087.5:37
X 3 2
C92464375

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGEM
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS

LUZIELHA DE ALMEIDA XAVIER

ESPELHO, ESPELHO MEU, QUE LUGAR OCUPA O TEXTO INFANTO JUVENIL NOS LIVROS DIDATICOS?

BIBLIOTECA
UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda-MT
RG: Nº 00113875
Data: 01/04/2013
( ) Compra (X) Doação ( ) Permuta

PONTES E LACERDA/MT

2012/1

LUZIELHA DE ALMEIDA XAVIER

ESPELHO, ESPELHO MEU, QUE LUGAR OCUPA O TEXTO INFANTO JUVENIL NOS LIVROS DIDATICOS?

Monografia de conclusão de curso de graduação em Licenciatura Plena em Letras, apresentada ao Departamento de Letras (DL) da Universidade do Estado de Mato Grosso-*Campus* Universitário de Pontes e Lacerda, como requisito parcial para a obtenção do título de Graduado em Letras.

Orientador: Prof. Me. Epaminondas Matos Magalhães

PONTES E LACERDA/MT

2011/2

Esta monografia foi apresentada perante a seguinte banca examinadora:

Prof. Ms. Epaminondas Matos Magalhães

Orientador

Prof.ª. Dr.ª Marinei Almeida Lima

Banca Examinadora

Prof.ª. Dr.ª Eliana de Almeida

Banca Examinadora

Dedicatória

Dedico este trabalho monográfico em especial a minha mãe Maria do Socorro Martins de Almeida, ao meu pai Dílson Francisco Xavier, a minha irmã Adriélia de Almeida Xavier, ao meu noivo Cleófilo Carneiro Geraldes Filho e a todos que me ajudaram durante minha jornada acadêmica.

Agradecimentos:

Primeiramente agradeço a Deus, pelas graças alcançadas.

Agradeço a todos aqueles que de alguma forma me deram forças para que a conclusão deste trabalho fosse possível:

Aos meus pais Maria do Socorro Martins de Almeida e Dílson Francisco Xavier por estarem sempre presentes, pelas lições diárias de amor, força e determinação;

Ao Cleófilo Carneiro Geraldes Filho, minha alma gêmea que transcende na definição de noivo, pelo carinho, amor, companheirismo e apoio nos Semestres mais difíceis da minha vida;

À minha irmã Adriélia de Almeida Xavier, pela paciência, companheirismo durante minha experiência acadêmica, que suportou meu estresse diante das dificuldades enfrentadas;

À meu professor orientador Prof. Me. Epaminondas Matos Magalhães pelo comprometimento e conhecimento compartilhado;

À todos os meus amigos que auxiliaram no trabalho direto ou indiretamente, me dando forças e ajudando nos momentos difíceis;

Em especial aos meus amigos: levarei lembranças inesquecíveis sentirei saudades...

- Angélica de Oliveira Amaral Ivo
- Neucy Medeiros Vieira
- Millena Domingues Souza
- Jesiele Rodrigues Ribeiro
- Luciana de Jesus Evangelista
- Lucilene de Oliveira
- Joyce Moraes Pessin
- Vagner Vainer Teixeira Braz

A função da arte

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- Me ajuda a olhar! (Eduardo Galeano)

RESUMO

Este trabalho monográfico tem como foco a representação da literatura Infanto-Juvenil nos livros didáticos utilizados pelos professores nas escolas da rede estadual de Pontes e Lacerda, com vista a averiguar se tais materiais possibilitam a compreensão e a formação de leitores críticos-reflexivos e, em que medida o texto literário Infanto-Juvenil é trabalhado nestes manuais didáticos. Inicialmente, discutimos teoricamente o ensino de literatura Infanto-Juvenil e que devem nortear o trabalho do professor em sala de aula. Posteriormente, uma breve análise acerca das produções literárias e as questões contidas nos livros didáticos escolhidos pelos professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental. Para tal, nossas considerações partem dos pressupostos de Zilberman (1989), Lajolo (1999), Aguiar (2003), Soares (2001), Silva (1988), Cunha (2004), Chiappini (2005) dentre outros.

Palavras-chave: Literatura Infanto-Juvenil, Livro didático, Leitores críticos reflexivos.

ABSTRACT

This monograph focuses on the representation of children's literature textbooks used by teachers in schools of the state of Pontes e Lacerda, in order to ascertain whether these materials make possible the understanding and the formation of critical-reflective readers, and that as the literary text Children and Youth is working on these textbooks. Initially, we discuss theoretically the teaching of literature Children and Youth, and that should guide the work of teachers in the classroom. Subsequently, a brief review about the literary productions and the issues contained in the textbook chosen by teachers who work in the final grades of elementary school. To this end, our considerations are based on the assumptions of Zilberman (1989), Lajolo (1999), Aguiar (2003), Smith (2001), Silva (1988), Cunha (2004), Chiappini (2005) among others.

Keywords: Children and Youth Literature, Textbooks, Readers, critical reflective.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....10

CAPÍTULO I- OS (DES) CAMINHOS DO TEXTO LITERARIO INFANTO-JUVENIL NA ESCOLA.....12

CAPÍTULO II- A LITERATURA INFANTO-JUVENIL NO CONTEXTO ESCOLAR.....17

2.1-Literatura e formação: pontos e encontros.....18

2.2-Enfim, o texto não é pretexto?.....24

2.3- Leitor maduro e imaturo, quais as diferenças?.....26

2.4- Os (des) caminhos do livro didático no ensino fundamental.....27

3.0- A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTO JUVENIL.....32

3.1-Por uma análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa de ensino Fundamental em Pontes e Lacerda.....34

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ESPELHO ENFIM RESPONDE.....59

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....61

INTRODUÇÃO

A pesquisa "Espelho, espelho meu, que lugar o texto infanto-juvenil ocupa nos livros didáticos?", surgiu do interesse de averiguar os tipos de livros e textos literários que os professores do ensino fundamental trabalham em sala de aula, com o propósito de analisar teoricamente como o texto literário habita o universo da sala de aula através dos livros adotados para a disciplina de Língua Portuguesa. Todo esse interesse é fruto das atividades de pesquisa, observação e análise a partir do Programa de Iniciação a Docência- PIBID, coordenado pela Prof.ª Drª Eliana de Almeida, no Campus Universitário de Pontes e Lacerda, da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Para o desenvolvimento desta pesquisa que analisa a literatura infantil nos livros didáticos de Língua Portuguesa, das séries finais do ensino fundamental, levamos em consideração os pressupostos de Aguiar (1989) que estabelece que para o ensino fundamental o trabalho com a literatura infanto-juvenil é uma possibilidade de acrescentar e desenvolver o prazer diante do texto literário.

De acordo com Zilberman (2003), a literatura infanto-juvenil é um instrumento que transmite em geral um ensinamento de uma visão adulta do mundo e com isso precisamos estar atentos aos conteúdos que os alunos estão lendo, pois para cada idade há livros adequados, de modo que, o objetivo maior dessa pesquisa é compreender se o universo infantil é respeitado nos textos adotados nos livros e nas atividades propostas a partir deles.

No presente trabalho pretendo estudar, teoricamente, a forma como os professores trabalham em sala de aula a literatura infanto-juvenil, assim como estes se utilizam destas leituras para melhor dialogar com o ensino e aprendizagem, a partir dos textos presentes nos livros didáticos, considerando este como instrumento do professor.

Nosso objeto de análise é a produção literária infanto-juvenil em livros didáticos de séries distintas do Ensino Fundamental, são eles: Diálogo; Língua portuguesa, de Eliana Lúcia Santos de Beltrão e Tereza Cristina S. Gordilho, (2009) do 6° ano, 7° ano, 8° ano, 9° ano; Língua portuguesa: Linguagem e interação de Carlos Emilio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Moruxo Junior, (2009), 6° ano e Língua portuguesa, de Cristina Soares de Azevedo; ilustrações: Circus Projetos Criativos-

Projeto Eco, (2009) 9° ano. Almejamos verificar os processos metodológicos utilizados em sala de aula, no que tange a leitura literária Infanto-Juvenil por meio do Livro Didático de Língua Portuguesa. Pretendemos averiguar as possibilidades de inserção do texto literário Infanto-Juvenil dentro do universo de sala de aula através do LDP.

No primeiro capítulo buscamos discutir as origens e as especificidades do texto literário infanto-juvenil, suas origens, características, possibilitando, um panorama dos aspectos gerais desta literatura, a fim de discutir que a literatura infanto-juvenil não é menor, muito menos pueril ou, apenas, para divertimento. No segundo capítulo, a fim de compreendermos as análises dos livros, discutimos o ensino de literatura e a relação do texto e escola, como pretexto para ensino de outras disciplinas. No último capítulo, analisamos os livros didáticos, a partir dos recortes selecionados, o lugar que a literatura Infanto-juvenil ocupa nesses livros.

Nas Considerações finais, retomamos conceitos básicos discutidos neste trabalho, bem como os resultados obtidos com a relação de todos os levantamentos feitos para a elaboração desta monografia.

CAPÍTULO I

OS (DES) CAMINHOS DO TEXTO LITERÁRIO INFANTO-JUVENIL NA ESCOLA

> (...) A leitura de mundo precede a leitura da palavra, (...) a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (Freire, 1989: 11 e 20)

Para melhor compreender a importância da literatura Infanto-Juvenil no espaço escolar, convém primeiro saber sua origem. A Literatura infanto-juvenil começa a delinear-se, como literatura para esse público e suas finalidades, no início do século XVIII, quando a criança passou a ser considerada dessemelhante do adulto, por meio de particularidades e necessidades próprias, distanciando da vida dos adultos e recebendo uma educação especial, a fim de que se preparasse para a vida e as responsabilidades quando adulta. Antes desse período, a criança e o jovem participavam da vida social do adulto, compartilhando ainda da sua produção literária.

Os primeiros textos literários publicados visando o público Infanto-juvenil surgiram no mercado na primeira metade do século XVIII. Além disso, somente durante o classicismo francês, no século XVII, foram produzidos textos literários (histórias) que vieram a ser reconhecidos bem como literatura também adequada à infância e juventude a partir de: *as Fábulas*, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os *Contos da Mamãe Gansa*, cujo título original era *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*, que Charles Perrault publicou em 1697.

A literatura Infanto-Juvenil é uma divisão da literatura destinada, principalmente, às crianças, adolescentes e jovens, incluindo histórias fictícias infantis e juvenis, poemas, crônicas, novelas, biografias, obras culturais, folclóricas ou somente obras que expliquem e apresentem características da vida real como por ex: ciências, artes entre outros. Zilberman (1985), afirma que a nossa cultura está ainda muito impregnada do domínio do século passado, quando as crianças eram afastadas de todos

os objetos culturais. Antes os textos literários não eram produzidos para o público Infanto-Juvenil, era como se não existisse a infância, adolescência. Antes as crianças eram equiparadas aos adultos, dividindo o mesmo espaço destes. Surgiu assim, a necessidade de mudança nessa concepção de infância, com o objetivo de que a criança tivesse seu espaço, sendo então considerada como criança, somente assim, a afetividade estaria presente na sua vida.

Com a necessidade de mudança neste quadro, foram registrados os primeiros textos literários destinados para crianças no fim do século XVII e meados do século XVIII. Não foi por acaso que aconteceu o encontro entre literatura e a escola, visto que os professores começaram a utilizar os textos literários com intuito educativo e com isso estes não foram aceitos como arte literária. A princípio esta literatura tinha como propósito ter ou manter o domínio sobre as crianças e adolescentes. Um modelo de domínio disposto a demonstrar valores moralizantes, são as fábulas, que quase sempre apresentam um julgamento e uma lição de moral, realçando assim o comprometimento da literatura infanto-juvenil a partir da doutrinação que surgiu desde o início histórico das produções literárias infantis e infanto-juvenis.

No Brasil, a produção de literatura Infanto-Juvenil é relativamente recente, sendo iniciada em meados da Proclamação da República, momento de grande turbulência econômica, social e política. Por meio do fortalecimento do novo governo exigia-se do país uma imagem em plena modernização, no qual se defendia a substituição da mão-de-obra escrava para uma política econômica que beneficiasse a produção cafeicultora. Assim sendo, o fortalecimento da venda da produção literária apresentou grande destaque, porque teve o favorecimento das classes médias, solidificando o mercado de consumo livreiro.

Desse modo, o consumo de obras de literatura elucidava o ideal de cultura e escolarização por meio dos quais essas classes desejavam identificar-se, cujo representante era a burguesia. Deste modo, entre o fim do século XIX e início do século XX, unido ao processo de urbanização, há o surgimento da literatura Infanto-Juvenil como bem de consumo das camadas urbanas. Logo após esse período percebeu-se a deficiência de material apropriado às crianças e adolescentes brasileiros, no comércio, pois grande parte das obras Infanto-Juvenis em circulação procedia de adaptações e traduções de obras europeias que circulavam geralmente em edições portuguesas,

trazendo grande diferença em meio a sua produção literária e a realidade dos leitores brasileiros. Em decorrência disso, professores, jornalistas e intelectuais começaram a produzir livros infanto-juvenis para os estudantes, obras que transmitiam os valores nacionais de patriotismo e modernização.

Portanto, antes da instituição da Literatura infanto-juvenil, a criança e o adolescente tinham acesso a uma literatura distante de sua realidade. De tal modo que a criança burguesa era orientada por comendadores de ordem militar que geralmente liam os grandes clássicos, ao passo que as crianças das camadas menos favorecidas liam produções literárias ou ouviam as histórias dos soldados da cavalaria, contendo suas aventuras. Outra produção relevante a ser lembrada são as lendas e contos folclóricos que formavam uma literatura de cordel, de grande interesse das camadas populares desprivilegiadas.

A respeito do surgimento da literatura infantil e infanto-juvenil, com a ascensão da burguesia, Regina Zilberman (1994) discorre que:

> Antes da constituição deste modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura Infantil e escola inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão (1994, p. 15).

Podemos encontrar atualmente obras que fazem referência à história da literatura, que além da literatura avaliada como universal, traz autores que apresentam para o universo literário algumas propostas diversificadas sendo eles: Ferenc Molnar, Andersen, Lewis Caroll, Carlo Collodi, Amicis, J. M. Barrie, Mark Twain, Charles Dickens dentre outros.

A literatura Infanto-juvenil no Brasil não foi diferente, pois seu surgimento aconteceu por meio de adaptações de obras pedagógicas e produções europeias, cuja literatura demonstrava ainda a dependência literária em relação aos colonizadores europeus. Em particular, essa etapa inicial da literatura infanto-juvenil no Brasil é representada por; Figueiredo Pimentel *(Contos da carochinha),* Coelho Neto e Olavo

Bilac *(Contos Pátrios),* Tales de Andrade *(Saudade) e* Carlos Jansen *(Contos seletos das mil e uma noites, Robinson Crusoé, As viagens de Gulliver a terras desconhecidas).*

Dentre outras, estas produções literárias, que tinham como objetivo reconhecer a imagem do novo governo em plena modernização, configurando uma ferramenta que demonstrava seus ideais, em consequência da consolidação do Brasil enquanto país independente.

Através destas condições, dentre outras, que permitiram o nascimento de uma literatura nacionalista, que criava ou resgatava a identidade dos brasileiros e exaltava a pátria. Já que era integrante de um projeto educativo e ideológico, essa literatura permaneceu presente nas práticas curriculares escolares, com a presença da Literatura Infanto-Juvenil, uma chance de inserção dos ideais de modernização.

Tal anseio nacionalista aconteceu por meio do crescimento das camadas populares presentes na escola e, por conseguinte, ao aumento do uso do livro infanto-juvenil como função didática, na década de 20, havendo um grande avanço nas produções de livros infanto-juvenis. No entanto, assim como essa produção de livros tinha por objetivo apenas o uso didático do livro, o Estado mantinha o controle sobre sua fabricação, o que de certo modo significa que os textos literários se vinculavam, quase que restritamente, aos conteúdos escolares, visto que, o livro didático distribuído pelo Estado, era uma forma de "moldar" e "educar" as pessoas para o interesse do Estado.

Embora haja algumas exceções, quase toda literatura infanto-juvenil apresenta algumas características em comum como:

- A Presença de estímulos visuais (cores, imagens, fotos, etc.).
- Traz uma linguagem simples, apresentando um fato ou uma história de maneira clara;
- A ausência de temas adultos ou não apropriados a crianças. Isto inclui guerras, crimes hediondos e drogas, por exemplo;
- São textos relativamente curtos – não possuem mais do que 80 a 100 páginas;
- São de caráter didático, ensinando ao jovem leitor regras da sociedade ou comportamentos sociais;

No caso de obras fictícias (novela, histórias):

- Possuem mais diálogos e diferentes acontecimentos, com poucas descrições;
- Crianças são os principais personagens da história;

- Normalmente possuem um final feliz.
- A literatura juvenil é um ramo da literatura dedicada a leitores entre dez e quinze anos de idade. Fatos comuns a obras literárias juvenis em geral incluem:
- Apresentam geralmente temas de interesse ao jovem adolescente, controversos, como violência, relacionamentos amorosos, sexo, drogas, violência, etc.;
- Exibem personagens, especialmente protagonistas, da mesma faixa etária dos leitores;
- Podem possuir imagens e fotos, mas não necessariamente; são basicamente constituídas de texto;
- Obras literárias juvenis geralmente apresentam um número maior de páginas, podendo alcançar 200 a 300 páginas em vários casos;

A literatura Infanto-Juvenil caracteriza a maneira de expressão das experiências humanas almejando agradar um público bem específico e difícil de atingir. Essa literatura possui como público-alvo alcançar leitores em formação escolar como; crianças, pré-adolescentes e também jovens que em sua maioria são bem espontâneos e críticos. Diante dessa espontaneidade, esses leitores não hesitariam ao elogiar ou ao menos criticar uma produção literária. Sendo a literatura infanto-juvenil uma das maiores ferramentas de conscientização desse público ainda em desenvolvimento, ou seja, (imaturo), porém perspicaz, para compreender os problemas do mundo contemporâneo.

Atuando diretamente na formação das concepções do leitor, a literatura Infanto-Juvenil é capaz de mexer com os anseios do leitor. Se essa literatura fosse desenvolvida nas escolas. A respeito disso, Fanny Abramovich (1994) afirma: (colocar)

> Querer saber de todo o modo o processo que acontece do nascimento, até a morte, faz parte da curiosidade natural da criança, pois se trata da vida em geral e da sua própria em particular... Saber sobre seu corpo, sua sexualidade, seus problemas de crescimento, sua relação (fácil ou dificultosa) com os outros faz parte do seu perguntar sobre si mesma e do precisar encontrar respostas... Querer discutir relações familiares fáceis/ difíceis/ conflitadas/ dispersivas/ gregárias/ simpáticas etc., e até a nova estruturação das famílias – nestas décadas quando há tantos casamentos desfeitos e refeitos – faz parte do repertorio indagativo e questionador de toda pessoa... Querer saber mais sobre aflições, tristezas, dificuldades, conflitos duvidas, sofrências, descobertas, que outros enfrentam, para poder compreender melhor as suas próprias... Querer se enfronhar mais nas questões do poder, no jogo das manipulações políticas, nas discussões sobre o mundo circundante, faz parte

> da curiosidade de qualquer um que veja o noticiário da TV ou escute o do rádio ou leia jornal... (1994, p.98)

Dentre grandes escritores brasileiros, cujas produções literárias tiveram maior propagação e são reconhecidos estão Olavo Bilac, Monteiro Lobato, Ruth Rocha, Ziraldo, Maria Clara Machado, e muitos outros.

CAPÍTULO II

A LITERATURA INFANTO-JUVENIL NO CONTEXTO ESCOLAR

Atualmente, podemos observar um dos grandes avanços pedagógicos, a partir da inserção da literatura Infanto-Juvenil no contexto escolar, buscando a formação dos leitores jovens, proporcionando a compreensão e reflexão, de modo decisivo na construção da própria identidade, para que a criança seja capaz de interagir no contexto social, expondo o seu surgimento e o propósito com que foi inserida no contexto escolar. Contudo, além de existir a literatura infanto-juvenil na escola, é indispensável que o professor saiba trabalhar tais textos literários. Sendo a leitura literária uma forma, de propagação de ideologias, não única, mas responsável pela transformação social de cada indivíduo.

Neste contexto, Abramovich (1994) assevera que:

> "ao ler uma história à criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar [...] Pode se sentir inquietada, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião [...] E isso não sendo feito uma vez ao ano [...] Mas, fazendo parte da rotina escolar, sendo sistematizado, sempre presente – o que não significa trabalhar em cima dum esquema rígido e apenas repetitivo." (1994, p.143).

Por meio da introdução da literatura no contexto escolar temos uma ferramenta que auxiliará na inserção de condutas, valores e normas.

A partir do momento em que esses leitores em formação compartilham com os colegas de classe a compreensão do que foi lido, logo não estarão apenas explorando

elementos da narrativa, mas, estarão socializando suas percepções, experiências e concepções perante o texto literário. Portanto, é fundamental que a leitura literária não seja reduzida a resoluções de atividades propostas, ou utilizada como pretexto para fins linguísticos. Tais fatos acontecem, na maioria das escolas, porém, são atividades de leitura com fins avaliativos para a aquisição de nota, ou seja, a leitura literária restringe-se em ler para conseguir conceito em troca, situando assim, em segundo plano os conhecimentos que o universo das obras literárias propõe e não relacionando ainda com a vida dos leitores em formação/alunos.

Logo, cabe aos professores ter um posicionamento reflexivo sobre sua metodologia, para instigar seus alunos, por meio da literatura Infanto-juvenil, para que possam construir seu processo de leitura com aulas mais convidativas e interativas. Por mais que os familiares dos alunos não leiam livros, jornais, revistas, estes já foram apresentados ao mundo das letras, pois, precisam ler bulas de remédios, placas de trânsito, extratos de contas bancárias, decodificar símbolos em seu dia-a-dia. Nesta circunstância, compete aos professores darem seguimento a esse processo com leituras que possibilitem uma extensão do universo infanto-juvenil, ou seja, enxergar a leitura literária de modo que intervenha na vida cotidiana desses alunos e não como algo inacessível ou apenas restrito ao contexto escolar.

2.1- Literatura e formação: pontos e encontros

Antes mesmo de ser nomeada como Literatura, tendo seu surgimento na antiga Grécia, sob o signo da poesia, esta existia para divertir a nobreza entre os intervalos entre uma guerra e outra. Sendo usado para oferecer à população padrões de comportamentos, político e de sociedade, quando de sua origem na Grécia antiga, visto que a formação do homem estava diretamente relacionada às condutas virtuosas, encenadas nos textos trágicos e épicos, justificando, assim, os modelos em vigor da sociedade. Nesse sentido, Regina Zilberman (2008) coloca que as mudanças ocorridas até a literatura adotar este nome não alteraram sua tendência educativa, mas modificaram a forma de abordagem, pois o texto passou a ser utilizado dentro do pressuposto da pedagogização e não mais da função educativa, pensada em sua origem.

Nesse sentido, podemos notar que "com convicção o texto poético favorece a formação do indivíduo, cabendo, pois, expô-lo à matéria prima literária, requisito indispensável a seu aprimoramento intelectual e ético", permanece sendo consolidada com o percorrer do tempo afirma (ZILBERMAN, 2008, p.34).

Neste período, então, através da literatura temos um importante instrumento de ensino e aprendizagem, por meio do contado com textos literários que estavam presentes, a fim de desenvolver características almejáveis nos sujeitos em formação.

Na instituição escolar a literatura começa como disciplina através da sociedade burguesa na França, visando à formação dos novos padrões sociais, ou seja, os padrões da sociedade burguesa e, passa a ser utilizada, principalmente, para a formação, fixação e estudo da língua nacional.

Favorecendo a constituição de uma língua homogênea na disciplina escolar, a literatura foi vista como umas das poucas expressões artísticas relevantes para ingressar na escola, mediante as suas importantes características para a organização do estado burguês.

Portanto, pode-se observar, assim, que a princípio a entrada da literatura na escola, permaneceu exibindo propensão educativa, mas em moldes diferentes. Seu caráter educativo modificou-se com o intuito do desenvolvimento do sujeito, ou seja, de uma finalidade intelectual e ética abarcando seu conteúdo, e começa a abarcar os aspectos linguísticos dos textos literários, começa aqui, por assim dizer, o texto como pretexto para o ensino dos padrões da língua.

Depois que o ensino de literatura passa a ser considerada relevante na formação do sujeito, esta passa a abranger uma dupla proporção:

- Primeira: porque começa a valorizar a norma culta, considerada como a modalidade linguística adequada, segundo os moldes burgueses;
- Segunda: porque a literatura passa a exercer o papel de construtora de histórias nacionais por sua grandeza histórica.

Posteriormente, a Literatura deixa de ser responsabilidade do Estado, passando depois a ser gerenciada por uma "entidade", a escola, e transforma-se em ensino. Inserida ao currículo escolar, a Literatura não perde seu caráter educativo, porém deixa

de oferecer apenas "a finalidade intelectual e ética e para adquirir cunho linguístico". (ZILBERMAN, 2008, p.35).

Professores e estudiosos da educação em comum acordo consideram a literatura, como a principal função para desenvolver sujeitos conscientes e críticos em relação ao mundo, uma vez que, por meio dela os sujeitos conseguem libertar-se das amarras da vida.

A escola e a literatura se voltaram para uma educação normativa, com o intuito de concretizar essa nova compreensão da vida humana, no sentido de formar o "futuro cidadão", que respeitasse os moldes que a sociedade prescrevia. Os padrões e costumes da sociedade burguesa que deviam ser adotados.

Zilberman (2003) considera que os ideais burgueses estavam diretamente ligados à expansão da indústria, e que por isso, foi imposto um aperfeiçoamento do ensino escolar, por meio de uma pedagogia controladora, para cumprir as expectativas burguesas nos novos modos e meios de produção.

Nas palavras de Zilberman:

> A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura Infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas a cumprir essa missão. (2003, p.15).

Essa valorização da infância surge para manter a integridade familiar que deveriam ser preservados e transmitidos quando chegassem à vida adulta. Para isso, a escola deveria ser reformulada através da literatura infantil pensada para impor controle no desenvolvimento intelectual, manipulando, assim, as emoções da criança.

Nesse período, a escola teve seu ensino voltado para os comportamentos sociais, cujo ponto central era apenas a imposição de comportamentos, princípios e normas que pudessem moldar a criança conforme os valores vigentes, naquele período de transição entre o "medieval e o industrial".

A aproximação entre literatura e escola não ocorreu por acaso. Sintoma disso é que seu aspecto didático-pedagógico baseava-se numa linha moralista, paternalista, centrada na representação do poder vigente. Entende-se que o professor de literatura foi

formado pela classe dominante para compartilhar com os seus ideais burgueses, forçando a criança a reproduzir o mundo do adulto. Naturalmente, as reais necessidades de fantasia da criança e suas expressões espontâneas eram ignoradas e reprovadas. (Cunha, 2004).

Nesse contexto, a escola tornou-se um dos meios de educação, que negava aos alunos através da literatura, seu livre-arbítrio, obrigando-os em maior parte a ler somente livros que contivessem uma percepção adulta do mundo.

No Brasil o grande modelo desse gênero literário foi Olavo Bilac, que publicou o livro poesias infantis e juvenis em 1904, e assim acabou criando um exército de admiradores, principalmente, a avaliar pelas inúmeras reedições e publicações.

Ao longo da história a literatura, em especial, a Infanto-Juvenil passou por grandes complicações, principalmente, ao apreço conferido a essa produção pelos críticos. Razão essa que levou "a marginalização da literatura infantil", que tem como um dos motivos a sua preocupação essencialmente pedagógica pragmática. Logo, o caráter estético desses textos é questionável com frequência. (Hillesheim, 2006).

A esse respeito Fortkamp Caldin (2002) discute que "o literário e o pedagógico estão imbricados na literatura infantil desde seus primórdios. A escola, ao priorizar o didático em detrimento do lúdico em textos para crianças, transforma a leitura em função pedagógica". Contudo, arte e educação podem ser parceiras na fruição literária, se a escola oferecer os estímulos adequados à leitura.

Ao trabalhar com a literatura Infanto-Juvenil na escola, o professor deve antes acreditar no texto literário como estratégia eficaz para transformar suas percepções, a fim de possibilitar a habilidade de criação, imaginação, de todo leitor iniciante. Deixando sempre um espaço para interlocução com seu destinatário, estimulando de tal modo o desenvolvimento da consciência crítica.

Os livros destinados ao público Infanto-Juvenil, aos poucos, deixaram a característica utilitária "normativa", conquistando assim prestígio artístico. Neste período, a literatura emancipa-se, da função moralizante de modo que os leitores contemporâneos possam identificar-se com a narrativa e, principalmente, expandir seus horizontes de expectativas[1] por meio universo ficcional.

---

[1] Horizontes de expectativas 1: R. Holub assim define esta noção: "sistema intersubjetivo ou estrutura de espera, um 'sistema de referencias' ou um esquema mental que um indivíduo hipotético pode trazer a qualquer texto" .

Conforme Zilberman (2003, p.37):

> Dúbia, a literatura provoca no leitor um efeito duplo; aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários de dois tipos de vivencia interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou indiferenciado enquanto invenção produz uma modalidade de reconhecimento em que lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a o, incorporar novas experiências.

Conforme estudos de Zilberman (2003, p.36), "a leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história". Segundo a autora:

> O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação, mas decifra por meio do intelecto. Tratando também de uma atividade bastante completa, por isso, raramente substituída por outra, mesmo de ordem existencial. Nesse sentido, essa pode ter seu sentido ampliado, quando contrapostas às vivencias transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo. Zilberman (2003, p.37).

Ainda sobre esta questão (ZILBERMAN, 1988, p. 134), assegura que:

> O ensino da literatura não precisava de qualquer justificativa enquanto a escola secundária conservou a natureza humanista trazida de suas origens. Convertido em profissionalizante ou transformando-se numa aspiração para grupos sociais que, por várias razões, dificilmente chegarão à universidade, o segundo grau teve de redefinir suas expectativas em relação à presença da literatura no currículo.

Segundo Zilberman (1989), o sentido de Literatura está intimamente ligado à imaginação, quando a Literatura adentra o universo da escola, ela se sistematiza, e a imaginação não é o ponto de partida.

(Repecpcion Theory, p.59.) Uma das tarefas da estética da recepção é a reconstrução desse horizonte, a fim de esclarecer o relacionamento da obra com o público.

A leitura e o estudo de textos literários nas aulas de Língua Portuguesa fazem parte de uma velha rotina de atividades exaustivas de leitura, interpretação e compressão, exercícios com fins gramaticais e para produção de texto, sem importância na e para a formação do sujeito/aluno.

Marisa Lajolo (1982), em uma reflexão sobre o ensino da leitura nas escolas brasileiras, esclarece que o ensino tem servido como pretexto para a inculcação de regras gramaticais, dogmas comportamentais, bem como para a memorização de listas de vocabulário de informações convergentes contidas nos textos e obtidas, segundo perguntas fechadas de questionários duvidosos.

Além disso, os professores em sua maioria não sabem claramente como trabalhar com as unidades de leitura, suas finalidades tornam-se reducionistas, uma vez que são descontextualizadas, segmentadas e de sequência curricular. Esta ação de leitura é uma ação meramente automática, contribui para a formação de um leitor passivo e alienado, detentor de conhecimentos superficiais e compartimentalizados.
Segundo os estudos de Leiva Leal (2003):

> Pensar a relação leitura escola, requer recolocar a questão inicialmente posta: se, por um lado, as políticas de leitura são necessárias, por outro é preciso reconsiderar nesse processo o papel do professor, enquanto aquele que ensina a ler. Não é desconhecido por ninguém que o formador de leitor, dadas as diferentes circunstâncias, dentre elas as históricas, sociais, econômicas e culturais, se encontra fragilizado em seu conhecimento sobre o próprio objeto de ensino. E mais: muitas vezes domina muito pouco, ele próprio às competências de leitura que pretende ensinar. Sabemos, esperançosamente, que hoje, mais do que nunca, é possível lançar mão de contribuições de diferentes teorias e de resultados de estudos e investigações em diferentes áreas para se repensar o ensino da leitura. Então, a pergunta se desloca: é possível ensinar a ler, sem se dar conta do que é a leitura, sem se dar conta do que é ensinar a ler? (LEAL, 2003, p.263/264).

Faz-se necessário que seja estudado como um sujeito cognitivo, capaz de refletir sobre os seus pensamentos, detentor de valores sócio-culturais, em constante diálogo com o texto literário. Portanto, não se estará formando alunos "ledores", mas, alunos

"leitores", sujeitos críticos, co-autores perspicazes, capazes de questionar sobre o que foi lido, capaz de inferir sentido tão indispensáveis à sociedade.

Para esta questão, podemos dizer que o "ledor", (Kleiman 2000, p. 9) é aquele que se dispõe a realizar leituras para aquelas pessoas que não podem ou sabem ler. Também pode ser aquele que reproduz mecanicamente o escrito, ou seja, não consegue atribuir sentido ao que lê, sendo, pois, um decodificador das palavras conforme os dicionários.

Segundo Azevedo (1995, p.48), é necessário transformar o ledor em um leitor crítico capaz de entrar em confronto com o texto para (re)construir o seu sentido ideológico e contra-ideológico.

Já o leitor, diferentemente do ledor, esforçasse para criar sentido, para compreender os objetivos e intenções do autor, para tornar coerente o texto. Por conseguinte, a leitura é invenção e produção de significados, apropriação, inferência.

Conforme Marisa Lajolo (apud, GERALDI, 1997, p. 91);

> Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir dele, que o leitor proficiente capaz de atribuir-lhe significado, consegue relacioná-lo com todos os outros textos significativos para cada um, reconhece nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entrega-se a esta leitura, ou rebela-se contra ela, propondo outra prevista. (LAJOLO apud, GERALDI, 1997, p. 91).

O aluno precisa compreender o propósito do que está lendo, do que se espera dele e o professor, do que almeja com tal atividade. Assim sendo, será dado sentido à leitura tornando o processo de aprendizagem numa atividade reflexiva e prazerosa.

2.2- Enfim, o texto não é pretexto?

> O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deveria ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: ou o que o escreve e o que lê; escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato da escritura. No entanto, sua presença na escola cumpre funções várias e nem sempre confessáveis frequentemente discutíveis, só às vezes interessantes (Lajolo, 1989, 52).

Lajolo (1989) discorre que a presença do texto na escola é artificial, a situação de aula é coletiva, pressupõe e incentiva a leitura orientada. Mais ainda: visa a uma reação do leitor/aluno deflagrada a partir de atividades cuja formulação parte de uma leitura prévia e alheia: a interpretação que o leitor/autor do livro acredita ser a mais pertinente, útil, adequada, agradável, etc. (1989, p.53).

De acordo com Lajolo (idem), o texto é mediador do encontro entre "Leitor e Autor". Esta transitoriedade não pode estar excluída da relação professor/texto. Nem por ser professor pode o mestre abandonar ou deformar sua posição de leitor. Leitor privilegiado[2] é verdade, mais sempre leitor. O privilégio de sua leitura não se sustenta no conhecimento antecipado das respostas as atividades que, a propósito do texto, se propõe aos alunos.

Deste modo, quando a relação do professor com texto literário não atribuir "sentido", se ele não for um bom leitor, são grandes as possibilidades de que ele seja um mau professor e, consequentemente não forme leitores.

O texto literário quando é usado para outros fins que não para formação de leitores críticos reflexivos, a relação entre leitor/texto compromete tornando-se desinteressante, justamente, por não propiciar essa interação, por não possibilitar ao leitor as mais diversas reações que o texto literário deve oportunizar, por não beneficiar a ampliação dos horizontes de expectativas e as possibilidades de leituras outras, visto que ele não é convidado a fazer um diálogo ou atribuir sentido ao texto lido.

Muitas vezes o texto literário distancia-se das salas de aula, pois os professores empregam essa produção literária como pretexto para estudos linguísticos, gramaticais e também apresentando explicações sobre estruturas do texto literário como rimas, estrofes e versos, sem fazer referência à essência do texto poético.

---

[2] Segundo Eco (Lector in Fabula, 1979.p.56) o leitor privilegiado é aquele com aguçada criatividade, que num movimento cooperativo, mobiliza seus conhecimentos prévios (linguístico, textual e de mundo), seja capaz de preencher os vazios do texto, que não se limite à busca das intenções do autor, mas construa a significação global do texto percorrendo pistas, as indicações nele colocadas. E, mais ainda, que seja capaz de ultrapassar os limites pontuais de um texto e incorporá-lo reflexivamente no seu universo de conhecimento de forma a levá-lo a melhor compreender seu mundo e seu semelhante. Compete ao professor e a escola o desafio da formação desse leitor.

Utilizar o texto literário como pretexto para estudar aspectos gramaticais, linguísticos, estruturais e não para a reorganização das percepções de sí próprio e do mundo, para as crianças e os adolescentes não possibilita ordenar as experiências existenciais, o desenvolvimento do senso crítico.

2.3- Leitor maduro e imaturo, quais as diferenças?

Para esta diferença Lajolo (1989) destaca que, geralmente, a leitura do leitor maduro é mais abrangente do que a do imaturo. Claro, que a maturidade de que se fala aqui não é aquela garantida constitucionalmente aos maiores de idade é a maturidade de leitor, construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos. Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo oque ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida. (p.53).

Quando o assunto envolve a formação de leitores, é decisivo para se obtiver êxito, um seleto repertório literário por parte do professor. O professor pode, com base em suas experiências literárias e seu conhecimento: "[...] evitar os vazios pedagógicos e, consequentemente, possibilitar ao aluno atribuir um pouco mais de sentido às atividades que, de uma forma ou de outra, a escola o leva a realizar. Então, o aluno, também realiza um esforço calcado no processo metacognitivo, capaz de produzir sentido e permitir aprendizagens" (LEAL, 2003; 266).

Podemos por assim dizer que, a leitura é o alicerce que sustenta o ensino/aprendizagem, quando a leitura literária é usada sem estar presa aos preceitos que as instituições persistem em colocar, tanto o aluno quanto o professor conseguem fazer "leituras outras", para obterem o conhecimento que serão necessários na escola e fora dela.

2.4- Os (des) caminhos do livro didático no ensino fundamental

> O livro didático exclui a interpretação e, com isso, exila o leitor. Propondo-se como autossuficiente, simboliza uma autoridade em tudo contrária à natureza da obra de ficção que, mesmo na sua autonomia, não sobrevive sem o diálogo que mantém com seu destinatário. E, enfim, o autoritarismo se apresenta de modo mais cabal, quando o livro didático se faz portador de normas linguísticas e do cânone literário. Ou quando a interpretação se imobiliza em respostas fechadas, de escolha simples, promovidas por fichas de leitura, sendo o resultado destas a anulação da experiência pessoal e igualitária do texto. ZILBERMAN (2009, p. 35)

Ao introduzir-se no Ensino Fundamental a literatura, a mesma é estudada com objetivos pré-determinados. Essa etapa de ensino tem em sua matriz curricular, aulas destinadas ao ensino de língua, produção de texto e literatura. Compete ao professor atender às três vertentes, o que de certo modo dificilmente são promovidos, no contexto escolar, uma vez que não há em sua maioria momentos específicos para a leitura.

Infelizmente, a principal forma de acesso à literatura, na escola, é por meio do livro didático. O que, tem sido muitas vezes grande vilão do processo de ensino/aprendizagem, pois muitos professores valem-se, exclusivamente, do livro didático para fundamentar suas aulas.

Fator esse, preocupante, visto que quase sempre uma parcela dos textos literários tidos nos livros didáticos apresenta-se em forma de fragmentos, através de abordagens objetivas e simplificadas, impedindo o posicionamento crítico reflexivo do aluno. Vários livros didáticos na maioria apresentam abordagem simplesmente informativa da literatura, quando a compreendemos bem como caráter formativo. As atividades e o conteúdo visam ao ensino enciclopédico e não ajudam o professor na transposição do universo ficcional para a realidade dos alunos e, assim sendo, o texto literário transfigura-se num aprendizado incapaz de produzir o efeito pretendido, na vida dos sujeitos.

Para as discussões que nos propomos neste tópico, iniciamos com a seguinte inquietação: a questão dos textos literários presentes no livro didático: *quem escolhe o quê?*

Através do Decreto 91.542, foi oficialmente instituído em 19/12/1985, O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Programa que apresentou grandes transformações em relação ao programa precedente, o Programa do Livro Didático/Ensino Fundamental (PLIDEF).Assim sendo, o PNLD apresentava princípios inéditos de distribuição universal e obtenção gratuita de livros didáticos para todos os alunos da rede pública escolar no ensino de 1° grau; de 1° a 8° séries. Atualmente, O Programa Nacional do Livro Didático, assegura o fornecimento a todos os segmentos da Educação Básica, com exceção da Pré-Escola, todos recebem livros didáticos do governo: ensino fundamental e médio. (www.portaldomec.gov.br)

Com o objetivo de auxiliar o trabalho pedagógico dos professores através de distribuição gratuita de coleções de livros didáticos aos alunos/professores da educação básica. O Ministério da Educação (MEC), depois da avalição das obras, publica o Guia de Livros Didáticos com as coleções consideradas aprovadas para a utilização na escola. Após a avalição e aprovação dos livros didáticos o guia é encaminhado às escolas, a fim de que estas possam selecionar, entre os títulos disponíveis, aqueles que atendem ao projeto político pedagógico de cada escola.

Em ciclos trienais alternados a cada ano o MEC adquire e distribui livros para alunos de segmentos diferentes podendo ser tanto ensino fundamental quanto ensino médio da rede pública. Em exceção aos livros didáticos consumíveis, aos quais livros eram distribuídos posteriormente deveriam ser conservados e devolvidos a fim de que outros alunos os utilizassem nos anos seguintes. Sendo o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se em 1929. No decorrer desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e apresentando diferentes formas de execução e nomes. O PNLD, atualmente é voltado à educação básica brasileira, trazendo como única exceção os alunos da educação infantil.

Com o propósito de promover a prática pedagógica do professor na escola, o livro didático de língua portuguesa foi criado, mediante os diversos recursos didáticos, fundamentações teóricas, exercícios, textos literários, para obter êxito no ensino e aprendizagem, visto que, os alunos estariam próximos ao conhecimento.

Contudo, esse recurso didático pedagógico passou a ser usado, por maior parte dos professores, como um manual de ensino a ser adotado, o que ocasionou aos professores a perda de sua autonomia diante de sua disciplina. Em especial no que se refere ao livro didático de literatura para o ensino fundamental, percebe-se a perda de espaço do texto literário infanto-juvenil nesse manual a princípio para as questões históricas da literatura e, atualmente, para exames como Prova Brasil, Enem entre outros.

Savioli (1997) diz que o Livro Didático é uma invenção humana e, assim sendo, está sujeito a contradições, esse material seria um elemento facilitador, já que coloca o conhecimento mais próximo dos alunos e professores, no entanto, congela esse saber e, ao congelá-lo, acaba por destruí-lo. Deste modo, surge um paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que o Livro Didático de Língua Portuguesa liberta, este acaba oprimindo os professores.

Segundo Chiappini (2005), a propensão do manual é a de contrair e homogeneizar o conhecimento. Portanto, ele tranquiliza a mente questionadora do sujeito com respostas prontas. O livro didático foi concebido como manual facilitador do trabalho de alunos e professores, contudo, por outro lado, foi ainda pensado com o intuito de conduzi-lo em sala de aula.

Chiappini (2005), apoiada em Paulo Freire afirma que, o livro didático em geral traz uma concepção bancária de ensino aprendizagem, visto que tem a visão do aluno como um depósito vazio, a espera para ser preenchido de conhecimentos por um professor que da mesma forma já passou por essa prática.

Outro ponto relevante a ser refletido, é qualquer que seja o conteúdo trabalhado no livro didático, por tratar-se de um manual, este faz do professor apenas um repetidor de conteúdo, uma vez que não reflete acerca do que está lecionando, divulga apenas, e os alunos, em contrapartida, transformam-se em sujeitos sem autonomia e que não reflete sobre determinadas circunstâncias difundindo, portanto, uma ótica de mundo enganosa sem objeções.

Assim, nem sempre, os textos que o professor precisa lidar são os de sua preferência ou mesmo de sua escolha. Os textos presentes nos livros didáticos, sem falar-nos de qualidade discutível resultado de uma escolha pessoal de cada autor. Mas, mesmo nos casos de profunda incompatibilidade, é ainda possível e recomendável a

sinceridade que justifique o abandono do texto com o qual não se tem afinidade nenhuma.

O professor não se encontra algemado aos textos literários dos livros didáticos, muito menos a este manual, por isso, é dispensável o desencontro professor/texto. Tanto professor quanto aluno tem o direito de não gostar de um texto e, consequentemente, de recusar-se a trabalhar com ele. Esse mínimo de liberdade, garantindo em situações comuns de leitura, a qualquer leitor (que começa a ler um livro e para, porque percebeu que não faz seu gênero) parece às vezes exilado do dia-a-dia escolar, quando uma concepção do texto que o vê como sacralizado, sobrepõe o argumento do árbitro ou do gosto autoritário, a sensibilidade que precisa nortear sua adoção. (Lajolo, 1989, p. 54).

O professor não pode diluir "a ambiguidade e abertura do texto na obrigatoriedade de certas atitudes a serem manifestadas a propósito dele, texto."(Lajolo,1989, p.54).

A escola acaba utilizando os textos não conforme a liberdade e imaginação da classe, mas, obedecendo às datas cívicas e comemorativas. No entanto, mesmo o texto sendo ruim, ainda assim é possível fazer um bom trabalho. Sobre essa questão Lajolo (1989, p. 55-6) traz para seguinte reflexão:

> É tempo de uma consideração á margem mesmo com um texto muito ruim, se pode fazer um bom trabalho. Desde, é claro, que se trata de com bom leitor, que se leve a serio a conquista, palmo a palmo, de uma certa autonomia em relação aos textos didáticos. Mas assim como um bom leitor pode atenuar a carga negativa de um mau texto, um bom texto pode ser prejudicado por um mau leitor. Leitores que lidam, mas com textos bons são, por exemplo, aqueles que propõem exercícios geralmente em alternativas que se excluem que reduzem e anulam a carga de ambiguidade e plurissignificação do texto poético.

Ainda reforçando essa ideia Walty (2006, p.51) discorre que;

> O discurso didático esvazia o texto literário de seu potencial, congelando-o em definições e classificações, ou usando-o com outros objetivos tais como transmitir conhecimentos, ensinar regras morais, refletir sobre drogas ou aborto na adolescência e, principalmente, ensinar regras gramaticais. Em nome da literatura, tais procedimentos,

> muito usados nos LDP, como já analisado por Magda Soares, quando fala daquilo que chama de "escolarização inadequada", acabam por defrontar o leitor ou afastá-lo do texto definitivamente.

Nesse sentido, não se trata de condenar a escola ou a relação desta com a literatura. Assim, literatura e escola são duas instituições e como tal estão em constante interação. Logo, tal relação não é apenas inevitável, antes pode ser estimulante e prazerosa. Não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras. Em suma, o uso inadequado, fragmentado, deslocado. Manipulado, levaria a sua subordinação ao jugo escolar Walty (2006, p.52).

Nessa perspectiva, o texto deixa de ser vazio e estático, passando a ser dinâmico, organismo vivo, polissêmico e assumindo características do "hipertexto", pois o leitor, além de preencher lacunas, por meio do seu imaginário, poderá "(...) abrir janelas, no texto, entrando por onde quiser, e pular de uma para outra como bem lhe aprouver, formando suas próprias trilhas" (Walty, 1999, pág. 53). Essa ação permitirá um contato interativo e verdadeiro, visto que ao sujeito-leitor será dada autonomia em, "entrar no texto praticamente em qualquer ponto, pode mudar o curso da narrativa, exigir inserções, corrigir ou apagar".

Consequentemente, não se trata, de bombardear indiscriminadamente os métodos tradicionais no estudo do texto literário, porém, ir conhecendo-os intimamente, modificá-los, já que:

> Não significa e não pode significar a substituição de um modo de ler por outro, mas de uma complexa articulação de um e outro, da leitura de textos com a de hiper textos, da dupla inserção de um em outros, com tudo o que ela significa de continuidade e rupturas, de reconfiguração da leitura como conjunto de diversos modos de navegar textos. (Aguiar apud SILVA, 2000, pág. 76).

Para Evangelista (2003) os professores de Português tem debatido com a dificuldade e trabalhar textos literários na escola, de promover a leitura de livros, de contribuir para que os alunos se tornem leitores voluntários e autônomos, acrescentando-se o fato de que a necessidade escolar de avaliação de leitura tem se transformado em cobranças, com todas as ameaças que esta traz e por isso mesmo, em vez de aproximação e identificação, tais práticas tem causado repulsa ao objeto,

desgosto no ato de ler e afastamento das práticas sociais de leituras próprias do contexto dos leitores. (p.12).

Segundo Evangelista (2001), a escola exerceu, na ótica da História, Cultura e da Sociologia, o papel de mediação cultural, atribuindo significado à arte literária e trabalhando na produção de consumidores. Mas a secular relação escola/literatura se dá, principalmente, numa vertente utilitária, não como um processo "sociocultural complexo". Este tipo de relação com a literatura fez surgir um conjunto de produções teóricas que criticam o processo de *transposição* do texto literário para a escola.

A questão se aprofunda dialeticamente com Magda Soares (1999), estudiosa da escolarização da literatura infantil, que propõe uma mudança de foco, questionando a concepção de escolarização que circula entre os críticos da relação escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o." (Evangelista; 2003, p.22). Deste ponto de vista a escolarização é um processo inevitável, devendo-se, assim, reivindicar uma escolarização adequada da literatura.

CAPÍTULO III

A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTO JUVENIL

O uso do texto como forma de transmitir lições de moral é uma característica própria da literatura infantil e infanto-juvenil. Seu nascimento, como já afirmamos, teve início ligado à pedagogia e como meio transmissor de regras do universo adulto para a criança e os adolescentes. Assim, o texto literário termina por aproveitar a conservação da organização social e por legitimar as instituições, doutrinas e costumes.

Segundo afirma Vera Aguiar "a função da arte é amplamente educativa na medida em que traz para o universo do leitor possibilidades novas de sentido, que colocam em

questão suas verdades, desestabilizando-o e levando-o a reestruturar-se" (AGUIAR, 2003, p.242)".

É fato que o vínculo entre "leitura e escola", não pode ser desfeito, não podemos negar a escolarização da leitura literária, pois não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar "saber escolar", se escolarize, negar essa relação significaria negar a própria escola, como diz Magda Soares. (2003, p.21).

Todavia, se "o pecado original da literatura infantil ou juvenil foi ter nascido comprometida com a educação, em detrimento da arte, fator que até hoje vem acarretando o afastamento da leitura." (AGUIAR, 2003, p.243), temos ciência que esse vínculo não precisa ser "negativo ou causar prejuízo", uma vez que diversos fatores, entre eles, que permanece evidente com relação a isso como: a maior parte das crianças e dos jovens brasileiros tem acesso à Literatura somente, por meio de livros didáticos na escola, além do mais, é no espaço escolar que se pressupõe que seus profissionais (professores) estejam capacitados para dirigir esse procedimento.

A questão, aqui, é a forma como se dá a escolarização da leitura literária, que tem sido:

> inadequada, errônea e imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização, ou de uma didatização mal compreendidas que ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2003, p. 22).

O fato é que, depois que a literatura deixou de ser responsabilidade da família e dos pais, passando a ser repartida com a escola essa missão, a criança ou jovem estão expostos ao risco de viver por meio da literatura uma experiência pedagógica nada prazerosa.

Deste modo, se não faltam pesquisas visando formar leitores, ressaltando, até mesmo, que o texto literário não deve ser pretexto para ensinar gramática ou preceitos morais, quem sabe seja o momento, por exemplo, para estudos voltados para a formação acadêmica do professor de LP que vai mediar esse processo de leitura.

Magda Soares (2001) em seu artigo "A escolarização da literatura infantil e juvenil" realiza várias reflexões importantes acerca das maneiras como esse fenômeno tem se configurado e, em particular, chama atenção para a transferência do texto literário de seu suporte para o livro didático e para os objetivos da leitura que a partir de então se estabelecem e que, em consequência, estabelecem um perfil de leitor competente.

Para melhor elucidação das observações antes discutidas, apresentaremos no subcapítulo a seguir nosso objeto de pesquisa: a produção literária infanto-juvenil em livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental.

3.1-Por uma análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental em Pontes e Lacerda

Uma das principais características encontradas no livro didático de Língua Portuguesa, ao se tratar do ensino de Literatura na escola, é sua constante fragmentação de obras literárias. Ou seja, trechos pequenos de textos literários, um ou outro conto, poema, crônica.

Embora, a intenção dos formuladores dos livros didáticos de língua portuguesa ao apresentarem textos literários fragmentados nos manuais didáticos-pedagógicos seja boa, porém o que torna-se perturbador e questionável é, até que ponto os fragmentos dos textos literários nos livros didáticos serão capazes de instigar o gosto e o prazer dos alunos ao experimentar o prazer que a leitura literária oferece, seja ela infantil, Infanto-Juvenil ou mesmo adulta?. Portanto, esta pesquisa visa verificar de que maneira a literatura Infanto-Juvenil é ou está sendo apresentada nos livros didáticos de língua portuguesa nos, diferentes anos do ensino fundamental como pretexto para estudo da língua. Teoricamente, compreende-se, que um dos papéis da literatura é causar prazer estético advindo de uma nova maneira de percepção da realidade proporcionado pelo conhecimento adquirido através da criação literária. Isto é, ao ler um conto, crônica, poema, poesia, romance, o sujeito deverá sentir imenso prazer ou deleite. É isso, pelo menos, que seus formuladores almejam e, é tudo que não acontece no exercício da

prática dos estudos literários fragmentados nas escolas. O primeiro engano empreendido ao introduzir o texto literário na escola é a ausência de liberdade no que se refere à opção do livro ou obras literárias para deleitar-se com a leitura literária Infanto-Juvenil.

Na escola, os alunos têm como alternativa, apenas, o livro didático e os livros contidos na biblioteca que, em sua maioria, por ventura, foram todos prontamente propostos pelos seus formuladores/pesquisadores, os quais garantem que essa ou aquela literatura é relevante para o conhecimento dos alunos. Este episódio acontece, principalmente, pela falta de liberdade de escolha dos alunos, em ocasiões em que esses tenham a necessidade de escolher os textos literários para que leiam.

Magda Soares (1999, p. 23) retrata que o terceiro colaborador da escolarização da biblioteca escolar ou, "neologicamente" falando "bibliotecalização", o qual consiste na seleção particularizada no sentido de que a escolha da gama de obras é selecionada por um grupo de pessoas não leitoras dessas mesmas obras, ou seja, os pesquisadores educacionais escolhem e compram livros que, diga-se de passagem, não serão lidos por eles. E, tampouco, pelos alunos da escola. Isso é caracterizado por Soares (1999) como uma forma de escolarização da leitura literária.

Assim, pode-se compreender que a escolarização ocorre a partir do momento em que um grupo de formuladores/pesquisadores direciona a leitura de textos literários contidos no LDP, quando na verdade, deveriam ser eleitas pelos leitores também. A escolha da leitura feita pelos próprios alunos/leitores torna-se indispensável para consolidar a função de prazer estético que Literatura propicia na vida desses leitores.

Segundo Soares (1999, p. 22-23) a escola apropria-se da literatura sob três principais instâncias de escolarização da literatura infantil: "a biblioteca escolar; a leitura e estudos de literatura, em geral determinada e orientada pelo professor de Português; a leitura e estudo de textos, em geral componente básico de aulas de Português".

Referente à escolarização que ocorre na biblioteca, conforme Soares (1999) existem três fatores que se associam para impedir, de certa forma, com que os alunos leiam literatura infanto-juvenil e geral.

O primeiro fator refere-se ao próprio espaço, falta de acesso em que guardam os textos literários, assim os alunos acabam por esquivar-se desse espaço, visto que cria uma imagem negativa estabelecida pelo próprio papel aprisionador da escola. Evitando assim, que os livros contidos na biblioteca sejam lidos e, bem vistos, como uma forma de proporcionar ao sujeito não apenas conhecimento, mas, sobretudo, a liberdade e o prazer (Soares, 1999, p.23). O segundo fator está relacionado à organização do espaço da biblioteca juntamente com a falta de tempo de acesso em que os alunos não apenas visualize, mas para conhecer seu acervo e, em seguida, escolher a obra literária para ser lida. Deste modo, os alunos perdem o contato com os livros, já que não tem um espaço nem tempo favorável para folhear, ou ainda ler as obras literárias. (Soares, 1999, p.23).

Uma vez que o primeiro grande problema da escolarização encontra-se na biblioteca escolar segundo Magda Soares e consiste, basicamente, na falta de opção na hora de escolhas dos textos literários pelos alunos-leitores, falta, por conseguinte, encontrar e discutir qual e onde localizar o segundo problema encontrado com a escolarização da leitura na escola. Se a primeira dificuldade encontra-se na biblioteca a segunda habita em seu interior, ou melhor, dentro dela, ou seja, o segundo problema está nos textos literários e, principalmente, nos manuais didáticos pedagógicos.

Discutindo, especificamente, nosso objeto de análise: a produção literária infanto-juvenil em livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo que para este trabalho elegemos como *corpus* de análise: **Diálogo; Língua portuguesa**, de Eliana Lúcia Santos de Beltrão e Tereza Cristina S. Gordilho, (2009) do 6° ano, 7° ano, 8° ano, 9° ano; **Língua portuguesa: Linguagem e interação**, de Carlos Emilio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Moruxo Junior, (2009), 6° ano e **Língua portuguesa**, de Cristina Soares de Azevedo; ilustrações: Circus **Projetos Criativos-Projeto Eco,** (2009) 9° ano. Em posse desses materiais pretendemos averiguar o lugar do texto literário infanto-juvenil nos LDP.

Como já mencionado, há nos LDP a fragmentação do texto que nas palavras de Soares (1999) "a literatura se apresenta na escola sob forma de fragmentos que devem ser lidos, compreendidos, interpretados. Certamente, é nesta instância que a escolarização da literatura é mais intensa; e é também nesta instância que ela tem sido mais inadequada." (Soares, 1999, p.25).

De acordo com Soares (1999, p.26) a escolarização da literatura torna-se inadequada devido a vários fatores, tais como: "a seleção dos gêneros, autores e obras; a transferência do livro literário para o material didático"; ao mau uso das propostas de estudos a partir da leitura através dos textos literários dentre outros. Ao realizar o deslocamento dos textos literários para os manuais didáticos em fragmentos além de perder parte significativa dos textos, perde-se ainda a oportunidade de se fazer diversas possibilidades de interpretação contidas no próprio texto. Isto acontece em consequência da relevância que recebe o estudo da gramática normativa explorando-a a partir do texto e, às vezes, do próprio texto literário, distorcendo-o o valor estético da obra de arte de arte literária.

No primeiro recorte selecionado para análise, que será apresentado a seguir, podemos observar que a metodologia do LDP do 9º ano, de Eliana Lúcia Santos de Beltrão e Tereza Cristina S. Gordilho, (2009) apresenta a literatura Infanto-Juvenil a partir de uma breve apresentação do autor seguida do poema intitulado *O apanhador de desperdício* do autor Mato-grossense Manuel de Barros.



Texto 2

Os avanços da tecnologia possibilitaram, em muitos aspectos, importantes mudanças no dia a dia, na medicina, nas comunicações etc. Mas será que isso basta para que o mundo seja um lugar melhor de se viver?
E, no poema que você vai ler, quais são as coisas que interessam ao eu lírico? Leia para saber.

O apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas.
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim esse atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Quero que a minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.

Manoel de Barros. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.

A magia da poesia de Manoel de Barros envolve tanto os leitores quanto os críticos literários mais sofisticados, que o definem como "o grande poeta das pequenas coisas". Mas o poeta que existe nele não é... um fingidor. De faz versos "escascando as palavras até chegar ao caroço...". É esse amor à palavra, instrumento maleável em que se trabalha até o limite máximo de sua potencialidade, que insere a sua poesia na melhor literatura brasileira.

159

Há a boa intencionalidade dos fundamentadores do LDP do 9º ano adotado na cidade de pontes e Lacerda, em relação á escolha do livro ao apresentar a produção literária Infanto-Juvenil mato-grossense é de suma importância ao propor, para o conhecimento literário dos alunos terem contato com outros textos literários além dos

clássicos da literatura já consagrados pela crítica e acadêmica, demostrando assim que os escritores "da periferia"[3] estão, afinal, tendo seu devido reconhecimento a partir das produções literárias. Pensamos que não cabe aqui tomar como relação correspondente a marginalidade entre periferia geográfica e a produção de Manoel de Barros, visto que há muito em sua obra já que transcende sua região de nascimento, seja ele reconhecido ou não pela crítica como cânone, sua produção é reconhecida no mundo. A seguir verificamos as atividades propostas pelo LDP para o poema "O apanhador de desperdícios".

[3] O termo marginalizado foi utilizado, aqui, para representar os autores que não estão localizados, geograficamente, nos grandes centros.

Dialogando com o texto



LEIA TAMBÉM

• **O Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna (Ed. Agir). O texto, feito para o teatro, traz a vivacidade do povo nordestino e sua constante luta contra a adversidade.**

1. O eu lírico se define como "um apanhador de desperdícios". Sabendo que o termo **desperdícios** significa **restos, refugos, sobras**, responda.

a) Como pode ser definido o eu lírico a partir dessa figura de linguagem? Como alguém que prefere, ama e respeita as coisas simples da natureza; tudo o que é desprezado e sem importância para as pessoas em geral.

b) Copie os versos que confirmam essa ideia.

• "Amo os restos / como as boas moscas."

• "Dou respeito às coisas desimportantes / e aos seres desimportantes."

2. O que pode ser deduzido sobre o que pensa o eu lírico a respeito do que é mais importante na vida? Pode-se deduzir que, para o eu lírico, o mais importante são as coisas simples, como ver, ouvir e sentir o som das águas de um rio, o voo dos pássaros, a pouca pressa das tartarugas, assim como dar voz ao que vem de dentro, aos sentimentos, à imaginação.

3. Para o eu lírico, algumas palavras não lhe são prazerosas, enquanto outras merecem seu respeito. Para explicá-las usa metáforas que sugerem ao leitor imagens diferentes e criativas.

Atenção: mais ou mas?
Mais indica intensidade; mas indica ressalva, contradição.

a) Explique o sentido das metáforas nos versos:

• "Não gosto das palavras / fatigadas de informar."
Palavras que informam, mas não emocionam ou não estimulam a imaginação.

• "Dou mais respeito / às que vivem de barriga no chão [...]"
Palavras simples, fundamentais, ligadas às coisas da terra, da natureza, à imaginação e, por isso, importantes.

b) Na sua opinião, em quais textos (orais ou escritos) que circulam no dia a dia é mais provável encontrarmos palavras "fatigadas de informar" e em quais as palavras "vivem de barriga no chão"? Resposta pessoal. Professor, esta questão permite ao aluno fazer inferências a partir das suas experiências pessoais e conhecimentos prévios. Assim, poderá relacionar as palavras "fatigadas de informar" a textos como: notícias, artigos científicos, artigos de opinião, textos explicativos etc.; as palavras de "barriga no chão" podem ser relacionadas a poemas, músicas, contos, palavras ditas em momentos fraternos, entre amigos etc.

4. E você, prefere palavras "fatigadas de informar" ou as que "vivem de barriga no chão"? Resposta pessoal.

5. Em que verso o eu lírico explica que utilidade dá às palavras? Explique-o. No verso: "Só uso a palavra para compor meus silêncios.". Palavras que expressam seus pensamentos, sentimentos, que emocionam, que falam do que é belo e importante. Resposta pessoal.

6. Leia os versos abaixo e o texto ao lado.

> "Porque eu não sou da informática:
> eu sou da invencionática."

a) Que palavra nesses versos é um neologismo?
A palavra **invencionática**.

Neologismo

É o emprego de uma palavra nova, criada ou inventada, que poderá ser incorporada aos dicionários. A criação do neologismo, na maioria das vezes, é feita a partir de elementos já existentes na língua, o que facilita a atribuição de sentidos à nova palavra.

No recorte, o autor começa apresentando a seguinte frase *Dialogando com o Texto,* demonstrando que a leitura antes feita do poema será cobrada para a resolução das atividades proposta para o poema. Há, também, a recomendação de leitura intitulada *O Auto da Compadecida* num quadro exposto ao lado das atividades, com o objetivo de fazer expandir a temática abordada do poema em questão.

Na sequência é apresentado as atividades no total de 3 questões contendo 2 perguntas cada para serem resolvidas. Ao lado da apresentação das atividades, o LDP traz ainda informações distinguindo a utilização do *"mais ou mas"*, na escrita.

Diante do exposto, nas atividades voltadas para o poema "O apanhador de desperdícios", de Manuel de Barros, pode-se observar, de início, que conforme este foi apresentado no LDP, torna-se impossível a reflexão sobre o valor artístico do poema, anulando assim a interação dos alunos e professores com a leitura literária, uma vez que as atividades são bastante objetivas, trazendo perguntas superficiais com fins estruturais, apenas. Exemplo pergunta: *5) Em que verso o eu-lírico explica que utilidades dá às palavras? Explique-os.*

Soares (1999) discorre que "a primeira consequência da fragmentação inadequada, que apresenta apenas a exposição que precede os acontecimentos, é que a criança, que tem internalizada em si a "linguagem universal da narrativa", cuja estrutura conhece bem, das histórias que conta e que ouve, já a segunda consequência é que desfigura o sentido da obra dos autores" (1999, p.33).

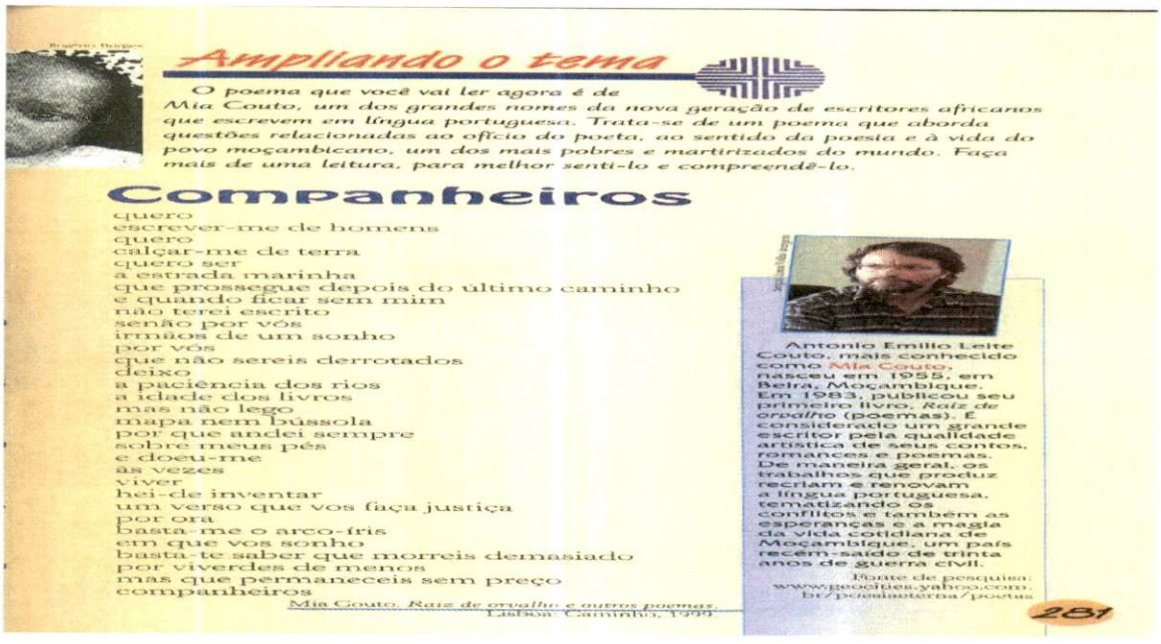
A metodologia usada para a "exploração" do poema Infanto-Juvenil, neste recorte, reduz a leitura a abordagens superficiais, não possibilitando, assim, a participação e formação de um leitor crítico-reflexivo, capaz de introduzir-se nas especificidades artísticas e humanizadoras da Literatura.

Como observamos neste recorte, o texto literário, quando utilizado como ferramenta de instrução, não estimula o leitor a apropriar-se dos conhecimentos literários, não os convidando a liberdade de interpretação, uma vez que o próprio autor do LDP impõe a sua opinião por meio do direcionamento das atividades, a serem resolvidas, como observado nas atividades 1, 2 e 3.

Conforme Chiappini (2005, p.112) "o livro didático [...] afasta os alunos dos livros, das bibliotecas, das bibliografias, do diálogo com outros leitores e do diálogo consigo mesmo". Neste contexto, as reflexões até aqui realizadas sobre o LDP selecionado e a conjuntura em que ele é utilizado levam a crer que, embora as atividades de leitura propostas nas unidades possam levar o leitor a desenvolver a proficiência em leitura, há limitações a essa ação pedagógica pela inadequação de algumas propostas tais como a descontextualização e a fragmentação dos textos literários o que, segundo Zilberman (1991), pode oferecer uma visão de mundo desordenada, restringindo o ensino da língua materna somente ao cognitivo e negando a sua realidade como produção.

Percebemos que o ensino de literatura proposto nos materiais didáticos deveria atender às necessidades específicas dos alunos do ensino fundamental, conforme demanda os documentos oficiais, além de desenvolver a linguagem adequada para interação com o mundo, transformando-os em leitores capazes de compreender e interpretar.

O segundo recorte que selecionamos para análise, do LD de Eliana Lúcia S. Beltrão e Tereza S. Cristina Gorgilho, 7º ano. Ed. Renovada, 2009 utilizado nas escolas de ensino fundamental de Pontes Lacerda, apresenta a mesma relação de fragmentação do texto.



Ampliando o tema

O poema que você vai ler agora é de Mia Couto, um dos grandes nomes da nova geração de escritores africanos que escrevem em língua portuguesa. Trata-se de um poema que aborda questões relacionadas ao ofício do poeta, ao sentido da poesia e à vida do povo moçambicano, um dos mais pobres e martirizados do mundo. Faça mais de uma leitura, para melhor senti-lo e compreendê-lo.

Companheiros

quero
escrever-me de homens
quero
calçar-me de terra
quero ser
a estrada marinha
que prossegue depois do último caminho
e quando ficar sem mim
não terei escrito
senão por vós
irmãos de um sonho
por vós
que não sereis derrotados
deixo
a paciência dos rios
a idade dos livros
mas não lego
mapa nem bússola
por que andei sempre
sobre meus pés
e doeu-me
às vezes
viver
hei-de inventar
um verso que vos faça justiça
por ora
basta-me o arco-íris
em que vos sonho
basta-te saber que morreis demasiado
por viverdes de menos
mas que permaneceis sem preço
companheiros

Mia Couto. *Raiz de orvalho e outros poemas*. Lisboa: Caminho, 1999.

Antonio Emilio Leite Couto, mais conhecido como Mia Couto, nasceu em 1955, em Beira, Moçambique. Em 1983, publicou seu primeiro livro, *Raiz de orvalho* (poemas). É considerado um grande escritor pela qualidade artística de seus contos, romances e poemas. De maneira geral, os trabalhos que produz recriam e renovam a língua portuguesa, tematizando os conflitos e também as esperanças e a magia da vida cotidiana de Moçambique, um país recém-saído de trinta anos de guerra civil.

Fontes de pesquisa: www.geocities.yahoo.com.br/poemaseterna/poetas

281

1. No poema, o eu lírico declara que deixa um legado aos "irmãos de um sonho".
   a) Que sentidos podem ser atribuídos aos versos "deixo / a paciência dos rios / a idade dos livros"?
   b) O que expressa o eu lírico nos versos "mas não lego / mapa nem bússola"?

2. No poema de Antonio Cicero, a palavra **guardar** tem múltiplos significados. Pode ser, por exemplo, esquecer na gaveta, ou, ao contrário, manter na alma, por ter valido a pena. Com base nessa consideração, responda às questões.
   a) Em que sentido da palavra, entre os mencionados, um moçambicano "guardaria" o poema? Por quê? Preste atenção no título para justificar sua resposta.
   b) E você, em que sentido da palavra "guardaria" o poema? Por quais razões?
   c) Ao responder a essas questões, você empregou o termo **guardar** no mesmo sentido que o empregado no poema de Antonio Cicero, ou não? Justifique sua resposta.

Conhecendo Moçambique

Nome oficial: República de Moçambique
Capital de Moçambique: Maputo
Área: 799.380 km²
População: 21,8 milhões (2008)
Idiomas oficiais: Português
Moeda: Metical
Nacionalidade: Moçambicana







Acervo Ciclo Brasil Photo

Povo e cultura

Moçambique possui uma rica tradição cultural de arte, culinária, música e dança devido à diversidade da história e valores familiares e da coexistência de diferentes raças, grupos étnicos e religiosos. Ao contrário de muitos outros lugares no mundo, a diversidade cultural e religiosa raramente tem sido uma razão para conflitos em Moçambique. Com o objetivo de criar uma identidade nacional, a língua portuguesa foi a adotada como língua oficial depois da independência. Na realidade existem em Moçambique cerca de 20 grupos linguísticos, entre os quais aqueles que são contrários ao idioma oficial adotado.

Fontes de pesquisa: *Almanaque Abril 2009*. São Paulo: Editora Abril.
www.geocities.com (*Site* acessado em 18/3/2009.)

282

Conforme a lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que modifica a lei anterior n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi regulamentado à obrigatoriedade do ensino da história, cultura e literatura africana

e/ou afro–brasileira e indígena em todas as escolas brasileiras públicas e privadas nos livros de Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Fundamental e Médio.

No recorte acima, podemos perceber que o fragmento do poema "Companheiros" (*em relação ao todo do texto literário*) e, ao lado, a biografia do autor Moçambicano "*Mia Couto*" e as características de seu país como sua tradição cultural de arte, cozinha, música dança, religiosidade, grupo linguístico entre outros. O poema está funcionando como suporte de leitura/pretexto para a facção das atividades. Portanto, por estarem voltado simplesmente as atividades curriculares do LDP, não considerando o contexto do texto literário e a formação do sujeito leitor crítico reflexivo, seja culturalmente ou socialmente, a intenção final é apenas para que os alunos façam uma breve leitura, ou mesmo, pretexto para resolver as questões propostas pelas atividades, comparar o poema "Companheiros" a outro poema "Guardar", de Antônio Cícero antes proposto no LDP, apontando conceitos comuns, provocando a perca da funcionalidade do texto literário, uma vez que o leitor faz uma leitura superficial e rápida sobre os poemas sugeridos.

Trabalhar a leitura literária somente com o objetivo de cumprir exercícios didáticos de acordo com o proposto no LDP analisado não é uma maneira de instigar o interesse e o prazer estético que poderão ser originados através da literatura.

O LDP ao apresentar os textos literários de forma didática e com contextos limitados, a escola impede o aluno/professor de uma formação leitora competente, capaz de guiá-lo a um pensamento estratégico que lhe permita abordar diferentes textos literários, com diferentes propósitos.

Verificamos, neste recorte, não só a presença de elementos visuais recorrentes na representação do negro em sua página, mas, também, o fragmento textual literário do reconhecido escritor moçambicano "*Mia Couto*" presente no livro didático bem como o contexto histórico preenchido de elementos da africanidade.

Podemos observar que, os formuladores desse livro didático expressam sua preocupação com a representação da literatura africana. É perceptível, nas atividades, a instauração de diálogos entre a literatura e outras culturas que, "transcendem fronteiras geográficas e linguísticas" afirma (MAGALHÃES, 2003: p.06).

Além de todas as questões citadas anteriormente no que tange a fragmentação do poema, atividades reducionistas dentre outros. Há um grande avanço nos livros

didáticos atuais, pois eles ofertam vários tipos literários, em especial, "literatura-africana", o que demonstra que os manuais didáticos obtiveram avanços significativos.

O terceiro recorte extraído do LDP do 8°ano, de Eliana Lúcia Santos de Beltrão e Tereza Cristina S. Gordilho (2009) com a apresentação fragmentada do poema *Meu destino* da autora Cora Coralina.



Trabalhando a gramática

Versificação

Identificando

linhas da vida... encontro... destino... Leia o poema a seguir observando como o eu lírico expressa a sua emoção ao falar sobre esses assuntos.

Meu destino

Nas palmas de tuas mãos
Leio as linhas da minha vida.
Linhas cruzadas, sinuosas,
interferindo no teu destino.

Não te procurei, não me procurastes —
íamos sozinhos por estradas diferentes.
Indiferentes, cruzamos.

Passavas com o fardo da vida...
Corri ao teu encontro.
Sorri. Falamos.
Esse dia foi marcado
com a pedra branca
da cabeça de um peixe.

E, desde então, caminhamos
juntos pela vida...

Cora Coralina. *Meu livro de cordel*. São Paulo: Global, 1996.

O eu lírico é a voz que fala no poema.

Cora Coralina — Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretãs — nasceu em 20 de agosto de 1889 e faleceu em 10 de abril de 1985. É a grande poetisa de Goiás. Em 1903, já escrevia poemas sobre seu cotidiano, criando em 1908 o jornal de poemas femininos *A Rosa*. Carlos Drummond de Andrade, em 1983, após ler alguns escritos da autora, manda-lhe uma carta elogiando o seu trabalho. Leia um trecho dessa carta e sinta a admiração do poeta por Cora Carolina.

"Minha querida amiga Cora Coralina: Seu *Vintém de cobre* é, para mim, moeda de ouro, e de um ouro que não sofre as oscilações do mercado. É poesia das mais diretas e comunicativas que já tenho lido e amado. Que riqueza de experiência humana, que sensibilidade especial e que lirismo identificado com as fontes da vida! Aninha hoje não nos pertence. É patrimônio de nós todos, que nascemos no Brasil e amamos a poesia [...]."

Fonte de pesquisa: Cora Coralina. *Vintém de cobre — Meias confissões de Aninha*. São Paulo: Global, 2001.

283

Neste exemplo, pós a apresentação do poema *"Meu destino"* e a exposição da bibliográfica da autora Cora Coralina, o LDP traz um quadro explicativo acerca do que caracteriza o gênero "poema". Como podemos verificar o poema inicia-se com a exposição das seguintes palavras *nas palmas de tuas mãos, leio as linhas da minha vida, linhas cruzadas, sinuosas, interferindo no teu destino*. Assim, os leitores se indagaram nas palmas da mão de quem? E no transcorrer do fragmento poético os seguintes versos *não te procurei, não me procurastes....íamos sozinhos por estradas diferentes...indiferentes, cruzamos*....Estas palavras introduzem uma sentença que teria acontecido antes. E subentende-se que uma personagem já tenha sido apresentada antes no poema.

Do início ao término do fragmento poemático, os leitores (professores e alunos) terão que se conformar com a falta de sentido do poema, uma vez que só conseguiram compreender o poema a partir de inferências feitas pelo professor na escola. Os vazios deixados propositalmente pela autora só serão preenchidos através de inferências ao longo da leitura, mediante ao estímulo ao universo literário infanto-juvenil. Mas, isso não poderia ocorrer no espaço de sala de aula visto que a falta não é constitutiva dos sentidos e da língua.

Elementos que nos levam a considerar esse texto um poema

- A linguagem — que reflete uma escolha especial de palavras e frases, rica de sentidos: "íamos sozinhos por estradas diferentes. / Indiferentes, cruzamos".
- Os versos — a disposição das palavras e frases no papel: "Não te procurei, não me procurastes".
- O ritmo — a sonoridade dos versos: predominância do som /s/.

2. Nesse poema, o eu lírico refere-se a um encontro que mudou a sua vida.
   a) Que versos, na primeira estrofe, revelam que o eu lírico já esperava por esse encontro?
   b) Que verso, na segunda estrofe, mostra como se sentem o eu lírico e o ser amado no momento do encontro?
   c) Na terceira estrofe, o eu lírico toma a iniciativa da aproximação. Como reage o ser amado? Que verso confirma esse fato?

3. O poema apresenta uma determinada organização espacial.
   a) Quantas estrofes ele tem?
   b) Quantos versos cada estrofe contém?
   c) Qual a relação possível entre o tema do poema e a forma como as estrofes foram construídas?

4. O ritmo dos versos é marcado, por exemplo, pela distribuição das sílabas átonas e tônicas. Releia a segunda estrofe e veja que no primeiro verso as sílabas tônicas estão em destaque.

> "**Não** te procu**rei**, **não** me procu**ras**tes —
> íamos sozinhos por estradas diferentes.
> Indiferentes, cruzamos."

   a) Copie os dois últimos versos e destaque as sílabas tônicas de cada palavra.
   b) O que a alternância entre as sílabas átonas e tônicas pode sugerir?
   c) Agora, releia o primeiro verso. Que outro recurso estilístico também proporciona ritmo poético a esse verso?
   d) Que efeito sonoro o uso das palavras **diferentes** / **indiferentes** nessa estrofe dá ao poema?

284

Conforme, o exposto, as atividades propostas para estudo do poema *Meu destino*, da autora Cora Coralina através das questões propostas, em especial, as questões 3 e 4 *"Quando se pergunta pela estrutural formal o poema"*, para estudo e resolução delas, privam o aluno/leitor de uma formação leitora crítico-reflexiva, capaz de guiá-lo a um raciocínio subjetivo, levando-o a atingir a sua autonomia, sem estar

subordinado ao que o autor ou eu-lírico do poema almeja expressar na produção literária, assim, consequentemente, este não possibilitará ao leitor um instrumento de pluralidade de significações.

De tal modo que as atividades a serem resolvidas, extinguem a essência artística do poema, por não possibilitar aos leitores a reflexão a respeito da temática apresentada, eliminando assim a interação do sujeito leitor e texto literário, haja vista que as questões requerem do leitor uma leitura superficial, exemplo disso as seguintes atividades 2,3,4: *Que versos, na primeira estrofe, revelam que o eu-lírico já esperava por esse encontro?, Quantas estrofes ele tem? Quantos versos cada estrofe contem?, Copie os dois últimos versos e destaca as sílabas tônicas de cada palavra.* Conforme as atividades, o leitor/aluno, terá simplesmente que deslocar-se ao poema para localizar/copiar *as estrofes, os versos,* para reproduzir o que as questões solicitam, apenas. Dentre outras questões, assim, pode-se verificar, diante do exposto que se torna impossível a reflexão sobre as questões abordadas, anulando assim a interação dos alunos e professores com a leitura literária, uma vez que as atividades são bastante objetivas, trazendo perguntas superficiais com fins estruturais apenas. Assim, o prazer estético, a imaginação, a fantasia foram colocadas para segundo plano, no momento em que o aluno não refletiu, sonhou ou mesmo teve contato com a obra completa.

Demonstrando que as formulações didáticas, a serem resolvidas partem da atividade para o texto literário e não do texto literário para as questões, assim como esses exemplos e outros apresentados antes, cada vez mais, a interação e a fruição do leitor/obra literária distanciam-se, já que este não é convidado a explorar o universo literário.

Nesse caso, as atividades não apresentam questões a serem refletidas nem de compreensão/interpretativa, mas apenas atividades com fins reprodutivos, uma vez que o leitor fará uma leitura superficial, apenas para encontrar as partes do texto literário solicitado para resolução das questões, deixando de lado o teor literário. Fato esse que transforma os leitores/alunos/professores em sujeitos que, apenas, repetem, sem autonomia, preso as questões simplórias para sua compressão e interpretação.

Da forma que o poema *Meu destino* foi apresentado no LDP, à literatura foi transfigurada num objeto artístico separado e descontextualizado, uma vez que não possibilita ao leitor/aluno, reflexões, questionamentos, ainda desenvolver o senso-crítico, capaz de aguçar para as complexidades do mundo proporcionadas pelo texto literário.

Outro assunto importante a ser levado em conta é que devido à abordagem dada aos textos literários dispostos no LDP analisado, faltaram propostas de questões que promovessem ao leitor a experiência única entre o texto literário e a subjetividade do sujeito. Assim, o aluno não se conscientiza de sua participação como coautor do texto literário.

O professor precisa questionar-se sobre aquilo que transmite e não ser somente um simples repetidor no sentido de que "o manual apazigua, por meio das respostas bem dosadas, a inquietação criadora que leva o homem a questionar". (CHIAPINNI, 2005, p.95).

Para tal, o leitor/aluno não pode ser apenas um cumpridor do seu papel, sem questionar a finalidade do que faz. Alguns critérios como metodologia, conteúdo, ilustração visual, adequação ao público destinado, além de ser preciso e simples na escolha do livro didático, devem ser debatidos.

Nesse último, podemos compreender que a desestruturação dos textos literários é uma ameaça para a formação do sujeito leitor crítico reflexivo. Lembrando que literatura é fruição, é arte, deleite, reflexão, conscientização e, portanto, vai além e fugindo as regras, não deve ser empregada nem tratada de maneira descontextualizada e sem qualquer meditação.

O quarto exemplo a ser analisado, foi retirado do LDP do 9º ano formulado pelos autores Cristina S. Lara de Azevedo, Dagoberto Pereira J. Znort, Projeto Eco, 2009, apresentando o poema *Via Láctea* de Olavo Bilac.



Texto 1

Será que só os poetas podem olhar para o céu em uma noite estrelada e "ouvir as estrelas"? Será que na imaginação do homem existe sempre um espaço para se comunicar com elas? Leia o que o eu lírico pensa a esse respeito e descubra o que é preciso para despertar essa capacidade.

Via Láctea • XIII

"Ora, (direis) ouvir estrelas! Certo
Perdeste o senso!" E eu vos direi, no entanto,
Que, para ouvi-las, muita vez desperto
E abro as janelas, pálido de espanto...

E conversamos toda a noite, enquanto
A Via Láctea, como um pálio aberto,
Cintila. E, ao vir do sol, saudoso e em pranto,
Inda as procuro pelo céu deserto.

Direis agora! "Tresloucado amigo!
Que conversas com elas? Que sentido
Tem o que dizem, quando estão contigo?"

E eu vos direi: "Amai para entendê-las!
Pois só quem ama pode ter ouvido
Capaz de ouvir e de entender estrelas".

Olavo Bilac. In Alexei Bueno (org.). *Olavo Bilac: obra reunida*, pág. 117. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1996.

Pálio é uma espécie de manto ou cobertura sustentada por varas que se conduz nas procissões para cobrir o sacerdote que leva a imagem ou a hóstia consagrada.

Olavo Brás Martins dos Guimarães Bilac nasceu no Rio de Janeiro em 1865 e faleceu em 1918. Ingressou em Medicina e depois em Direito, não concluindo nenhum dos dois cursos. Publicou o livro *Poesias*, em 1888, consagrando seu nome na literatura. Autor do *Hino à Bandeira*, Olavo Bilac engajou-se no movimento abolicionista e republicano. Considerado "Príncipe dos poetas brasileiros", foi também membro fundador da Academia Brasileira de Letras.

Em *Barsa*. São Paulo: Enciclopédia Britânica do Brasil Publicações, [...].

Vocabulário
inda: ainda
tresloucado: desvairado, doido, louco

146

Dialogando com o texto

1. Em *Via Láctea*, o eu lírico enaltece o amor, dando um tom romântico ao poema.
   a) Para o eu lírico, qual é a condição para se ouvir e entender as estrelas? Qualquer pessoa pode conversar com elas? Amar. Não, somente pessoas que amam são sensíveis o bastante para ouvi-las e entendê-las.
   b) Como o eu lírico reage à visão do céu deserto, "ao vir do sol"? O eu lírico, "saudoso e em pranto", ainda as procura no céu.
2. Empregando o recurso da interlocução, o eu lírico explica o que o sentimento do amor é capaz de despertar no ser humano.
   a) Como vêm marcados os versos que reproduzem esse diálogo imaginado pelo eu lírico? Eles aparecem entre aspas.
   b) Segundo o eu lírico, como seus interlocutores reagiriam ao saber de seu hábito de conversar com as estrelas? Além de não acreditarem na possibilidade de ouvir e entender as estrelas, pensariam que o eu lírico estaria louco.
   c) Que palavras ou expressões revelam a conclusão a que você chegou no item **b**? "Ora, [...] ouvir estrelas! Certo / Perdeste o senso!"; "Tresloucado amigo!" etc.
3. Que marcas linguísticas comprovam que o eu lírico se dirige a um ou a vários interlocutores? O uso do pronome **vos** e da verbo na 2ª pessoal do plural: "Direis agora!"; "E eu vos direi".
4. Na sua opinião, o que se pode concluir sobre a época em que o poema foi elaborado, considerando-se o emprego da forma verbal na 2ª pessoa do plural (vós), como no verso "E eu vos direi"? Por quê? Resposta pessoal. Sugestão: O uso da forma verbal na 2ª pessoa do plural (vós) mostra uma linguagem formal e solene, mais comum nos textos antigos.
5. Releia o verso em que o eu lírico compara a Via Láctea a um pálio. Com base no significado da palavra **pálio**, que imagem é possível construir da Via Láctea nesse momento? É possível construir a imagem de um manto de estrelas cintilantes.



Rima é a repetição de sons no final ou no meio de dois ou mais versos.

O que é soneto?
Soneto é uma forma poética de origem italiana. Compõe-se de catorze versos, distribuídos em quatro estrofes: duas quadras e dois tercetos.



Eu lírico é a voz que fala no poema.



Interlocução é o mesmo que conversação, diálogo entre duas ou mais pessoas.

Via Láctea é uma das principais obras poéticas de Olavo Bilac. O soneto XIII, dentre os 35 que compõem a obra, é o mais famoso.

No recorte anterior percebemos a apresentação do poema *Via láctea*, de Olavo Bilac e na sequência as atividades de análise linguística, o que caracteriza, mais uma

vez, a utilização do texto literário como pretexto para outras atividades que não a leitura literária simplesmente por puro prazer, sem ser propostos em proveito de estudos restritivos do poema.

Notamos que o LDP apresenta uma breve exposição bibliográfica do autor Olavo Bilac, exibindo também imagens para aproximar ou exemplificar os possíveis significados para o título *Via láctea,* apresenta ainda um breve glossário com o significado das possíveis palavras desconhecidas do repertório lexical do jovem leitor/aluno.

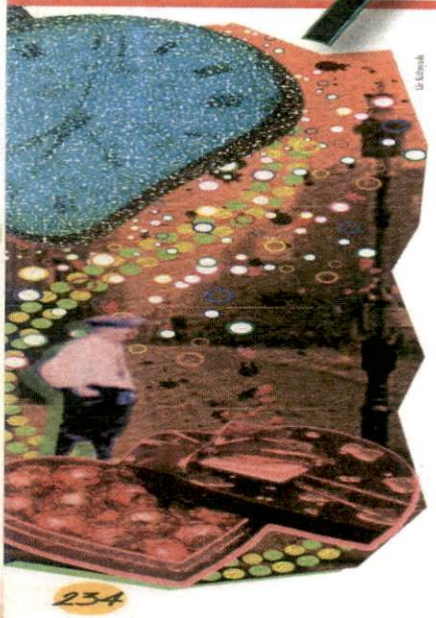
Assim, podemos mencionar que o tratamento oferecido ao poema no LDP, quase sempre ocorre descaracterizado, uma vez que persiste apenas em seus aspectos formais e conceitos como: "eu-lírico, estrofe, versos, rimas" ou se emprega o poema para estudos linguísticos, como perceptível na questão 3 *Que marcas linguísticas comprovam que o eu-lírico se dirige a um ou a vários interlocutores*?.

Neste exemplo, o tratamento oferecido ao texto literário descaracteriza sua função estética e reflexiva, perdendo sua interação lúdica, por reduzí-lo a estudos de aspectos formais: "versos, estrofes, rimas, eu-lírico, soneto" e a sua utilização para fins linguísticos (marcas da oralidade), como nos exemplos das atividades propostas no LDP citados antes.

É imprescindível que o professor compreenda que a ação de ler e interpretar o texto literário, em especial a "poesia", não pode ficar restrito a sua forma de apresentação sobre uma página do LDP, ou seja, assim como acontece à disposição dos versos, palavras, estrofes, e das rimas nem apenas pelos questionamentos das atividades de interpretação propostas a serem resolvidas pelos manuais didáticos, por exemplo.

No quinto e sexto recorte selecionado para análise retirado do LDP, do 6º ano formulado pelos autores Cristina S. Lara de Azevedo, Dagoberto Pereira J. Znort, do Projeto Eco, Ed. Positivo 2009, apresentando os poemas *infanto-juvenis "Eu e os Bombons" e "Bilhete de Mariana à Heloísa",* ambas do autor Sérgio Capparelli.

Texto 1



Você já desejou ardentemente encontrar, "por acaso", aquela pessoa especial? Já sentiu um "friozinho" na barriga ao esperar que ela passe? Esse tema será abordado nos dois poemas que você vai ler a seguir.

Observe, no primeiro poema, a aflição do menino na espera de um encontro e, no segundo poema, o que a menina pensa a respeito desse encontro.

Eu e os bombons

Mariana passa sempre pela praça
só hoje é que não passa
e eu, aflito, com essa caixa de bombons!
Oh, Mariana, aparece, vê se passa,
dê o ar de sua graça
pois já se derretem os bombons
melam, viram pasta,
que desgraça!
E eu de guarda
com a caixa,
olho a esquina
e tu não passas, Mariana,
e gentes me olham
refletido na água
quem o bobo?
o palhaço com a caixa?
e eu não ligo
e vejo se tu passas, Mariana,
mas nada, ela não passa,
só de pirraça.

Sérgio Capparelli. *Restos de arco-íris*. Porto Alegre: L&PM, 1997.



Bilhete de Mariana à Heloísa

Nem pude acreditar!
No banco da praça, perto da fonte,
ele comia bombons,
só e sem graça,
lambendo os dedos
melados, marrons.
Ficou sem jeito, avermelhou,
e disse olha, eram para você,
esperei que você passasse
e você não passou.

Sérgio Capparelli. *Restos de arco-íris*. Porto Alegre: L&PM, 1998.



Professor, solicite que dois alunos façam a leitura dos poemas para a classe: um menino lê o primeiro poema e uma menina lê o segundo. Sugira que, durante a leitura, os alunos representem a situação descrita em cada poema. No final, estimule a expressão oral de paráfrases — dizer com as próprias palavras o que leram.



Sérgio Capparelli nasceu em 1947, em Uberlândia, Minas Gerais. É jornalista, professor e um dos principais nomes da poesia infantojuvenil contemporânea. A sua obra — em que predominam as composições populares, como trovas, provérbios e cantigas, o emprego de uma linguagem coloquial e um jogo de som e linguagem — cativa todo tipo de leitor, seja ele criança, jovem ou adulto.

Fonte de pesquisa: http://www.itaucultural.org.br

Percebemos que o LDP apresenta uma rápida exposição bibliográfica do autor Sérgio Capparelli, a exposição das imagens nos dois poemas chama a atenção, pois



Lic Kobayashi

1. Que situação o poema *Eu e os bombons* recria?
O poema recria uma cena na praça, em que o menino espera por Mariana com uma caixa de bombons.

2. E o poema *Bilhete de Mariana à Heloísa* recria que situação?
O poema recria um bilhete em que Mariana conta a Heloísa o seu encontro com o menino na praça.

3. Os poemas se complementam e cada um apresenta um eu lírico.

a) Que termo identifica o eu lírico no primeiro poema?
O termo "eu".

b) A voz que fala nesse poema é masculina ou feminina? Que marcas linguísticas comprovam sua resposta?
A voz é masculina: "aflito", "o bobo", "o palhaço".

4. Na construção dos versos dos dois poemas, o som de alguns fonemas se repete, como nos versos:

> "Mariana passa sempre pela praça
> só hoje é que não passa".

a) Que efeito o uso desse recurso — a **aliteração** — pretende produzir nesses versos?
Pretende produzir um efeito semelhante ao som dos passos das pessoas que passam na praça.

b) Identifique, nos poemas, outros versos que apresentem aliterações.
Sugestão: Poema 1 — "Oh, Mariana, aparece, vê se passa".
Poema 2 — "só e sem graça" / "melados, marrons".

5. O eu lírico do primeiro poema diz estar "aflito" e justifica o motivo dessa aflição com o verso "pois já se derretem os bombons".

a) Na sua opinião, esse verso explica o motivo real da aflição sentida pelo eu lírico? Justifique.
Não; o eu lírico está aflito também porque deseja ver Mariana.

b) Que inferências podem ser feitas sobre o sentimento do eu lírico por Mariana a partir dessa aflição?
Provavelmente, o eu lírico sente-se enamorado, apaixonado por ela.

6. Em um dos versos do poema *Eu e os bombons*, o eu lírico revela toda a sua decepção diante da situação.

a) Qual é esse verso?
"que desgraça!"

b) Essa é uma expressão de uso coloquial. Levando em conta a situação recriada no poema, o seu uso pode ser considerado adequado?
Sim, essa expressão é usada em situações informais semelhantes à do poema e mostra toda a aflição que o eu lírico sente ao ver os bombons que pretende dar para Mariana se derretendo.

Lembre-se: o **eu lírico** ou **eu poético** é a voz que fala no poema.



Chama-se **aliteração** a repetição de um mesmo som consonantal em uma sequência de palavras em versos. Esse recurso ajuda a dar musicalidade ao poema.

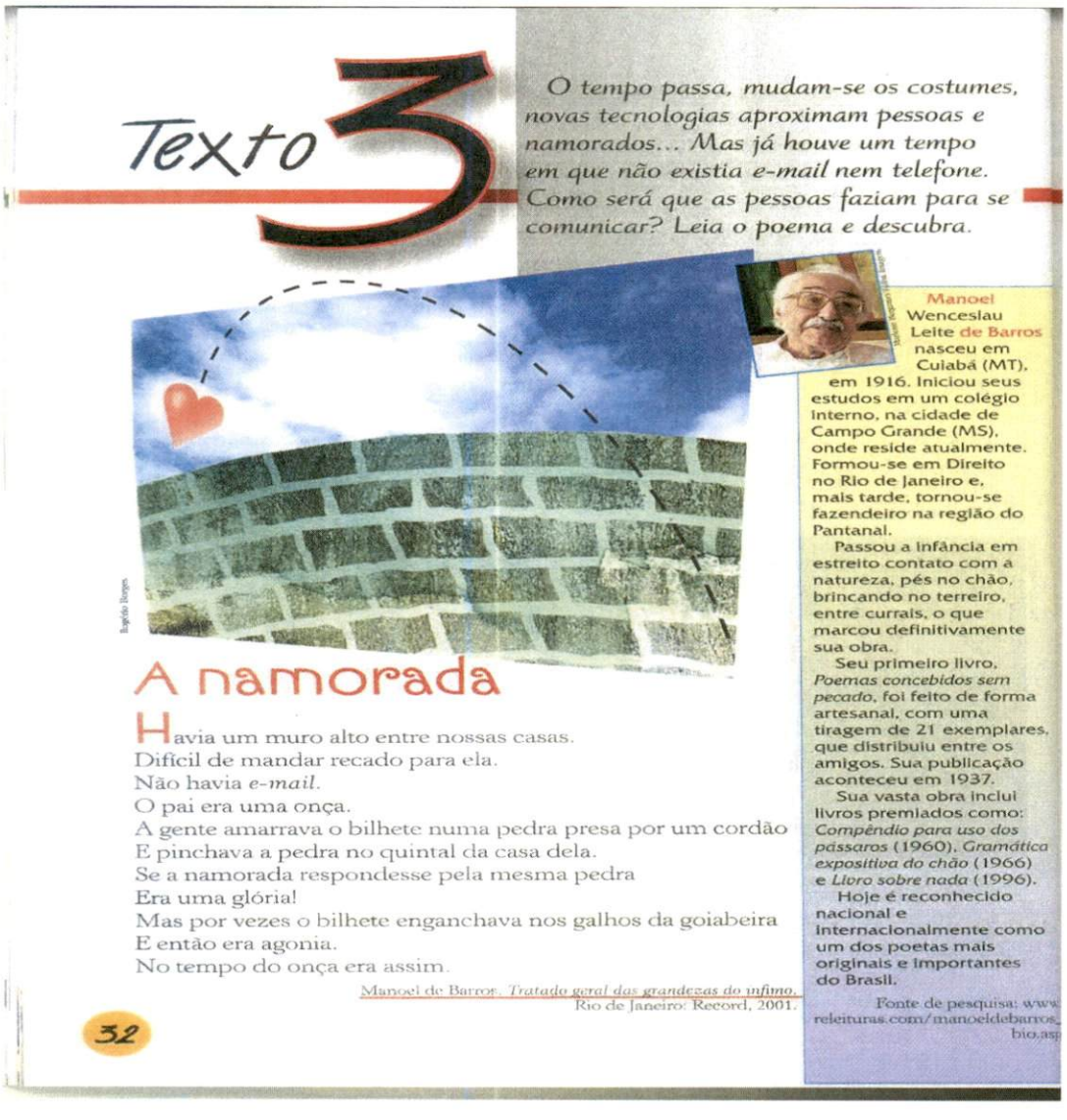
traz imagens de acordo com a temática dos poemas Infanto-Juvenis. Outra questão importante é que o LDP apresenta produções literárias de autores destinados a esse jovem público de leitores em formação, como Sérgio Capparelli, uma vez que a temática abordada em ambos os poemas, respeita o leitor em sua faixa etária, trazendo discussões acerca do universo de conhecimento e experiência deles como: o namoro, a desilusão amorosa, a descoberta amorosa, desencontro, desejo, entre outros. Visto que, existe concordância, em relação à temática contida entre os dois poemas Infanto-Juvenis. O leitor quando é respeitado em contato com produções destinadas a sua faixa etária e seu grau de leitura, sente-se valorizado e motivado, já que não transgride em momento algum seu universo de expectativas, podendo posteriormente romper com seus horizontes de expectativas, a partir da formação de leitores/alunos críticos-reflexivos.

Percebemos a partir do exposto que os livros didáticos ainda desenvolvem atividades que quase não exploram os aspectos de aprendizado (cognitivos) dos textos literário Infanto-juvenil. Existe ainda o predomínio de atividades, em que as perguntas estão direcionadas para identificar as informações no texto literário, com perguntas já respondidas, sem uma finalidade compreensível para essa busca.

As atividades apresentam questionamentos superficiais e, o aluno, para responder, apenas deverá fazer breve leitura para identificar e copiar, versos e estrofes requeridos pela atividade, como na questão 6, letra a, *qual é esse verso?*. Portanto, temos aí, uma questão redutora, de cunho, apenas, reprodutivo. Em nenhum momento o leitor em formação fará reflexão sobre as temáticas abordadas nos poemas. Entretanto, penso que as propostas não sejam tão ruins, mas dependa muito da leitura e da posição do professor em sala.

O sétimo recorte a seguir a ser analisado foi retirado do LDP, 6 ° ano formulado pelos autores Faraco & Maruxo 2009, trata-se de um poema do autor Mato-Grossense Manuel de Barros intitulado *A namorada*. Em relação às proposições de atividades a serem resolvidas, sugerem que os alunos apenas tenham o conhecimento de versos, rimas, eu-lírico, esse modelo de atividades não permite que os alunos questionem e sejam estimulados ao fazer leituras outras, indo contra a noção de que o "eu-lírico ou autor" quer expressar. Para tal, questão não interessa o que o autor quis ou quer dizer,

uma vez que depois que o autor escreve o texto literário, este deixa nas entrelinhas, vazios a serem preenchidos pelos leitores, ou seja, "termina nesse ponto suas intencionalidades" não diz nada, quem o diz ou interpreta é seu público leitor (receptor), este sim tem algo a dizer a partir de suas impressões e experiências no mundo fantástico da Literatura.



Texto 3

O tempo passa, mudam-se os costumes, novas tecnologias aproximam pessoas e namorados... Mas já houve um tempo em que não existia e-mail nem telefone. Como será que as pessoas faziam para se comunicar? Leia o poema e descubra.

Manoel Wenceslau Leite de Barros nasceu em Cuiabá (MT), em 1916. Iniciou seus estudos em um colégio interno, na cidade de Campo Grande (MS), onde reside atualmente. Formou-se em Direito no Rio de Janeiro e, mais tarde, tornou-se fazendeiro na região do Pantanal.

Passou a infância em estreito contato com a natureza, pés no chão, brincando no terreiro, entre currais, o que marcou definitivamente sua obra.

Seu primeiro livro, *Poemas concebidos sem pecado*, foi feito de forma artesanal, com uma tiragem de 21 exemplares, que distribuiu entre os amigos. Sua publicação aconteceu em 1937.

Sua vasta obra inclui livros premiados como: *Compêndio para uso dos pássaros* (1960), *Gramática expositiva do chão* (1966) e *Livro sobre nada* (1996).

Hoje é reconhecido nacional e internacionalmente como um dos poetas mais originais e importantes do Brasil.

Fonte de pesquisa: www releituras.com/manoeldebarros_ bio.asp

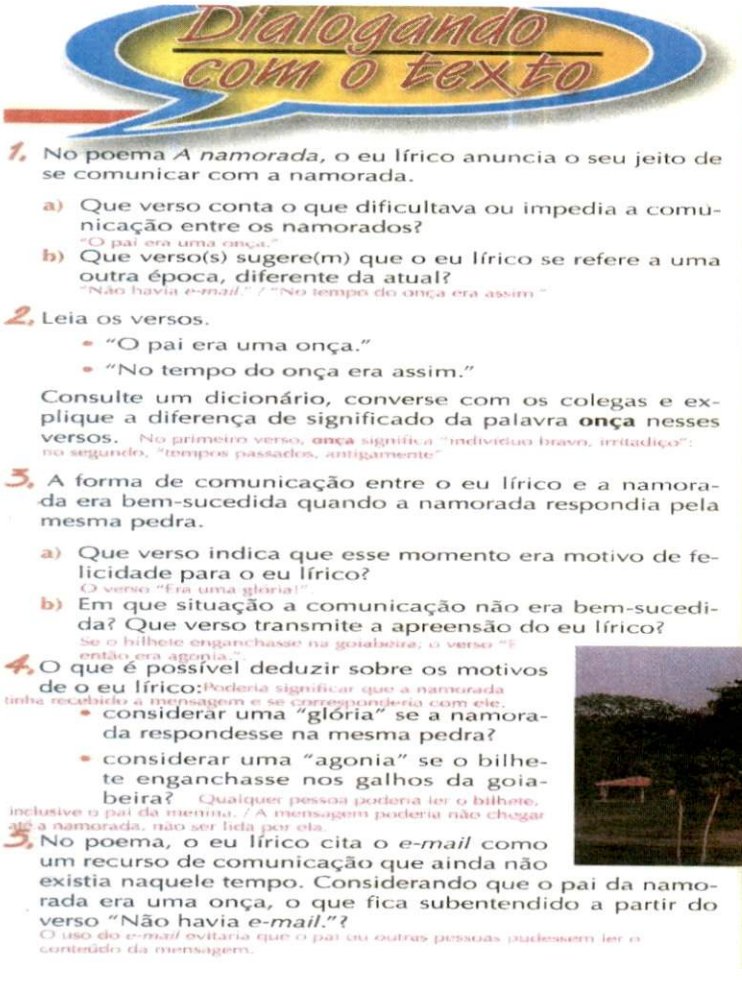
Bigode Borges

A namorada

Havia um muro alto entre nossas casas.
Difícil de mandar recado para ela.
Não havia *e-mail*.
O pai era uma onça.
A gente amarrava o bilhete numa pedra presa por um cordão
E pinchava a pedra no quintal da casa dela.
Se a namorada respondesse pela mesma pedra
Era uma glória!
Mas por vezes o bilhete enganchava nos galhos da goiabeira
E então era agonia.
No tempo do onça era assim.

Manoel de Barros. *Tratado geral das grandezas do ínfimo*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

32



Dialogando com o texto

1. No poema *A namorada*, o eu lírico anuncia o seu jeito de se comunicar com a namorada.
   a) Que verso conta o que dificultava ou impedia a comunicação entre os namorados?
   "O pai era uma onça."
   b) Que verso(s) sugere(m) que o eu lírico se refere a uma outra época, diferente da atual?
   "Não havia *e-mail*." / "No tempo do onça era assim."
2. Leia os versos.
   - "O pai era uma onça."
   - "No tempo do onça era assim."

   Consulte um dicionário, converse com os colegas e explique a diferença de significado da palavra **onça** nesses versos. No primeiro verso, **onça** significa "indivíduo bravo, irritadiço"; no segundo, "tempos passados, antigamente".
3. A forma de comunicação entre o eu lírico e a namorada era bem-sucedida quando a namorada respondia pela mesma pedra.
   a) Que verso indica que esse momento era motivo de felicidade para o eu lírico?
   O verso "Era uma glória!".
   b) Em que situação a comunicação não era bem-sucedida? Que verso transmite a apreensão do eu lírico?
   Se o bilhete enganchasse na goiabeira; o verso "E então era agonia."
4. O que é possível deduzir sobre os motivos de o eu lírico: Poderia significar que a namorada tinha recebido a mensagem e se corresponderia com ele;
   - considerar uma "glória" se a namorada respondesse na mesma pedra?
   - considerar uma "agonia" se o bilhete enganchasse nos galhos da goiabeira? Qualquer pessoa poderia ler o bilhete, inclusive o pai da menina. / A mensagem poderia não chegar até a namorada, não ser lida por ela.
5. No poema, o eu lírico cita o *e-mail* como um recurso de comunicação que ainda não existia naquele tempo. Considerando que o pai da namorada era uma onça, o que fica subentendido a partir do verso "Não havia *e-mail*."?
   O uso do *e-mail* evitaria que o pai ou outras pessoas pudessem ler o conteúdo da mensagem.

A poesia de Manoel de Barros é marcada por sua vivência no Pantanal, onde cresceu e brincou com bolas de meia e automóveis de lata, brincadeiras no quintal, tantas vezes revisitado em seus poemas. Observe, num trecho do livro *Memórias inventadas: a infância*, como essa temática aparece em seus textos.

"Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. [...] Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. [...]"

Pablo Colombini

33

O poema é apresentado na íntegra seguido da referência bibliográfica no final da página e com um quadro ao lado com imagem apresentando informações sobre o autor. O LDP em questão apresenta imagens e conteúdos de fácil compreensão, de tal modo que o texto literário não transgrediu o leitor em sua experiência com o universo literário ao respeitar a faixa etária designada. Assim, de imediato, o leitor compreenderá o que será abordado na temática do poema o que, de certa forma, pode ser interpretada como a infantilização do texto, pois menospreza a capacidade de leitura e interpretação do aluno e quiçá do professor, haja vista, que este se acomoda ao ler textos literários, que requerem apenas leituras superficiais e rasas.

Em seguida, é aberta a atividade de compreensão intitulada (Dialogando com o texto) e iniciam-se as questões. No total de 5 questões para compreensão. Todas as questões de forma geral buscam obter informações sobre o eu-lírico e os versos. São feitas perguntas que não levam o aluno a voltar a ler o poema, questões direcionadas, restritivas e objetivas para localizar as informações no texto.

O que percebemos é que os LDP analisados apresentam várias situações em que o foco principal é o domínio linguístico e normas gramaticais sobrepondo-se à formação do leitor, visto que embora o texto literário esteja presente em diferentes formas e contextos, as atividades propostas a partir deles remetem a uma excessiva inquietação com o aspecto formal da língua, assim como configuram a ruína do texto literário como mero instrumento para a análise linguística.

Para aprofundar o conhecimento dos alunos acerca de questões que contemplem o ensino e aprendizagem na visão discursiva da linguagem, o professor pode garantir por meio de vários recursos coesivos, que eles reflitam, proporcionando uma nova forma de compreender o texto literário Infanto-Juvenil, de maneira contextualizada, contribuindo para a formação de leitores capazes de reconhecer as particularidades, e os sentidos presentes nas construções literárias.

Muitos professores, ainda assim, não obteriam êxito ao tentar resolver a polêmica quanto ao objetivo da literatura infanto-juvenil na escola: a literatura deve divertir ou instruir? Ou mesmo exercer ambas as funções?

De certa forma, os professores até compreendem a importância que a literatura representa como forma de enriquecimento, eles até almejam possibilitar através das crianças e adolescentes o prazer pela leitura literária Infanto-Juvenil, mas, aqui, nos sustentando nas palavras de Silva (1991, p. 55) ainda temem lidar com "a leitura de prazer estético". [...]

> E é exatamente este tipo de leitura a mais prejudicada no ambiente escolar devido às próprias distorções existentes no nosso sistema de ensino. Ao invés do prazer, levantam-se o autoritarismo da obrigação, do tempo pré-determinado para a leitura, da ficha de leitura, da interpretação pré-fixada a ser convergentemente reproduzida pelo aluno-leitor e outros mecanismos que levam ao desgosto pela leitura e à morte paulatina dos leitores. (SILVA, 1991, p. 55).

Cunha (2003) afirma "que a leitura é uma forma altamente ativa de lazer". E que esta, ao contrário de outras formas de lazer, não propicia, sobretudo, repouso e alienação. "A leitura exige um grau maior de consciência e atenção, uma participação efetiva do recebedor-leitor" (p. 47).

Infelizmente, a situação atual do texto literário infanto-juvenil, através dos livros didáticos, não respeita o universo da criança e do adolescente, uma vez que o texto

infanto-juvenil se faz presente como pretexto para ensino de aspectos linguísticos e não para a formação psicológica, social, humanizadora, ocasionando a reflexão, prazer estético, inquietação, ou ainda para romper com os horizontes de expectativas desse leitor em processo de formação. Visto que na ausência dessas particularidades a interação entre o leitor e texto literário fica comprometida ocasionando à renúncia a literatura, em especial a Infanto-juvenil, mediante a falta de interação, pois não possibilita ao leitor infantil e juvenil as mais diversas experiências estéticas e reações que a literatura oportuniza, portanto, não amplia as possibilidades de leitura, visto que este não fez inferências, não atribui sentido ao texto lido nem é convidado a manter um diálogo.

Quando a literatura Infanto-juvenil é apresentada nos livros didáticos, esta surge fragmentada, com proposições reducionistas, acerca das possibilidades de significação da leitura literária infanto-juvenil, visto que, durante o seu desenvolvimento, a criança e o adolescente passa por fases psicológicas que precisam ser respeitadas e observadas no momento em que estes tenham os primeiros contatos com o universo literário. Essas fases não dependem apenas de sua idade, mas, conforme Coelho (2002), do seu nível de amadurecimento psíquico, afetivo e intelectual e seu nível de conhecimento e domínio do mecanismo da leitura. Portanto, é imprescindível a adequação da leitura de textos literários às diversas fases pelas quais a criança e os adolescentes normalmente passam.

A literatura Infanto-Juvenil apresentada através dos livros didáticos é trabalhada de forma equivocada, já que em vários momentos sua utilização é apenas como instrumento educativo por meio de modelos ou como suportes de outros conhecimentos, visto que o texto literário infanto-juvenil apresentado, dessa forma, não atribui "fruição" em nada, a nenhum leitor, pelo contrário, não possibilita a construção de um universo singular, construído de maneira diferente segundo a concepção de mundo, a sensibilidade, a cultura de cada leitor e sua formação.

Assim sendo, a literatura infanto-juvenil se bem trabalhada é capaz de atuar na formação do homem, porém não deve ser empregada como instrumento pedagógico, com intuito de estabelecer normas, ideologias e condutas. Conforme Candido (1995), a literatura reafirma a humanidade do homem ao interagir com a realidade do indivíduo. A partir do momento em que a literatura Infanto-Juvenil é utilizada como uma

ferramenta de cunho educativo, ou seja, como pretexto, por intermédio da seleção de textos literários que apresentam padrões e princípios morais, na maioria das vezes, faz com que o texto literário Infanto-Juvenil perca seu valor estético, sendo apresentado somente como fins determinados.

O texto literário infanto-juvenil age diretamente na formação social do indivíduo, ao passo que através dela possibilita o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico do leitor, para isso, cabe ao professor pactuar para essa formação, estimulando a interação do aluno/leitor com o conhecimento de forma autônoma.

De acordo com os recortes analisados e expostos anteriormente, percebemos que o LDP não apresentam gêneros literários Infanto-Juvenis mais extensos como; a prosa ou a novela dentre outros, as formulações propostas nestes subestimam e privam os alunos/leitores a interação essencial a todo leitor, capaz de adentrar nos problemas e a partir disso assumir um posicionamento crítico-reflexivo a respeito, a fim de que perceba-se as complexidades das pessoas e do mundo, enfim a leitura Infanto-juvenil se bem explorada torna os leitores dispostos e receptivos, ou seja, "humaniza-os" para compreender a vida com suas divergências, mediante a essa realidade.

É imprescindível que a literatura Infanto-Juvenil seja valorizada e bem explorada, pois por meio dela o aluno/leitor desenvolve sua imaginação, criticidade através da interação com os textos que, conforme assegura Eco (2003), "contribuindo para formar a língua, cria *identidade e comunidade*, ou seja, a literatura nos oferece a possibilidade de criar universos outros, visto que a leitura literária torna-se numa viagem capaz de deslocar o leitor, da vida cotidiana para o mundo fantástico da fantasia". (p.11).

Para isso, é preciso que o leitor/aluno juvenil perceba a literatura não apenas como um fenômeno social, histórico e cultural, instrumento político capaz de mostrar os problemas da vida real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ESPELHO, ENFIM, RESPONDE...

Ressaltamos que o livro didático deveria ser um apoio oferecido pelas políticas públicas como forma de mediar o conhecimento entre o professor e o aluno. Isso não quer dizer que o docente precisa deter-se somente à utilização do livro didático em sala de aula, mas que a esse sejam aliadas outras propostas didático-metodológicas advindas de outras leituras.

Também podemos concluir que os livros didáticos de língua portuguesa analisados não contemplam as necessidades e especificidades próprias dos alunos do Ensino Fundamental, segundo postulam os Parâmetros Curriculares Nacionais, "PCN" uma vez que não propiciam ao leitor, através da literatura Infanto-Juvenil, sua interação com o universo literário.

Durante a análise dos textos literários, verificamos que livro didático de língua portuguesa passou por algumas transformações, e que na falta de outro aporte didático, ou melhor, outra ferramenta pedagógica se consolidou na escola. Os manuais didáticos sempre foram e permanecem sendo um instrumento essencial de ensino de literatura. Embora todas as discussões acerca da legitimidade dele como ferramenta determinante no processo de ensino/aprendizagem, sendo seguido, principalmente pela rede pública escolar, mostrando que o LDP ainda continua sendo o único material pedagógico educacional de suma relevância para aquisição das primeiras experiências literárias do leitor em formação, ou seja, a Infato-Juvenil.

Após a análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa, percebemos que há a inserção da literatura Infanto-Juvenil neste, no entanto, o trabalho com esse gênero quando proposto deixa a desejar, visto que os textos literários são tratados com pouca ou quase nenhuma diferença em relação aos textos de outras competências. Isso não quer dizer que estamos supervalorizando o texto literário Infanto-Juvenil em relação aos demais textos, no entanto, buscamos trazer a importância de sua presença no contexto escolar na formação do leitor.

Nos livros didáticos analisados, observamos as propostas que buscam atender as especificidades do texto literário Infanto-juvenil, não o exploram, pois trazem abordagens superficiais, utilizando-se de concepções reducionistas, não contribuindo, portanto, para a formação de leitores críticos-reflexivos, suscetível para aprofundar nas especificidades que a literatura proporciona. Todavia, verificamos as proposições nos livros didáticos, que usam o texto literário Infanto-Juvenil como pretexto para explorar os aspectos linguísticos, estilístico e ainda o estudo estrutural apenas.

Acreditamos que a leitura Infanto-juvenil a partir do livro didático, não consegue satisfazer ou atingir o efeito estético causado por meio da leitura literária aprofundada, menos ainda romper os horizontes de expectativas desse leitor em formação. Os pontos aqui levantados não pretendem colocar a prova às coleções dos livros didáticos e seus formuladores ou algo semelhante. Longe disso, pretendemos levantar alguns pontos a cerca da Literatura Infanto-juvenil através dos manuais didáticos que precisam ser repensados e/ou reelaborados com o objetivo de que leve em conta o texto literário, não como instrumento sacralizado, mas como algo acessível e que desperte reflexões e inquietações nos alunos.

É indispensável que o professor assuma a postura de leitor crítico e seja constante pesquisador em outras fontes, além do manual didático. Deste modo, o professor terá condições de encontrar e resolver problemas relativos a algumas denominações, classificações ou generalizações equivocadas, de suprir algumas limitações, "preencher vazios", aprofundando conteúdos que são discutidos superficialmente e, por conseguinte, de encaminhar reflexões, análises e discussões em sintonia com um posicionamento mais seguro.

Portanto, distante de ser um trabalho conclusivo, desejamos mediante a esta pesquisa chamar a atenção para o trabalho com a compreensão e, em particular, para o texto literário Infanto-Juvenil, demonstrando que ainda existem questões a serem pesquisadas neste campo da literatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices.** - São Paulo: Scipione, 1997.

AGUIAR, Vera Teixeira de. —Leitura literária e escolal. In:_ EVANGELISTA, Aracy & outras (org.). ***A escolarização da leitura literária*: o jogo do livro infantil e juvenil.** Belo
Horizonte: Autêntica, 2003.

AGUIAR, V.T. & BORDINI, M.G. Literatura: **A formação do leitor: alternativas metodológicas.** 2. Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

AZEVEDO, M. A **Para a construção de uma teoria crítica em alfabetização escolar** São Paulo: Cortez, 1995.

CALDIN, Clarice Fortkamp. **A leitura como função pedagógica**: o literário na escola. Revista ACB, Volume 7,N 1 (2002).

CANDIDO. **A formação da leitura no Brasil**- esboço de Antônio Candido. In: José Luís Jobim.org, Literatura e identidades. RJ, 1999.

CEREJA, William R.; MAGALHÃES, Thereza C. Português: Linguagens. Vol.1. 5ed. São Paulo: Atual, 2005.

CHIAPPINI, Lígia. Do manual: Pelo manual? Outro manual? Contra o manual? In: CHIAPPINI, Lígia. **Reinvenção da catedral**: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino. São Paulo: Cortez, 2005, p. 95-100.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

CUNHA, Antunes Antonieta Maria. **Literatura Infantil:** teoria e prática. 18. ed. São Paulo: Ática, 2004.

ECO, U. Leitura do texto literário. **Lector in Fabula.** (Trad. M. Brito). Lisboa, Ed. Presença, 1979.

EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (org.). A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.172.

FRANCO, A. Adenize. **Aplicação da Lei Nº 11.645/08 em Alguns Livros de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio.**(Artigo Científico)UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ- UENP. 2011, p.8

GARCIA, Edson Gabriel. **A leitura na escola de 1° grau. Por uma outra leitura.** São Paulo: Edições Loyola, 1988.

HILLESHIM, Betina. **Entre a literatura e o infantil: uma infância.** 2006.135. Tese (doutorado em Psicologia) Pontifica Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo** São Paulo, Ática, 1998.

LAJOLO, M. **O Texto não é pretexto.** In; Zilberman, R. Leitura em crise na escola. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p.52-62.

LAJOLO, Marisa. Literatura: leitores & leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

_____.**O Texto não é pretexto. Será que não é mesmo?** In; Zilberman, R. Leitura em crise na escola. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

KLEIMAN, Ângela, **Texto & Leitor Aspectos Cognitivos da Leitura.** Campinas-SP: Pontes, 2000.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. **Leitura e formação de professores.** In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina;

MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 263-268.

Lei **nº 10.639** de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm,acesso em 10 de junho de 2012. Lei **nº 11.645** de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm, acesso em 10 de junho de 2012.

SAVIOLI, Francisco Roberto. Livro didático: liberdade ou opressão? In: GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise; LEONEL, Maria Célia de Moraes. (org.). **O que quer e o que pode esta língua? Brasil/Portugal:** o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas. Araraquara, SP: Curso de pós-graduação em Letras, FCL-UNESP-Ar, 1997, p.113-116.

SILVA, E. T. da. ***Elementos de pedagogia da leitura.*** São Paulo : Martins Fontes, 1988.

SILVA, M. *Sala de Aula Interativa.* Rio de Janeiro : Quartet, 2000.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infanto juvenil.** In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (organizadoras). Escolarização da leitura literária, Belo Horizonte: Autêntica- 2. ed.- 2001.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de Literatura.** São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura.** São Paulo: Ática. Série Fundamentos. 1989.

ZILBERMAN, Regina (org.). ***Leitura em crise na escola:*** **as alternativas do professor**. - 11 éd.- Porto Alegre: Mercado Aberto.

_____. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 1987.

_____. Hans Robert Jauss e a estética da recepção: contribuições aos estudos literários IN ROHDEN, V. (Org.) **Retratos de cooperação científica e cultural: 40 anos do Instituto Cultural Brasileiro-Alemão.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p. 147 - 156.

Coleções Didáticas

AZEVEDO, Cristina Soares de Lara. **Língua Portuguesa, 9º ano**/ Cristina Soares de Lara Azevedo; ilustrações; Circus Projetos Criativos, Dagoberto Pereira Jr., Znort!; - Projeto Ecо, Curitiba; Ed. Positivo, 2009.

BELTRAO, Eliana Lúcia Santos. Diálogo; **Língua portuguesa, 6º, 7º, 8º, 9º ano**/Eliana Lúcia Santos, Tereza Cristina S. Gordilho. -Ed. Renovada. São Paul o; FTD, 2009.- (Coleção Diálogo)

FARACO, Carlos Emílio. **Língua Portuguesa, 6º ano Linguagem e interação**/ Carlos Emilio Farraco, Francisco Marto de Moura, José Hamilton Maruxo Júnior. –1. Ed.— São Paulo; Àtica, 2009.