresentação desses gêneros e se há alteração de um gênero para outro;

2) Analisar se o modo como a literatura infantil é apresentada pelos cadernos do sistema de ensino analisado desenvolvem a sensibilidade do aluno para a plurissignificação e expressividade da linguagem literária, ao mesmo tempo em que cumpre sua função social e de conhecimento.

3) Analisar as atividades de compreensão da leitura literária propostas pelos cadernos para apreender os seus objetivos de ensino.

Este trabalho está estruturado em quatro partes, para melhor organização, aprofundamento e clareza em cada assunto. A primeira corresponde a esta introdução, na qual situa o leitor no contexto da pesquisa.

A segunda parte sintetiza conceitos e informações relevantes encontradas na pesquisa bibliográfica, expondo as funções psicológicas, sociais e formativas da Literatura. Também discorre, nesta parte, do espaço que a leitura literária ocupa na escola e suas instâncias de escolarização.

A terceira parte mostra a trajetória metodológica empreendida, explicando quais caminhos foram seguidos para a construção da pesquisa.

A quarta parte expõe os dados sobre a principal forma de escolarização da leitura literária, através da análise dos cadernos dos primeiros 5 anos do ensino fundamental. São apresentados, analisados e consolidados os dados relativos a gêneros, autores, e obras, a fragmentação de textos, ao transporte do gênero para a página do livro didático, e aos objetivos do ensino da leitura literária por meio da análise de questões de compreensão.

Por fim, a quinta parte contém as considerações finais que ressaltam os resultados encontrados e as inferências deles procedentes, respondendo aos questionamentos iniciais.

# 1 – CONSIDERAÇÕES SOBRE LITERATURA E SEU ENSINO NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

## 1.1 – A literatura e suas funções

Segundo Candido (2002), a literatura possui três funções: a psicológica, a formadora e a social. Sem dúvida, ela está presente nas escolas porque suas propriedades fantásticas provocam a função psicológica do indivíduo. Todos recorreram à fantasia, em algum momento da vida. Candido (2002, p. 83) afirma que “ninguém pode passar um dia sem consumi-la”.

Em *A Literatura e a Formação do Homem*, Candido (2002, p. 84) discorre sobre as influências que o gênero literário pode causar em nós:

Ao mesmo tempo, a evocação dessa impregnação profunda mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente.

Tanto quanto pode causar influências, pode estabilizar a maneira de enxergar o mundo, e conformar com a realidade político-ideológica dominante. Sobre a ação política da informação, Britto (2003, p. 84) explica:

Uma vez que um texto é também a expressão da representação que um sujeito faz de determinado tema e tem, pela própria condição da interlocução, intenção de atuar sobre as representações dos leitores, sua forma de apresentação, escolha temática e estratégia argumentativa resultam sempre ser uma ação política.

Assim, a literatura contribui, na formação da personalidade dos indivíduos, atuando como instrumento de educação, pois contém impressa a cultura da época, realidades e denúncias sociais, ideologias, normas de bom comportamento, etc. Sobre a função formativa da literatura, Candido (2002, p. 83) afirma:

Seja como for, a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura

pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras.

Candido (2002, p. 83) postulou a contradição ao lidar com a literatura: os educadores, “ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza”, não sabem como utilizar as obras em sala de aula. Tratam-na como catecismo, como fonte de doutrina. Um dos equívocos ao escolarizar a literatura infantil (aprofundado nas próximas páginas desta pesquisa) mora no fato de transformar livros infantis em “manuais de vida”, “instruções de boa conduta”. Lajolo (1988, p. 43) explica:

Daí o engano de quem acha que o caráter humanizante e formador da literatura vem da natureza ou quantidade de informações que ela propicia ao leitor. Literatura não transmite nada. Cria. Dá existência plena ao que, sem ela, ficaria no caos do inomeado e, conseqüentemente, do não existente para cada um.

Encontrando com os ecos da voz de Lajolo, Candido (2002, p.85) completa: “Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”.

Outra função da literatura é a função social ou conhecimento do ser e do mundo. A literatura traz o conhecimento enquanto representação de uma dada realidade social e humana, que faculta maior inteligibilidade quanto a essa realidade, pois, como já postulado aqui, a literatura não é neutra. É necessário criticidade ao lê-la. “O leitor, nivelado ao personagem pela comunidade do meio expressivo, se sente participante de uma humanidade que é a sua e, deste modo, pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão da realidade.” (CANDIDO, p. 92).

Agora, completando os ecos da voz de Candido, Lajolo (1988, p. 16) diz que “a obra literária é um objeto social. Para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia” e que [...] “os documentos refletem sempre os olhos que os escreveram e quase sempre os que os leem” (p. 49).

Não há forma mais adequada de encerrar esta parte dos pressupostos teóricos sem citar essas palavras de Lajolo (1988):

É a literatura porta de um mundo autônomo que, nascendo com ela, não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala da representação. Permanece ricocheteando no leitor, incorporado como vivência, erigindo-se em marco do percurso de leitura de cada um. (p. 43).

Espera-se, com otimismo, que esta pesquisa tenha um efeito ricocheteador na escolarização da leitura literária.

## 1.2 – A mediação em leitura e a escolarização da literatura infantil

Vejamos a importância do professor-leitor no planejamento de suas aulas: antes de trabalhar a leitura com o aluno, ele mesmo precisa ser um problematizador do que lê, dos conteúdos que seleciona, das leituras que escolariza, para que sua prática não esteja voltada à reprodução de valores dominantes, mas ao desenvolvimento da capacidade crítica de seus alunos. Sobre o mediador da leitura literária, Leal (2006, p. 263) aponta:

Não é desconhecido por ninguém que o formador de leitor, dadas as diferentes circunstâncias, dentre elas as históricas, sociais, econômicas e culturais, se encontra fragilizado em seu conhecimento sobre o próprio objeto de ensino. E mais: muitas vezes domina muito pouco, ele próprio, as competências de leitura que pretende ensinar.

Continuando sua ideia, a autora explica que fez um trabalho com um grupo de professores, a partir do filme *Firenheit 457*, e descreve-o:

Foi-lhes solicitado que indicassem um único livro de literatura para trabalhar em sala de aula, explicando o motivo pelo qual a obra tinha sido escolhida. As justificativas foram muitas: o livro é bom para os alunos fazerem desenho, é bom para os alunos fazerem teatro, representações, é bom para realizar, com os alunos, diferentes atividades. Embora reconhecendo o implícito das respostas, perguntamos: não há um livro bom pra ler? (LEAL, 2006, p. 264)

É interessante observar como é a concepção de leitura dos professores em sua prática pedagógica: o texto é tomado como ponto de partida para chegar a uma meta, nem sempre clara, para os professores, e para os alunos. O professor escolhe um texto para leitura, e os alunos não entendem por qual motivo estão lendo aquele texto. É o que Leal (2006, p. 265) chama de “princípio de visibilidade na leitura”. A

ação do indivíduo sobre o texto e a produção de sentido nem sempre são objetivos. “Há uma mediação a ser feita a partir do que se pretende atingir. No caso da leitura, considerar o conjunto de habilidades, que precisa ser sistematizado e organizado, respeitando o processo de constituição do leitor”. (LEAL, 2006, p. 265).

Como já postulado anteriormente por Candido (2002) e Britto (2003), o ato de ler não é neutro, assim como toda informação veiculada pelos meios de comunicação e, sobretudo, as informações que circulam na própria escola, como instituição, aparelho ideológico do Estado. Deparamo-nos aqui com outra característica de singular importância: “a leitura tem de ser pensada não apenas como procedimento cognitivo ou afetivo, mas principalmente como ação cultural historicamente construída” (BRITTO, 2003, p. 84). Desta forma, ler não é apenas acumular informações. O ato de ler tem de ser consciente e o leitor precisa saber “ir e vir” nas leituras, nessa dinâmica intelectual de processamento do material lido com os conhecimentos prévios somados às futuras representações das informações processadas:

Em outras palavras, está-se postulando aqui que será leitor aquele indivíduo que, além da alfabetização e de um domínio pragmático do código escrito, manipule com relativa frequência, por razões de sua inserção social, os valores, sistemas de referência e processos de significação autorizados pelo discurso da escrita, goste ou não do romance, tenha ou não prazer ao ler. (BRITTO, 2003, p. 90).

Zilberman (2003, p. 25) diz que a principal aproximação da Escola com a Literatura está na sua natureza formativa, pois ambas voltam-se à formação do indivíduo. Sobre os efeitos causados pela literatura, a autora explica:

Como procede a literatura? Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor.

A escolarização (apropriação pela escola) da leitura literária é inevitável, porque sistematiza o saber. Então, a escolarização adequada seria aquela que “conduzisse às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar.” (SOARES, 2006, p. 47). No entanto, a escola transforma a literatura numa leitura didatizada, pedagogizada, para facilitar o ensino de alguns conteúdos. É comum observar esse fato em livros

didáticos e apostilas. Como disse Soares (2006, p. 17), a literatura infantil passa a ser *literatura escolarizada*.

A escolarização inadequada ocorre não só com a literatura, mas com outras áreas do conhecimento. A mesma autora ainda defende que a escolarização da leitura literária é inevitável, necessária e:

o que se pode criticar, o que se deve negar *não* é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (p. 22).

Dentre as instâncias de escolarização da literatura, Soares (2006) destaca a biblioteca, a leitura de livros, e a leitura e estudo de textos. Sobre a biblioteca (p. 23) a autora discute estratégias como o próprio estabelecimento ser um local escolar de guarda e acesso à literatura, um espaço organizado onde se pode ler, que tem uma seleção de livros diversos. O professor é quem delimita a duração das visitas a esse espaço, quando os alunos podem buscar livros e por quanto tempo podem emprestar. Outra estratégia é se há uma seleção das obras, ou se o acesso é livre, e há até mesmo considerações sobre como os alunos devem ler: em silêncio, sentados, com postura correta.

Outra instância é a leitura de livros (p. 24), que também escolariza a literatura por diversas estratégias. A leitura de livros também é na maioria das vezes, sugerida pelo professor. Isso atribui à leitura um caráter de tarefa, e não de ler por prazer. A leitura que foi realizada pelo aluno tem que ser comprovada de alguma forma, através de seminários, preenchimento de fichas, ou outros tipos de avaliação que tornam a leitura uma atividade a ser realizada, podendo provocar até o efeito contrário de aversão.

A próxima instância citada por Soares, em 2006, foi aquela também ao qual mais se observou nesta pesquisa: a leitura e o estudo de textos. Então, além da biblioteca e da leitura de livros, a literatura é escolarizada por meio de fragmentos extraídos de obras para que sejam interpretados, compreendidos. É nessa instância que se concentra a maior parte de equívocos da escolarização da literatura, principalmente quando analisamos os livros didáticos e apostilas.

A Literatura não tem o fim primeiro de ensinar, mas a Escola tem o fim de ensinar Literatura. São substantivos intrinsecamente ligados. O fim primeiro da Lite-

ratura é ludicidade e prazer. O aprendizado que surge com as leituras literárias é uma consequência.

Sobre o equívoco nas mediações da leitura em sala de aula, Paulino (2005, p. 57) expõe a situação do livro didático e da leitura literária:

Sabe-se que, na história dos livros didáticos de língua portuguesa no Brasil, por exemplo, houve época em que todos os textos eram literários, mas a leitura deles servia a interesses não-literários, com predominância dos estudos de conteúdos gramaticais. Líamos trechos belíssimos d'Os *Lusíadas* para aprender análise sintática. Então, mesmo sendo poético o objeto da leitura, não o eram os objetivos dela. Que a compreensão da sintaxe muitas vezes ajude a ampliar a compreensão da criação poética pode ser verdadeiro, mas que disso se faça o motivo condutor da leitura de textos literários na rotina escolar constitui uma distorção. Para antigos alunos adolescentes parecia que os mestres admiravam mais os hipérbatos que a poesia de Camões.

A escola é o lugar oficialmente estabelecido para o ensino sistematizado que desenvolve na criança o comportamento leitor. É nesse ambiente que ocorrerá o intercâmbio cultural da literatura e de tantos outros conhecimentos de outras áreas do saber.

A Literatura é objeto cultural e de ludicidade. Porém, os primeiros textos escritos para crianças são escritos por pedagogos, professoras, com o fim de educar. “E, até hoje, a literatura infantil, permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos” (ZILBERMAN, 2003, p. 16).

## 2 – REFERENCIAL METODOLÓGICO: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Esta parte tem por objetivo descrever a trajetória da metodologia empreendida na realização desta pesquisa.

Do ponto de vista da abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, à medida que descreve o conteúdo dos cadernos para depois explanar os dados em números.

Um dos caminhos para a percepção do ensino inadequado de literatura infantil é a observação e análise dos livros didáticos. Para atingir o objetivo principal dessa pesquisa, verificando se o que Soares constatou em 2006 ainda é fato nas escolas, foi necessário investigar o sistema apostilado com o qual uma escola municipal do interior de São Paulo trabalha. Preservando os princípios éticos, não será divulgada a empresa que produz esse sistema de ensino.

Para elaboração deste trabalho, será utilizada a metodologia de pesquisa da Análise Documental (Exploratória e descritiva). Segundo Gil (2002, p. 45) “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico”. De acordo com esse autor (2002, p. 133), “a análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação”. Foi realizada uma sequência de passos para a realização da pesquisa, e a caracterização dos dados coletados, portanto, uma pesquisa qualitativa. Mas também é quantitativa, pois “as categorias são frequentemente estabelecidas *a priori*, o que simplifica sobremaneira o trabalho analítico [...] nessas pesquisas os dados costumam ser organizados em tabelas” (p. 134). Por isso, essa pesquisa é quali/quantitativa.

Assim, por meio de uma pesquisa quali/quantitativa de análise documental, somada a ajuda de Candido, Soares e Marcuschi, é possível perceber a estagnação e as mudanças no *status* desse ensino e analisar se o modo como a literatura infantil é apresentada pelos cadernos que integram o sistema de ensino analisado desenvolvem a sensibilidade do aluno para a plurissignificação e expressividade da linguagem literária ao mesmo tempo em que cumpre sua função social e de conhecimento.

Seguiu-se o delineamento da pesquisa da Análise Documental. “Segundo Caulley, a análise documental busca identificar informações factuais nos documen-

tos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. (apud. Ludke e André, 1981, p. 38).

De modo geral, a pesquisa documental percorreu os seguintes passos:

**Determinação do objeto:** para analisar a escolarização da literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental, optou-se pela averiguação de 20 cadernos de um determinado sistema apostilado de uma escola do interior de São Paulo. Estes se constituem os documentos desta pesquisa.

**Elaboração de um plano de trabalho:** para atingir os objetivos específicos, foram seguidos os quatro passos de análise que Soares (2006) utilizou em sua pesquisa: a seleção de gêneros, autores e obras; a seleção do fragmento que constituirá o texto, a transferência do texto de seu suporte literário para a página do livro didático e os objetivos da leitura de textos da literatura infantil nos livros didáticos.

Para o quarto passo (objetivos da leitura de textos da literatura infantil nos livros didáticos), optou-se pelas classificações de questões de compreensão de Marcuschi (2010) para analisar as que foram elaboradas pelas autoras dos cadernos a partir dos textos literários.

**Identificação das fontes:** primeiramente, houve a pesquisa bibliográfica de autores especialistas em literatura, e críticos quanto à literatura infantil brasileira, como Candido, Zilberman, Lajolo e Soares, e a pesquisa bibliográfica de autores que trabalharam com livros didáticos e apostilas, analisando esse material, como Marcuschi.

**Localização das fontes e obtenção do material:** os livros utilizados para a pesquisa bibliográfica foram cedidos pela orientadora desta pesquisa. Alguns foram encontrados na biblioteca da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, *campus* de Bauru. Quanto à obtenção dos documentos (cadernos do sistema apostilado), foram cedidos gentilmente pela escola municipal de Itapuí, cidade do interior de São Paulo.

**Tratamento de dados:** os dados estão subordinados ao critério de avaliação proposto na pesquisa de Soares, feita em 1999, edição de 2006. Para isso, dividiu-se a quarta parte desta pesquisa em 6 sub-itens. Soares (2006) tratou dos gêneros, autores e obras em um capítulo apenas. Nesta pesquisa, “gêneros, autores e obras” mereceram uma sub-item para cada um, a fim de esclarecer os dados e po-

der organizá-los em tabelas. Após folhear e esquadrihar os cadernos do sistema apostilado 6 vezes em busca dos critérios pré-estabelecidos, os dados foram contabilizados para serem expostos em tabelas planejadas.

**Confecção de fichas:** foi elaborado um roteiro de observação (abaixo) o qual serviu de orientação para esquadrihar os cadernos. Procurou-se organizar da melhor forma os dados sobre a aparição dos gêneros nos 5 primeiros anos do ensino fundamental em apenas uma tabela sintetizadora. Para melhor visualização da citação dos autores nos cadernos do sistema apostilado, dividiram-se os nomes em ordem alfabética e em duas colunas. Para exemplificar as inadequações no ensino de leitura literária nos cadernos do sistema apostilado, foram utilizadas figuras cuja fonte é os próprios cadernos. As imagens foram copiadas pelo *scanner* e algumas precisaram de tratamento em editor de imagens.

## **Roteiro para análise dos cadernos**

### **1 – Observar como as apostilas estão organizadas:**

Há divisão por disciplinas?

Qual é a progressão dos conteúdos abordados em cada ano?

### **2 – Observar os aspectos da escolarização da leitura literária:**

Como são apresentados os textos literários nos cadernos?

As ilustrações são as originais ou são adaptadas para a apostila?

### **3 – Quanto aos gêneros:**

Há repetência excessiva de gêneros nos cadernos?

Há “gêneros preferidos” ou “esfera literária preferida” pelas autoras das apostilas?

Houve alteração do gênero original para o gênero apresentado nos cadernos?

### **4 – Quanto aos autores:**

Suas obras são citadas corretamente nos cadernos, com o título da obra, ano, editora, páginas utilizadas e nome do autor?

Há quantas aparições desse autor nos cadernos? Contar as atividades cotidianas, complementares, e seções.

É oportunizado ao aluno conhecer algo sobre a vida desse autor?

#### **5 – Quanto às obras:**

Há repetição excessiva de uma só obra nos cadernos?

A escolha das obras é variada?

#### **6 – Quanto à seleção do fragmento que constituirá o texto:**

Foram omitidas partes importantes da história?

Como é perceptível essa ocorrência?

Foi citado pelas autoras que houve alteração da obra original?

#### **7 - Quanto à transferência do suporte didático para a página dos cadernos:**

Houve transformação de um gênero para outro?

Houve adaptação de palavras para facilitar a leitura pela criança?

#### **8 – Quanto aos objetivos da leitura de textos da literatura infantil nos cadernos:**

As perguntas elaboradas pelas autoras dos cadernos têm qual objetivo?

Elas proporcionam ao aluno que pense, reflita sobre o texto?

Elas levam o aluno a pensar, refletir sobre a relação do texto com a realidade?

As perguntas são elaboradas com clareza? Elas têm a ver com o texto?

Classificar as questões de compreensão segundo a tabela-modelo de Marcuschi (2010)

**Redação do relatório da pesquisa:** por fim, com dados em mãos e a pesquisa bibliográfica realizada, foi possível redigir esta pesquisa dividida em 5 partes: introdução, considerações sobre a literatura e seu ensino nos primeiros anos do ensino fundamental, a trajetória empreendida na pesquisa na qual constitui-se esta parte do trabalho, a exposição e análise dos dados obtidos e as considerações finais.

### 3 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

#### 3.1 – Apresentação dos cadernos do sistema apostilado dos cinco primeiros anos do ensino fundamental

O sistema de ensino analisado neste trabalho possui, ao total, 20 cadernos. Cada aluno do ensino fundamental utiliza 4 cadernos por ano, sendo um caderno para cada bimestre.

Na sequência, são apresentados os cadernos dos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a fim de demonstrar como estão organizados os 20 documentos (cadernos do sistema apostilado) aqui analisados.

Os quatro cadernos do 1º ano possuem menos páginas que a dos anos sucessores, e se distingue também por outra característica: os temas de todas as disciplinas são apresentados de maneira global, sem separações em áreas do conhecimento. Há a apresentação do tema através de um texto, e, então, são elaboradas atividades de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia.

Figura 1: Poema da primeira aula do ano



Fonte: Caderno 1 do sistema analisado, 1º ano, p. 7

Figura 2: Atividades de compreensão

1. A AUTORA DO POEMA COMPARA DUAS CRIANÇAS. ELA COMPARA SOMENTE AS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS? COMO VOCÊ PODE AFIRMAR ISSO?
2. POR QUE ELA DIZ QUE AS CRIANÇAS SÃO MUITO DIFERENTES?
3. EM QUE PASSAGEM DO POEMA A AUTORA DIZ QUE AS DUAS CRIANÇAS SÃO IGUAIS?
4. VOCÊ ACHA JUSTO NÃO GOSTAR DE UM COLEGA POR ELE SER GORDINHO, MAGRINHO OU POR TER OUTRA CARACTERÍSTICA MARCANTE QUALQUER?
5. ALÉM DAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS, O QUE TORNA UMA PESSOA DIFERENTE DE OUTRA?
6. EM SUA TURMA HÁ COLEGAS COM NOMES IGUAIS? SE TIVER, COMO VOCÊS COSTUMAM CHAMÁ-LOS PARA DIFERENCIAR UM DO OUTRO?

**ATIVIDADE 1**

1. DESENHE COMO VOCÊ É.

Fonte: Caderno 1 do sistema analisado, 1º ano, p. 8

Figura 3: Demonstração de atividades de compreensão globais

**ATIVIDADE 3**

1. OBSERVE O "CARÔMETRO" E RESPONDA:
  - A) QUANTAS MENINAS HÁ EM SUA TURMA?
  - B) E QUANTOS MENINOS?
  - C) QUANTOS SÃO OS ALUNOS EM SUA TURMA?
2. NA FOLHA DE CADERNO DA PRÓXIMA PÁGINA, SIGA AS INSTRUÇÕES ABAIXO.
  - A) PASSE O LÁPIS **AZUL** SOBRE A PRIMEIRA LINHA.
  - B) PASSE O LÁPIS **VERDE** SOBRE A SEGUNDA LINHA.
  - C) PASSE O LÁPIS **VERMELHO** SOBRE A LINHA QUE REPRESENTA A MARGEM ESQUERDA DA FOLHA.
  - D) PINTA DE **AMARELO** O ESPAÇO ENTRE A PRIMEIRA E A SEGUNDA LINHAS.
  - E) FAÇA UM **X** NO INÍCIO DA PRIMEIRA LINHA E UM **O** NO FINAL DELA.
  - F) ESCREVA SEU NOME NA TERCEIRA LINHA.
  - G) EMBAIXO DO SEU NOME, ESCREVA O NOME DE UM COLEGA QUE COMECE COM VOGAL.
  - H) NA LINHA ABAIXO, ESCREVA O NOME DE UM COLEGA QUE COMECE POR UMA CONSOANTE.
  - I) ESCREVA O NOME DE OUTROS TRÊS COLEGAS, UM EM CADA LINHA.

Fonte: Caderno 1 do sistema analisado, 1º ano, p. 14

Logo após o poema de Ruth Rocha, apresentado na figura 1, são feitas as questões de compreensão, presentes na figura 2. Foi, primeiramente, proposto que os alunos construíssem o "carômetro" da turma, com fotos 3x4. As atividades de Matemática da figura 3 são de contagem e ordenação, que tem como ponto de partida o mesmo poema de Ruth Rocha. Ainda, na figura 3, há mais questões de Língua Portuguesa. As figuras mostram como os conteúdos estão organizados nos cadernos do 1º ano: exercícios de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências são todos dispostos a partir de um mesmo texto.

Outra especificidade das apostilas do primeiro ano é a existência de duas seções relacionadas à leitura: a seção *Vale a pena ler* e a seção *Hora da História*.

Figura 4: Seção *Hora da História*

**HORA DA HISTÓRIA**

VOCE VAI CONHECER A HISTÓRIA DE UM MENINO CHAMADO RUPI. ELE VIVIA NUMA REGIÃO EM QUE HAVIA MUITAS CAVERNAS.

ACOMPANHE A LEITURA DO LIVRO PELO PROFESSOR.



**TROCAR IDEIAS 1**

1. OBSERVE A CAPA DO LIVRO E A IMAGEM DA CAVERNA COSQUER NA PÁGINA 39. O QUE HÁ DE SEMELHANTE ENTRE ELAS?
2. POR QUE RUPI ERA CONSTANTEMENTE CHAMADO DE **FRACASSO**?
3. COMO RUPI CONSEGUIA TRAZER ANIMAIS PARA A TRIBO?
4. OS CAÇADORES ESTAVAM SATISFEITOS COM A QUANTIDADE DE ANIMAIS QUE RUPI AJUDAVA A TRAZER PARA A TRIBO?
5. VOCE CONCORDA COM AS ATITUDES DOS CAÇADORES? EXPLIQUE SUAS IDEIAS.
6. O QUE VOCE DESENHARIA NAS PAREDES DE UMA CAVERNA SE FOSSE RUPI?

Fonte: Caderno 4 do sistema analisado, 1º ano, p. 42

Figura 5: Seção *Vale a pena ler*

**VALE A PENA LER**

A BRUXINHA RAFAELA ESTÁ PREPARANDO UMA NOVIDADE PARA O CONCURSO DE CULINÁRIA DE ABRACADABRA. MAS ELA NÃO SABE QUE A BRUXA ÚRSULA ESTÁ ESPIANDO TODOS OS SEUS PASSOS PARA FAZER TUDO IGUAL.

POR QUE SERÁ QUE A SOPA DA ÚRSULA FICOU TÃO RUIM?



**O que cabe na mochila?**

A PERSONAGEM DESSA HISTÓRIA QUER GUARDAR SUAS COISAS EM UMA MOCHILA, MAS NEM TUDO O QUE ELA GOSTARIA DE LEVAR CABE LÁ DENTRO.

O QUE SERÁ QUE VAI TER DE FICAR DE FORA? LEIA ESSE LIVRO PARA DESCOBRIR.



Fonte: Caderno 4 do sistema analisado, 1º ano, p.57

A seção *Hora da História*, apresentada na Figura 4, sugere que a professora leia a história proposta para os alunos. Em seguida, há atividades de compreensão sobre a história que a professora leu.

Já a seção *Vale a pena ler*, exposta na figura 5, sugere livros para que as crianças leiam sem compromisso de realizar atividades posteriores. Em visita à escola, indagamos a um dos professores se os livros propostos nessa seção estavam disponíveis na biblioteca da escola. O professor respondeu que apenas alguns constam na biblioteca.

O Caderno 1, do primeiro ano, propõe reflexões sobre o aluno: quem é ele, de onde veio, quem são os membros de sua família, em que é igual ou diferente de seus colegas, trabalhando a identidade. Estudos matemáticos são sobre o reconhecimento dos números no cotidiano, datas de aniversário, uso da calculadora e brincadeiras com tangram. Também há assuntos relacionados ao Sistema Solar, nome dos planetas, informações sobre a lua e sobre a profissão do astronauta. As atividades são, em sua maioria, voltadas à grafia do nome, escrita de palavras simples, e contagem e ordenação. Não havendo a separação por disciplina, todas as atividades partem de um mesmo texto, como exemplificado nas figuras 1, 2, e 3.

No segundo ano, a seção *Hora da História* desaparece. A partir desse momento, a professora conta histórias apenas se quiser. Então começam as atividades de treino de letra cursiva, as cópias se intensificam, e exercícios de memorização da grafia de palavras com S e SS, Ç e C, R e RR, X e CH tornam-se frequentes. A partir do segundo ano, os cadernos possuem a seguinte divisão em disciplinas: Língua Portuguesa, História e Geografia, Matemática, e Ciências.

No terceiro ano, começam os exercícios com dicionário, e aparecem os primeiros textos longos, diminuindo o número de fragmentações. A partir do caderno 3, começam as atividades de comparação entre textos, entre a história em quadrinhos e a narrativa, entre a autobiografia e a biografia, etc. Também há exercícios de reconhecimento do narrador das histórias. Acentuam-se as atividades de produção textual, atentando sempre para normas de parágrafo e pontuação.

A partir do primeiro caderno, do quarto ano, História e Geografia ganham uma divisão de disciplina para cada uma, pois, até o terceiro ano, eram tratadas em uma só divisão. No início do quarto ano, percebe-se a preocupação com a diferenciação dos tipos de texto. Há apresentação de onomatopeias e estudo de acentos. O caderno 2 estuda as diferenças entre gêneros textuais e introduz o estudo da pontuação de diálogo, como travessão, reticências, dois pontos, vírgula, aspas, acento agudo e circunflexo e o estudo do aumentativo e diminutivo. No caderno 3, há o trabalho com parlendas e com o folclore brasileiro. Estudos linguísticos de substantivos, adjetivos e artigo são introduzidos, acompanhados do estudo das sílabas tônicas que dão ritmo à parlenda. Inicia-se também a análise dos verbos. Encerrando o quarto ano, aparecem os textos teatrais e a apresentação de teatro, e aprofunda-se o estudo dos tempos verbais.

O quinto ano começa ensinando os alunos a descreverem o próximo, para que possam compor narrativas descritivas nas próximas atividades. O estudo dos prefixos e sufixos na formação das palavras também está no primeiro caderno do quinto ano. Intensifica-se o trabalho com vocabulário e uso do dicionário. Estudo de substantivo e adjetivo, sinônimo e antônimo são iniciados. Há a preocupação com o ensino da linguagem coloquial, formal e regional e em que situações elas podem ser utilizadas. O caderno 2 inicia o treino da argumentação e capacidade de opinar dos alunos, para que, posteriormente, sejam realizadas produções de textos argumentativos. O caderno 3 apresenta às crianças o teatro e a mitologia grega. Com a intensi-

ficação das produções de texto, no caderno 4, foi necessário aprofundar estudos como acentuação e pontuação, e estudar algumas palavras homônimas que possuem mesma pronúncia e a mesma grafia, mas com significados diferentes, como manga (fruta) e manga (camisa).

## **3.2 – Análise das apostilas**

### **3.2.1 – Quanto à seleção de gêneros**

Há grande diversidade de gêneros nas apostilas, de várias esferas de atividade humana: gêneros das esferas jornalística, literária, cotidiana, artístico-cultural, etc. Entretanto, tais gêneros não são apresentados em sua conclusibilidade, ou seja, em sua inteireza.

O quadro 1, a seguir, demonstra a ocorrência dos gêneros, em cada ano do ensino fundamental. É necessário esclarecer que, na classificação *Contos Infantis* estão inseridos contos de aventura, de humor, fábulas, etc.:

**Quadro 1: Ocorrências dos gêneros em cada ano do ensino fundamental**

TURMA	ESFERA DA ATIVIDADE HUMANA	GÊNEROS	OCORRÊNCIAS	TOTAL
1º ano	Literária	Contos Infantis	2	16
		Poema	7	
		Letra de Canção	6	
		Quadrinhos	1	
	Cotidiana	Receita	4	10
		Dito Popular	1	
		Parlenda	3	
		Trava-língua	2	
Jornalística	Reportagem	2	2	
Artístico-cultural	Obras de Arte	1	1	
2º ano	Literária	Contos Infantis	38	89
		Poema	30	
		Letra de Canção	12	
		Quadrinhos	3	
		Tirinha	6	
	Cotidiana	Receita	2	35
		Bilhete	2	
		Parlenda	15	
		Adivinhas	11	
		Piada	1	
		Trava-língua	4	
	Jornalística	Notícia	2	7
		Propaganda	1	
		Reportagem	4	
Artístico-cultural	Obras de Arte	8	8	
3º ano	Literária	Contos Infantis	18	51
		Poema	20	
		Letra de Canção	7	
		Quadrinhos	2	
		Tirinha	2	
		Biografia	2	
	Cotidiana	Receita	3	14
		Parlenda	6	
		Trava-língua	1	
		Carta	2	
	Jornalística	Bilhete	2	5
		Notícia	1	
	Reportagem	4		
Artístico-cultural	Obras de Arte	0	0	
4º ano	Literária	Contos Infantis	14	47
		Poema	20	
		Letra de Canção	7	
		Quadrinhos	1	
		Tirinha	1	
		Cordel	4	
	Cotidiana	Receita	4	14
		Parlenda	9	
		Trava-língua	1	
	Jornalística	Reportagem	2	2
Artístico-cultural	Obras de Arte	1	1	
5º ano	Literária	Contos Infantis	15	43
		Poema	15	
		Letra de Canção	6	
		Tirinha	4	
		Crônica	2	
		Biografia	1	
	Cotidiana	Anedota	5	29
		Adivinhas	17	
		Piada	7	
	Jornalística	Entrevista	2	10
		Reportagem	8	
Artístico-cultural	Obras de Arte	4	4	

### 3.2.2 – Quanto à seleção dos autores

Nos cadernos foram citados autores diversos. Embora a incidência maior seja dos escritores consagrados da Literatura Infantil, há uma grande variedade de autores que foi sugerida na seção *Vale a pena ler*. No quadro a seguir, encontram-se relacionados os autores que apareceram mais de uma vez nos cadernos:

**Quadro 2: Seleção de autores dos cadernos do sistema apostilado dos cinco primeiros anos do ensino fundamental**

<b>Autores A – K</b>	<b>Incidências</b>	<b>Autores L – Z</b>	<b>Incidências</b>
Adão (quadrinhos)	2	Laerte (quadrinhos)	2
Alcides Buss	2	Lalau e Laurabeatriz	19
Alda de Miranda	2	Laurence Quentin e Catherine Reisser	3
Almir Correia	10	Leo Cunha	4
Ana Maria Machado	16	Liliana e Michele Iacocca	6
Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada	5	Luis Donizete Benzi Grupioni	2
Andréa Lisly Gonçalves e Iris Kantor	2	Luis Fernando Veríssimo	2
Ângela Lago	3	Manoel de Barros	8
Arlete Piaí e Maria Júlia Paccini	3	Manuel Bandeira	2
Arthur Nestrovski	5	Marcelo Coelho	4
Audrey Wood	2	Marcelo Duarte	4
Bartolomeu Campos Queirós	2	Marcelo Xavier	2
Bráulio Tavares	3	Marcia Williams	3
Cecília Meireles	3	Marciano Vasques	2
Celina Ferreira	2	Maria Angela Resende	3
Ciça	8	Maria Clara Machado	4
Cláudio Thebas	3	Maria Hilda J. Alão	2
Corinne Albaut	2	Mário Quintana	3
Cristina Porto	4	Maurício de Souza	15
Daniel Munduruku	5	Michael Ende	2
Dav Pilkey	3	Mirna Pinsky	2
Dilan Camargo	4	Moacyr Scliar	2
Drauzio Varella	2	Monteiro Lobato	14
Duda Machado	6	Naomi Adler e Amanda Hall	3
Edson Gabriel Garcia	10	Neusa Pinsard Caccese	4
Edward Lear	2	Nilson Moulin	2
Eliana Michaelichen	2	Nina Horta	2
Elias José	17	Nye Ribeiro	2
Erika Sallum	2	Nylse Helena da Silva Cunha	2
Esopo	2	Olegário Alfredo	2
Eva Furnari	10	Paulo Tadeu	4
Fernanda Lopes de Almeida	3	Pedro Bandeira	2
Fernando Paixão	3	Pedro Costa	6
Ferreira Gullar	2	Pedro Gonçalves	2
Francisco Marques	2	Ricardo Azevedo	7
Geert De Kockere e Klaas Verplanke	4	Roberto Antonelli Filho	2
Gilles Eduar	5	Rogério Andrade Barbosa	4
Gláucia de Souza	2	Rosaly M. Braga Chianca	2
Gláucia Lemos	3	Roseana Murray	9
Grimm	3	Ruth Rocha	19
Heloisa Jahn	3	Samir Meserani	2
Heloisa Prieto	15	Samuel Murgel Branco	6
Hernâni Donato	2	Schulz (quadrinhos)	2
Ilan Brenman e Renato Mariconi	2	Silvana Salerno	5
Italo Calvino	6	Sônia Junqueira	2
Ivens Cuiabano Scaff	7	Sônia Salerno Forjaz	2
Jandira Masur	2	Stanislav Marjanovic	2
Jim Davis (Garfield)	2	Stella Carr	2
Joel Rufino dos Santos	2	Sylvia Orthof	15
José Paulo Paes	3	Tatiana Belinky	14
Joseph Jacobs	5	Tiago Luciano Ângelo	3
Karel Capek	2	Vilma Alves Campanha	2
		Vinicius de Moraes	6

Abaixo, encontram-se listados os autores que tiveram suas obras citadas apenas uma vez. Tanto no quadro, como na lista, estão contidos os autores que apareceram em atividades comuns do cotidiano escolar, em atividades complementares e na seção *Vale a pena ler*.

A J. Wood	Flávio de Souza	Maurício Veneza
Adão Iturusgarai	Frantz Mara	Michael Hall
Adriane Duarte	Frédérique Agnès	Mick Manning
Alexandre Azevedo	Gary Larson	Mônica Simas e Vera Lúcia Dias
Alicia Aespinwall	Geraldine McCaughrean	Nanna de Castro
Allan Ahlberg e Janet	Gercilga de Almeida	Neal Layton
Álvaro Cardoso Gomes	Gilberto Dimenstein	Neuza Lozano Peres
Ana Holanda	Gilda de Aquino	Norman Rockwell
Ana Vilela e Caio Busch	Helena Morley	Otaniel S. Pereira
Angeli (charge)	Helio Ziskind	Otávio Roth
Antonio Nóbrega e Wilson Freire	Helme Heine	Pauli Lorenz
Aranda Cult	Heloisa Pires Lima	Paulo Bazaglia e Tiago L. Angelo
Arnaldo Antunes	Henriqueta Lisboa	Paulo Roberto Moraes e Carlos Fioravani
Beatrice Tanaka	Iraí e Fernanda	Paulo Roberto Moraes e Sueli A. R. Freire de Mello
Bia Hetzel	Ivan Ângelo	Penelope Arlon
Câmara Cascudo	Ivan Jaf	Ralph Steadman
Carlo Frabetti	Jacqui Bailey e Mathew Lilly	Regina Machado
Carlos Drummond de Andrade	Jean Galvão	Ricardo Alcantara e Roser Capdevila
Carlos Felipe de M. M. Horta	Jeong Hae Wang	Ricardo de Cunha Lima
Carlos Felipe e Túlio Oliveira	Jô Azevedo, Iolanda Huzak e Cristina Porto	Ricardo Silvestrin
Carlos Queiros Telles	João Batista de Melo	Ronne Randall
Cássia D'Aquino	João Carlos Marinho Silva	Rosa M. Curto
Cecy Fernandes de Assis	Jonas Ribeiro	Rosalind Kerven
Cedraz (quadrinhos)	Josep M. Allué	Rosana Hermann
Célia Godoy	Jostein Gaarder	Rosane Pamplona
Cervantes	Juliane Moore	Rose Impey
Christie Queiroz	Kalunga	Salisete Freire Soares
Cineas Santos e Archanjo	Kathrin Schärer	Sérgio Caparelli e Ana Claudia Gruszynki
Clarissa Pinkola Estés	Lais Carr Ribeiro	Shel Silverstein
Claudio e Orlando Vilas Boas	Laura Jaffé e Laure Saint-Marc	Silvia Albuquerque
Claudio Martins	Lauren Child	Sônia Irene Silva do Carmo e Valdizar Pinto do Carmo
Coby Hol	Laurentino Gomes	Sônia Miranda
Collete Swinnen	Leo Buscaglia	Sônia Rosa
Consuelo A. Borba Schlichta	Leonardo Mota	Susannah Leigh
Cristiana Soares	Lino de Albergaria	Suzy Lee
Cristina Leminski	Lô Galasso e Maria Lúcia Mott	Telma Guimarães Castro Andrade
Cristina Von	Lourenço Diaféria	Terezinha Eboli
Cynthia Rylant	Lúcia Fidalgo	Tháise F. S. Klich
Darcy Ribeiro	Luise Weiss e Pedro Maia	Timothy Bush
Denise Caccese	Luiz Coronel	Todd Parr
Denise Rochael	Luiz Paulo Faccioli	Trish Cooke
Dileia Frate	Luiz Roberto Guedes	Veríssimo de Melo
Ecléa Bosi	Lygia Bojunga	Vivina de Assis Viana
Edgar de Alencar	Lynn Huggins-Cooper	Waldemar de Almeida Barls
Edith Thabet	M. José Nóbrega e Rosane Pamplona	Watterson (tirinha)
Edson Luiz Kominski	Mara Rösler	Wendy Madgwick
Eduardo Amos	Marcia Kupstas	William Shakespeare
Eduardo Carlos Pereira e Maria Lúcia Mott	Marcos Bagno	Yaguare Yamã
Elza Beatriz	Margareth Artur	Yoo Yang-So
Eun Hee Na	Maria Amália Camargo	
Eun Sun Han	Maria Cecília da Silva	
Fábio Superbi, Juliana Notori e Marcelo Maluf	Maria Dinorah	
Fernando Bonassi	Marie Sellier	
Fernando Sabino	Mário Pereira	
Flávia Muniz	Mary França	

Como visto nos dados expostos por meio do quadro e da lista, um total de 264 autores foram citados e tiveram seus textos utilizados nos cadernos do sistema apostilado. Os autores que foram destacados na cor rosa na tabela são os citados mais de 10 vezes.

### **3.2.3 – Quanto à seleção de obras**

Assim como os autores, encontram-se citadas, nos cadernos do sistema apostilado, uma grande variedade de obras. Abaixo, serão listadas as obras sugeridas na seção *Vale a pena ler*, aquelas que as autoras dos cadernos sugerem como leitura descompromissada às crianças (ainda que nem todos constem na biblioteca da escola):

#### **1º ano:**

- 1 – Livro de números do Marcelo – Ruth Rocha
- 2 – O menino da Terra – Ziraldo
- 3 – Zeca era diferente – Norman Rockwell
- 4 – O livro do planeta Terra – Todd Parr
- 5 – Paisagem de pássaros – Eun Sun Han
- 6 – Leo, o pássaro que tinha medo de altura – Frédérique Agnès
- 7 – Rosalina: a pesquisadora de homens – Bia Hetzel
- 8 – Na praia e no luar, tartaruga quer o mar – Ana Maria Machado
- 9 – Sopa de Bruxa – Jeong Hae Wang
- 10 – O que cabe na mochila – Yoo Yang So
- 11 – Ganhei um dinheirinho – Cássia D’Aquino
- 12 – Espelho – Suzy Lee

## 2º ano

- 1 – Bem-te-vi e outros poemas – Lalau e Laurabeatriz
- 2 – Berimbau e outros poemas – Manuel Bandeira
- 3 – A revolta das palavras – Uma fábula moderna – José
- 4 – Meu poema abana o rabo – Almir Correia
- 5 – Telefone sem fio – Ilan Bremman e Renato Mariconi
- 6 – A lua no céu e ela na Terra – Salizete Freire Soares
- 7 – Um pouco de tudo – de bichos, de gente, de flores – Elias José
- 8 – Lili inventa o mundo – Mário Quintana
- 9 – A poesia do ABC – Alcides Buss
- 10 – Poemas para enrolar a língua – Almir Correia
- 11 – Fora da gaiola – Lalau e Laurabeatriz
- 12 – O grande livro dos jogos – Josep M. Allué
- 13 – Brasileirinhos: poesias para os bichos mais especiais de nossa fauna – Lalau e Laurabeatriz
- 14 – As 200 melhores adivinhas para crianças – Paulo Tadeu
- 15 – O que é o que é? – Denise Caccese
- 16 – Tem planta que virou bicho! – Alda de Miranda
- 17 – A arca de Noé – Vinícius de Moraes
- 18 – ABC do zoo – Luise Weiss e Pedro Maia
- 19 – Classificados poéticos – Roseana Murray
- 20 – Anúncios amorosos dos bichos – Almir Correia
- 21 – Almanaque Ruth Rocha – Ruth Rocha
- 22 – Charles Darwin e a aventura a bordo do Beagle – Aranda Cult
- 23 – Separando as coisas – Eun Hee Na
- 24 – No dia em que você nasceu – Ana Vilela e Caio Busch
- 25 – Agora eu era – Arthur Nestrovski
- 26 – Tempo – Penelope Arlon
- 27 – A história das coisas: da Idade da Pedra à Idade Contemporânea – Neal Layton
- 28 – Mini Larousse dos direitos da criança – Silvana Salerno
- 29 – Os direitos da criança segundo Ruth Rocha – Ruth Rocha
- 30 – Morango sardento – Julianne Moore
- 31 – Por que Heloisa? – Cristiana Soares
- 32 – O carteiro chegou – Alan Ahlberg e Janet Ahlberg
- 33 – Felpe Filva – Eva Furnari
- 34 – Os bichos que tive (memórias zoológicas) – Sylvia Orthof
- 35 – Contos de animais do mundo todo – Naomi Adler, Amanda Hall
- 36 – Borba, o gato – Ruth Rocha
- 37 – Trocando uma ideia – Geert De Kockere e Klaas Verplancke
- 38 – Cida, a gata maravilha – Luiz Paulo Faccioli
- 39 – Novos brasileirinhos – Lalau e Laurabeatriz
- 40 – Dona Baratinha – recontado por Ana Maria Machado
- 41 – A pulga Filomena – Neuza Lozano Peres
- 42 – Histórias à brasileira – Ana Maria Machado
- 43 – Você troca? – Eva Furnari
- 44 – Assim assado – Eva Furnari
- 45 – Dom Quixote – Marcia Williams (recontado)
- 46 – Rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda – Marcia Williams (recontado)
- 47 – Bichário – Poemas – Otaniel S. Pereira
- 48 – Galo, galo, não me calo – Sylvia Orthof
- 49 – O jogo da parlenda – Heloisa Prieto
- 50 – A história do dia e da noite – Jacqui Bailey e Mathew Lilly
- 51 – Vendo sem enxergar – Maurício de Souza
- 52 – O olfato e o paladar – Vários autores
- 53 – Por dentro da Mata Atlântica – Nilson Moulin
- 54 – As trigêmeas e o comprar por comprar – Ricardo Alcântara e Roser Capdevila
- 55 – A Pré-História passo a passo – Collete Swinnem
- 56 – As casas – Fábio Supérbi, Juliana Notori e Marcelo Maluf
- 57 – A casa do meu avô – Ricardo Azevedo
- 58 – Esta casa é minha – Ana Maria Machado
- 59 – A casa sonolenta – Audrey Wood
- 60 – A estrela do viaduto – Laís Carr Ribeiro
- 61 – Convivendo com a família – Lino de Albergaria
- 62 – A família do Marcelo – Ruth Rocha
- 63 – O mais valente – Pauli Lorenz
- 64 – Brinquedos cantados – Mônica Simas e Vera Lúcia dias
- 65 – Os colegas – Lygia Bojunga Nunes
- 66 – Amigos – Helme Heine
- 67 – Foi assim! Não foi assim não! – Kathrin Schärer
- 68 – Fuzarca – Sônia Rosa
- 69 – Futebol – Lalau e Laurabeatriz
- 70 – Papagaio Gaio (poeminhas) – Celina Ferreira
- 71 – Uma cor, duas cores, todas elas – Lalau e Laurabeatriz
- 72 – Tiburfi! O álbum de poesia do Tibúrcio – Jonas Ribeiro
- 73 – Levemente invisível – Lauren Child
- 74 – Menina bonita do laço de fita – Ana Maria Machado
- 75 – A princesa dos cabelos azuis e o horrórico homem dos pântanos – Fernanda Lopes de Almeida
- 76 – O jogo do contrário – Jandira Mansur
- 77 – 40 receitas sem fogão – Corinne Albaut
- 78 – Pinote, o fracote e Janjão, o fortão – Fernanda Lopes de Almeida
- 79 – Maria vai com as outras – Sylvia Orthof
- 80 – Pomba Colomba – Sylvia Orthof
- 81 – A operação do tio Onofre – uma história policial – Tatiana Belinky
- 82 – O menino que descobriu as palavras – Cineas Santos e Archanjo
- 83 – 2 dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz – Otávio Roth
- 85 – Murucututu – A coruja grande da noite – Marcos Bagno
- 86 – De onde você veio – Discutindo preconceitos – Liliana e Michele Iacocca
- 87 – O segredo da chuva – Daniel Manduruku
- 88 – O curumim que virou gigante – José Rufino dos Santos
- 89 – Histórias da Preta – Heloisa Pires Lima
- 90 – Contos de Grimm – Tradução de Heloisa Jahn
- 91 – Alfabeto de histórias – Gilles Eduar
- 92 – Lá vem a história outra vez – Heloisa Prieto
- 93 – O patinho feio – Andersen
- 94 – O Menino Maluquinho – Ziraldo
- 95 – Aleijadinho – Coleção Crianças Famosas
- 96 – Cinderela – Contos de Grimm – tradução de Maria Heloisa Penteado
- 97 – Assombramentos – Contos – Mirna Pinsky
- 98 – Tapete mágico: 4 histórias de diferentes países – Ana Maria Machado
- 99 – Histórias maravilhosas de Andersen – Andersen
- 100 – Fábulas 1 – Mary França
- 101 – Contos e lendas de um vale encantado – Ricardo Azevedo
- 102 – Esconderijo – Heloisa Prieto
- 103 – Menina Bonita do laço de fita – Ana Maria Machado
- 104 – Coisas de Índio – Daniel Manduruku
- 105 – Viagem ao mundo indígena – Luis Donizete Benzi Grupioni
- 106 – Juntos na aldeia – Luis Donizete Benzi Grupioni
- 107 – Às margens do Amazonas – Laurence Quentin
- 108 – Bruna e a galinha D'Angola – Gercilga de Almeida
- 109 – Histórias Africanas para contar e recontar –
- 110 – Tanto, tanto! – Trish Cooke
- 111 – Convivendo com as diferenças – guia da criança cidadã – Unicef
- 112 – Peixes Monstruosos – Lynn Huggins
- 113 – O mar – vamos desenhar – Rosa M. Curto
- 114 – Reciclagem – A aventura de uma garrafa – Mick Manning

### 3º ano

- 1 – Poemas sapecas, rimas traquinas – Almir Correia
- 2 – Poemas para brincar – José Paulo Paes
- 3 – Poemas lambuzados – Leo Cunha
- 4 – Duas dezenas de meninos num poema – Marciano Vasques
- 5 – Lé com cré – José Paulo Paes
- 6 – A palavra feia de Alberto – Audrey Wood
- 7 – A poesia é uma pulga – Sylvia Orthof
- 8 – Galo, galo, não me calo – Sylvia Orthof
- 9 – História cabeluda – Lô Galasso e Maria Lúcia Mott
- 10 – A escola legal – Susannah Leigh
- 11 – Minhas férias – Marcelo Coelho
- 12 – A professora de desenho e outras histórias – Marcelo Coelho
- 13 – Um passeio pela escola – Cláudio Martins
- 14 – O que fazer – falando de convivência – Liliana e Michele Iacocca
- 15 – Eu & os outros - Liliana e Michele Iacocca
- 16 – De hora em hora – Ruth Rocha
- 17 – Histórias de avô e avó – Arthur Nestrovski
- 18 – Bichos que existem & bichos que não existem – Arthur Nestrovski
- 19 – A casa do meu avô – Ricardo Azevedo
- 20 – Casas – Roseana Murray
- 21 – Um jeito bom de brincar – Elias José
- 22 – O comilão – Cláudio Thebas
- 23 – Tampinha – Ângela Lago
- 24 – 7 histórias para sacudir o esqueleto – Ângela Lago
- 25 – Assombramentos – Mirna Pinsky
- 26 – Os contos de Grimm – Tatiana Belinky
- 27 – Um caldeirão de poemas – Tatiana Belinky
- 28 – A operação do tio Onofre – Uma história policial – Tatiana Belinky
- 29 – O caso dos ovos – Tatiana Belinky
- 30 – Pequeno manual de monstros caseiros – Stanislav Marijanovic
- 31 – Coleção medo vai, medo vem – Rose Impey
- 32 – Tem de tudo nesta rua – Marcelo Xavier
- 33 – Histórias de ruas – Maria Ângela Resende
- 34 – Se essa rua fosse minha – Eduardo Amos
- 35 – A rua do Marcelo – Ruth Rocha
- 36 – Nas ruas do Brás – Dráuzio Varella
- 37 – Brincadeira de roda – Denise Rochael
- 38 – O bairro do Marcelo – Ruth Rocha
- 39 – A quem pertence a cidade – Liliana Iacocca
- 40 – A velhinha que dava nome às coisas – Cynthia Rylant
- 41 – Ursinho, cadê você? – Ralph Steadman
- 42 – Dia brinquedo – poesia – Fernando Paixão
- 43 – Marcelo, marmelo, martelo – Ruth Rocha
- 44 – O sanduíche da Maricota – Avelino Guedes
- 45 – O quebra-nozes e outras histórias – Geraldine McCaughrean
- 46 – Lolo Barnabé – Eva Furnari
- 47 – A vida no cerrado – Roberto Antonelli Filho
- 48 – A vida na Floresta Amazônica - Roberto Antonelli Filho
- 49 – Serafina e a criança que trabalha – Jô Azevedo, Iolanda Huzak e Cristina Porto
- 50 – Açúcar – passado e presente – Sônia e Valdizar do Carmo
- 51 – Caça ao tesouro: uma viagem ecológica – Liliana e Michele Iacocca
- 52 – Dom Quixote – Marcia Williams
- 53 – Super Heroi: você ainda vai ser um – Marcelo Duarte
- 54 – As aventuras do Capitão Cueca – Dav Pilkey
- 55 – Capitão Cueca e o ataque das privadas falantes – Dav Pilkey
- 56 – A bruxa Zelda e os 80 docinhos – Eva Furnari
- 57 – De carta em carta – Ana Maria Machado
- 58 – Quem perde a voz perde a vez – Maurício Veneza
- 59 – Declaração universal dos direitos humanos – Ruth Rocha e Otávio Roth
- 60 – O jeito de cada um: iguais ou diferentes – Edson Gabriel Garcia
- 61 – A eleição da criançada – Pedro Bandeira
- 62 – Uma história de rabos presos – Ruth Rocha
- 63 – O que os olhos não veem – Ruth Rocha
- 64 – Labicidades – Wendy Madgwick

**4º ano:**

- 1 – XXII!! 22 brincadeiras de linhas e letras – Leo Cunha
- 2 – Poesia visual – Sérgio Caparelli e Ana Claudia Gruszynki
- 3 – A pedra do meio-dia ou Artur e Isadora – Literatura de Cordel – Bráulio Tavares
- 4 – As histórias e os lugares – Elias José
- 5 – O Brasil – Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada
- 6 – A caravela – Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada
- 7 – Faz muito tempo – Ruth Rocha
- 8 – D. Manuel, o venturoso - Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada
- 9 – Coleção Meu estado – Vários autores
- 10 – Almanaque Recreio – Jean Galvão
- 11 – Tem um cabelo na minha terra! Uma história de minhoca – Gary Larson
- 12 – Nem uma coisa nem outra – Moacyr Scliar
- 13 – Faça sem ponta, galinha sem pé – Ruth Rocha
- 14 – 40 receitas sem fogão – Corinne Albaut
- 15 – Alegria, alegria – Carlos Felipe de M. M. Horta
- 16 – O saci – Monteiro Lobato
- 17 – No país do Saci – Beatrice Tanaka
- 18 – O Saci e o Curupira e outras histórias do Folclore – José Rufino dos Santos
- 19 – Armazém do Folclore – Ricardo Azevedo
- 20 – Aventuras de uma gota d'água – Samuel Murgel Branco
- 21 – Curupira e o equilíbrio da natureza - Samuel Murgel Branco
- 22 – Os segredos do Pantanal – Eliana Michaelichen
- 23 – O fazedor de amanhecer – Manoel de Barros
- 24 – Viagem pelo Brasil em 52 histórias – Silvana Salerno
- 25 – Recursos minerais – Vilma Alves Campanha e Paulo Roberto Moraes
- 26 – A história de uma folha: uma fábula para todas as idades – Leo Buscaglia
- 27 – Pluft, o fantasminha – Maria Clara Machado
- 28 – A bruxinha que era boa e o rapto das cebolinhas - Maria Clara Machado
- 29 – Contos das 1001 noites – Tiago Luciano Angelo
- 30 – Aladin e outros contos das 1001 noites – Rosalind Kervem
- 31 – Sudeste, centro econômico – Paulo Roberto Moraes e Carlos Fioravani
- 32 – O Poder Legislativo e o desejo do povo – Arlete Piai e Maria Júlia Paccini
- 33 – O Poder Executivo e a vida do cidadão - Arlete Piai e Maria Júlia Paccini
- 34 – O Poder Judiciário resolve conflitos - Arlete Piai e Maria Júlia Paccini
- 35 – Mapas: a realidade no papel – Rosely M. Braga Chianca

**5º ano**

- 1 – Serafina sem rotina – Cristina Porto
- 2 – Dicionário ilustrado Melhoramentos
- 3 – O caderno de perguntas de Rebeca – Telma Guimarães Castro Andrade
- 4 – O frio pode ser quente – Jandira Mansur
- 5 – Os bichos que tive – Sylvia Orthof
- 6 – A princesa que tudo sabia... menos uma coisa – Rosane Pamplona
- 7 – Nas ruas do Brás – Dráuzio Varella
- 8 – História de Florianópolis para ler e contar – Mário Pereira
- 9 – No lápis da vida não tem borracha – Nilson Moulin e Rubens Matuck
- 10 – O que fazer? Falando de convivência – Liliana e Michele Iacocca
- 11 – Um gato chamado Gatinho – Ferreira Gullar
- 12 – O mercador de Veneza – William Shakespeare
- 13 – Os contos de Grimm – Tatiana Belinky
- 14 – Região centro-oeste – Paulo Roberto Moraes e Suely A. R. Freire de Mello
- 15 – Sentinelas do Pantanal – Iraí e Fernanda
- 16 – Dom Pedro II, imperador do Brasil – Antonio Carlos Olivieri
- 17 – 25 anos do Menino Maluquinho – Ziraldo
- 18 – Curta o Menino Maluquinho em histórias rapidinhas – Ziraldo
- 19 – O livro de informática do Menino Maluquinho – Ziraldo
- 20 – Uma professora muito maluquinha – Ziraldo
- 21 – Um homem no sótão – Ricardo Azevedo
- 22 – A história sem fim – Michael Ende
- 23 – O nascimento de Zeus e outros mitos gregos – Adriane Duarte
- 24 – Ruth Rocha conta a Odisseia – Ruth Rocha
- 25 – Divinas aventuras – histórias da mitologia grega – Heloisa Prieto
- 26 – Viagem pelo Brasil em 52 histórias – Silvana Salerno
- 27 – A lenda da Vitória Régia – Terezinha Eboli
- 28 – Chico, homem da floresta – Lúcia Fidalgo
- 29 – Serafina e a criança que trabalha – Cristina Porto, Jô Azevedo e Iolanda Huzak
- 30 – Mais alegria, alegria: as mais belas canções de nossa infância – Carlos Felipe e Túlio Oliveira
- 31 – O jogo da parlenda – Heloisa Prieto
- 32 – De cabeça pra baixo – Ricardo da Cunha Lima
- 33 – Poesia a gente inventa – Fernando Paixão
- 34 – O mundo de Rep – Gilberto Dimenstein
- 35 – O grande rabanete – Tatiana Belinky
- 36 – Uma girafa e tanto – Shel Silverstein
- 37 – Uma história de rabos presos – Ruth Rocha
- 38 – O cotidiano brasileiro no século XIX – Hernâni Donato
- 39 – Entre neste livro – A Constituição para crianças – Liliana e Michele Iacocca
- 40 – Às margens do Amazonas – Laurence Quentin e Catherine Reisser
- 41 – No tempo da escravidão no Brasil – Eduardo Carlos Pereira e Maria Lúcia Mott

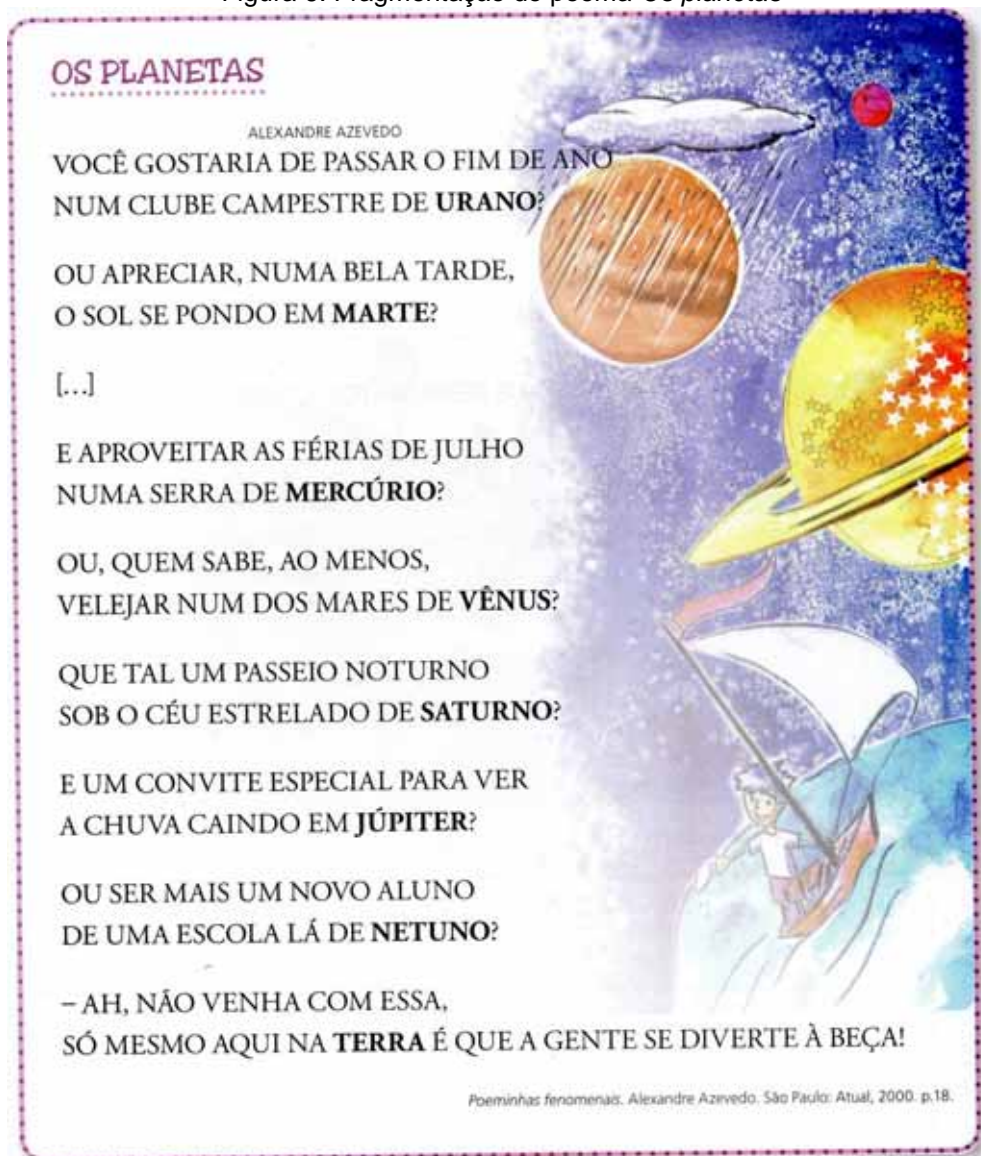
Conforme exposto, no primeiro ano, apenas 12 livros são sugeridos para leitura descompromissada das crianças. Esse número reduzido, talvez seja porque os alunos ainda não leiam. Por isso o primeiro ano tem a seção *Hora da História*, na qual a professora lê as histórias para os alunos. Os livros sugeridos pelas autoras do sistema apostilado da seção *Hora da História* são:

- 1 – O nascimento da lua – Coby Hol
- 2 – Mil pássaros pelos céus – Ruth Rocha
- 3 – Ah, Cambaxirra, se eu pudesse... – Ana Maria Machado
- 4 – As três partes – Edson Luiz Kozminski
- 5 – Kabá Darebu – Daniel Munduruku
- 6 – Rupi! O menino das cavernas – Timothy Bush
- 7 – Lolo Barnabé – Eva Furnari
- 8 – As caixas que andam – Jandira Masur
- 9 – Caça ao tesouro – A. J. Wood
- 10 – Santos-Dumont – Coleção Crianças Famosas

Os cadernos do 2º ano são os que contém mais sugestões de leitura descompromissada, totalizando 114 obras. O 3º ano teve 64 sugestões de livros; o 4º ano, 35 obras sugeridas; e o 5º ano, 41, totalizando 266 sugestões de livros para leitura sem a obrigação de realizar atividades, ou ser interrompido.

### **3.2.4 – Seleção do fragmento que constitui o texto**

Nas atividades propostas no cotidiano escolar, o poema é o gênero que mais aparece. No primeiro ano, os cadernos não possuem a divisão de atividades complementares, pois, como já fora mencionado, não há divisão por disciplina. Mesmo assim, há ocorrência de omissão de partes nos poemas, como podemos observar as reticências na imagem a seguir:

Figura 6: Fragmentação do poema *Os planetas*

Fonte: Caderno 1 do sistema de ensino analisado, 1º ano, p. 66

Outra ocorrência nas apostilas do primeiro ano é com a obra de Stella Carr: o livro *Rodando, rodando...*<sup>2</sup>, com poemas sobre os meios de transporte. Aos alunos é dada a oportunidade de ler apenas o poema da *bicicleta* e o do *bonde*. A obra original oferece vários poemas, sobre diferentes meios de transporte, mas estes ficam desconhecidos ao leitor.

Na seção dedicada a atividades complementares, na qual constam as tarefas para os alunos fazerem em casa, encontra-se a maior incidência do grande equívoco no momento de escolarizar a leitura literária: a fragmentação da obra, obje-

<sup>2</sup> Fica o convite ao leitor para consultar a obra original em sua íntegra: CARR, Stella. *Rodando, rodando...* Grow, 1987.

tivada apenas para fins didáticos. Essa fragmentação ocorre ora no começo da história, ora no meio, ora no fim. Em todo início de leitura, de qualquer gênero literário, o leitor cria uma expectativa em relação à história narrada. A leitura da narrativa/poema com omissão de partes de sua efabulação frustra o leitor encerrando sua expectativa de conhecer a história na sua inteireza, desmotivando-o a iniciar a leitura de outros gêneros literários.

O próprio fato de as apostilas utilizarem as obras literárias com fins didáticos desmotiva o leitor, pois há o desvio da função da literatura, há o desvio do prazer e da ludicidade proporcionada no momento da leitura.

Na figura a seguir, podemos observar um exemplo de fragmentação da narrativa, com fins didáticos:

Figura 7: *Os três porquinhos* – Parte I, e atividades

4. Leia:

**Os três porquinhos - Parte I**

Cada porquinho queria usar um material diferente.  
O primeiro, um dos preguiçosos, foi logo dizendo:  
– Não quero ter muito trabalho! Dá para construir uma boa casa com um monte de palha e ainda sobra dinheiro para comprar outras coisas.  
O porquinho mais sábio advertiu:  
– Uma casa de palha não é nada segura.

O outro porquinho preguiçoso, o irmão do meio, também deu seu palpite:  
– Prefiro uma casa de madeira, é mais resistente e muito prática. Quero ter muito tempo para descansar e brincar.  
– Uma casa toda de madeira também não é segura – comentou o mais velho – Como você vai se proteger do frio? E se um lobo aparecer, como vai se proteger?  
– Eu nunca vi um lobo por essas bandas e, se fizer frio, acendo uma fogueira para me aquecer! – Respondeu o irmão do meio – E você, o que pretende fazer, vai brincar conosco depois da construção da casa?  
– Já que cada um vai fazer uma casa, eu farei uma casa de tijolos, que é resistente. Só quando acabar é que poderei brincar – Respondeu o mais velho.

Disponível em <www.qdvertido.com.br/verconto.php?codigo=24>. Acesso em: 16 fev. 2013.

a) Cada porquinho escolheu o material para construir sua casa. Por que o mais velho escolheu tijolos?

\_\_\_\_\_

b) Escolha um nome para cada um dos três porquinhos. Escreva em letra cursiva:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Faça um desenho de cada um dos irmãos porquinhos. Abaixo do desenho, coloque o nome que deu a cada um deles. Use folha avulsa.

d) Reconte, de maneira breve, a história dos três porquinhos inspirada em seu desenho das personagens. Use folha avulsa.

Fonte: Caderno 3 do sistema analisado, 2º ano, páginas 91 e 92

A história d'Os três porquinhos foi dividida em duas partes, para que, entre elas, pudesse haver atividades. Iniciando-se pelo meio, deixa o leitor descontextualizado dos primeiros fatos da narrativa. Então, há a pausa para fazer as atividades. Já interrompido, o leitor retoma a leitura na segunda parte da história, também descontextualizada, omitindo fatos necessários para a coerência, como podemos observar na figura a seguir:

Figura 8: Os três porquinhos - parte II e atividades

5. Leia:

**Os três porquinhos - Parte II**

O lobo bateu mais uma vez, o porquinho, então, resolveu tentar **intimidar** o lobo:

**intimidar:** fazer alguém sentir medo.

– Vá embora! Só abrirei a porta para o meu pai, o grande leão!  
– mentiu o porquinho cheio de medo.

– Leão, é? Não sabia que leão era pai de porquinho. Abra já essa porta. – Disse o lobo com um grito assustador.

O porquinho continuou quieto, tremendo de medo.

– Se você não abrir por bem, abrirei à força. Eu vou soprar, vou soprar muito forte e sua casa vai voar.

Disponível em <www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=24>. Acesso em: 16 fev. 2013.

a) Para que o lobo sentisse medo, o porquinho disse que era filho de quem?

---

b) Pinte no texto as palavras escritas com: **QU / NH / TR / BR / PR.**

O porquinho continuou quieto, tremendo de medo.

– Se você não abrir por bem, abrirei à força. Eu vou soprar, vou soprar muito forte e sua casa vai voar.

c) Imagine um acontecimento surpreendente na história: um leão chega muito bravo e confirma que é o pai do porquinho. Continue a história. Use folha avulsa.

Na tentativa de comer o porquinho, o lobo começa a dizer que vai assoprar a casa. O porquinho então avisa:

– Vá embora! Só abrirei a porta para o meu pai, o grande leão!

O lobo começou a rir do porquinho, afinal, que mentira era aquela? Ele se achava um lobo esperto, jamais acreditaria no que um porquinho assustado dizia. De repente, nas suas costas o lobo ouve um rugido assustador, chega a sentir a respiração do leão no seu pescoço. Pálido, o lobo, olha para trás e mal pode acreditar no que vê: Dona porca de braço dado com um leão enorme e que parecia muito bravo. O lobo só conseguiu emitir um: Como assim?...

d) Passe seu lápis sobre o pontilhado das letras maiúsculas. Capriche!

A B C D E F  
G H I J K L M  
N O P Q R S  
T U V W X Y Z

Fonte: Caderno 3 do sistema analisado, 2º ano, páginas 92 e 93

Não há continuação da história. Para o aluno, a narrativa termina ali. Portanto, além das interrupções para realização das atividades, há a frustração por não saber o desfecho da história.

Agora, vamos observar outro caso na figura 9:

Figura 9: *Chapeuzinho Vermelho* – Partes I, II e III

13. Leia:

**Chapeuzinho Vermelho - Parte I**

Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho, que tinha esse apelido, pois desde pequenina gostava de usar chapéus e capas desta cor.


Um dia, sua mãe pediu:

– Querida, sua avó está doente, por isso preparei aqueles doces, biscoitos, pãezinhos e frutas que estão na cestinha. Você poderia levar à casa dela?

– Claro, mamãe. A casa da vovó é bem pertinho!

[...]

Disponível em: <www.feijo.com/~flavia/chapeuzinho.html>. Acesso em: 17 fev. 2013.



14. Leia:

**Chapeuzinho Vermelho - Parte II**

[...]

Ela nunca tinha visto um lobo antes, menos ainda um lobo mau. Levou um susto quando ouviu:

– Onde vai, linda menina?

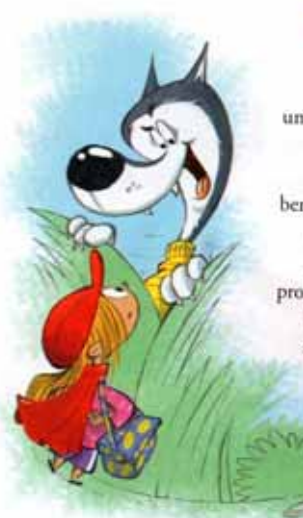
– Vou à casa da vovó, que mora na primeira casa bem depois da curva do rio. E você, quem é?

O lobo respondeu:

– Sou um anjo da floresta, e estou aqui para proteger criancinhas como você.

[...]

Disponível em: <www.feijo.com/~flavia/chapeuzinho.html>. Acesso em: 17 fev. 2013.



15.

**Chapeuzinho Vermelho - Parte III**

[...]

– Eu trouxe estas flores e os docinhos que a mamãe preparou. Quero que fique boa logo, vovó, e volte a ter sua voz de sempre.

– Obrigada, minha netinha (disse o lobo, disfarçando a voz de trovão).

Chapeuzinho não se conteve de curiosidade, e perguntou:

– Vovó, a senhora está tão diferente: por que esses olhos tão grandes?


– É pra te olhar melhor, minha netinha.

– Mas, vovó, por que esse nariz tão grande?

– É pra te cheirar melhor, minha netinha.

[...]

Disponível em: <www.feijo.com/~flavia/chapeuzinho.html>. Acesso em: 17 fev. 2013.



Tanto no caso d'Os três porquinhos, quanto no de *Chapeuzinho Vermelho*, as autoras do sistema apostilado analisado preferiram buscar versões alternativas na *internet* ao invés de utilizar as versões dos autores clássicos.

*Chapeuzinho Vermelho* dividiu-se em três partes, como podemos observar na figura 9. Desta vez, o leitor é interrompido três vezes para realizar atividades de compreensão de texto e estudos linguísticos.

A história começa a ser apresentada por onde devia, ou seja, pelo seu início, mas há várias reticências espalhadas na narrativa demonstrando a omissão de partes importantes para garantir a sua coerência. Mais uma vez, o leitor fica sem conhecer o desfecho.


Tudo fica mais complicado quando atentamos para o fato de que as atividades complementares serão feitas longe do professor, e que a criança não terá sequer a oportunidade de questioná-lo sobre o enredo da história, complicação, *clímax* e desfecho.

Agora, vamos observar um caso no caderno 2, do quarto ano: *Bisa Bia, Bisa Bel*. A obra original de Ana Maria Machado tem 8 capítulos. As autoras do sistema apostilado selecionaram o capítulo 5: Meninas que assoviam. Ao transportar o capítulo para as páginas do caderno 2, do quarto ano, não houve adaptações de vocabulário, mas dois parágrafos foram omitidos. São as reticências 1 e 2, destacadas na figura 5, a seguir:

Figura 10: *Bisa Bia, Bisa Bel* – Meninas que assoviam

A menina leu um dia descobriu um retrato antigo da sua bisavó Beatriz, que ela não tinha conhecido e a quem resolve chamar de Bisa Bia. A partir de então, Bisa Bia passa a morar no pensamento da menina e a trocar ideias sobre os costumes de um tempo que vai muito longe.

Nessas "conversas" entre bisavó e bisneta, alguns valores e costumes da época antiga e de hoje aparecem muito claros. Como as regras de comportamento para meninos e meninas. Vamos ouvir um trecho da história e acompanhar um pouco a conversa das duas.



### Ouvir história

**Meninas que assoviam**

Como eu já disse, os papos explicativos com Bisa Bia podem ser muito divertidos. Mas tem horas em que ela torna a paciência de qualquer um, eu fico com vontade de sumir, mas como é que a gente pode sumir para bem longe de alguém que mora com a gente dessa maneira, bem dentro mesmo? Ainda mais desse jeito dela, transparente e invisível para todo mundo...

O que mais chateia em Bisa Bia é a mania que ela tem de dar conselhos, como se ela fosse a maior e soubesse de tudo, só porque viveu mais tempo (um tempo que nem tinha televisão...). E sempre vem com uma conversa assim:

– Meu coraçozinho, eu estou falando é para o seu bem... Um dia, você vai crescer e vai me dar razão...


Ou então:

– Escute o que eu estou lhe dizendo, aprendi com a minha experiência...

– Por isso mesmo, né, se eu não puder fazer a minha experiência, como é que eu vou aprender? – bem que eu respondo às vezes.

De tanto ela falar em experiência, experimentei tapar os ouvidos com algodão, mas não deu certo, porque a voz dela vem de dentro de mim. Ai resolvi cantar bem alto, mais alto do que ela, e canto uma música que eu mesma inventei:

Experiência  
Experiência  
Quem não põemita  
Nunca se espanta  
Quem nunca tenta  
Jamais inventa  
Experiência  
Experiência



Com a minha música cantada bem alto, a voz dela fica mais baixinha e dá para eu ir em frente fazendo o que quero, sem que ela se intrometa muito. Mas um dia, eu estava com dor de garganta, no começo de uma gripe que depois virou uma tragédia. Em vez de cantar, assoviei. Ah, bem, foi um dia nos acudiu! Sabe o que foi que Bisa Bia disse? Foi isto:

– Meninas que assoviam e galinhas que cantam nunca um bem fim...

– Pois fique sabendo, Bisa Bia, que toda galinha que eu já vi é galinha que canta.

– Pois fique sabendo, Isabel, que todas elas acabaram na panela. E tu não é?

Provavelmente, é. Tive que concordar. Mas acho que, mesmo que não cantassem, iam acabar na panela. Ela acha que não, porque não consegue saber que havia galinha solta ali por perto. Por perto de onde? Por perto da casa... Só que hoje em dia a gente mora com apartamento e galinha já é criada mesmo em granja, para acabar na panela... Pronto! Foi começando a discutir e de repente percebi que Bisa Bia já tinha se enrolado de novo, ela é uma danadinha. Quer dizer, conseguiu o que queria: eu tinha parado de assoviar e estava prestando atenção na conversa dela. Então, já que era assim, pelo menos podemos conversar sobre o assovio:

– E que mal tem assoviar? – desatou.

– Não tem mal nenhum, meu bem.

– Você não disse que assovio acaba mal? – insisti.

– Eu não disse isso. Você não entendeu bem.

Fonte: Caderno 2 do sistema analisado, 4º ano, páginas 71 e 72

Figura 11: *Bisa Bia, Bisa Bel* – Meninas que assoviam 2

E, sempre muito calma, Bisa Bia completou:

– O que é muito feio não é assovio. É uma menina assoviando, uma mocinha que não sabe se comportar e fica com esses modos de moleque de rua.

Pronto! Pra que é que ela foi dizer isso? Bem nesse momento, parecia que tinha uma voz dentro de mim, bem fraquinha, mas bem nítida, me dizendo assim:

– Faça o que você bem entender! Não deixe ninguém mandar em você desse jeito.

Era justamente o que eu queria ouvir. Aí nem hesitei. Xinguei um palavrão bem xingado (nem era dos piores, mas é que qualquer palavrinha pode ser um horror para os delicados ouvidos de Bisa Bia) e saí pela rua assoviando, vestida na minha calça desbotada, calçada nos meus tênis, chutando o que encontrava pela frente. Bem moleca mesmo. Num instante estava encarapitada no muro, vendo aquela chata da Marcela, toda frosô, arrumada numa roupa de boutique, fivela de florzinha no cabelo, falando mole, cheia de nhém-nhém-nhém, jogando sorrisos para o Sérgio. Ai, eu não aguento! Puxa, se eu não tivesse demorado tanto tempo na discussão com Bisa Bia, tinha chegado antes dela...



Mas Sérgio me viu e veio falar comigo. Como não tinha nenhum menino por perto, ele estava ótimo, simpático, amigão:

– Oi, Bel, que música é essa que você estava assoviando? Gostei...

– É uma música minha. Quer dizer, fui eu que inventei.

– Eu podia tirar na flauta...

– Tudo bem. Eu canto pra você, bem explicada.

Aí a chata da Marcela interrompeu:

– Vocês já viram como está cheinho de goiaba no quintal da Dona Nieta?

Pena que ela está viajando, nem dá para a gente pedir, né?

– Não faz mal – disse o Sérgio – ela sempre dá mesmo, a gente pode ir lá e pegar. Depois, quando ela voltar, é só contar. Já fiz isso uma vez e ela disse que podia.

– Mas como é que vamos abrir o portão para entrar? E a garagem também está trancadinha – a voz da Marcela parecia um chorinho de neném. – Não vai dar...

– Você vai de carro, é? Precisa de garagem? – perguntei. – Tem medo de cansar sua beleza, é?

– É que Dona Nieta guarda na garagem aquela vara com um saquinho na ponta, para tirar goiaba – explicou Marcela.

Figura 12: *Bisa Bia, Bisa Bel* – Meninas que assoviam 3

– E quem precisa de vara? A gente sobe na gotabeira... – foi dizendo o Sérgio.

– E o portão?

– Ué, pulamos o muro... – completou eu.

– Tu não posso – explicou Marcela. – Mamãe disse para eu não me sujar, que ia estragar minha roupa toda. E eu tem sei fazer essas coisas de moleque...

Dentro de mim, a voz de Bisa Bia ecoava, fazendo coro com Marcela, lembrando um monte de coisas que não ficam bem para uma moedinha, etcetera e tal. O jeito era assoviar bem alto, enquanto calculava a altura do muro. Mas ainda deu para ouvir Sérgio dizer para Marcela:

– Não faz mal, não, Marcelinha... Você fica aqui numa boa, eu vou lá num instante e trago uma goiaba para você. Não vale mesmo a pena sujar a roupa, nem se arriscar a cair... Me espera que eu já volto.

Marcelinha... Desafiro! E eu? Onde é que ficava nisso? Fingi que não tinha ouvido e fui em frente. Pulei para o quintal do outro lado. Sérgio pulou atrás. Até aí tudo bem. Foi nesse momento que ouvimos os latidos, Sérgio gritou:

– O cachorro está solto! Corre depressa para a gotabeira, Bel, se não ele te pega!

E dentro de mim, Bisa Bia acrescentou:

– Eu não disse? Meninas que assoviam nunca têm bom fim...

Mal deu tempo para que eu respondesse ao Sérgio:

– Corre nada... Se der uma de medroso, aí mesmo é que você se ferra. É o Rex, cara... Devagar...

**[...] 1**

– Oi, amigo, sou eu, tudo bem, calma, calma, não vai acontecer nada, viemos só pegar umas goiabinhas, nada, nada demais... Pronto, pronto, calma...

Eu fazia carinho no pelo do cachorro, abraçava o bichão e o Sérgio me olhava com cada olho arregalado... Aí eu disse para ele:

– Pronto, vamos indo, devagar. Sem correr. Nada de medo.

Num instante estávamos subindo na gotabeira. Lá em cima, depois de devorarmos as primeiras goiabas, Sérgio me olhou de novo e disse:

– Puxa, Bel, você é a menina mais corajosa que eu já conheci!

Fiquei quieta, o coração batendo forte. Ele continuou:

– E você sobe em árvore feito um menino.

Só ouvi a voz de Bisa Bia:

– Viu só? Ele acha você parecida com um menino. Homem não gosta disso. Agora ele fica pensando que você é um moleque igual a ele e vai levar uma goiaba de presente para aquela menininha bem arrumada e pentada que está esperando quieta na calçada... Finge que se machuca, sua bofa, assim ele te ajuda. Chora um pouco, para ele cuidar de você...

Eu já ia começar mesmo a fingir – e nem era tão fingido, porque pensar na Marcela me dava de verdade um pouco de vontade de chorar – quando ouvi aquela outra voz, a fraquinha, a mesma que já tinha dito para eu assoviar quando tivesse vontade. Só que agora ela dizia assim:

– Não finge nada. Se ele não gosta de você dá jeito que você é, só pode ser porque ele é um bobo e não merece que você goste dele. Fica firme.

Preferi esse conselho. Não estava entendendo nada dessa nova voz, quem seria? Mas fiquei firme. E encarei o Sérgio, que ia chegando cada vez mais perto de mim. Aí, sabe o que foi que ele disse?

– Você é mesmo a menina mais legal que eu já conheci, não é feito essas bobonas por aí, que parece que vão quebrar à toa. Tem horas que eu tenho vontade de casar com você quando crescer. Pelo menos, assim meus filhos não iam ter uma mãe chata feito tantas que têm por aí.

**[...] 2**

– Não esqueça a goiaba da Marcela. Você prometeu.

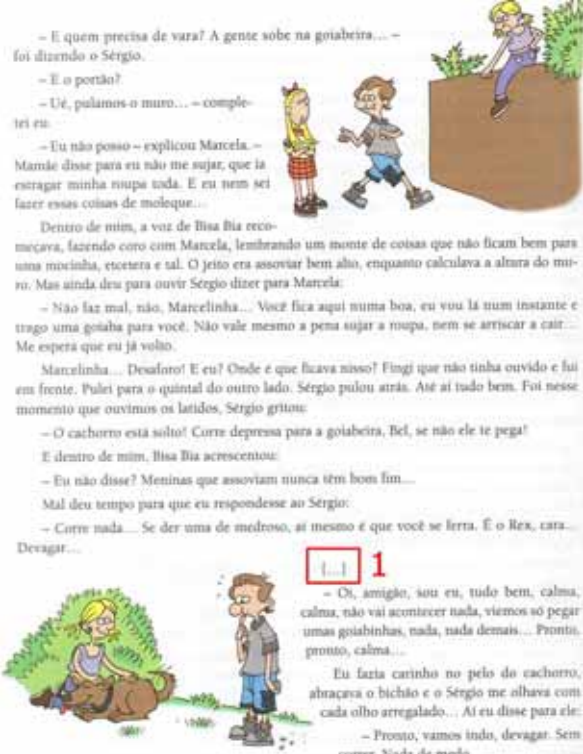
– Ih, é mesmo. Vou pegar essa aqui do chão, mesmo. Só que está bichada – reparou ele.

Ainda impliquei:

– Se não serve, suba na gotabeira para buscar outra...

– Eu, não.

E foi assim que Marcela Marcelinha ganhou uma goiaba velhinha, bichada bichadinha. E enquanto ela reclamava com aquela voz de choro chorinho, fui para casa com o coração saltando aos pulos. Cada pulo pulão.



Fonte: Caderno 2 do sistema analisado, 4º ano, páginas 74 e 75

A seguir, será exposto o que não aparece no texto do caderno 2, do quarto ano, na **reticência 1**:

Claro que dava medo. O Rex é um pastor alemão daqueles grandalhões. Mas agora ele era meu amigo, e isso o Sérgio não sabia. Desde que Bisa Bia tinha vindo morar comigo, nós duas tínhamos pegado o costume de vir, de vez em quando, lanchar com dona Nieta. Merendar, como ela e Bisa Bia diziam. Era uma delícia! Geralmente tinha chá ou chocolate, geleia de goiaba feita em casa e uma porção de gulodices: sonhos, sequilhos, biscoitinhos de vários tipos. E tinha toalha bordada, e tinha guardanapo redondo, e tinha coador de prata, e tinha tanta coisa do tempo de Bisa Bia que ela ficava toda contente... Dona Nieta, então, se desmanchava de sorrisos, achando graça de ver uma menina como eu perdendo tempo com uma velhinha feito ela, como ela dizia. Mas a gente conversava muito, do tempo de antigamente. Ela era a única pessoa com quem eu já tinha falado um pouquinho de Bisa Bia, e acho até que ela entendeu. Porque nesse tal dia, ela foi até o armário, tirou um álbum cheio de fotografias sépias, e mais outros retratos montados em molduras ovais de cartão em relevo (foi ela quem me explicou que era assim que se chamava o tal papel inchadinho) e ficamos um tempo vendo as fotos. Depois, ela abriu o piano, que tinha um castiçal preso de cada lado, tirou um feltro que cobria o teclado, e ficou tocando valsas, toda sonhadora. Bisa Bia ficou tão feliz, parecia até que queria sair dançando... Enquanto isso, eu ficava só fazendo festinha na cabeça do Rex. É claro que agora, quando ele viu que era eu, quis cumprimentar. Foi só fazer um agrado e sossegar a fera: (MACHADO, 2000, p. 35-36).

Agora, vejamos o que foi omitido na **reticência 2**:

Eu ainda nem tinha recuperado do susto de ouvir isso, quando Sérgio fez um carinho no meu cabelo e me deu um beijo. Aí, pronto, meu coração pulou tanto que eu perdi o equilíbrio. Vi que ia cair, tentei agarrar o galho, agarrei o Sérgio e caímos juntos. Morrendo de rir, enquanto nos abraçávamos e o Rex nos lambia, na maior confusão. Mas foi também me dando uma vontade de chorar de felicidade. Achei que não podia dar a ninguém esse gostinho de me ver chorar, nem a ele, nem a Bisa Bia, nem a Marcela, aquela pastel, aquela goiabona esperando lá fora... Aí lembrei, e na mesma hora fui disfarçando, entrando com outro assunto: (MACHADO, 2000, p. 37-38).

Primeiramente, a introdução dada pelas autoras dos cadernos desse sistema apostilado, na figura 10, revela o *clímax* da história. Que leitor ficará desejoso de ler esse livro posteriormente, se já descobriu que Bisa Bia é um fruto da imaginação de Isabel?

Há um grande número de fatos e informações que ficaram desconhecidos ao leitor nas reticências 1 e 2: o aluno não sabe que Rex é um pastor alemão, fica descontextualizado de detalhes sobre a amizade de dona Nieta com Isabel, não teve a oportunidade de ler as descrições que a menina fez sobre a casa e gulodices de dona Nieta. E um fato marcante, como o primeiro beijo de Isabel, fica oculto ao leitor. É impossível não se perguntar por que as autoras omitiram especificamente esses dois parágrafos. No entanto, podemos apenas formular hipóteses. Para deixar a história menor? Por que consideraram o assunto “primeiro beijo” algo inadequado para crianças de 10, 11 anos? Infelizmente, não temos essas respostas. O leitor só conhecerá Rex, a casa de dona Nieta, e o sentimento de emoção de Isabel ao ser beijada por Sérgio, se ler a obra original completa. O pior disso tudo é se o leitor não for atraído pela obra, da forma como esta lhe foi apresentada.

### **3.2.5 – Transferência do texto de seu suporte literário para a página dos cadernos do sistema apostilado**

Quanto à transferência do texto de seu suporte literário para a página dos cadernos do sistema apostilado analisado, encontramos nuances de melhora.


Não há adaptações de linguagem dos gêneros literários, nem simplificação de palavras. As autoras dos cadernos preferiram utilizar o vocabulário após o texto para os alunos compreenderem as palavras difíceis. Ou, então, acabam colocando nas atividades para que pesquisem a palavra no dicionário, como podemos observar no primeiro caso de inadequação, a seguir:


Figura 13: Dom Quixote – narrativa

## 1. DOM QUIXOTE DE LA MANCHA

Você já ouviu falar em Dom Quixote de la Mancha? Sabre que é a personagem principal de uma história, escrita pelo espanhol Miguel de Cervantes?


Dom Quixote vivia na região de La Mancha, que fica na Espanha. Daí o nome Dom Quixote de la Mancha. Antigamente, o nome de uma pessoa era acompanhado pelo nome do local onde ela nascia. Quem era nobre tinha a palavra "Dom" antes do nome para indicar que era importante. Veja, no mapa da Europa, a Espanha e a região de La Mancha.






Dom Quixote de la Mancha foi o nome adotado por Alonso Quijano, um fidalgo (um nobre) que adorava ler novelas de cavalaria. Essas novelas eram histórias de amor e de aventuras de soldados que andavam a cavalo em uma época muito antiga, chamada Idade Média. Ele era um leitor tão apaixonado, que chegou a vender parte de suas terras para ter dinheiro e comprar mais livros sobre cavaleiros. Dom Quixote lia e imaginava ser um dos heróis das histórias, enfrentando dragões, gigantes e guerras para defender seu povo ou proteger as donzelas.


De tanto se imaginar fazendo parte dessas histórias fantásticas, Dom Quixote ficou muito confuso e começou a misturar realidade e fantasia. Os cavaleiros imaginários das novelas lhe pareciam tão reais, que ele passou a acreditar que deveria tornar-se um cavaleiro e lutar para defender os mais fracos. Arranjou uma armadura velha e um cavalo magro e franzino, batizado de Rocinante.



Todo cavaleiro medieval tinha a sua amada. Quixote escolheu Aldonza, uma camponesa do lugar onde morava, para que ela fosse a sua amada. Mas ele preferiu chamá-la de Dulcineia del Toboso, desde então considerada uma verdadeira dama.



Certo dia, pararam em uma hospedaria para pernoitar. Dom Quixote, achando que estava em um castelo, confundiu os hóspedes viajantes com inimigos e começou a lutar com eles. Acabou ferindo alguns e foi obrigado a fugir sob uma chuva de pedras.



Todo cavaleiro tinha também um ajudante. Dom Quixote convenceu seu vizinho, um lavrador sempre faminto chamado Sancho Pança, a ser seu fiel **escudeiro**. Prometeu que, juntos, eles conquistariam terras e que Sancho poderia ser o governador de uma delas.

No dia seguinte, Dom Quixote encontrou um grupo de mercadores e quis obrigá-los a declarar que Dulcineia era a dama mais encantadora do mundo. Você sabe o que aconteceu? Ele envolveu-se em nova confusão. Foi gravemente ferido e levado de volta para casa.

Como Dom Quixote não parava de recitar poemas sobre os grandes cavaleiros, o padre e o barbeiro da vila resolveram queimar todos os livros de cavalaria dele, porque acreditavam que ele pararia de delirar. Mas foi tudo em vão.

Assim que melhorou dos ferimentos, Dom Quixote saiu novamente com Sancho Pança em busca de aventuras. Numa delas, o cavaleiro jurou que via gigantes e decidiu enfrentá-los. Ele continuava a misturar fantasia e realidade. Leia este episódio:

Em sua manhã, bem cedinho, Dom Quixote, montado no cavalo Rocinante, estava acompanhado por Sancho Pança, montado em seu jumentinho. Ao passar por um campo, Dom Quixote viu trinta ou quarenta molinheiros de vento e disse para o companheiro:

– Nossa aventura vai indo bem melhor do que eu pensei, amigo Sancho Pança. Veja ali trinta ou mais gigantes atrevidos! Vámos vencê-los!

– Que gigantes, meu senhor? – perguntou o escudeiro.

– Aquelles ali, de braços tão compridos que parecem alcançar duas léguas.

Como Dom Quixote não parava de recitar poemas sobre os grandes cavaleiros, o padre e o barbeiro da vila resolveram queimar todos os livros de cavalaria dele, porque acreditavam que ele pararia de delirar. Mas foi tudo em vão.

Assim que melhorou dos ferimentos, Dom Quixote saiu novamente com Sancho Pança em busca de aventuras. Numa delas, o cavaleiro jurou que via gigantes e decidiu enfrentá-los. Ele continuava a misturar fantasia e realidade. Leia este episódio:

– Ah, senhor, aqueles não são gigantes, são molinheiros de vento. E o que parece braços são as velas que, tocadas pelo vento, movem-se para os lados.

– Como não? Bem se vê que você não está acostumado com aventuras. Se tem medo, fique aí rezando. Eu vou lutar contra eles.

Nem bem terminou de dizer isso, fincou as espadas no magro Rocinante. Os berridos de Sancho Pança avisando-o de que não atacasse os molinheiros confundiram-se com os de Dom Quixote, enfurecido:

– Não fejam, criaturas covardes. Apenas um cavaleiro investe contra vocês.

Nesse instante, o vento bateu nos molinheiros e as velas começaram a girar. Dom Quixote bradou:

– Podem mover mais braços que o gigante **Belarés**, vão se haver comigo!

dava a conversa contando que planejava substituir a espada por um galho de **carrvalho**, tal e qual um outro valente cavaleiro espanhol, chamado Diogo Perez de Vargas, que ficara famoso por ter vencido muitos inimigos atacando-os com um galho pesado.

– Endireite-se, meu senhor, que a continuar assim vai sair do cavalo. Deve ser por causa do tranfobolho que levou.

– É verdade, mas não me queixo da dor, porque um verdadeiro cavaleiro andante jamais diz um ai, nem que lhe saiam as tripas para fora.

– Se e assim, não digo mais nada – respondeu Sancho. – Só sei que, eu tendo uma só dorcinha, seja onde for, hei de berrar com força, se é que essa tal regra não vale também para os escudeiros.

Dom Quixote riu e tranquilizou o companheiro, informando que, nos livros de cavalaria, nunca lera algo contra escudeiros gritarem de dor.

Já sentindo as dores da fome, Sancho Pança avisou ao amo que era hora de comer.

Escudeiro: Na Idade Média, era o ajudante do cavaleiro; tinha a tarefa de cuidar seu escudo e acompanhá-lo na guerra.

Mó: Pedras grandes e circulares que, girando umas sobre as outras, trituram as grãos nos molinos.

Belarés: Um dos gigantes que lutaram contra os deuses da Grécia Antiga e que, segundo a mitologia, tinham cem braços.

De lança em riste: De lança em posição erguida.

Amas Patrão, senhor.

E assim dizendo e pedindo que o amor de Dulcineia o protegesse em tamanho apuro, o cavaleiro investiu contra as velas do primeiro molinheiro. Nesse exato instante, o vento moveu as velas com força, espantando a lança e levando pelos ares cavalo e cavaleiro. Sancho Pança correu a acudi-los, esbaforido. Ao ver que o **amo** não podia se mover, tamanho fora o tombo, começou a lamentar:

– Eu não disse? Não eram gigantes coisa nenhuma, eram molinheiros e só não via isso quem tinha outros deuses na cabeça!


– Cale a boca, amigo Sancho – gemeu Dom Quixote. – Assim são as coisas da guerra. Estou achando que um sábio inimigo transformou os gigantes em molinheiros, só para me tirar a glória de vencê-los. Mas a minha boa espada levava a melhor, não tenho dúvida.

– Deus que o ajude, pois só Ele é capaz disso – rogiu o escudeiro, ajudando o amo a se levantar e a montar no pobre Rocinante, que estava tão descaído quanto o dono.

Continuaram seu caminho, pois Dom Quixote acreditava que o lugar era rico em aventuras. Mas, que tristeza ter perdido a lança!, queixava-se ao companheiro. E emen-

**Carrvalho:** Árvores de até 25 metros de altura, nativas de regiões montanhosas e secas da Europa. Sua casca é bastante dura.

**Miguel de Cervantes Saavedra** nasceu em 1547, na cidade de Alcalá de Henares, perto de Madri, na Espanha. Viajou pelos mares e participou de batalhas navais. Cervantes era corajoso e ajudou a defender a Espanha na guerra contra os turcos. Ele abandonou a vida militar jovem, mas nunca se transformou em um herói famoso. Quando escreveu Dom Quixote de la Mancha, tornou-se um dos mais admirados escritores da Europa. Em 2005, foram comemorados os 400 anos da publicação de Dom Quixote de la Mancha. Por bastante tempo que esse livro vem encantando leitores de todas as idades e fazendas de Cervantes são muito inesquecíveis.



Na figura anterior, vimos que o texto narrativo de *Dom Quixote* já fora adaptado para o público infantil. Mas houve, ainda, outra adaptação, na alteração do gênero original para história em quadrinhos. Vejamos nas figuras a seguir:

Figura 14: *Dom Quixote* - quadrinhos

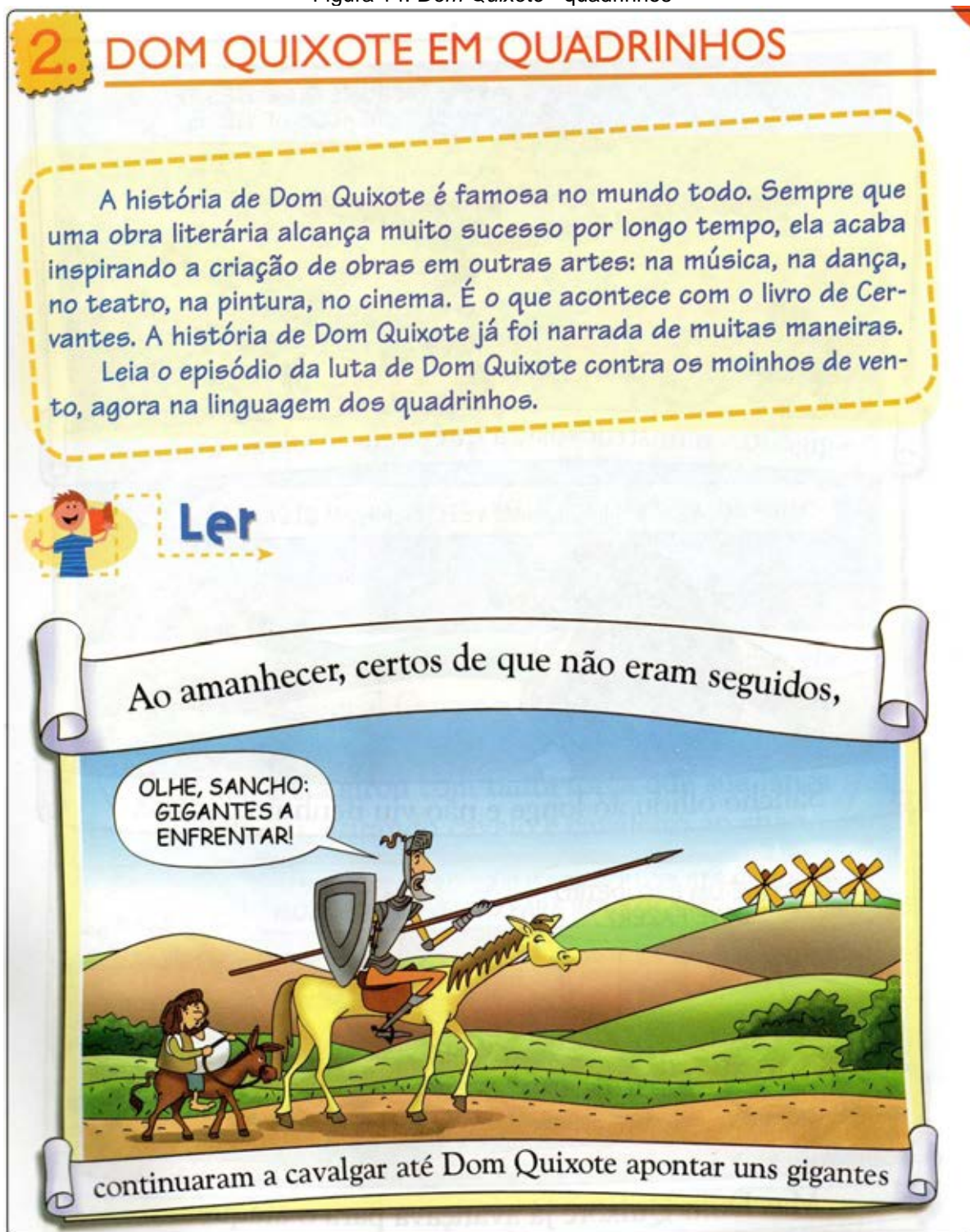


Figura 15: Dom Quixote – quadrinhos 2



Fonte: Caderno 4 do sistema analisado, 3º ano, páginas 22 e 23

Outro caso de mudança de gênero foi encontrado nos cadernos deste sistema apostilado. A *fada que tinha ideias* passou da narrativa original para narrativa dramatizada. Vejamos na figura 16, a seguir:

Figura 16: A fada que tinha ideias – narrativa dramatizada

**A fada que tinha ideias**

**CENÁRIO**

Quase todo o tempo, o cenário consta apenas de três casinhas, onde moram as fadas-vizinhas e que cercam o centro do palco. Nestas se desenrola tudo o que se passa na casa de Clara Luz. São os gestos dos atores que mostram tratar-se de uma casa. As menções a porta, janela, móveis são só para esclarecer o desenrolar da ação. Por exemplo, quando se fala em espanar os móveis, não há móvel nenhum, é um faz de conta. Só certos objetos, como o bule e o tacho, serão reais. As três casinhas devem ser facilmente removíveis, pois em alguns momentos da peça serão retiradas. Podem, por exemplo, constar apenas de uma fachada com porta e janela.

**PERSONAGENS**

Clara Luz	Gota de Chuva
Fada-Mãe	Professora de Horizontologia
Fada 1	Senhor Relâmpago
Fada 2	Dona Relâmpago
Fada 3	Irmão Maior
Fadinha 1	Irmão do Meio
Fadinha 2	Relampagozinho
Fadinha 3	Rainha
Passarinho	Conselheira 1
Vermelhinha	Conselheira 2

**CENA 1 - CASA DE CLARA LUZ**

FADA-MÃE - Mas Clara Luz, todas as fadas sempre aprenderam a fazer mágicas pelo Livro das Fadas. Por que só você não quer aprender?

CLARA LUZ - Não é preguiça, não, mamãe. É que não gosto de mundo parado.

FADA-MÃE - Mundo parado?!

CLARA LUZ - É. Quando alguém inventa alguma coisa, o mundo anda. Quando ninguém inventa nada, o mundo fica parado. Nunca reparou?


FADA-MÃE - Não...

CLARA LUZ - Pois repare só. É por isso que eu não me interessei por esse livro. Prefiro inventar minhas próprias mágicas.

FADA-MÃE - Minha filha, pode até ser verdade esse negócio de mundo parado. Mas nós viveríamos tão bem, aqui no Céu, se não fosse a sua mania de inventar! Já pensou se a Rainha descobrisse que você nunca saiu da Primeira Lição do Livro?

CLARA LUZ - Se ela descobrir, não acho nada demais, mamãe. Que é que tem?

FADA-MÃE - Nem diga uma barbaridade dessas, minha filha! Como "o que é que tem"? Viva tão preocupada com isso! Felizmente o palácio da Rainha fica do outro lado do Céu.



CLARA LUZ - A Rainha nem está pensando na gente, mamãe. Ela tem mais o que fazer.

FADA-MÃE - Não sei não, não sei não, minha filha. Você não podia fazer uma forcinha e passar ao menos para a Segunda Lição?

CLARA LUZ - Não vale a pena, mamãe. A Primeira já é tão enjoada, que a Segunda tem que ser duas vezes pior.

FADA-MÃE - Mas enjoada por quê?

CLARA LUZ - Ensina a fabricar tapete mágico.

FADA-MÃE - Pois então? Já pensou que maravilha saber fazer um tapete mágico?

CLARA LUZ - Não acho, não. Tudo quanto é fada só pensa em tapete mágico. Ninguém tem uma ideia nova!

(A Fada-Mãe suspira e ocupa-se com algum trabalho doméstico como, por exemplo, espanar os "móveis". Clara Luz dá umas voltinhas, procurando o que inventar. Repara num bule e reflete em voz alta.)

Fonte: Caderno 4 do sistema analisado, 4º ano, páginas 6 e 7

Figura 17: A fada que tinha ideias – narrativa dramatizada 2

CLARA LUZ – Tem bico. Dá um bon passarinho.

(Toca no bule com a vara de condão e a transforma em passarinho. Mas o passarinho sai com três asas, duas dele mesmo e uma do bule. A Fada-Mãe, de repente, dá com o passarinho e leva um susto danado.)



FADA-MÃE – Que bicho esquisito é esse?

CLARA LUZ – É o bule, mamãe, que eu transformei em passarinho.

FADA-MÃE – Clara Luz! E agora? Onde vou coar o pó de meia noite para fazer o nosso café? E que ideia é essa de fazer passarinho com três asas? Ao menos ponha só duas asas nele!

CLARA LUZ – Mas mamãe, ele gosta de ter três asas!

(O passarinho, furioso, entra na conversa.)

PASSARINHO – Não gosto não, senhora! Faça o favor de me consertar já.

(Clara Luz faz várias tentativas desajeitadas para consertá-lo. Afinal quem acaba consertando é a Fada-Mãe.)

PASSARINHO – (Para a Fada-Mãe.) Muiiiiisssimo obrigado! Se não fosse a senhora, eu não sei como seria. Essa sua filha é muito intrumetida. (Sai voando pela “janela” resmungando ainda.) Vejamos só! Inventar que eu gosto de ter três asas!

FADA-MÃE – (Depois de tomar fôlego.) Minha filha, por favor, por hoje chega de fazer experiências com a sua vara de condão! Só agora de manhã você já fez umas quatro.

CLARA LUZ – Cinco, mamãe.

FADA-MÃE – Isso. Cinco. Vou ter que sair para desencantar uma princesa e quero ir sem preocupações.

CLARA LUZ – Vi, sem susto. Eu tomo conta da casa.

FADA-MÃE – Que tal você ir fazendo a massa dos bolinhos de luz, enquanto eu saio? Acho que já sabe fazê-la sozinha.

CLARA LUZ – Sei fazer muito bem.

FADA-MÃE – Ótimo! Amanhã de manhã faço o bolo de aniversário. É só o que está faltando. Então, até logo mais! (Sai, com leveza, como se voasse.)

(O tempo todo, pela expressão corporal, as fadas devem dar essa impressão de voo, de que não pisam em chão comum.)



● Fernando Lopes de Almeida, A fada que tinha ideias, Porto Alegre, Pallas, 2004, p. 10-1.

Fonte: Caderno 4 do sistema analisado, 4º ano, p. 8 e 9

Com finalidades pedagógicas, o texto original foi adaptado para teatro. A narrativa original encontra-se abaixo:

Figura 18: A fada que tinha ideias – narrativa original

No Bloco 1, você leu o texto teatral *A fada que tinha ideias*. Ele foi adaptado de um outro texto, que é narrativo. Ambos têm o mesmo nome e foram escritos pela mesma autora. Conheça agora a narrativa *A fada que tinha ideias*.



**Let**

**A fada que tinha ideias**

Clara Luz era uma fada, de seus dez anos de idade, mais ou menos, que morava lá no céu, com a senhora fada sua mãe. Viveriam muito bem se não fosse uma coisa: Clara Luz não queria aprender a fazer mágicas pelo Livro das Fadas. Queria inventar suas próprias mágicas.

– Mas minha filha – dizia a Fada-Mãe – todas as fadas sempre aprenderam por esse livro. Por que só você não quer aprender?

– Não é preguiça, não, mamãe. É que não gosto de mundo parado.

– Mundo parado?

– É. Quando alguém inventa alguma coisa, o mundo anda. Quando ninguém inventa nada, o mundo fica parado. Nunca reparou?

– Não...

– Pois repare só.

A Fada-Mãe ia cuidar do seu serviço, muito preocupada. Ela moria de medo do dia em que a Rainha das Fadas descobrisse que Clara Luz nunca saíra da Lição 1, do Livro.

A Rainha era uma velha fada muito rabugenta. Felizmente vivia num palácio, do outro lado do céu. Clara Luz e a mãe moravam numa rua toda feita de estrelas, chamada Via Láctea. A casinha delas era de prata e tinha um jardim todo de flores prateadas.



– Minha filha, faça uma forcinha, passe ao menos para a Lição III! – pedia a Fada-Mãe, aflita.

– Não vale a pena, mamãe. A Lição um já é tão enjoada, que a dois tem que ser duas vezes pior.

– Mas enjoada por quê?

– Ensina a fabricar tapete mágico.

– Pois então? Já pensou que maravilha saber fazer um tapete mágico?

– Não acho, não. Tudo quanto é fada só pensa em tapete mágico. Ninguém tem uma ideia nova!

Clara Luz estava sempre fazendo experiências com a sua vara de condão. Já de manhã cedo, reparava no bule de prata (tudo na casinha delas era de prata, até a mobília). Olhava para ele e tinha uma ideia:

– Tem bico. Dá um bon passarinho.

E transformava o bule em passarinho.

Mas o passarinho saía com três asas: duas dele mesmo e uma do bule, que tinha sobrado.

A Fada-Mãe entrava na sala e levava um susto danado:

– Que bicho esquisito é esse?

– O bule, mamãe, que eu transformei em passarinho.

– Clara Luz! E agora? Onde vou coar o pó de meia noite para fazer o nosso café? E que ideia foi essa de fazer passarinho com três asas? Ao menos ponha só duas asas nele!

– Mas mamãe, ele gosta de ter três asas!

O passarinho, furioso, entrava na conversa:

– Não gosto, não senhora! Faça o favor de me consertar já!

Clara Luz não acertava e quem acabava consertando era a Fada-Mãe. O passarinho agradecia muito:

– Se não fosse a senhora, eu não sei como seria! Essa sua filha é muito intrumetida.

E saía pela janela, resmungando ainda:

– Veja só! Inventar que eu gosto de ter três asas!

Mas essas eram apenas as ideias menores de Clara Luz. Havia outras maiores.



● Fernando Lopes de Almeida, A fada que tinha ideias, 1ª ed., São Paulo: Ática, 1985, p. 3-4.

Fonte: Caderno 4 do sistema analisado, 4º ano, p. 17 e 18

Ainda que seja uma prática deturpadora na escolarização da leitura literária, há apenas duas ocorrências em todos os 20 documentos analisados. Além disso, o vocabulário original foi mantido, e o significado das palavras foi inserido, ao invés de adaptarem para palavras mais fáceis. Portanto, houve uma melhora no aspecto da transposição do suporte literário para as páginas desse sistema apostilado.

### **3.2.4 – Objetivos da leitura de textos da literatura infantil nos cadernos do sistema apostilado**

De acordo com Marcuschi (2010), a língua não é apenas um sistema de símbolos, estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais, mas um conjunto de atividades históricas e sociais, um fenômeno cultural e cognitivo que varia conforme os falantes e ao longo do tempo. É ela também a responsável pela atribuição de sentido ao mundo e pela nossa capacidade de comunicação. A língua é sensível ao seu contexto. Por isso, o processo de compreensão não se trata apenas de extrair conteúdos de um texto, nem de decodificar símbolos, mas está ligada a esquemas cognitivos internalizados. Como diz o autor (2010, p. 230):

Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém, ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem sucedida. É muito mais uma inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.

Nisto constitui-se a crítica de Soares (2001) ao dizer que ler é um verbo transitivo. É necessário perguntar ao verbo: Ler o quê? E perguntar também às avaliações em larga escala o quê deve ser compreendido. Marcuschi (2010, p. 230) também comenta sobre os mesmos resultados do PISA criticados por Soares:

Prova da não naturalidade da boa compreensão é o resultado da avaliação internacional de leitura feita pelo teste PISA em 41 países pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE-PISA). Nesse exame – que não é isento de críticas -, o Brasil ficou entre os últimos cinco países com uma nota inferior a 4 pontos numa escala de 1 a 8. Isso quer dizer que os alunos com 15 anos (que deveriam estar na 1ª série do ensino médio) só responderam bem a cerca de 40% das questões. Embora o teste PISA seja controverso, tanto na elaboração como nas condições de aplicação, o resultado não deixa de ser alarmante. Isto repetiu-se em grau um pouco menor de gravidade na avaliação de compreensão realizada, no Brasil, pelo INEP no teste do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em alunos do ensino básico. O relatório SAEB 2001 revela que a compreensão teve êxito em cerca de apenas 50-60% das situações.

É necessário questionar o tipo de compreensão que encontramos em testes como o PISA, e considerar que os processos inferenciais que os alunos realizaram tiveram tempo cronometrado para acontecer. Enquanto liam as questões buscavam informações e os conhecimentos pessoais em seu interior, para produzir, então, um sentido final sobre o que foi lido e tentar acertar o teste. O autor chama atenção para o fato de que “a nota baixa na escola é apenas um detalhe menor” (MARCUSCHI, 2010, p. 230). O mais importante nos estudos dos processos de compreensão é o uso que faremos da linguagem no dia-a-dia, seja nos textos escritos, na leitura, ou nos diálogos. Nossas relações comunicativas é assunto que ultrapassa as barreiras acadêmicas e se impregna no nosso cotidiano.

Todas as vezes que produzimos um enunciado esperamos que ele seja compreendido. Nem sempre é o que acontece. Isso porque, muito mais do que extração de informações objetivas, a compreensão é fruto de um exercício de convivência sociocultural.

Nossas atividades sociais e cognitivas marcadas pela linguagem são sempre colaborativas, e não individuais (MARCUSCHI, 2010). Sendo assim, a compreensão é uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. O autor (2010, p. 233) defende que “para compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido”.

Ao explicar como acontecem as atividades cognitivas no ato de ler, Marcuschi (2010, p. 239) explica que, no processo de compreensão, desenvolvemos atividades inferenciais:

Com esta posição admitimos que compreender é partir dos conhecimentos (informações) trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais (chamados de conhecimentos enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura. Compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos.

É necessário, ainda, questionar como está acontecendo o processo de compreensão nas escolas. Sabemos que o professor, enquanto mediador dos conteúdos, e o livro didático, enquanto material que expõe esses conteúdos, são responsáveis por ajudar ou atrapalhar o aluno a desenvolver os processos cognitivos e produzir as inferências. Marcuschi (2010) critica a escola dizendo que ela trata o texto

como um produto acabado funcionando como um *container*, onde se “entra” para pegar coisas.

Em todas as atividades dos cadernos do sistema analisado, a Literatura é uma colônia da Pedagogia, como disse Zilberman (2003, p. 16). Na mais otimista das hipóteses, a seção *Vale a pena ler*, que apenas sugere livros para uma leitura sem compromissos, é a única parte das apostilas que não é “colonizada”.

A respeito dos processos de compreensão, tomamos por base o quadro elaborada por Marcuschi (2010, p.271), para analisar os tipos de perguntas contidas nos cadernos e perceber os objetivos da leitura de textos da literatura infantil nesses documentos:

**Quadro 3: Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa nos anos 1980 – 1990**

TIPOS DE PERGUNTAS	EXPLICITAÇÃO DOS TIPOS	EXEMPLOS
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já auto respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: "Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?".	Ligue: Lilian – <i>Não preciso falar sobre o que aconteceu.</i> Mamãe – <i>Mamãe, desculpe, eu menti para você.</i>
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique</i> etc.	- Copie a fala do trabalhador. - Retire do texto a frase que... - Transcreva o texto que fala sobre...
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (o que, quem, quando, como, onde...) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto.	- Quem comprou a meia azul? - O que ela faz todos os dias? - De que tipo de música Bruno mais gosta? - Assinale com x a resposta correta
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	- A donzela do conto de Veríssimo costumava ir à praia ou não?
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	- Qual a moral dessa história? - Que outro título você daria? - Levando-se em conta o sentido global do texto, pode-se concluir que...
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo.	- Qual sua opinião sobre...? Justifique - O que você acha do...? Justifique - Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual.	- De que passagem do texto você mais gostou? - Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. - Você concorda com o autor?
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	- Dê um exemplo de pleonasma vicioso (não havia pleonasma no texto e isso não fora explicado na lição). - Caxambu fica onde? (o texto não falava de Caxambu).
9. Metalinguísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as P que levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto.	- Quantos parágrafos tem o texto? - Qual o título do texto? - Quantos versos tem o poema? - Numere os parágrafos do texto. - Vá ao dicionário e copie os significados da palavra...

Fonte: MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 271.

O principal objetivo atrelado à leitura de textos da literatura infantil nos livros didáticos é o dessa prática (mais uma compreensão estilo PISA do que uma compreensão defendida por Marcuschi).

A pesquisa do autor foi voltada ao ensino fundamental II, com jovens de, aproximadamente, 11 a 14 anos. Por isso as questões metalinguísticas de compreensão de texto e análises gramaticais são classificadas como um todo. Foi necessário inserir, em suas definições, mais modalidades de atividades de compreensão no que tange à categoria de questões metalinguística, específicas para a faixa etária dos primeiros anos do ensino fundamental, analisadas nesta pesquisa:

- **Pinte/contorne**, utilizado para responder a questões metalinguísticas, por exemplo, contornando uma sílaba, ou pintando as palavras que rimam, grifando palavras, sublinhando letras, destacando pontuações, etc.:

**Figura 19: Atividades de compreensão – Pinte/Contorne**

### 3. PINTE AS PALAVRAS COM CH E NH.

Que vergonha, que vexame!  
Nesse almoço pra Roxane  
acho que faltou um toque:  
tinha um arame no inhame  
e, na picanha, uma aranha,  
a lasanha estava estranha  
e o nhoque dava choque...

Vexame. In: *Nó na língua*. Ciça. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.



Fonte: Caderno 2 do sistema analisado, 2º ano, p. 16

- O **desenho**, que é utilizado pelas apostilas para que os alunos representem cenas da história, e possam fazer alterações no enredo como mudar o final, desenhar a parte preferida da história, etc.:

Figura 20: Atividades de compreensão - Desenho

15 Leia o poema e crie duas ilustrações para ele.


**Pulos e pulos**

Não gosto de pular corda.  
Pular é coisa de gato.  
Mas se não pulo uma poça,  
por certo encharco os sapatos.

Não gosto de pular muro.  
Muro pra mim é parede.  
Mas se não pulo no vôlei,  
acerto a bola na rede.

Não gosto de carnaval,  
dos pulos de folião.  
Mas se não pulo na quadra,  
não encesto a bola com a mão.

"Ser ou não ser", certamente  
é essa mesmo a questão.  
Já que, uns pulos, eu pulo,  
Mas outros não pulo, não!  
Assim, eu pulo e não pulo.  
Veja só que confusão...



© Cláudia Lemos in O Universo dos livros poemas. São Horizonte: Formato, 1996, p.20.

Fonte: Caderno 1 do sistema analisado, 3º ano, p. 100

- Os **jogos**, como caça-palavras e cruzadinhas;

Figura 21: Atividades de compreensão - Jogos

1. COMPLETE A CRUZADINHA COM OS NOMES DOS MEIOS DE TRANSPORTE QUE A TURMA DO LUAN ESCOLHEU PARA PESQUISAR.



Fonte: Caderno 3 do sistema analisado, 1º ano, p. 57

Essa atividade foi proposta após o poema retirado do livro *Rodando, rodando...*, de Stella Carr, já citado anteriormente.

- A **produção de texto** baseada nas leituras apresentadas;

Figura 22: Atividades de compreensão – Produção de texto

**14** Reconte um conto de fadas conhecido.

a) Título da história: \_\_\_\_\_

b) Siga o roteiro.

**1º parágrafo:** apresente a personagem e com quem ela vivia;

**2º parágrafo:** descreva o local onde ocorreu a história;

**3º parágrafo:** narre os principais fatos da história;

**4º parágrafo:** escreva o final da história.

Se preferir, inclua diálogos em sua história. Nesse caso, seu texto terá maior número de parágrafos. Use **folha avulsa**.

Fonte: Caderno 1 do sistema analisado, 3º ano, p. 99

- A **leitura**, para si ou em voz alta, do texto da apostila;

Figura 23: Atividades de compreensão - Leitura

Você e os colegas vão trocar ideias para escolher o poema que gostariam de declamar em jogral.



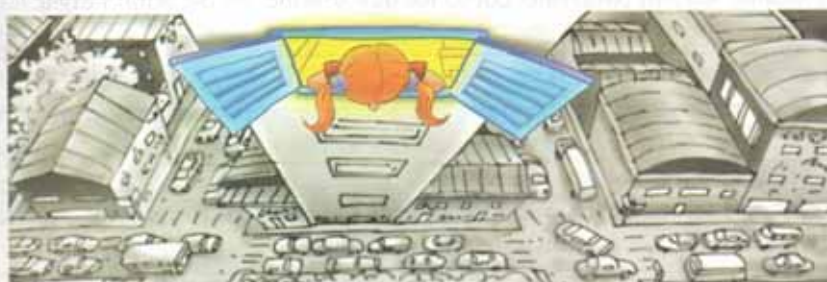
Fonte: Caderno 1 do sistema analisado, 3º ano, p. 88



Na figura 25, a atividade de completar foi baseada num poema que falava sobre frutas.

Figura 26: Atividades de compreensão – Complete/Reescreva 2

Michelle morava láááá em cima, no último andar de um prédio muito, mas muito alto. De criança, só havia ela naquele apartamento. A menina passava as tardes no quarto, sozinha, fazendo as lições, lendo seus livrinhos e desenhando.



De vez em quando, apoiava os cotovelos na janela e ficava vendo a cidade lá embaixo. Que paisagem feia! Tudo cinzento, tudo poeirento, tudo pichado, sujo, tudo muito, muito triste. De noite, nem dava para ver as estrelas, tão espessa era a camada de poluição que encobria a cidade inteira.

Michelle ainda era pequena e não conhecia outros lugares a não ser a cidade onde morava.

● Pedro Bandeira. *O pássaro Milanes*. São Paulo: Melhoramentos, 2004. p. 3.

Imagine que essa história fosse contada pela própria Michelle. Escreva como ficariam o primeiro e o último parágrafos.

Fonte: Caderno 4 do sistema analisado, 3º ano, p. 19

Familiarizados com as classificações acrescentadas ao quadro de Marcuschi (2010), pode-se formular um novo quadro sintetizador, com as incidências dos tipos de questão de compreensão em cada ano do ensino fundamental. Isso possibilitará a percepção de estabilização ou mudança nos objetivos de leitura de textos literários na escola. Segue o quadro:

**Quadro 4: Incidências dos tipos de questões de compreensão em cada ano do ensino fundamental**

Primeiro Ano		Segundo Ano		Terceiro Ano	
Cavalo Branco	1	Cavalo Branco	2	Cavalo Branco	1
Cópias	21	Cópias	70	Cópias	15
Objetivas	68	Objetivas	122	Objetivas	77
Inferenciais	12	Inferenciais	23	Inferenciais	21
Globais	1	Globais	5	Globais	3
Subjetivas	6	Subjetivas	26	Subjetivas	9
Vale-tudo	12	Vale-tudo	35	Vale-tudo	35
Impossíveis	1	Impossíveis	21	Impossíveis	1
Metalinguísticas	38	Metalinguísticas	201	Metalinguísticas	96
Pinte/contorne:	19	Pinte/contorne:	64	Pinte/contorne:	15
Desenhe	13	Desenhe	43	Desenhe	6
Jogos	4	Jogos	36	Jogos	8
Produção de texto	5	Produção de texto	68	Produção de texto	26
Leitura	4	Leitura	13	Leitura	6
Recorte	3	Recorte	9	Recorte	3
Completar/reescrever	14	Completar/reescrever	31	Completar/reescrever	16
<b>TOTAL</b>	<b>222</b>	<b>TOTAL</b>	<b>769</b>	<b>TOTAL</b>	<b>338</b>
Quarto Ano		Quinto Ano			
Cavalo Branco	1	Cavalo Branco	3		
Cópias	25	Cópias	11		
Objetivas	126	Objetivas	75		
Inferenciais	34	Inferenciais	57		
Globais	15	Globais	9		
Subjetivas	13	Subjetivas	40		
Vale-tudo	22	Vale-tudo	29		
Impossíveis	0	Impossíveis	0		
Metalinguísticas	163	Metalinguísticas	130		
Pinte/contorne:	10	Pinte/contorne:	19		
Desenhe	3	Desenhe	9		
Jogos	3	Jogos	1		
Produção de texto	59	Produção de texto	44		
Leitura	5	Leitura	6		
Recorte	0	Recorte	1		
Completar/reescrever	35	Completar/reescrever	15		
<b>TOTAL</b>	<b>514</b>	<b>TOTAL</b>	<b>449</b>		

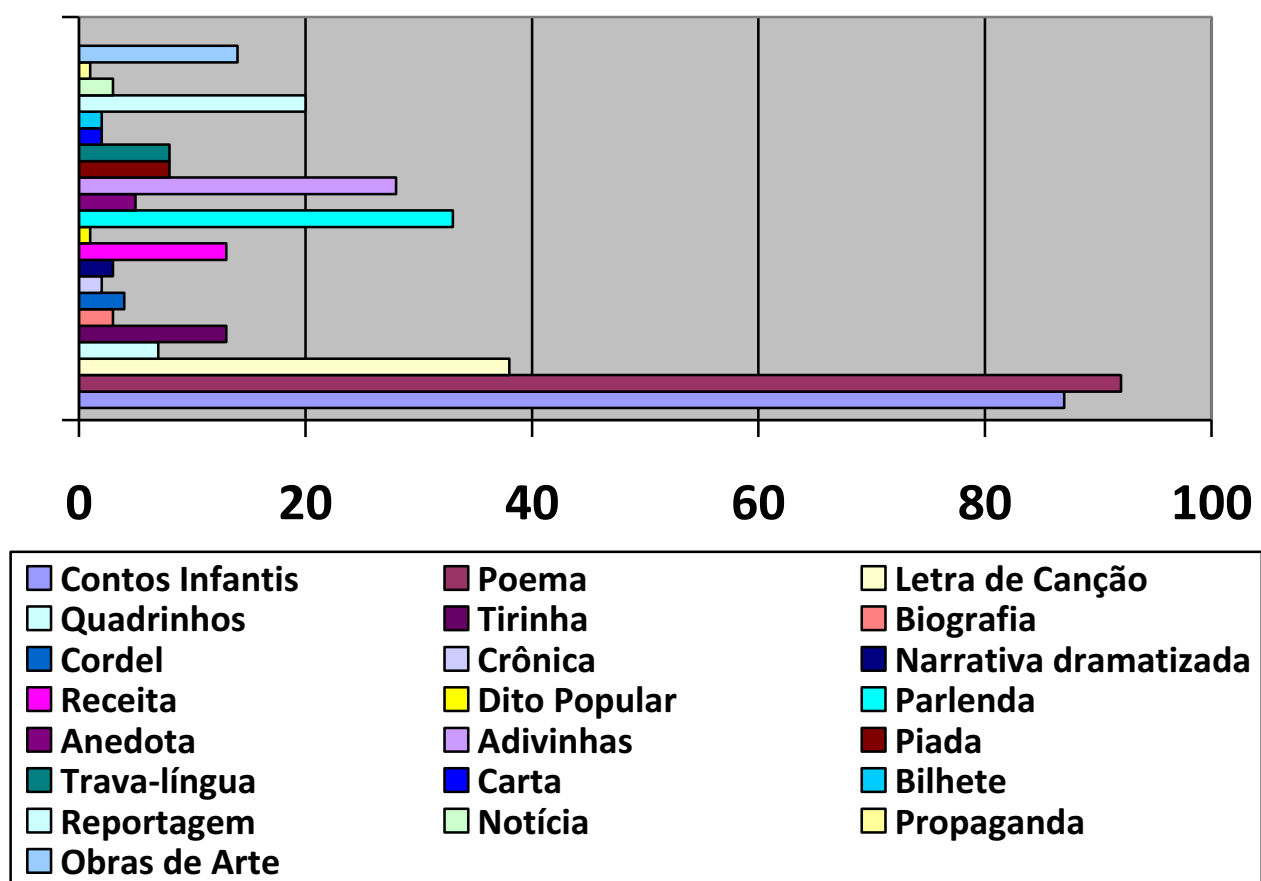
O quadro 4 demonstra que foram analisadas 2.292 atividades de compreensão, distribuídas nos 20 cadernos que integram o sistema apostilado estudado.

### 3.2.5 – Síntese dos dados

Esta parte da pesquisa discorre e sintetiza os dados de forma que o leitor os visualize melhor.

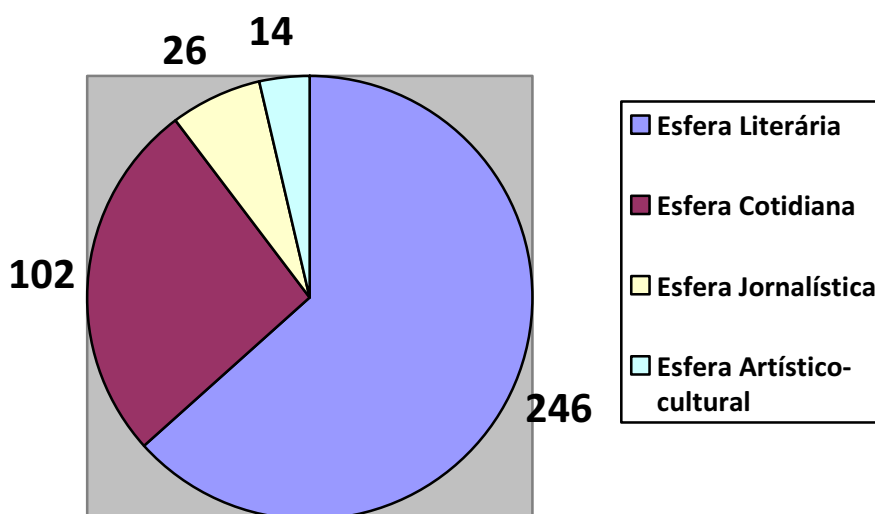
Quanto à **seleção de gêneros**, é notável que os poemas têm preferência pelas autoras dos cadernos, ainda que sua apresentação não seja para apreciar a linguagem literária, e sim para contar estrofes, circular rimas, enumerar versos, etc. O gráfico 1 mostra a incidência dos gêneros nos 5 anos do ensino fundamental no gráfico a seguir:

**Gráfico 1: Incidência dos gêneros nos 5 anos do ensino fundamental**



Também percebemos que a esfera da atividade humana que mais é utilizada nos cadernos deste sistema apostilado é a esfera literária, seguida da esfera cotidiana. Vamos observar as proporções:

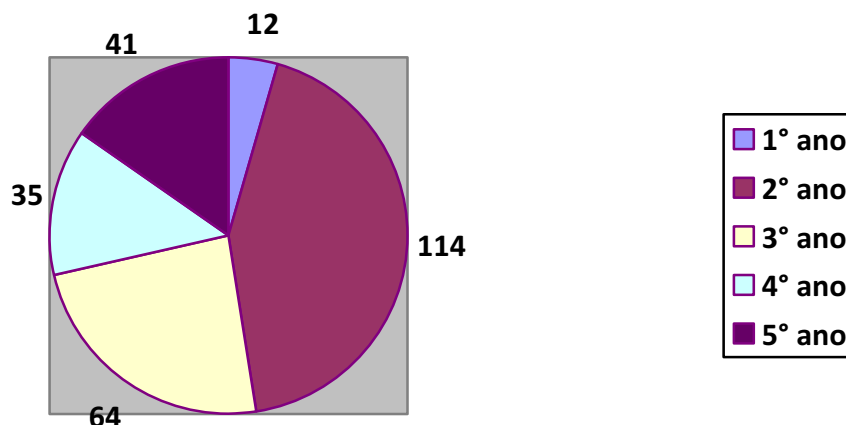
Gráfico 2: Incidência dos gêneros nas esferas de atividade humana



Quanto à **seleção de autores**, como visto nos dados, um total de 264 foram citados e tiveram seus textos utilizados nos cadernos do sistema apostilado. Os 11 autores destacados no quadro 2, citados mais de 10 vezes, são: Almir Correia, Ana Maria Machado, Edson Gabriel Garcia, Elias José, Eva Furnari, Heloisa Prieto, Lalau e Laurabeatriz, Maurício de Souza, Monteiro Lobato, Ruth Rocha e Tatiana Belinky.

Quanto à **seleção das obras**, puderam-se observar mudanças no sentido da escolha, certas vezes repetitiva de obras consagradas. Nos cadernos do sistema apostilado analisado nesta pesquisa, isso não ocorre. Há grande variedade de obras citadas pelas autoras no decorrer das atividades e também nas leituras sem compromisso com a realização de atividades, como as da seção *Vale a pena ler*. Abaixo, encontra-se um gráfico do número de sugestões desse tipo de leitura, por ano:

**Gráfico 3: Sugestões de leitura descompromissada de livros de literatura por ano**

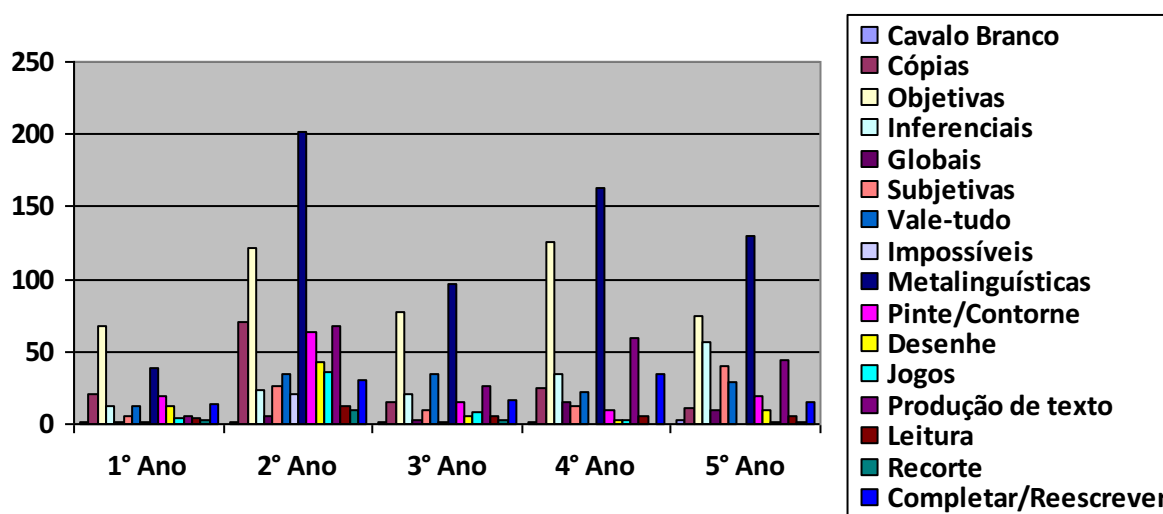


Se pudemos observar melhoras quanto à seleção de gêneros, autores e obras, nossa preocupação aparece na **seleção do fragmento que constitui o texto**. Não houve melhoras nesse aspecto do ensino da leitura literária, e isso é alarmante. As histórias são apresentadas faltando fatos, são divididas em partes para que haja atividades entre elas, são utilizadas ora apenas com seu começo e meio, ora com meio e fim, e esses fatores não contribuem, mas atrapalham a formação de um leitor.

Quanto à **transferência do texto de seu suporte literário para a página dos cadernos do sistema apostilado**, também há nuances de melhora, uma vez que observamos apenas duas incidências de mudança de gênero, e nenhuma incidência de adaptação de palavras para o público infantil.

Quanto às questões de compreensão, que nos ajudam a perceber os principais **objetivos da leitura de textos da literatura infantil nos cadernos**, fica nítido que a intenção maior das autoras dos cadernos deste sistema apostilado é que os alunos aprendam as regras gramaticais da Língua Portuguesa e analisem estruturalmente os textos literários. A segunda maior intenção das autoras é que os alunos saibam buscar e localizar informações implícitas no texto. Essas informações estão dispostas no gráfico 4, abaixo:

**Gráfico 4: Incidência dos tipos de questões de compreensão por ano**



Felizmente, as questões “cavalo branco” estão quase imperceptíveis no gráfico, o que indica que aquelas questões como: “qual é a cor do cavalo branco de Napoleão?”, em que a resposta está implícita na própria pergunta, não possui número alarmante de incidências nos cadernos do sistema apostilado.

Outro fator importante e perceptível é que a incidência das questões inferenciais vão aumentando progressivamente até o 5º ano, ainda que sejam apenas 147 entre as 2.292 questões analisadas.

Também a produção de texto é um tipo de atividade enfatizada pelas autoras dos cadernos. A maioria das produções de texto possui um roteiro a ser seguido, partindo de um texto apresentado anteriormente, para que os alunos mudem o tipo de narrador, ou faça um texto parecido com o que leu, mas as produções de texto em que o aluno pode expressar-se livremente são poucas.

Podemos observar, pelo gráfico, que atividades que envolvem oralidade, como a leitura, não são sugeridas com frequência nos cadernos deste sistema apostilado.

Conscientes dos dados, podemos fazer as últimas considerações a respeito desta pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez, em função do imaginário que se cristalizou na sociedade, de que o ensino privado, nos níveis fundamental e médio, é de boa qualidade e o ministrado em rede pública é de baixa qualidade, as escolas municipais estejam aderindo ao sistema apostilado, na tentativa de aproximação ao padrão de ensino particular, como no caso da escola observada nesta pesquisa. Porém, como constatado, não significa que o ensino terá mais qualidade. Nesse caso, a formação do professor e o planejamento das suas aulas mudando o foco, ou acrescentando estratégias ao material que é fornecido pelo sistema apostilado, é o que faria a diferença nesse quadro.

Apesar das melhoras na seleção dos gêneros, autores e obras, os alunos subordinados a este sistema de ensino continuam fragilizados em relação aos textos literários que leem e as questões de compreensão que são obrigados a responder sobre os textos. Em vista disso, concluímos que os resultados desse tipo de escolarização da literatura infantil podem (de)formar um leitor com as seguintes características:

- acostumado a leituras rápidas;
- que não se interessa por iniciar novas leituras;
- que está desmotivado com os objetivos pelo qual está lendo;
- frustrado por não conhecer a história na íntegra;
- desanimado com as interrupções, para realização de atividades;
- acostumado a ler o texto buscando informações explícitas;

É digno de nota a iniciativa de mostrar ao aluno tamanha variedade de obras e autores que ele pode conhecer, e também é necessário que ele conheça uma ampla gama de gêneros de diversas esferas da atividade humana. Porém, é preciso mais que isso para desenvolver a emancipação do leitor.

Atentando para outro lado da moeda, o professor, personagem importante no cenário da escolarização da literatura infantil, encontra-se engessado pelo sistema de ensino, sem liberdade para escolher os textos, obras, autores e metodologia para trabalhar em sala de aula. Não obstante a falta de liberdade, há a falta de formação, de preparo, de aprofundamento, por parte do professor, para utilizar os tex-

tos literários sem se equivocar. Mas essa é uma questão grande o bastante para uma nova pesquisa.

Esta parte da pesquisa reserva-se à resposta aos questionamentos que a nortearam: **Como a Literatura Infantil é escolarizada nas turmas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental? Essa forma de escolarização contribui para a formação do leitor mirim e atende às funções sociais, de ludicidade e de conhecimento?**

A escola na qual foi realizada esta pesquisa escolariza a literatura infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio dos cadernos do sistema apostilado. Essa forma de escolarização não contribui para a formação do leitor mirim e não atende às funções sociais, de ludicidade e de conhecimento, uma vez que a leitura literária continua sendo utilizada com fins errôneos e pragmáticos. Como comprovado durante a análise dos cadernos, as questões relacionadas aos textos literários referem-se, em sua maioria, a estudos metalinguísticos e à busca de informações explícitas no texto. Sobre isso, Magda Soares, há mais de dez anos, fez sua crítica, e continuamos o mesmo ciclo nas avaliações de larga escala.

A preocupação exacerbada com a gramática e o treino incessante para os testes de vestibular, cheio de questões objetivas, pressionam os professores, que acabam ficando sem opções para desenvolver a emancipação do leitor. Conseqüentemente, sem o descortinamento do mundo, sem oportunidade para desenvolver as funções psicológicas, formativa e social que a literatura proporciona ao indivíduo, sem o bombardeamento humanizador, sem o deleite e o prazer encontrado nos livros, acabam formando-se alunos adestrados a assinalar questões com x, que exigem mínima reflexão e esforço intelectual.

Nós percebemos a importância que o assunto tem para a Educação quando o próprio Parâmetro Curricular Nacional (1997, p. 29) reserva apenas uma página para as especificidades da leitura literária. O que se pode esperar quando a primeira “referência” que os docentes procuram é esse documento? Uma página somente, dedicada a um assunto tão urgente e complexo?

E então esperamos que os alunos alcancem padrões internacionais nas avaliações de larga escala, quando não se desenvolve o mínimo de emancipação leitora? Quando as habilidades mais “treinadas”, desde cedo, são o reconhecimento de

informações explícitas no texto, e questões gramaticais e estruturais? Quando produzimos o efeito contrário ao prazer, afastando o leitor dos livros de literatura?

Atendendo ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, ao esquadrihar os 20 cadernos do sistema de ensino, percebem-se evoluções no momento de selecionar os gêneros, autores e obras para trabalhar em sala de aula. Uma ampla gama de obras e autores é apresentada aos alunos, e gêneros de diversas esferas da atividade humana são estudados. No que diz respeito à fragmentação do texto literário, o ensino estagnou-se, cometendo, ainda, os mesmos erros de uma década atrás. Outra melhora perceptível está na hora de transportar o texto do suporte literário para as páginas dos cadernos do sistema apostilado, uma vez que apenas dois casos foram encontrados nos 20 documentos analisados.

O segundo objetivo específico cumpriu-se ao descobrir, no decorrer da análise dos dados, que o modo como a literatura infantil é apresentada pelos cadernos do sistema de ensino analisado não desenvolvem a sensibilidade do aluno para a plurissignificação e expressividade da linguagem literária. Não é possível desenvolver a sensibilidade do aluno para a linguagem literária, quando os textos não são apresentados em sua íntegra, e sua fragmentação deturpa a leitura desviando a atenção para a realização de atividades.

Analisando as atividades de compreensão da leitura literária propostas pelos cadernos, para apreender os seus objetivos de ensino, cumpriu-se o terceiro objetivo específico da pesquisa. Não houve gratuidade da leitura literária. As atividades de leitura não têm fins lúdicos, de emancipação do leitor, e não foram elaboradas encarando a leitura literária como um processo de compreensão abrangente. As questões de compreensão são elaboradas para desenvolver significativamente os conhecimentos gramaticais e a habilidade de encontrar informações explícitas no texto.

Precisamos trabalhar para que essa situação continue mudando. Pesquisas deste tipo precisam ser atualizadas constantemente, pois é a avaliação de uma determinada situação que permite diagnosticar os problemas e propor soluções. Somente assim este quadro analisado há mais de dez anos por Soares poderá sofrer alterações no sentido de a literatura infantil ser escolarizada adequadamente e, finalmente, contribuir para a formação de leitores que sentem prazer e adquirem conhecimento por meio da leitura literária.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (Orgs.). *A escolarização a leitura literária*. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRANCO, António. Da “leitura literária escolar” à “leitura escolar de/da literatura”: poder e participação. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy (Orgs.) et al. *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1997, p. 29-30.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e Política. In: EVANGELISTA, Aracy Alves M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (Orgs.). *A escolarização a leitura literária*. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: DANTAS, Vinicius. *Textos de intervenção*. São Paulo: 34, 2002.

CHARTIER, Anne-Marie. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil? In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy (Orgs.) et al. *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Literatura, leitura e escola. Uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy (Orgs.) et al. *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas S.A., 2002.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura?* São Paulo: editora brasiliense s.a., 1988

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTA, Aracy Alves M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária*. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1988.

MACHADO, Ana Maria. *Bisa Bia, Bisa Bel*. Rio de Janeiro: Salamandra, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NOVA, Vera Casa. Leitura e Cidadania. In: EVANGELISTA, Aracy Alves M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (Orgs.). *A escolarização a leitura literária*. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PAIVA, Aparecida. Estatuto literário e escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (Orgs.). *A escolarização a leitura literária*. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy (Orgs.) et al. *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy (Orgs.) et al. *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy (Orgs.) et al. *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (Orgs.). *A escolarização a leitura literária*. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.