UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARIA CAROLINY BARBOSA DA SILVA

A ESCOLARIZAÇÃO DOS TEXTOS LITERÁRIOS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: a dimensão de deleite em foco

Caruaru
2021

MARIA CAROLINY BARBOSA DA SILVA

A ESCOLARIZAÇÃO DOS TEXTOS LITERÁRIOS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: a dimensão de deleite em foco

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de monografia, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em pedagogia.

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Alexsandro da Silva

Caruaru

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Silva, Maria Caroliny Barbosa da.
A escolarização dos textos literários no livro didático de língua portuguesa: a dimensão de deleite em foco / Maria Caroliny Barbosa da Silva - 2021.
73f.: il.;30 cm.

Orientador(a): Alexsandro da Silva
TCC (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pedagogia - Licenciatura, 2021.

1. Escolarização de textos literários. 2. Literatura deleite. 3. Livro Didático. I. Silva, Alexsandro da II. Título.

370 CDD (22.ed.)

MARIA CAROLINY BARBOSA DA SILVA

A ESCOLARIZAÇÃO DOS TEXTOS LITERÁRIOS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: a dimensão de deleite em foco

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de monografia, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em pedagogia.

Aprovada em: 14/12/2021

BANCA EXAMINADORA

_____

Profº. Dr. Alexsandro da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profª. Ms. July Rianna de Melo (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profª. Ms. Rafaella Sales da Silva (Examinadora Externa)
Secretaria de Educação de Pernambuco

Para minhas queridas amigas, Natalia, Isabel e Luanna, por se preocuparem comigo mesmo quando eu não me preocupava.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha melhor amiga, Natalia Macêdo, por todas as risadas, todas as lágrimas, todo o companheirismo e todo o apoio dado ao longo de uma vida inteira de amizade.

Às minhas grandes amigas e colegas de faculdade, Isabel Nunes e Luanna Lima, por toda grande amizade que desenvolvemos e por todo o apoio que me deram ao longo de quase 5 anos de formação.

Ao meu orientador, Alexsandro da Silva, pelo apoio e pelas orientações ao longo de todo o rico processo de construção de conhecimento que foi esta pesquisa.

A todos os amigos que fiz ao longo da minha trajetória na Universidade e que fizeram desse momento da minha vida algo ainda mais marcante.

À Escola Municipal Professor Vicente Monteiro, por disponibilizar os materiais utilizados para a pesquisa documental.

À Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste, por me proporcionar uma trajetória acadêmica que me formou não apenas enquanto profissional, mas também enquanto ser humano.

RESUMO

O presente trabalho refere-se a uma pesquisa cujo propósito foi investigar a escolarização dos textos literários presentes no Livro Didático de Língua Portuguesa, dando enfoque especialmente à questão da preservação e da exploração da dimensão de deleite desses textos. Para tanto, valemo-nos do seguinte objetivo geral: Investigar a escolarização dos textos literários presentes no livro didático de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à dimensão de deleite desses textos. Como objetivos específicos, delimitamos os seguintes: 1) Identificar os textos literários escolarizados nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa e as situações de leitura desses textos, especialmente no que diz respeito à preservação e à exploração da dimensão de deleite; e 2) Analisar se os textos literários e as situações de leitura escolarizadas nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa apresentam uma pedagogização que preserva suas especificidades literárias, especialmente no que tange à preservação e à exploração de sua dimensão de deleite. A fim de levantar dados que nos permitissem construir reflexões a partir dos objetivos elencados, foi realizada uma análise documental e de conteúdo dos livros referentes ao 3º e 4º do Ensino Fundamental da Coleção Ápis, Editora Ática, 3ª edição, de autoria de Vera Marchezi, Terezinha Bertin e Ana Trinconi Borgatto. As análises realizadas revelaram LD's com boas escolhas de obras literárias e um potencial significado em relação ao trabalho com o texto literário, mas que também apresentavam limitações expressivas especialmente no que diz respeito à exploração da dimensão de deleite dos textos literários escolarizados nas das situações de leitura, dimensão essa que, muitas vezes, é deixada de lado em prol de uma priorização deliberada do trabalho com conteúdos disciplinares. Tal enfoque demasiado contribui para cercear as possibilidades existentes na relação entre o aluno e o texto literário presente no livro didático, comprometendo aspectos no que se refere especialmente à apreciação estética e à possiblidade de fruição presente na literatura.

Palavras-Chave: Escolarização de textos literários. Literatura deleite. Livro Didático.

ABSTRACT

The present work refers to a research whose purpose was to investigate the schooling of literary texts present in the Didactic Book of Portuguese Language, focusing especially on the issue of preservation and exploration of the dimension of delight in these texts. To do so, we make use of the following general objective: Investigate the schooling of literary texts present in the Portuguese language textbook, especially with regard to the dimension of enjoyment of these texts. As specific objectives, we delimit the following: 1) Identify the literary texts studied in the Portuguese Language Textbooks and the situations of reading these texts, especially with regard to the preservation and exploration of the dimension of delight; and 2) To analyze if the literary texts and the reading situations studied in the Didactic Books of Portuguese Language present a pedagogization that preserves their literary specificities, especially with regard to the preservation and exploration of their dimension of delight. In order to gather data that would allow us to build reflections from the listed objectives, a document and content analysis of the books referring to the 3rd and 4th of Elementary School of the Ápis Collection, Ática Publishing Company, 3rd edition, authored by Vera Marchezi, Terezinha Bertin and Ana Trinconi Borgatto. The analyzes carried out revealed textbooks with good choices of literary works and a potential meaning in relation to the work with the literary text, but which also presented expressive limitations, especially with regard to the exploration of the dimension of delight of literary texts educated in reading situations, a dimension that is often left out in favor of a deliberate prioritization of work with disciplinary content. Such an approach contributes too much to restrict the existing possibilities in the relationship between the student and the literary text present in the textbook, compromising aspects especially with regard to aesthetic appreciation and the possibility of enjoyment present in literature.

Keywords: Schooling of literary texts. Literature delight. Textbook.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 -	LEITURA 2: CARTA PESSOAL DE RECLAMAÇÃO	28
FIGURA 02 -	ATIVIDADE ORAL E ESCRITA	29
FIGURA 03 -	INTERPRETAÇÃO DO TEXTO 1	29
FIGURA 04 -	INTERPRETAÇÃO DO TEXTO 2	30
FIGURA 05 -	INTERPRETAÇÃO DO TEXTO 3	30
FIGURA 06 -	CONVITE 02	32
FIGURA 07 -	AGORA VOCÊ	34
FIGURA 08 -	INTERPRETAÇÃO DO TEXTO 4	36
FIGURA 09 -	AGORA VOCÊ 2	37
FIGURA 10 -	AGORA VOCÊ 3	37
FIGURA 11 -	LEITURA: POEMA – VOA OU NÃO VOA	38
FIGURA 12 -	INTERPRETAÇÃO DO TEXTO 5	39
FIGURA 13 -	INTERPRETAÇÃO DO TEXTO 6	40
FIGURA 14 -	PRÁTICA DE ORALIDADE 1	41
FIGURA 15 -	PRÁTICA DE ORALIDADE 2	41
FIGURA 16 -	PRÁTICA DE ORALIDADE 3	42
FIGURA 17 -	USO DE LETRAS MAIÚSCULAS	43
FIGURA 18 -	INÍCIO DA UNIDADE 3 – FÁBULA	44
FIGURA 19 -	INÍCIO DA UNIDADE 7 – CONTO POPULAR	44
FIGURA 20 -	INÍCIO DA UNIDADE 1 – FÁBULA EM PROSA E EM VERSO	45
FIGURA 21 -	INÍCIO DA UNIDADE 7 – CONTO POPULAR	45
FIGURA 22 -	RODA DE HISTÓRIAS	46
FIGURA 23 -	PRODUÇÃO DE TEXTO	47
FIGURA 24 -	UNIDADE 6 – AÍ VEM... CONTO MARAVILHOSO	47
FIGURA 25 -	INTERPRETAÇÃO DE TEXTO 7	48
FIGURA 26 -	INTERPRETAÇÃO DE TEXTO 8	49
FIGURA 27 -	INTERPRETAÇÃO DE TEXTO 9	49
FIGURA 28 -	LEITURA: RELATO PESSOAL	50
FIGURA 29 -	INTERPRETAÇÃO DE TEXTO 10	51
FIGURA 30 -	INTERPRETAÇÃO DE TEXTO 11	51

FIGURA 31 - INTERPRETAÇÃO DE TEXTO 12 52
FIGURA 32 - INTERPRETAÇÃO DE TEXTO 13 52
FIGURA 33 - PRODUÇÃO DE TEXTO: POEMA 54
FIGURA 34 - LEITURA 1: FÁBULA EM PROSA 55
FIGURA 35 - INTERPRETAÇÃO DE TEXTO 14 55
FIGURA 36 - INTERPRETAÇÃO DE TEXTO 15 56
FIGURA 37 - LEITURA: CONTO POPULAR 57
FIGURA 38 - LEITURA: CONTO POPULAR – PARTE 2 57
FIGURA 39 - INTERPRETAÇÃO DO TEXTO 16 58
FIGURA 40 - LEITURA: CONTO POPULAR – PARTE 3 58
FIGURA 41 - COMPREENSÃO DO TEXTO 59
FIGURA 42 - COMPREENSÃO DO TEXTO 2 60
FIGURA 43 - LINGUAGEM E COMPREENSÃO DO TEXTO 60
FIGURA 44 - DESAFIO 2 61
FIGURA 45 - PALAVRAS DE LIGAÇÃO ENTRE AS PARTES DO TEXTO 61
FIGURA 46 - PRÁTICA DE ORALIDADE 62
FIGURA 47 - INTRODUÇÃO 62
FIGURA 48 - INTRODUÇÃO 2 63
FIGURA 49 - LEITURA 2: FÁBULA EM VERSO 64
FIGURA 50 - LEITURA 2: FÁBULA EM VERSO 2 65
FIGURA 51 - INTERPRETAÇÃO DO TEXTO 17 65
FIGURA 52 - INTERPRETAÇÃO DO TEXTO 18 66
FIGURA 53 - INTERPRETAÇÃO DO TEXTO 19 67
FIGURA 54 - INTERPRETAÇÃO DO TEXTO 20 67
FIGURA 55 - PRÁTICA DE ORALIDADE 2 68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - FREQUÊNCIA DE GÊNEROS LITERÁRIOS ENCONTRADOS NOS LD'S ANALISADOS 26

Quadro 2 - FREQUÊNCIA DE TEXTOS LITERÁRIOS FRAGMENTADOS E NÃO FRAGMENTADOS ENCONTRADOS NOS LD'S ANALISADOS 31

SUMÁRIO

1.	**INTRODUÇÃO.....**	**12**
2.	**REFERENCIAL TEÓRICO.....**	**15**
2.1	A ESCOLARIZAÇÃO DOS TEXTOS LITERÁRIOS.....	15
2.2	A DIMENSÃO DE DELEITE DOS TEXTOS LITERÁRIOS.....	17
2.3	O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	20
3.	**PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....**	**22**
4.	**ANÁLISE DE DADOS.....**	**26**
4.1.	A SELEÇÃO DE GÊNEROS LITERÁRIOS, AUTORES E OBRAS.....	26
4.2.	A SELEÇÃO E O TRATAMENTO DADO AO FRAGMENTO QUE CONSTITUIRÁ O TEXTO A SER LIDO E ESTUDADO.....	31
4.3.	AS INTENÇÕES E OS OBJETIVOS DE LEITURA E ESTUDO DO TEXTO LITERÁRIO.....	38
5.	**CONSIDERAÇÕES FINAIS**	**69**
	REFERÊNCIAS	**72**

1. INTRODUÇÃO

A literatura e o processo de formação do leitor são, indiscutivelmente, aspectos que atravessam o cotidiano da sala de aula durante toda a Educação Básica. Em paralelo, também é majoritariamente através da leitura que o aluno entra em contato com conhecimentos a serem aprendidos, tornando os suportes de leitura, como os textos e o livro didático, uma parte não apenas importante, mas também indissociável da vida escolar do estudante.

Nesse cenário, vale destacar também que, muitas vezes, a primeira experiência da criança com leitura e literatura acontece no ambiente escolar, por meio dos textos apresentados em sala de aula. Segundo Tagliani (2011, p. 137): "Ainda com relação à presença do livro didático nas escolas, percebemos que ele representa, em muitos casos, a única possibilidade de leitura tanto no ambiente escolar quanto no ambiente familiar do aluno.". Dessa maneira, sabendo que, assim como na sociedade em geral, existe, na escola, uma diversidade de formas e de suportes de leitura, o papel do livro didático, mais especificamente o de Língua Portuguesa, no cenário das experiências literárias do aluno, não pode ser ignorado, nem mesmo no que diz respeito ao estímulo à leitura de fruição[1] em sala de aula, o que será explorado mais a seguir.

No interior do livro didático de Língua Portuguesa, o aluno pode encontrar uma grande diversidade de textos, com os mais diversos gêneros e formatos, voltados a cumprir os objetivos didáticos do currículo escolar. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), o livro didático é um dos principais instrumentos responsáveis pelo trabalho com diferentes textos orais e escritos. Todavia, compreendendo que a escolarização dos textos do livro didático é um processo não apenas aceitável, mas também necessário, visto que a aprendizagem do aluno não pode ser perdida de vista, cabe refletir sobre um segundo papel que tais textos podem ter na vida do estudante, para além do caráter didático. Conforme apresentam Khun e Fuzer (2019, p. 4):

> Como os LDLP distribuídos nas escolas podem ser usados como norteadores de atividades de leitura, análise linguística e produção textual em sala de aula, torna-se importante olhar com mais atenção para os textos selecionados e disponibilizados nesses materiais.

Portanto, se o livro didático tem uma importância tão significativa e é por meio dele que muitos alunos do Ensino Fundamental desenvolvem suas primeiras experiências com a leitura, consideramos que, apesar de existirem diversas outras possibilidades de se experienciar a leitura deleite com as quais o aluno pode entrar em contato, é *também* por meio dos textos e das propostas de leitura presentes no livro didático que o indivíduo pode, ou não, entrar em contato

[1] Os termos "leitura de deleite" e "leitura de fruição" são usados ao longo da pesquisa como sinônimos.

de forma significativa com a experiência literária estética e de deleite desde cedo. Dessa forma, um dos elementos que dita como esse processo de estímulo à leitura deleite acontecerá é, justamente, a forma como os textos literários serão escolarizados no livro didático. Em outras palavras, a apropriação e *pedagogização* (SOARES, 1999, p. 19) que o texto literário sofre nos processos escolares faz toda a diferença no que diz respeito à preservação de suas características literárias e que permitam a literatura deleite. Uma preocupação que, muitas vezes, parece não ser observada no cotidiano da sala de aula.

Todavia, cabe ressaltar também que a leitura é mais do que um meio de apropriação de conhecimentos, isto é, é mais do que um suporte que guarda um conteúdo a ser aprendido. Viver em sociedade, por si só, não apenas exige, mas também possibilita diversas formas de leitura, desde a leitura da palavra até a leitura do mundo, conforme nos traz Freire (1988). Através da leitura, o indivíduo tem a possibilidade de se educar, se informar, se comunicar e, até mesmo, de se emocionar e se deleitar.

Levando em consideração essas duas últimas possibilidades trazidas pela leitura, destacamos, conforme dito anteriormente, a existência da leitura literária, especialmente na sua dimensão de deleite e fruição, que envolve a apreciação estética daquilo que se lê, por meio de um envolvimento emocional e imaginativo com o texto com o qual o indivíduo entra em contato. Nas palavras de Machado e Corrêa (2010, p. 126),

> A leitura literária, diferentemente da leitura de textos de outras dimensões discursivas, caracteriza-se por uma forma de envolvimento com o texto, que produz conhecimento e prazer, por ser ela uma experiência artística. Não se produz pela leitura literária um conhecimento pragmático, descartável, que possa ser aplicado de imediato. O tipo de conhecimento que ela produz não se esgota numa única leitura, e esse interesse renovado pelo texto literário pode ser explicado por ser ele capaz de nos fazer compreender quem somos e por que vivemos, mesmo que sob a forma de indagações.

Dessa forma, para além da aprendizagem e da informação, a leitura também pode, e deve, ser também um espaço de entretenimento e prazer para o leitor, permitindo que ele estabeleça com ela uma relação não apenas instrumental, mas também pessoal e introspectiva.

Por consequência, a justificativa para essa pesquisa nasceu não apenas de tais inquietações sobre a leitura deleite no livro didático, mas também de questões vindas de uma trajetória pessoal, cujas experiências de vida sempre estiveram ligadas à literatura, não apenas academicamente, mas também emocionalmente. Uma relação importante e profunda que nasceu, justamente, de primeiras experiências impactantes com leitura, feitas por meio dos textos do livro didático em um ambiente onde os livros e a literatura em geral, embora muito desejados, eram raros e escassos.

Assim, por conta de tal experiência, surgiu o estímulo à apreciação da literatura literária, em sua dimensão de deleite, por meio dos textos dos livros didáticos de Língua Portuguesa, tendo se constituído como leitora, escritora e amante de histórias. Por conta disso, nasceu o desejo de compreender o potencial de formação literária estética presente no livro didático e as questões que o rodeiam. Conforme destaca Maciel (2010, p. 11): "O texto dirigido à criança, entendido como literário, não deve ser circunscrito à ação pedagógica, sob pena de se deixar dominar por uma temática asséptica e deixar escapar a essência estética, normalmente 'suja' de vida.". Portanto, paralelamente a essas inquietações pessoais, também se destaca a importância acadêmica de se tratar acerca de tal tema, permitindo, assim, que possam ser estabelecidas reflexões acerca de questões tão relevantes quanto a escolarização dos textos de literatura e o estímulo à leitura deleite em sala de aula.

Por consequência, a questão de investigação da pesquisa aqui trazida constituiu-se por: *De que maneira ocorre a escolarização dos textos literários presentes no livro didático de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à dimensão de deleite desses textos?*. Essa questão deu origem ao seguinte objetivo geral: *Investigar a escolarização dos textos literários presentes no livro didático de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à dimensão de deleite desses textos.*

Como objetivos específicos, a partir de uma ênfase dada especificamente à preservação e à exploração da dimensão de deleite, elencamos: *1) Identificar os gêneros literários, os autores e as obras selecionados nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa analisados; 2) Analisar se a seleção e o tratamento dado aos textos literários escolarizados ao longo dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa apresentam uma pedagogização que preserva suas especificidades literárias; 3) Analisar as intenções e os objetivos de leitura e estudo do texto literário, especialmente no que tange à preservação e à exploração de sua dimensão de deleite.*

Dessa forma, a fim de contemplar o objetivo proposto, fez-se necessário elaborar uma revisão teórica sobre a temática principal que nos permitisse não apenas estabelecer um embasamento teórico consistente, mas também desenvolver a análise que virá a seguir. Entre os principais autores utilizados para tal, cujas obras nos permitiram tecer reflexões acerca da temática da escolarização dos textos literários, estão: Soares (1999), cuja obra abarca as questões de escolarização da literatura infantil e juvenil; Micarello e Baptista (2018), que tratam sobre a importância subjetiva da leitura; Lajolo (2009), cujas ideias tratam sobre a abordagem que o texto literário recebe em sala de aula; Corsino (2010), ao tratar sobre a importância de uma literatura infantil escolarizada de maneira apropriada; e Dalla-Bona e Souza (2018), cujo texto refere-se ao tratamento dado à literatura em sala de aula.

Em relação à categoria teórica que se refere à dimensão de deleite presente nos textos literários, nos valemos das produções dos seguintes autores: Oliveira (2010), cuja obra trata sobre a indissociabilidade entre a literatura literária e sua dimensão de deleite; Machado e Corrêa (2010), cujo texto trata sobre a formação para o estético de leitores do 3º e 4º ano; Luna e Silva (2019), que abarcam as questões sobre do que se trata a dimensão de deleite em um texto literário; e Borba (2019), que trata sobre o papel da literatura em sala de aula.

Já no que diz respeito à temática acerca do Livro Didático de Língua Portuguesa, nos foram caras as reflexões dos seguintes autores: Cafiero (2010), ao trabalhar sobre a importância dos suportes de leitura, em especial o livro didático; Santos (2011), que desenvolve uma discussão sobre a importância do livro didático em sala de aula; Tagliani (2011), cuja obra trata sobre o papel educativo do livro didático em sala de aula; e Souza e Cosson (2018), que desenvolvem uma discussão sobre o tratamento que a literatura recebe nos anos iniciais do Ensino Fundamental, incluindo o que diz respeito ao livro didático.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A ESCOLARIZAÇÃO DOS TEXTOS LITERÁRIOS

Sendo uma manifestação artística que se compõe por meio da linguagem escrita, a literatura apresenta uma quantidade incalculável de oportunidades de uso. Dessa forma, quando lançamos olhar sobre o ambiente escolar especificamente, essa imensidão de possibilidades pode se manifestar em um grande arcabouço de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Por meio de apenas um único texto, o professor é capaz de desenvolver uma série de diferentes aprendizagens junto a seus alunos, contemplando desde a leitura e a produção de textos até formas de linguagem.

Cabe destacar, dessa forma, que, enquanto instituição de ensino, de fato, é papel da escola buscar recursos que lhe permitam desenvolver suas atividades, entre elas, a formação do leitor de literatura. Compreender essa condição significa também compreender, em paralelo, a necessidade inexorável da adequação desses recursos aos objetivos e necessidades da sala de aula, o que faz com que modificações acabem sendo inevitáveis. E, novamente, quando se trata da literatura, não é diferente.

Ao tratar sobre tal tema, Soares (1999) define esse conjunto de mudanças estruturais - e algumas vezes até mesmo de sentido -, sofrido pelos textos literários, a fim de que estes se ajustem às demandar escolares, como o processo de *escolarização da literatura.* Aqui compreendemos, portanto, que, apesar de existirem certas produções escritas que são criadas visando exclusivamente o ambiente escolar e suas necessidades - como cartilhas e apostilas –,

a literatura é aqui entendida como produções da linguagem escrita cuja gênese e a existência não estão necessariamente relacionadas à sala de aula, possuindo, assim, seus próprios objetivos e características.

A relação entre literatura e escola nasce, portanto, através do processo de escolarização da primeira pela segunda, em um movimento descrito por Soares (1999, p. 17) como: "o processo pelo qual a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins — faz dela uma literatura escolarizada".

Nesse contexto, a autora (1999, p. 20) nos traz, ainda, que esse processo de *escolarização* tende, geralmente, a ser encarado de maneira pejorativa, visto que muitos o compreendem como um movimento de inevitável transformação da literatura em textos fragmentados, meros construtos deformados dos textos literários que servem apenas aos objetivos pedagógicos da escola. Dessa forma, tal priorização do potencial de exploração do conteúdo escolar acima das características literárias do texto escolarizado acabaria por promover uma total descaracterização dos elementos definidores da literatura. Ou seja, acabaria por, consequentemente, descaracterizar o texto utilizado em sala de aula enquanto um texto literário, transformando-o em um mero instrumento passivo através do qual as atividades escolares podem ser desenvolvidas, ao invés de uma obra literária independente, dotada de nuances, particularidades e subjetividades.

Tal definição de *escolarização,* porém, não é totalmente condizente com a realidade. De fato, Lajolo (2009), ao refletir sobre o tratamento que muitas vezes os textos literários recebem no ambiente escolar, define o uso do texto como *pretexto*, visto que a presença deste funciona meramente como um agente "[...] intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo". (LAJOLO, 2009, p. 53). Ao ter sua presença em sala de aula marcada pela mera instrumentalização, unida a um movimento de pouco ou até mesmo nenhum zelo pelas particularidades próprias e definidoras da literatura, o texto literário, acaba, de fato, por ser desfigurado em meio a este cenário equivocado de escolarização.

Todavia, compreender a existência de processos equivocados de escolarização significa, paralelamente, também refletir sobre a possibilidade de uma escolarização adequada da literatura dentro do ambiente escolar. Tal questão se torna especialmente relevante diante daquilo que nos traz Soares (1999, p. 21) acerca da inevitabilidade do processo de escolarização:

> É a esse inevitável processo — ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e consequente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – é a esse processo que se chama escolarização, processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o

> processo que a institui e que a constitui. [...] Portanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar "saber escolar", se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola.

Dessa forma, sendo a escolarização um processo natural, intrínseco à existência da própria escola, cabe destacar que o verdadeiro embate deve acontecer, justamente, não em relação ao processo em si, mas com relação aos métodos *inadequados* de apropriação dos textos literários pela escola. Combater uma escolarização equivocada, todavia, significa, principalmente, centrar nossas atenções em *quais* exatamente são as características dos textos literários que devem ser preservadas e *onde* tais textos podem ser encontrados em sala de aula.

2.2. A DIMENSÃO DE DELEITE DOS TEXTOS LITERÁRIOS

Compreendendo que as questões mencionadas no final da seção anterior são cruciais e envolvem elementos de imensurável diversidade e complexidade, a presente pesquisa centrou-se em um componente específico de cada uma delas, a fim de explorar a relação que eles possuem entre si e com a escolarização: a dimensão de deleite/fruição da literatura e os textos literários presentes nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa.

Sobre esse primeiro elemento, a leitura deleite caracteriza-se enquanto uma das muitas dimensões e possibilidades presentes na literatura, sendo aquela que permite que o leitor encontre prazer e a possibilidade de se envolver subjetivamente com a obra literária com a qual está interagindo. Dessa forma, para além do conhecimento e das possibilidades pedagógicas que de fato também a acompanham, a literatura carrega em seu cerne uma série de outros elementos que estão intrinsecamente relacionados à fruição e ao despertar da sensibilidade do leitor, conforme nos apresenta Oliveira (2010, p. 42):

> A literatura produz conhecimento, não porque esteja na escola, mas por dar conta de épocas, geografias e estilos de vida que não vivemos, mas que têm estreitas relações com o que somos hoje. A busca de leitura prazerosa não exclui a aquisição de conhecimento, pois jamais deixa de trazer informações ao leitor. Nem tudo o que se lê na escola precisa ser discutido, interpretado e avaliado dentro dos padrões estabelecidos pelo contexto escolar. A literatura infantil aponta para outras maneiras de ser, outros caminhos a serem percorridos, que no plano real seria quase impossível. Aprende-se e conhece-se por meio da leitura do texto literário, no entanto não há necessidade de imporem-se conhecimentos, formatando a criança dentro de princípios racionais que idealizam o ser e o elegem como alguém que deve tornar-se estritamente cumpridor de deveres.

A busca por conhecimentos, portanto, não exclui a dimensão de deleite presente no texto literário. Pelo contrário, as duas dimensões coexistem igualmente dentro do arcabouço da literatura, de maneira que querer privilegiar um acima do outro constitui-se em um esforço sem

sentido e, até mesmo, perigoso. Ao se abrir mão de zelar pela dimensão de deleite de um texto literário em favor de acentuar as possibilidades de aquisição de conhecimento que já são naturalmente inerentes à literatura, não apenas se fomenta a criação de textos erroneamente fragmentados, desprovidos, muitas vezes, dos elementos que lhe são definidores, mas também põe-se em risco a formação do aluno enquanto leitor. Nesse sentido, cabe destacar o que nos trazem Cafieiro e Corrêa (2009, p. 170):

> A exploração do texto literário no livro didático pode contribuir para despertar nos alunos o gosto pela leitura, o desejo de ler a obra inteira da qual foi extraído o fragmento que ele conheceu no LD. Por isso, é importante que esse recurso seja explorado com cuidado e entusiasmo, para que esse contato possa se firmar numa relação prazerosa, profícua e duradoura.

Assim, ao proporcionar uma abordagem adequada para os textos literários, que explore não apenas suas possibilidades didáticas, mas também subjetivas, o Livro Didático abre espaço para que a apreciação pelo hábito da leitura seja despertada nos estudantes e possa evoluir cada vez mais. Todavia, em uma perspectiva oposta, ao entrar em contato com textos equivocadamente escolarizados, o aluno pode não apenas desenvolver uma ideia equivocada do que são verdadeiramente determinados gêneros literários, como também tem arrancada de si a possibilidade de envolvimento e desenvolvimento individual, emocional e imaginativo com a leitura, conforme nos descreve Corsino (2010, p. 184):

> Na educação infantil, o texto literário tem uma função transformadora, pela possibilidade de as crianças viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações. Além de agenciar o imaginário das crianças, de penetrar no espaço lúdico e de encantar, a literatura é porta de entrada para o mundo letrado. Porta que se abre à face criativa do texto escrito, à arte e sua potência transformadora.

A partir das palavras da autora, pode-se perceber que a dimensão de deleite presente no texto literário não é apenas uma parte intrínseca e indissociável dele, mas também um elemento de importância ímpar, fazendo parte do conjunto de elementos que possibilita a formação da criança enquanto leitora, além de estimular nela questões como a sensibilidade artística, o contato com diferentes realidades que vão além da que ela já conhece e o desenvolvimento das capacidades de criação, imaginação e interpretação do aluno. Questões cruciais não apenas para o crescimento da criança enquanto leitor, mas, principalmente, também enquanto indivíduo.

> A literatura, ao ser tomada como meio para ensinar conteúdo ou sedimentar comportamentos e valores morais considerados adequados, recebe um tratamento pragmático e é, assim, destituída de sua dimensão discursiva e estética. Como consequência, os textos literários são apresentados às crianças de forma empobrecida. (MICARELLO; BAPTISTA, 2018, p. 175)

Dessa maneira, permitir que os alunos tenham contato apenas com textos que foram equivocadamente escolarizados, até mesmo a ponto de que sua possibilidade de apreciação estética tenha sido comprometida, significa comprometer também, ao mesmo tempo, as possibilidades subjetivas descritas acima que poderiam ser desenvolvidas pelo estudante.

Discutir sobre as características e as possibilidades da leitura deleite, além de sua importância, também traz margem para que definamos o que compreendemos enquanto literatura e porque, durante esta pesquisa, optaremos por não defini-la especificamente enquanto *infantil.* De fato, não são todos os tipos de produções literárias e formas de linguagem que encontram espaço na sala de aula, especialmente quando se trata da Educação Básica. Compreender esse fato, contudo, não significa cercear os textos literários trabalhados em sala de aula a uma quantidade reduzida de temas e formatos, como se as crianças também tivessem uma capacidade de entendimento reduzida, pois, conforme nos elucidam os PCN de Língua Portuguesa referentes aos Anos Iniciais do Ensino do Fundamental (1998, p. 25),

> A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do "prazer do texto", etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

Dessa forma, compreendemos que a literatura é uma forma de expressão muito ampla e repleta de possibilidades demais para ser reduzida a determinadas formas compreendidas como socialmente adequadas à determinada idade. Não se trata, portanto, de diminuir o conceito do que se compreende como literatura infantil, mas, sim, de defender as produções literárias como possibilidades únicas e individuais em sala de aula, que, diante de uma escolarização e de um processo de escolha adequados, podem ser perfeitamente apreciadas pelos estudantes, independentemente de quais são seus autores, suas temáticas, seus gêneros, etc. De igual maneira como a escolarização dos textos literários necessita de atenção, sensatez e equilíbrio, também a escolha dos elementos da literatura que serão abordados em sala de aula constitui um aspecto relevante, especialmente no que diz respeito ao papel do professor, sem dúvida um dos principais responsáveis por esse processo de escolha.

Porém, reconhecendo a importância e a crucialidade do papel de mediação pedagógica do professor no que diz respeito ao trabalho com textos literários em sala de aula, optamos por nos focar, na presente pesquisa, em outro agente mediador da relação entre o aluno e a literatura: o Livro Didático.

2.3. O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O local do Livro Didático em sala de aula perpassa diversos outros elementos importantes, como o processo de escolha do professor no que diz respeito a esse material, o planejamento didático docente e muitos outros elementos que acabam por interferir não apenas na maneira como o Livro Didático é usado em sala de aula, mas também qual o peso que ele tem nesse ambiente. Conforme define Cafiero (2010, p. 96):

> Não é o livro didático que define o que será trabalhado na série, é o planejamento da escola. No caso do ensino da leitura, alguns gêneros de textos estarão apresentados no livro didático escolhido, mas outros, não. Será preciso buscar esses outros textos que faltam em outros lugares.

Dessa forma, o Livro Didático e os conteúdos nele abrangidos, em um contexto mais geral, são apenas uma parte da experiência de leitura dos alunos, que deve ser complementada por outros elementos a serem planejados e desenvolvidos pelo professor. Todavia, apresentado esse contexto, também buscamos trazer luz aqui ao fato de que, apesar de também ser compreendido por alguns somente como um suporte de leitura inerte e sem muita relevância, o fato é que o Livro Didático apresenta em si uma imensidade de sentidos, conforme nos apresenta Santos (2011, p. 5):

> Por conseguinte, entendemos que o ensino através do livro didático não constitui apenas instrumento de saber específico da área a que se destina o assunto que propõe. Além do assunto apresentado, estão presentes componentes adicionais tão importantes quanto o objeto de estudo: as concepções culturais de uma sociedade. Nos pequenos detalhes dos livros didáticos, são observadas as marcas de uma determinada cultura, desde a capa até a forma como são apresentados os conteúdos, sobretudo quando estes vêm acompanhados de ilustrações, como figuras, fotos, desenhos, etc.

Através da reflexão do autor, pode-se perceber a importância e o potencial que o Livro Didático tem em sala de aula, não somente como uma ferramenta de ensino, mas também como um elemento constitutivo da aprendizagem do aluno, que possui suas próprias especificidades, complexidades e minúcias sobre as quais é necessário se demorar e se esmiuçar.

Articulando-se a isso, outra questão relevante é que muitas vezes o Livro Didático de Língua Portuguesa se apresenta, por conta de uma série de fatores, com ênfase no econômico, "[...] a única possibilidade de leitura tanto no ambiente escolar quanto no ambiente familiar do aluno." (TAGLIANI, 2011, p. 137). Destacar o nível de importância que o Livro Didático adquire em tal contexto significa também, por consequência, preocupar-se com a qualidade dos textos literários que estão presentes entre suas páginas, especialmente no que diz respeito a este enquanto, muitas vezes, o primeiro contato que o aluno poderá ter com o universo literário.

Obviamente, como dito anteriormente, o livro didático divide com diversos outros sujeitos, especialmente com o professor e o acervo da biblioteca escolar, o papel de meio de contato entre a criança e os textos literários. Não ser o único protagonista dessa relação, contudo, de maneira alguma o exime da responsabilidade de também desenvolver a chamada escolarização adequada da literatura que vem sendo discutida até aqui. Afinal, conforme supracitado, o trabalho com conteúdos e atividades previstos pelo currículo escolar de maneira nenhuma inviabiliza a preservação da dimensão de deleite inerente à literatura.

Em síntese, a fragmentação e a escolarização de um texto literário não podem, e não deve, suprimir a possibilidade de fruição que o aluno poderia ter ao ler, visto que, conforme refletem Paiva e Paulino (2016, p. 21), mesmo no que diz respeito aos textos presentes no Livro Didático de Língua Portuguesa,

> Diante de um texto literário, que é uma produção artística, espera-se que o leitor se sinta em interação com uma obra de arte. Essa interação lhe permite uma vivência que inclui, além de seu interesse intelectual, seu lado emocional: sua imaginação, desejos, medos, admirações.

Isto posto, todo texto literário, independentemente de onde ou como seja apresentado em sala de aula, tem a possibilidade e a obrigação de ser apresentado aos alunos de maneira adequada, a fim de que todas as suas características e oportunidades de interação com o leitor, sejam elas no âmbito do conhecimento ou da subjetividade, sejam respeitadas e preservadas.

Por fim, cabe ressaltar, também, que, de acordo com as diretrizes nacionais oficiais, ao elencar os objetivos centrais do ensino de Língua Portuguesa em todo o Ensino Fundamental, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2016 apresenta, entre eles: "[...] a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira." (BRASIL, 2015, p. 11). Paralelamente, essa mesma citação, com as exatas mesmas palavras, é utilizada, na página 13, para definir um dos aspectos indispensáveis que o aluno deve se apropriar ao longo dos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental.

Portanto, o trabalho adequado com a fruição estética inerente aos textos literários não se trata de uma escolha passível de ser feita pelos Livros Didáticos, mas, sim, uma obrigação legal formalmente elencada no PNLD. Embora o próprio Programa não dê ênfase a essa questão específica, a presença da dimensão de deleite no corpo do documento ainda assim é importante e traz à tona a responsabilidade que as obras devem ao dar o espaço necessário e a abordagem adequada para essa questão.

3. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Objetivando investigar a escolarização dos textos literários presentes no livro didático de Língua Portuguesa, especialmente no que diz respeito à preservação da dimensão de deleite de tais textos, o presente trabalho optou por uma abordagem qualitativa e uma pesquisa documental, a fim de que suas considerações possam contribuir para ampliar os conhecimentos acerca das questões sobre tal temática.

Nesse sentido, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, no sentido do que nos trazem Minayo, Deslandes e Gomes (2007, p. 09): "A pesquisa qualitativa [...] se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das virtudes.". Ao nos centrar nas reflexões e análises acerca dos temas trabalhados, buscamos lançar luz sobre questões muitas vezes inquantificáveis, mas que podem ser exploradas quando nos dedicamos a pensar sobre os dados, o conhecimento e as articulações que a pesquisa nos revela. Paralelamente, todavia, é válido ressaltar que aqui compreendemos que as dimensões qualitativas e quantitativas não se apresentam como dicotômicas, mas complementares, podendo, inclusive, serem utilizadas juntas, ao longo da presente pesquisa, caso assim os dados levantados mostrem ser necessário.

Esta pesquisa também se caracteriza como do tipo explicativa e exploratória. Explicativa, a partir do que Gil (2008, p. 29) define, por se tratar de um estudo: "[...] que tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fatos", visto que nos esforçamos em favor de refletir sobre os fatores que explicam a maneira como a literatura está sendo escolarizada no livro didático, além das problemáticas decorrentes e envolvidas nesse contexto.

Paralelamente, será também exploratória, no sentido apresentado por Gil (2008, p. 27), pois "[...] tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores", objetivando, assim, proporcionar uma visão geral e aproximativa acerca do objeto de estudo, além de contribuir para um melhor entendimento acerca das temáticas trabalhadas.

A opção pelo desenvolvimento de uma pesquisa documental, por sua vez, se deu tendo em vista a natureza da temática trabalhada e os objetivos elencados, visto que essa forma de pesquisa, segundo Silva *et al* (2009, p. 4557),

> Permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social. Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo.

Dessa forma, constituindo-se como uma pesquisa que permite a investigação de documentos e dos mais diversos significados e subjetividades que estão envoltos em seus conteúdos e detalhes, a pesquisa documental apresenta-se como um procedimento bastante relevante no que diz respeito à temática da presente pesquisa e a produção de dados desta. Especialmente porque, ao tratarmos sobre a escolarização da literatura presente no Livro Didático de Língua Portuguesa, faz-se necessário, por consequência, voltarmos nossas atenções para tais livros enquanto parte importante do desenvolvimento de nossa pesquisa, principalmente enquanto material a partir do qual serão produzidos os dados da investigação.

Assim, esta pesquisa se deu através da pesquisa documental dos textos literários e das atividades a eles relacionadas, presentes nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, relativos ao 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, da Coleção Ápis, Editora Ática, dos autores Vera Marchezi, Terezinha Bertin e Ana Trinconi Borgatto. Cada uma das Unidades presentes em cada livro, 12 para o 3º ano e 8 para o 4º ano, organizam-se em torno de um gênero textual específico que será trabalhado ao longo de toda a seção, sempre dividindo espaço com outros conteúdos disciplinares que neles estão inseridos, a exemplo de outros gêneros textuais e de questões gramaticais.

Tal coleção aparece como aprovada nas edições de 2016 e 2019 do Guia do PNLD. Todavia, daremos destaque ao Guia do PNLD mais recente, do ano de 2019, visto que é único documento que apresenta uma análise referente à 3ª edição da obra, analisada durante o decorrer da pesquisa, e que apresentava mudanças visíveis em relação à 2ª edição, apresentada no Guia do PNLD do ano de 2016.

Ao longo do documento mencionado, não se registra uma ênfase muito elevada na questão de como a coleção Ápis desenvolve e aborda aspectos relacionados à leitura deleite. Existe a menção de que duas sessões que estão presentes em todos os livros da coleção – "Assim também aprendo" e "Projetos de Leitura" – promovem e estimulam "atividades lúdicas e de fruição", o que se relaciona com a seguinte citação, que é a única vez em que o Guia trata a questão da leitura deleite como algo que necessariamente está sendo abordado e estimulado pela coleção de livros didáticos em questão:

> Uma vez que a tônica da coleção recai sobre a importância da leitura e da escrita e a valorização da literatura, todos os volumes da coleção contam com uma unidade de Introdução, a qual visa a motivar o estudante para a utilização do livro didático, estimulando a fruição da leitura e o encantamento do leitor com o universo da literatura e outras artes. (BRASIL, 2019)

Pode-se inferir, a partir das únicas três vezes em que a questão da fruição é citada ao longo do documento que, aparentemente, os próprios livros didáticos parecem não ter um amplo enfoque nesse assunto em específico. Todavia, a presença dessa questão no Guia, especialmente enquanto

algo que está destacado como *presente* na coleção em questão, revela sua relevância e a importância de sua presença, ainda que não receba muito destaque ou apareça recorrentemente ao longo dos livros didáticos ou até mesmo no próprio Guia.

Nessa perspectiva, nosso foco incidiu sobre textos literários compostos exclusivamente por palavras escritas, tais como histórias, contos, poemas, fábulas, crônicas etc., compreendendo que, além de constituírem grande parte do conteúdo literário dos LD's analisados, também apresentavam características mais condizentes com os objetivos de nossa pesquisa.

Ambas as edições analisadas estão em suas versões voltadas para o aluno, visto que, estando a presente pesquisa voltada para a relação direta entre o aluno e os textos presentes no Livro Didático, torna-se importante que o estudo seja realizado diretamente no livro que estará nas mãos do estudante. Paralelamente, a opção por tal coleção se deu pelo fato de que ela estava sendo utilizada pelos alunos da rede municipal de ensino Caruaru – PE na época em que a investigação foi realizada. Assim, nos foi possível traçar uma reflexão acerca do que estava sendo trabalhado não apenas nas páginas dessas obras, mas também nas salas de aula do supracitado município, que, por sua vez, foi escolhido por se tratar de uma cidade representativa na região agreste do estado de Pernambuco, além do fato de ter adotado a coleção estudada em toda a sua rede pública.

Já a justifica para a escolha de tais anos específicos se deu pela compreensão de que este é um período da Educação Básica em que as crianças já são capazes, em sua maioria, de realizar leituras autônomas. Por consequência, pressupõe-se que a criança terá autonomia suficiente não apenas para ler os textos presentes nos Livros Didáticos, mas também estabelecer com eles relações que podem ter importantes impactos no futuro, visto que, conforme definem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1998, p. 24): "Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura.".

Ao estabelecer nosso foco no 3º e no 4 º ano do Ensino Fundamental, momento em que os alunos estão não apenas sendo estimulados a desenvolver sua capacidade de leitura autônoma, mas também os objetivos do currículo escolar trabalham em prol desse avanço, equalizamos nossa percepção com aquela trazida por Machado e Corrêa (2010, p. 110): "Não se trata de atribuir toda a responsabilidade da formação de leitores aos anos iniciais, mas de não se perder a chance de criar, com êxito, essa disposição para a leitura literária pela *estrada afora*,

que a criança seguirá às vezes *'bem sozinha'* e às vezes bem acompanhada.". Assim sendo, por compreendermos que tais características de ambos anos da Educação Básica também se refletem nos Livros Didáticos utilizados em sala de aula, conforme já dito, optamos por defini-los como foco principal de nossa coleta de dados.

Por fim, a análise e a sistematização dos dados gerados foram realizadas através da técnica de análise de conteúdo. Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2009, p. 28): "[...] através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses)", assim como também descobrir "[...] o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado.". Essa análise nos permitiu, assim, tratar e interpretar os dados produzidos durante nossa pesquisa, chegando, assim, a conclusões construtivas e elucidativas acerca das temáticas trabalhadas.

Objetivando otimizar as discussões e investigações desenvolvidas durante a análise, seccionamos os conteúdos em 3 categorias de análise, inspiradas em Soares (1999): 1) *A seleção de gêneros literários, autores e obras*: seção em que abordamos as questões que, em ambas as obras analisadas, diziam respeito à seleção dos gêneros, autores e obras presentes ao longo dos LD's; 2) *A seleção e o tratamento dado aos textos literários fragmentados e não fragmentados*: detivemo-nos nas análises acerca dos fragmentos de textos literários presentes em ambos os LD's e o que revelam essas escolhas, assertivas ou limitadas, feitas pelas obras ao selecionar determinadas partes de um texto literário para serem trabalhas; e 3) *As intenções e os objetivos de leitura e estudo do texto literário:* categoria em que analisamos as intencionalidades e os objetivos de diversos exemplos de atividades, leituras e outras formas de utilização do texto literário, a fim de identificar qual a natureza delas e como isso se relaciona com a abordagem dada por ambas as obras à escolarização dos textos literários dos quais se utiliza, especialmente no que diz respeito à possibilidade de fruição presente neles.

4. ANÁLISE DE DADOS

4.1. A SELEÇÃO DE GÊNEROS LITERÁRIOS, AUTORES E OBRAS

Um dos primeiros aspectos que vale a pena ser destacados em relação às duas obras refere-se a como a seleção de textos literários e de autores é bastante diversa, abordando gêneros literários variados, porém com certa recorrência da presença de poemas e histórias em prosa, conforme pode ser observado na tabela a seguir:

Quadro 1. Frequência de gêneros literários encontrados nos LD's analisados.

Gêneros Literários Encontrados	Quantitativo do LD do 3º ano	Quantitativo do LD do 4º ano	Quantitativo Total de Ambos os LD's
Poema	13	8	21
História em Prosa	5	13	18
Letra de Canção	9	4	13
Conto	5	5	10
Trava-Língua	6	-	6
Fábula	2	2	4
História em Versos	3	-	3
Parlenda	3	-	3
Cantigas de Roda	2	-	2
Cordel	-	2	2
Texto teatral	1	-	1
Anedota	-	1	1

Fonte: Elaborada pela autora, a partir das pesquisas realizadas.

A partir do quadro acima, podemos refletir, também, que a recorrência na aparição dos gêneros textuais literários poema e história em prosa pode se justificar, possivelmente, pelas características sociais, estruturais e artísticas de tais gêneros, pois, além de serem os estilos de literatura que geralmente estão mais presentes no cotidiano das crianças, muitos também apresentam estruturas composional e de estilo bastante trabalhadas no currículo de conteúdos escolares do 3º e 4º ano. Além disso, os elementos artísticos desses gêneros de textos podem ser apresentar como um diferencial que influenciou nessa escolha, visto que são gêneros geralmente voltados para o lúdico e o universo infantil, o que pode ser muito positivo quando se trata de atrair o interesse dos alunos. Por outro lado, gêneros como cantigas, trava-línguas e parlendas tendem a ser mais frequentes nos livros do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, tendo em vista que, além de constituírem textos literários, exploram o estrato sonoro da linguagem, o que contribui com o processo de alfabetização.

Os autores dos textos escolhidos também são pouco repetidos ao longo das Unidades, caracterizando, assim, uma amplitude maior de formas de escrita e perspectivas autorais.

Porém, quando ocorria de um mesmo autor se repetir no mesmo livro didático, percebemos que isso não ocorria em mais de dois textos de sua autoria. Entre esses autores, que incluem escritores representativos e consagrados da literatura infanto-juvenil, podem ser encontrados nomes como: Ana Maria Machado, Eliardo França, Esopo, Hiawyn Oram, Hélio Ziskind, José de Nicola, Marta Lagarta, Sérgio Capparelli, Joel Rufino dos Santos, Ziraldo, Allan Ahlberg, Angela-Lago, Mark Teague etc.

Obviamente, até mesmo por lidarem com diferentes conteúdos de níveis de complexidade distintos, cada livro explora e lida com essa diversidade de autores e de textos de maneira relativamente própria. Ainda assim, é fato que essa diversidade está presente em ambos os volumes, o que é um aspecto bastante positivo, visto que, segundo Cafieiro e Corrêa (2009, p. 166), "Uma coletânea que apresente diversidade e qualidade dos gêneros literários tem maior possibilidade de contribuir para formação do leitor de literatura, principalmente quando provoca o desejo de ler a obra completa.".

Tal reflexão sobre o peso que uma escolha adequada de autores e obras tem na qualidade da escolarização, tornando-a mais diversa, estimulante e rica em temáticas e visões de mundo, articula-se também com o seguinte texto presente no PNLD do ano de 2016, que apresenta as razões pelas quais se faz relevante dar espaço para a produção literária que vai além daquela é considerada "clássica":

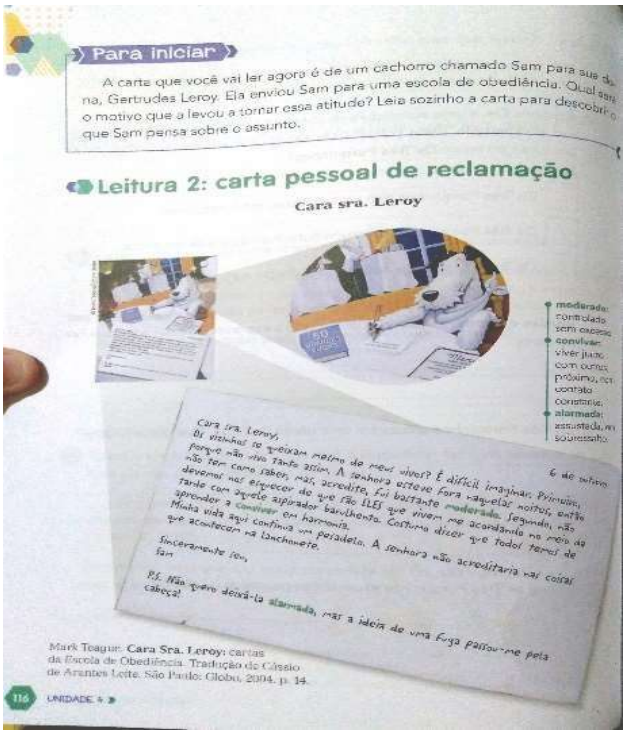
> Os textos literários, em sua maioria de autores consagrados, estão presentes em parte das coletâneas. Por outro lado, é bastante pequeno o espaço reservado à produção literária que não se identifica com os cânones estabelecidos: a poesia produzida pelas periferias urbanas, a literatura dita marginal, as obras menos visitadas de escritores consagrados, os autores considerados regionais ou pouco conhecidos, os gêneros de menor prestígio, a literatura oral e/ou popular. O resultado desse procedimento é que, mesmo contando com coletâneas de boa qualidade, capazes de oferecer ao aluno experiências bastante significativas de leitura, as coleções não costumam favorecer a discussão sobre o que dá a um texto o seu caráter literário, nem estimulam a fruição do texto literário. (BRASIL, 2016, p. 26)

Dessa forma, uma escolha de textos e de autores pautadas na qualidade e na multiplicidade tem, sim, papel crucial na questão da escolarização adequada dos textos literários e, consequentemente, também na exploração de sua dimensão de deleite. Ao longo do LD do 3º ano, por exemplo, das 12 Unidades apresentadas, 7 delas estavam voltadas para diferentes gêneros literários (Unidade 1 – Letra de canção; Unidade 2 – História em versos; Unidade 3 – Fábulas; Unidade 6 – Conto maravilhoso; Unidade 7 – Conto popular; Unidade 11 – Poema; e Unidade 12 – Texto teatral). As outras 5 Unidades restantes correspondiam a gêneros textuais não literários (Unidade 4 – Histórias em quadrinhos; Unidade 5 – Carta pessoal; Unidade 8 – Relato pessoal; Unidade 9 – Cartaz publicitário; e Unidade 10 – Notícia). Por outro lado, destacamos também que, apesar de a diversidade de textos e de autores ser uma condição necessária, ela não é suficiente para uma escolarização pertinente da literatura.

No caso do LD do 4º ano, foi perceptível que os conteúdos disciplinares trabalhados ao longo da obra são, em sua maioria, mais informativos: das 8 Unidades, que tem como eixos temático gêneros literários apenas 3 (Unidade 1 – Fábula em prosa e verso; Unidade 6 – Conto de Suspense; e Unidade 7 – Conto Popular) têm como foco gêneros que compreendem leitura literária, enquanto as demais as demais Unidades não (Unidade 2 – Notícia; Unidade 3 – Reportagem; Unidade 4 – Carta de Reclamação; Unidade 5 – Texto Informativo; e Unidade 8 – Mapa e roteiro de passeio).

Tal elenco de gêneros certamente poderia representar uma diminuição e desfavorecimento da quantidade de textos literários que poderiam estar presentes na obra, o que também comprometeria igualmente as possibilidades de preservação e de exploração da dimensão de deleite. Todavia, o Livro Didático encontrou uma maneira de evitar isso, optando, na maioria das Unidades, por uma série de textos literários que foram escritos seguindo a estrutura textual de gêneros não-literários, como cartas, por exemplo, como pode ser observado nos textos encontrados a seguir.

Figura 01: "Leitura 2: carta pessoal de reclamação", páginas 116, LD do 4º ano


Para iniciar

A carta que você vai ler agora é de um cachorro chamado Sam para sua dona, Gertrudes Leroy. Ela enviou Sam para uma escola de obediência. Qual será o motivo que a levou a tomar essa atitude? Leia sozinho a carta para descobrir o que Sam pensa sobre o assunto.

Leitura 2: carta pessoal de reclamação

Cara sra. Leroy

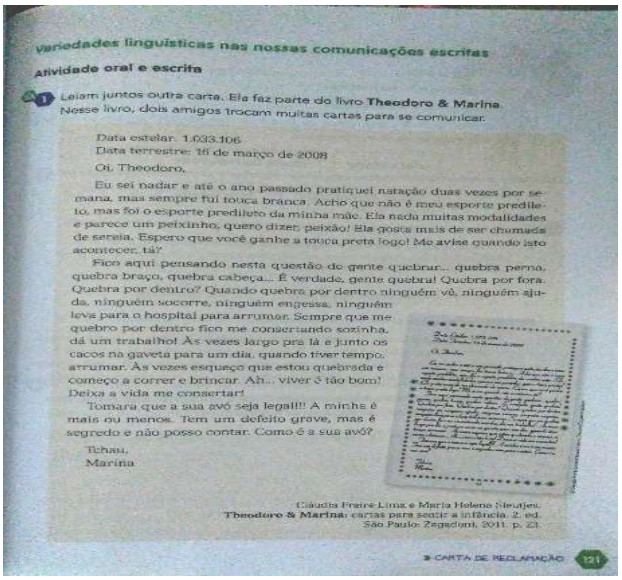
Cara sra. Leroy,

Mark Teague. Cara Sra. Leroy: cartas da Escola de Obediência. Tradução de Cássio de Arantes Leite. São Paulo: Globo, 2004. p. 14.

116 UNIDADE 4

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Figura 02: "Atividade oral e escrita", página 121, LD do 4º ano



Variedades linguísticas nas nossas comunicações escritas

Atividade oral e escrita

1 Leiam juntos outra carta. Ela faz parte do livro **Theodoro & Marina**. Nesse livro, dois amigos trocam muitas cartas para se comunicar.

Data estelar: 1.033.106
Data terrestre: 16 de março de 2008

Oi, Theodoro,

Eu sei nadar e até o ano passado pratiquei natação duas vezes por semana, mas sempre fui touca branca. Acho que não é meu esporte predileto, mas foi o esporte predileto da minha mãe. Ela nadu muitas modalidades e parece um peixinho, quero dizer, peixão! Ela gosta mais de ser chamada de sereia. Espero que você ganhe a touca preta logo! Me avise quando isto acontecer, tá?

Fico aqui pensando nesta questão de gente quebrar... quebra perna, quebra braço, quebra cabeça... É verdade, gente quebra! Quebra por fora. Quebra por dentro? Quando quebra por dentro ninguém vê, ninguém ajuda, ninguém socorre, ninguém engessa, ninguém leva para o hospital para arrumar. Sempre que me quebro por dentro fico me consertando sozinha, dá um trabalho! Às vezes largo pra lá e junto os cacos na gaveta para um dia, quando tiver tempo, arrumar. Às vezes esqueço que estou quebrada e começo a correr e brincar. Ah... viver é tão bom! Deixa a vida me consertar!

Tomara que a sua avó seja legal!!! A minha é mais ou menos. Tem um defeito grave, mas é segredo e não posso contar. Como é a sua avó?

Tchau,
Marina

Cláudia Freire Lima e Maria Helena Sleutjes. **Theodoro & Marina**: cartas para sentir a infância. 2. ed. São Paulo: Zagodoni, 2011. p. 23.

CARTA DE RECLAMAÇÃO 121

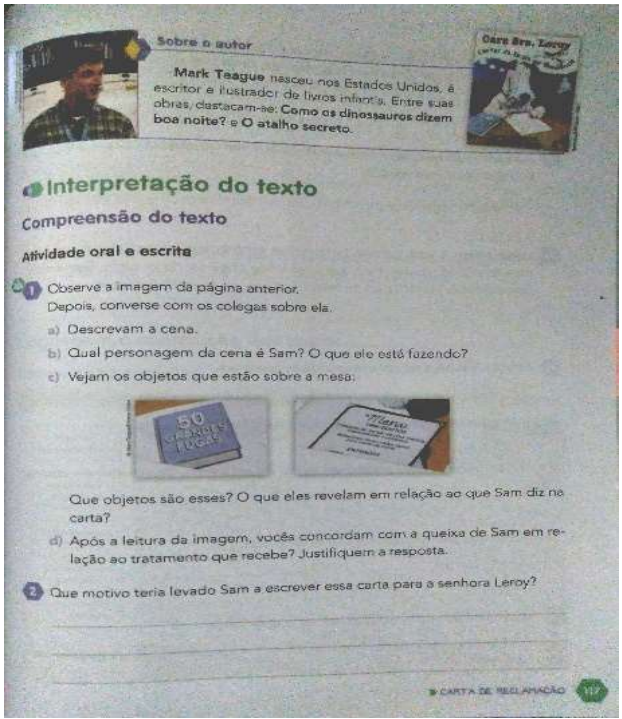
Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Por meio dessa escolha de textos, que pode ser considerada bastante adequada e assertiva, as autoras evitaram que houvesse uma defasassem na obra em relação às obras de literatura, permitindo, assim, que os gêneros não-literários trabalhados em 5 das 8 Unidades pudessem ser explorados enquanto conteúdos disciplinares, mas, ainda assim, sem perder de vista a presença da literatura e, possivelmente, de sua dimensão de deleite.

No caso específico das páginas 116, há um exemplo interessante de um texto literário em formato do gênero carta que está sendo usado, igualmente, para trabalhar as funções e a estrutura desse gênero textual específico e, paralelamente, também apresentar uma narrativa ficcional com possibilidades de fruição, em um movimento que não sacrifica nenhum dos dois aspectos, nem o conteúdo nem a dimensão de deleite.

O único apontamento que poderia ser tecido em relação essa parte do LD está não no texto em si ou em sua escolha, que é bastante assertiva e equilibrada, mas, sim, nas situações de leitura que se seguem ao texto "Cara sra. Leroy", que, conforme mostradas a seguir, focam-se demasiadamente na questão disciplinar.

Figura 03: "Interpretação do texto 1", página 117, LD do 4º ano



Sobre o autor

Mark Teague nasceu nos Estados Unidos, é escritor e ilustrador de livros infantis. Entre suas obras, destacam-se: **Como os dinossauros dizem boa noite?** e **O atalho secreto**.

Cara Sra. Leroy

Interpretação do texto

Compreensão do texto

Atividade oral e escrita

1 Observe a imagem da página anterior. Depois, converse com os colegas sobre ela.

a) Descrevam a cena.

b) Qual personagem da cena é Sam? O que ele está fazendo?

c) Vejam os objetos que estão sobre a mesa.

Que objetos são esses? O que eles revelam em relação ao que Sam diz na carta?

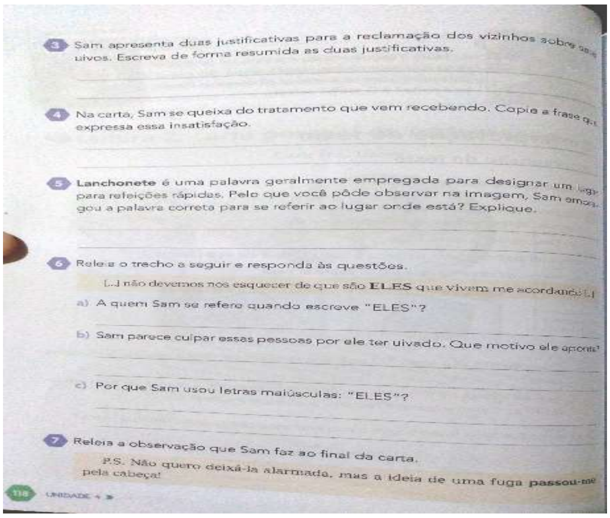
d) Após a leitura da imagem, vocês concordam com a queixa de Sam em relação ao tratamento que recebe? Justifiquem a resposta.

2 Que motivo teria levado Sam a escrever essa carta para a senhora Leroy?

CARTA DE RECLAMAÇÃO 117

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Figura 04: “Interpretação do texto 2”, página 118, LD do 4º ano



3 Sam apresenta duas justificativas para a reclamação dos vizinhos sobre seus uivos. Escreva de forma resumida as duas justificativas.

4 Na carta, Sam se queixa do tratamento que vem recebendo. Copie a frase q expressa essa insatisfação.

5 **Lanchonete** é uma palavra geralmente empregada para designar um lug para refeições rápidas. Pelo que você pôde observar na imagem, Sam empregou a palavra correta para se referir ao lugar onde está? Explique.

6 Releia o trecho a seguir e responda às questões.

[...] não devemos nos esquecer de que são **ELES** que vivem me acordando [...]

a) A quem Sam se refere quando escreve "ELES"?

b) Sam parece culpar essas pessoas por ele ter uivado. Que motivo ele apont

c) Por que Sam usou letras maiúsculas: "ELES"?

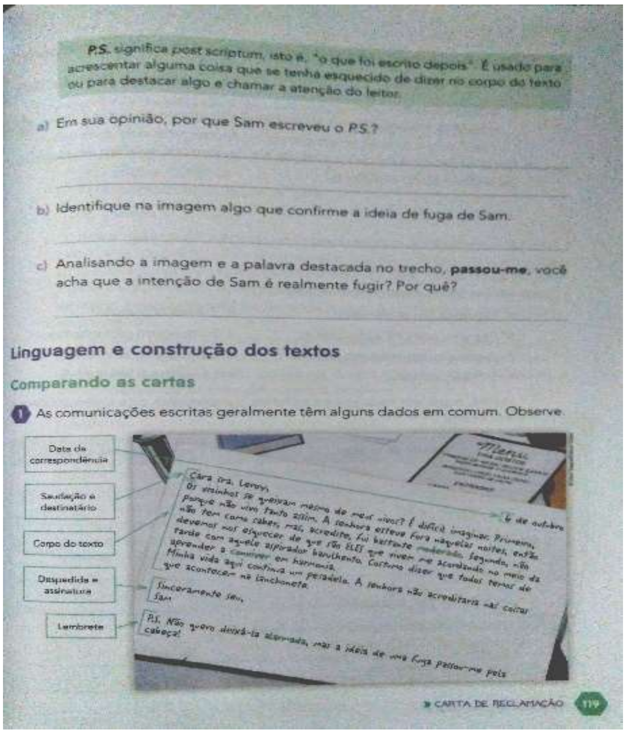
7 Releia a observação que Sam faz ao final da carta.

P.S. Não quero deixá-la alarmada, mas a ideia de uma fuga **passou-me** pela cabeça!

118 UNIDADE 4

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Figura 05: “Interpretação do texto 3”, página 119, LD do 4º ano



P.S. significa *post scriptum*, isto é, "o que foi escrito depois". É usado para acrescentar alguma coisa que se tenha esquecido de dizer no corpo do texto ou para destacar algo e chamar a atenção do leitor.

a) Em sua opinião, por que Sam escreveu o *P.S.*?

b) Identifique na imagem algo que confirme a ideia de fuga de Sam.

c) Analisando a imagem e a palavra destacada no trecho, **passou-me**, você acha que a intenção de Sam é realmente fugir? Por quê?

Linguagem e construção dos textos

Comparando as cartas

1 As comunicações escritas geralmente têm alguns dados em comum. Observe.

CARTA DE RECLAMAÇÃO 119

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Todas as 7 questões exploram questões de interpretação de texto de maneira bastante literal, voltando-se para identificação e cópia de partes específicas do texto, além da leitura de

imagem, sendo a situação de leitura de número 2 a que mais se aproxima de uma tentativa de explorar o conteúdo do texto de maneira não tão determinantemente disciplinar. Trata-se, assim, de um acontecimento bastante isolado, especialmente tendo em vista que se trata de uma situação de leitura entre outras 7.

Sendo assim, visto que esse texto tão bem escolhido foi explorado apenas didaticamente nas situações de leitura e atividades a ele direcionadas, esse trabalho com a dimensão de deleite e fruição poderia ser mais bem elaborado em edições futuras da obra. Assim, permitir-se-ia que o cuidado apresentado, ao elencar textos ao mesmo tempo literários e com estrutura de gêneros diversos, pudesse se tornar ainda mais frutífero dentro da obra, fazendo com que esses textos não apenas existissem sozinhos no LD, mas que seu conteúdo pudesse ser apresentado de maneira duplamente adequada, tanto em aspectos disciplinares, quanto de deleite.

4.2. A SELEÇÃO E O TRATAMENTO DADO AOS TEXTOS LITERÁRIOS FRAGMENTADOS E NÃO FRAGMENTADOS

Conforme pode ser observado no quadro a seguir, impera, ao longo de ambos os LD's, a presença de textos literários não fragmentos, que são apresentados ao leitor na íntegra. Todavia, ressaltamos que a questão de uma abordagem assertiva do trabalho com a dimensão de deleite dos textos literários nem sempre repousa apenas em evitar a fragmentação deles.

Quadro 2. Frequência de textos literários fragmentados e não fragmentados encontrados nos LD's analisados.

Quantidade de Textos Literários Não Fragmentos no LD do 3º ano	Quantidade de Textos Literários Fragmentos no LD do 3º ano	Quantidade de Textos Literários Não Fragmentos no LD do 4º ano	Quantidade de Textos Literários Fragmentos no LD do 4º ano	Quantidade de Textos Literários Não Fragmentos em ambos os LD's	Quantidade de Textos Literários Fragmentos em ambos os LD's
31	12	25	13	56	25

Fonte: Elaborada pela autora, a partir das pesquisas realizadas.

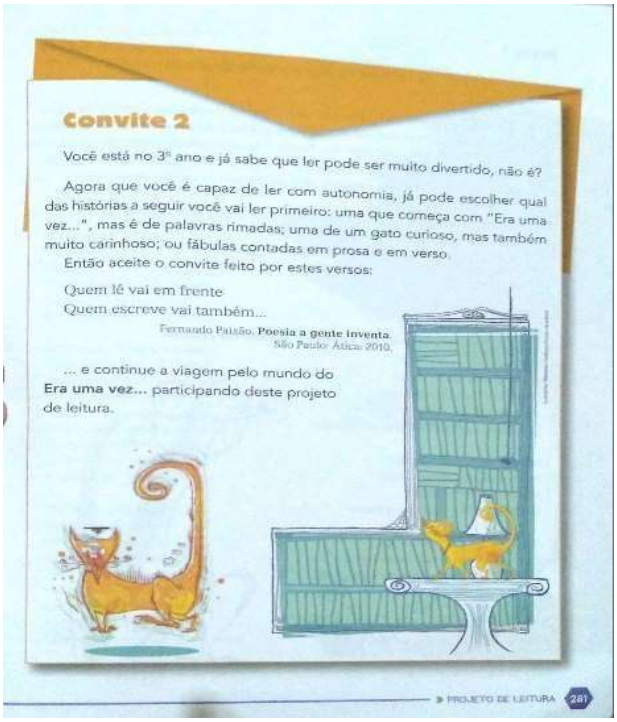
Ambos os LD's analisados - em consonância com o que aponta Soares (1999) ao destacar que a adaptação dos textos literários às necessidades da sala de aula é um processo inevitável, devendo, porém, ser feito de maneira adequada e sem comprometer as especificidades dos textos literários - apresentam vários exemplos de cortes estratégicos que modificam o corpo do texto sem com isso comprometer a qualidade literária das obras. Porém,

apesar disso, ao longo das obras também podem ser encontrados exemplos de fragmentações equivocadas que desfiguram o texto e que serão analisadas mais à frente.

Em paralelo, conforme apresentado anteriormente no quadro, os LD's também trazem uma quantidade elevada de textos literários na íntegra, geralmente sem quaisquer cortes ou modificações, tanto no decorrer das Unidades, quanto, especialmente, em uma seção que encerra cada livro chamada "Projeto de Leitura". Nessa subdivisão, que está presente em ambos os LD's, podem ser encontrados, principalmente, fábulas e contos que estão presentes sem quaisquer atividades ou direcionamentos envolvidos.

Tal seção merece destaque justamente por apresentar a maior quantidade de textos inalterados presentes nas obras, visto que os textos trabalhados durante as Unidades nem sempre são colocados totalmente na íntegra, embora algumas vezes isso aconteça. Na página 281 da obra referente ao 3º ano, até mesmo se registra um "convite" à leitura literária, que, visando diretamente a capacidade de leitura autônoma do aluno, deixa claro que a finalidade dessa sessão é a leitura deleite, sem haver outras atividades envolvidas. Uma explicação que é válida, sem dúvida, assim como a existência de tal seção.

Figura 06: "Convite 02", página 281, LD do 3º ano



Convite 2

Você está no 3º ano e já sabe que ler pode ser muito divertido, não é?

Agora que você é capaz de ler com autonomia, já pode escolher qual das histórias a seguir você vai ler primeiro: uma que começa com "Era uma vez...", mas é de palavras rimadas; uma de um gato curioso, mas também muito carinhoso; ou fábulas contadas em prosa e em verso.

Então aceite o convite feito por estes versos:

Quem lê vai em frente
Quem escreve vai também...

Fernando Paixão. **Poesia a gente inventa**. São Paulo: Ática, 2010.

... e continue a viagem pelo mundo do **Era uma vez...** participando deste projeto de leitura.

PROJETO DE LEITURA 281

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

A presença desses textos na íntegra, todavia, dá margem para outros questionamentos acerca de como a dimensão de deleite pode ser preservada no Livro Didático não apenas no

sentido de permanecer intocada, mas também de poder ser parte das atividades que mobilizem essa dimensão. Em primeira instância, pode-se até mesmo pensar que a mera presença do texto sem cortes já é suficiente para que a dimensão de deleite permaneça, o que não é uma visão de todo equivocada.

Segundo Micarello e Baptista (2018, p. 184), "A literatura, [...] é manifestação de uma dimensão fundamental da infância: a possibilidade de transgredir o instituído, de recriar o mundo dado por meio de elaboração de outros mundos imaginados.". Dessa forma, por ser uma relação mergulhada na subjetividade, a interação entre a criança e o texto em sua forma "pura", mesmo quando não dotada de um instrumento de mediação entre os dois, é também um momento em que o estudante pode entrar em contato com a dimensão deleite do texto que tem diante de si e com ele construir uma pluralidade indizível de relações, sentimentos e sentidos. Todavia, será que esse cenário em si, em que o aluno teria em seu livro uma diversidade de textos não fragmentados com os quais poderia entrar em contato, sem que o próprio Livro Didático o estimulasse a perceber e interagir ainda mais com a possibilidade de fruição, constituiria uma escolarização adequada do texto?

Em busca de elucidações sobre essa questão, recorremos ao pensamento de Souza e Cosson (2018, p. 99 e 100), que destacam:

> Aparentemente libertária, essa perspectiva idealista do "ler por ler" ou "ler por prazer" traz em si uma série de equívocos em relação à leitura literária. Um deles é o de que a leitura literária se faz espontaneamente, sem demandar nenhuma aprendizagem, esquecendo-se de que ler literatura, assim como qualquer outro texto, demanda o conhecimento de protocolos de leitura (SCHOLES, 1991) e que é responsabilidade da escola formar o leitor literário (oferta, escolha, etc.), tal como forma o leitor das demais matérias escolares, ou seja, cumpre ampliar e fortalecer o letramento literário do aluno. Outro é a questão da fruição entendida como uma atividade desinteressada, sem objetivo, numa aparente transposição da gratuidade do objeto artístico para o ato de ler, quando já aprendemos com Magda Soares (2005) que ler é verbo transitivo, no sentido de que leio sempre alguma coisa, sobre alguma coisa e por alguma razão, fatores que são determinantes do próprio ato de ler. Há, ainda, a questão do prazer entendido como inerente à leitura do texto literário. Aqui é preciso ter claro, como bem adverte Arena (2010), tratando do leitor em geral, que "o prazer não é o sentimento definidor de um bom leitor, nem é o guia para ensinar a ler" [...].

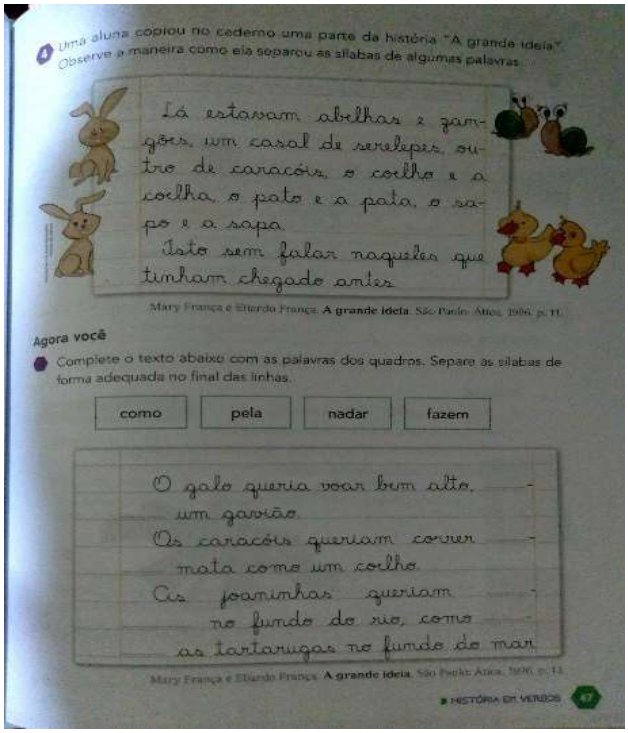
Assim, pode-se perceber que a própria abordagem que o livro didático dá ao texto pode, muitas vezes, contribuir para que a escolarização dele seja equivocada, visto que a exploração da dimensão de deleite não é um aspecto que possa ser deixado à revelia, como se acontecesse inteiramente de maneira espontânea ou estivesse apenas à cargo da subjetividade do aluno. A leitura de deleite é uma atividade que, embora envolva subjetividade e prazer, vai também além disso e, portanto, também é passível de ser mediada e estimulada. Retirar um texto de sua obra original sem modificá-lo pode não significar muito, frente a um trabalho didático que se foca em atividades que exploram com muito mais afinco as dimensões conteudistas que estão

presentes naquele conjunto de palavras, deixando de lado - às vezes até mesmo por completo – a perspectiva de que aqueles textos têm mais "funcionalidades" do que apenas auxiliar o aluno a se apropriar de determinado conhecimento.

Dessa forma, a possibilidade que os alunos têm de ler textos literários na íntegra através dessas obras é, sim, uma questão positiva. Porém, nela não se esgotam os esforços que devem ser feitos em prol de uma escolarização que verdadeiramente preserve a possibilidade de fruição desses textos por meio de elementos outros, como o estímulo e a exploração da dimensão de deleite em atividades de mediação leitora que contribuam para a interação entre o leitor e a literatura. Um aspecto que, conforme será visto nas seções a seguir, muitas vezes deixa a desejar nos LD's analisados.

Indo adiante nessa perspectiva, entre os conteúdos do Livro Didático do 3º ano, saltam aos olhos alguns exemplos claros de textos equivocadamente fragmentados, conforme o primeiro texto da imagem mostrada a seguir.

Figura 07: "Agora você", página 47, LD do 3º ano



Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

É notável que, apesar do nome da história ser apresentado no enunciado, assim como o fato de que, teoricamente, essa seria apenas uma cópia de uma parte isolada de outro texto, não se pode perder de vista que é bastante aparente que esse fragmento parece ter sido retirado de uma narrativa que, por sua vez, não foi apresentada na íntegra em momento nenhum ao longo do LD. Dessa forma, o corte abrupto que foi feito para a retirada dessa parte em específico faz

com que o contexto da obra se perca, conforme nos aponta Soares (1999) ao tratar sobre esse tipo de fragmentação, muito comum em exemplos de escolarização inadequada.

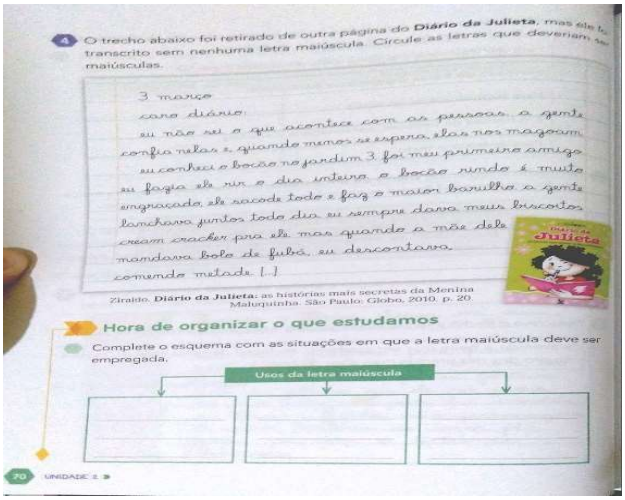
> Torna-se, assim, difícil retirar, de uma narrativa, um fragmento que conserve, em si, todos os ciclos de uma narrativa; a consequência dessa dificuldade é que os fragmentos de narrativas apresentados nos livros didáticos são quase sempre pseudotextos, em que um dos alguns ciclos da sequência narrativa são apresentados, faltando aqueles que os precedem e os seguem. [...] Uma primeira consequência dessa fragmentação inadequada, que apresenta apenas a *exposição* que prefere os acontecimentos, é que a criança, que tem internalizada em si "a linguagem universal da narrativa", cuja estrutura conhece bem, das histórias que contam e que ouvem, há de se perguntar: e depois? o que aconteceu? e, não obtendo respostas a essas perguntas, irá construindo um conceito inadequado de texto, de narrativa, de leitura literária. Uma segunda consequência, estreitamente ligada à primeira, é que se desfigura o sentido da obra das autoras [...]. (SOARES, 1999, p. 31, 32 e 33).

Conforme destaca a autora, é de fato uma tarefa desafiadora encontrar possibilidades de fragmentação de textos literários que permitam a preservação de suas características, sejam elas narrativas, rítmicas etc. Todavia, tal tarefa é tampouco impossível, conforme o próprio LD demonstra, ao apresentar textos cujas repartições não comprometeram de maneira tão precipitada as particularidades que o caracterizavam.

Por mais que esse fragmento trate de parte de uma atividade que aparentemente está ali apenas para servir de exemplo para que o aluno complete o texto abaixo – que também se trata de um texto abruptamente fragmentado, diga-se de passagem, em uma situação idêntica à que está sendo aqui discutida –, vale recordar que as problematizações que envolvem uma escolarização inadequada valem para qualquer texto. Ou seja, as consequências pontuadas por Soares (1999) acerca da perda da especificidade do texto perante o olhar do aluno e da desfiguração da obra do autor valem para qualquer texto, esteja ele em destaque no Livro Didático ou não. Cabe, por fim, evitar a existência dos *pseudotextos*, não importa em que contexto ou situação de leitura eles estejam inseridos.

Outras problemáticas ainda mais sérias se apresentam ao longo do Livro Didático, como episódios de textos equivocadamente fragmentados, não exatamente recorrentes, mas também não apenas pontuais, conforme pode ser observado na página 70, com o texto retirado do livro "O Diário da Julieta".

Figura 08: "Interpretação do texto 4", página 70, LD do 4º ano



Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Fica bastante claro que o texto, que é parte de um diário e em momento algum foi apresentado previamente na íntegra ao longo do LD, traz um enredo sobre mágoa que claramente seria tratado mais à frente, mas foi brutalmente cortado por conta da fragmentação do texto, muito provavelmente por questões de adequação de tamanho, deixando, assim, a narrativa sem final e, consequentemente, não apenas sem sentido, mas também descaracterizada. Sobre isso, é válido destacar o que nos apresentam Cafieiro e Corrêa (2009, p. 159) sobre o tratamento que cabe ser dado aos sentidos imaginativos e ficcionais dos textos literários escolarizados:

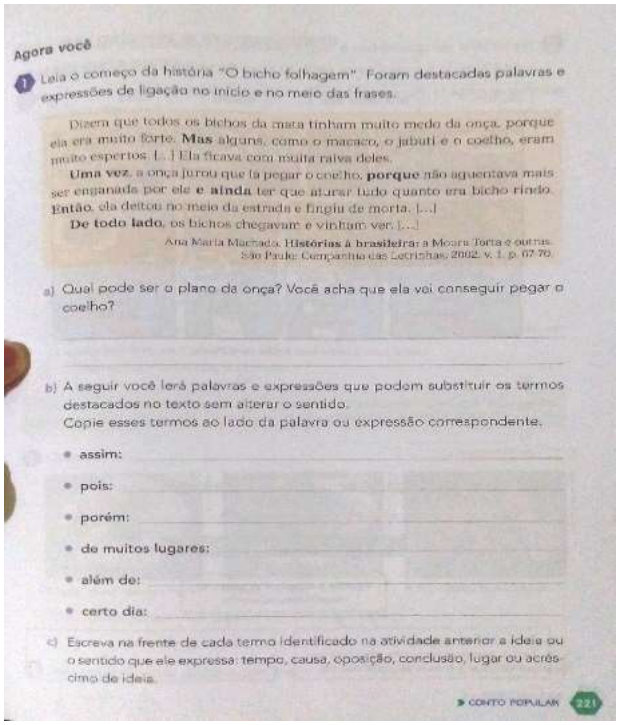
> O trabalho didático com o texto literário pode e deve valer-se da observação das singularidades e propriedades de composição que caracterizam esse tipo muito particular de escrita. Entretanto, esse trabalho não pode reduzir-se apenas a identificar e/ou distinguir um conto de uma crônica, a cobrar respostas únicas em atividades limitadas de compreensão. É preciso, como afirma Martins (2007), "não negligenciar o pacto ficcional que o jogo da linguagem e do imaginário tentam estabelecer com os leitores e que somente estes serão capazes de instaurar, ou de ignorar, no seu comportamento participativo". Os recursos linguísticos envolvidos na construção dos textos podem e devem ser explorados, mas, muito mais importante do que saber que conectores foram utilizados entre as orações, é perceber múltiplos efeitos de sentido gerados pelas construções utilizadas.

A pedagogização dos textos literários para as especificidades da sala de aula é, portanto, não apenas válida, como necessária. Todavia, essa importância não deve invisibilizar ou marginalizar a possibilidade de tratar sobre outros aspectos do texto de maneira adequada, especialmente no que diz respeito aos elementos que o caracterizam enquanto texto literário e a dimensão ficcional e subjetiva que proporciona a possibilidade de apreciação estética e de fruição. Preservar essas características e explorá-las adequadamente, portanto, é preservar e explorar também a própria essência do texto literário.

Algo parecido acontece também com o início da história "O bicho folhagem", presente na página 221, onde o seu fim abrupto prejudica não apenas o andamento da narrativa, o entendimento da obra do autor, como também, principalmente, o desenvolvimento do aluno enquanto leitor, visto que, segundo Soares (1999), esse tipo de escolarização equivocada pode

transmitir também para o estudante uma ideia distorcida das possibilidades de fruição do *pseudotexto* que está em suas mãos.

Figura 09: “Agora você”, página 221, LD do 4º ano



Agora você

1 Leia o começo da história "O bicho folhagem". Foram destacadas palavras e expressões de ligação no início e no meio das frases.

Diziam que todos os bichos da mata tinham muito medo da onça, porque ela era muito forte. **Mas** alguns, como o macaco, o jabuti e o coelho, eram muito espertos. [...] Ela ficava com muita raiva deles.

Uma vez, a onça jurou que ia pegar o coelho, **porque** não aguentava mais ser enganada por ele **e ainda** ter que aturar tudo quanto era bicho rindo. **Então**, ela deitou no meio da estrada e fingiu de morta. [...]

De todo lado, os bichos chegavam e vinham ver. [...]

Ana Maria Machado. **Histórias à brasileira**: a Moura Torta e outras. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002. v. 1. p. 67-70.

a) Qual pode ser o plano da onça? Você acha que ela vai conseguir pegar o coelho?

b) A seguir você lerá palavras e expressões que podem substituir os termos destacados no texto sem alterar o sentido.
Copie esses termos ao lado da palavra ou expressão correspondente.

- assim:
- pois:
- porém:
- de muitos lugares:
- além de:
- certo dia:

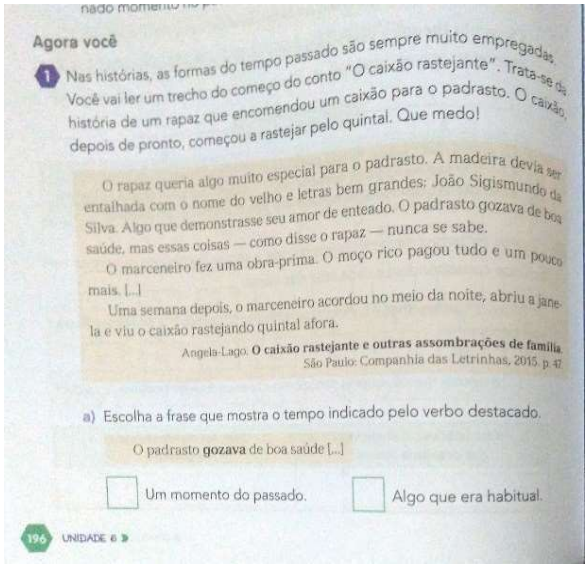
c) Escreva na frente de cada termo identificado na atividade anterior a ideia ou o sentido que ele expressa: tempo, causa, oposição, conclusão, lugar ou acréscimo de ideia.

CONTO POPULAR 221

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Por fim, cabe trazer, em derradeiro, um exemplo que demonstra como essa carência em relação a uma escolarização mais adequada em parte dos textos pode comprometer até mesmo o entendimento das próprias atividades disciplinares, que, muitas vezes, são o foco principal da obra. Primeiramente, destacamos o texto presente na página 196, que traz, conforme o próprio livro destaca, apenas o início de uma história chamada “O caixão rastejante”.

Figura 10: “Agora você”, página 196, LD do 4º ano



Agora você

1 Nas histórias, as formas do tempo passado são sempre muito empregadas. Você vai ler um trecho do começo do conto "O caixão rastejante". Trata-se da história de um rapaz que encomendou um caixão para o padrasto. O caixão, depois de pronto, começou a rastejar pelo quintal. Que medo!

O rapaz queria algo muito especial para o padrasto. A madeira devia ser entalhada com o nome do velho e letras bem grandes: João Sigismundo da Silva. Algo que demonstrasse seu amor de enteado. O padrasto gozava de boa saúde, mas essas coisas — como disse o rapaz — nunca se sabe.

O marceneiro fez uma obra-prima. O moço rico pagou tudo e um pouco mais. [...]

Uma semana depois, o marceneiro acordou no meio da noite, abriu a janela e viu o caixão rastejando quintal afora.

Angela Lago. **O caixão rastejante e outras assombrações de família**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015. p. 47.

a) Escolha a frase que mostra o tempo indicado pelo verbo destacado.

O padrasto **gozava** de boa saúde [...]

☐ Um momento do passado. ☐ Algo que era habitual.

196 UNIDADE 6

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

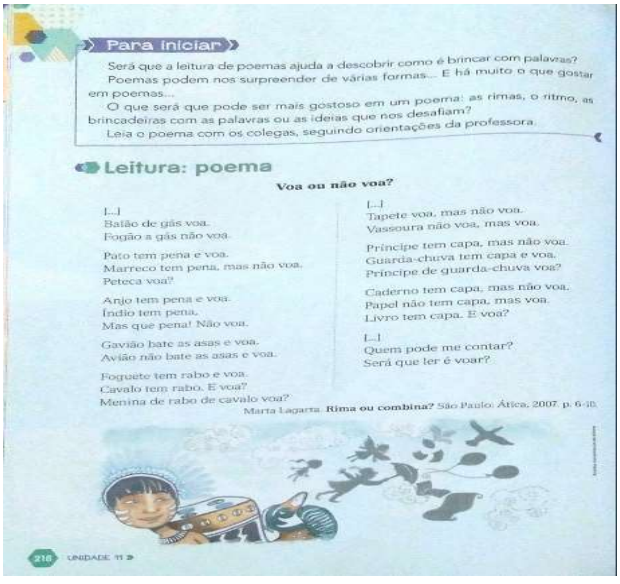
Vale destacar que o texto se encontra na Unidade 6, cujo enfoque é em contos de suspense, mas a escolha, feita pelo livro, de apresentar apenas o início da história através desse fragmento, claramente compromete o andamento da narrativa, que, em momento algum do LD, é apresentada na íntegra, deixando a trama sem um término inteligível e desfigurando o texto, especialmente enquanto um gênero literário cujo deleite se concentra, em grande parte, na revelação final.

Ao destacar esse exemplo, temos por objetivo refletir sobre como exatamente o aluno poderia se apropriar do fato de que todas as histórias de suspense necessitam de um desfecho surpreendente que vem ao final, quando o LD apresenta um fragmento descaracterizado, que apresenta apenas um corte abrupto do que aparenta ser parte do clímax da história e que deixa a trama sem muito sentido? Assim, percebe-se que as próprias escolhas de escolarização feitas pela obra podem comprometer não apenas o bom desenvolvimento das situações de leitura propostas pelo livro, mas também o entendimento do aluno sobre o tema como um todo.

4.3. AS INTENÇÕES E OS OBJETIVOS DE LEITURA E ESTUDO DO TEXTO LITERÁRIO

Permanecendo nessa temática, é notável como ambas as obras, muitas vezes, conforme pode ser visto na imagem a seguir, destacam o potencial criativo e divertido da leitura, mas não o exploram ou o fazem muito pouco, como nas atividades que se seguem ao primeiro texto apresentado na Unidade 11 do Livro Didático do 3º ano.

Figura 11: “Leitura: poema – Voa ou não voa?”, página 216, LD do 3º ano



Para iniciar

Será que a leitura de poemas ajuda a descobrir como é brincar com palavras? Poemas podem nos surpreender de várias formas... E há muito o que gostar em poemas...

O que será que pode ser mais gostoso em um poema: as rimas, o ritmo, as brincadeiras com as palavras ou as ideias que nos desafiam?

Leia o poema com os colegas, seguindo orientações da professora.

Leitura: poema

Voa ou não voa?

[...]
Balão de gás voa.
Fogão a gás não voa.

Pato tem pena e voa.
Marreco tem pena, mas não voa.
Peteca voa?

Anjo tem pena e voa.
Índio tem pena.
Mas que pena! Não voa.

Gavião bate as asas e voa.
Avião não bate as asas e voa.

Foguete tem rabo e voa.
Cavalo tem rabo. E voa?
Menina de rabo de cavalo voa?

[...]
Tapete voa, mas não voa.
Vassoura não voa, mas voa.

Príncipe tem capa, mas não voa.
Guarda-chuva tem capa e voa.
Príncipe de guarda-chuva voa?

Caderno tem capa, mas não voa.
Papel não tem capa, mas voa.
Livro tem capa. E voa?

[...]
Quem pode me contar?
Será que ler é voar?

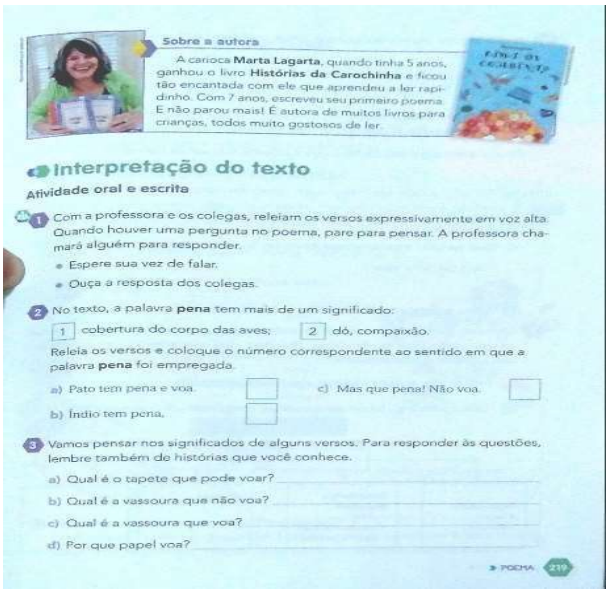
Marta Lagarta. **Rima ou combina?** São Paulo: Ática, 2007. p. 6-10.

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Como se pode perceber, o discurso presente na seção “Para iniciar” destaca a “brincadeira com palavras” e a fruição que está presente no ato de se ler e gostar de poemas, parecendo, assim, estimular as crianças a não apenas desenvolver uma boa relação com esse gênero literário, mas também com ele se deleitar e explorar os elementos nele presentes que permitem esse prazer com a leitura, atentando-se a eles durante suas interações com poemas.

Todavia, logo em seguida, ao apresentar um conjunto de atividades que tem por objetivo explorar uma interpretação acerca do poema “Voa ou não voa?”, que se encontra no início da seção, também se estimula a reflexão sobre o prazer da leitura ao questionar se “ler é voar?”, assim como as perguntas feitas na sessão “Para iniciar”. No entanto, ao explorar conteúdos como significados literais e rimas, das 6 atividades relacionadas a esse poema e que focalizam, de modo geral, os sentidos das palavras utilizadas ao longo do texto, apenas duas delas, a quinta e a sexta, exploram, de alguma maneira, a relação do aluno com o aspecto da fruição do texto lido. Essas estão direcionadas, respectivamente, a estimular um diálogo sobre quais os sentidos do “voo” citado no início da atividade no que diz respeito à leitura e questionar as crianças acerca de suas opiniões sobre o texto, ainda que o próprio enunciado apresente delimitações, dando às crianças muito mais a oportunidade de “escolher” entre opções como as rimas e o ritmo, ao invés de realmente deixar um espaço aberto para que elas apresentem suas preferências acerca da temática que lhes foi apresentada.

Figura 12: “Interpretação do texto 5”, página 219, LD do 3º ano



Sobre a autora

A carioca **Marta Lagarta**, quando tinha 5 anos, ganhou o livro **Histórias da Carochinha** e ficou tão encantada com ele que aprendeu a ler rapidinho. Com 7 anos, escreveu seu primeiro poema. E não parou mais! É autora de muitos livros para crianças, todos muito gostosos de ler.

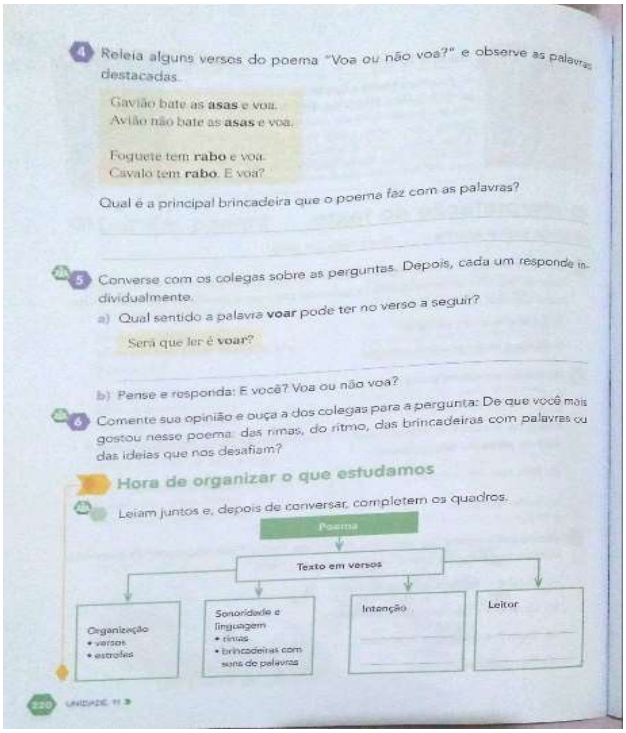
Interpretação do texto

Atividade oral e escrita

1. Com a professora e os colegas, releiam os versos expressivamente em voz alta. Quando houver uma pergunta no poema, pare para pensar. A professora chamará alguém para responder.
   - Espere sua vez de falar.
   - Ouça a resposta dos colegas.
2. No texto, a palavra **pena** tem mais de um significado:
   1 cobertura do corpo das aves; 2 dó, compaixão.
   Releia os versos e coloque o número correspondente ao sentido em que a palavra **pena** foi empregada.
   a) Pato tem pena e voa. ☐ c) Mas que pena! Não voa. ☐
   b) Índio tem pena. ☐
3. Vamos pensar nos significados de alguns versos. Para responder às questões, lembre também de histórias que você conhece.
   a) Qual é o tapete que pode voar? _____
   b) Qual é a vassoura que não voa? _____
   c) Qual é a vassoura que voa? _____
   d) Por que papel voa? _____

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Figura 13: “Interpretação do texto 6”, página 220, LD do 3º ano



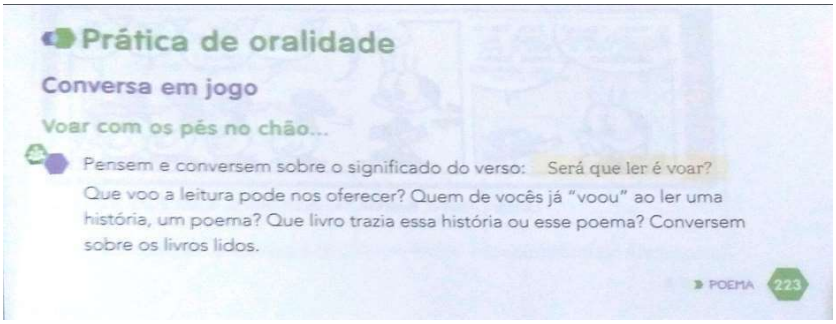
Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Assim, o que parecia ser um destaque proposital e que, em teoria, deveria ser melhor aprofundado ao longo da Unidade, se torna uma questão quase pontual, que se perde ao longo da ênfase dada aos conteúdos e à exploração didática do poema, em um exemplo de escolarização cujo limite não está na fragmentação do texto, visto que ela é feita sem que se perca o sentido, mas, sim, nas situações de leitura apresentadas pelo livro, que não exploram apropriadamente a dimensão de deleite de um texto, que, por si só, já apresentava grandes possibilidades de interpretação, visto que tem como temática a própria fruição presente no ato de ler.

Tal limite parece apresentar-se como uma priorização intencional dos conteúdos disciplinares da Língua Portuguesa, visto que, algumas páginas à frente, o livro volta a explorar o poema, novamente com apenas uma atividade, em que estimula as crianças, de maneira bastante adequada, a discutirem entre si sobre os significados que o texto teve para elas e contar sobre suas experiências com literatura de deleite, ao perguntar sobre as obras que as fizeram “voar”. Assim, percebe-se que as autoras até mesmo sabem como tratar as questões relacionadas à fruição para que essa seja estimulada e permeie as reflexões que as crianças desenvolvem. Todavia, isso parece ser colocado de lado em prol de favorecer as atividades

voltadas para a escolarização em seu sentido mais literal, visto que elas estão em quantidade muito maior, possuindo assim maior destaque.

Figura 14: “Prática de Oralidade 1”, página 223, LD do 3º ano



Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

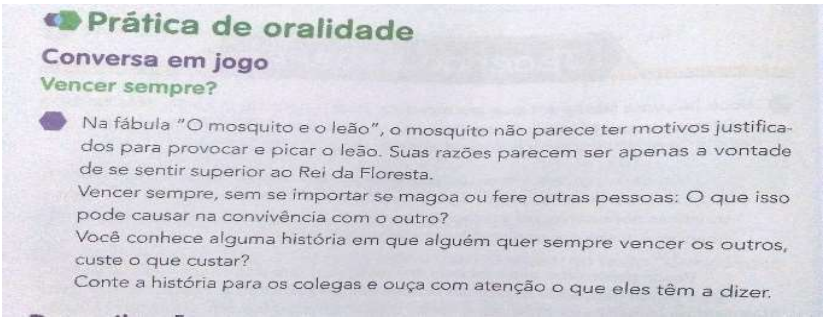
Cabe destacar, porém, que tal observação sobre a priorização dos conteúdos disciplinares nas atividades não tem por objetivo dizer que a leitura de deleite deveria ser privilegiada, deixando as questões disciplinares à margem. Trata-se, ao contrário, de uma reflexão que visa mostrar como ambas são cruciais e, por isso, devem ser trabalhadas de maneira apropriada e equilibrada, a fim de que se desenvolva uma escolarização verdadeiramente adequada.

Em relação à questão da exploração de sentidos para além dos conteúdos, outra problemática se revela em ambos os LD’s. É notável, especialmente no volume direcionado ao 3º ano do Ensino Fundamental, que muitas das situações de leitura propostas – que, em teoria, deveriam estar ligadas a explorar a fruição e a subjetividade da interpretação das crianças sobre o texto – detém-se a questões muito ligadas à moral e ao comportamento. De certa maneira, esse aspecto é outra face de como está sendo realizada a escolarização nas páginas do livro: através dos textos, parece haver o objetivo de ensinar às crianças a como se portar socialmente, como pode ser percebido nos exemplos a seguir, nas páginas 37 e 58 do Livro Didático do 3º ano.

Figura 15: “Prática de Oralidade 2”, página 37, LD do 3º ano

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Figura 16: “Prática de Oralidade 3”, página 58, LD do 3º ano



Prática de oralidade

Conversa em jogo

Vencer sempre?

Na fábula "O mosquito e o leão", o mosquito não parece ter motivos justificados para provocar e picar o leão. Suas razões parecem ser apenas a vontade de se sentir superior ao Rei da Floresta.

Vencer sempre, sem se importar se magoa ou fere outras pessoas: O que isso pode causar na convivência com o outro?

Você conhece alguma história em que alguém quer sempre vencer os outros, custe o que custar?

Conte a história para os colegas e ouça com atenção o que eles têm a dizer.

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Ao tratar sobre essa questão, apresenta-nos Lajolo (2009, p. 55) que:

> Muitos dos objetivos que se pretende assegurar através do recurso ao texto, ao longo de livros e aulas, resumem-se à função de modelo e exemplo. Nos piores casos, o texto ilustra a recompensa a comportamentos desejáveis e o castigo aos indesejáveis. [...] A presença destes textos (e de outros que celebram o bom filho, o bom aluno, o pobre conformado e limpo, o rico caridoso, etc.) em livros sobre cuja adoção o professor não se pode pronunciar é incômoda. O mestre de bom senso vê nesta situação sérios riscos de atrofia da sensibilidade dos alunos.

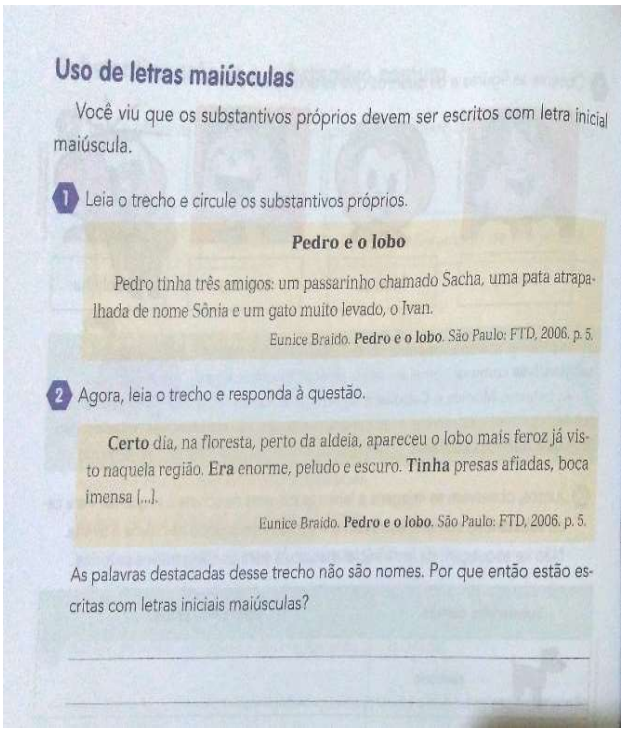
Dessa forma, percebe-se que não se deve confundir, com sua dimensão de deleite, a “aprendizagem” moral que um texto pode proporcionar, visto que essa primeira vai além do simples discurso do que é “certo e errado”. Ao contrário, a verdadeira fruição de um texto literário envolve a exploração subjetiva de como seu leitor interpretou cada acontecimento lido e como ele próprio, autonomamente, o percebe, ao invés de deter-se em uma “moral da história” que deve ser idêntica para todos.

Sem dúvidas, muitos textos lidam também com questões que envolvem comportamento e moralidade. E, de maneira nenhuma, isso deve ser ignorado ou apagado, mas deve ser problematizado, tendo em vista que alguns desses “ensinamentos” podem assumir, inclusive, um tom preconceituoso. Todavia, é também relevante refletir sobre como a escolarização desses textos literários, feita com objetivo específico de explorar a oralidade, poderia expandir seu mote de lidar apenas com questões morais e comportamentais para mais além, permitindo que essas situações de leitura se apresentassem como um momento propício para explorar todas as maneiras de compreender o texto, deixando a criança livre em suas inferências e interpretações.

Ao longo dessas análises, percebe-se, portanto, que a literatura é utilizada, muitas vezes, não como protagonista das situações de leitura propostas, mas como ferramenta auxiliadora para a exploração de conteúdos de Língua Portuguesa. Desse modo, o trabalho com a fruição acaba por ser deixado de lado, visto que os LD’s dão muito mais espaço e enfoque às questões

disciplinares, deixando de explorar de maneira mais ampla, do ponto de vista estético e de fruição, as obras que trazem ao longo das Unidades, o gera situações como a que pode ser vista na página 100 no livro referente ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Figura 17: “Uso de letras maiúsculas”, página 100, LD do 3º ano



Uso de letras maiúsculas

Você viu que os substantivos próprios devem ser escritos com letra inicial maiúscula.

1 Leia o trecho e circule os substantivos próprios.

Pedro e o lobo

Pedro tinha três amigos: um passarinho chamado Sacha, uma pata atrapalhada de nome Sônia e um gato muito levado, o Ivan.

Eunice Braido. **Pedro e o lobo**. São Paulo: FTD, 2006. p. 5.

2 Agora, leia o trecho e responda à questão.

Certo dia, na floresta, perto da aldeia, apareceu o lobo mais feroz já visto naquela região. **Era** enorme, peludo e escuro. **Tinha** presas afiadas, boca imensa [...].

Eunice Braido. **Pedro e o lobo**. São Paulo: FTD, 2006. p. 5.

As palavras destacadas desse trecho não são nomes. Por que então estão escritas com letras iniciais maiúsculas?

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Percebe-se que os textos apresentados no exemplo anterior são, portanto,

> [...] pseudotextos, isto é, fragmentos sem textualidade, sem coerência; [...] as atividades que se desenvolvem sobre os textos não se voltam nem para textualidade nem para literariedade do texto. Não será excessivo afirmar que a obra literária é desvirtuada, quando transposta para o manual didático que o texto literário é transformado, na escola, em texto informativo, em texto formativo, em pretexto para exercícios de metalinguagem. (SOARES, 1999, p. 47).

Assim como nos revela Soares (1999), em tais exemplos, pode-se perceber que se tratam de fragmentos de textos que estão presentes sem qualquer contexto nessas atividades, existindo ali não para serem verdadeiramente textos e poderem ser apreciados e subjetivamente explorados, mas, sim, para serem convertidos em ferramentas do conteúdo que está sendo trabalhado. Tal situação pode ser observada no tratamento que foi dado à história “Pedro e o Lobo”, que, em nenhuma parte do LD, foi apresentada na íntegra ou ao menos de maneira editada - mas que ainda assim permitisse que o leitor compreendesse os significados de seu enredo - antes de ter seus fragmentos inseridos em uma atividade de maneira

descontextualizada, com o único objetivo de trabalhar o conteúdo das letras maiúscula, conforme indica o nome da seção.

Vale destacar também, por fim, que, em parte, ambos os livros anunciam previamente, de certa forma, essa abordagem com ênfase nas questões disciplinares, conforme pode ser observado nas imagens a seguir, referentes, respectivamente, às páginas 50 e 138 do LD do 3º ano e às páginas 16 e 204 do LD do 4º ano. Todas as Unidades possuem, em sua página inicial, um conjunto de "objetivos" que se apresentam junto a uma ilustração. E, em todos esses conjuntos de objetivos de cada Unidade, é perceptível que apenas as questões de conteúdos escolares estão listadas, sem qualquer menção à dimensão de deleite dos textos literários, muito menos a qualquer situação de leitura que as envolva.

Figura 18: "Início da Unidade 3 - Fábula", página 50, do LD do 3º ano

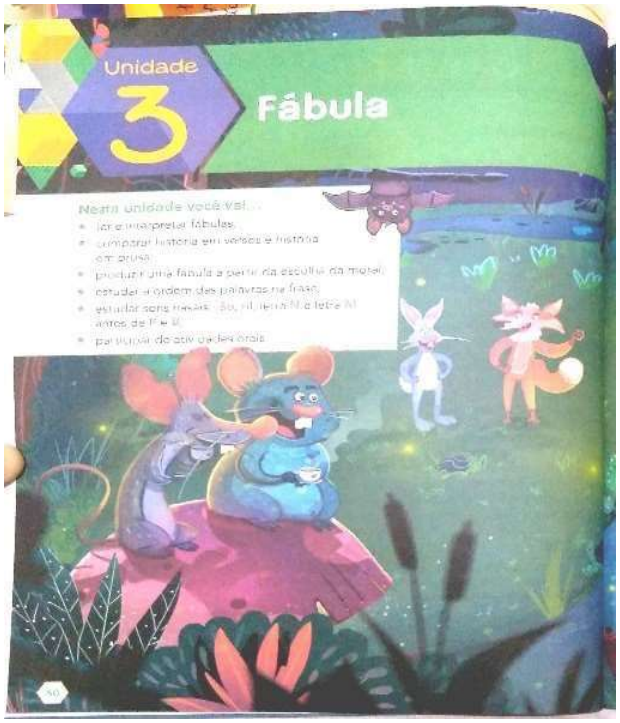
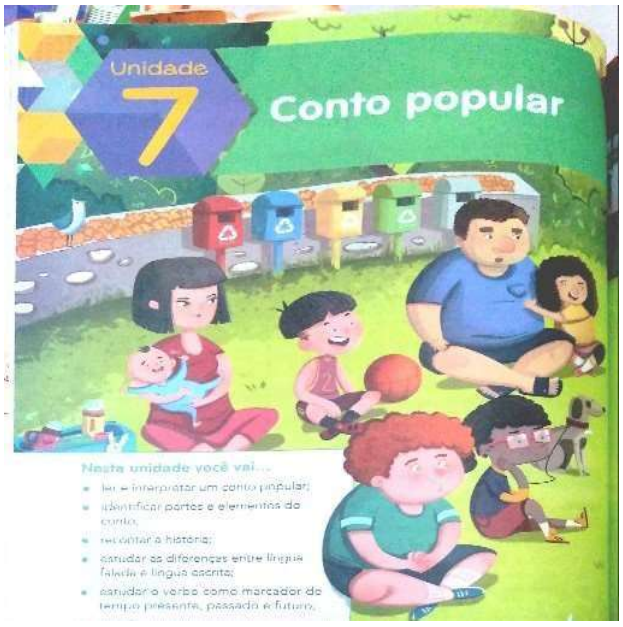
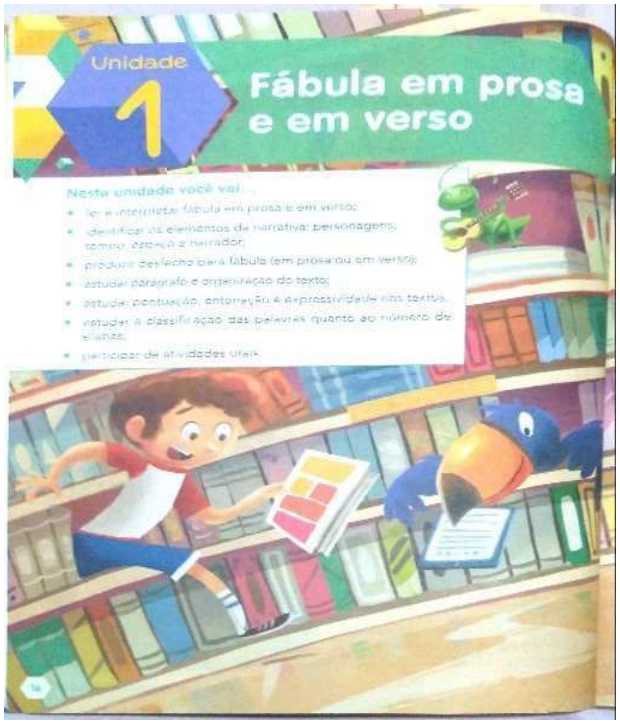


Figura 19: "Início da Unidade 7 – Conto popular", página 138, do LD do 3º ano



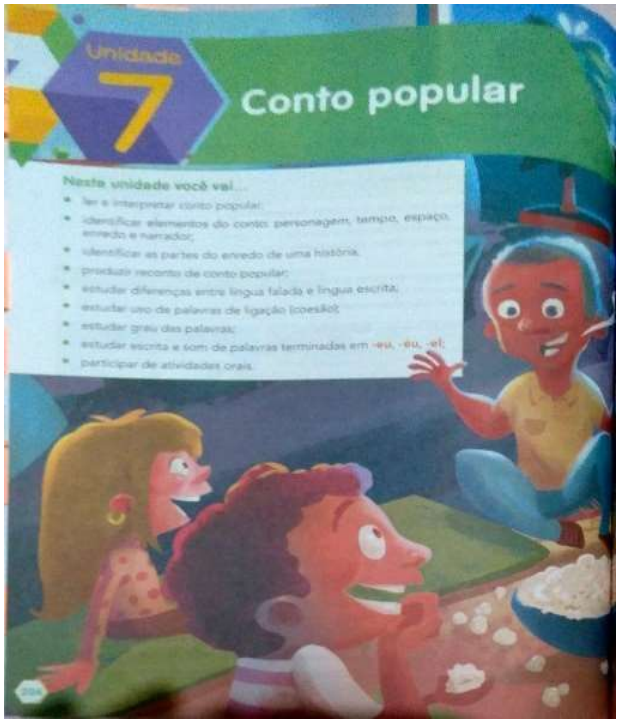
Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Figura 20: “Início da Unidade 1 – Fábula em prosa e em verso”, página 16, do LD do 4º ano



Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Figura 21: “Início da Unidade 7 – Conto popular”, página 204, do LD do 4º ano



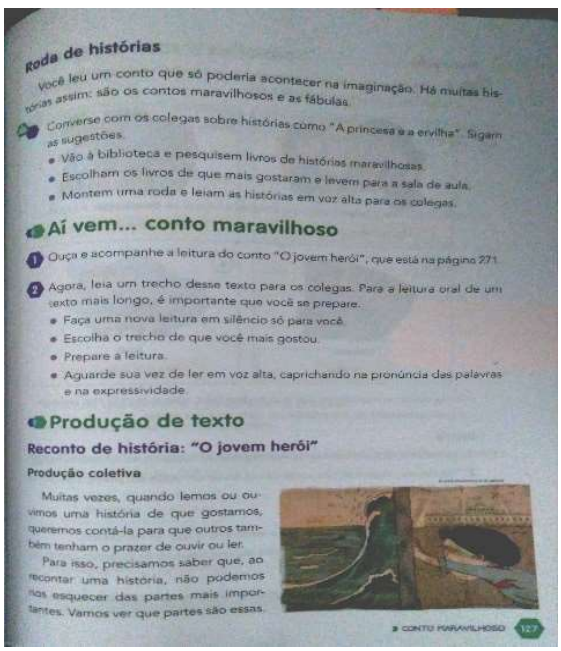
Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Portanto, ambos os livros apresentam limites em relação à falta de foco dada à dimensão de deleite dos textos literários, que, muitas vezes, fica subalternizada em relação às questões do conteúdo disciplinar de Língua Portuguesa, em um movimento descrito por Dalla-Bona e Souza (2018, p. 15) como uma perspectiva: "[...] utilitária, do ensinar alguma coisa por meio do texto literário.".

Aqui reiteramos, porém, que a escolarização dos textos literários, conforme apresenta Soares (1999), é inerente à própria escola e, portanto, não apenas sempre existirá, como também possui grande importância, visto que é papel da escola formar sujeitos que sejam leitores e que se apropriem de diferentes conhecimentos. O que se está pontuando aqui, ao contrário, é que a dimensão de deleite dos textos literários, conforme já foi detalhado, possui uma importância e um potencial tão imenso quanto qualquer outra e, dessa forma, possibilitar que ela também tenha um espaço amplo e seja adequadamente explorada nos LD's significa agregar diversos aspectos positivos à formação desses estudantes como um todo, não apenas enquanto leitores.

Muitas vezes, registra-se uma diversidade interessante de textos literários que têm sua dimensão de deleite pouco explorada nas situações de leitura apresentadas e/ou se encontram equivocadamente fragmentados. Um exemplo disso pode ser observado nas imagens a seguir, retiradas das páginas 127 e 128, que registram o trabalho com um conto intitulado "O jovem herói", que se encontra na página 271, também presente abaixo.

Figura 22: "Roda de Histórias", página 127, LD do 3º ano



Roda de histórias

Você leu um conto que só poderia acontecer na imaginação. Há muitas histórias assim: são os contos maravilhosos e as fábulas.

Converse com os colegas sobre histórias como "A princesa e a ervilha". Sigam as sugestões.

- Vão à biblioteca e pesquisem livros de histórias maravilhosas.
- Escolham os livros de que mais gostaram e levem para a sala de aula.
- Montem uma roda e leiam as histórias em voz alta para os colegas.

Aí vem... conto maravilhoso

1. Ouça e acompanhe a leitura do conto "O jovem herói", que está na página 271.
2. Agora, leia um trecho desse texto para os colegas. Para a leitura oral de um texto mais longo, é importante que você se prepare.
   - Faça uma nova leitura em silêncio só para você.
   - Escolha o trecho de que você mais gostou.
   - Prepare a leitura.
   - Aguarde sua vez de ler em voz alta, caprichando na pronúncia das palavras e na expressividade.

Produção de texto

Reconto de história: "O jovem herói"

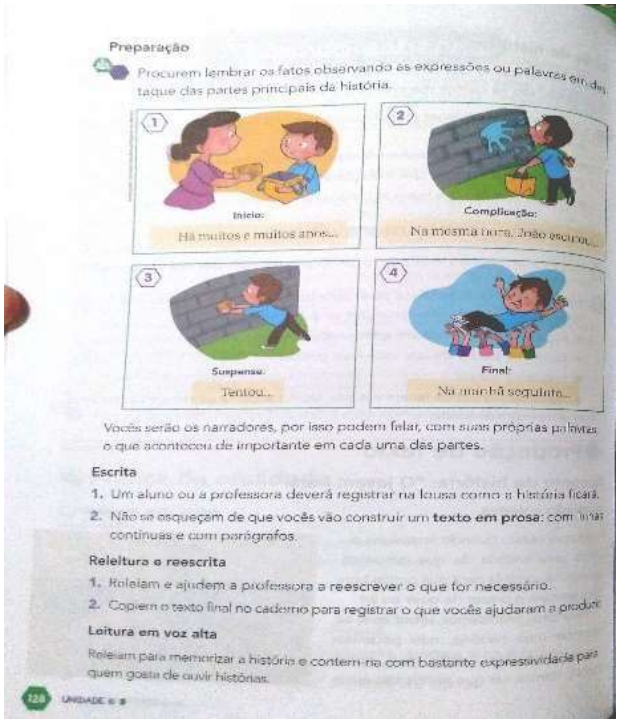
Produção coletiva

Muitas vezes, quando lemos ou ouvimos uma história de que gostamos, queremos contá-la para que outros também tenham o prazer de ouvir ou ler.

Para isso, precisamos saber que, ao recontar uma história, não podemos nos esquecer das partes mais importantes. Vamos ver que partes são essas.

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Figura 23: “Produção de texto”, página 128, LD do 3º ano



Preparação

Procurem lembrar os fatos observando as expressões ou palavras em destaque das partes principais da história.

1 Início: Há muitos e muitos anos...

2 Complicação: Na mesma hora, João escutou...

3 Suspense: Tentou...

4 Final: Na manhã seguinte...

Vocês serão os narradores, por isso podem falar, com suas próprias palavras, o que aconteceu de importante em cada uma das partes.

Escrita

1. Um aluno ou a professora deverá registrar na lousa como a história ficará.
2. Não se esqueçam de que vocês vão construir um **texto em prosa**: com frases contínuas e com parágrafos.

Releitura e reescrita

1. Releiam e ajudem a professora a reescrever o que for necessário.
2. Copiem o texto final no caderno para registrar o que vocês ajudaram a produzir.

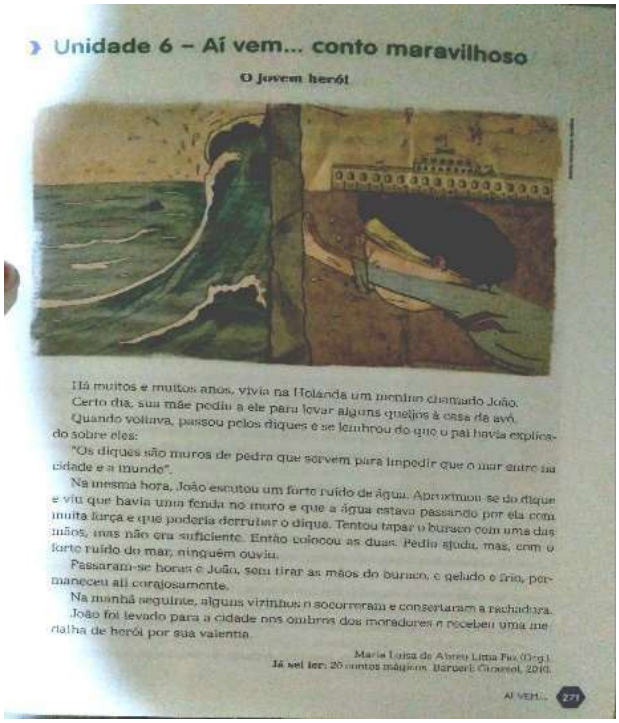
Leitura em voz alta

Releiam para memorizar a história e contem-na com bastante expressividade para quem gosta de ouvir histórias.

128 UNIDADE 6 • 3

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Figura 24: “Unidade 6 – Aí vem... conto maravilhoso”, página 271, LD do 3º ano



Unidade 6 – Aí vem... conto maravilhoso

O jovem herói

Há muitos e muitos anos, vivia na Holanda um menino chamado João.

Certo dia, sua mãe pediu a ele para levar alguns queijos à casa de avó.

Quando voltava, passou pelos diques e se lembrou do que o pai havia explicado sobre eles:

"Os diques são muros de pedra que servem para impedir que o mar entre na cidade e a inunde".

Na mesma hora, João escutou um forte ruído de água. Aproximou-se do dique e viu que havia uma fenda no muro e que a água estava passando por ela com muita força e que poderia derrubar o dique. Tentou tapar o buraco com uma das mãos, mas não era suficiente. Então colocou as duas. Pediu ajuda, mas, com o forte ruído do mar, ninguém ouviu.

Passaram-se horas e João, sem tirar as mãos do buraco, e gelado e frio, permaneceu ali corajosamente.

Na manhã seguinte, alguns vizinhos o socorreram e consertaram a rachadura.

João foi levado para a cidade nos ombros dos moradores e recebeu uma medalha de herói por sua valentia.

Maria Luisa de Abreu Lima Paz (Org.).
Já sei ler: 20 contos mágicos. Barueri: Girassol, 2010.

AÍ VEM... 271

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

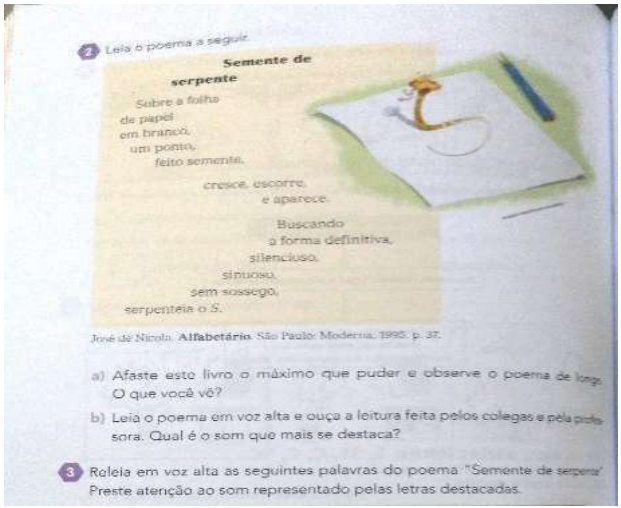
Percebe-se que, como qualquer texto literário, essa história no formato de prosa apresenta o potencial necessário para que se desenvolvam discussões e propostas de leitura que motivem o estreitamento da relação entre o leitor e a obra. Porém, como pode ser visto nas imagens das páginas 127 e 128, apesar de as atividades relacionadas a essa história se iniciarem com uma introdução que parece enaltecer o potencial de apreciação do texto literário, a situação de leitura revela um exercício focado praticamente por completo na oralidade disciplinar, sem qualquer outra situação de leitura, prévia ou posterior, que proporcionasse ao leitor a oportunidade de apreciação estética do texto e o estímulo à exploração de suas possibilidades de fruição.

Percebe-se como a atividade estimula o aluno a escolher "o trecho que você mais gostou", mas não se utiliza dessa escolha para pedir ao estudante que aprofunde as razões pelas quais gostou ou o que o fez escolher esse trecho em específico. Em vez disso, os pedidos feitos se voltam para a expressividade e cuidado com a dicção que o aluno deve ter ao realizar uma leitura em voz alta.

Mais à frente, até mesmo a atividade de reconto da história é limitada no quesito de exploração da dimensão de deleite do texto, pois centra-se muito mais na estrutura de uma narrativa do que no conteúdo da história trabalhada. Uma escolha questionável, visto que, de fato, a atividade de reconto exige que os estudantes expressem o que compreenderam do texto lido e como desejam expor isso através de sua própria ótica, o que necessariamente envolve estabelecer uma relação subjetiva com o texto.

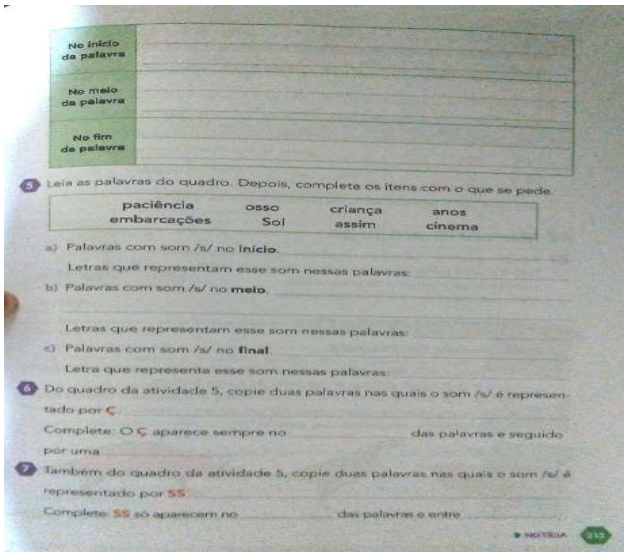
Outros textos trazem sua possibilidade de fruição manifestada esteticamente não apenas através da utilização de recursos linguísticos, mas também pela organização visual do texto, como pode ser visto no formato lúdico do poema encontrado na página 212: Semente de Serpente.

Figura 25: "Interpretação de Texto 7", página 212, LD do 3º ano



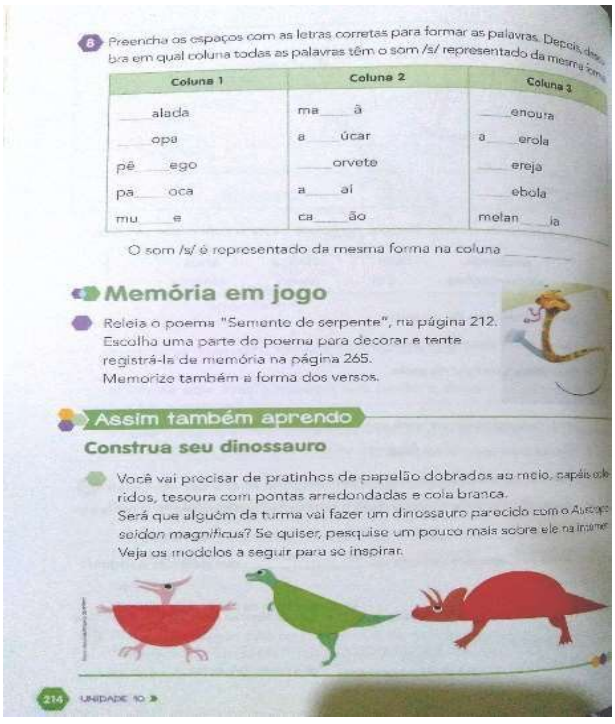
Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Figura 26: “Interpretação de Texto 8”, página 213, LD do 3º ano



Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Figura 27: “Interpretação de Texto 9”, página 214, LD do 3º ano



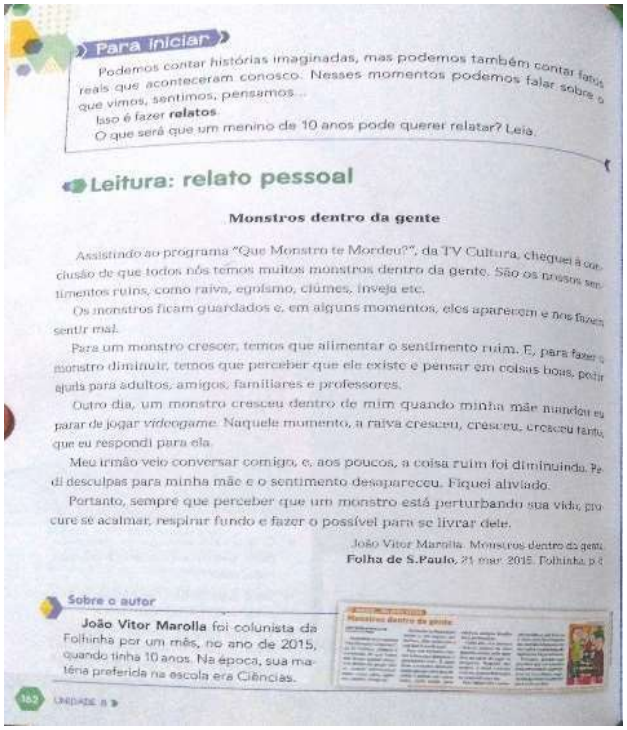
Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

O *layout* do poema certamente traz uma abordagem esteticamente interessante que seria capaz, sem dúvida, de despertar a atenção e a curiosidade do leitor que com ele entrasse em contato. Contudo, conforme pode ser observado nas imagens acima, há apenas uma única pergunta, na letra "a" da 2ª atividade da página 212, que ensaia explorar de alguma maneira a peculiaridade da forma como as palavras do poema foram organizadas.

Porém, isso logo se perde em meio a uma longa lista de situações de leitura que se focam apenas no trabalho com o uso ortográfico do "s, ss e ç". Assim, percebe-se que o potencial de leitura deleite do poema não foi explorado pelas situações de leitura elencadas, tendo ficado perdido em meio a uma série de questões de conteúdos disciplinares que, claramente, foram priorizadas.

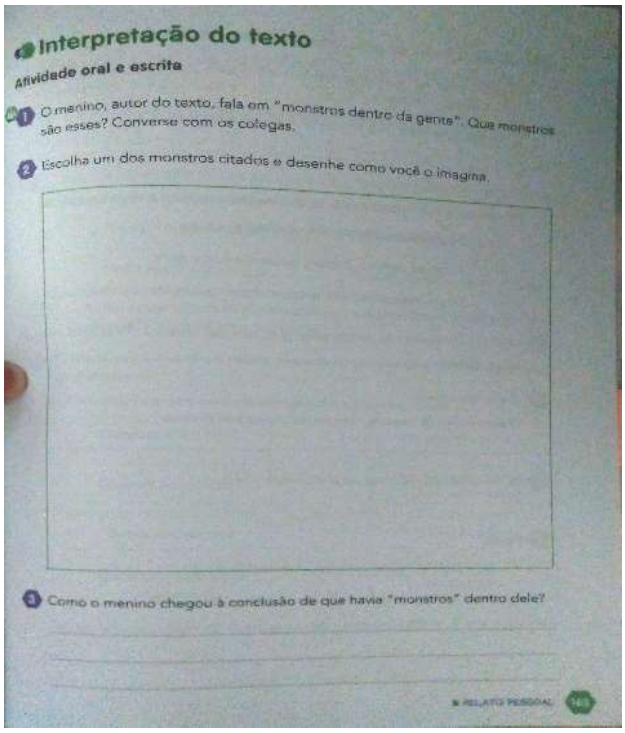
Todavia, também é interessante destacar como podem ser observados, ao longo do LD do 3º ano, alguns exemplos notáveis de tratamentos equilibrados em relação à escolarização adequada associada ao trabalho com a dimensão de deleite. Contudo, parte desse trabalho bem equilibrado muitas vezes está direcionado a textos que não são literários, conforme pode ser observado na página 162, cujo foco está em estabelecer um primeiro contato do estudante/leitor com o gênero do relato pessoal.

Figura 28: "Leitura: relato pessoal", página 162, LD do 3º ano



Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Figura 29: “Interpretação do texto 10”, página 163, LD do 3º ano



Interpretação do texto

Atividade oral e escrita

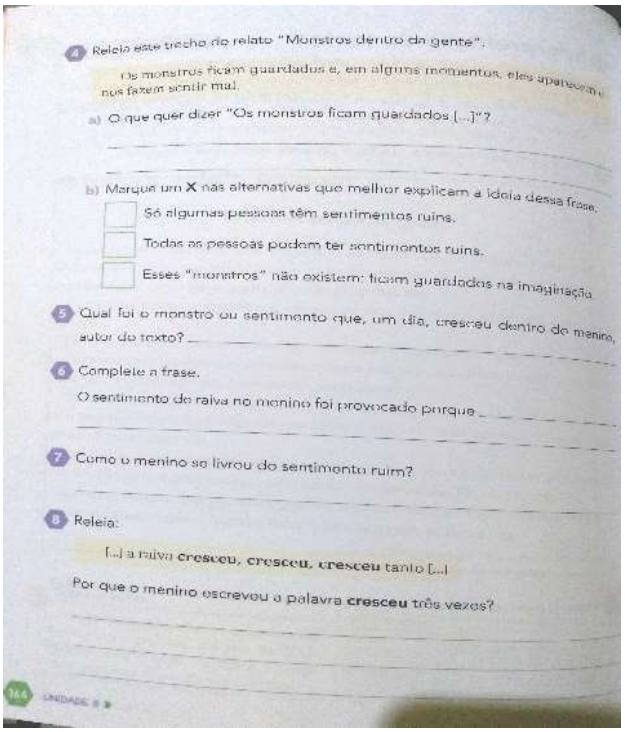
1 O menino, autor do texto, fala em "monstros dentro da gente". Que monstros são esses? Converse com os colegas.

2 Escolha um dos monstros citados e desenhe como você o imagina.

3 Como o menino chegou à conclusão de que havia "monstros" dentro dele?

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Figura 30: “Interpretação do texto 11”, página 164, LD do 3º ano



4 Releia este trecho do relato "Monstros dentro da gente".

Os monstros ficam guardados e, em alguns momentos, eles aparecem e nos fazem sentir mal.

a) O que quer dizer "Os monstros ficam guardados [...]"?

b) Marque um X nas alternativas que melhor explicam a ideia dessa frase.

- [ ] Só algumas pessoas têm sentimentos ruins.
- [ ] Todas as pessoas podem ter sentimentos ruins.
- [ ] Esses "monstros" não existem: ficam guardados na imaginação.

5 Qual foi o monstro ou sentimento que, um dia, cresceu dentro do menino, autor do texto?

6 Complete a frase.

O sentimento de raiva no menino foi provocado porque

7 Como o menino se livrou do sentimento ruim?

8 Releia:

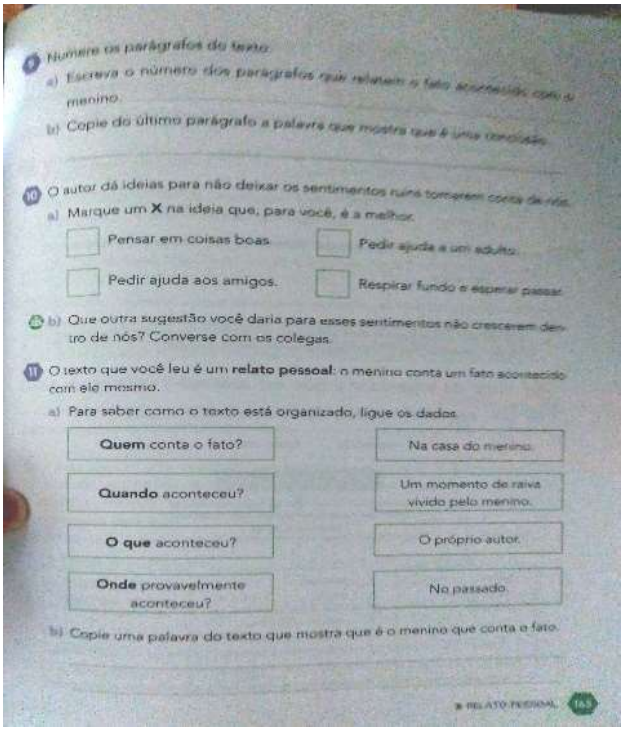
[...] a raiva **cresceu, cresceu, cresceu** tanto [...]

Por que o menino escreveu a palavra **cresceu** três vezes?

164 UNIDADE 3

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Figura 31: “Interpretação do texto 12”, página 165, LD do 3º ano



9 Numere os parágrafos do texto.

a) Escreva o número dos parágrafos que relatam o fato acontecido com o menino.

b) Copie do último parágrafo a palavra que mostra que é uma conclusão.

10 O autor dá ideias para não deixar os sentimentos ruins tomarem conta de nós.

a) Marque um **X** na ideia que, para você, é a melhor.

- ☐ Pensar em coisas boas.
- ☐ Pedir ajuda a um adulto.
- ☐ Pedir ajuda aos amigos.
- ☐ Respirar fundo e esperar passar.

b) Que outra sugestão você daria para esses sentimentos não crescerem dentro de nós? Converse com os colegas.

11 O texto que você leu é um **relato pessoal**: o menino conta um fato acontecido com ele mesmo.

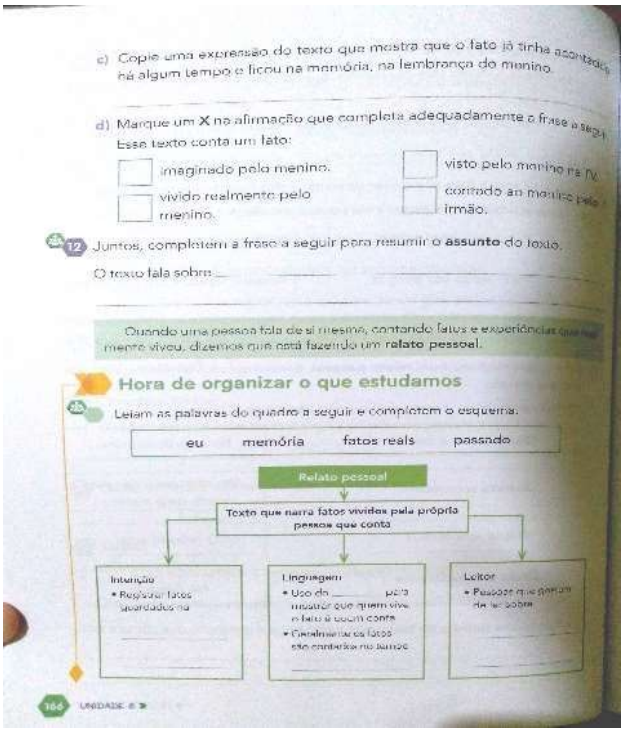
a) Para saber como o texto está organizado, ligue os dados.

Quem conta o fato?	Na casa do menino.
Quando aconteceu?	Um momento de raiva vivido pelo menino.
O que aconteceu?	O próprio autor.
Onde provavelmente aconteceu?	No passado.

b) Copie uma palavra do texto que mostra que é o menino que conta o fato.

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Figura 32: Interpretação do texto 13”, página 166, LD do 3º ano



c) Copie uma expressão do texto que mostra que o fato já tinha acontecido há algum tempo e ficou na memória, na lembrança do menino.

d) Marque um **X** na afirmação que completa adequadamente a frase a seguir.
Esse texto conta um fato:

- ☐ imaginado pelo menino.
- ☐ visto pelo menino na TV.
- ☐ vivido realmente pelo menino.
- ☐ contado ao menino pelo irmão.

12 Juntos, completem a frase a seguir para resumir o **assunto** do texto.

O texto fala sobre _____

Quando uma pessoa fala de si mesma, contando fatos e experiências que lhe mesmo viveu, dizemos que está fazendo um **relato pessoal**.

Hora de organizar o que estudamos

Leiam as palavras do quadro a seguir e completem o esquema.

eu | memória | fatos reais | passado

Relato pessoal

Texto que narra fatos vividos pela própria pessoa que conta

Intenção	Linguagem	Leitor
• Registrar fatos guardados na _____	• Uso de _____ para mostrar que quem vive o fato é quem conta • Geralmente os fatos são contados no _____	• Pessoas que gostam de ler sobre _____

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Nesse contexto, cabe destacar que, para a discussão a seguir, compreenderemos o gênero "relato pessoal" como um texto não-literário, levando em consideração a definição apresentada por Gaignoux (2014, p. 497):

> [...] o texto literário tem uma função estética, enquanto o texto não literário, uma função utilitária (informar, convencer, explicar, responder, ordenar etc.). Essa distinção explicita a primeira característica do texto literário: a relevância do plano da expressão, que, nele, serve não apenas para veicular conteúdos, mas para criá-los em sua organização.

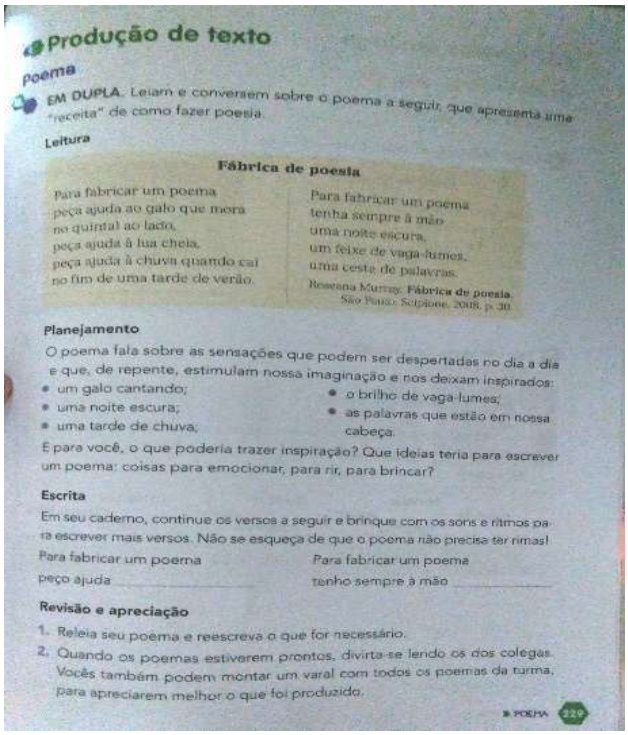
Dessa forma, por tratar-se de um relato, cuja finalidade é informar, detalhar e explicar um acontecimento, situação ou sentimento - como é o caso do exemplo acima –, o supracitado gênero está sendo encarado aqui como diferente do literário, apesar de também apresentar particularidades subjetivas que, sem dúvida, poderiam gerar uma leitura deleite.

Ao analisar as situações de leitura propostas para o relato pessoal apresentado acima, fica aparente como este foi explorado tanto pelo aspecto didático, quanto pelo aspecto de fruição, especialmente pelo que se pode perceber com as atividades presentes nas páginas 163, 164 e na 10ª questão da página 165, que dão destaque para a questão dos "monstros" citados no texto e, a partir disso, desenvolvem alguns questionamentos que permitem que o aluno explore não apenas sua opinião sobre o texto, mas também como esse último conversou subjetivamente com ele.

Por outro lado, nas páginas seguintes, 165 e 166, as atividades também abrem espaço para a exploração dos conteúdos didáticos, abordando questões como a organização do gênero textual trabalhado e interpretação de texto. Dessa forma, percebe-se que, em um espaço de 4 páginas, nenhum dos dois aspectos - o didático e o relacionado à fruição – foi deixado de lado. Cabe, então, o questionamento da razão pela qual os textos literários presentes na obra não estão escolarizados dessa maneira, se o próprio Livro Didático mostra que é possível que os textos sejam trabalhados contemplando, de maneira equilibrada, o conteúdo escolar e a dimensão de deleite.

Um dos exemplos pontuais que se apresentam em relação a isso, em que se pode registrar um tratamento equilibrado dado a um texto em relação aos aspectos tanto de conteúdo quanto de trabalho com a fruição, está presente na página 229 e consiste na situação de produção de texto proposta para o poema intitulado "Fábrica de Poesia", que pode ser visualizado abaixo.

Figura 33: "Produção de texto: poema", página 229, LD do 3º ano



Produção de texto

poema

EM DUPLA. Leiam e conversem sobre o poema a seguir, que apresenta uma "receita" de como fazer poesia.

Leitura

Fábrica de poesia

Para fabricar um poema
peça ajuda ao galo que mora
no quintal ao lado,
peça ajuda à lua cheia,
peça ajuda à chuva quando cai
no fim de uma tarde de verão.

Para fabricar um poema
tenha sempre à mão
uma noite escura,
um feixe de vaga-lumes,
uma cesta de palavras.

Roseana Murray. **Fábrica de poesia**. São Paulo: Scipione, 2008. p. 30.

Planejamento

O poema fala sobre as sensações que podem ser despertadas no dia a dia e que, de repente, estimulam nossa imaginação e nos deixam inspirados:

- um galo cantando;
- uma noite escura;
- uma tarde de chuva;
- o brilho de vaga-lumes;
- as palavras que estão em nossa cabeça.

E para você, o que poderia trazer inspiração? Que ideias teria para escrever um poema: coisas para emocionar, para rir, para brincar?

Escrita

Em seu caderno, continue os versos a seguir e brinque com os sons e ritmos para escrever mais versos. Não se esqueça de que o poema não precisa ter rimas!

Para fabricar um poema
peço ajuda _____

Para fabricar um poema
tenho sempre à mão _____

Revisão e apreciação

1. Releia seu poema e reescreva o que for necessário.
2. Quando os poemas estiverem prontos, divirta-se lendo os dos colegas. Vocês também podem montar um varal com todos os poemas da turma, para apreciarem melhor o que foi produzido.

POEMA 229

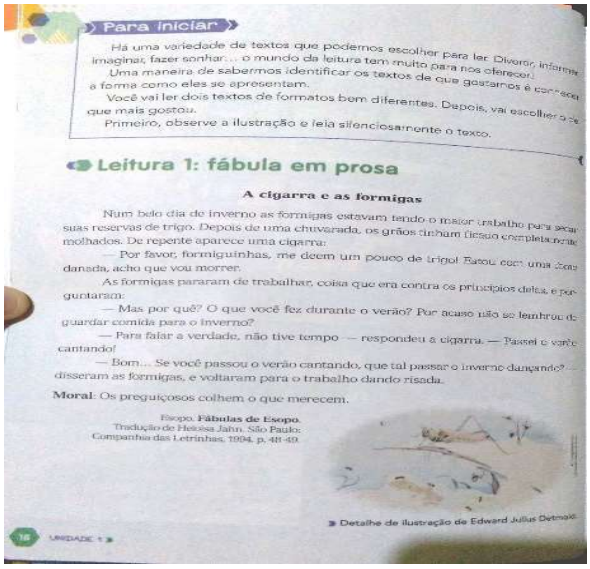
Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Em tal situação de leitura, associada a uma atividade de escrita, pode-se perceber que os alunos são estimulados a refletir sobre a construção subjetiva do poema e a explorarem as dimensões afetivas e emocionais que dizem respeito a ele, elaborando eles mesmos seus próprios poemas através de suas próprias inspirações, ideias e relações que estabeleceram ao lerem o texto enquanto uma obra com a qual poderiam se deleitar com as palavras, indo além das questões de aprendizagem.

Sobre esse aspecto, cabe destacar o que nos traz Borba (2019, p. 6) com relação à questão da importância da leitura de deleite: "[...] a Literatura é um poderoso instrumento educacional podendo ser utilizada nos currículos escolares como equipamento intelectual e afetivo, o que favorece redescobrir sentimentos, emoções e visões de mundo.". Dessa forma, a importância de se registrar exemplos como esse em um Livro Didático repousa não apenas na presença de um poema que apresenta, por si só, amplas possibilidades de fruição, mas também na existência de atividades a ele relacionadas que incentivem os estudantes a explorar essa dimensão de deleite, criando, assim, um vínculo com a leitura ao perceber que ela pode dialogar não apenas com suas particularidades enquanto estudantes, mas também com suas particularidades enquanto sujeitos.

Já o LD referente ao 4º ano, logo em suas primeiras discussões, na página 18, na introdução da Unidade 1, na seção "Para iniciar", apresenta um enunciado digno de atenção, visto que ressalta os múltiplos usos da leitura, embora logo em seguida destaque a questão de aprender "a forma em que eles se apresentam". Essa seria, sem dúvida, uma discussão bastante

relevante para se apresentar ao aluno logo no início do LD. Todavia, tendo em vista a defasagem que o texto apresenta em relação ao trato com a dimensão de deleite dos textos literários, é possível pontuar que, talvez, essa introdução poderia ter sido melhor desenvolvida, sendo explorada ao longo de todo o livro de maneira palpável, ao apresentar de maneira direta ao estudante todas essas múltiplas formas de se interagir com a literatura.



Para iniciar

Há uma variedade de textos que podemos escolher para ler. Diverte, informa, imagina, fazer sonhar... o mundo da leitura tem muito para nos oferecer!
Uma maneira de sabermos identificar os textos de que gostamos é conhecer a forma como eles se apresentam.
Você vai ler dois textos de formatos bem diferentes. Depois, vai escolher o de que mais gostou.
Primeiro, observe a ilustração e leia silenciosamente o texto.

Leitura 1: fábula em prosa

A cigarra e as formigas

Num belo dia de inverno as formigas estavam tendo o maior trabalho para secar suas reservas de trigo. Depois de uma chuvarada, os grãos tinham ficado completamente molhados. De repente aparece uma cigarra:
— Por favor, formiguinhas, me deem um pouco de trigo! Estou com uma fome danada, acho que vou morrer.
As formigas pararam de trabalhar, coisa que era contra os princípios delas, e perguntaram:
— Mas por quê? O que você fez durante o verão? Por acaso não se lembrou de guardar comida para o inverno?
— Para falar a verdade, não tive tempo — respondeu a cigarra. — Passei o verão cantando!
— Bom... Se você passou o verão cantando, que tal passar o inverno dançando? — disseram as formigas, e voltaram para o trabalho dando risada.

Moral: Os preguiçosos colhem o que merecem.

Esopo. **Fábulas de Esopo**. Tradução de Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994. p. 48-49.

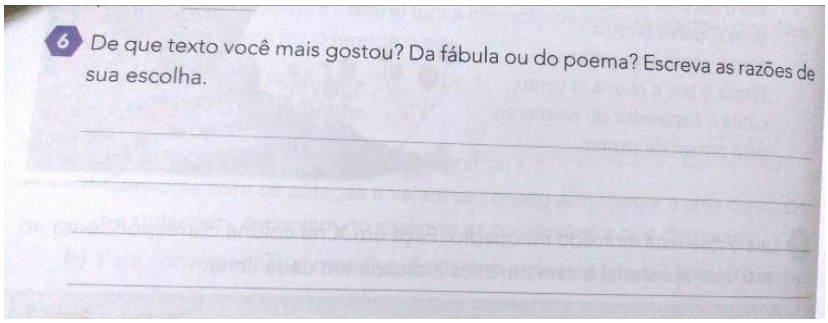
Detalhe de ilustração de Edward Julius Detmold.

18 UNIDADE 1

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Para além disso, um aspecto que cabe ser ressaltado é que esse livro apresenta um direcionamento mais intenso em relação a questionar sobre e explorar as opiniões e entendimentos das crianças sobre o que foi lido, conforme pode ser visto nas imagens a seguir, retirados das páginas 26 e 185, respectivamente.

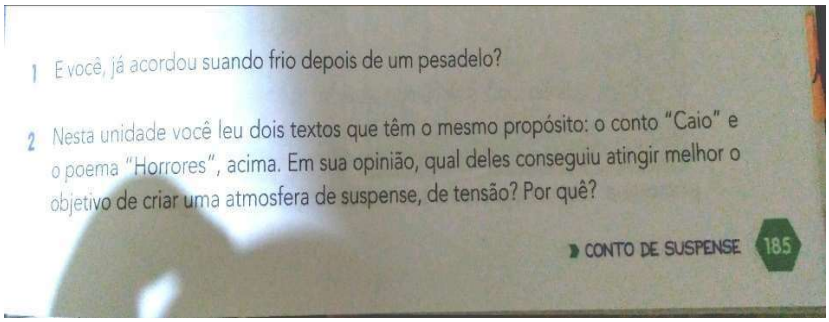
Figura 35: “Interpretação de Texto 14”, página 26, LD do 4º ano



6 De que texto você mais gostou? Da fábula ou do poema? Escreva as razões de sua escolha.

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Figura 36: “Interpretação de Texto 15”, página 185, LD do 4º ano


1 E você, já acordou suando frio depois de um pesadelo?

2 Nesta unidade você leu dois textos que têm o mesmo propósito: o conto "Caio" e o poema "Horrores", acima. Em sua opinião, qual deles conseguiu atingir melhor o objetivo de criar uma atmosfera de suspense, de tensão? Por quê?

CONTO DE SUSPENSE 185

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Haver uma preocupação mais apurada em relação a dar ênfase à questão dos aspectos subjetivos que envolvem a relação entre o estudante e o texto, para além dos objetivos disciplinares, é um avanço interessante e importante em relação ao LD anterior por se tratar do reconhecimento de um dos aspectos mais importantes da potencialidade da linguagem e, consequentemente, também da literatura literária, conforme destacam Micarello e Baptista (2018, p. 170):

> [...] a de que a linguagem é o lugar de encontro entre sujeitos, bem como de produção e compartilhamento de sentidos sobre a experiência humana e de construção de subjetividades.

Levando em consideração que tratar sobre literatura diz respeito, inevitavelmente, a tratar também sobre subjetividade, perceber que o LD analisado fez avanços em seu conteúdo ao abrir mais espaços em seu arcabouço para explorar um pouco mais essas questões com os estudantes é, sem dúvida, um aspecto positivo.

Um outro exemplo, em que se pode notar uma ideia bastante interessante das autoras que poderia até mesmo ter seu potencial maximizado caso as situações de leitura explorassem com mais afinco a questão da leitura deleite, está presente no texto "O jabuti e a fruta", que teve seu conteúdo dividido entre as páginas 206, 207, 208, 209 e 210, com a presença de intervalos em que questionamentos e atividades envolvendo seu conteúdo vão sendo introduzidos aos poucos, acompanhando a narrativa e permitindo que o leitor seja estimulado a construir hipóteses e expectativas pessoais ao longo de toda a história. Dessa forma, conforme "acompanha" o aluno em sua leitura, o Livro Didático facilita tanto o desenvolvimento da escolarização voltada para a disciplinaridade, quanto a questão da fruição.

Figura 37: "Leitura: conto popular", página 206, LD do 4º ano

Para iniciar

Há histórias que permanecem na memória das pessoas. São passadas de ge-
ração em geração, geralmente de forma oral. Cada contador pode modificar al-
guma coisa ao contar. Por isso, uma mesma história pode ter versões diferentes.
O conto que você vai ler é uma dessas histórias. É sobre um bicho que tem
um casco que parece todo remendado. Que bicho será esse? O que será que
aconteceu para ele ficar assim? Mas isso nós vamos descobrir mais tarde.
Agora, vamos ler o conto por partes. A leitura ficará mais interessante!

Leitura: conto popular

Parte 1

O jabuti e a fruta

Uma vez apareceu na floresta uma árvore nova, que dava uma fruta que todos os bichos ficaram com vontade de comer. Mas só podia comer quem primeiro soubesse o nome da fruta. E, para ficar sabendo, era preciso perguntar a uma mulher que tomava conta e morava meio longe. Depois, embaixo da árvore, tinha que dizer bem certinho. Então a fruta amadurecia e caía.

Um por um, cada bicho ia lá na casa da mulher e perguntava. Ela respondia. Ela não podia enganar ninguém. Tinha que responder direito, o nome certo, como o deus da mata havia mandado.

[...]

Ana Maria Machado. **Histórias à brasileira:** O pavão misterioso e outras. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008. v. 3. p. 45.

Será que os bichos vão conseguir matar a vontade de comer a fruta? Converse com os colegas.

204 UNIDADE 7

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Figura 38: “Leitura: conto popular – parte 2”, página 207, LD do 4º ano

Parte 2

O jabuti e a fruta

[...]

Mas era um nome enorme e complicadíssimo. Quando chegava na metade do caminho, o bicho já tinha esquecido. E não podia voltar lá para perguntar de novo. Precisava guardar bem direitinho na cabeça, sem esquecer.

Para complicar ainda mais, a mulher fazia uma coisa ruim, só para atrapalhar. Misturava as ideias na cabeça do bicho que perguntava. Quer dizer, depois de falar bem certinho o nome da fruta, quando o bicho já estava indo embora, tentando guardar o nome, ela chamava:

– Ei, espera aí um pouquinho, compadre, eu acho que me enganei!

E dizia outro nome. Às vezes bem parecido, às vezes bem diferente. Mas sempre complicado. Então o bicho confundia um nome com o outro e, quando chegava embaixo da árvore, não conseguia dizer o nome certo. A fruta não caía lá de cima, e ele não podia comer.

A mulher fez isso com o macaco, com o veado, com a onça, com o tucano, com a cutia, com a anta, com o quati... Os bichos já tinham descoberto essa maldade dela e avisavam aos outros. Bem que o lagarto, quando foi lá perguntar o nome, tentou voltar repetindo sem parar o primeiro que ela dissera. Mas não adiantou porque ela chamou:

– Ei, amigo, eu errei! O nome não é esse, não... Eu acho que é outro.

Assim, ela queria guardar todas as frutas para ela, sem desobedecer ao deus da mata. Sabia certo da primeira vez. Mas depois atrapalhava tudo.

[...]

– Ihl... não é que eu me enganei? Não é esse nome, não, é outro.

E lá vinha um mais complicado ainda. Não havia quem conseguisse guardar.

Até que chegou a vez do jabuti.

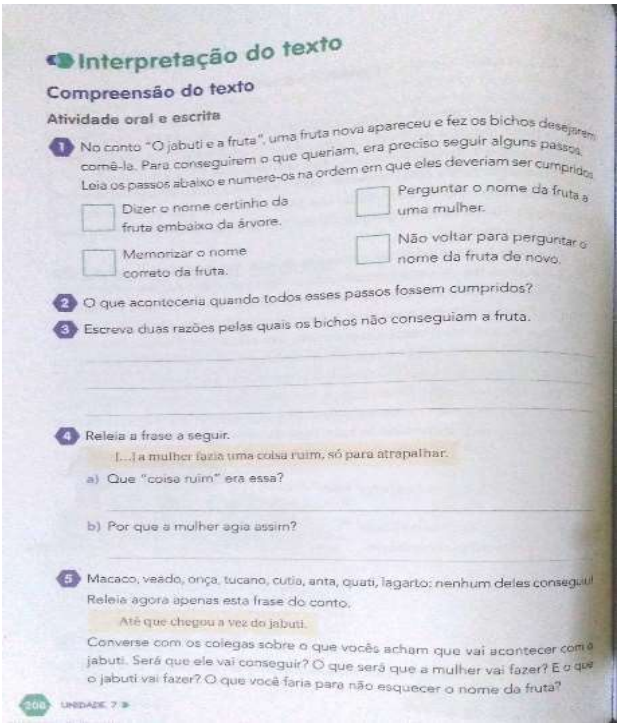
[...]

Ana Maria Machado. **Histórias à brasileira:** O pavão misterioso e outras. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008. v. 3. p. 45 e 46.

CONTO POPULAR 207

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Figura 39: “Interpretação do texto 16”, página 208, LD do 4º ano



Interpretação do texto

Compreensão do texto

Atividade oral e escrita

1. No conto "O jabuti e a fruta", uma fruta nova apareceu e fez os bichos desejarem comê-la. Para conseguirem o que queriam, era preciso seguir alguns passos. Leia os passos abaixo e numere-os na ordem em que eles deveriam ser cumpridos.

- ☐ Dizer o nome certinho da fruta embaixo da árvore.
- ☐ Perguntar o nome da fruta a uma mulher.
- ☐ Memorizar o nome correto da fruta.
- ☐ Não voltar para perguntar o nome da fruta de novo.

2. O que aconteceria quando todos esses passos fossem cumpridos?

3. Escreva duas razões pelas quais os bichos não conseguiam a fruta.

4. Releia a frase a seguir.

[...] a mulher fazia uma coisa ruim, só para atrapalhar.

a) Que "coisa ruim" era essa?

b) Por que a mulher agia assim?

5. Macaco, veado, onça, tucano, cutia, anta, quati, lagarto: nenhum deles conseguiu! Releia agora apenas esta frase do conto.

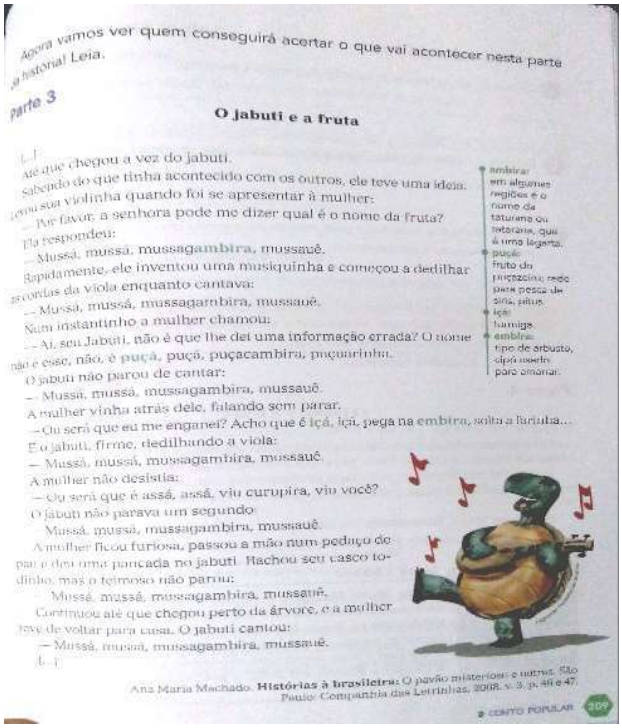
Até que chegou a vez do jabuti.

Converse com os colegas sobre o que vocês acham que vai acontecer com o jabuti. Será que ele vai conseguir? O que será que a mulher vai fazer? E o que o jabuti vai fazer? O que você faria para não esquecer o nome da fruta?

208 UNIDADE 7 ▸

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Figura 40: "Leitura: conto popular – parte 03", página 209, LD do 4º ano



Agora vamos ver quem conseguirá acertar o que vai acontecer nesta parte da história! Leia.

Parte 3

O jabuti e a fruta

[...]

Até que chegou a vez do jabuti.

Sabendo do que tinha acontecido com os outros, ele teve uma ideia. Pegou sua violinha quando foi se apresentar à mulher:

— Por favor, a senhora pode me dizer qual é o nome da fruta?

Ela respondeu:

— Mussá, mussá, mussagambira, mussauê.

Rapidamente, ele inventou uma musiquinha e começou a dedilhar as cordas da viola enquanto cantava:

— Mussá, mussá, mussagambira, mussauê.

Num instantinho a mulher chamou:

— Ai, seu Jabuti, não é que lhe dei uma informação errada? O nome não é esse, não, é puçá, puçá, puçacambira, puçaurinha.

O jabuti não parou de cantar:

— Mussá, mussá, mussagambira, mussauê.

A mulher vinha atrás dele, falando sem parar:

— Ou será que eu me enganei? Acho que é içá, içá, pega na embira, solta a farinha...

E o jabuti, firme, dedilhando a viola:

— Mussá, mussá, mussagambira, mussauê.

A mulher não desistia:

— Ou será que é assá, assá, viu curupira, viu você?

O jabuti não parava um segundo:

— Mussá, mussá, mussagambira, mussauê.

A mulher ficou furiosa, passou a mão num pedaço de pau e deu uma pancada no jabuti. Machou seu casco todinho, mas o teimoso não parou:

— Mussá, mussá, mussagambira, mussauê.

Continuou até que chegou perto da árvore, e a mulher teve de voltar para casa. O jabuti cantou:

— Mussá, mussá, mussagambira, mussauê.

[...]

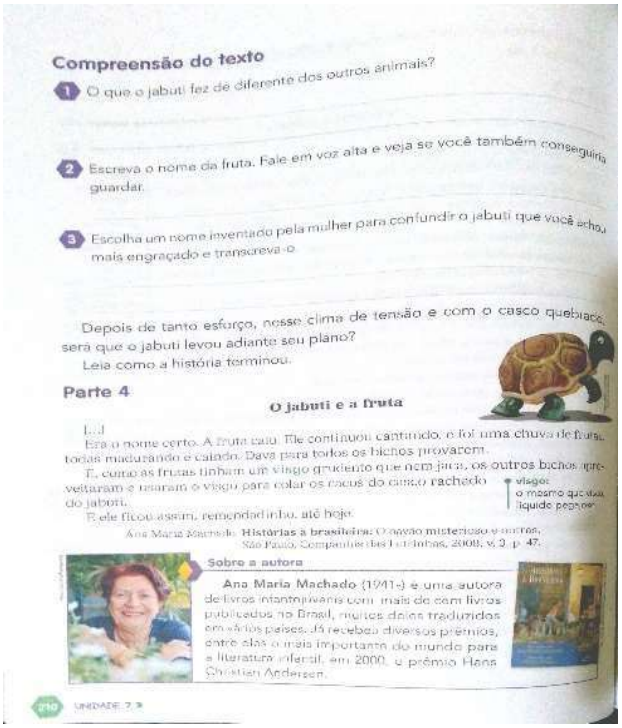
- embira: em algumas regiões é o nome da taturana ou lagarta, que é uma lagarta.
- puçá: fruto do puçazeiro; rede para pesca de cria, pitus.
- içá: formiga.
- embira: tipo de arbusto, cipó macio para amarrar.

Ana Maria Machado. **Histórias à brasileira:** O pavão misterioso e outros. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008. v. 3. p. 46 e 47.

CONTO POPULAR 209

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Figura 41: "Compreensão do texto", página 210, LD do 4º ano



Compreensão do texto

1 O que o jabuti fez de diferente dos outros animais?

2 Escreva o nome da fruta. Fale em voz alta e veja se você também conseguiria guardar.

3 Escolha um nome inventado pela mulher para confundir o jabuti que você achou mais engraçado e transcreva-o.

Depois de tanto esforço, nesse clima de tensão e com o casco quebrado, será que o jabuti levou adiante seu plano?
Leia como a história terminou.

Parte 4

O jabuti e a fruta

[...]
Era o nome certo. A fruta caiu. Ele continuou cantando, e foi uma chuva de frutas, todas madurando e caindo. Deu para todos os bichos provarem.
E, como as frutas tinham um visgo gruduento que nem jaca, os outros bichos aproveitaram e usaram o visgo para colar os cacos do casco rachado do jabuti.
E ele ficou assim, remendadinho, até hoje.

visgo: o mesmo que visgo, líquido pegajoso

Ana Maria Machado. **Histórias à brasileira:** O navio misterioso e outras. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008. v. 3. p. 47.

Sobre a autora

Ana Maria Machado (1941-) é uma autora de livros infantojuvenis com mais de cem livros publicados no Brasil, muitos deles traduzidos em vários países. Já recebeu diversos prêmios, entre eles o mais importante do mundo para a literatura infantil, em 2000, o prêmio Hans Christian Andersen.

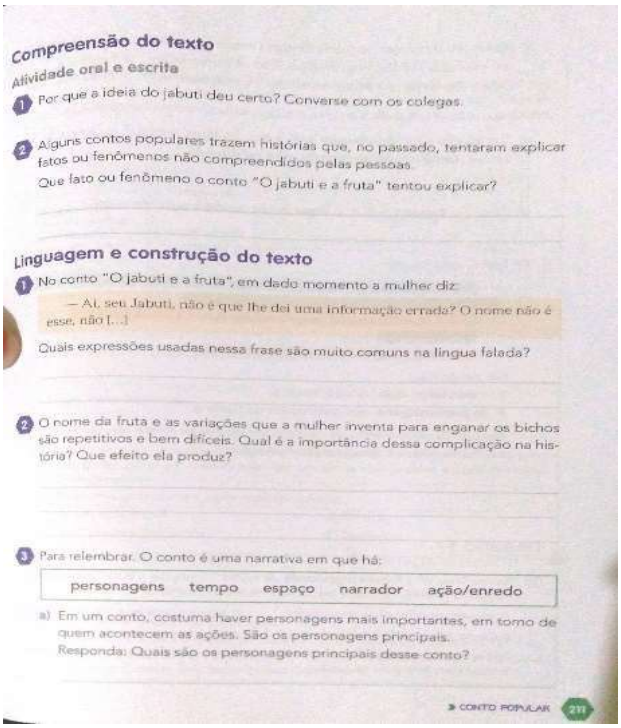
210 UNIDADE 2

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Trata-se, indiscutivelmente, de uma estratégia bastante efetiva em seu objetivo de gerar discussões entre os estudantes não apenas ao fim do texto, mas especialmente ao longo deste. Dentro dessa perspectiva, cabe novamente apenas elencar dois questionamentos: o primeiro, diz respeito à razão pela qual um encaminhamento como esse não foi usado em outros textos literários presentes ao longo do LD, visto que poderia ser bastante efetiva para desenvolver, especialmente, situações de leitura voltadas para a exploração da dimensão de deleite, algo que a obra deixa a desejar por diversas vezes.

E, em segundo lugar, novamente, uma excelente estratégia aplicada pelas autoras é seguida por situações de leitura que se focam, quase que majoritariamente, em questões de conteúdo disciplinar, conforme pode ser observado nas imagens abaixo, tendo apenas um curto momento, na parte intitulada “Conversa em jogo”, para explorar brevemente um pouco da compreensão dos alunos acerca da narrativa em si, seguida rapidamente por uma atividade de reconto que encerra o assunto por completo. Assim, tal qual o exemplo apresentado acima, seria apropriado pontuar que a estratégia adotada de dividir o texto poderia ter sido muito melhor explorada caso suas situações de leitura aproveitassem seu potencial de trabalho com a dimensão de deleite.

Figura 42: “Compreensão do texto 2”, página 211, LD do 4º ano



Compreensão do texto

Atividade oral e escrita

1. Por que a ideia do jabuti deu certo? Converse com os colegas.

2. Alguns contos populares trazem histórias que, no passado, tentaram explicar fatos ou fenômenos não compreendidos pelas pessoas.
   Que fato ou fenômeno o conto "O jabuti e a fruta" tentou explicar?

Linguagem e construção do texto

1. No conto "O jabuti e a fruta", em dado momento a mulher diz:

   — Ai, seu Jabuti, não é que lhe dei uma informação errada? O nome não é esse, não [...]

   Quais expressões usadas nessa frase são muito comuns na língua falada?

2. O nome da fruta e as variações que a mulher inventa para enganar os bichos são repetitivos e bem difíceis. Qual é a importância dessa complicação na história? Que efeito ela produz?

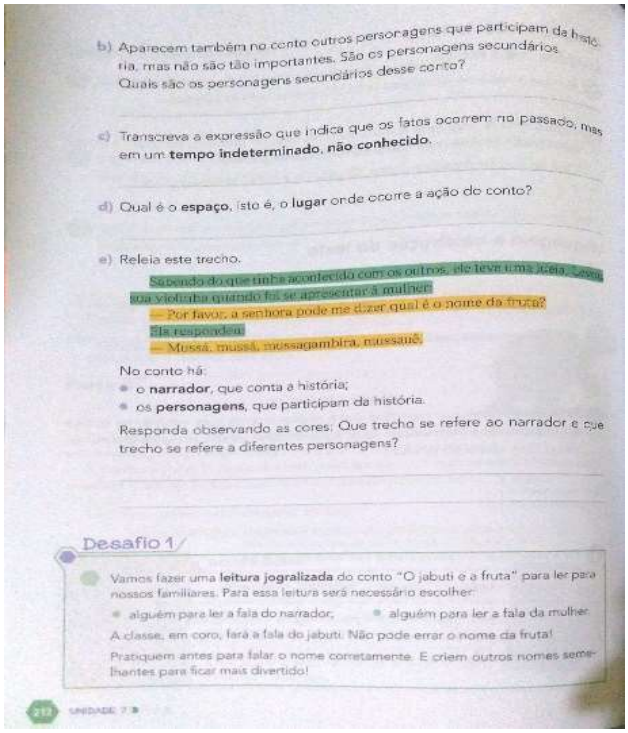
3. Para relembrar. O conto é uma narrativa em que há:

   personagens tempo espaço narrador ação/enredo

   a) Em um conto, costuma haver personagens mais importantes, em torno de quem acontecem as ações. São os personagens principais.
   Responda: Quais são os personagens principais desse conto?

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Figura 43: "Linguagem e compreensão do texto", página 212, LD do 4º ano



b) Aparecem também no conto outros personagens que participam da história, mas não são tão importantes. São os personagens secundários.
Quais são os personagens secundários desse conto?

c) Transcreva a expressão que indica que os fatos ocorrem no passado, mas em um **tempo indeterminado, não conhecido**.

d) Qual é o **espaço**, isto é, o **lugar** onde ocorre a ação do conto?

e) Releia este trecho.

Sabendo do que tinha acontecido com os outros, ele teve uma ideia. Sem sua violência quando foi se apresentar à mulher:
— Por favor, a senhora pode me dizer qual é o nome da fruta?
Ela respondeu:
— Mussá, mussá, mussagambira, mussauê.

No conto há:
- o **narrador**, que conta a história;
- os **personagens**, que participam da história.

Responda observando as cores: Que trecho se refere ao narrador e que trecho se refere a diferentes personagens?

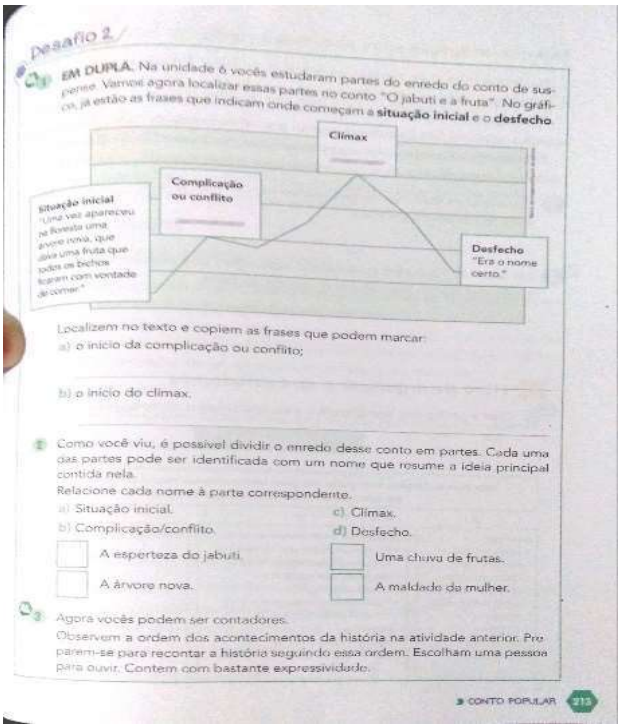
Desafio 1

Vamos fazer uma **leitura jogralizada** do conto "O jabuti e a fruta" para ler para nossos familiares. Para essa leitura será necessário escolher:
- alguém para ler a fala do narrador;
- alguém para ler a fala da mulher.

A classe, em coro, fará a fala do jabuti. Não pode errar o nome da fruta!
Pratiquem antes para falar o nome corretamente. E criem outros nomes semelhantes para ficar mais divertido!

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Figura 44: "Desafio 2", página 213, LD do 4º ano



Desafio 2

1 EM DUPLA. Na unidade 6 vocês estudaram partes do enredo do conto de suspense. Vamos agora localizar essas partes no conto "O jabuti e a fruta". No gráfico, já estão as frases que indicam onde começam a **situação inicial** e o **desfecho**.

Clímax

Complicação ou conflito

Situação inicial "Uma vez apareceu na floresta uma árvore nova, que dava uma fruta que todos os bichos ficaram com vontade de comer."

Desfecho "Era o nome certo."

Localizem no texto e copiem as frases que podem marcar:

a) o início da complicação ou conflito:

b) o início do clímax.

2 Como você viu, é possível dividir o enredo desse conto em partes. Cada uma das partes pode ser identificada com um nome que resume a ideia principal contida nela.

Relacione cada nome à parte correspondente.

a) Situação inicial.
b) Complicação/conflito.
c) Clímax.
d) Desfecho.

- [ ] A esperteza do jabuti. (d)
- [ ] A árvore nova. (a)
- [ ] Uma chuva de frutas. (c)
- [ ] A maldade da mulher. (b)

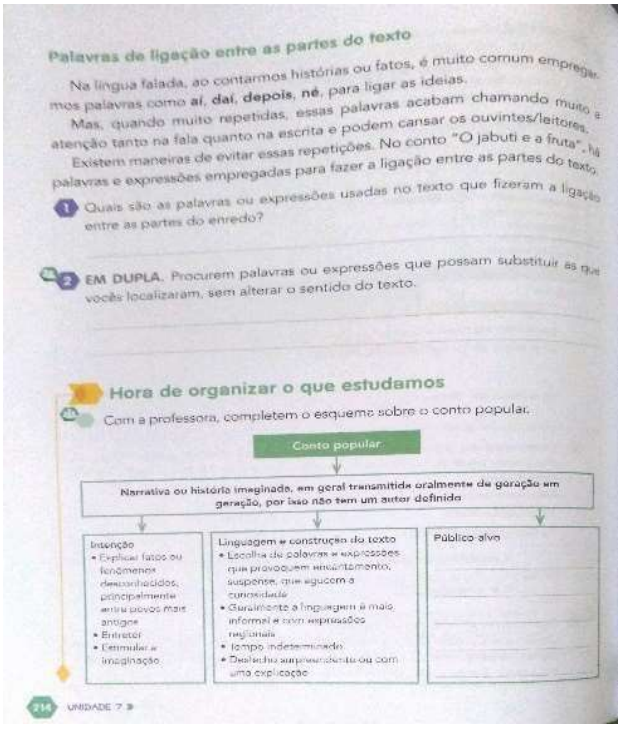
3 Agora vocês podem ser contadores.

Observem a ordem dos acontecimentos da história na atividade anterior. Preparem-se para recontar a história seguindo essa ordem. Escolham uma pessoa para ouvir. Contem com bastante expressividade.

CONTO POPULAR 213

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Figura 45: "Palavras de ligação entre as partes do texto", página 214, LD do 4º ano



Palavras de ligação entre as partes do texto

Na língua falada, ao contarmos histórias ou fatos, é muito comum empregarmos palavras como **aí**, **daí**, **depois**, **né**, para ligar as ideias.

Mas, quando muito repetidas, essas palavras acabam chamando muito a atenção tanto na fala quanto na escrita e podem cansar os ouvintes/leitores.

Existem maneiras de evitar essas repetições. No conto "O jabuti e a fruta", há palavras e expressões empregadas para fazer a ligação entre as partes do texto.

1 Quais são as palavras ou expressões usadas no texto que fizeram a ligação entre as partes do enredo?

2 EM DUPLA. Procurem palavras ou expressões que possam substituir as que vocês localizaram, sem alterar o sentido do texto.

Hora de organizar o que estudamos

Com a professora, completem o esquema sobre o conto popular.

Conto popular

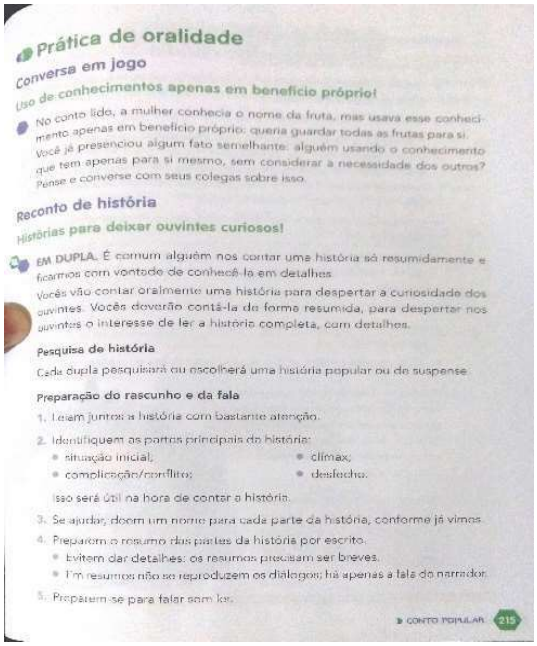
Narrativa ou história imaginada, em geral transmitida oralmente de geração em geração, por isso não tem um autor definido

Intenção	Linguagem e construção do texto	Público-alvo
• Explicar fatos ou fenômenos desconhecidos, principalmente entre povos mais antigos • Entreter • Estimular a imaginação	• Escolha de palavras e expressões que provoquem encantamento, suspense, que agucem a curiosidade • Geralmente a linguagem é mais informal e com expressões regionais • Tempo indeterminado • Desfecho surpreendente ou com uma explicação	

214 UNIDADE 7

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Figura 46: "Prática de oralidade", página 215, LD do 4º ano



Prática de oralidade

Conversa em jogo

Uso de conhecimentos apenas em benefício próprio!

No conto lido, a mulher conhecia o nome da fruta, mas usava esse conhecimento apenas em benefício próprio: queria guardar todas as frutas para si. Você já presenciou algum fato semelhante: alguém usando o conhecimento que tem apenas para si mesmo, sem considerar a necessidade dos outros? Pense e converse com seus colegas sobre isso.

Reconto de história

Histórias para deixar ouvintes curiosos!

EM DUPLA. É comum alguém nos contar uma história só resumidamente e ficarmos com vontade de conhecê-la em detalhes.

Vocês vão contar oralmente uma história para despertar a curiosidade dos ouvintes. Vocês deverão contá-la de forma resumida, para despertar nos ouvintes o interesse de ler a história completa, com detalhes.

Pesquisa de história

Cada dupla pesquisará ou escolherá uma história popular ou de suspense.

Preparação do rascunho e da fala

1. Leiam juntos a história com bastante atenção.
2. Identifiquem as partes principais da história:
   - situação inicial;
   - clímax;
   - complicação/conflito;
   - desfecho.

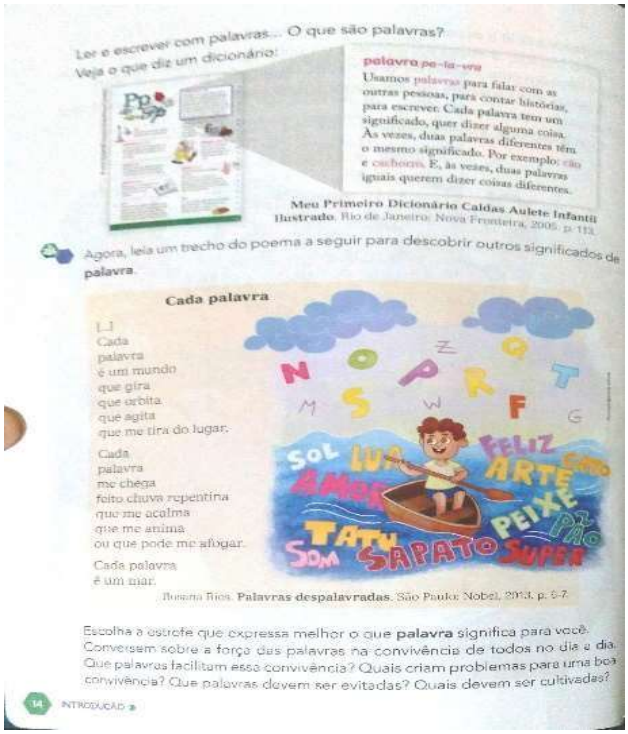
   Isso será útil na hora de contar a história.
3. Se ajudar, dêem um nome para cada parte da história, conforme já vimos.
4. Preparem o resumo das partes da história por escrito.
   - Evitem dar detalhes: os resumos precisam ser breves.
   - Em resumos não se reproduzem os diálogos; há apenas a fala do narrador.
5. Preparem-se para falar sem ler.

CONTO POPULAR 215

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Em outros momentos da obra, podem ser encontrados alguns exemplos de textos literários que foram escolarizados de maneira pontualmente adequada, conforme pode ser observado nas páginas 14 e 15, mas que estão sempre associados a outras questões de natureza distintas.

Figura 47: “Introdução”, página 14, LD do 4º ano



Ler e escrever com palavras... O que são palavras?

Veja o que diz um dicionário:

palavra pa-la-vra

Usamos palavras para falar com as outras pessoas, para contar histórias, para escrever. Cada palavra tem um significado, quer dizer alguma coisa. Às vezes, duas palavras diferentes têm o mesmo significado. Por exemplo: cão e cachorro. E, às vezes, duas palavras iguais querem dizer coisas diferentes.

Meu Primeiro Dicionário Caldas Aulete Infantil Ilustrado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 113.

Agora, leia um trecho do poema a seguir para descobrir outros significados de **palavra**.

Cada palavra

[...]
Cada
palavra
é um mundo
que gira
que orbita
que agita
que me tira do lugar.

Cada
palavra
me chega
feito chuva repentina
que me acalma
que me anima
ou que pode me afogar.

Cada palavra
é um mar.

Ilouisa Tios. **Palavras despalavradas**. São Paulo: Nobel, 2013. p. 5-7.

Escolha a estrofe que expressa melhor o que **palavra** significa para você. Conversem sobre a força das palavras na convivência de todos no dia a dia. Que palavras facilitam essa convivência? Quais criam problemas para uma boa convivência? Que palavras devem ser evitadas? Quais devem ser cultivadas?

14 INTRODUÇÃO

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Figura 48: “Introdução 2”, página 15, LD do 4º ano

E há sempre um jeito de viajar com as palavras...

o tamanho do A

o tAmAnduÁ
se espAntA
com o tAmAnho
do A

Sérgio Capparelli. **111 poemas para crianças**. Porto Alegre: L&PM, 2014. p. 118.

Ler e escrever é sempre uma viagem!
Convidamos você a iniciar o 4º ano com os versos da letra desta canção.

Livro

Pra onde um livro pode me levar?
Outro país, para a lua ou pro mar.
Um dia no futuro, um tempo que passou.
Pra onde um livro pode me levar?
Pro espaço sideral e até pro meu quintal.
Pra onde um livro pode me levar?

O que um livro pode me trazer?
Uma história, uma canção,
vontade de escrever mais livros para ler.
O que um livro pode me trazer?
Brincar com o pensamento,
o tempo e o movimento.
O que um livro pode me trazer?

Margareth Dalcolmo.
Canteiro: músicas para brincar. 2. ed. São Paulo: Ática, 2017. p. 30.

LER E ESCREVER É UMA VIAGEM 15

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Nas imagens, estão presentes 3 poemas cuja escolarização pode ser considerada adequada, embora com ressalvas. O primeiro deles, intitulado “Cada palavra”, é sem dúvida um dos mais aprofundados em questão de situações de leitura, além do fato de ter seus primeiros versos suprimidos, mas sem perder o sentido da obra como um todo, o que produziria um *pseudotexto* (Soares, 1999). As situações de leitura que o envolvem introduzem uma discussão com o leitor a partir do questionamento de qual sua interpretação pessoal do significado “palavra” e algumas perguntas também de cunho subjetivo que se seguem, que, embora desemboquem em questões mais voltadas à moralidade e padrões comportamentais, ainda assim envolvem um trabalho com a fruição vinda da leitura e a capacidade de interpretação do aluno a partir de inferências sobre o que foi lido e sobre suas próprias vivências.

Já os outros dois poemas que se seguem são consideravelmente menos abordados, parecendo estarem ali somente enquanto exemplos daquilo que a obra introduz como “viajar com as palavras” no primeiro enunciado da página 15. Neles, cabe reavivar uma discussão, elaborada em uma das seções anteriores, sobre como é importante que o Livro Didático possa apresentar textos literários na íntegra para os alunos. Todavia, fazer esse movimento de maneira vazia de intenções e sem qualquer direcionamento através de propostas de situações de leitura também é uma escolarização equivocada desses textos.

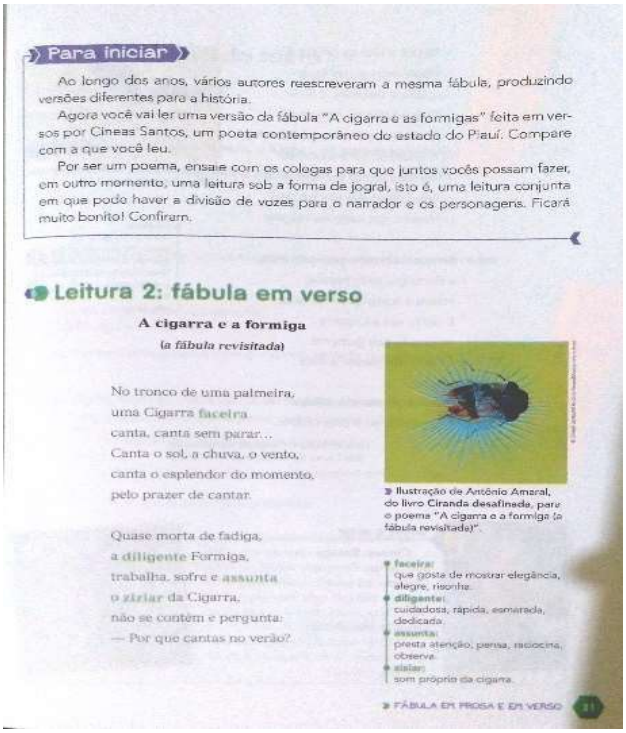
Conforme anteriormente apresentado por Souza e Cosson (2016), o processo da leitura literária e, principalmente, a formação do leitor literário, não acontece espontaneamente, sendo necessária a aprendizagem de protocolos de leitura que direcionem o leitor em sua jornada, por mais subjetiva e particular que ela seja.

Dessa forma, cabe destacar que, especialmente com o exemplo de escolarização que pode ser observado no poema “Cada palavra”, é certo dizer que esses dois poemas também deveriam ter recebido um tratamento semelhante. Especialmente tendo em vista que a temática que relaciona os 3 textos (sobre as palavras e sua potencialidade de fazer o sujeito “viajar”) diz respeito diretamente à questão da literatura deleite e, como tal, poderia ter sido mais aprofundada, não apenas nas páginas 14 e 15, mas também no LD como um todo, visto que, conforme será mais explorado a seguir, esse é apenas um dos eventos em que essa questão deixa a desejar.

De fato, o maior destaque a ser feito sobre essa obra, levando em consideração nosso objeto de estudo, é sem dúvida nenhuma a grande quantidade de situações de leitura que se voltam quase que exclusivamente para questões de conteúdo linguístico, deixando de lado a questão da dimensão de deleite dos textos literários e até mesmo a exploração de qualquer questão que envolva subjetividade.

Um exemplo disso pode ser percebido nas páginas 21 e 22, que trazem o texto “A cigarra e a formiga (fábula revisitada)”, e 23 e 24, que trazem as situações de leitura relacionadas à fábula, conforme pode ser visto abaixo.

Figura 49: “Leitura 2: fábula em verso”, página 21, LD do 4º ano



Para iniciar

Ao longo dos anos, vários autores reescreveram a mesma fábula, produzindo versões diferentes para a história.

Agora você vai ler uma versão da fábula "A cigarra e as formigas" feita em versos por Cineas Santos, um poeta contemporâneo do estado do Piauí. Compare com a que você leu.

Por ser um poema, ensaie com os colegas para que juntos vocês possam fazer, em outro momento, uma leitura sob a forma de jogral, isto é, uma leitura conjunta em que pode haver a divisão de vozes para o narrador e os personagens. Ficará muito bonito! Confirem.

Leitura 2: fábula em verso

A cigarra e a formiga
(a fábula revisitada)

No tronco de uma palmeira,
uma Cigarra faceira
canta, canta sem parar...
Canta o sol, a chuva, o vento,
canta o esplendor do momento,
pelo prazer de cantar.

Quase morta de fadiga,
a diligente Formiga,
trabalha, sofre e assunta
o ziziar da Cigarra,
não se contém e pergunta:
— Por que cantas no verão?

Ilustração de Antônio Amaral, do livro Ciranda desafinada, para o poema "A cigarra e a formiga (a fábula revisitada)".

faceira: que gosta de mostrar elegância, alegre, risonha.
diligente: cuidadosa, rápida, esmerada, dedicada.
assunta: presta atenção, pensa, raciocina, observa.
ziziar: som próprio da cigarra.

FÁBULA EM PROSA E EM VERSO 21

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Figura 50: “Leitura 2: fábula em verso”, página 22, LD do 4º ano

— Essa é a minha profissão.
— Nada mais sabes fazer?
— Canto é trabalho e lazer.
— O que farás no inverno?
— Guardo a guitarra e **hiberno**.
— E quem te dará sustento?
— Do meu canto me alimento.
— Não temes por teu futuro?
— Viver é um salto no escuro.

Sem mais tempo pra conversa,
a Formiga, toda pressa,
voltou a mergulhar na lida.
E outra vez a Cigarra
empunha sua guitarra
e canta em louvor à vida.

Moral:
A moral dessa historinha?
Faça a sua, eu faço a minha.

Cineas Santos. **Ciranda desafinada**. São Paulo: Escala Educacional, 2008.

Outra ilustração de Antônio Amaral do livro **Ciranda desafinada**.

- **hiberno:** durmo. Trata-se do sono dos animais e das plantas durante o inverno. Geralmente só acordam na primavera.
- **lida:** trabalho.

Sobre o autor

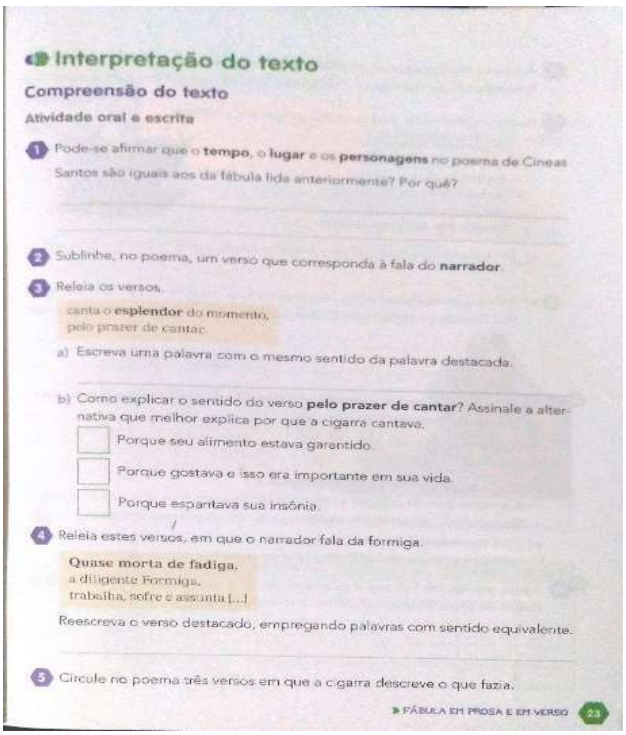
Cineas Santos nasceu em 1948, em Campo Formoso, sertão do Piauí. Quando pequeno, ouvia textos de cordel e sempre quis fazer algo parecido. Escreveu muitos livros, entre eles **Ciranda desafinada**.

Antônio Amaral (1962) é o ilustrador, também é do Piauí, da cidade de Campo Maior.

22 UNIDADE 1

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Figura 51: “Interpretação do texto 17”, página 22, LD do 4º ano



Interpretação do texto

Compreensão do texto

Atividade oral e escrita

1. Pode-se afirmar que o **tempo**, o **lugar** e os **personagens** no poema de Cineas Santos são iguais aos da fábula lida anteriormente? Por quê?

2. Sublinhe, no poema, um verso que corresponda à fala do **narrador**.

3. Releia os versos.

canta o **esplendor** do momento,
pelo prazer de cantar.

a) Escreva uma palavra com o mesmo sentido da palavra destacada.

b) Como explicar o sentido do verso **pelo prazer de cantar**? Assinale a alternativa que melhor explica por que a cigarra cantava.

- ☐ Porque seu alimento estava garantido.
- ☐ Porque gostava e isso era importante em sua vida.
- ☐ Porque espantava sua insônia.

4. Releia estes versos, em que o narrador fala da formiga.

Quase morta de fadiga,
a diligente Formiga,
trabalha, sofre e assunta [...]

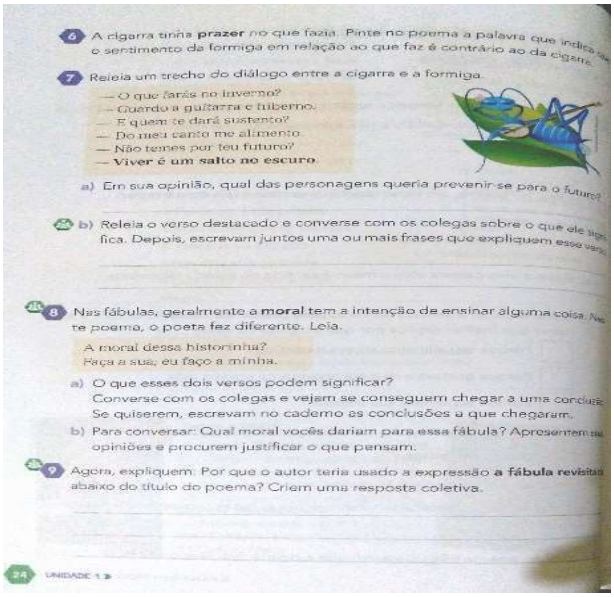
Reescreva o verso destacado, empregando palavras com sentido equivalente.

5. Circule no poema três versos em que a cigarra descreve o que fazia.

FÁBULA EM PROSA E EM VERSO 23

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Figura 52: “Interpretação do texto 18”, página 23, LD do 4º ano



6 A cigarra tinha **prazer** no que fazia. Pinte no poema a palavra que indica o sentimento da formiga em relação ao que faz é contrário ao da cigarra.

7 Releia um trecho do diálogo entre a cigarra e a formiga.

— O que farás no inverno?
— Quando a guitarra e tiberno.
— E quem te dará sustento?
— Do meu canto me alimento.
— Não temes por teu futuro?
— **Viver é um salto no escuro.**

a) Em sua opinião, qual das personagens queria prevenir-se para o futuro?

b) Releia o verso destacado e converse com os colegas sobre o que ele significa. Depois, escrevam juntos uma ou mais frases que expliquem esse verso.

8 Nas fábulas, geralmente a **moral** tem a intenção de ensinar alguma coisa. Neste poema, o poeta fez diferente. Leia.

A moral dessa historinha?
Faça a sua; eu faço a minha.

a) O que esses dois versos podem significar?
Converse com os colegas e vejam se conseguem chegar a uma conclusão. Se quiserem, escrevam no caderno as conclusões a que chegarem.

b) Para conversar: Qual moral vocês dariam para essa fábula? Apresentem suas opiniões e procurem justificar o que pensam.

9 Agora, expliquem: Por que o autor teria usado a expressão **a fábula revisitada** abaixo do título do poema? Criem uma resposta coletiva.

24 UNIDADE 1

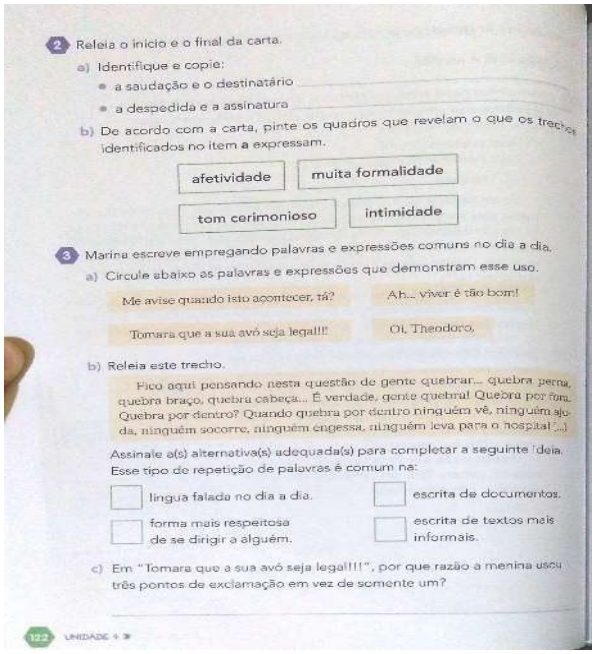
Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Ao encerrar o texto com “A moral dessa historinha? Faça a sua; eu faço a minha”, o autor abre margem para uma discussão acerca das compreensões particulares de cada leitor acerca do tema, o que se relaciona diretamente com a questão da literatura deleite, visto que esta se relaciona não apenas com a fruição, mas também com o desenvolvimento do pensar, conforme apresentam Luna e Silva (2019, p. 287): “O momento para o deleite deve vir como experiência que gera encantamento, prazer e favorece o pensar.”.

Contudo, ao invés de aproveitar a “deixa” apresentada no fim da fábula, das 9 situações de leitura desenvolvidas pelo texto, apenas uma, a 8ª questão, se volta para essa parte em específico, em um claro movimento de desequilíbrio, especialmente quando levado em consideração que, conforme detalhado acima, o próprio LD apresenta diversas estratégias de exploração dos textos literários e da dimensão de deleite que, infelizmente, são usadas em pouquíssimos textos ao longo da obra, deixando a maioria dos outros, como o exemplo citado nas páginas 21 e 22, com uma ampla defasagem em relação ao trabalho com a fruição desses textos.

Mencionando novamente a página 121, outro exemplo, muito semelhante a esse, pode ser identificado. Em um movimento já mencionado antes de explorar diferentes gêneros literários através de narrativas ficcionais, o texto, que faz parte do livro “Theodoro e Marina”, apresenta uma história com diversas camadas e que poderia ser amplamente explorada em um trabalho adequado com a dimensão de deleite. Contudo, conforme pode ser visto abaixo, nas páginas 122, 123 e 124, após 6 atividades voltadas apenas para a questão linguística, apenas a seção “Prática de oralidade” – algo recorrente durante todo o livro, diga-se de passagem - é usada para desenvolver uma discussão pontual sobre o tema.

Figura 53: “Interpretação do texto 19”, página 122, LD do 4º ano



2 Releia o início e o final da carta.

a) Identifique e copie:

- a saudação e o destinatário _____
- a despedida e a assinatura _____

b) De acordo com a carta, pinte os quadros que revelam o que os trechos identificados no item **a** expressam.

afetividade | muita formalidade | tom cerimonioso | intimidade

3 Marina escreve empregando palavras e expressões comuns no dia a dia.

a) Circule abaixo as palavras e expressões que demonstram esse uso.

Me avise quando isto acontecer, tá? | Ah... viver é tão bom! | Tomara que a sua avó seja legal!!! | Oi, Theodoro,

b) Releia este trecho.

Fico aqui pensando nesta questão de gente quebrar... quebra perna, quebra braço, quebra cabeça... É verdade, gente quebra! Quebra por fora. Quebra por dentro? Quando quebra por dentro ninguém vê, ninguém ajuda, ninguém socorre, ninguém engessa, ninguém leva para o hospital [...]

Assinale a(s) alternativa(s) adequada(s) para completar a seguinte ideia. Esse tipo de repetição de palavras é comum na:

- ☐ língua falada no dia a dia.
- ☐ escrita de documentos.
- ☐ forma mais respeitosa de se dirigir a alguém.
- ☐ escrita de textos mais informais.

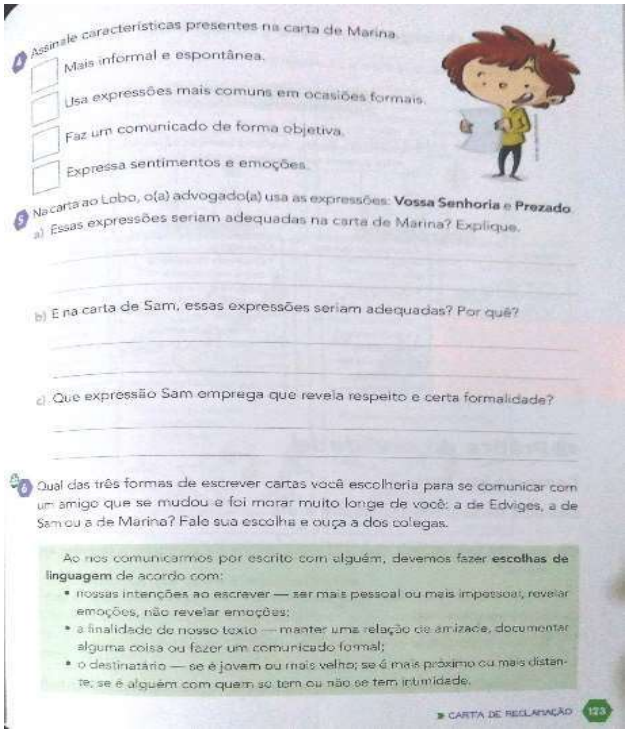
c) Em "Tomara que a sua avó seja legal!!!", por que razão a menina usou três pontos de exclamação em vez de somente um?

_____

122 UNIDADE 4

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Figura 54: "Interpretação do texto 20", página 123, LD do 4º ano



4 Assinale características presentes na carta de Marina.

- ☐ Mais informal e espontânea.
- ☐ Usa expressões mais comuns em ocasiões formais.
- ☐ Faz um comunicado de forma objetiva.
- ☐ Expressa sentimentos e emoções.

5 Na carta ao Lobo, o(a) advogado(a) usa as expressões: **Vossa Senhoria** e **Prezado**.

a) Essas expressões seriam adequadas na carta de Marina? Explique.

_____

b) E na carta de Sam, essas expressões seriam adequadas? Por quê?

_____

c) Que expressão Sam emprega que revela respeito e certa formalidade?

_____

6 Qual das três formas de escrever cartas você escolheria para se comunicar com um amigo que se mudou e foi morar muito longe de você: a de Edviges, a de Sam ou a de Marina? Fale sua escolha e ouça a dos colegas.

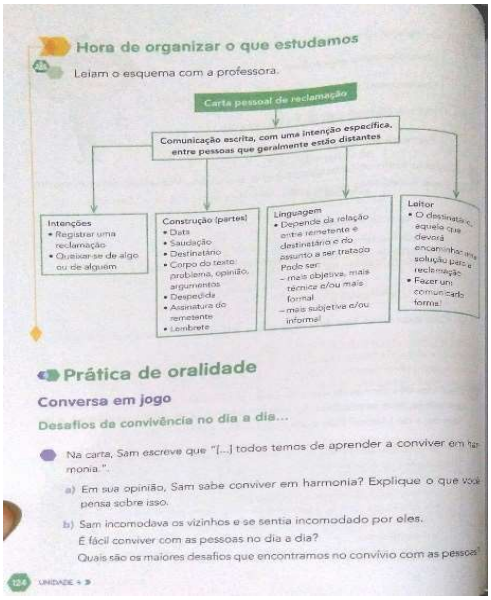
Ao nos comunicarmos por escrito com alguém, devemos fazer **escolhas de linguagem** de acordo com:

- nossas intenções ao escrever — ser mais pessoal ou mais impessoal, revelar emoções, não revelar emoções;
- a finalidade de nosso texto — manter uma relação de amizade, documentar alguma coisa ou fazer um comunicado formal;
- o destinatário — se é jovem ou mais velho; se é mais próximo ou mais distante; se é alguém com quem se tem ou não se tem intimidade.

CARTA DE RECLAMAÇÃO 123

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Figura 55: "Prática de oralidade 2", página 124, LD do 4º ano



Hora de organizar o que estudamos

Leiam o esquema com a professora.

Carta pessoal de reclamação

Comunicação escrita, com uma intenção específica, entre pessoas que geralmente estão distantes

Intenções
- Registrar uma reclamação
- Queixar-se de algo ou de alguém

Construção (partes)
- Data
- Saudação
- Destinatário
- Corpo do texto: problema, opinião, argumentos
- Despedida
- Assinatura do remetente
- Lembrete

Linguagem
- Depende da relação entre remetente e destinatário e do assunto a ser tratado. Pode ser:
  – mais objetiva, mais técnica e/ou mais formal
  – mais subjetiva e/ou informal

Leitor
- O destinatário, aquele que deverá encaminhar uma solução para a reclamação
- Fazer um comunicado formal

Prática de oralidade

Conversa em jogo

Desafios de convivência no dia a dia...

Na carta, Sam escreve que "[...] todos temos de aprender a conviver em harmonia.".

a) Em sua opinião, Sam sabe conviver em harmonia? Explique o que você pensa sobre isso.

b) Sam incomodava os vizinhos e se sentia incomodado por eles.
É fácil conviver com as pessoas no dia a dia?
Quais são os maiores desafios que encontramos no convívio com as pessoas?

124 UNIDADE 4 »

Fonte: Fotografias da obra, feitas pela autora.

Nesse movimento, nota-se aquilo que nos dizem Souza e Cosson (2018, p. 97) acerca de como: "[...] não só as atividades com textos literários são inadequadas, como também o texto literário tem uma presença pequena nos livros didáticos. Logo, há um claro divórcio entre os livros didáticos e o uso pressuposto e desejado do texto literário na escola.". Apesar de nessa obra os textos literários não terem uma presença tão reduzida, é um fato que as situações de leitura nele apresentadas não contribuem para uma escolarização adequada ao privilegiarem as questões disciplinares, tratando os textos literários como se eles estivessem ali apenas terem seus conteúdos explorados de maneira puramente linguística.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Livro Didático tem, como sua função primária, proporcionar uma gama de conteúdos disciplinares, condizentes com a modalidade educação ao qual se destina, que podem ser explorados por professores e alunos em sala de aula. Assim, os LD's possuem um papel bastante relevante em sala de aula, apresentando-se não apenas como um suporte de conhecimentos a serem aprendidos, mas, também, como um meio de acessar uma diversidade de textos de diferentes gêneros, incluindo os literários.

Apresentar e trabalhar os conteúdos que elenca, todavia, também exige do LD uma diversidade de abordagens e conhecimentos que, entre outros meios, pode ser percebida através da *escolarização/pedagogização* dos textos literários. Cabe aqui ressaltar que reconhecemos tal processo enquanto inerente ao ambiente educacional (SOARES, 1999), tratando-se, portanto, de um exercício que não deve ter sua existência questionada, mas, sim, sua qualidade, colocando em voga os questionamentos acerca da maneira como essa escolarização está sendo desenvolvida.

Dessa forma, no que diz respeito ao Livro Didático de Língua Portuguesa, uma disciplina escolar que historicamente recebe bastante enfoque nos currículos escolares, esse processo de *pedagogização* dos textos literários pode ser observado com ainda mais intensidade. Ao reconhecer essa conjuntura de fatos que constroem a centralidade da *escolarização* da literatura nos Livros Didáticos, especialmente no que diz respeito à sua dimensão de deleite, essa pesquisa teve como objetivo geral: *Investigar a escolarização dos textos literários presentes no livro didático de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à dimensão de deleite desses textos.* A fim de desenvolver tal investigação, foram analisados dois Livros Didáticos de Língua Portuguesa, referentes ao 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, da Coleção Ápis, da Editora Ática, de autoria de Trinconi, Bertin e Marchezi.

Ao longo das análises, foi possível perceber os textos literários escolarizados podem ser encontrados em quase todas as páginas dos livros, geralmente articulados com alguma atividade relacionada aos conhecimentos que estavam sendo trabalhados em cada unidade da obra. Todavia, apesar dessa forte incidência em questão de quantidade de textos, foi notório que a exploração da dimensão de deleite apresentou certas limitações. Embora as fragmentações dos textos literários apresentarem-se, em sua maioria, como adequadas, a dimensão de deleite e a possibilidade de apreciação estética de tais textos era recorrentemente deixada de lado, isto é, o trabalho com a fruição literária situava à margem, quando comparados aos outros aspectos abordados e explorados ao longo das obras. Dessa forma, o que se percebeu foi uma priorização proposital dos conteúdos disciplinares da Língua Portuguesa e não da dimensão de deleite dos textos literários utilizados ao longo das obras.

Como primeiro objetivo específico, tivemos: *Identificar os gêneros literários, os autores e as obras selecionados nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa analisados.* Conforme dito anteriormente, tendo em vista que a incidência de textos literários ao longo das obras era bastante elevada, foram identificados diversas escolarizações e situações de leitura relacionadas a esses textos. Durante a análise, nos voltamos para os exemplos mais notórios e que representavam um conjunto de outros episódios recorrentes e semelhantes entre si.

Em seguida, como segundo objetivo específico, nos propusemos a: *Analisar se a seleção e o tratamento dado aos textos literários escolarizados ao longo dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa apresentam uma pedagogização que preserva suas especificidades literárias.* Nesse sentido, analisamos que, apesar de apresentar uma quantidade satisfatória de textos literários escolarizados de maneira adequada, de modo a preservar suas especificidades literárias, a presença de exemplos de escolarizações limitadas e que geram certas problemáticas, como a descaracterização do gênero e de seu sentido ficcional, também se apresenta com uma frequência acima da desejada. Consequentemente, a exploração da dimensão de deleite apresentou limitações deveras expressivas em ambas as obras analisadas.

O Livro Didático do 3º ano apresenta um conjunto de textos literários escolarizados de maneira tanto adequada quanto inadequada, com uma certa ênfase nessa última, especialmente porque algo que se destaca nesse volume em específico é a diversidade de textos literários que, muitas vezes, têm sua dimensão de deleite pouco explorada nas situações de leitura apresentadas. Já a obra referente ao 4º ano, de igual maneira, apresenta limitações também no que diz respeito à escolarização dos textos literários no que se refere às situações de leitura e a maneira como exploram reduzidamente a dimensão de deleite da literatura presente em seus conteúdos.

Dessa forma, retomamos nosso terceiro objetivo específico: *Analisar as intenções e os objetivos de leitura e estudo do texto literário, especialmente no que tange à preservação e à exploração de sua dimensão de deleite.* Acerca dessa questão, analisamos, em ambos os LD's, um trabalho ínfimo de exploração da dimensão de deleite em função, como dito anteriormente, de uma deliberada priorização dos conhecimentos disciplinares da Língua Portuguesa, o que coloca a possibilidade de fruição e apreciação estética à margem dos outros conteúdos trabalhados ao longo das obras.

Cabe destacar, contudo, que, ao longo dos livros, é possível identificar exemplos pontuais de escolarizações e, principalmente, situações de leitura que estimulam a fruição e a apreciação estética dos textos e permite que essas questões permeiem as reflexões que os alunos desenvolvem. Tais exemplos, entretanto, aparentam ser pontuais precisamente porque a predileção está direcionada ao trabalho com o texto literário enquanto instrumento auxiliar da aprendizagem de um conhecimento disciplinar, deixando a exploração da dimensão de deleite

em último plano.

Reconhecendo tais limitações em ambas as obras, destacamos, por fim, que ambos os Livros Didáticos analisados, conforme supracitado, apresentam também casos de escolarizações e situações de leitura bem estruturas e adequadas, o que revela o potencial que as obras possuem no que diz respeito à exploração da dimensão de deleite e que poderia ser melhor desenvolvida em edições futuras, agregando ainda mais à qualidade da coleção.

Reiteramos, portanto, que a exploração do potencial de aprendizagem de conhecimentos disciplinares e das possibilidades que a dimensão de deleite dos textos literários apresenta, no que diz respeito à escolarização de tais textos, necessitam receber um esmero igualitário dentro do Livro Didático. Trabalhar em prol de assegurar essa equidade significa não apenas reconhecer a importância e o potencial da possibilidade de fruição e apreciação estética dos textos literários, mas também permitir que esses elementos recebam o espaço necessário para serem explorados adequadamente e agregar diversos aspectos positivos à formação dos alunos, não apenas enquanto leitores, mas principalmente enquanto sujeitos. Dessa forma, as conclusões aqui tecidas de maneira nenhuma esgotam a temática, mas, sim, a amplificam, desdobrando-a em novos questionamentos e objetos de estudo que podem ser desenvolvidos para ampliar ainda mais o conhecimento sobre o tema. Podemos mencionar, por exemplo, a questão da escolarização dos textos literários realizada no âmbito da sala de aula, com a mediação de livros literários e o papel do professor no papel de mediação entre o texto literário e o aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2016. Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais.** – Brasília: Secretária de Educação Básica, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Digital – Programa Nacional do Livro Didático:** componente curricular, Língua Portuguesa, 2019. Coleção Ápis, Língua Portuguesa: Resenha Completa. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2019/componente-curricular/lingua-portuguesa. Acesso em: 13 de nov. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, 1998.

BORBA, Ellem Rudijane. A Leitura Deleite e suas contribuições para a Cultura do Livro. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, 2019.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. **Língua Portuguesa: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 19, p. 85-106, 2010.

CAFIEIRO, Delaine; CORRÊA, Hércules Tolêdo. A abordagem de textos literários em livros didáticos de língua portuguesa de 5º a 8º séries. *In:* VAL, M. G. C. (Org). **Alfabetização e língua portuguesa: Livros didáticos e práticas pedagógicas.** Editora Autêntica, 2009. p. 151-170.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. *In:* PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. **Literatura: ensino fundamental.** Coleção explorando o ensino, v. 20, 2010.

DALLA-BONA, Elisa Maria; SOUZA, Renata Junqueira de. **Apresentação: Literatura infantil e ensino: polêmicas antigas e atuais.** 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam: Volume 22.** Cortez editora, 1988.

GAIGNOUX, Aline de Azevedo. O texto literário na escola. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, n. 19, out - nov. 2014, p. 495-502. Disponível em: http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num19/estudos/palimpsesto19estudos07.pdf. Acesso em: 12 de out. de 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

KHUN, Mhdi Ibrahim Bader; FUZER, Cristiane. Reagindo a textos: instanciações de gênero textual em livros didáticos de língua portuguesa. **Revista do GELNE**, v. 21, n. 2, p. 3-17, 2019.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo. *In:* **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas.** São Paulo: Global, p. 99-112, 2009.

LUNA, Márcia da Silva Lima; SILVA, Simone de Souza. A leitura deleite na organização escolar. *In:* **A educação no âmbito do político e de suas tramas 4** [Recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A educação no âmbito do político e de suas tramas; v. 4), p. 1-388–416.

MACHADO, Maria Zélia Versiani; CORRÊA, Hércules Toledo. Literatura no ensino fundamental: uma formação para o estético. **LíNguA PORtuguESA**, p. 107, 2010.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Educação, leitura e literatura: diálogos possíveis. **COLEÇÃO EXPLORANDO O ENSINO**, p. 9, 2010.

MICARELLO, Hilda; BAPTISTA, Mônica Correia. Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente. **Educar em Revista**, v. 34, p. 169-186, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Editora Vozes Limitada, 2011.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. **Coleção Explorando o Ensino**, p. 41, 2010.

PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; PASSOS, Marta. Literatura e leitura literária na formação escolar. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Belo Horizonte: UFMG, 2016.

SANTOS, Oton Magno Santana. A literatura brasileira sobre a ótica do livro didático. **Curitiba: Univeridade Federal do Paraná**, 2011.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: **Congresso Nacional de Educação**. 2009. p. 4554-4566.

SOARES, Magda et al. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In:* **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 17-48, 1999.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário. **Educar em Revista**, v. 34, p. 95-109, 2018.

TAGLIANI, Dulce Cassol. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 11, p. 135-148, 2011.