



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

JULIANA AFONSO DE PAULA SOUZA

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



Uberaba - MG
2016

JULIANA AFONSO DE PAULA SOUZA

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

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

Orientador: Prof. Dr. Carlos Francisco de Morais

Uberaba
2016

Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro

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

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

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

CDU 82.0

JULIANA AFONSO DE PAULA SOUZA

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

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

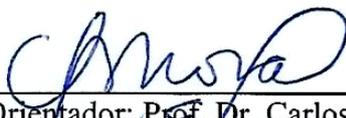
Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes

Orientador: Prof. Dr. Carlos Francisco de Morais

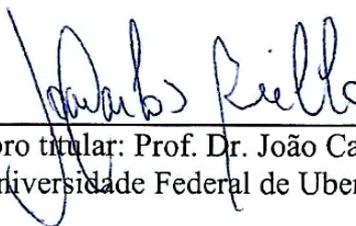
Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

Data de aprovação: 23/11/2016

Banca Examinadora:



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



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



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

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

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

AGRADECIMENTOS

A Jesus Cristo, pela certeza de estar sempre ao meu lado, por iluminar os meus caminhos e por manter-me forte, em dias cinzentos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(CANDIDO, 2011, p. 176)

RESUMO

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

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

ABSTRACT

The present research had as main objective to investigate the approach of the literature in a public school of the city of Uberaba - MG, aiming to rescue the importance of the literary text in the school environment, in order to promote the work with literary literacy. To support the research, the authoress used Candido's contents, as well as, the scholars Colomer, Cosson, Riter, Soares, Zilberman, among others of literature teaching. As foundations of research, she studied the main concepts related to the teaching of the literary text, which are essential for the conduct of the development of this work in question. Initially, the survey results of *Retratos da leitura no Brasil 3* were analyzed, relating to the actual situation of the literary text reading in the country. Then, the studious researched the concepts of "literature schooling", "formation of literary readers", "literary literacy" and "sequences proposed by Cosson". It was also examined the most adopted Portuguese textbook in the 6th year of Uberaba's public network, *Português: linguagens, 6º ano: língua portuguesa*, to obtain data that illustrate how the material approaches and develops the work with the literary text and if it presents a contribution to the formation of literary readers. Deficiencies in the treatment of the literary text were detected, such as the scarcity of literary texts in some chapters and the presence of fragmented texts, often used only as a pretext for linguistic analysis activity. As a field research, the researcher applied a first questionnaire to students of a group of the 6th year of the selected public school, with the purpose of probing their relationship with the literary text, in addition to their reading habits. After tracing the class profile of readers, in order to face the difficulties and deficiencies found in the work with the literature, a didactic sequence was elaborated, as a proposal of intervention, centered in that basic sequence created by Cosson, in four steps – "motivation", "introduction", "reading" and "interpretation" – using the narrative genre "wonderful tale". In order to evaluate whether the intervention promoted improvements in literature teaching in the chosen class, the researcher made a second questionnaire consisting of two parts: in the first, the students were able to present their opinions and offer suggestions for new activities; already in the second, they were evaluated as to their learning in relation to the elements of the story. It may be noted that the intimate relationship with the literary text in the elaborated and applied didactic sequence gave the students greater involvement and gain in learning results than what was possible to notice before the intervention was carried out.

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

LISTA DE IMAGES

Imagem 1 – Capa do livro didático, <i>Português: linguagens, 6º ano: língua portuguesa</i>	48
Imagem 2 – Uma pintura de Walter Beach Jumphrey.....	55
Imagem 3 – Sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly	71
Imagem 4 – Ilustração do peixe Linguado (autor desconhecido).....	91
Imagem 5 – Ilustração do <i>website</i> , <i>Para além do agora</i> (autor desconhecido)	92
Imagem 6 – Ilustração <i>The fisherman and his wife</i> (de Alexander Zick).....	92
Imagem 7 – Ilustração <i>The fisherman and his wife</i> (de Walter Crane).....	92
Imagem 8 – Desenhos para colorir	108
Imagem 9 – Produção textual do aluno A	111
Imagem 10 – Desenhos coloridos pelo aluno A	112
Imagem 11 – Ilustração produzida pelo aluno A.....	112
Imagem 12 – Produção textual do aluno B.....	113
Imagem 13 – Desenhos coloridos pelo aluno B	114
Imagem 14 – Ilustração produzida pelo aluno B	114
Imagem 15 – Produção textual do aluno C.....	115
Imagem 16 – Desenhos coloridos pelo aluno C	116
Imagem 17 – Ilustração produzida pelo aluno C.....	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Suportes de leitura.....	75
Gráfico 2 – Quantidade de livros lidos nos últimos três meses.....	76
Gráfico 3 – Livros considerados interessantes	76
Gráfico 4 – Frequência à biblioteca.....	77
Gráfico 5 – Gosto nas aulas de literatura.....	78
Gráfico 6 – Atividades nas aulas de literatura e língua portuguesa que envolvam a leitura	79
Gráfico 7 – Atividades propostas sobre os textos lidos no livro didático	80
Gráfico 8 – Frequência de utilização do livro didático pela professora	81
Gráfico 9 – Elementos de uma narrativa	82
Gráfico 10 – Recursos para narrar a história	84
Gráfico 11 – Sobre a sequência didática trabalhada em sala de aula	117
Gráfico 12 – O que foi mais interessante na sequência didática	118
Gráfico 13 – Sugestão para melhorar a sequência didática	119
Gráfico 14 – Elementos de um conto maravilhoso	121
Gráfico 15 – Fato que gera conflito no conto, <i>O ganso de ouro</i>	122

LISTA DE SIGLAS

Abrinq	Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IELACHS	Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais
INL	Instituto Nacional do Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDP	Livro Didático de Português
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PFPM	Programa de Formação do Magistério Municipal
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
ProfLetras	Programa de Mestrado Profissional em Letras
Proler	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
SEB	Secretaria de Educação Básica
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1	ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA.....	21
2.2	FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO	29
2.3	LETRAMENTO LITERÁRIO	34
2.4	PROPOSTA DE SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES DE RILDO COSSON	38
3	METODOLOGIA	43
3.1	COLETA DE DADOS	43
3.2	O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA: RETRATO DA ESCOLA SELECIONADA	44
3.3	SELEÇÃO DO <i>CORPUS</i> : O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	47
4	ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO	50
4.1	UNIDADE 1: NO MUNDO DA FANTASIA	52
4.1.1	Análise do primeiro capítulo	52
4.1.2	Análise do segundo capítulo	55
4.1.3	Análise do terceiro capítulo	58
4.1.4	Análise do quarto capítulo	59
5	REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA	63
5.1	O USO DO LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA	63
5.2	O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA LEITURA LITERÁRIA	67
5.3	SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA ESCOLA SELECIONADA	70
6	INTERVENÇÃO NA ESCOLA: DISCUSSÃO E RESULTADOS	74
6.1	ANÁLISE DE RESULTADOS DO PRIMEIRO QUESTIONÁRIO.....	74
6.2	SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LITERATURA.....	85
6.2.1	Relato de experiência vivida na escola: sequência didática de literatura	86
6.2.1.1	Primeira etapa.....	86
6.2.1.2	Segunda etapa.....	91
6.2.1.3	Terceira etapa	96
6.2.1.4	Quarta etapa.....	100
6.2.1.5	Quinta etapa.....	105
6.3	ANÁLISE DOS RESULTADOS DO SEGUNDO QUESTIONÁRIO	117

7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
	REFERÊNCIAS	127
	APÊNDICE A – Primeiro questionário para o aluno	131
	APÊNDICE B – Segundo questionário para o aluno.....	139
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento.....	145
	ANEXO A – Termo de autorização da UFTM	147
	ANEXO B – Unidade 1: No mundo da fantasia	148

1 INTRODUÇÃO

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

Nas instituições escolares, o ensino de literatura no ensino fundamental recebe a designação de literatura infanto-juvenil. Segundo Coelho (2009, p. 29, grifos da autora). “[...] sua natureza é a mesma da que se destina aos adultos. As diferenças que a singularizam são determinadas pela *natureza de seu leitor/receptor*: a criança.”.

Conforme a autora, equivocadamente, a expressão “literatura infantil” remete somente à ideia de livros atrativos pelas belas ilustrações e cores vibrantes, destinadas à distração das crianças ao lê-los e folheá-los, ou reservados à participação em contação de histórias. Devido a estas funções, a literatura infantil foi reduzida a “criação literária” e tratada como um gênero menor.

Desde a sua origem, associada à diversão ou ao aprendizado infantil, a matéria deveria ser adequada à compreensão e ao interesse deste público. Já que a criança era vista como um “adulto em miniatura”, os primeiros textos tratavam de adaptações de textos produzidos para os leitores maduros, reescritos de forma simplória, expurgando as digressões ou reflexões, consideradas acima da compreensão infantil. Tais textos tinham como propósito seduzir o pequeno leitor/ouvinte e levá-lo a participar das diferentes experiências propiciadas pela vida no campo do real ou do imaginário. Dessa maneira, a literatura infantil, até pouco tempo, foi avaliada pela crítica como gênero secundário, apenas com a função de entreter o seu público pueril.

A professora apresenta, ainda, algumas mudanças no trato com a literatura infantil, a partir do século XX:

O caminho para a redescoberta da literatura infantil, no século XX, foi aberto pela psicologia experimental, que, revelando a inteligência como o *elemento estruturador* do universo que cada indivíduo constrói dentro de si, chama a atenção para os diferentes *estágios de seu desenvolvimento* (da infância à adolescência) e sua importância fundamental para a evolução e formação da personalidade do futuro adulto. Revelou, ainda, que cada *estágio* corresponde a uma *certa fase de idade*. A *sucessão* das fases evolutivas da inteligência (ou estruturas mentais) é constante e igual para todos. As idades correspondentes a cada uma delas podem mudar, dependendo da criança ou do meio em que ela vive. A partir desse conhecimento do ser humano, a noção de “criança” muda nesse sentido torna-se decisivo para a literatura infantil/juvenil adequar-se ao conseguir falar, com autenticidade, aos seus possíveis destinatários (COELHO, 2009, p.30, grifos da autora).

Sendo assim, podemos constatar que, recentemente, a literatura infantil se tornou notável, com influência expressiva na formação de mentes infantis e juvenis. E como ela é abordada na escola?

Como docentes, percebemos que o trabalho com a literatura infanto-juvenil no âmbito escolar, muitas vezes, engloba qualquer texto que se aproxime da ficção sem preocupação com o texto literário. Os alunos estão afastando-se a cada dia das leituras, dos livros de literatura; a biblioteca deixou de ser um ambiente frequentado e de interesse dos adolescentes. Cosson (2009, p. 20) discorre: “Para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que não tem razão de ser no século XXI.”.

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

Em atenção a estas circunstâncias, apoiamo-nos em Candido (2011), quando ele ressalta a importância da literatura como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções e a capacidade de penetrar nos problemas da vida. Contudo, a dificuldade que encontramos, atualmente, é o alcance de nossos jovens, na procura de caminhos para atraí-los ao texto literário. Segundo Maria (2009, p. 44-5), “[...] isso tem a ver com a presença ou a ausência das narrativas nos vários ciclos escolares.”.

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

Para isso, exigem-se mudanças nas atitudes pedagógicas, em razão do ensino da literatura visar à formação de leitores, escritores, cidadãos críticos, criativos e sensíveis diante de um mundo repleto de violência, desigualdade e insensibilidade. Dessa maneira, a pesquisa se faz necessária diante da realidade encontrada na escola pública em relação ao ensino de

literatura nas aulas de língua portuguesa e/ou literatura na educação básica.

Em muitas escolas, sabemos que há falta de recursos, bibliotecas sem bibliotecários (ou com funcionários despreparados para a atividade nesta área), professores e pais que não leem habitualmente e alunos desinteressados pela leitura do texto literário. Com efeito, na era digital, estes priorizam o acesso às redes sociais... O panorama pode ser bem mais compreendido pelas conclusões da terceira edição da pesquisa, *Retratos da leitura no Brasil 3*, realizada pelo Instituto Pró-Livro (de 11 de junho a 3 de julho de 2011), por meio de entrevistas domiciliares de abrangência nacional, com população residente com cinco anos ou mais, independentemente de alfabetizadas ou não (FAILLA, 2012).

Partindo da definição de leitor como sendo todo aquele que leu, inteiro ou em parte, ao menos um livro nos últimos três meses antes da pesquisa, o traçado revelou que, entre todos os entrevistados, a média era de 1,85 livros lidos, sendo: 0,82 lidos por inteiro; 0,81 indicados pela escola; 0,63 didáticos e apenas 0,18 literários. A desconexão entre os ideais expressos no texto de Candido (2011) e esta realidade da leitura e da literatura no Brasil revela um quadro de impasse patente, presente nas palavras de Marisa Lajolo:

[...] o desencontro literatura-jovens que explode na escola parece mero sintoma de um desencontro maior, que nós – professores – também vivemos. Os alunos não lêem, nem nós; os alunos escrevem mal e nós também. Mas, ao contrário de nós, os alunos não estão investidos de nada. E o bocejo que oferecem à nossa explicação sobre o realismo fantástico de *Incidente em Antares* ou sobre a metalinguagem de *Memórias póstumas de Brás Cubas* é incômodo e subversivo, porque sinaliza nossos impasses. Mas, sinalizando-os, ajuda a superá-los. Pois só superando-os é que em nossas aulas se pode cumprir, da melhor maneira possível, o espaço de liberdade e subversão que, em certas condições, instaura-se *pelo e no* texto literário (LAJOLO, 1993, p. 16, grifos da autora).

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

Além disso, a pesquisa apoiou-se nos seguintes propósitos:

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

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

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

Com vistas ao estabelecimento da revisão conceitual de cada exploração associada ao projeto, ressaltamos a análise da *Situação da leitura literária no Brasil*, fundamentada na obra supracitada, *Retratos da leitura no Brasil 3*. A pesquisa é considerada de grande distinção, por representar, em geral, o comportamento do brasileiro relativo à intensidade, à forma, à motivação e às condições de leitura da população nacional, entre os anos de 2007 e 2011. Esclarecemos que foram utilizados os dados da terceira edição, por ser a única disponível durante a fase de coleta de dados para a nossa intervenção.

À época, existiam no Brasil cerca de 88,2 milhões de leitores (contra os 95,6 milhões, em 2007), sendo considerados como tais, as pessoas que leram pelo menos um livro (inteiro ou em partes), nos últimos três meses antes da pesquisa. A maioria dos participantes pertencia à camada da população com renda familiar de 1 a 2 salários mínimos (33%) e de 2 a 5 salários mínimos (representando 33%). O estudo apontou que o maior número de leitores no país era do sexo feminino (57% do total).

O perfil dos entrevistados sinalizou que eles não estavam estudando naquele momento, tendo completado apenas o ensino fundamental em escola pública. Os dados revelaram que, em 2011, 85% preferiam assistir televisão em seu tempo livre e 52%, ouvir música ou rádio. Apenas 28% optavam por ler jornais, revistas, livros, textos na internet etc., o que evidenciava um baixo interesse pela leitura. Percebe-se, ademais, que a internet vinha crescendo na

preferência dos leitores, havendo uma queda naqueles gêneros que as pessoas costumavam ler.

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

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

O levantamento verificou que as principais correlações com a leitura eram a escolaridade, a classe social e o ambiente familiar. Quanto mais escolarizado, ou mais favorecido economicamente, era o entrevistado, maior a penetração da leitura e melhor a média de livros lidos nos últimos três meses anteriores à pesquisa. Todavia, esta situação confirmava a necessidade de se criar meios para não manter o panorama estável, como sempre ocorreu ao longo dos anos.

De 2007 a 2011, a análise demonstrou que houve um aumento de livros indicados pela escola (de 34% para 47%). O surpreendente é que apenas 17% deles eram livros literários, já que 30% eram didáticos. Outra tônica que merece destaque é que a Bíblia continuava sendo o livro que as pessoas mais costumavam ler (cerca de 40%). Quanto ao livro didático, ele representava 32% das preferências dos entrevistados, distanciando-se deste percentual os livros de romance, os contos e a poesia. Pode-se constatar que o encontro com a literatura, na maioria das vezes, se dá pelo livro didático, o qual trabalha com a literatura, geralmente, de maneira superficial e até mesmo equivocada, não contribuindo para que o aluno se torne um leitor literário. Podemos depreender, ainda, o trabalho deficiente na escola, já que habitualmente não se trabalha com a Bíblia nas aulas de língua portuguesa e literatura.

Um ponto relevante na pesquisa é que os professores passaram do segundo para o primeiro lugar como principais incentivadores da leitura, superando a indicação da mãe, presente na pesquisa de 2007 como a maior responsável por despertar o interesse pelos livros. O dado deve ser utilizado pela escola para intensificar o trabalho com a leitura, no desejo de

formar novos leitores literários, aproveitando a influência conquistada pelo professor para inserir o texto literário em sala de aula.

Continuando, a maior parte dos entrevistados (88%) reconhecia a importância de ter ganhado um livro, por estimular o gosto pela leitura, já que 87% dos não leitores de 2011 afirmaram nunca ter recebido um livro de seus pais ou familiares. Também é nítido que a maioria dos não leitores não tinham o costume de ver os pais lendo; isto pode comprovar que uma família leitora incentiva o hábito de leitura em seus filhos.

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

Quanto ao perfil puramente da cidade de Uberaba, buscamos averiguar se havia alguma pesquisa sobre o cenário específico de leitura e leitores. Então, de acordo com a coordenação do Comitê Regional do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler) Vale Rio Grande (Ministério da Cultura), não há dados exclusivos sobre esta situação. É por isso que esta pesquisa pretende contribuir com o processo, colaborando com a escola, por meio de intervenções para que nossas práticas como professores de literatura tornem-se mais frequentes e eficazes na formação do leitor literário.

Diante do exposto, esta dissertação está organizada em cinco capítulos, seguidos da *Introdução*. No capítulo intitulado *Fundamentação teórica*, ponderamos sobre a *Escolarização da literatura* no país e as mudanças ocorridas na escola que, conseqüentemente, colaboraram para a desvalorização do ensino da literatura. Em seguida, discutimos sobre a *Formação do leitor literário*, os papéis da família e da escola para a contribuição da formação do leitor e a importância do professor nesta tarefa. Posteriormente, abordamos o conceito e a influência do *Letramento literário* para a construção de leitores críticos e reflexivos, além do papel da escola para alcançar tal letramento, evitando equívocos no trabalho com o texto literário. Por fim, apresentamos a *Proposta de sequências de atividades de Rildo Cosson*. O estudioso propõe um trabalho sistemático com a literatura, a fim de alcançar o letramento literário, por intermédio de duas sequências didáticas: básica e expandida.

No capítulo *Metodologia*, discorremos sobre a nossa metodologia de trabalho, propriamente dita, o *corpus* da pesquisa e a apresentação da escola eleita para aplicarmos a intervenção. O próximo passo, no capítulo *Abordagem do texto literário no livro didático*, foi

o estudo do LDP adotado nas aulas de língua portuguesa do 6º ano do ensino fundamental, que foi o objeto característico da pesquisa inserida no projeto.

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

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

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esse capítulo apresentará os conceitos teóricos que são fundamentais para a nossa pesquisa: a escolarização da literatura, a formação de leitores literários, o letramento literário e as sequências propostas por Rildo Cosson.

2.1 ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA

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

Constatamos, a partir da análise da pesquisa, *Retratos da leitura no Brasil 3*, que o professor e/ou professora foi considerado(a) como quem mais influenciou os leitores a ler, passando do segundo lugar (com 33%, em 2007), para o primeiro, atingindo 45% dos resultados. Dessa forma, o professor superou a indicação da mãe (ou responsável do sexo feminino), que representou 43% dos resultados (FAILLA, 2012).

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

Tomamos como resposta as palavras de Magda Soares:

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

Temos como proposta de intervenção de nossa pesquisa trabalhar textos literários com alunos do ensino fundamental II, conscientes de que tal intenção tem como contexto a escolarização da literatura. Podemos inferir que escolarizar refere-se à escola e que tudo que

for utilizado na escola e pela escola será tido como escolarizado. Mas até onde podemos aceitar essa escolarização?

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

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

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

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

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

A escola sofreu algumas mudanças do século V ao III a.C.; expandiu-se, adotando

disciplinas e metodologias de acordo com o conhecimento, sobretudo, da linguagem e da poesia. Naquele momento, as crianças de seis e sete anos podiam entrar numa escola primária, denominação da época, onde aprendiam as formas e nomes das letras por meio de memorização. O interessante é que, para isso, recorria-se à poesia, recitada ao professor, para serem memorizadas.

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

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

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

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

O modelo grego de escolarização da literatura também foi adotado no Brasil por muito tempo, pois o ensino de literatura incorporou-se ao preceito da antiguidade que, por muitos anos, regeu a educação. Ainda assim, conforme Zilberman (2009), isso não impediu a formação de bons leitores e admiradores do texto literário, de acordo com os depoimentos de renomados escritores brasileiros do modernismo, como: Manuel Bandeira, Cyro dos Anjos e Paulo Mendes Campos.

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

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

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

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

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

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

A progressiva implantação de novas tecnologias e a inclusão dos grupos de baixa renda no processo produtivo e na cadeia de trabalho assalariado fizeram com que o Estado aumentasse o número de escolas, ampliasse a faixa de escolarização obrigatória e facilitasse o

ensino com o objetivo de colaborar com o sucesso, em termos quantitativos, criando uma escola de massa. A obra literária passou a circular nas salas de aula, a escola passou a aceitar autores vivos, obras atuais e outros tipos de leituras além das literárias ou linguísticas, havendo uma ruptura com a história do ensino da literatura. Ainda assim, infelizmente, não se conseguiu fazer das novas mudanças um caminho mais curto para alcançar a população com leituras enriquecedoras, como confirma Colomer:

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

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

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

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

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Na maior parte do tempo, a literatura é abordada na escola pelo LDP, porém, de maneira ineficiente, pois deturpa, falsifica e distorce o texto literário. Esta literatura trabalhada na escola apresenta um discurso conceitual e classificatório, a ser reproduzido pelos alunos em provas e questionários, o que compromete as práticas de leitura. Este tipo de escolarização torna-se daninho por desvalorizar a literatura e promover a construção de um aluno “ledor” e não “leitor”, de um aluno executor de tarefas e não de um aluno crítico, capaz de fazer suas próprias escolhas.

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

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

2.2 FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

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

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

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

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

Porém, atualmente, o contato com a literatura está cada vez menor, como demonstramos neste trabalho (com base na pesquisa, *Retratos da leitura no Brasil 3*), já que seu lugar está sendo tomado com o advento das mídias de imagem e de som. Tal fator distancia as pessoas, de diferentes faixas etárias, das experiências significativas, dos estudos culturais e do pensamento crítico, substituindo-os por conhecimentos imediatos e descartáveis. Há um excesso de informações, no entanto, de baixa qualidade.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Creemos que há necessidade de promover uma interdisciplinaridade para envolver o

texto literário e atingir maior proporção na comunidade escolar, como previsto nos documentos oficiais da educação brasileira:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

qualificação.

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

2.3 LETRAMENTO LITERÁRIO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

com o literário.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.4 PROPOSTA DE SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES DE RILDO COSSON

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 METODOLOGIA

3.1 COLETA DE DADOS

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

Iremos utilizar o conceito de pesquisa-ação conforme Michel Thiollent:

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

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

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

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

Nosso trabalho envolve pesquisa documental, estudo de caso (análise do LDP adotado na escola pesquisada, em particular), aplicação de questionários, elaboração e

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

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

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

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

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

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

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

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

Atentamos ao fato de que o trabalho com a literatura na instituição escolar apresenta muitas lacunas. De acordo com Coelho (2009, p.32, grifos da autora): “Para que o convívio do leitor com a literatura resulte efetivo, nessa aventura espiritual que é a leitura, muitos são os fatores em jogo.”. Para a autora, devemos nos atentar às diversas etapas do desenvolvimento infantil/juvenil. A partir desta observação, ela aponta alguns “*princípios orientadores*” que podem ser úteis para a escolha de livros adequados a cada categoria de leitor.

Nossos alunos possuem idades entre 11 e 13 anos. Então, de acordo com a categoria de leitor observada por Coelho, eles estão na fase de “leitor fluente” e “leitor crítico”, explanadas a seguir:

O leitor fluente (a partir dos 10/11anos)

Fase de consolidação do domínio do mecanismo da leitura e da compreensão do mundo expresso no livro. A leitura segue apoiada pela *reflexão*; a *capacidade de concentração aumenta*, permitindo o engajamento do leitor na experiência narrada e, conseqüentemente, alargando ou aprofundando seu conhecimento ou percepção de mundo. A partir dessa fase desenvolve-se o *pensamento hipotético dedutivo* e a conseqüente capacidade de abstração. O ser é atraído pelo *confronto de ideias e ideais* e seus possíveis valores e desvalores. As potencialidades afetivas se mesclam com uma nova sensação de poder interior: a da inteligência, do pensamento formal, reflexivo. É a fase da pré-adolescência (COELHO, 2009 p. 37, grifos da autora). [...]

O leitor crítico (a partir dos 12/13 anos)

Fase de total domínio da leitura, da linguagem escrita, capacidade de reflexão em maior profundidade, podendo ir mais fundo no texto e atingir a visão de mundo ali presente... Fase de desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, empenhados na leitura do mundo, e despertar da consciência crítica em relação às *realidades consagradas*... agilização da escrita criativa. A ânsia de viver funde-se com a ânsia de saber, visto como o elemento fundamental que leva ao *fazer* e ao *poder* almeçados para a auto-realização (COELHO, 2009 p. 39, grifos da autora).

A partir dessas orientações, podemos afirmar que nossos discentes não são iniciantes na leitura, já que possuem alguns anos de contato com o texto escrito. No entanto, salientamos que, por diferentes razões, possuímos alunos que ainda não dominam a leitura e não possuem o hábito de ler, por isso, queremos contribuir no trabalho para a formação de leitores literários, formando uma comunidade de leitores na escola, como salienta Cosson:

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

(COSSON, 2009, p. 47-8).

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

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

No período matutino, são dezesseis turmas, sendo uma de educação infantil (menores de seis anos) e três de período integral, ou seja, os alunos permanecem o dia todo no ambiente escolar. No entanto, infelizmente, a instituição não possui uma estrutura adequada e adaptada para tais alunos. As demais turmas são do ensino fundamental, dentre elas, dez turmas são do ensino fundamental II, distribuídas em três do 6º ano, três do 7º, duas do 8º e duas do 9º ano. Quanto ao número de alunos por sala, temos variações, pois há salas de aula com, aproximadamente, trinta e cinco alunos e outras com vinte e cinco, no ensino fundamental.

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

A biblioteca escolar possui um bom tamanho com capacidade para atender uma turma inteira. Ela dispõe de três funcionárias, uma para cada turno, todavia, o acesso à biblioteca

apresenta algumas dificuldades e, algumas vezes, ela já serviu como sala de aula. A escola também conta com uma dependência, chamada de “multimeios”, utilizada para reuniões de funcionários, apresentações, palestras e filmes, mas, infelizmente, por muitas vezes acabou tornando-se sala de aula. Por problemas técnicos, há um laboratório de informática pouco operado e um laboratório de ciências desativado.

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

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

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

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

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

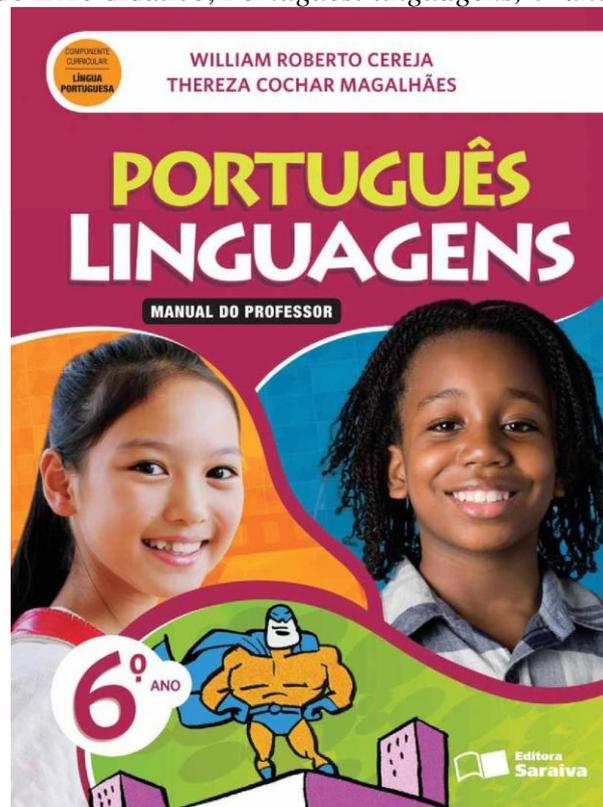
Para nortear a pesquisa teoricamente, foi utilizada a contribuição dos estudos de

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

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

Foi explorado como *corpus* da pesquisa o livro mais adotado pela rede municipal de Uberaba: *Português: linguagens, 6º ano: língua portuguesa*, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, editado pela Saraiva, em sua 7ª edição reformulada, de 2012 (imagem 1).

Imagem 1 – Capa do livro didático, *Português: linguagens, 6º ano: língua portuguesa*



Fonte: Editora Saraiva (2012)

Os autores são reconhecidos pela sua vasta experiência em produção de livros didáticos, pois, de acordo com o *website* da Editora Saraiva, eles se conheceram em 1980,

apresentados por um editor que os convidou para escrever um LDP para o ensino médio. A partir daí, não pararam de escrever juntos. Eles são autores, também, de outras obras para os ensinos fundamentais I e II: *Português: linguagens* (do 1º ao 5º anos), *Gramática: texto, reflexão e uso* (do 6º ao 9º anos), *Gramática reflexiva* (do 6º ao 9º anos) e *Todos os textos* (do 6º ao 9º anos), além de obras para o ensino médio, como: *Português: linguagens*, *Literatura brasileira*, *Literatura Portuguesa*, entre outros.

A pesquisa busca responder como o livro didático do ensino fundamental contribui para o letramento literário, já que o livro é acolhido como um dos principais suportes para que o aluno tenha acesso ao mundo da literatura. Analisamos todas as quatro unidades do LDP exibido na imagem 1, já que consideramos indispensável a constatação da professora-pesquisadora quanto à abordagem do ensino de literatura no LDP. No entanto, iremos apresentar somente a análise da unidade 1, pois as conclusões colhidas para esta primeira unidade são válidas para o diagnóstico de todo o livro.

4 ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO

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

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

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

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

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

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

- Motivar os alunos para o tema da unidade.
- Desenvolver estratégias de leitura: índices de previsibilidade, explicitação do conteúdo implícito, levantamento de hipóteses, relações de causa e consequência, de temporalidade e espacialidade, transferência, síntese, generalização, tradução de símbolos, relações entre forma e conteúdo, etc.

- Comparar textos, buscando semelhanças e diferenças quanto às idéias e formas.
- Aprimorar a leitura oral, exercitando-a a partir de orientações sobre entonação, pontuação, ênfase, etc.
- Desenvolver habilidades de leitura de textos não verbais e compará-los a textos de linguagem verbal.
- Debater temas propostos pelos textos e desenvolver habilidades de expressão, opinião e argumentação orais.
- Ler por prazer. (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 52).

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

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

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

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

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

aspectos teóricos desenvolvidos.

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

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

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

4.1 UNIDADE 1: NO MUNDO DA FANTASIA

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

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

4.1.1 Análise do primeiro capítulo

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

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

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

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

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

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

Para trabalhar *A linguagem do texto*, os autores valeram-se de quatro atividades. Eles

iniciam com um enunciado esclarecendo sobre parágrafos e, em seguida, temos duas atividades acerca do que foi explicado. Depois, abordam o conteúdo, *Tipos de frases*, seguindo uma ordem inversa: primeiramente, apresentam as perguntas, depois, expõem em um boxe uma explicação sobre tipos de frases.

Veja o recorte da atividade 3 utilizado para análise:

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

Nesta atividade, é notório que o objetivo dos autores é abordar os tipos de frases e que os alunos as reconheçam no texto lido, ou seja, eles utilizam o texto como pretexto para atividades de análise linguística. Esta ocorrência é compreendida pela afirmação de Cosson:

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

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

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

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

Para iniciar o trabalho com o dicionário, na seção, *Para escrever com expressividade*, foi usado um fragmento do texto, *Era uma vez...* (escrito por Gabriela Romeu e publicado pela

Folha de São Paulo), que fala um pouco do escritor dinamarquês, Hans Christian Andersen. Após o texto, não há nenhuma abordagem ou orientação sobre o mesmo. Caso não haja uma intervenção do professor preocupando-se em comentar sobre a importância de Andersen para a literatura, é perceptível que a leitura não terá nenhum significado.

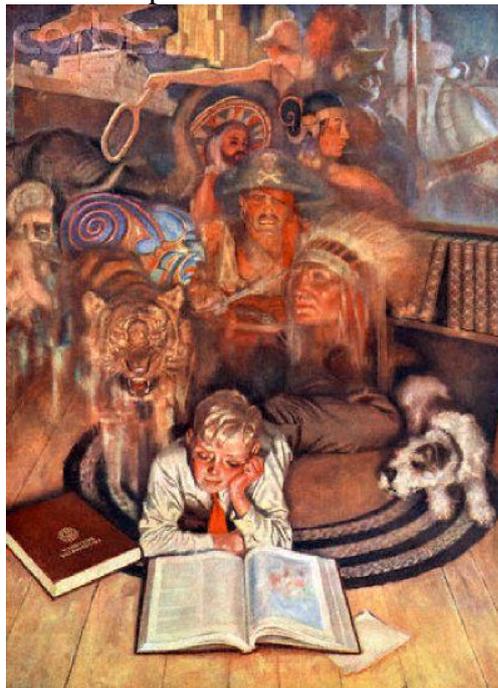
Cereja e Magalhães relacionaram algumas palavras do texto para serem utilizadas em um exercício somente para solicitar aos alunos que as coloquem em ordem alfabética. Ainda para dar continuidade às atividades com o uso do dicionário, eles utilizam o poema, *Sem barra* (de José Paulo Paes), apenas para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

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

4.1.2 Análise do segundo capítulo

O capítulo 2, *Terra de encantamento*, apresenta, com destaque, uma pintura de Walter Beach Jumphy, em que personagens do livro vêm à vida enquanto o menino lê (imagem 2).

Imagem 2 – Uma pintura de Walter Beach Jumphy



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

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

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

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

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

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

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

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

E tinha aquele de gramática que gostava de falar direitinho, um português limpo, a pronúncia bem-caprichada, os termos bem-escolhidos. Ao ouvir as gírias que os filhos usavam, ficou escandalizado e pediu:

— Eu queria pedir um favor, pode ser?

— Claro, papai.

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

— Tudo bem, papai. Quais são as palavras?

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

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

b) Como os filhos entenderam o pedido do pai?

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

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

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

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

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

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

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

4.1.3 Análise do terceiro capítulo

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

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

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

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

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

“— Peter Pan de nada — respondeu ele, **meio** aborrecido, pois pela primeira vez percebeu que seu nome era muito pequeno.”
 “— Eu não estava chorando por causa de mãe — ele disse, **meio** enfurecido.”
 “Wendy ficou até meio tonta ao ouvir isso.”

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

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

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

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

4.1.4 Análise do quarto capítulo

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

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

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

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

- Era uma vez uma menina que se chamava Chapeuzinho Amarelo e morria de medo de lobo.
- No meio de uma floresta densa e escura, viviam felizes quatro porquinhos que eram músicos e cantores (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 71).

Para a segunda sugestão, deparamos com a seguinte abordagem:

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

- Cinderela é tão má e desobediente que deixa a madrasta enlouquecida: não ajuda em casa, vai mal na escola e ainda tenta roubar os namorados das irmãs.
- Branca de Neve é feia e tem raiva danada da rainha por esta ser tão bela e bondosa. Não houve seus conselhos e fez amizade com uma turma da pesada (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 72, grifos dos autores).

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

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

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

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

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

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

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

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

Quanto aos exercícios de interpretação, podemos considerar que o uso de ilustrações sobre as histórias abordadas no livro, se bem exploradas pelo professor, podem contribuir para a sua compreensão. Algumas questões de interpretação de texto apresentam os aspectos dos textos literários, como acontece na abordagem dos contos; entretanto, muito se assemelham a fichas de leitura.

A reflexão que os alunos devem fazer sobre os textos é direcionada até atingir as conclusões prévias induzidas pelas questões e são atividades que podem ser consideradas cansativas. Caso não haja a intervenção do professor, o interesse dos alunos não será despertado, não se alcançando, destarte, o objetivo da interpretação sugerida por Cosson (2009, p. 64), que deixa claro “[...] que a interpretação parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade.”.

Sendo assim, podemos concluir que, após levantamento das atividades propostas na unidade 1 do LDP, é constatada a presença de textos literários nos três capítulos da unidade, encontrando-se, no terceiro capítulo e no *Intervalo*, atividades mais significativas para o manuseio da literatura. A unidade possui muitas atividades para habilidades de compreensão e interpretação. Algumas exploram os processos estéticos e literários dos textos, entretanto, na maioria das vezes, elas são utilizadas como justificativa para estudo de ortografia, gramática e aquisição de vocabulário.

A presença de fragmentos de textos desfigura o sentido da obra e, por vezes, estes servem apenas para uma simples leitura, o que tira a oportunidade do aluno conhecê-los na sua totalidade, conforme afirma a avaliação do *Guia dos Livros Didáticos* (GUIA..., 2010, p. 116, grifos dos autores): “O trabalho com os **textos literários** precisa ser aprofundado com a indicação de novos textos e com atividades que contribuam mais efetivamente para a formação do leitor de literatura.”.

Dessa forma, pela abordagem da unidade 1, depreendemos que o LDP é ineficiente para a formação do leitor literário e, em sua totalidade, não contempla as etapas de letramento literário propostas por Cosson.

5 REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA

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

5.1 O USO DO LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA

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

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

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

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

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

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

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

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

As considerações de Zilberman elucidam o que percebemos em nossa análise acerca do livro didático, em razão do mesmo ser utilizado para todas as atividades durante o ano letivo.

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

Segundo Cereja e Magalhães, o último capítulo é especial, pois apresenta um projeto que envolve toda a classe. Acreditamos que as propostas deste capítulo, se bem exploradas pelo professor e incentivadas pela escola, possibilitam obter bons resultados, já que os autores propõem ao professor e aos alunos que apresentem à escola o que foi trabalhado em sala, como: mostras, confecção de livros, jornal e/ou revista, representação teatral, seminários etc. Devemos ressaltar, no entanto, que tais propostas não priorizam o trabalho com o texto literário, dado que os autores trabalham com diferentes gêneros textuais.

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

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

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

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

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

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

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

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

Quanto às escolhas dos temas, o manual deixa claro que as matérias que organizam

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.2 O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA LEITURA LITERÁRIA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Diante dessas orientações dos autores, podemos depreender que os mesmos sugerem ao professor que busque novas alternativas para o trabalho com a leitura na escola. Dessa forma, reconhecem que o principal responsável pela formação de leitores competentes é o professor. Não podemos ignorar que, muitas vezes, o professor sente-se muito atarefado, com muitas aulas e escassez de tempo para elaborar atividades melhores. No entanto, é indispensável que o docente se preocupe com a qualidade do ensino e esteja disposto a fazer a diferença no processo ensino-aprendizagem.

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

Por trás de um trabalho bem realizado, é indiscutível que o docente, mediador entre texto e aluno, tenha embasamento teórico, conhecimento, estude, leia, enfim, prepare-se e

busque elaborar um trabalho de qualidade. Sem dúvidas, também é fundamental que o mesmo seja um entusiasta da leitura literária, contagie seus alunos com suas práticas e seu gosto pelo livro e pela literatura, ou seja, a criança e/ou adolescente precisa ter no professor um exemplo de leitor, o que é respaldado pelas palavras de Oliveira:

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

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

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

5.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA ESCOLA SELECIONADA

Dentro do que foi mostrado na análise da unidade 1 do LDP empregado na escola, decidimos a utilização de uma sequência didática de literatura como estratégia de ensino, com os alunos do 6º ano do ensino fundamental II. Já que atestamos que o livro didático apresenta deficiências no ensino de literatura e que o trabalho do professor é indispensável na formação de leitores, acreditamos que criar uma sequência didática poderá dar frutos positivos.

Tomaremos o conceito de estudiosos que defendem o trabalho com sequência didática, a exemplo de Dolz, Noverraz e Schneuwly: “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral

ou escrito.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

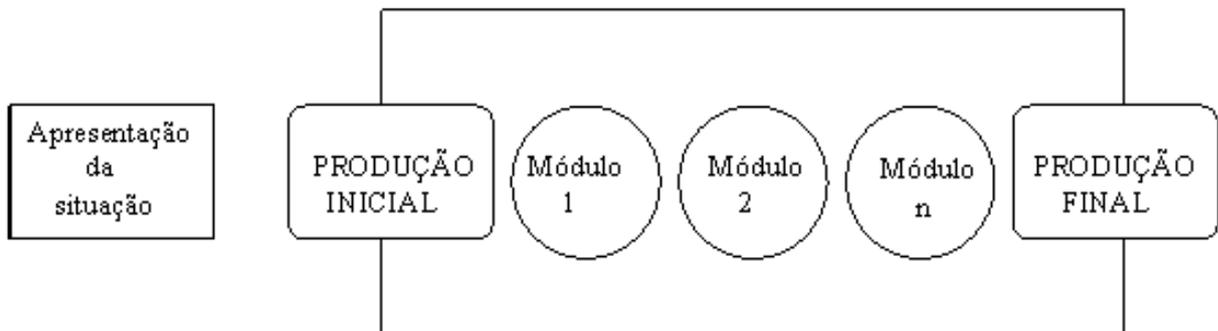
Os autores sustentam a ideia de que é preciso trabalhar com gêneros, pois produzimos diferentes textos escritos ou orais em condições diferentes; ainda assim, podemos notar regularidades. Eles também discorrem sobre os gêneros que são de interesse na escola: “Certos gêneros interessam mais à escola –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

Os estudiosos destacam acerca da finalidade de uma sequência didática:

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

A seguir, na imagem 3, os autores apresentam um esquema a ser seguido para produção de uma sequência didática:

Imagem 3 – Sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly



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

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

Nos módulos, a atividade de produção de um texto é subdividida em partes:

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

E a produção final propõe:

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

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

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

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

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

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

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

6 INTERVENÇÃO NA ESCOLA: DISCUSSÃO E RESULTADOS

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

6.1 ANÁLISE DE RESULTADOS DO PRIMEIRO QUESTIONÁRIO

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

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

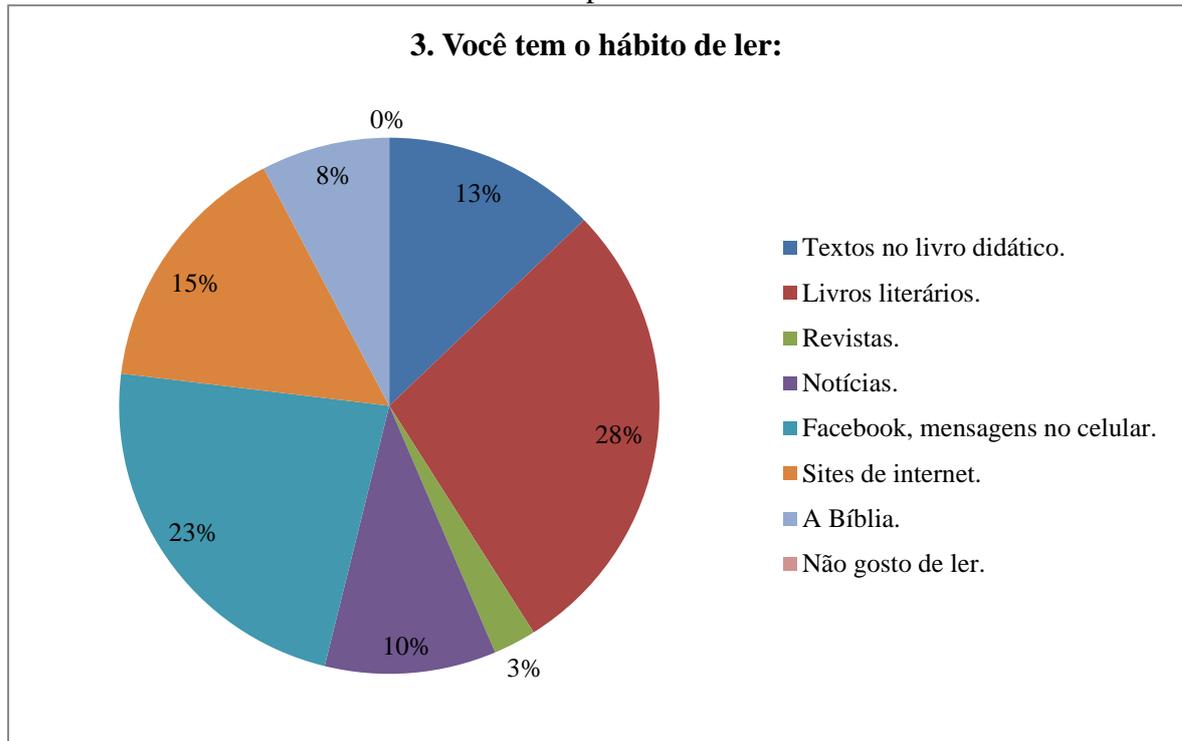
A segunda parte do questionário trata-se de uma investigação acerca dos conhecimentos prévios dos alunos quanto ao gênero literário conto maravilhoso, uma vez que ele foi trabalhado com os estudantes pela professora regente da turma selecionada, no primeiro bimestre do ano de 2016, a partir de atividades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

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

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

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

Gráfico 1 – Suportes de leitura



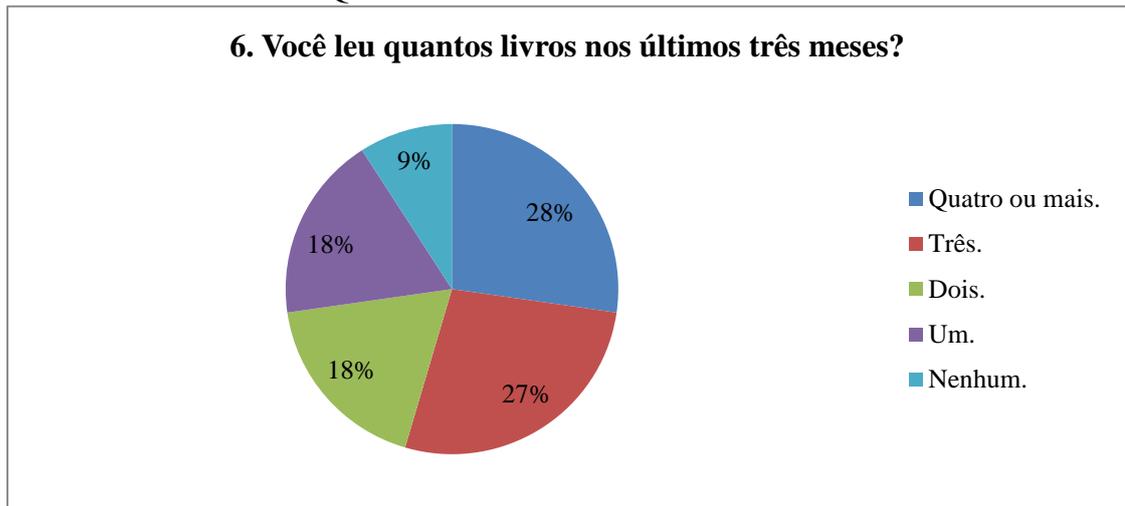
Fonte: Elaborado pela autora (2016)

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

Quanto ao número de livros lidos nos últimos três meses e os nomes de livros interessantes sugeridos pelos alunos, observemos os resultados dos gráficos 2 e 3, exibidos na página a seguir. Notemos que 28% dos alunos afirmaram que leram quatro livros ou mais. Sendo assim, de acordo com as respostas dadas, 28% dos alunos da turma são efetivamente leitores. Quanto às respostas referentes à pergunta, “Dos livros que você já leu, cite um que considere interessante”, percebemos uma alta porcentagem de citações, dentre elas, um livro se destaca: *A culpa é das estrelas* (25%) (GREEN, 2014). Também, foi possível apurar que o

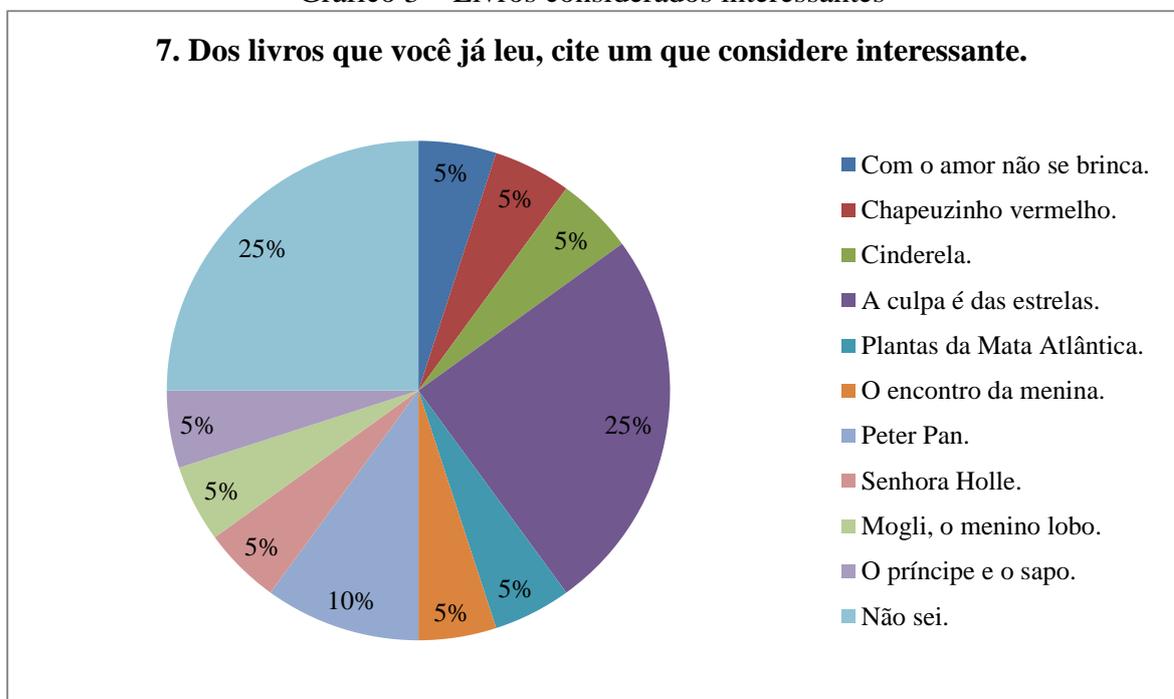
mesmo percentual dos entrevistados não soube falar algum nome de livro que considerava interessante, o que gera estranheza, já que na pergunta anterior, 55% reconheceram ter lido no mínimo três livros nos últimos três meses. Se isso é verdade, como muitos alunos não se lembram de algum livro?

Gráfico 2 – Quantidade de livros lidos nos últimos três meses



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Gráfico 3 – Livros considerados interessantes

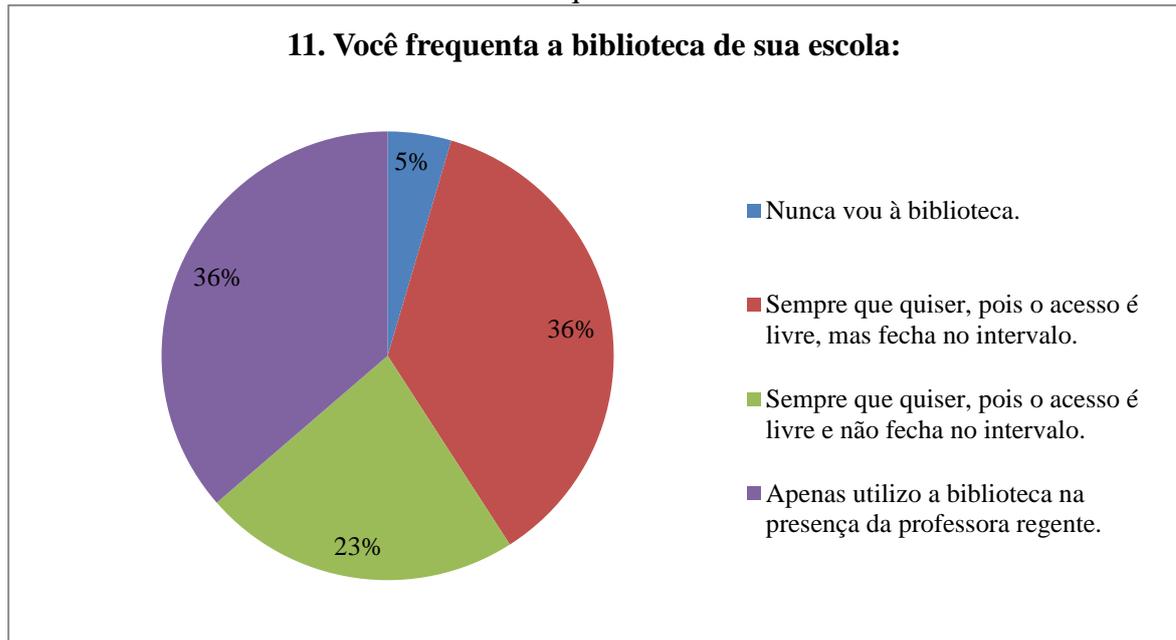


Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Conseqüentemente, perguntamos sobre o que os alunos acham sobre o ato de ler. Como resultado, 73% confessaram que ler é um prazer, pois a leitura proporciona momentos

de satisfação, fantasia ou conhecimento. Após as perguntas sobre os hábitos de leitura dos discentes, fizemos alguns questionamentos quanto à biblioteca da escola. Obtivemos como resultados que, praticamente, todos os alunos conhecem a biblioteca (95% dos participantes), sendo que 91% julgam o ambiente organizado. No entanto, quanto ao acesso à biblioteca, temos diferentes resultados, indicados pelo gráfico 4.

Gráfico 4 – Frequência à biblioteca



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

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

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

Quanto ao acesso aos livros da biblioteca, 73% dos entrevistados asseguraram que

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

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

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

Gráfico 5 – Gosto nas aulas de literatura



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

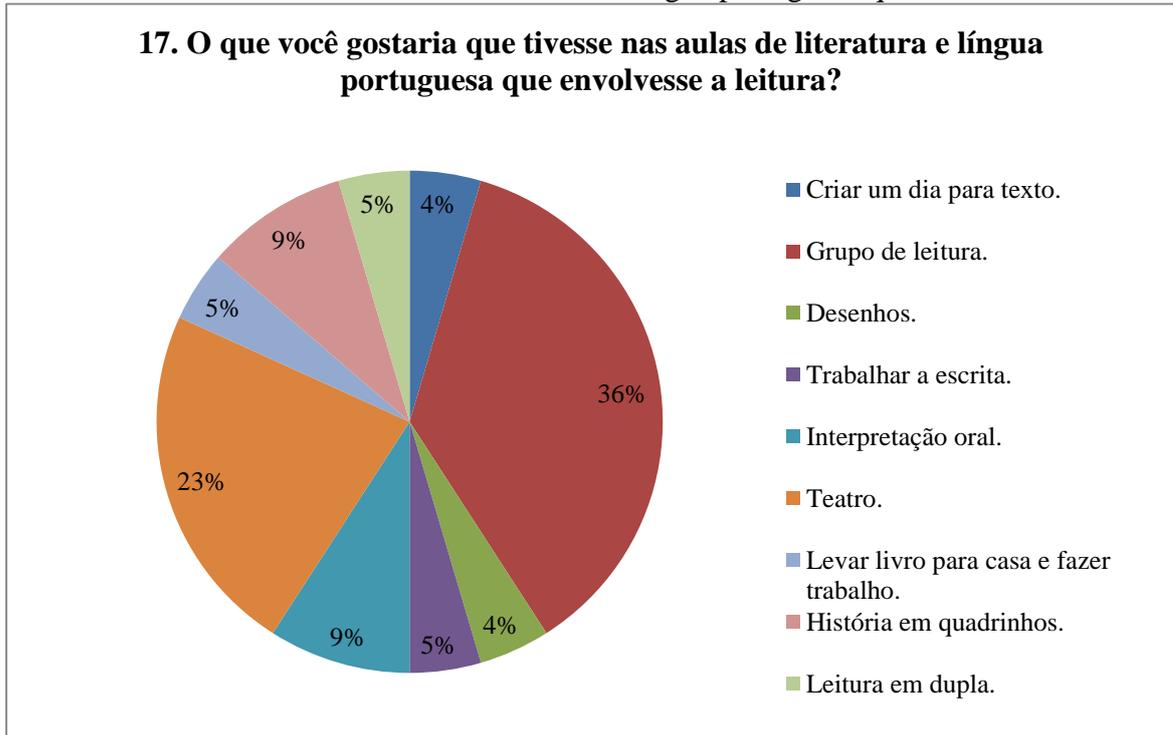
Podemos notar que o maior percentual de respostas foi “Ler com a professora e amigos” (41%), o que comprova a influência do professor no estímulo à leitura, como foi

constatado na pesquisa, *Retratos da leitura no Brasil 3*. Outro ponto relevante é que apenas 4% disseram “Atividades sobre o livro”, o que valida o baixo interesse dos alunos quanto ao livro utilizado.

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

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

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



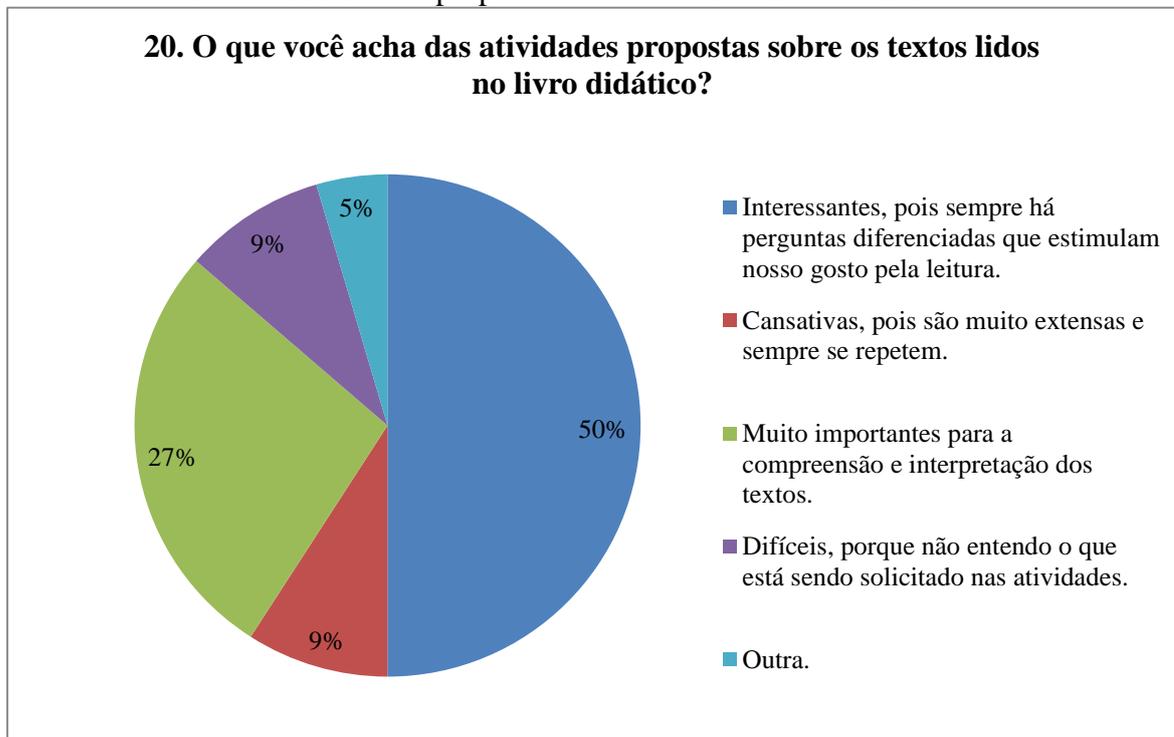
Fonte: Elaborado pela autora (2016)

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

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

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

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



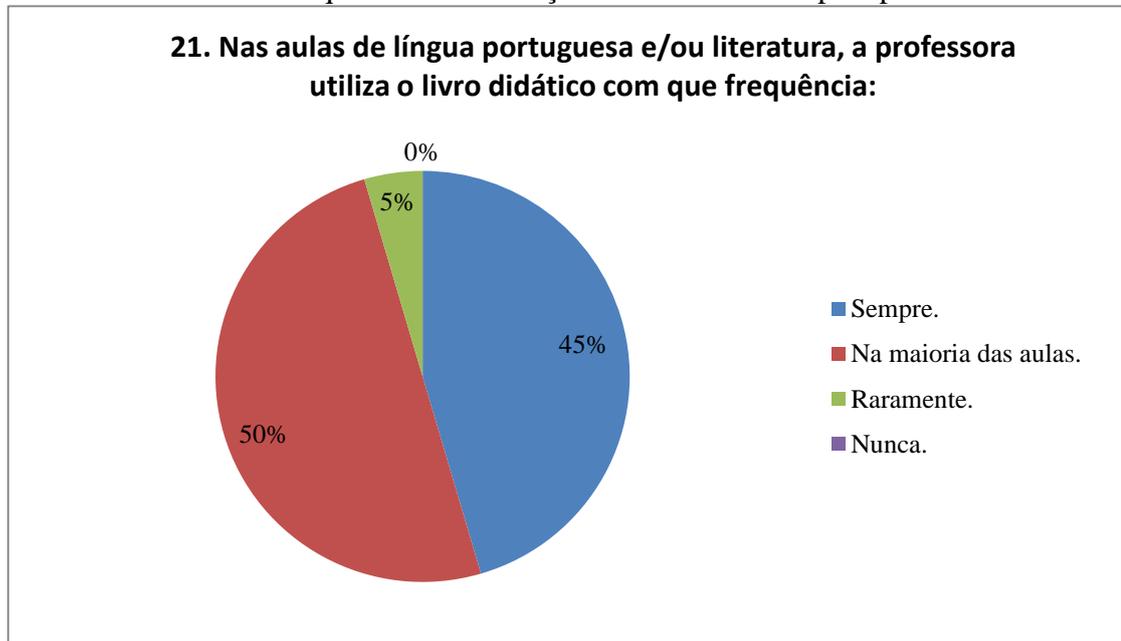
Fonte: Elaborado pela autora (2016)

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

Observamos que 50% dos alunos da turma afirmou que o livro didático é utilizado na maioria das aulas de língua portuguesa e/ou literatura, 45% consideraram que sempre se utiliza o livro didático nas aulas e somente 5% disseram ser raramente. Logo, podemos

constatar que 95% dos alunos entrevistados notaram que o uso do livro didático nas aulas é um fato frequente.

Gráfico 8 – Frequência de utilização do livro didático pela professora



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

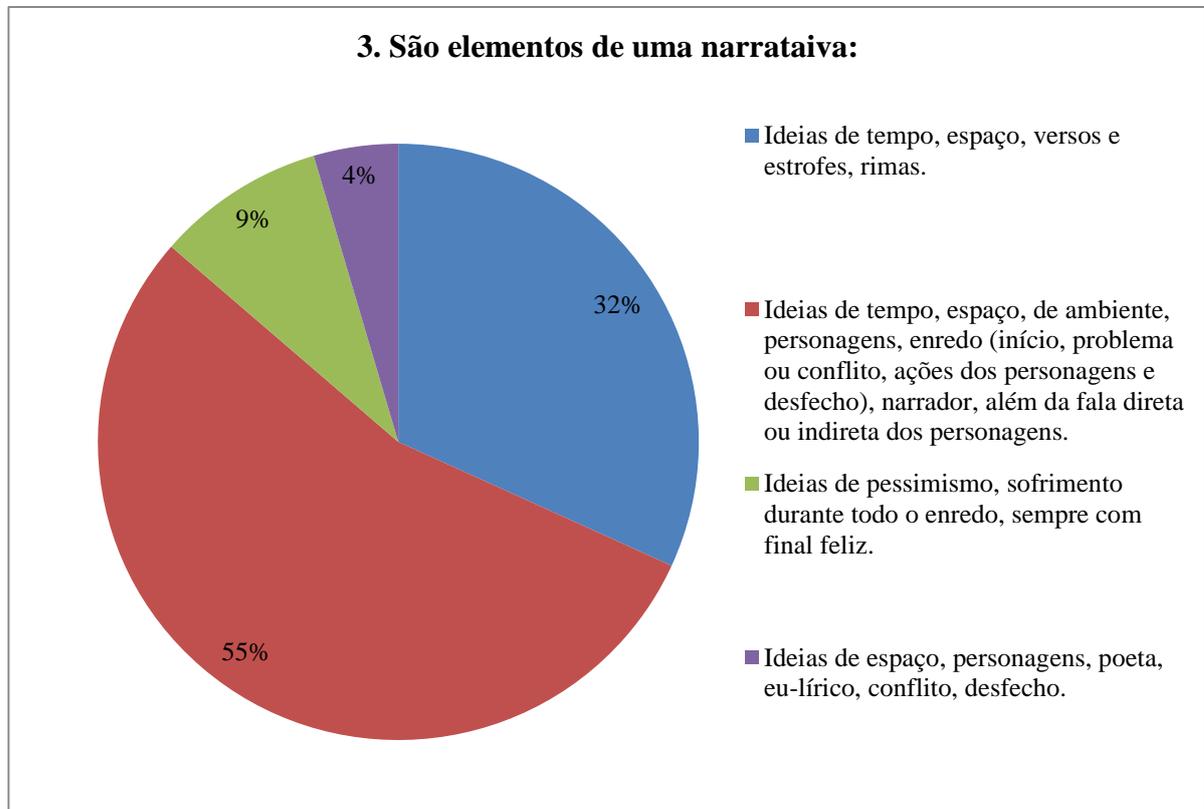
Após verificação das perguntas voltadas para as práticas dos alunos na escola, aplicamos a segunda parte do questionário; refere-se a questionamentos acerca do texto, *O gato de botas*, com intenção de avaliarmos quais são as maiores dificuldades dos alunos quanto ao gênero literário conto maravilhoso.

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

Apenas 14% dos alunos indicaram dificuldades em reconhecer o gênero textual conto maravilhoso, 78% disseram que o texto lido se tratava de um texto narrativo. Quanto aos

elementos de uma narrativa, demonstraremos os resultados a partir do gráfico 9.

Gráfico 9 – Elementos de uma narrativa



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

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

Para continuarmos a nossa pesquisa, perguntamos aos alunos quanto aos elementos mágicos do conto, *O gato de botas*. Distinguímos que 41% responderam corretamente que o elemento mágico se tratava do próprio gato que fala e possui grande astúcia, o que não é possível para um felino comum. Entendemos que o percentual requer maior atenção, pois a questão obteve 59% de alunos que não conseguiram identificar o elemento mágico do texto.

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

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

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

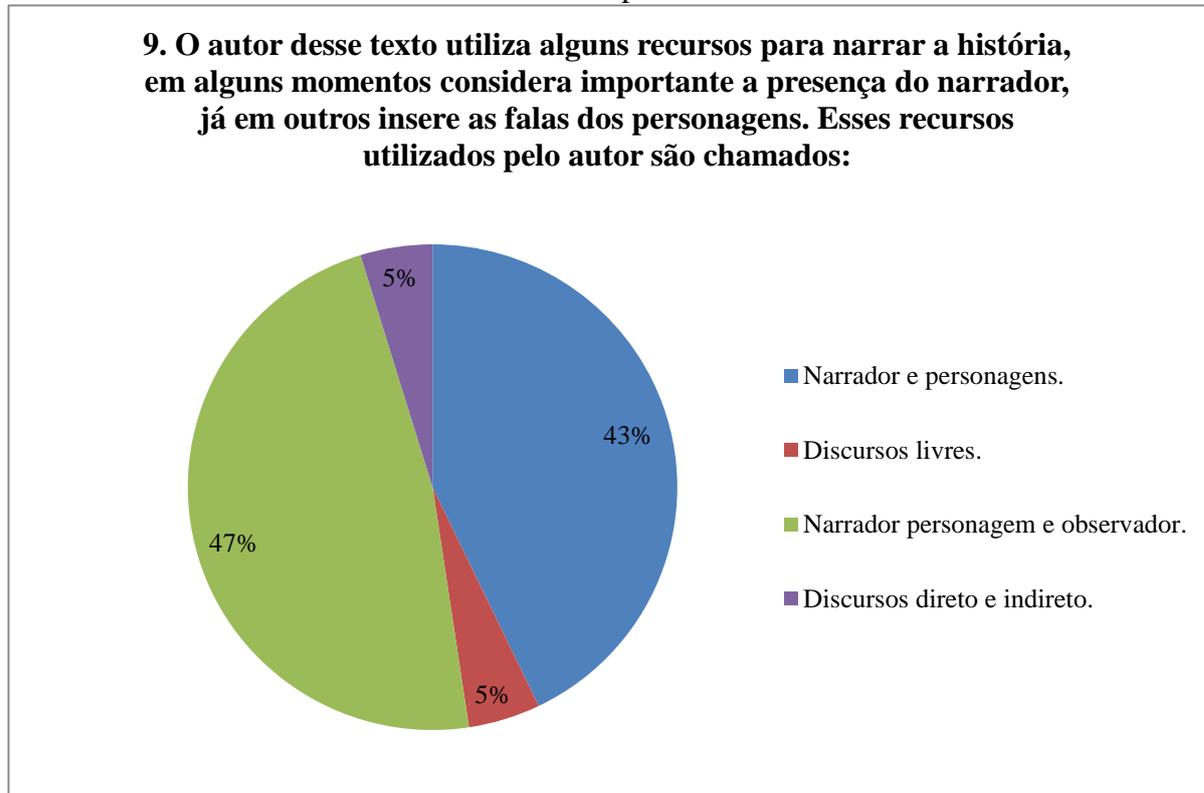
Quanto aos tipos de discurso, enxergamos um menor desempenho da turma, como assinala o gráfico 10, adiante. Nele, apenas 5% dos discentes souberam que os recursos utilizados eram os discursos direto e indireto, 47% da turma assinalou que os recursos eram os tipos de narrador e 43% consideraram de que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

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

Assim, finalizamos nossas análises quanto à segunda parte do primeiro questionário. A partir de nossas observações, podemos traçar o perfil dos alunos em relação às duas partes do questionário inicial, após os resultados que alcançamos. Dessa forma, os resultados revelam que nosso público-alvo disse que reconhece a importância da leitura, afirmando que tem o hábito de ler em casa e na escola e que adora ler. A maioria da turma assegurou que possui incentivo da família para ler e que seus pais ou responsáveis leem sempre. Conforme as respostas que conseguimos, mais da metade da turma leu três livros ou mais, no entanto, gerando incoerência, pois muitos alunos não se lembraram do nome de algum livro que

tenham lido.

Gráfico 10 – Recursos para narrar a história



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

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

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

A respeito do livro didático, vários alunos consideraram as suas atividades interessantes e/ou muito importantes para compreensão e interpretação de textos, sustentaram que o livro didático é aproveitado na maioria das aulas e o avaliaram como bom. Mas devemos ressaltar que a maioria não tem como parâmetro outros livros, além do didático.

No tocante aos conhecimentos acerca do conto maravilhoso, os discentes apresentaram dificuldades quanto ao reconhecimento do elemento mágico e confundiram os tipos de

narrador. A maioria da turma não soube identificar um trecho em que havia linguagem conotativa, não reconheceu o conflito que gera a história, além do mais, apresentou dificuldades quanto aos tipos de discursos e reconhecimento do tempo no conto.

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

6.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LITERATURA

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

Na produção da sequência didática tínhamos como objetivos:

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

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

- leitura de textos literários;
- estrutura e características do conto maravilhoso e

- linguagem conotativa e denotativa.

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

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

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

6.2.1.1 Primeira etapa

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

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

Primeiramente, apresentei-me aos alunos do 6º ano. Eles somente me conheciam pelos corredores da escola e optei por não aplicar a sequência para alunos que eu já lecionava, a fim de não haver interferência nos resultados das atividades. Expliquei para a turma sobre a proposta de atividades (sequência didática) e que pretendia trabalhar com textos literários, especificamente, com os contos maravilhosos. Os alunos ouviram com atenção, demonstraram interesse em participar das atividades, brincaram comigo e estavam bastante receptivos. Devo ressaltar que a proposta de trabalho com tais alunos foi muito bem aceita pela professora de língua portuguesa e literatura, regente da turma.

Após a apresentação, expliquei aos alunos, principalmente, como a sala de aula seria organizada em todas as etapas. As carteiras deveriam estar dispostas em forma de meia lua

para que os alunos pudessem se ver e, assim, favorecer a interação. Dessa forma, a frente da classe ficaria livre para que eu, professora-aplicadora, pudesse dar as orientações durante as atividades e ficar mais próxima dos alunos.

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

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

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

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

A partir daí a turma começou a interagir e a maioria dos alunos lembrou-se dos personagens e suas características, como: a protagonista (menina bonita e aplicada), a madrasta má, a irmã preguiçosa e interesseira e a Senhora Holle (dona da casa em que a protagonista foi trabalhar). Alguns alunos responderam quanto ao tipo de narrador – disseram que se tratava de narrador-observador –, lembraram-se de parte do final do conto – quando

caiu piche sobre a cabeça da filha da madrasta – e das semelhanças de *Senhora Holle* com o conto, *Cinderela*.

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

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

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

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

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

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

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

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

Contos Maravilhosos

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

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

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

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

O enredo envolve sempre a luta do bem contra o mal em que a solução é encontrada através do encantamento. Desta forma, o mal age sobre o bem, na intenção de prejudicá-lo, nasce o grande conflito, até que o bem vence, o mal é castigado e todos serão "felizes para sempre". O enredo dos contos de fadas se baseia pela sequência narrativa dividida em episódios.

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

principal; solução do conflito com a intervenção da magia; e o desfecho (casamento, recompensa, reparação), sempre satisfatório.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

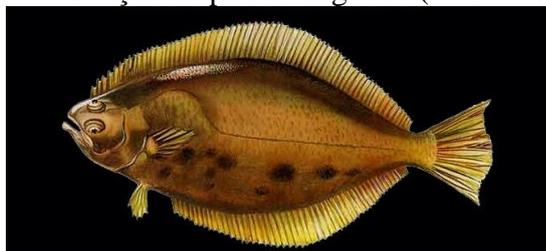
6.2.1.2 Segunda etapa

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

a. **O primeiro passo: a motivação**

Para o primeiro passo da atividade, proporcionei aos alunos um instante para motivação, visto que, segundo Cosson, a motivação trata-se do momento de preparar o leitor para receber o texto e exercer uma influência sobre as expectativas dele. Optei por motivá-los a partir de observação de imagens, em busca de causar certo suspense. Primeiramente, fazendo uso de fita crepe, fixei quatro figuras na lousa da sala de aula. Por esta razão, apresentei as imagens que possuem relação com o conto que seria lido, como: um peixe, um pescador e uma mulher, presentes nas imagens 4, 5, 6 e 7.

Imagem 4 – Ilustração do peixe Linguado (autor desconhecido)



Fonte: Bouças (2015)

Imagem 5 – Ilustração do *website, Para além do agora* (autor desconhecido)



Fonte: Costa (2014)

Imagem 6 – Ilustração *The fisherman and his wife* (de Alexander Zick)



Fonte: Columbia College (2013)

Imagem 7 – Ilustração *The fisherman and his wife* (de Walter Crane)



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

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

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

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

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

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

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

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

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

b. O segundo passo: a introdução

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

Contos de fadas dos Irmãos Grimm [...]

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

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

Por volta do Natal de 1812, saiu o primeiro volume de seus Contos de Fadas para o Lar e as Crianças (em alemão: *Kinder-und Hausmärchen*), seguindo-se o segundo volume em 1815. Em comemoração a essa data e ao feito dos Grimm, a Editora Cosac&Naify acaba de lançar *Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos*, que reúne os dois volumes dos textos originais traduzidos por Christine Röhrig e com ilustrações em cordel de J. Borges.

Os Irmãos Grimm

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

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

Marburg.

Um de seus professores, Friedrich Carl von Savigny, percebeu a disposição dos irmãos para a pesquisa de antigos manuscritos e documentos históricos e colocou à disposição sua biblioteca particular, familiarizando-os assim com as obras do Romantismo e com as cantigas de amor medievais. Nesse momento, foi decisivo para os irmãos o pensamento de Johann Gottfried Herder, que com sua antologia de Canções Populares (Volkslieder, 1878/1879) havia apontado para a importância cultural da poesia popular contemporânea e de tempos remotos.

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

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

As versões dos contos dos Grimm

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

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

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

Assim, quando um conto lhes chegava narrado por vários contadores, os Grimm selecionavam a versão mais próxima da forma primitiva ou original. Outras vezes mesclavam partes de uma versão com outras, a fim de alcançar o mesmo objetivo. Eles não tinham em vista a cristalização dos contos na forma exata em que os tinham ouvido, mas a conservação de um protótipo ideal, em que estaria espelhada a ascendência comum das múltiplas formas da narrativa popular oral: contos de fadas, mitos, fábulas, lendas, sagas... Os contos foram sendo revistos a cada nova edição,

buscando-se destilar sua essência prototípica. Ao longo dos anos, contos recém-coletados iam sendo acrescentados à antologia, outros foram excluídos, o que, no final, levou a um gradual aumento no número de narrativas. Em 1857, a sétima e última edição preparada por Wilhelm Grimm continha 200 contos de fadas e dez lendas infantis.

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

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

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

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

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

6.2.1.3 Terceira etapa

A terceira etapa, também com duração de três aulas, foi o terceiro passo da sequência

proposta por Cosson, o momento da “Leitura”, tendo como objetivos:

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

c. O terceiro passo: a leitura

Ao chegar à classe, organizamos a sala e antes de começar as atividades de leitura, fiz uma breve retomada com os alunos para ratificar o que foi aprendido nas fases anteriores. Expliquei-lhes que eu iria trabalhar com duas versões do conto: a primeira seria, *A mulher do pescador* (PHILIP, N; MISTRY, N, 2011, p. 80-2) e a segunda, *O pescador e sua mulher* (do autor brasileiro, Rubem Alves) (ALVES, 2006). Cada um recebeu uma cópia dos dois textos, porém, em momentos distintos, para que os alunos não ficassem desatentos. Além disso, eu apresentei-lhes os referidos livros com os contos, para que eles pudessem manuseá-los e observá-los. Esclareci à turma que eu iria fazer a seguinte ordem de leituras:

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

As duas leituras foram selecionadas com o propósito de despertar no aluno a percepção de que um mesmo conto pode apresentar versões diferentes. Expliquei que isto acontece porque os contos maravilhosos surgiram a partir de narrativas orais e contadas por gerações. Com isto, surgiram novas narrativas, de lugares diferentes e que os contos podem ser atualizados, ou seja, recontados por pessoas de hoje, à sua maneira. Solicitei aos alunos que, no momento das leituras, observassem as diferenças e as semelhanças de cada versão do conto, como: uso do vocabulário, apresentação dos personagens e diferença nos desfechos.

A primeira leitura: contação de história

Para realizar a contação do conto, *A mulher do pescador*, busquei orientar-me nas

orientações de Bernard Schneuwly:

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

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

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

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

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

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

Como respostas às minhas perguntas, na questão 1, os alunos achavam que iria aparecer um jacaré, uma baleia ou um tubarão na história. Já o novo pedido da mulher do

pescador, na segunda questão, seria ficar rica, ter um filho, transformar-se em uma princesa ou ganhar uma moto, uma mansão e muito ouro. Se os alunos pudessem, fariam diferentes pedidos ao peixe, como: ficar rico; morar na casa do jogador de futebol, Neymar; ser indestrutível ou imortal; ser atriz ou jogador de futebol profissional; ganhar um jogo de videogame Xbox 360, uma Ferrari, um anel ou, até mesmo, um bem para a mãe. Este último pedido causou-me comoção.

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

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

A segunda leitura: leitura dos alunos

Na sequência, propus aos alunos a segunda leitura, que seria do conto, *O pescador e sua mulher* (ALVES, 2006). Primeiramente, perguntei quais alunos gostariam de fazer a leitura oral do texto. Orientei-os quanto à necessidade de ficarem atentos à entonação, à pontuação e ao timbre de voz. Eu disse-lhes uma frase que acharam interessante e/ou engraçado, pois ficaram repetindo: “É preciso dar vida ao texto, nada de texto dormindo, hein!”.

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

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

O intervalo

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

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

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

Quanto às diferenças, notaram que, no texto de Neil Philip, o narrador não deixa claro que a mulher do pescador aceita a condição de voltar à vida modesta e o final parece ter sido uma punição a ela. Já no texto de Rubem Alves, o narrador deixa evidente que o pescador e sua mulher voltaram ao dia a dia humilde que tinham anteriormente, no entanto, destaca que ficaram felizes novamente.

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

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

6.2.1.4 Quarta etapa

Na quarta etapa, trabalhamos a interpretação, que é o quarto passo da sequência

didática, com duração de três aulas, tendo como objetivos:

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

d. O quarto passo: a interpretação

Considereei necessário, antes de realizarmos as atividades de interpretação, dar algumas explicações e fazer uma retomada de alguns conteúdos com os alunos, como versar sobre os aspectos do conto maravilhoso, linguagem conotativa e denotativa. Inicialmente, conversei de maneira informal com os alunos, solicitando que eles falassem sobre o gênero conto maravilhoso. No prosseguimento, abordei sobre as diferenças e semelhanças entre o conto maravilhoso e o conto de fadas, a partir da leitura de um trecho do livro, *O conto de fadas* (de Nelly Novaes Coelho), em que a autora separa as narrativas em dois grupos:

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

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

No segundo grupo, temos *contos maravilhosos*. São narrativas que, sem a presença de fadas, via de regra se desenvolvem no cotidiano mágico (animais falantes, tempo e espaço reconhecíveis ou familiares, objetos mágicos, gênios, duendes, etc.) e têm como eixo gerador uma *problemática social* (ou ligada à vida prática, concreta). Ou melhor, trata-se sempre do desejo de auto-realização do herói (ou anti-herói) no âmbito socioeconômico, através da conquista de bens, riquezas, poder material etc. Geralmente, a *miséria* ou a *necessidade de sobrevivência* física é ponto de partida para as aventuras da busca.

Os contos maravilhosos, como veremos adiante, originam-se das narrativas orientais, e enfatizam a parte material/sensorial/ética do ser humano: suas necessidades básicas (estômago, sexo e vontade de poder), suas paixões do corpo (COELHO, 1991, p. 13-4, grifos da autora).

Após a leitura, retomei sobre os elementos e/ou características presentes no conto:

- personagem: protagonista (geralmente simples, desprovida de vaidades e de vida

- humilde) e antagonista (geralmente egoísta, malvada e presa aos bens materiais);
- narrador: em geral, sabe tudo sobre os personagens, o que pensam, seus desejos e anseios;
- foco narrativo: usualmente em terceira pessoa;
- elemento mágico: presença do sobrenatural, animais falantes, duendes, personagens com poderes mágicos, uma pessoa comum em contato com um ser com poderes sobrenaturais – feitiços, encantamentos, maldições etc. –, benefícios oferecidos em razão deste contato e ainda, imposição de alguma condição para que os benefícios sejam dados ou mantidos;
- tempo: impreciso, distante ao tempo real e uso de expressões “Era uma vez...”, “Há muitos anos...”, “Um dia...”, “Há muito tempo...”, “Certa vez...” etc.;
- cenário: o espaço é vago (um povoado, castelos, florestas, lugares distantes etc.);
- conflito: presença do bem e do mal, algo perturbador ou a protagonista se depara com uma situação-problema e
- desfecho: feliz ou que satisfaça a protagonista, em que o final frequentemente tem um ensinamento como objetivo.

Também, passei uma breve explicação sobre as linguagens conotativa e denotativa.

Nos textos literários nem sempre a linguagem apresenta um único sentido, aquele apresentado pelo dicionário. Empregadas em alguns contextos, elas ganham novos sentidos, figurados, carregados de valores afetivos ou sociais. Quando a palavra é utilizada com seu sentido comum (o que aparece no dicionário) dizemos que foi empregada denotativamente. Quando é utilizada com um sentido diferente daquele que lhe é comum, dizemos que foi empregada no sentido conotativo. Este recurso é muito explorado na Literatura (SILVA, [s.d.]).

Após conferir as explicações aos alunos, fizemos uma recapitulação das leituras que selecionamos na etapa anterior. A conversa com eles tinha a intenção de esclarecer possíveis dúvidas para se chegar à construção do sentido do texto que envolvesse o autor, o leitor e a comunidade. Então, considerei que poderia iniciar as atividades de interpretação, segundo Cosson (2009, p. 66): “As atividades da interpretação, como a entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro. Esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, de idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos.”.

Selecionei o texto, *A mulher do pescador* (PHILIP, N; MISTRY, N, 2011, p. 80-2), para elaborar as questões de interpretação, já que foi o conto de que a turma mais gostou.

Elaborei dez questões para que os alunos trabalhassem em sala de aula. Julguei desnecessário criar perguntas sobre os dois contos, pois eles possuem muitas semelhanças; assim, poderia evitar que as atividades ficassem enfadonhas para os alunos.

A seguir estão as atividades de interpretação que trabalhei com a turma:

1. O que você achou dos dois textos? Você gosta de histórias que se passam em outros tempos?
A partir do conto, *A mulher do pescador*, responda às perguntas que seguem:
2. Aprendemos que no conto maravilhoso não há descrição exata do tempo. Porém, há marcas temporais na história. Retire do texto expressões relacionadas ao tempo.
3. Em relação aos elementos do conto maravilhoso, qual das alternativas está INCORRETA?
 - a) O conflito da história se dá quando a esposa do pescador demonstra insatisfação com a vida que tem e ordena ao pescador que faça pedidos ao peixe.
 - b) São personagens do conto: o pescador, a esposa Thaís, o peixe, o papa, o imperador, Deus.
 - c) Os acontecimentos ocorrem num tempo passado, distante, impreciso com expressões como: “Um dia”, “Naquela noite”.
 - d) O espaço é vago no texto e encontra-se a informação que os personagens moram numa pocilga à beira-mar, mas não determina onde é o lugar.
4. Após ler a explicação, escolha a alternativa em que no trecho selecionado do texto, há linguagem conotativa:
 - a) “O bom homem voltou para a praia e viu sua esposa sentada num banco, junto à porta de uma linda casinha.”
 - b) “De volta a sua casa, o marido encontrou a mulher postada na porta de um grande castelo.”
 - c) “Ondas escuras rebentavam a seu redor, prestes a engoli-lo.”
 - d) “Mas ela tanto insistiu, gritou, xingou, ameaçou, que o coitado teve de procurar o peixe.”
5. Nos contos maravilhosos, os protagonistas costumam superar as dificuldades e triunfar no final, ou seja, ter uma grande vitória. Em sua opinião, o pescador alcançou a vitória no final do conto?

6. Sabemos que uma das características do gênero conto maravilhoso são os elementos mágicos. No conto, *A mulher do pescador*, há os seguintes elementos considerados mágicos:
- O pescador ter forças para fisgar um enorme linguado, contar à sua esposa que não o deixava em paz, pois estava sempre insatisfeita.
 - A esposa do pescador fazer pedidos impossíveis ao marido, que era apenas um humilde trabalhador, que se esforçava para agradá-la.
 - O pescador voltar para casa e se deparar com um castelo ainda maior e uma multidão de guardas e lacaios.
 - O pescador fisgar um peixe falante e poderoso, capaz de realizar todos os seus pedidos; tal peixe na verdade era um príncipe enfeitado por uma bruxa.
7. Pela leitura do conto, podemos caracterizar as personagens fisicamente ou psicologicamente, ou seja, podemos identificar as características da personagem pelo o que é exposto ou pelo seu comportamento, suas atitudes e pensamentos. A esposa do pescador possui características negativas, típicas de um conto maravilhoso, como você caracteriza a mulher do pescador?
- carinhosa e compreensiva.
 - ambiciosa e inteligente.
 - reclamona e ambiciosa.
 - humilde e reclamona.
8. No conto maravilhoso, os personagens podem ter atitudes que não são possíveis na vida real. São atitudes do protagonista que estão em **DESACORDO** com a realidade:
- Obedecer a todas ordens da esposa que nunca se satisfaz.
 - Conversar com o peixe e fazer pedidos a ele.
 - Morar em uma pocilga, ou seja, um chiqueiro como a própria esposa diz.
 - Ir para o rochedo, em meio à água escura e agitada.
9. O conto maravilhoso, *A mulher do pescador*, pode ser relacionado a um provérbio, ou seja, ditos populares (frases e expressões) que transmitem conhecimentos comuns sobre a vida. Escolha o provérbio que melhor se associa ao conto:
- “Deus ajuda, quem cedo madruga”.
 - “Mais vale um pássaro na mão do que dois voando”.

- c) "Filho de peixe, peixinho é".
 - d) "Quem tudo quer, tudo perde".
10. Os contos maravilhosos, geralmente nos transmitem algum ensinamento. Para você, o que se pode aprender com o conto, *A mulher do pescador*?

Realizamos as atividades de interpretação de texto, de forma tranquila, sem cobrança de acertos ou erros, mas com o objetivo de fazer com que os alunos analisassem as questões e relessem o texto quando sentissem necessidade. Eles podiam, ademais, tirar dúvidas comigo, trocar ideias com os colegas e discutir sobre os aspectos do conto maravilhoso e sobre os conteúdos aprendidos.

Fiquei observando o interesse e o comprometimento deles enquanto respondiam às questões. Notei que, infelizmente, alguns realizavam as atividades com muita rapidez e sem dar a atenção necessária às questões, pois queriam finalizar para terem tempo para conversas paralelas. Realmente, este é um problema que nós, professores, encontramos na sala de aula: alguns alunos que realizam as atividades apenas por obrigação e/ou para adquirirem nota. Descobri, também, que alguns tinham dificuldade em compreender os enunciados das questões, creio que por falta de leituras mais elaboradas e/ou por estarem acostumados a ver o professor como aquele que precisa explicar cada atividade a ser realizada.

Como intervenção, conversei com os alunos sobre a importância de realizarem as atividades com atenção, que não se tratava de uma atividade obrigatória e que o meu objetivo era colaborar com a aprendizagem deles. Achei necessário, ainda, discutir a ideia de alguns enunciados com os alunos que estavam com dificuldade de leitura e busquei orientá-los sem induzi-los a alguma resposta, de forma que os discentes chegassem à sua própria conclusão.

Felizmente, da mesma forma, encontrei alunos dispostos e comprometidos em responder às questões e vi que eles discutiam os enunciados com os colegas, a fim de alcançar um consenso quanto às soluções. Após ter dado o tempo que considerei o suficiente para o término das atividades, discuti com os alunos acerca de todas as questões e das suas respectivas respostas. De tal forma, finalizamos as atividades de interpretação.

6.2.1.5 Quinta etapa

A avaliação

A avaliação, com duração de quatro aulas, foi realizada em dois momentos. O

primeiro, tinha como proposta de produção textual um novo final para o conto, *A mulher do pescador*; no segundo, para que os alunos interagissem com o texto, eles deveriam apresentar o novo final aos colegas.

Quero ressaltar que eu não tinha como objetivo propor aos alunos uma avaliação tradicional, como um mero diagnóstico dos acertos e erros deles. Gostaria que os alunos não considerassem o momento de avaliação como as que muitas vezes são submetidos, com caráter antiquado, como instrumento de pressão, presos a respostas mecânicas, julgamento das capacidades, sem nada a contribuir para a aprendizagem, como mera repetição ou reprodução dos conteúdos aprendidos.

Desse modo, o aprendiz não é tratado como sujeito, mas como simples receptor de conteúdos em que somente o professor é detentor do conhecimento. Tal procedimento não contribui para que o discente tome gosto pela leitura e pelas atividades de literatura. Cosson alerta quanto ao modo de avaliar os alunos, levando em consideração uma concepção mais abrangente e democrática:

Para romper com essas práticas e concepções que pouco têm a ver com o letramento literário, propomos, antes de qualquer coisa, que o professor tome a leitura como uma experiência e não um conteúdo a ser avaliado. Desse modo, é a leitura literária feita pelo aluno que está no centro do processo de ensino e aprendizagem, devendo a avaliação buscar registrar seus avanços para ampliá-los e suas dificuldades para superá-las. O professor não deve procurar pelas respostas certas, mas sim pela interpretação a que o aluno chegou, como ele pensou aquilo. O objetivo maior da avaliação é engajar o estudante na leitura literária e dividir esse engajamento com o professor e os colegas – a comunidade de leitores. Com isso, não se está endossando o impressionismo observado acima. Ao contrário, a leitura do aluno deve ser discutida, questionada e analisada, devendo apresentar coerência com o texto e a experiência de leitura da turma (COSSON, 2009, p. 113-4).

Diante das orientações do autor, optei por realizar as atividades em dois momentos. No primeiro, os alunos iriam dar continuidade ao texto trabalhado em sala, produzindo um novo final; já no segundo momento, eu promoveria as apresentações dos textos dos alunos, a fim de possibilitar um maior envolvimento entre a turma e o texto.

Primeiro momento: a proposta de produção textual

Ao chegar à classe no dia combinado para a produção, quero destacar que eram os primeiros horários e que estava muito frio. Isto me deixou receosa quanto ao desempenho dos alunos, uma vez que eles estavam sonolentos, desanimados e para minha estranheza, alguns estavam sem agasalho. Então, para estimular a turma, eu disse que naquela etapa, queria ver o

quanto eles eram criativos e que deveriam criar um texto que seria apresentado para a professora regente da turma, para os colegas e para mim. Comuniquei que para produzirem o texto, precisariam se lembrar do conto, *A mulher do pescador*.

Por isso, pedi para que os alunos falassem do que se lembravam. Foi muito prazeroso ver que a turma sabia contar a história. Por conseguinte, os alunos pediram para que eu contasse novamente o trecho em que o pescador fazia os pedidos de sua esposa ao peixe linguado. Notei que me fizeram tal solicitação, porque gostavam da forma como eu contava. Com propriedade, recitei novamente o seguinte trecho:

Linguado, linguado, no fundo do mar,
Escute o que tenho para lhe falar.
Minha mulher, que se chama Thaís,
Deseja uma coisa que eu jamais quis (PHILIP, N; MISTRY, N, 2011, p. 82).

Tais situações fizeram com que os alunos se despertassem e logo iniciei as atividades. Reli o trecho do conto com os alunos, disponível na fotocópia entregue para eles:

Naquela noite o bom homem dormiu como uma pedra, porém sua esposa se virou na cama o tempo todo, pensando no que mais poderia pedir ao linguado. Ao raiar do sol, acordou o marido e declarou: “Quero ser Deus”. “O quê!?”, o pescador falou, estupefato. “Não conte comigo...” Mas ela tanto insistiu, gritou, xingou, ameaçou, que o coitado teve de procurar o peixe. Arrastando-se sob a fúria de uma violenta tempestade, foi até o rochedo. Ondas escuras rebentavam a seu redor, prestes a engoli-lo. O céu se ingira de rubro, como se o próprio Deus estivesse irritado. Gritando a plenos pulmões, o pescador recitou: [...] (PHILIP, Neil, 2011, p. 82)

Assim que finalizei a leitura com os alunos, apresentei a proposta a seguir:

- Você já sabe o final da história, mas agora é a sua vez de mostrar que é criativo. Continue a história e redija um novo final para o conto, pense que você é o pescador, marido de Thaís, mulher que não se satisfaz com tudo que já ganhou do peixe linguado, que possui poderes mágicos. O que vocêalaria para o peixe? Teria coragem de fazer um novo pedido? Faria um pedido para você? Como você resolveria o problema com Thaís? A palavra agora é sua, não se esqueça de algumas regrinhas importantes para que o seu texto, que é um conto maravilhoso, fique ótimo:
 1. o tempo é impreciso, distante de nossos dias;
 2. os verbos deverão estar no tempo pretérito;

3. o pescador era um homem humilde que não tinha grandes ambições;
4. o peixe possui poderes mágicos capaz de realizar qualquer desejo;
5. você pode criar mais elementos mágicos, caso considere necessário;
6. o desfecho do conto deverá ser satisfatório para o protagonista, que é o pescador;
7. a linguagem deverá ser de acordo com a norma padrão, nada de gírias e abreviar palavras;
8. escreva com letra legível;
9. fique atento à pontuação;
10. faça parágrafos;
11. evite repetição de palavras;
12. releia o texto para verificar se as suas ideias estão organizadas e
13. seja criativo!

Decidi criar algumas regras para que os alunos pudessem se orientar quanto à produção textual, visto que percebi que muitos deles tinham dificuldades com pontuação, ortografia e caligrafia, o que dificulta a compreensão do texto. Os alunos utilizaram pouco mais de uma aula para produzir o texto. Assim que terminaram, propus uma atividade para intervalo, com o propósito de possibilitar alguns instantes de recreação.

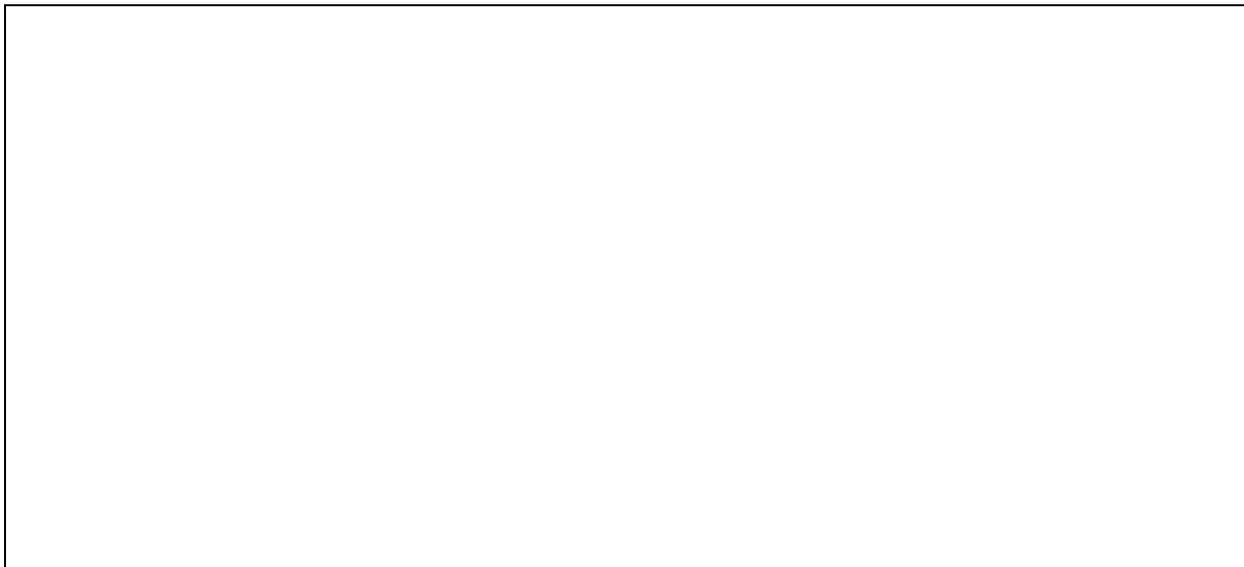
Para isso, selecionei algumas figuras associadas com o conto do peixe e do pescador para que os alunos colorissem (imagem 8). Também, deixei um espaço na folha para que cada um pudesse desenhar um trecho do conto que tivesse gostado ou ilustrasse algo que representasse a história. O referido espaço pode ser visualizado na página a seguir.

Imagem 8 – Desenhos para colorir



Fonte: Tudo desenhos ([s.d.])

O espaço abaixo será para você ilustrar algum trecho do conto que achou interessante.



Os alunos assumiram as atividades do intervalo, divertiram-se e apresentaram aos colegas os coloridos e as ilustrações que fizeram. Percebi a preocupação que eles tinham em combinar as cores e caprichar nos desenhos. Neste caso, notei que a turma ainda se envolve com atividades consideradas infantis por muitos professores, no entanto, não devemos esquecer que tais alunos estão no final da infância, muitos ainda têm onze anos. Após o intervalo, despedi-me deles e disse que o nosso próximo encontro seria para apresentarmos as produções textuais que fizeram.

Segundo momento: socialização dos textos produzidos pelos alunos

Na semana seguinte, voltei à sala para realizarmos o segundo momento: “Socialização dos textos produzidos pelos alunos”. Quero ressaltar que, com o passar das atividades, percebi que os alunos já estavam à vontade comigo, alguns me recebiam com abraços e queriam conversar comigo, ou seja, estávamos criando uma relação afetuosa. Acredito que as relações interpessoais interferem, positivamente ou negativamente, no resultado do trabalho de nós, professores de crianças e adolescentes.

Para a atividade, os alunos poderiam escolher entre as seguintes opções: apresentar o seu próprio final ou trocar as produções entre os colegas, a fim de apresentarem o texto de outra pessoa.

Antes das divulgações, organizei um espaço na sala de aula para que eles pudessem realizar as suas exibições. Primeiramente, deixei que os alunos se manifestassem quanto às

apresentações, porém, para encontrar o primeiro a apresentar não foi tarefa fácil, já que estavam envergonhados. Então, resolvi chamar os alunos de maneira aleatória para a exibição. Assim que os primeiros expuseram, não necessitei mais indicar o próximo aluno, pois já o faziam de maneira espontânea. Ressalto que, sem eu solicitar, os alunos aplaudiam de forma respeitosa os colegas que se apresentavam e que a maioria da turma se manteve em silêncio para a audição das leituras dos textos dos colegas.

Quanto às produções textuais, vou relacionar, nas próximas páginas, textos produzidos por três alunos para analisarmos alguns pontos. As suas identidades foram preservadas (Anexo A), por isso, irei mencioná-los como: aluno A, para o autor da primeira produção; aluno B, para o da segunda; aluno C, para o aluno da terceira produção textual (imagens 9, 12 e 15). A escolha foi realizada independentemente de gênero feminino ou masculino.

Podemos notar que os alunos optaram por um final reconciliador entre o pescador e a sua mulher, bem próximo ao final do conto original. Eles criaram novos fatos como a mulher engravidar, os dois ficarem felizes e a esposa aceitar a vida humilde que tinha com o marido. Os alunos, em suas produções, conseguiram dar continuidade ao texto, respeitando os aspectos do conto maravilhoso, a narrativa no tempo pretérito, a presença de narrador-observador, o uso de discursos direto e indireto, tempo e lugares imprecisos e deram destaque ao elemento mágico, “o peixe”, que continuou interagindo com o pescador.

Devo destacar, similarmente, que as atividades de colorir e de ilustrar um fato interessante no conto ou um desenho para representar a leitura foram feitas por eles com bastante interesse, associando as práticas ao conto, *A mulher do pescador* (imagens 10, 11, 13, 14, 16 e 17). De certa forma, podemos considerar essas atividades, de forma inegável, como uma iniciativa de associar o texto literário à arte, de estimular a criatividade dos discentes, de incentivar e descobrir os talentos da turma.

Logo, avalio que os alunos compreenderam a proposta de produção textual e conseguiram atingir o que foi solicitado, com sucesso e interesse, visto que produziram textos coerentes e com aspectos do conto maravilhoso. No momento da socialização, eles receberam os textos dos colegas, com entusiasmo, comentaram acerca dos novos finais produzidos, mostraram interação, riram de alguns finais, questionaram outros, deram sugestões aos colegas e ao me despedir, perguntaram se eu iria voltar para realizar novas atividades com eles. Depreendo que seja uma demonstração de que se ligaram com a sequência didática. Com esta sequência de atividades, esperamos ter possibilitado o trabalho com o texto literário de maneira mais ampla, proporcionado aos alunos momentos de envolvimento com a literatura.

Imagem 9 – Produção textual do aluno A

O humilde homem voltou ao rochedo, o mar estava muito escuro, estava prestes a engoli-lo.

- Linguado, Linguado no fundo do mar ouça o que eu tenho pra lhe falar. Minha mulher taís deseja uma coisa que eu nunca quis.

- O que sua mulher deseja? Perguntou o peixe.

- Ela quer ser Deus, mas eu não quero isso não. - respondeu o pescador.

- Humilde pescador você quer felicidade, não é?

- Não, eu desejo que você suma com a minha mulher, eu não aguento ela mais.

- Olha, meu bom homem, o que você deseja é muito sério, você tem certeza de que deseja isso? - perguntou o peixe.

- Sim, disse o pescador.

- Volte para casa, seu desejo será concedido. - afirmou o peixe.

Voltando para casa o pescador pensou:

- Nossa! Agora eu vejo que amo a minha mulher, estou arrependido. Vou pedir para o linguado trazer minha

mulher de volta - pensou o pescador.

- Linguado, Linguado no fundo do mar, ouça o que eu tenho para lhe falar.

- Traga a minha mulher de volta, pois eu a amo - implorou o pescador ao peixe.

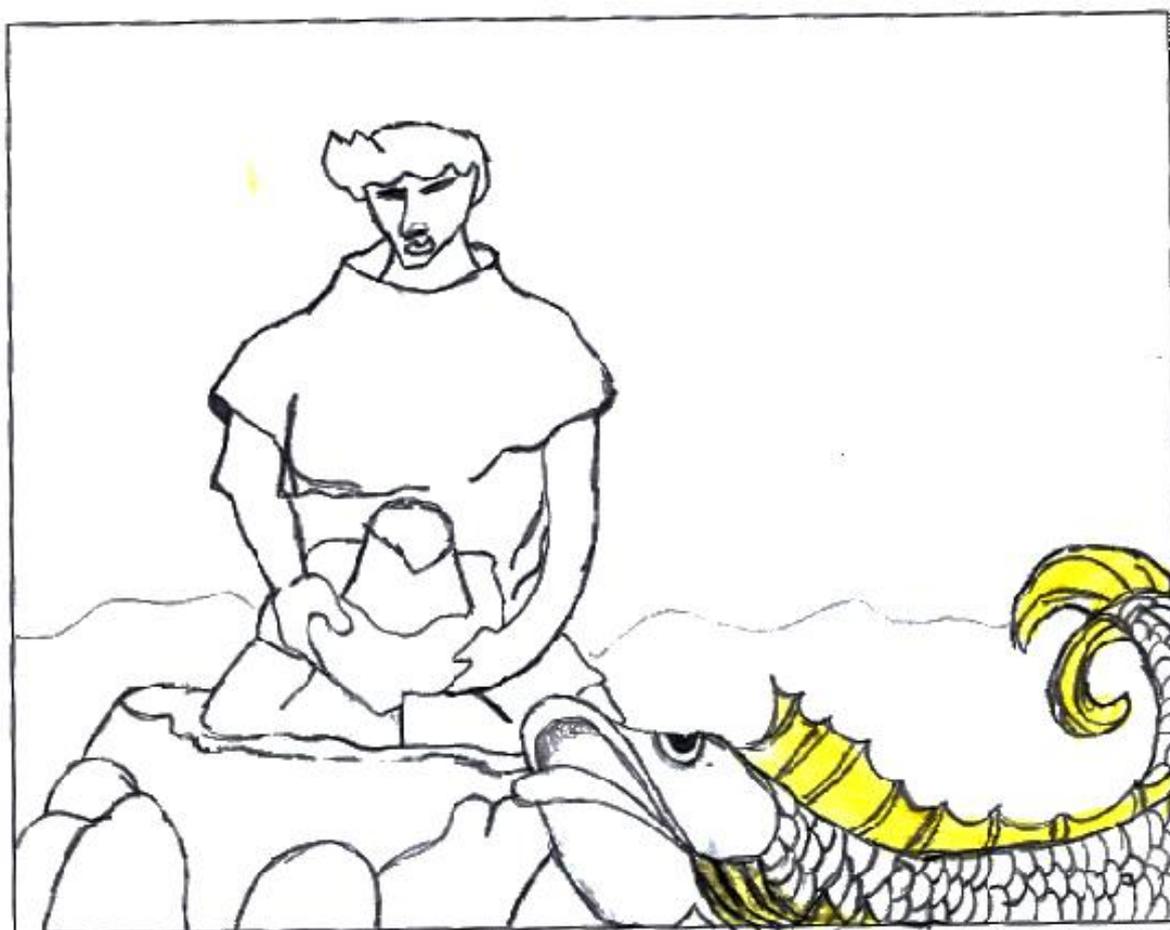
O bom homem voltou para sua casa, viu que sua mulher estava lá. Depois, os dois tiveram 2 filhos e viveram felizes para sempre. E o linguado que era peixe se transformou em príncipe.

Imagem 10 – Desenhos coloridos pelo aluno A



Fonte: Elaborado pelo aluno A (2016)

Imagem 11 – Ilustração produzida pelo aluno A



Fonte: Elaborado pelo aluno A (2016)

Imagem 12 – Produção textual do aluno B

Linguado, linguado do fundo do mar:

Quero te pedir o anel mais bonito e mais valioso com um feitiço para minha mulher. Thaís se contentar com o que você me deu.

— Volte para casa e veja o dedo de sua mulher, disse o peixe.

Chegando lá, em sua linda e grande casa, o pescador viu sua mulher Thaís linda e feliz com o que ela tinha, e o anel no dedo.

Muitos dias depois Thaís perdeu o anel. Ela ficou arrependida, e o pescador ficou a parava de com as atitudes de Thaís. Ela mandou o pescador ir fazer outro pedido ao linguado:

— Volte e fale para o linguado que quero ser Deus.

— Mas Thaís...

— Volte já!

— Linguado, linguado do fundo do mar: Minha mulher Thaís quer ser o que eu nunca quis! Quero que tudo volte ser como antes, disse o pescador.

— Volte agora e veja sua humilde casa!

E assim a casa voltou a ser humilde e pequena. Thaís ficou feliz apesar de ter voltado a sua humilde e pequena casa. E assim passaram a ser felizes e não questionaram a vida novamente!

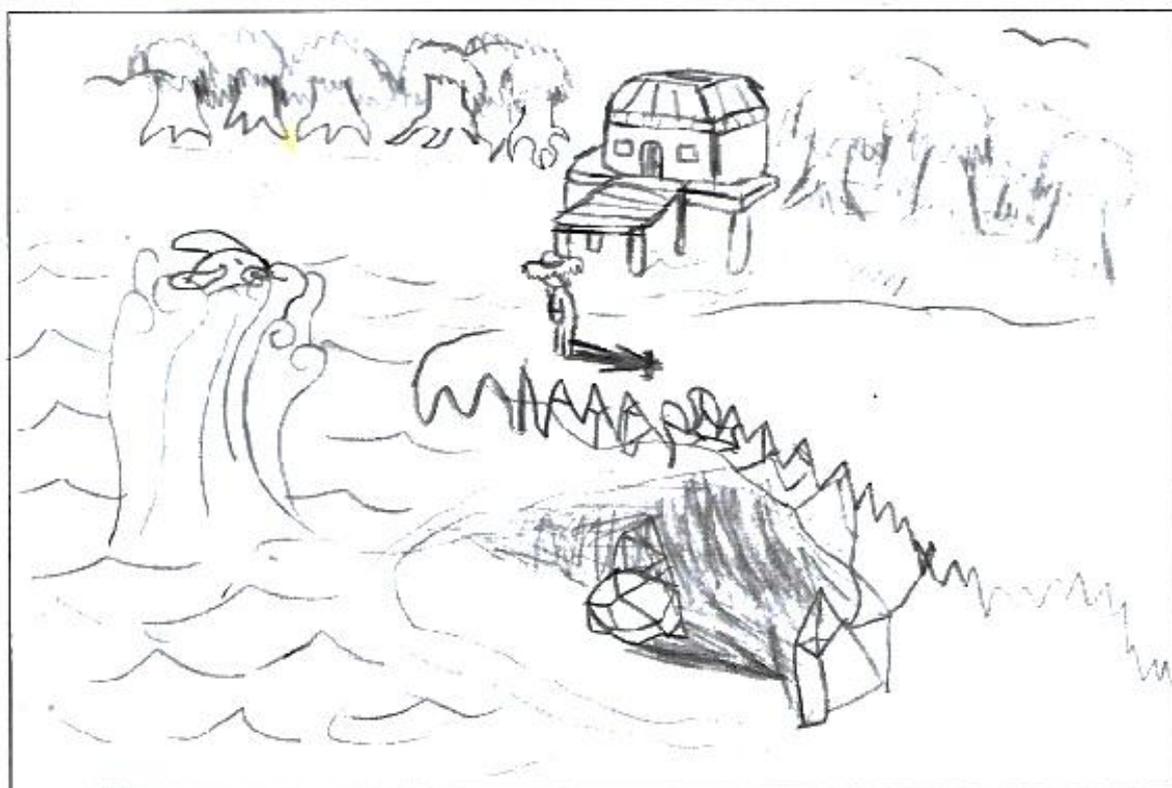
Fonte: Elaborado pelo aluno B (2016)

Imagem 13 – Desenhos coloridos pelo aluno B



Fonte: Elaborado pelo aluno B (2016)

Imagem 14 – Ilustração produzida pelo aluno B



Fonte: Elaborado pelo aluno B (2016)

Imagem 15 – Produção textual do aluno C

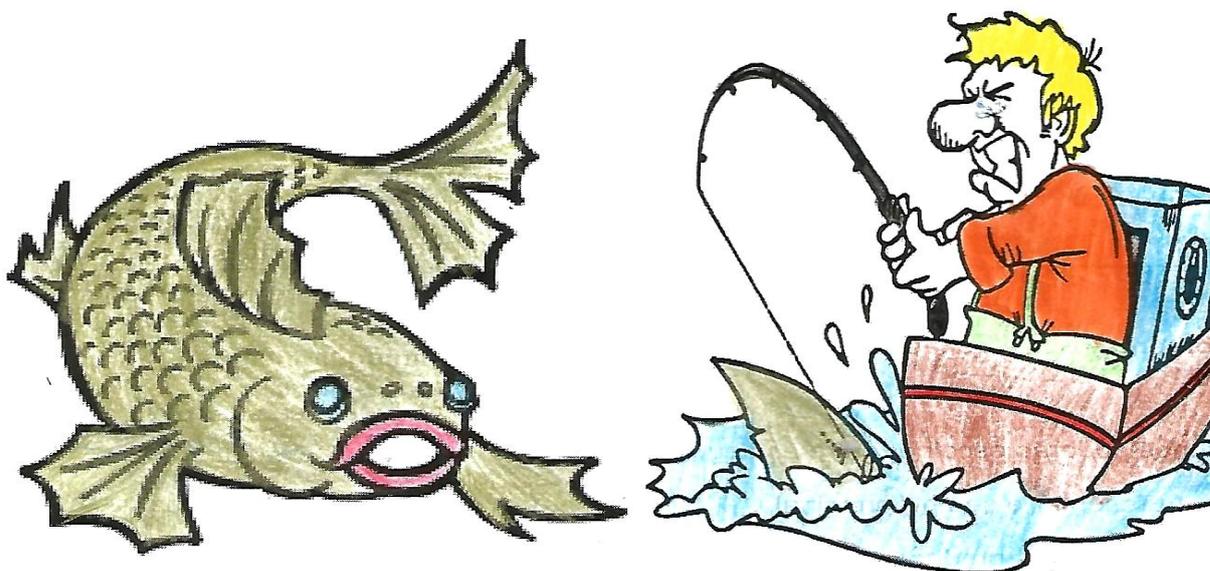
- É o pescador idisse:
 - A minha mulher tá quer uma coisa
 que eu jamais quis! Ela quer ser Deus,
 o linguado respondeu:
 - O quê? Como assim, não tem como tor-
 mar um ser humano em Deus!
 - Mas a minha mulher quer muito
 ser Deus, disse o pescador.

- É o linguado perguntou:
 - Você, deseja alguma coisa?
 O pescador respondeu:
 - Quero que minha vida fosse igual
 lá antes, só que não queria que
 minha mulher ficasse reclamando.

Então seu desejo é uma ordem,
 volte agora para o lugar de sua
 antiga casinha, que seu passado
 voltará, disse o peixe.

É o pescador voltou todo feliz, sabendo
 que sua esposa estaria contente com
 esse pedido. Ele chegou no lugar
 de sua peilga, sua mulher deu
 a boa notícia de que ela estava grávi-
 da. O bom homem explodiu-se de
 felicidade, e eles viveram felizes para
 sempre.

Imagem 16 – Desenhos coloridos pelo aluno C



Fonte: Elaborado pelo aluno C (2016)

Imagem 17 – Ilustração produzida pelo aluno C



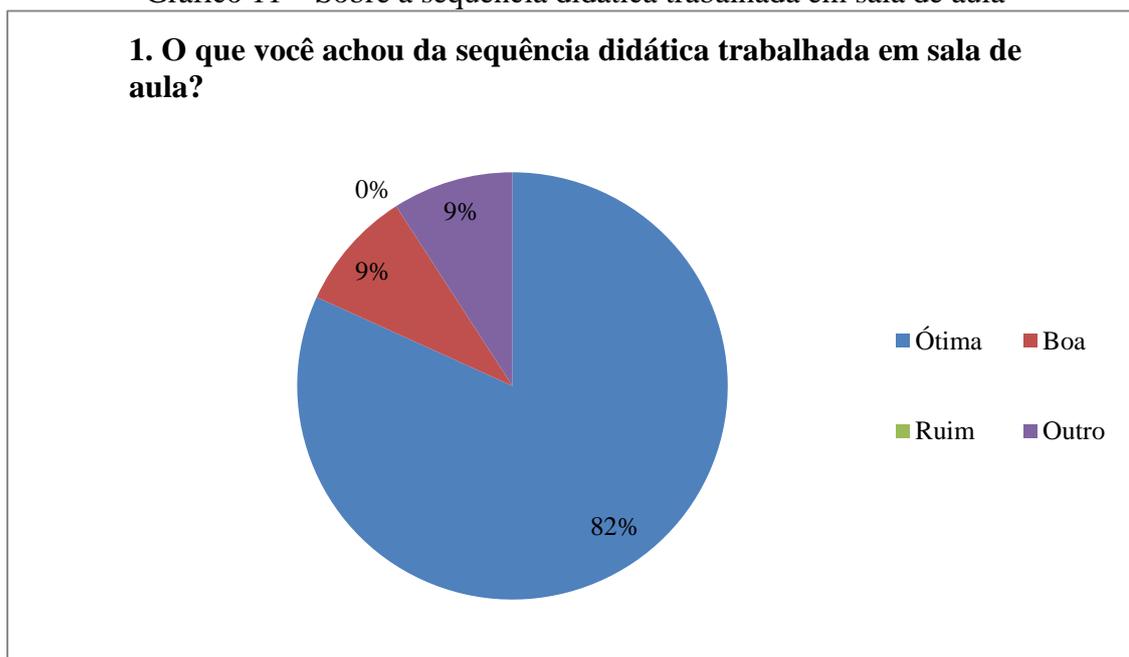
Fonte: Elaborado pelo aluno C (2016)

6.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO SEGUNDO QUESTIONÁRIO

A partir desta parte, apresentaremos os resultados do segundo questionário (Apêndice B) aplicado aos alunos do 6º ano da escola selecionada. Tais questões foram ministradas após termos finalizado a sequência didática proposta como intervenção. Optamos por dividir o questionário em duas partes: a primeira é uma avaliação da sequência com o propósito de verificarmos o que os alunos acharam das atividades; a segunda parte são questões voltadas para o gênero literário trabalhado, o conto maravilhoso.

Para analisarmos se houve alteração positiva no desempenho dos alunos, definimos por elaborar questões próximas àquelas que foram utilizadas no primeiro questionário. Vejamos, a partir do gráfico 11, as respostas dos alunos quanto à primeira pergunta sobre a sequência didática.

Gráfico 11 – Sobre a sequência didática trabalhada em sala de aula



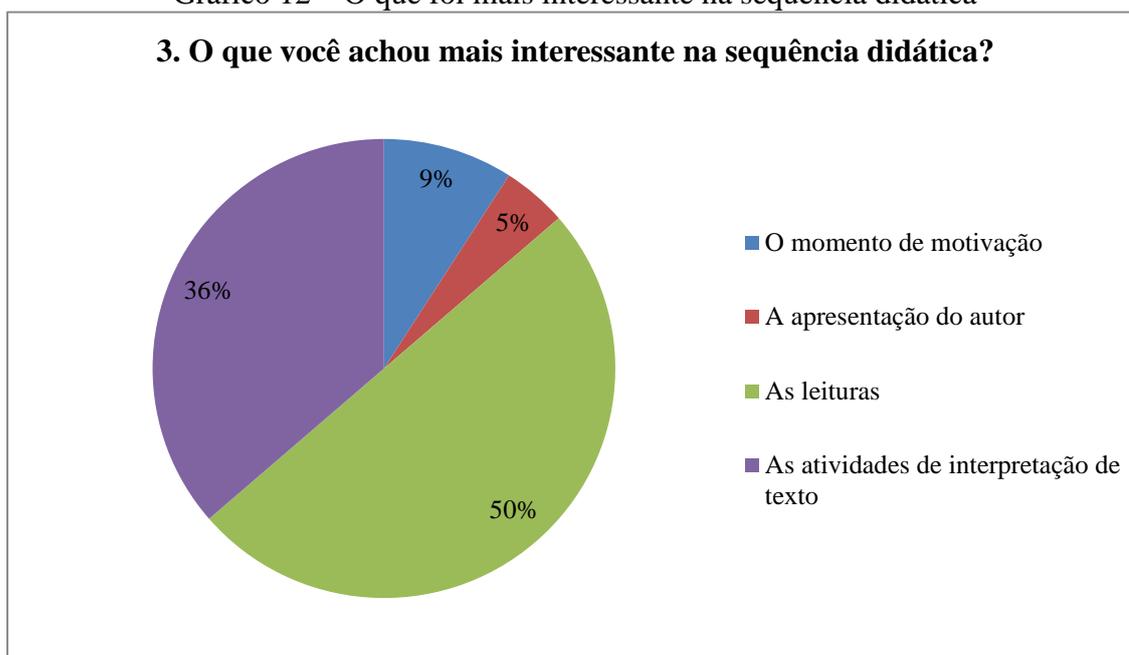
Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Distinguimos que a maioria dos alunos achou a sequência ótima, o que é um ponto positivo, pois, a partir dos resultados, depreendemos que a turma se interessou pelas nossas propostas. Outro ponto relevante, é que nenhum aluno considerou a sequência ruim. Para entendermos melhor acerca do que os alunos acharam, fizemos a segunda pergunta da seguinte forma: “Para você o que houve de diferente das atividades apresentadas na sequência didática em relação às atividades que você costuma realizar com o livro didático?”.

Obtivemos diferentes respostas: destacamos que 23% da turma considerou como diferente na sequência, o fato de “possuir mais textos”. Ressaltamos que, nesta questão, tivemos uma diversidade de respostas, em razão de se tratar de uma questão subjetiva. Por isso, os alunos responderam de maneira generalizada, a saber: “aprendi várias coisas”, “muito legal”, “faz coisas diferentes”, “leitura com a professora e os alunos”, “mais emoção”, “perguntas e falas dos personagens”, “brincadeiras” e “divertido”. De certa forma, a partir das respostas dos alunos, notamos que os mesmos perceberam alguma diferença nas atividades, expressaram-se do seu jeito e reagiram de maneira natural.

Pensando nas possíveis dificuldades que poderiam apresentar os discentes, para explicar de maneira mais detalhada, elaboramos a próxima questão, a fim de obtermos respostas mais direcionadas, como explanado pelo gráfico 12.

Gráfico 12 – O que foi mais interessante na sequência didática



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

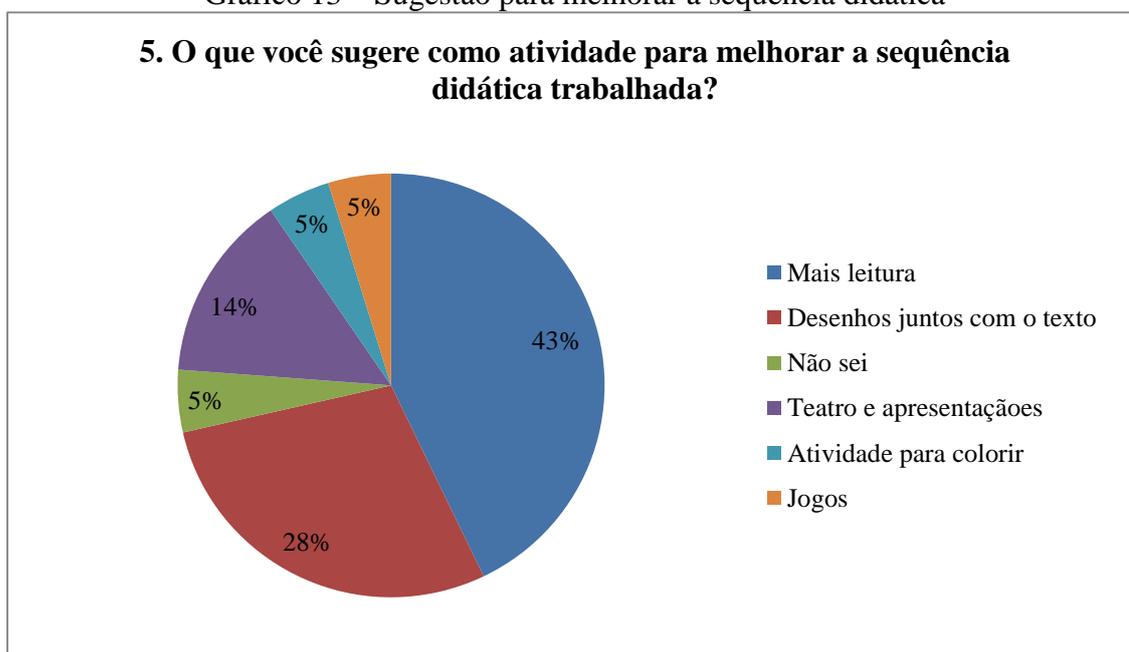
A partir das respostas e análise do gráfico, podemos perceber, com clareza, que metade da turma achou mais interessante “As leituras”. Com certo destaque, ainda, estão “As atividades de interpretação de texto”, que alcançaram um percentual bastante significativo de 36%. Dessa forma, podemos concluir que os alunos gostam de momentos que proporcionem a leitura literária e atividades com o texto. Provavelmente, o trabalho que realizamos deu mais oportunidade a isso do que as atividades disponibilizadas pelo livro didático.

Para continuar nossa pesquisa sobre o interesse dos alunos, perguntamos sobre como

eles consideram a realização de atividades diversificadas para trabalhar com o texto literário na sala de aula. Como resultado, tivemos 73% dos discentes que opinaram ser “muito importante” o trabalho com o texto literário e 27% como sendo “interessante”. Salientamos, justamente, que os alunos sentem necessidade de atividades diferenciadas no trabalho com o texto, sendo este trabalho uma atribuição do professor.

Para finalizarmos a primeira parte do questionário, pedimos aos alunos que dessem sugestões para melhorar nossa sequência e obtivemos os seguintes resultados, pelo gráfico 13.

Gráfico 13 – Sugestão para melhorar a sequência didática



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Observamos que 43% dos participantes sugeriram “Mais leitura”, comprovando que os mesmos se interessam por momentos de leitura e que sentem falta de tais atividades; 28% sugeriram “Desenhos juntos com o texto”, dado que constata que os alunos estão em um momento de transição e ainda sentem falta de relacionar textos com imagens; 14% dos pesquisados sugeriram “Teatro e apresentações”, o que mostra que há alunos que gostam de atividades que promovam a interação; 5% gostariam que houvessem mais “Atividades para colorir”; outros 5% preferiram “Jogos”; somente 5% responderam “Não sei”. Destacamos que, de modo geral, estas respostas mostram uma grande aceitação de atividades específicas de leitura literária.

Julgamos ser um fator importante proporcionar aos alunos um momento para avaliarem as atividades propostas, pois, por meio de suas apreciações é que poderemos

melhorar nossas práticas quanto professores. Assim, finalizamos a primeira parte de nosso segundo questionário. Portanto, passamos para a segunda parte, cujos objetivos eram averiguar e analisar se houve um crescimento na aprendizagem dos estudantes quanto aos aspectos do conto maravilhoso. Essa seção foi constituída de dez perguntas relacionadas ao conto, *O ganso de ouro* (dos Irmãos Grimm).

Primeiramente, foi dado um tempo para que os alunos realizassem a leitura do texto. Logo após a leitura, individualmente, em silêncio e sem intervenção da professora, eles deveriam responder questões sobre o gênero literário, como: reconhecimento das características do gênero, identificação do elemento mágico e tipo de narrador, verificação da presença de linguagem conotativa, protagonista, conflito, discursos direto e indireto e tempo.

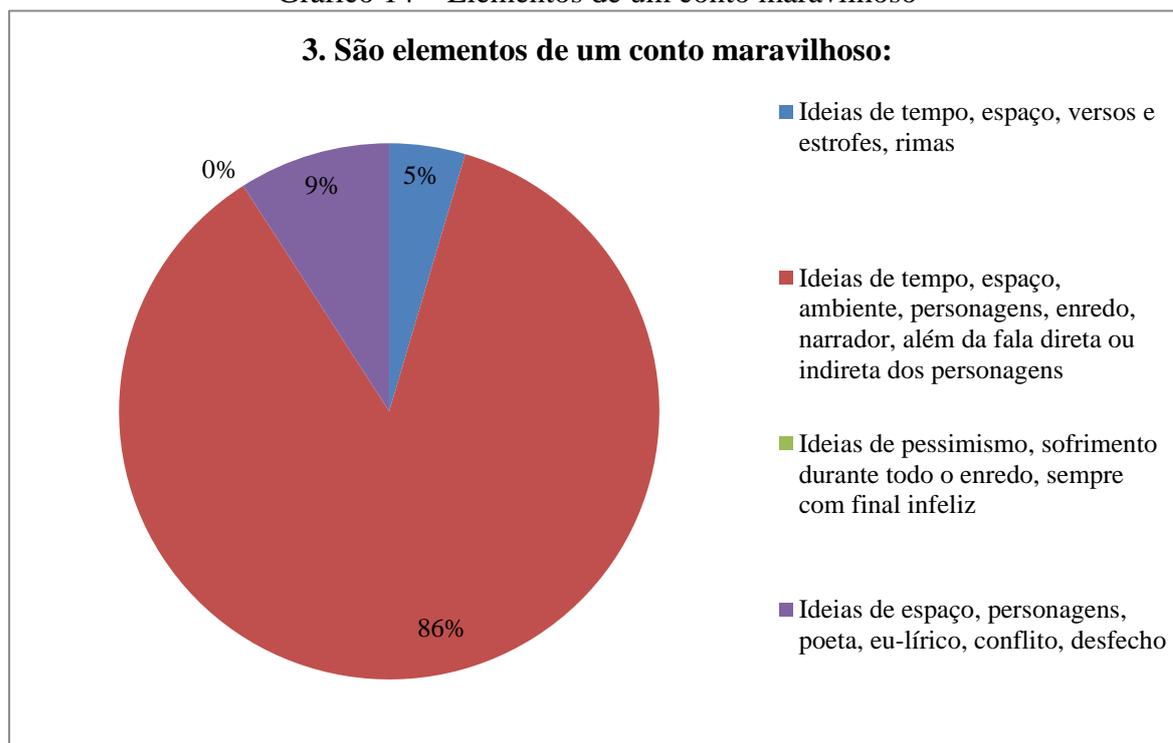
A partir de agora, iremos apresentar os resultados que conseguimos. Quando questionamos aos alunos sobre o gênero que haviam acabado de ler, tivemos 100% de respostas de que se tratava de um conto maravilhoso. Então, para que comprovassem tal resposta, criamos a segunda pergunta: “Se você considera que o texto, *O ganso de ouro*, é um conto maravilhoso, explique por que?”.

A partir das respostas, percebemos que 30% justificaram da seguinte forma: “tem magia”. Outros 26% responderam “tem um final feliz”; 22% justificaram porque “o ganso é bondoso”; 9% consideraram “possui ação”; outros 9% acharam que se trata de um conto maravilhoso “por causa das animações” e 4% responderam “não existe ganso de ouro”.

Diante dessas respostas, sentimos que os alunos absorveram características do conto maravilhoso em relação à sondagem realizada antes de aplicarmos a sequência, em que os estudantes não conseguiam relacionar tais características. Já no segundo questionário, foram capazes de apontar os elementos, “magia”, “final feliz” e “bondade”, como características de um personagem. Apenas 4% da turma, de maneira errônea, não percebeu que no texto há um ganso de ouro. Podemos cogitar que tal percentual esteja relacionado às dificuldades de leitura de alguns alunos, pois há estudantes que leem, ou melhor, decodificam as palavras, mas não entendem o que foi lido, situação que infelizmente ocorre em muitas escolas.

Para verificarmos se os discentes podiam identificar os elementos de um conto maravilhoso, colocamos a indagação: “São elementos de um conto maravilhoso?”. A partir do gráfico 14, podemos notar que 86% da turma soube identificar corretamente os elementos de um conto e 14% ainda se confundiram entre elementos de um poema e de um conto. Por isso, afirmamos que houve um percentual bastante considerável de aprendizagem, comparando com os resultados do primeiro questionário, em que 55% da turma havia respondido corretamente e 32% se confundiram entre elementos de um poema e de um conto.

Gráfico 14 – Elementos de um conto maravilhoso



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

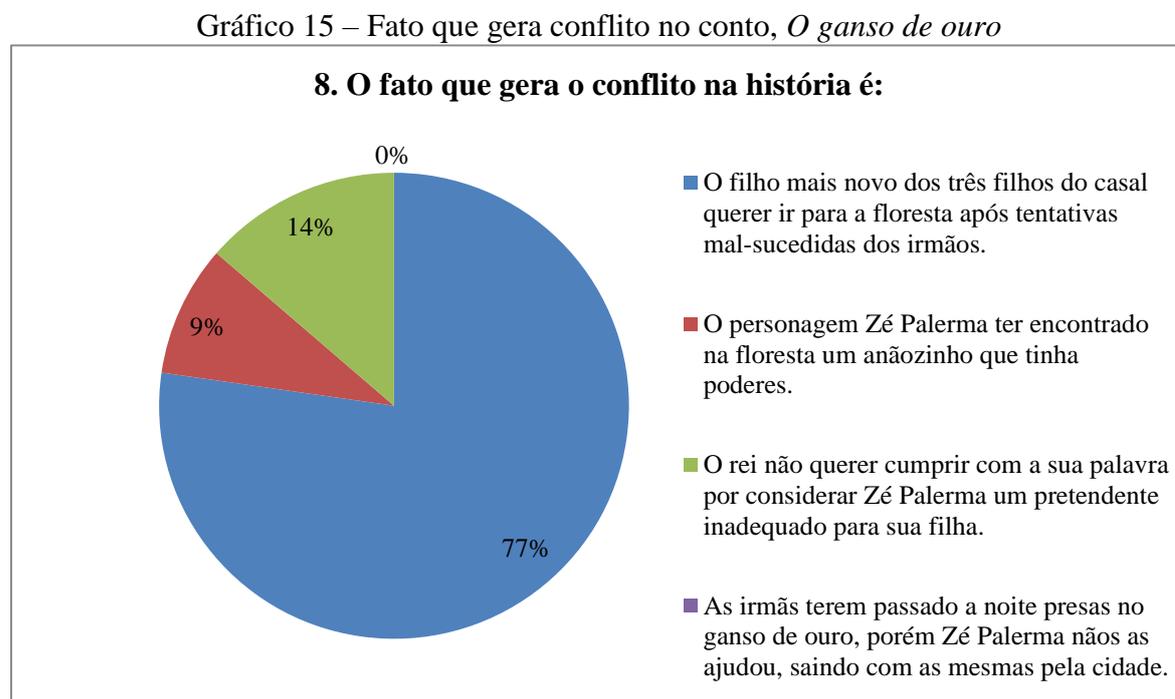
Na questão seguinte, solicitamos aos estudantes que reconhecessem o(s) elemento(s) mágico(s) do conto. Como resultado, apuramos que 95% dos alunos souberam responder que “os elementos mágicos são o anãozinho da floresta e o ganso de ouro”, sendo que apenas 5% da turma não soube identificar os elementos mágicos corretamente.

Servindo-se do primeiro questionário como parâmetro, verificamos que apenas 45% dos pesquisados souberam reconhecer o tipo de narrador, ou seja, menos da metade da turma. Diante deste resultado, optamos por elaborar novamente uma pergunta para que os alunos identificassem o tipo de narrador. Felizmente, no segundo questionário, detectamos uma melhora significativa nos resultados, já que 73% da turma acertou a questão, identificando o tipo narrador-observador, contra os 23% restantes que responderam narrador-personagem.

Na pergunta seguinte, solicitamos aos discentes que identificassem, em um dos trechos selecionados, aquele que continha linguagem conotativa. Como solução, notamos que 50% dos alunos souberam identificar o trecho correto, percentual que ainda não consideramos satisfatório. Entretanto, salientamos que houve um crescimento na aprendizagem, visto que no primeiro questionário, apenas 33% da turma soube responder corretamente.

Indagamos à turma, também: “De acordo com os seus conhecimentos, quem é o protagonista do texto?”. Aqui, 80% dos alunos souberam identificar o protagonista, no caso, Zé Palerma. Quanto ao fato que gera o conflito na história, veremos os resultados a partir do

gráfico 15.



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Notamos que 77% dos discentes identificaram corretamente a resposta: “O filho mais novo dos três filhos do casal querer ir para a floresta após tentativas malsucedidas dos irmãos”. Ressaltamos que, no primeiro questionário, apenas 35% da turma soube reconhecer o conflito da história. Em função disso, podemos inferir que houve uma evolução considerável no desempenho dos alunos.

Para as duas últimas questões, decidimos indagar sobre os recursos utilizados pelo autor para narrar a história e quanto ao tempo em que ocorreram os fatos. Como resultados, obtivemos que 68% dos pesquisados responderam corretamente que se trata de discursos direto e indireto, sendo que, no primeiro questionário, apenas 5% da turma conseguiu identificar. E quanto ao tempo, 77% da turma considerou que se trata de uma história ocorrida no passado, em um tempo impreciso, lembrando que, no primeiro questionário, houve apenas 20% de acertos. Sendo assim, os resultados comprovam que a maior parte da turma aprendeu sobre os aspectos da narrativa.

Assim, finalizamos o nosso segundo questionário, destacando um salto nos resultados dos alunos, visto que houve um aumento de acertos quanto ao reconhecimento do elemento mágico e tivemos mais alunos que identificaram o tipo de narrador presente no conto. Houve, aliás, um índice maior quanto à aprendizagem sobre linguagem conotativa e denotativa,

todavia, notamos que os alunos ainda apresentaram algumas dificuldades quanto à linguagem figurada. Quanto à identificação do conflito que gera a história, tipos de discurso e reconhecimento do tempo em que ocorrem os fatos, os alunos demonstraram maior aprendizagem e obtiveram menos erros.

Diante dos resultados, constatamos que houve um crescimento de aprendizagem quanto aos aspectos trabalhados sobre o conto maravilhoso na sequência elaborada. Além do mais, percebemos que os alunos realizaram as atividades de maneira mais confiante. Podemos destacar, a partir das respostas, que eles gostaram da sequência didática e consideraram-na ótima. Os estudantes ressaltaram que as atividades possuíam mais textos e que os momentos que mais apreciaram foram aqueles das leituras, o que comprova que os discentes gostam e precisam de propostas de atividades que envolvam e propiciem mais contato com a leitura de literatura, de maneira diversificada, por meio de uma leitura coletiva, silenciosa, dramatizada e/ou contação de histórias.

Chegamos ao final de nosso trabalho com a convicção de que a sequência trabalhada com os alunos produziu bons frutos, já que houve um ganho nos resultados dos estudantes e que tais benefícios podem, sim, ser influência de um trabalho mais direcionado com o texto literário. É possível atingir resultados melhores se nós, professores, estivermos dispostos a preparar atividades diferentes daquelas habituais, contidas no livro didático.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade contemporânea, nossos alunos, a maioria adolescentes, deparam-se com uma diversidade de textos, de diversos gêneros textuais, em impressos, no cotidiano da sociedade, escola, família, acompanhados de grandes avanços tecnológicos, sons, imagens e cores, textos curtos com mensagens rápidas, tudo muito atraente aos olhos... A escola, que é grande responsável pela formação de leitores, compromisso expresso em muitos projetos pedagógicos, está aprendendo a conviver com o atual, com o virtual, visto que todo suporte de leitura é válido para o enriquecimento do conhecimento de nossos alunos.

Porém, diante de tantas novidades, percebemos também que a escola se defronta com um grande problema: a desvalorização da literatura em seu ambiente escolar. Diante deste impasse, da perda de espaço do texto literário e da desmotivação de nossos alunos, o presente trabalho teve como desafio analisar a situação do ensino de literatura na escola pública em que eu trabalho, na cidade de Uberaba.

O projeto buscou diagnosticar as dificuldades encontradas pelos professores em desenvolver atividades utilizando o texto literário no contexto escolar, baseando-se nas análises realizadas do LDP, *Português: linguagens, 6º ano: língua portuguesa* (dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar), ao trabalhar a formação do leitor literário. Após detectarmos as lacunas no trabalho com o texto literário, tendo o livro didático como principal suporte, elaboramos uma sequência didática de literatura, utilizando o gênero conto maravilhoso, a fim de repensar e reformular o trabalho com o texto literário com alunos do 6º ano do ensino fundamental II.

Tínhamos como objetivo resgatar a importância da literatura, por meio de propostas de intervenção, com o propósito de despertar os leitores literários que, talvez, por diferentes fatores, estejam adormecidos na escola. Zilberman (1993, p. 21) afirma: “A proposta de que a literatura seja reintroduzida na sala de aula significa o resgate de sua função primordial, buscando sobretudo, a recuperação do contrato do aluno com a obra de ficção.”. Uma vez que a literatura está presente em nosso cotidiano – no folclore, nas lendas, na música, nos causos, nos versos de amor, nas manifestações etc. –, é preciso nos prepararmos e sabermos inserir os nossos alunos no mundo da literatura.

Conforme os PCNs (BRASIL, 1998, p. 26), que são um instrumento de apoio à prática docente, define-se o texto literário como uma forma de representação e estilo, com o predomínio da criatividade e intenção estética que constitui “[...] outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo [...]”. Segundo Candido (2011, p. 175), defensor da importância da

literatura humanizadora, a “[...] literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.”.

Chegamos ao conhecimento de que, assim, somente a literatura é capaz de ultrapassar limites, tempo e espaço. Ela nos liberta das desigualdades, nos proporciona conhecer e viver o que a realidade talvez não nos permita, seja na poesia ou na ficção, para a formação cultural e humanizada de nossos alunos. Em vista disso, o que será deles sem sonhos, sem imaginação, sem a metáfora, sem a conotação? Barthes (1980) afirma que a literatura é fundamental, a única (in)disciplina que não pode desaparecer do currículo, porque abre portas para muitas outras.

Após trabalharmos cerca de um mês com a turma selecionada do 6º ano do ensino fundamental, conseguimos notar que, durante toda a trajetória da aplicação das atividades, a cada etapa colocada em prática, os alunos envolviam-se e interagiam com o texto. Enfim, eles demonstravam estar abertos a receber o texto literário e que as atividades possibilitavam que as relações interpessoais se estreitassem, pois, entre alunos e professora, houve um trabalho de troca de aprendizagens.

Maria (2009) afirma que os jovens continuam lendo e gostando de ler – contrariamente, ao que afirmam alguns professores –, o pode ser confirmado pelo extraordinário sucesso da série Harry Potter. Desta forma, percebemos que os alunos estão em busca da leitura autônoma, solitária ou com novas abordagens. Em contrapartida, na escola, os textos literários vêm perdendo espaço para os textos jornalísticos, charges, propagandas e o próprio livro didático não se preocupa em contemplar a literatura.

Zappone (2008, p. 31) constata que “[...] é possível observar letramento literário em inúmeros outros espaços que não apenas na escola.”. Porém, Zilberman (1993, p. 16) deixa claro que, como entidade que recebe a incumbência de ensinar a ler, a escola “[...] tem interpretado esta tarefa de um modo mecânico e estático.”. Por isso, em nossa intervenção, buscamos criar alternativas didáticas relevantes para que o trabalho com a literatura, atividade essencial no processo de formação de crianças e adolescentes, atinja, progressivamente, um nível de planejamento, execução e avaliação correspondente ao potencial humano, que o trato íntimo com o texto literário, desde a mais tenra idade, pode liberar.

Dessa maneira, podemos assimilar que não se trata de não gostar de ler literatura, trata-se de ensinar a ler literatura. Sabemos que o ensinar não é tarefa fácil, mas o trabalho que realizamos na escola selecionada nos permite concluir que a mediação do professor, no trabalho de letramento literário, é de suma importância e que, sem a sua intervenção, não será possível formar leitores de literatura na escola. Ressaltamos, também, que negar aos nossos

jovens o direito à literatura, é negar o direito de ver as coisas muito além daquilo que nossos olhos permitem.

Gostaria de finalizar com um poema de Carlos Drummond de Andrade, o qual me faz refletir sobre o trabalho docente:

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra (ANDRADE, 2013, p. 36).

Somente um gênio, como o poeta Carlos Drummond de Andrade, pode resumir tantos significados em versos que nos parecem “simples”, mas de ideias tão complexas. Inspirando-me no poema de Drummond, creio que devemos encontrar alternativas para resolver os problemas que esta pedra possa simbolizar. Precisamos enfrentar os inúmeros obstáculos de nossos caminhos, mesmos sabendo das várias dificuldades que nos deparamos no ensino, na educação e nos diferentes sistemas.

No entanto, nós professores, cientes de nossa responsabilidade social na formação de cidadãos, atingiremos nossos objetivos nas escolas em que trabalhamos se tivermos um olhar poético e otimista. Assim, conseguiremos romper as barreiras e seguir com uma proposta de trabalho relevante, tanto para o professor quanto para o alunado e em vez de pedras, poderemos colocar livros de literatura no caminho. Enfim, seguir adiante, visto que ao bom professor, não é dada a alternativa de ficar parado, só olhando para a pedra, não é verdade?

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **O pescador e sua mulher**. São Paulo: Paulus, 2006.

ANDRADE, C. D. **Alguma poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

BARBOSA, J. B.; BARBOSA, M. V. (Orgs.). **Leitura e mediação**: reflexões sobre a formação do professor. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

BARTHES, R. **Aula**. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1980.

BOUÇAS, A. **Linguado**. São Paulo: Pesca na praia, 2015. Disponível em: <<http://pescanapraia.com/linguado/>>. Acesso em: 2 out. 2016.

BRASIL. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 23 dez. 1996. Seção 1, n.248, p.27833-41. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996>>. Acesso em 29 dez. 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Especial, 1998.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 5. ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. p.171-93.

_____. A literatura e a formação do homem. In: DANTAS, V. (Org.). **Bibliografia de Antonio Candido**: textos de intervenção. São Paulo: Duas cidades, Ed. 34, 2002. p. 77-92.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português**: linguagens, 6º ano: língua portuguesa. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

COELHO, N. N. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 7.ed. São Paulo: Moderna, 2009.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COLUMBIA COLLEGE. **The fisherman and his wife, by Alexander Zick, c. 1886**. New York, USA, 2013. Disponível em: <<https://www.college.columbia.edu/core/content/fisherman-and-his-wife-alexander-zick-c-1886>>. Acesso em: 2 out. 2016.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, R.; SOUZA, R. J. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos**. São Paulo, v. 2, p. 101-8, 2011. Disponível em:

<<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2016.

COSTA, I. **O pescador e a sua mulher**. Para além do agora, 2014. Disponível em:

<<https://paralemdoagora.wordpress.com/2014/05/16/o-pescador-e-a-sua-mulher/>>. Acesso em: 2 out. 2016.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores.

Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.95-128

EDITORA Saraiva. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.editorasaraiva.com.br/>>.

Acesso em: 30 dez. 2016.

FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Pró-Livro, 2012. Disponível em:

<<http://www.prolivro.org.br/images/antigo/4095.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2016.

FUNDO Nacional do Livro Didático. Brasília, DF, [s.d.]. Disponível em:

<<http://www.fnnde.gov.br/>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

GREEN, J. **A culpa é das estrelas**. São Paulo: Intrínseca, 2014.

GRIMM, J.; GRIMM, H.; CRANE, W. The fisherman and his wife. In: _____. **Household**

stories by the Brothers Grimm. New York, USA: Dover Publications Inc., 1963. Disponível

em: <<http://www.gutenberg.org/files/19068/19068-h/19068-h.htm#illus-117>>. Acesso em: 2 out. 2016.

_____; PERRAULT, C. **As melhores histórias de Irmãos Grimm & Perrault**. São Paulo: Nova Alexandria, 2004.

GUIA de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Portuguesa. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em:

<<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%93-3-anos-finais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em 2 jun. 2015.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. H. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

MARIA, L. **O clube do livro**: ser leitor – que diferença faz? São Paulo: Globo, 2009.

OLIVEIRA, A. A. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, A.;

MACIEL, F.; COSSON, R. (Coords.) **Literatura**: ensino fundamental. Brasília, DF:

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p.41-54.

PHILIP, N; MISTRY, N. **Volta ao mundo em 52 histórias**. Tradução de Hildegard Feist. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2011.

QUINTAL, L. C. **Os contos de fadas maravilhosas e o conto maravilhoso que não tem fadas**. Webartigos, 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/os-contos-de-fadas-maravilhosas-e-o-conto-maravilhoso-que-nao-tem-fadas/35357/#ixzz1CBPUL7Us>>. Acesso em: 14 maio 2016.

RITER, C. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: _____; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.129-47.

SILVA, M. C. **Denotação e conotação**. Goiânia: Brasil Escola, [s.d.]. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/literatura/denotacao-conotacao.htm>>. Acesso em: 14 maio 2016.

SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.17-48.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-66, set./ dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2016.

TUDO desenhos. **Desenhos para colorir**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.tudodesenhos.com/>>. Acesso em: 14 maio 2016.

VOLOBUEF, K. **Contos de fadas dos Irmãos Grimm**. Carta Capital, 10 jan. 2013. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/educacao/carta-fundamental-arquivo/contos-de-fadas-dos-irmaos-grimm>>. Acesso em: 23 set. 2016.

ZAPPONE, M. H. Y. Fanfics: um caso de letramento literário na cibercultura? **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 29-33, abr./ jun. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/4749/3578>>. Acesso em: 4 out. 2016.

ZILBERMAN, R. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

_____. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

_____. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Desenredo**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, RS, v.

5, n. 1, p. 9-20, jan./ jun. 2009. Disponível em:
<<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/924/554>>. Acesso em: 8 out. 2016.

APÊNDICE A – Primeiro questionário para o aluno



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



Mestranda: Juliana Afonso de Paula Souza
Orientador: Prof. Dr. Carlos Francisco de Moraes

PRIMEIRO QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO

Parte 1 Sobre a leitura



1. Você gosta de ler?
 - a) Sim, eu adoro ler.
 - b) Sim, mas tenho dificuldades para ler.
 - c) Um pouco.
 - d) Não gosto de ler.

2. Com que frequência você lê?
 - a) Sempre, leio na escola e em casa.
 - b) Somente quando a professora pede.
 - c) Nunca, nem quando a professora pede.

3. Você tem o hábito de ler:
 - a) Textos no livro didático.
 - b) Livros literários.
 - c) Revistas.
 - d) Notícias.
 - e) Assuntos no Facebook, mensagens no celular.
 - f) Sites da internet.
 - g) A Bíblia.
 - h) Não gosto de ler.

4. Sua família o incentiva a ler?
 - a) Sim.
 - b) Às vezes.
 - c) Não.

5. Seus pais ou responsáveis têm o hábito de ler?
- Sim, frequentemente.
 - Às vezes.
 - Não.
6. Você leu quantos livros nos últimos três meses?
- Quatro ou mais.
 - Três.
 - Dois.
 - Um.
 - Nenhum.
7. Dos livros que você já leu cite um que considere muito interessante. Por quê?
-
-
8. Para você o ato de ler um livro é:
- Um prazer, pois a leitura lhe proporciona momentos de satisfação, fantasia ou conhecimento.
 - Cansativo, pois lê apenas por imposição dos professores.
 - Desnecessário, pois nos dias de hoje não é necessário ler livros.
 - Outro. Explique:
-

Sobre a biblioteca



9. Você conhece a biblioteca de sua escola?
- Sim.
 - Não.
10. Se você conhece, escolha a opção que melhor represente a biblioteca de sua escola:
- Bonita.
 - Organizada.
 - Bagunçada.
 - Feia.
11. Você frequenta a biblioteca de sua escola:
- Nunca vou à biblioteca. Por quê?
-
- Sempre que quiser, pois o acesso é livre, mas fecha no intervalo.
 - Sempre que quiser, pois o acesso é livre e não fecha no intervalo.
 - Apenas utilizo a biblioteca na presença da professora regente.

12. Sobre o acesso aos livros da biblioteca:
- a) Posso escolher os livros que quero ler.
 - b) A funcionária da biblioteca já separa os livros que posso ler na minha série.
 - c) Só posso pegar o livro que a professora solicitou.
 - d) Outro. Explique.
-

13. A biblioteca faz atividades para incentivar a leitura?
- a) Sim, com frequência. Dê exemplos:
-

b) Sim, mas raramente. Dê exemplos:

c) Não, nunca.

14. Você já teve aula de leitura na biblioteca?

a) Sim, frequentemente.

b) Sim, mas raramente.

c) Não, nunca.

d) Outro. Explique:

Sobre as aulas de literatura



15. De que você gosta nas aulas de literatura?
-
-

16. Para você as aulas de literatura são:

a) Importantes.

b) Desnecessárias.

c) Apenas um complemento da língua portuguesa.

d) Não sei para que servem as aulas de literatura.

e) Outra.

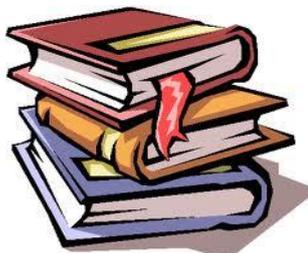
17. O que você gostaria que tivesse nas aulas de literatura e língua portuguesa que envolvesse a leitura?
-
-

18. Você sente falta de eventos envolvendo a literatura na escola como poesia, teatro, contação de histórias, música?

a) Sim. Por quê?

b) Não. Por quê?

Sobre o livro didático



19. Você gosta de ler os textos do livro didático?
- Sim.
 - Às vezes.
 - Não gosto.
20. O que você acha das atividades propostas sobre os textos lidos no livro didático?
- Interessantes, pois sempre há perguntas diferenciadas que estimulam nosso gosto pela leitura.
 - Cansativas, pois são muito extensas e sempre se repetem.
 - Muito importantes para a compreensão e interpretação dos textos.
 - Difíceis, porque não entendo o que está sendo solicitado nas atividades.
 - Outra.
-
21. Nas aulas de língua portuguesa e/ou literatura a professora utiliza o livro didático com que frequência:
- Sempre.
 - Na maioria das aulas.
 - Raramente.
 - Nunca.
22. O que você acha do livro didático utilizado nas aulas de língua portuguesa e/ou literatura:
- Ótimo.
 - Bom.
 - Razoável.
 - Ruim.

Justifique sua resposta:

Parte 2

O gato de botas

(Adaptado do conto de Charles Perrault)

Um moleiro, que tinha três filhos, repartindo à hora da morte seus únicos bens, deu ao primogênito o moinho; ao segundo, o seu burro; e ao mais moço apenas um gato. Este último ficou muito descontente com a parte que lhe coube da herança, mas o gato lhe disse:

— Meu querido amo, compra-me um par de botas e um saco e, em breve, te provarei

que sou de mais utilidade que um moinho ou um asno.

Assim, pois, o rapaz converteu todo o dinheiro que possuía num lindo par de botas e num saco para o seu gatinho. Este calçou as botas e, pondo o saco às costas, encaminhou-se para um sítio onde havia uma coelheira. Quando ali chegou, abriu o saco, meteu-lhe uma porção de farelo miúdo e deitou-se no chão fingindo-se morto.

Excitado pelo cheiro do farelo, o coelho saiu de seu esconderijo e dirigiu-se para o saco. O gato apanhou-o logo e levou-o ao rei, dizendo-lhe:

— Senhor, o nobre marquês de Carabás mandou que lhe entregasse este coelho. Guisado com cebolinhas será um prato delicioso.

— Coelho?! — exclamou o rei. — Que bom! Gosto muito de coelho, mas o meu cozinheiro não consegue nunca apanhar nenhum. Dize ao teu amo que eu lhe mando os meus mais sinceros agradecimentos.

No dia seguinte, o gatinho apanhou duas perdizes e levou-as ao rei como presente do marquês de Carabás. O rei ficou tão contente que mandou logo preparar a sua carruagem e, acompanhado pela princesa, sua filha, dirigiu-se para a casa do nobre súdito que lhe tinha enviado tão preciosas lembranças.

O gato foi logo ter com o amo:

— Vem já comigo, que te vou indicar um lugar, no rio, onde poderás tomar um bom banho.

O gato conduziu-o a um ponto por onde devia passar a carruagem real, disse-lhe que se despisse, que escondesse a roupa debaixo de uma pedra e se lançasse à água. Acabava o moço de desaparecer no rio quando chegaram o rei e a princesa.

— Socorro! Socorro! — gritou o bichano.

— Que aconteceu? — perguntou o rei.

— Os ladrões roubaram a roupa do nobre marquês de Carabás! — disse o gato.

— Meu amo está dentro da água e sentirá câimbras.

O rei mandou imediatamente uns servos ao palácio; voltaram daí a pouco com um magnífico vestuário feito para o próprio rei, quando jovem.

O dono do gato vestiu-o e ficou tão bonito que a princesa, assim que o viu, dele se enamorou. O rei também ficou encantado e murmurou:

— Eu era exatamente assim, nos meus tempos de moço.

O gato estava radiante com o êxito do seu plano; e, correndo à frente da carruagem, chegou a uns campos e disse aos lavradores:

— O rei está chegando; se não lhes disserem que todos estes campos pertencem ao marquês de Carabás, faço-os triturar como carne para almôndegas.

De forma que, quando o rei perguntou de quem eram aquelas searas, os lavradores responderam-lhe:

— Do muito nobre marquês de Carabás.

— Com a breca! — disse o rei ao filho mais novo do moleiro.

— Que lindas propriedades tens tu!

O moço sorriu perturbado, e o rei murmurou ao ouvido da filha:

— Eu também era assim, nos meus tempos de moço.

Mais adiante, o gato encontrou uns camponeses ceifando trigo e lhes fez a mesma ameaça:

— Se não disserem que todo este trigo pertence ao marquês de Carabás, faço picadinho de vocês.

Assim, quando chegou a carruagem real e o rei perguntou de quem era todo aquele trigo, responderam:

— Do mui nobre marquês de Carabás.

O rei ficou muito entusiasmado e disse ao moço:

— Ó marquês! Tens muitas propriedades!

O gato continuava a correr à frente da carruagem; atravessando um espesso bosque, chegou à porta de um magnífico palácio, no qual vivia um ogro que era o verdadeiro dono dos campos semeados. O gatinho bateu à porta e disse ao ogro que a abriu:

— Meu querido ogro, tenho ouvido por aí umas histórias a teu respeito. Dize-me lá: é certo que te podes transformar no que quiseres?

— Certíssimo — respondeu o ogro, e transformou-se num leão.

— Isso não vale nada — disse o gatinho. - Qualquer um pode inchar e aparecer maior do que realmente é. Toda a arte está em se tornar menor. Poderias, por exemplo, transformar-te em rato?

— É fácil — respondeu o ogro, e transformou-se num rato.

O gatinho deitou-lhe logo as unhas, comeu-o e desceu logo a abrir a porta, pois naquele momento chegava a carruagem real. E disse:

— Bem-vindo seja, senhor, ao palácio do marquês de Carabás.

— Olá! — disse o rei — que formoso palácio tens tu! Peço-te a fineza de ajudar a princesa a descer da carruagem.

O rapaz, timidamente, ofereceu o braço à princesa e o rei murmurou-lhe ao ouvido:

— Eu também era assim tímido, nos meus tempos de moço.

Entretanto, o gatinho meteu-se na cozinha e mandou preparar um esplêndido almoço, pondo na mesa os melhores vinhos que havia na adega; e quando o rei, a princesa e o amo entraram na sala de jantar e se sentaram à mesa, tudo estava pronto.

Depois do magnífico almoço, o rei voltou-se para o rapaz e disse-lhe:

— Jovem, és tão tímido como eu era nos meus tempos de moço. Mas percebo que gostas muito da princesa, assim como ela gosta de ti. Por que não a pedes em casamento?

Então, o moço pediu a mão da princesa, e o casamento foi celebrado com a maior pompa. O gato assistiu, calçando um novo par de botas com cordões encarnados e bordados a ouro e preciosos diamantes.

E daí em diante, passaram a viver muito felizes. E se o gato às vezes ainda se metia a correr atrás dos ratos, era apenas por divertimento; porque absolutamente não mais precisava de ratos para matar a fome...

Texto disponível em:

<<http://www.educacional.com.br/projetos/ef1a4/contosdefadas/gatodebotas.html>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

Vocabulário

Moleiro: Dono de moinho. / Aquele que trabalha em moinho.

Primogênito: Que nasceu antes dos outros irmãos, filho mais velho.

Guisado: Prato de carne, peixe ou legumes refogados. / Picadinho de carne bem temperado.

Excitado: estimulado, despertado, exaltado.

Perdiz: ave galinácea muito apreciada como caça.

Seara: campo de cereais. Terreno semeado.

1. O texto que você acabou de ler é:
 - a) Uma notícia.
 - b) Um conto de mistério.
 - c) Um conto maravilhoso.
 - d) Uma crônica.
 2. Você considera que o texto, *O gato de botas*, é uma narrativa? Por quê?
-

-
-
3. São elementos de uma narrativa:
- Ideias de tempo, espaço, versos e estrofes, rimas.
 - Ideias de tempo, de espaço, de ambiente; personagens; enredo (início, problema ou conflito, ações dos personagens e desfecho); narrador; além da fala direta ou indireta dos personagens.
 - Ideias de pessimismo, sofrimento durante todo o enredo, sempre com final infeliz.
 - Ideias de espaço, personagens, poeta, eu-lírico, conflito, desfecho.
4. Uma das características do gênero conto maravilhoso é o elemento mágico. Quanto a ele, pode-se afirmar que:
- O elemento mágico são as botas e o saco do gato tornando-o humano.
 - O elemento mágico é o gato que fala e possui grande astúcia, o que não é possível para um gato comum.
 - O elemento mágico são as roupas do dono do gato que encantaram a princesa ao torná-lo bonito.
 - O conto não possui elementos mágicos.
5. Sobre o narrador do texto lido podemos afirmar:
- O texto não possui narrador.
 - É narrador-personagem, pois participa da história.
 - É narrador-onisciente, pois narra e conhece os pensamentos e sentimentos do personagem.
 - É narrador-observador, pois apenas narra os fatos sem participar da história.
6. Escolha a alternativa em que no trecho selecionado do texto, há linguagem conotativa:
- “Um moleiro, que tinha três filhos, repartindo à hora da morte seus únicos bens, deu ao primogênito o moinho; ao segundo, o seu burro; e ao mais moço apenas um gato”.
 - “Excitado pelo cheiro do farelo, o coelho saiu de seu esconderijo e dirigiu-se para o saco”.
 - “Se não disserem que todo este trigo pertence ao marquês de Carabás, faço picadinho de vocês”.
 - “O gato assistiu, calçando um novo par de botas com cordões encarnados e bordados a ouro e preciosos diamantes”.
7. De acordo com os seus conhecimentos, quem é o protagonista do texto? Justifique sua resposta.
-
-
8. O fato que gera o conflito na história é:
- O moleiro ter falecido, deixando três filhos.
 - O fato do filho mais moço ter recebido um gato como herança de seu pai.
 - O gato pedir ao seu dono um par de botas e um saco.
 - O gato ter apanhado o coelho e ter levado ao rei.

Observe o trecho selecionado do texto para responder à questão 9.

“O dono do gato vestiu-o e ficou tão bonito que a princesa, assim que o viu, dele se enamorou. O rei também ficou encantado e murmurou:

— Eu era exatamente assim, nos meus tempos de moço”.

9. O autor desse texto utiliza alguns recursos para narrar a história, em alguns momentos considera importante a presença do narrador, já em outros insere as falas dos personagens. Esses recursos utilizados pelo autor são chamados:
- Narrador e personagens.
 - Discursos livres.
 - Narrador personagem e observador.
 - Discursos direto e indireto.
10. Quanto ao tempo em que acontecem os fatos podemos afirmar:
- A história acontece no passado, num tempo cronológico, ou seja, é possível determiná-lo.
 - Trata-se de uma história ocorrida no passado, num tempo impreciso.
 - Trata-se de uma história ocorrida nos tempos atuais.
 - Na história não podemos perceber palavras que marcam o tempo.

Conto: O gato de botas

Charles Perrault



APÊNDICE B – Segundo questionário para o aluno**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

Mestranda: Juliana Afonso de Paula Souza
Orientador: Prof. Dr. Carlos Francisco de Moraes

SEGUNDO QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO**Parte 1**

Sobre a sequência didática

1. O que você achou da sequência didática trabalhada em sala de aula?
 - a) Ótima.
 - b) Boa.
 - c) Ruim.
 - d) Outro.

2. Para você o que houve de diferente das atividades apresentadas na sequência didática em relação às atividades que você acostuma a realizar com o livro didático?

3. O que você achou mais interessante na sequência didática?
 - a) O momento de motivação.
 - b) A apresentação do autor.
 - c) As leituras.
 - d) As atividades de interpretação de texto.
4. Você considera que realizar atividades diversificadas para trabalhar com o texto literário na sala de aula é:
 - a) Muito importante.
 - b) Interessante.
 - c) Desnecessário.
 - d) Outro.

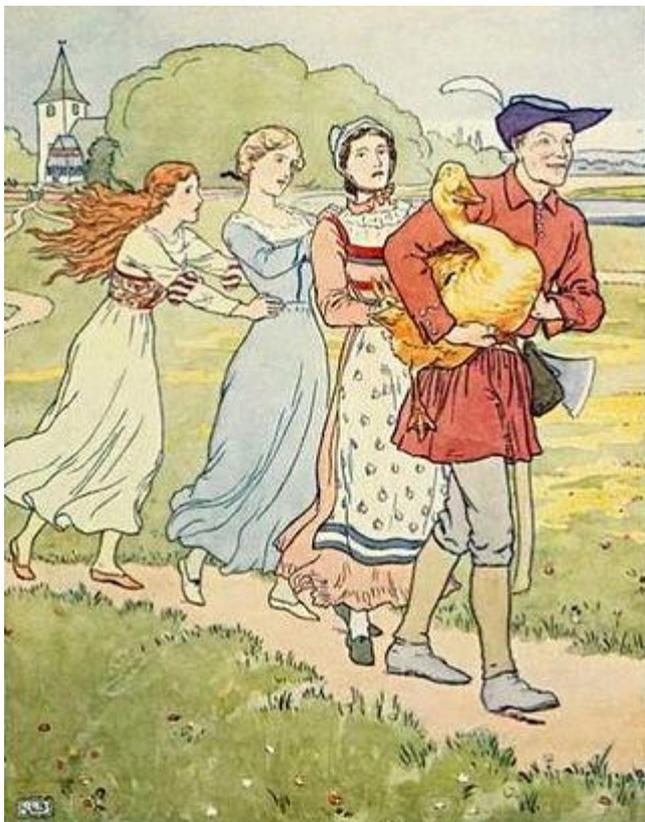
5. O que você sugere como atividade para melhorar a sequência didática trabalhada?

Parte 2

Atividades

O ganso de ouro

(Adaptado dos Irmãos Grimm)



Houve, uma vez, um homem que tinha três filhos. O mais moço dos três era por todos desprezado, ridicularizado e maltratado; todos o chamavam pelo nome de Zé Palerma.

Um belo dia, o filho mais velho resolveu cortar lenha na floresta; antes de partir, a mãe deu-lhe uma excelente fritada de ovos e uma garrafa de vinho para que não ficasse com fome e com sede.

Muito satisfeito, o moço entrou pela floresta adentro e topou com um anãozinho que, após cumprimentá-lo, lhe disse:

— Queres dar-me um pedacinho da tua fritada e um golinho do teu vinho? Estou com tanta fome e tanta sede!

Mas o filho espertalhão respondeu:

— Se dou a ti a fritada e o vinho, nada sobra para mim; sai do meu caminho!

Largou aí o anãozinho e foi-se sem mais aquela. Mais adiante um pouco, começou a cortar um galho, mas não tardou nada que, errando o golpe, feriu-se com o machado num braço, tendo de voltar para casa a fim de tratar o ferimento. Aquilo não passava de uma peça que lhe pregara o anãozinho!

Em seguida, o segundo filho quis ir à floresta; a ele também a mãe deu uma bela fritada de ovos e uma garrafa de bom vinho. Penetrando na floresta, encontrou o tal anãozinho, que lhe pediu um pedaço de fritada e um gole de vinho. Mas este filho também disse com o seu natural bom senso:

— O que der a ti, fará falta a mim; dá o fora, sai da minha frente.

Largou lá o anãozinho e foi para diante. Mas o castigo não se fez esperar: assim que deu alguns golpes numa árvore, feriu a perna com o machado e teve de ser transportado para casa.

Então o menor dos três pediu que o deixassem ir:

— Meu pai, deixa-me por esta vez ir à floresta cortar lenha!

— Teus irmãos já se feriram, — respondeu-lhe o pai; — agora queres ir tu, que não sabes fazer coisa alguma.

Mas Zé Palerma tanto insistiu que o pai acabou por dizer:

— Pois bem, vai! Assim aprenderás à tua própria custa.

A mãe deu-lhe uma broa assada nas brasas e uma garrafa de cerveja azeda.

Penetrando na floresta, ele também encontrou o anãozinho, que o cumprimentou e pediu:

— Dá-me um pedaço da tua broa e um gole da tua cerveja; tenho tanta fome e tanta sede!

Zé Palerma respondeu:

Eu tenho apenas uma broa assada nas brasas e cerveja azeda; se isto te agrada, senta-te aqui e come comigo.

Sentaram-se os dois no chão. Quando Zé Palerma tirou da sacola a broa, esta se havia transformado em bolo delicioso e a cerveja em vinho finíssimo. Comeram e beberam alegremente; depois o anãozinho disse:

— Como tens um coração excelente e repartes de boa vontade o que possuis, quero, por minha parte, que sejas feliz. Lá adiante, há uma velha árvore; derruba-a e encontrarás algo nas suas raízes.

— Assim dizendo, despediu-se e foi embora.

Zé Palerma abateu a árvore; quando ela tombou ao chão, ele encontrou entre as raízes um ganso com penas de ouro puro. Pegou-o e levou-o consigo, indo pernoitar numa hospedaria não muito longe dali.

O hospedeiro tinha três filhas, as quais, vendo aquele ganso, sentiram curiosidade de saber que pássaro estranho era aquele, e ficaram loucas de vontade de possuir uma de suas penas. A mais velha pensou: “Hei de descobrir um jeito para arrancar-lhe a pena”.

Assim que Zé Palerma se ausentou, a moça pegou o ganso pela asa, mas seus dedos ficaram presos ao ganso. Depois veio a segunda filha, que não pensava senão na pena de ouro; porém, mal tocou na irmã, ficou também presa. Por fim chegou a terceira, com idêntica intenção. As outras duas logo lhe gritaram:

— Não te aproximes, pelo amor de Deus!

Mas ela, que não sabia o que se passava, pensou: “Ora, se elas meteram-se nisso, por que não posso fazer o mesmo!”. Aproximou-se correndo e, mal tocou na irmã, também ela ficou presa. Assim tiveram de passar a noite grudadas ao ganso.

Na manhã seguinte, Zé Palerma pegou o ganso debaixo do braço e foi andando, sem se incomodar com as três moças, que tinham de segui-lo de um lado para outro, conforme lhe dava na telha. Chegando ao meio do campo, encontraram o padre que, vendo aquela estranha procissão, disse:

— Oh, desavergonhadas! Onde já se viu uma sem-vergonhice igual? Correr pelo campo atrás desse rapazote! Achais decente isso?

Assim falando, agarrou a mão da mais moça, a fim de puxá-la para o lado; mas, apenas esbarrou nela, ficou também preso e obrigado a correr junto. Nisso passou o sacristão e viu o Padre segurando a moça e correndo com elas. Espantado com aquilo, gritou:

— Alô, Senhor Padre, aonde ides com tanta pressa? Não vos esqueçais que temos hoje mais um batizado a fazer!

Correu para ele, tentando segurá-lo pela manga da batina, mas também ficou grudado. Iam todos os cinco assim, correndo como bobos um atrás do outro, quando surgiram dois camponeses com as enxadas no ombro; o Padre apelou para eles, pedindo-lhes que os libertassem daquilo, a ele e ao sacristão, mas assim que os camponeses pegaram no sacristão, também ficaram grudados sem poder soltar-se. Agora eram sete a correr atrás de Zé Palerma.

Pouco depois, Zé Palerma chegou a uma cidade onde havia um rei que governava e a cuja filha ninguém jamais conseguira fazer rir. O rei, portanto, havia decretado que só a daria em casamento a quem conseguisse esse prodígio.

Zé Palerma, ao saber disso, foi-se apresentar, levando consigo o ganso e toda a comitiva; quando a princesa viu os sete grudados um no outro, correndo como bobos atrás do ganso, rompeu numa gargalhada sem fim.

Então Zé Palerma pediu-a em casamento, mas o rei não gostou daquele tipo de genro; opôs-lhe um mundo de dificuldades, dizendo que teria antes de trazer-lhe um homem capaz de

ingerir todo o vinho contido na adega cheia de barris.

Zé Palermo lembrou-se logo do anãozinho o qual, certamente, viria em seu auxílio. Foi à floresta, no lugar onde derrubara a árvore e viu lá um homem sentado, com uma expressão desconsolada. Zé Palermo perguntou-lhe o que o afligia tanto e o homem respondeu:

— Tenho uma sede imensa e não posso dessedentar-me; não suporto água pura e já bebi um barril cheio de vinho; mas que é uma gota para um ferro em brasa?

— Eu te ajudarei a matar a sede, — disse Zé Palermo; — vem comigo, terás com que matar a tua sede.

Levou-o à adega do rei e o homem atirou-se avidamente aos barris e bebeu, bebeu tanto que chegaram a doer-lhe as costas, e, antes que findasse o dia, tinha liquidado todo o vinho da adega.

Zé Palermo voltou ao rei, reclamando a noiva; mas o rei encolerizou-se ao pensar que esse tonto levaria a filha para com ela se casar, e então impôs novas condições. Antes de receber a princesa, teria de trazer-lhe um homem capaz de comer uma montanha de pão.

Zé Palermo não hesitou; dirigiu-se logo à floresta e, no mesmo lugar, encontrou um homem que estava a apertar a cinta com uma correia e, de mau humor, ia resmungando:

— Comi uma fornada inteira de pão, mas que adianta isso com a fome que me devora? Meu estômago continua vazio e não tenho outro remédio senão apertar cada vez mais a cinta até morrer.

Muito contente com isso, Zé Palermo disse-lhe:

— Anda, vem comigo, terás com que saciar tua fome.

Levou-o à corte do rei; este havia mandado buscar todo o trigo que existia no reino para fazer uma montanha de pão; mas o homem da floresta, colocando-se diante da imensa montanha, pôs-se a comer, a comer, a comer, e, antes de findar o dia, nada mais restava, nem mesmo uma migalha daquele pão todo.

Zé Palermo pediu pela terceira vez a mão da princesa, mas o rei encontrou outra escapatória. Ordenou que lhe trouxesse um navio que tanto andasse no mar como em terra.

— Se me apareceres num tal veleiro, - disse o rei; - terás imediatamente a mão de minha filha.

Zé Palermo saiu a correr rumo à floresta e encontrou o velho anãozinho com quem repartira a broa e o vinho; este disse-lhe:

— Comi e bebi por ti, agora te darei também o navio. Faça isto porque foste bondoso e compassivo para comigo.

Então, deu-lhe o navio que tanto andava por mar como por terra e, quando o rei o viu, foi obrigado a conceder-lhe a mão da filha.

Pouco depois se realizou o casamento; e, mais tarde, tendo morrido o rei, Zé Palermo herdou o trono e reinou longos anos junto com a esposa, muito felizes e contentes.

Texto disponível em: <http://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/o_ganso_de_ouro>.
Acesso em: 26 fev. 2016.

1. O texto que você acabou de ler é:
 - a) Uma notícia.
 - b) Um conto de mistério.
 - c) Um conto maravilhoso.
 - d) Uma crônica.

 2. Se você considera que o texto, *O ganso de ouro*, é um conto maravilhoso, explique por quê?
-

-
-
3. São elementos de um conto maravilhoso:
- Ideias de tempo, espaço, versos e estrofes, rimas.
 - Ideias de tempo, de espaço, de ambiente; personagens; enredo (início, problema ou conflito, ações dos personagens e desfecho); narrador; além da fala direta ou indireta dos personagens.
 - Ideias de pessimismo, sofrimento durante todo o enredo, sempre com final infeliz.
 - Ideias de espaço, personagens, poeta, eu-lírico, conflito, desfecho.
4. Sabemos que uma das características do gênero conto maravilhoso é o elemento mágico. Quanto ao conto, *O ganso de ouro*, pode-se afirmar que:
- Os elementos mágicos são o rei e a princesa.
 - Os elementos mágicos são o anãozinho da floresta e o ganso de ouro.
 - O elemento mágico são os homens que Zé Palerma encontrou na floresta.
 - O conto não possui elementos mágicos.
5. Sobre o narrador do texto lido podemos afirmar:
- O texto não possui narrador.
 - É narrador-personagem, pois participa da história.
 - É narrador-observador, pois apenas narra os fatos sem participar da história
 - É narrador-onisciente, pois narra e conhece os pensamentos e sentimentos do personagem.
6. Escolha a alternativa em que no trecho selecionado do texto, há linguagem conotativa:
- “Um belo dia, o filho mais velho resolveu cortar lenha na floresta; antes de partir, a mãe deu-lhe uma excelente fritada de ovos e uma garrafa de vinho para que não ficasse com fome e com sede”.
 - “Penetrando na floresta, encontrou o tal anãozinho, que lhe pediu um pedaço de fritada e um gole de vinho”.
 - “Levou-o à corte do rei; este havia mandado buscar todo o trigo que existia no reino para fazer uma montanha de pão (...)”.
 - “Zé Palerma saiu a correr rumo à floresta e encontrou o velho anãozinho com quem repartira a broa e o vinho (...)”.
7. De acordo com os seus conhecimentos, quem é o protagonista do texto? Justifique sua resposta.
-
-
8. O fato que gera o conflito na história é:
- O filho mais novo dos três filhos do casal querer ir para a floresta após tentativas malsucedidas dos irmãos.
 - O personagem Zé Palerma ter encontrado na floresta um anãozinho que tinha poderes.
 - O rei não querer cumprir com a sua palavra por considerar Zé Palerma um pretendente inadequado para sua filha.
 - As irmãs terem passado a noite presas no ganso de ouro, porém Zé Palerma não as ajudou, saindo com as mesmas pela cidade.

Observe o trecho selecionado do texto para responder à questão 9.

“Zé Palerma saiu a correr rumo à floresta e encontrou o velho anãozinho com quem repartira a broa e o vinho; este disse-lhe:

— Comi e bebi por ti, agora te darei também o navio. Faço isto porque foste bondoso e compassivo para comigo.”

9. O autor desse texto utiliza alguns recursos para narrar a história, em alguns momentos considera importante a presença do narrador, já em outros insere as falas dos personagens. Esses recursos utilizados pelo autor são chamados:
- Narrador e personagens.
 - Discursos livres.
 - Narrador personagem e observador.
 - Discursos direto e indireto.
10. Quanto ao tempo em que acontecem os fatos podemos afirmar:
- Trata-se de uma história ocorrida nos tempos atuais.
 - Trata-se de uma história ocorrida no passado, num tempo impreciso
 - Na história não podemos perceber palavras que marcam o tempo.
 - A história acontece no passado, num tempo cronológico, ou seja, é possível determiná-lo.



Obrigada por participar de nossa pesquisa!

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
Rua Madre Maria José, 122 - 2º Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia - CEP: 38025-100 - Uberaba (MG)
Telefone: (0**34) 3318-5776

MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE PARA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES COMO PARTICIPANTES DE PESQUISA

(Versão setembro/2015)

Título do projeto:

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

TERMO DE ESCLARECIMENTO

A (O) criança (*ou adolescente*) sob sua responsabilidade está sendo convidada(o) a participar do estudo intitulado *O ensino de literatura e o letramento literário em uma escola pública de Uberaba*. Os avanços nas áreas das ciências ocorrem através de estudos como este, por isso a participação da criança (*ou do adolescente*) é importante. O objetivo deste estudo é analisar como acontece o ensino de literatura na escola pública selecionada e propor uma intervenção no trabalho com o texto literário e caso a criança (*ou o adolescente*) participe, será necessário responder perguntas de dois questionários e realizar atividades que serão desenvolvidas em sala de aula envolvendo textos literários. Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco à vida da criança (*ou do adolescente*). Espera-se que o(s) benefício(s) decorrente(s) da participação nesta pesquisa seja(m) suas experiências de leitura literária e a oportunidade de partilhar os seus conhecimentos com a sua comunidade leitora.

Você e a criança (*ou o adolescente*) sob sua responsabilidade poderão obter todas as informações que quiserem; a criança (*ou o adolescente*) poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento escolar. Pela participação da criança (*ou do adolescente*) no estudo, nem você nem a criança (*ou o adolescente*) receberão qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. O nome da criança (*ou do adolescente*) não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois ela (*ou ele*) será identificada(o) por um número ou por uma letra ou outro código.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
 Rua Madre Maria José, 122 - 2º Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia - CEP: 38025-100 - Uberaba (MG)
 Telefone: (0**34) 3318-5776

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto:

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

Eu, _____ (*nome do voluntário*), li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento ao qual a criança (*ou o adolescente*) sob minha responsabilidade será submetida(o). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que eu e a criança (*ou o adolescente*) sob minha responsabilidade somos livres para interromper a participação dela (*ou dele*) na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada e que isso não causará nenhum prejuízo ou coação. Sei que o nome da criança (*ou do adolescente*) não será divulgado, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com a participação da criança (*ou do adolescente*) no estudo, desde que ele (a) também concorde. Por isso ela (*ou ele*) assina (*caso seja possível*) junto comigo este Termo de Consentimento Livre. Após assinatura, receberei uma via (não fotocópia) deste documento.

Uberaba, _____ de _____ de 2016.

 Assinatura do responsável legal

 Documento de Identidade

 Assinatura da criança (*ou do adolescente*)
 (caso possa assinar)

 Documento de Identidade (se possuir)

 Assinatura do pesquisador orientador

PREENCHIMENTO OBRIGATÓRIO:

Telefones de contato (inclusive números de celulares) de todos os pesquisadores:
 Carlos Francisco de Moraes: (0**34) 3315-5768/99928-0407
 Juliana Afonso de Paula Souza: (0**34) 3313-9862/98861-2628

Em caso de dúvida em relação a este documento, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (0**34) 3318-5776.

ANEXO A – Termo de autorização da UFTM

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
Rua Madre Maria José, 122 - 2º Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia - CEP: 38025-100 - Uberaba (MG)
Telefone: (0**34) 3318-5776

Uberaba, ____ de _____ de 2016.

À Direção da Escola Municipal**Assunto: Solicitação de autorização para realização de pesquisa científica**

Prezada Senhora:

Na qualidade de docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, venho, respeitosamente, solicitar sua autorização para que JULIANA AFONSO DE PAULA SOUZA, mestranda do referido programa, colete dados para sua pesquisa desenvolvida sob minha orientação, para a preparação de sua dissertação de mestrado. Ressalto que os nomes da escola, de seus servidores e de todos os alunos envolvidos na pesquisa serão mantidos sob sigilo; nos textos da pesquisa e da dissertação, todos os participantes da pesquisa serão tratados apenas por códigos numéricos ou alfabéticos.

Caso a autorização seja deferida, solicito, por favor, que o resultado seja lançado abaixo e que também constem deste documento a assinatura e o carimbo do responsável pela unidade escolar.

Contando com seu apoio, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento que se faça necessário.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Carlos Francisco de Moraes
Docente do ProfLetras/UFTM
Orientador da pesquisa
(carlosfdemoraes@gmail.com/ (**34) 3318-5942)

RESULTADO:

- () Deferido
() Indeferido

Data da autorização:

Assinatura e carimbo do responsável pela unidade escolar

ANEXO B – Unidade 1: No mundo da fantasia

(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 10-70)

UNIDADE

1

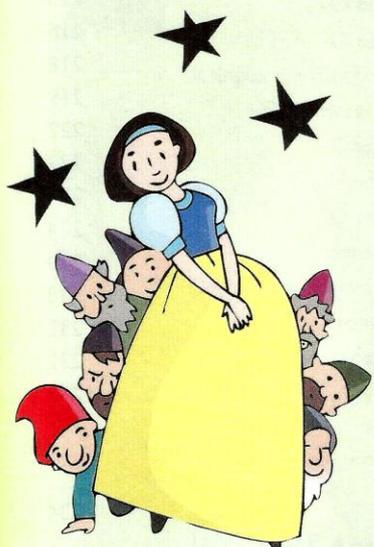
No mundo da fantasia

Vende-se uma casa encantada
no topo da mais alta montanha.
Tem dois amplos salões
onde você poderá oferecer banquetes
para os duendes e anões
que moram na floresta ao lado.

Tem jardineiras nas janelas,
onde convém plantar margaridas.

Tem quartos de todas as cores
que aumentam ou diminuem
de acordo com o seu tamanho
e na garagem há vagas
para todos os seus sonhos

(Roseana Murray. *Classificados poéticos*.
São Paulo: Nacional, 2004. p. 34.)





FIQUE LIGADO! PESQUISE!



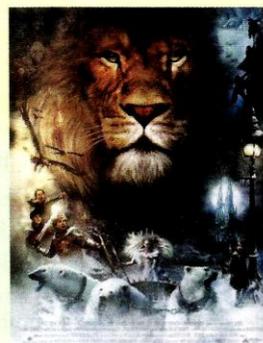
LIVROS

Os contos de Grimm (Paulus); *As quatro estações das fadas* e *O livro das fadas*, de Betty Bib (Publifolha); *Contos e lendas das mil e uma noites*, de Rosa Freire D'Aguiar e outros (Companhia das Letras); *Horripilantes contos de fadas*, de Michael Coleman (Companhia das Letrinhas); *Contos e poemas para crianças extremamente inteligentes*, de Harold Bloom (Objetiva); *Contos de fadas* (Jorge Zahar); *Fábulas de La Fontaine*, de Marc Chagal (Estação Liberdade); *A fada que tinha ideias*, de Fernanda Lopes de Almeida (Ática); *Literatura oral para a infância e a juventude*, de Henriqueta Lisboa (Peirópolis); coleção *Baú de Histórias* (Atual); *Histórias maravilhosas de Andersen* e *Contos de Grimm* (Companhia das Letrinhas).



FILMES

Ilha da imaginação, de Jennifer Flackett e Mark Levin; *Encantada*, de Kevin Lima; *As crônicas de Nárnia — O leão, a feiticeira e o guarda-roupa* e *As crônicas de Nárnia — Príncipe Caspian*, de Andrew Adamson; *Eragon*, de Stefan Fangmeir; *O encanto das fadas*, de Charles Sturridge; *O jardim secreto*, de Agnieszka Jolland; *O mágico de Oz*, de Victor Fleming; *Peter Pan*, de P. J. Hogan; *Cinderela*, *Branca de Neve*, *A Bela Adormecida*, *A Bela e a Fera*, *Aladim*, *Pinocchio*, *Hércules*, *Atlântida* e *A pequena sereia*, dos Estúdios Disney.



Cartaz do filme *As crônicas de Nárnia — O leão, a feiticeira e o guarda-roupa*.



SITES

www.graudez.com.br/litinf
www.ziraldo.com/menino/home.htm
www.terra.com.br/kids/harrypotter
<http://criancas.uol.com.br>
www.educacional.com.br/projetos/ef1a4/contosdefadas/brancadeneve.html

Intervalo

Projeto: Histórias de hoje e sempre — Produção de textos inspirados em contos maravilhosos, montagem de livros de histórias e exposição de livros, revistas, vídeos, CDs, fantoches, etc.

CAPÍTULO

1

Era uma vez

Professor: Antes de iniciar o trabalho com este capítulo, sugerimos que leia para os alunos alguns contos maravilhosos, encontrados em livros que são comuns nas bibliotecas das escolas. Se quiser, valha-se das indicações feitas na seção *Fique ligado! Pesquise!* Você pode, primeiramente, explorar conhecimentos prévios dos alunos, estimulando-os a tecer comentários sobre diferentes versões de um mesmo conto, a linguagem em que o conhecem (se verbal ou cinematográfica), o enredo de alguns mais conhecidos, as personagens, etc. Peça que tragam de casa livros para emprestar aos colegas, que leiam os trechos de que mais gostaram, etc.

“Era uma vez...”. Basta que alguém pronuncie essas palavras para sabermos que lá vem história. E histórias povoadas de príncipes e princesas, crianças em perigo, soldadinhos de chumbo, gigantes e dragões... Essas histórias, conhecidas como contos maravilhosos, não morrem nunca: são contadas de geração a geração. E estão em toda parte: na voz da mãe ou da avó, nos livros, nas histórias em quadrinhos, nos desenhos animados, no cinema.

Professor: Os contos maravilhosos são normalmente longos. Por essa razão, sugerimos que você leia o conto a seguir até certo ponto, dando a entonação adequada aos diálogos, resolvendo possíveis problemas de vocabulário, compreensão, etc., e depois retome a leitura. Se você já tiver feito outras leituras antes, é provável que os alunos queiram ler o conto sozinhos.

Senhora Holle

Uma senhora tinha duas filhas, sendo uma bonita e aplicada, e a outra feia e preguiçosa, que era sua filha legítima, e, por isso, a outra era obrigada a realizar todo o trabalho doméstico e ser a Gata Borralheira da casa. Diariamente a pobrezinha tinha de ir fiar, sentada junto a um poço na rua, e tanto fiava que lhe machucava os dedos a ponto de sangrar. Aconteceu uma vez que o fuso ficou todo ensanguentado e, para lavá-lo, a menina inclinou-se no poço, momento em que ele saltou de sua mão e caiu. Em prantos, ela correu para contar à madrasta o infortúnio, mas a viúva ficou tão furiosa que lhe disse, sem misericórdia:

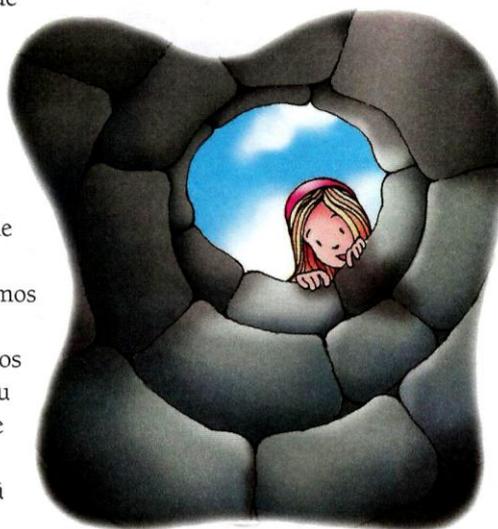
— Se deixou o fuso cair lá embaixo, vá pegá-lo de volta.

Então a menina retornou ao poço, sem saber o que fazer. Na sua angústia, atirou-se dentro dele, a fim de trazer o fuso para cima. Acabou perdendo os sentidos e, ao voltar a si, encontrou-se num belíssimo campo ensolarado, no qual havia milhares de flores. Após sair daquele prado, ela chegou a um forno onde um monte de pães esperneava, dizendo:

— Ah, tire-nos daqui, tire-nos daqui, senão vamos queimar! Já estamos no ponto faz tempo!

Foi quando ela se aproximou e, com a pá, tirou os pães um a um. Continuando a caminhar, ela chegou próximo a uma árvore carregada de maçãs, que lhe pediu:

— Ah, sacuda-me, sacuda-me, que as maçãs já estão todas maduras!



Marcelo Martins

Então ela balançou a árvore para que as maçãs caíssem como chuva, sacudindo até que mais nenhuma ficasse dependurada lá em cima. Após reuni-las todas num montinho, prosseguiu andando. Finalmente chegou a uma casinha, de onde uma velha senhora a olhava; a menina ficou tão assustada com os enormes dentes que a velha senhora tinha, que ameaçou fugir. Mas a outra a chamou de volta:

— Do que você está com medo, linda criança? Fique aqui comigo. Se fizer o trabalho doméstico direitinho, tudo correrá bem. Você só deve prestar bastante atenção ao arrumar minha cama, pois tem de sacudi-la bem para que as penas voem e caia neve no mundo*. Sou a Senhora Holle.

Essas palavras tranquilizaram tanto a menina que ela ficou animada, concordando com o solicitado e pondo mãos à obra. Ela providenciava tudo de modo a satisfazer a senhora e sempre sacudia violentamente sua cama, em torno da qual as penas esvoaçavam como flocos de neve. Em troca, ela tinha uma vida muito agradável, sem broncas e comendo todo dia do bom e do melhor. Mas depois de algum tempo morando com a Senhora Holle, começou a ficar triste, ela mesma no início não sabendo bem o que é que lhe faltava; logo percebeu que o que sentia era saudades de casa. Apesar de agora estar vivendo ali mil vezes melhor do que lá, desejava voltar assim mesmo. Finalmente ela disse:

— Senhora Holle, a senhora tem sido muito boa para mim, mas a minha tristeza é tão grande que não posso mais permanecer aqui embaixo. Preciso retornar para junto dos meus.

— Agrada-me saber que deseja voltar para casa. E por você ter me servido tão fielmente, vou eu mesma levá-la de volta para cima.

Ela deu-lhe a mão e a conduziu até um portão enorme. Assim que o portão se abriu e a menina o atravessou, caiu uma espessa chuva de ouro que ficou todo preso nela, cobrindo-a inteirinha.

— Isso é para você, por ter sido tão aplicada — disse a Senhora Holle, dando-lhe de volta o fuso que havia caído dentro do poço.

Depois o portão fechou-se e a menina se achou do lado de cima do mundo, aliás não muito longe da casa de sua mãe.

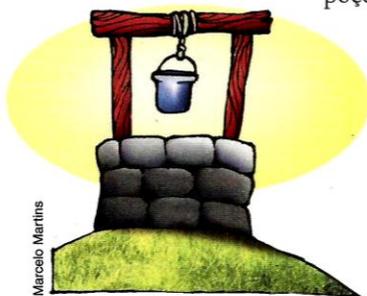
E, ao chegar ao quintal, o galo sentado sobre o poço cantou:

— Cocorocó, chegou a donzela dourada, olhem só!

Assim que entrou, por estar toda coberta de ouro, ela foi muitíssimo bem recebida por sua mãe e irmã.

A menina relatou tudo o que lhe ocorrera e, ao ouvir como havia alcançado tanta riqueza, a mãe quis que também a outra filha, a feia e preguiçosa, tivesse a mesma sorte. Ela teve de se sentar junto ao poço e fiar. E para que seu fuso se ensanguentasse, picou com ele todos os dedos e enfiou a mão num espinheiro. Depois jogou o fuso no poço e se atirou dentro dele. Como a outra, chegou também a um belo prado e seguiu pelo mesmo caminho. Ao chegar ao forno, estavam os pães novamente a esperar:

— Ah, tire-nos daqui, tire-nos daqui, senão vamos queimar! Já estamos no ponto faz tempo!



Marcelo Martins

* Por isso se diz em Hessen, quando neva, que a Senhora Holle está arrumando a cama.

Mas a preguiçosa respondeu:

— Até parece que vou me sujar toda por causa de vocês!

E foi embora, logo se deparando com a macieira, que gritava:

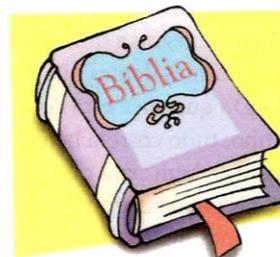
— Ah, sacuda-me, que as maçãs já estão todas maduras!

Mas ela respondeu:

— Você deve estar brincando! E se me cair uma na cabeça?

E continuou andando. Como já havia escutado a respeito dos dentões da velha senhora, ela não se assustou ao chegar à casa da Senhora Holle, e logo se dispôs ao trabalho. No primeiro dia ela se esforçou bastante, aplicou-se e seguiu todas as orientações, pois só pensava naquele monte de ouro com que mais tarde seria presenteadada. Mas no segundo dia já começou a ficar preguiçosa, no terceiro dia mais ainda, tanto que nem queria se levantar de manhã. Nem mesmo a cama da Senhora Holle ela arrumava como devia ser, e nem a sacudia de modo que as penas esvoaçassem. A velha senhora logo desanimou e cancelou os serviços. A preguiçosa ficou então contente, achando que receberia enfim a chuva de ouro. A Senhora Holle conduziu-a até o portão, mas, ao atravessá-lo, em vez de ouro, despejou-se um caldeirão de piche sobre a menina.

— Esta é a recompensa pelos seus serviços — disse a Senhora Holle, e trancou o portão.



Marcelo Martins

espesso: grosso, denso.

fiar: trançar fios, confeccionar com fios.

fuso: pequeno instrumento de madeira, arredondado, grosso no centro e pontiagudo nas extremidades, usado para fiar.

prado: campina.

(As melhores histórias de Irmãos Grimm & Perrault. São Paulo: Nova Alexandria, 2004. p. 11-16. Coleção Volta e Meia.)

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

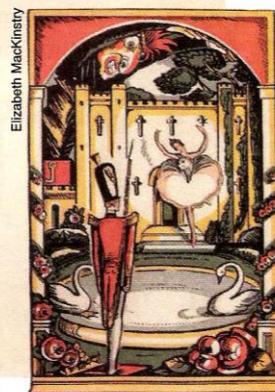
o Professor: Atione os conhecimentos prévios dos alunos, perguntando a eles se conhecem a história da Gata Borralheira ou da Cinderela. Peça que contem a história. Sugestão: No contexto, significa fazer o trabalho pesado da casa sozinha, enquanto as outras pessoas não fazem nada, como ocorre no conto Cinderela.

- No 1º parágrafo do texto, o narrador faz a apresentação e a caracterização das personagens.
 - Como é caracterizada a filha legítima? *Como feia e preguiçosa.*
 - E a filha adotiva? *Como bonita, trabalhadeira, esforçada.*
 - O que significa ser “a Gata Borralheira” da casa?
 - Como a senhora trata as filhas? *Protege a filha legítima, mas maltrata a filha adotiva. Chega a ser cruel com ela, quando, por exemplo, a manda se jogar no poço atrás do fuso.*
- Ao contar uma história, o narrador pode expressar diretamente suas opiniões sobre os fatos e sobre as personagens, ou pode se manter neutro. No conto lido, o narrador mostra ter mais simpatia por uma das meninas? Comprove sua resposta com palavras do 1º parágrafo.

Heróis, vilões e outras personagens

As personagens classificam-se de acordo com o papel que desempenham na história. A personagem que faz o papel principal chama-se **protagonista**. Nos contos maravilhosos, o protagonista é um herói ou uma heroína que vive grandes aventuras e vence muitos obstáculos. A personagem que se opõe ao protagonista, seja porque age contra ele, seja porque tem características opostas às dele, é chamada de **antagonista**. Essa personagem é o vilão da história.

No conto, há também **personagens secundárias**. As personagens secundárias são aquelas que têm uma participação menor ou menos frequente na história.



Elizabeth MacKinnety

3. Ao cair no poço em busca do fuso, a protagonista adentra um mundo mágico, especial.

- a) Que reação ela tem quando os pães e as maçãs lhe fazem um pedido? Ela se dispõe a ajudá-los e atende ao seu pedido.
- b) O que esses gestos revelam sobre o caráter e os sentimentos da menina? Revelam que ela é uma menina bondosa, gentil, solidária.



Jupiter Unlimited/ Image Plus

4. A protagonista passa a trabalhar com a Senhora Holle.

- a) Na casa da Senhora Holle, ela fazia serviços diferentes dos que fazia na casa da madrastra? Não, ela também fazia trabalhos domésticos.
- b) Por que, então, ela gostava de trabalhar na casa da Senhora Holle? Gostava porque era bem tratada, não recebia broncas e comia do bom e do melhor.
- c) Das características a seguir, quais a personagem revela ter durante esse período? Anote em seu caderno.
- | | | |
|------------------|---------------|--------------|
| x • dedicação | x • humildade | x • gratidão |
| x • persistência | • arrogância | • orgulho |

5. Observe estas duas frases do texto:

“Preciso retornar para junto dos meus”

“por estar toda coberta de ouro, ela foi muitíssimo bem recebida por sua mãe e irmã”

- a) A primeira frase é dita pela protagonista à Senhora Holle. O que essa frase mostra sobre os sentimentos da menina? Mostra que, apesar de não ser amada pelas pessoas da família, ela amava seus familiares.
- b) O que a segunda frase mostra sobre os sentimentos da mãe e da irmã? Mostra que elas não tinham nenhum sentimento pela menina e que só se interessavam pelo ouro que ela trazia.
6. Compare o comportamento das duas irmãs na casa da Senhora Holle.
- a) O que as atitudes da filha legítima revelam sobre seu caráter? Revelam que ela era insensível, preguiçosa, mimada, interesseira.
- b) Essas atitudes confirmam a opinião do narrador a respeito das personagens expressa no 1º parágrafo? Sim.
7. Os contos maravilhosos geralmente transmitem ensinamentos a crianças e adultos. Que ensinamento o conto lido transmite? Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe. Espera-se que os alunos percebam que as qualidades da protagonista servem de exemplo a outras pessoas; ou seja, há a ideia de que para se alcançar um objetivo na vida é preciso ser persistente, esforçado, humilde, fiel, etc.

▶ A LINGUAGEM DO TEXTO

1. O conto “Senhora Holle” mostra unidade de sentido, ou seja, é um texto que tem começo, meio e fim. Ele está dividido em partes menores, os parágrafos. **Parágrafos** são partes do texto que agrupam ideias. A indicação de início de parágrafo é feita pelo afastamento em relação à margem esquerda do texto.

- a) Quantos parágrafos há no texto lido? Há 27 parágrafos.
- b) Em que parágrafo os pães falam com a protagonista? No 4º parágrafo.



Jupiter Unlimited/ Image Plus

2. Observe o 1º parágrafo do texto. Como os outros parágrafos, ele apresenta partes menores, as **frases**, que são delimitadas pelo ponto.

- Observe o número de pontos desse parágrafo. Quantas frases há nele? *Quatro frases.*
- O parágrafo se inicia com letra maiúscula. E as frases, são iniciadas com letra maiúscula ou com letra minúscula? *Com letra maiúscula.*

3. Leia o boxe “Tipos de frase” e identifique no texto: *Professor: Há outras possibilidades, além das frases sugeridas como resposta.*

- um exemplo de frase exclamativa;
– Cocorocó, chegou a donzela dourada, olhem só!
- um exemplo de frase interrogativa;
E se me cair uma na cabeça?
- um exemplo de frase imperativa;
Fique aqui comigo.
- um exemplo de frase declarativa.
Então a menina retornou ao poço, sem saber o que fazer.



Foto de Wiesbaden, capital do Estado de Hesse, onde se passa a história do conto.

Tipos de frase

Na **escrita**, a frase começa com letra maiúscula e termina com ponto. Na **fala**, a frase é demarcada pela entonação, isto é, por um tom de voz que expressa a intenção de quem fala.

De acordo com o sentido que pretendemos construir, podemos produzir diferentes tipos de frase.

Tradicionalmente, a gramática classifica as frases em quatro tipos:

- **Interrogativa:** usada para fazer uma pergunta:
“Está vendo aquela árvore ali adiante?”
Na escrita, a frase interrogativa é indicada por ponto de interrogação.
- **Declarativa:** usada para dar uma resposta, uma informação ou contar alguma coisa:
“Era uma vez um homem que tinha três filhos.”
Na escrita, a frase declarativa é indicada por ponto.
- **Exclamativa:** usada para expressar espanto, surpresa, emoção, admiração, alegria, etc.:
“Era só o que faltava!”
Na escrita, a frase exclamativa é indicada por ponto de exclamação.
- **Imperativa:** usada para expressar uma ordem, um desejo, uma advertência, um pedido:
“Está bem, vá!”
Na escrita, a frase imperativa é indicada por ponto ou por ponto de exclamação.

4. As palavras no diminutivo terminadas em **-inho(a)** podem apresentar mais de um sentido. Compare estas situações:

- “caiu uma espessa chuva de ouro que ficou todo preso nela, cobrindo-a **inteirinha**”
- Senta aqui comigo, **filhinha**.
- O bebê machucou o **pezinho** na areia.

- Em qual delas o diminutivo indica algo pequeno? *Na terceira.*
- Em qual indica carinho? *Na segunda.*
- Em qual tem o sentido de “completamente”, “totalmente”? *Na primeira.*

Trocando ideias

Professor: Sugerimos que leia para os alunos outras fábulas. Na seção *Fique ligado! Pesquise!*, há algumas sugestões de livros.

1. A mãe tratava diferentemente as duas filhas. A Senhora Holle também deu um tratamento diferente às duas meninas. Na sua opinião, a “recompensa” dada à filha legítima foi justa? Por quê?
2. Das qualidades da filha adotiva que você identificou no estudo do texto, qual você considera a mais importante para uma pessoa ser feliz? Por quê?

Ler é um prazer

O texto a seguir é uma fábula.

As **fábulas** são pequenas histórias que geralmente têm animais como personagens e quase sempre terminam com uma moral, isto é, um ensinamento.

Como os contos maravilhosos, as fábulas são muito antigas. Nascidas no Oriente, elas foram reinventadas no Ocidente pelo escravo grego **Esopo**, que, para mostrar aos homens como agir com sabedoria, criava histórias em que os animais dialogavam. Mais tarde, suas fábulas foram reescritas em versos, com um leve tom satírico, por **Fedro**, um escravo romano. O grande responsável pela divulgação das fábulas de Esopo no Ocidente foi, porém, o poeta francês **Jean de la Fontaine**.

Os dois amiguinhos

Uma vez uma garça adotou um filhote de tigre órfão e criou o bebê junto com seu próprio filho. Os dois viraram grandes amigos e todo dia faziam a maior bagunça, sem jamais brigar. Na realidade, eram as crianças mais boazinhas do mundo. Um dia apareceu outra garça que era uma encenqueira; essa garça tratou muito mal o bebê garça. O bebê garça pediu socorro, e o tigre veio correndo: num instante engoliu a encenqueira. Só ficou um ossinho e um punhado de penas para contar a história. O tigre, que tinha sido criado num regime vegetariano, achou aquela comida diferente uma maravilha. Lambendo os bigodes, piscou o olho e disse:

— Eu te adoro, minha pequena garça!

E zás, lá se foi sua companheira de brincadeiras servir de sobremesa para o piquenique improvisado.

Moral: Nada elimina o que a natureza determina.

(*Fábulas de Esopo*. Compilação de Russell Ash e Bernard Higton. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994. p. 44.)



Joseph J. Mora

Produção de texto

▶ O CONTO MARAVILHOSO

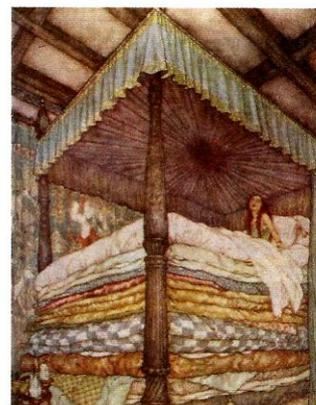
Com base no conto “Senhora Holle”, responda ao que se pede.

1. Todo conto maravilhoso se inicia situando o herói ou a heroína em seu ambiente familiar, no espaço e no tempo, e apresentando suas qualidades.
 - a) Onde morava a heroína da história? Com quem ela morava? *Ela morava na casa de sua madrasta.*
 - b) O tempo em que acontecem os fatos narrados no conto é preciso, determinado, ou impreciso, indeterminado? Justifique sua resposta. *É impreciso, indeterminado, pois não há indicações de quando ocorreram os fatos.*
2. No início do conto, a heroína é introduzida em uma situação a partir da qual seu destino se modifica.
 - a) O que ocorreu com ela? *Ela perdeu o fuso no poço e para pegá-lo atirou-se nele.*
 - b) O que se modificou no destino da heroína? *Por ter sido fiel e ter trabalhado com afinco para a Senhora Holle, a menina foi recompensada com uma chuva de ouro.*
3. Em todo conto maravilhoso há uma personagem que possui poderes mágicos.
 - a) No conto lido, qual é essa personagem? *A Senhora Holle.*
 - b) Em quais situações no conto notamos esses poderes? *Quando a Senhora Holle faz cair neve no mundo no momento em que a cama dela era arrumada e quando faz cair sobre as meninas uma chuva de ouro e um caldeirão de piche.*
4. Não sabemos o que ocorreu na história depois que a irmã da heroína recebeu o banho de piche. Mesmo assim, você acha que o conto tem um final feliz? Justifique a sua resposta.

Professor: Abra a discussão com a classe. Sugestão: Sim, a menina, que antes era maltratada pela madrasta e pela irmã, passou a ser bem tratada. Além disso, com a fortuna que passou a ter, ela poderá escolher onde morar.
5. Analisando os contos maravilhosos, o estudioso russo Wladimir Propp observou que quase todos apresentam situações muito parecidas. Veja algumas delas:
 1. O herói se distancia de sua casa.
 2. Uma proibição é imposta ao herói.
 3. O herói é submetido a provas.
 4. O herói realiza as tarefas que lhe são impostas.
 5. Meios mágicos são fornecidos aos heróis.
 6. Há luta entre o herói e seu antagonista.
 7. O antagonista é vencido.
 8. O herói regressa a sua casa ou ao seu país.
 9. O herói chega incógnito ao seu país.
 10. O herói é reconhecido.
 11. O antagonista é desmascarado.
 12. O antagonista é punido.
 13. O herói se casa.

Quais dessas situações ocorrem com o conto “Senhora Holle”?

1, 3, 4, 7, 8, 10, 11 e 12.



PoodlesRock/Corbis/LatinStock



Gustave Doré/Diomedea/Value Art

6. Costumam fazer parte dos contos maravilhosos personagens como reis, rainhas, princesas, fadas, bruxas, gigantes, príncipes, mágicos, camponeses, animais e objetos falantes, pessoas sob encantamento, pessoas com dons excepcionais e lugares como florestas, campos floridos, montanhas encantadas e reinos distantes, além de objetos e poções mágicas. Quais desses elementos aparecem no conto “Senhora Holle”? *Pessoa com dons excepcionais, que é a Senhora Holle, campos floridos, camponeses.*
7. Leia o boxe “Quem conta a história?”, releia um trecho do conto e responda: Nesse conto, o narrador é personagem ou observador? *É observador.*
8. Leia o seguinte trecho do conto e observe as palavras destacadas.

“Uma senhora **tinha** duas filhas, sendo uma bonita e aplicada, e a outra feia e preguiçosa, que **era** sua filha legítima, e, por isso, a outra **era** obrigada a realizar todo o trabalho doméstico e ser a Gata Borralheira da casa.”

As palavras destacadas indicam que os fatos ocorrem no presente ou no passado? *No passado.*

Quem conta a história?

Quem conta a história é chamado de **narrador**. Quando o narrador participa dos fatos e é também personagem, dizemos que ele é **narrador-personagem**. Nesse caso, ele usa a 1ª pessoa (eu, nós). Quando o narrador não participa da história e conta-a sem fazer referências a si mesmo, ou seja, é apenas observador, dizemos que ele é um **narrador-observador**. Nesse caso, ele usa a 3ª pessoa (ele, o herói, a princesa, as moças, etc.).

9. No conto lido, há vários diálogos. Qual é o papel do diálogo nos contos maravilhosos: tornar a história lenta ou torná-la mais dinâmica e viva? *Mais dinâmica e viva.*
10. Observe a linguagem empregada no conto. Que tipo de linguagem predomina: a norma-padrão ou uma variedade linguística? *A norma-padrão.*
11. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluam: Quais são as características do conto maravilhoso?

É um texto narrativo que se inicia situando o herói ou a heroína em seu ambiente familiar, no tempo e no espaço, e apresentando suas características. Introduce também o destino do herói e suas qualidades. Apresenta um ou mais protagonistas, um vilão e um problema a ser resolvido. Suas personagens são reis, príncipes, bruxas, etc. e os lugares onde transcorre a ação são bosques, florestas, palácios, etc. Apresenta descrições de personagens e lugar, mesmo que simples. Apresenta fatos mágicos e, geralmente, um final feliz. Inicia-se por uma expressão que indica tempo impreciso e os fatos acontecem no passado. O narrador geralmente é observador. Apresenta diálogo e a linguagem empregada é predominantemente a norma-padrão. Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as características do conto maravilhoso.

Agora é a sua vez

Os textos que você produzirá a seguir, individualmente ou em grupo, serão publicados num livro de contos que fará parte da mostra **Histórias de hoje e sempre**, proposta no capítulo **Intervalo**, e será lido por colegas de sua classe e de outras, por seus pais e demais convidados para o evento.

1. Reúna-se com seus colegas de grupo para, juntos, escreverem um conto maravilhoso.

Sigam as instruções:

a) Planejem o conto; revejam as situações enumeradas por Wladimir Propp; escolham algumas delas e definam quem será o herói ou a heroína e quem será o vilão da história. Vocês podem produzir dois tipos de conto:

- Uma história ocorrida no passado, num tempo impreciso. Nesse caso, trabalhem com personagens típicas, como, por exemplo, princesa, príncipe, bruxa, fada, animais e objetos que falam, etc.
- Uma história ocorrida nos dias atuais. Nesse caso, trabalhem com outros tipos de personagem, como, por exemplo, um garoto corajoso e destemido, uma moçinha distraída que adora ler, um cantor de rap, um esqueitista, uma avó moderna... ou um herói às avessas, isto é, atrapalhado, que tem medo de baratas, etc. E, para ser o vilão, escolham uma feiticeira muito má, uma bruxa moderna, que substituiu a vassoura por um jet-ski, etc.



b) Comecem o conto fazendo o herói ser vítima de uma armadilha planejada pelo vilão. Se quiserem, podem dar ao herói poderes mágicos, fazê-lo passar por provas difíceis ou estabelecer para ele uma missão impossível. Nessas circunstâncias, o herói deverá usar não só a força física, mas também inteligência e esperteza.

O final da história pode ser feliz ou não, dependendo de como vocês a conduzirem.

Não se esqueçam de observar se a linguagem empregada está adequada a esse tipo de gênero.

c) Façam um rascunho primeiro e só passem a história a limpo depois de fazer uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do box **Avalie seu conto maravilhoso**. Refaçam o texto quantas vezes forem necessárias.

missão, dons mágicos, aparecimento do vilão, poderes diabólicos do vilão, duelo, vitória, retorno, chegada em casa, o falso herói, provas difíceis, danos reparados, reconhecimento do herói, o falso herói desmascarado, punição do vilão, casamento. Se quiser, peça aos alunos que ilustrem as cartas. Depois, sorteie-as entre os grupos ou individualmente e peça aos alunos que escrevam histórias sobre a(s) carta(s) sorteada(s). Outra possibilidade: produzir coletivamente um conto maravilhoso, estruturando-o sobre toda a série de cartas. Tanto a produção coletiva quanto a individual podem integrar o livrinho proposto no capítulo Intervalo.

2. Escolha uma personagem de conto maravilhoso de que você goste muito (um mágico, uma fada, um super-herói, etc.) e crie uma história em que ela se envolva com outras personagens de contos maravilhosos, como, por exemplo, príncipes, princesas, reis, bruxas, ogros, gigantes, dragões, gênios, etc. Siga as instruções **b** e **c** da proposta anterior.

3. Dê asas à imaginação e crie livremente um conto maravilhoso.

Avalie seu conto maravilhoso

Observe se os fatos apresentados acontecem no passado, num tempo impreciso; se o narrador é observador; se as ações do herói e do vilão estão de acordo com as características que eles apresentam; se no início o herói se vê diante de um problema e se esse problema é resolvido; se a linguagem empregada está adequada aos leitores e ao gênero textual; e, finalmente, se a história contém um ensinamento.

Professor: Sugerimos, ainda, esta atividade: escrever, em pedaços de papel-cartão, com letras grandes e coloridas,

Para escrever com expressividade

► O DICIONÁRIO: PALAVRAS NO CONTEXTO

Leia este texto:

Era uma vez...

Andersen escreveu sobre mundos mágicos e dificuldades reais

Ao cair da noite, enquanto o sono não vem, um ser chamado Homem de Areia aparece no quarto de meninos e meninas para contar histórias de lugares repletos de criaturas estranhas, princesas caprichosas, palácios construídos com pedras raras e objetos que falam.

Esse é o reino imaginário de Hans Christian Andersen (1805-1875), escritor dinamarquês que completa 200 anos de nascimento neste ano. Andersen criou contos infantis que ficaram conhecidos em todo o mundo por muitas gerações de crianças, como “O Patinho Feio”, “A Pequena Sereia”, “Polegarzinha” e o “Soldadinho de Chumbo”. Não faltam reis no país dos contos de Andersen, mas é bem provável que esse reino seja comandado pelo Homem de Areia, um personagem que conhece mais histórias do que qualquer outra pessoa desse lugar encantado.

[...]

Os contos mostram uma infância difícil, as desigualdades entre nobres e pobres, a busca pela identidade, a importância da fé e da religião. E, se você procurar bem, há sempre um riso escondido na obra desse autor, que também escreveu romances, poemas e óperas.

(Gabriela Romeu. Folha de S. Paulo, 19/3/2005. Folhinha. Licenciado por Folhapress.)



Album/akg-images/LatinStock

Coloque em ordem alfabética estas palavras do texto: autor, caprichosas, dinamarquês, encantado, gerações, infância, nobres, óperas, palácios, riso, sono

dinamarquês sono caprichosas autor infância riso encantado nobres óperas gerações palácios

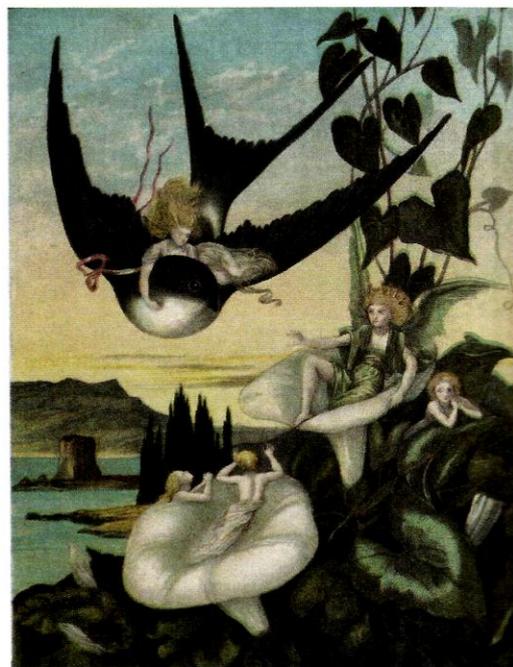
Você sabe o significado de todas as palavras do texto lido? Quando lemos um texto, ouvimos um noticiário de TV ou rádio ou participamos de certas conversas, é comum surgirem palavras cujo significado desconhecemos. Outras vezes, ao redigirmos um texto, sentimos necessidade de empregar palavras de significado mais preciso. Em situações como essas, podemos consultar um dicionário.

O dicionário é um livro que traz os vocábulos de uma língua dispostos em ordem alfabética e acompanhados de seus significados.

Veja a reprodução de uma página de dicionário:



(Miniaurélio século XXI. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.)



Eleanor Vere Boyle/Diomedea

1. Para encontrar uma palavra no dicionário, baseamos-nos na ordem alfabética da primeira letra, depois da segunda, e assim sucessivamente. Observe, na página de dicionário que reproduzimos, esta sequência de palavras:

capítulo capivara capixaba capô capoeira

Professor: Sugerimos desenvolver oral e coletivamente estes exercícios e procurar ampliá-los com outros exemplos.

- a) Em seu caderno, indique a ordem das letras nas palavras **capixaba**, **capô** e **capoeira**, conforme o exemplo:

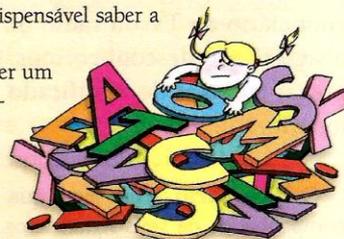
	c	a	p	i	x	a	b	a
	c	a	p	ô				
	c	a	p	o	e	i	r	a
1ª letra	c	a	p	í	t	u	l	o
2ª letra	c	a	p	í	v	a	r	a

- b) Nessa sequência, a partir de que letra as três palavras iniciais passam a se diferenciar? A partir da 5ª letra.

A ordem alfabética facilita a consulta

Quando queremos encontrar uma palavra no dicionário, é indispensável saber a ordem das letras do alfabeto.

A ordem alfabética não é usada apenas nos dicionários. Por ser um princípio organizador eficaz e permitir ao leitor encontrar com facilidade e rapidez o que procura, é comum o uso da ordem alfabética na disposição de nomes de pessoas em listas de chamadas, nomes de cidades em guias turísticos, sobrenomes de pessoas em listas telefônicas, verbetes em enciclopédias, etc.



Ricardo Dantas

2. Além da ordem alfabética, outro recurso pode nos ajudar a encontrar as palavras no dicionário. São as **palavras-índices** ou **palavras-guias**, que se localizam no alto de cada uma das páginas do dicionário. Na página de dicionário que reproduzimos:

a) Quais são as palavras-índices? *capinar e caprichoso*

b) Essas palavras se encontram na página? Onde? *Sim; capinar é a primeira palavra da página, e caprichoso é a última.*

c) Conclua: Para que servem as palavras-índices? *Elas facilitam a consulta que queremos fazer, indicando se a palavra que procuramos se encontra ou não naquela página.*

3. e) Professor, sugerimos reforçar para o aluno a importância da consulta ao dicionário, pois, além de fornecer significados, ele também dá informações sobre pronúncia, grafia e classe gramatical das palavras, o plural das que costumam gerar dúvidas, palavras variantes, etc.

3. O dicionário dá muitas informações sobre as palavras. Consulte a página de dicionário que reproduzimos para responder às seguintes questões.

a) Na palavra **capital**, por que, na sua opinião, os significados vêm numerados? *Porque essa palavra apresenta significados diferentes.*

b) Leia em voz alta esta expressão: **princesas caprichosas**. A palavra **caprichosas** é pronunciada com a vogal **o** aberta ou fechada? *Com a vogal o aberta.*

c) Na frase “O potro correu pelo capin□al”, a última palavra é grafada com **s** ou **z**? *Com z.*

d) Depois de **capineiro**, na página de dicionário, há a abreviatura **sm**, que indica que a palavra é um substantivo masculino. Procure na página outras duas palavras que também sejam substantivos.

Entre outras, capinzal, capitão, capital, capítulo, etc.

e) Qual é o plural de **capoeira-gem**? E de **capitão-aviador**?

capoeiragens e capitães-aviadores

4. Suponha que você não soubesse o significado destas duas palavras: **capitaneassem** e **capotas**.

a) Na forma em que estão, elas constam da página de dicionário que reproduzimos? *Não.*

b) Em que forma elas aparecem na página do dicionário? *capitanear e capota*

c) Conclua: Como elas devem ser procuradas no dicionário? *Capitaneassem é uma forma do verbo capitanear, e capotas é o plural de capota. Assim, elas devem ser procuradas nas seguintes formas: capitanear (verbo no infinitivo) e capota (singular).*

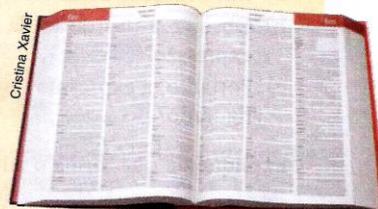


Patrícia Lima

Em quanto tempo se faz um dicionário?

O dicionário de Oxford, o maior do mundo, demorou 48 anos para ser escrito. Ele tem doze volumes e reúne mais de 400 mil palavras em inglês. Mais de 1 milhão de pessoas trabalharam para que ele ficasse pronto. O maior dicionário em português, o Houaiss, traz mais de 228 mil palavras. Ele levou dez anos para ficar pronto e contou com o trabalho de 140 pessoas. O primeiro dicionário foi publicado na China, no ano 150 a.C.

(Recreio, nº 83.)



Cristina Xavier

5. Leia este poema:

Sem barra

Enquanto a formiga
carrega comida
para o formigueiro,
a cigarra canta,
canta o dia inteiro.

A formiga é só trabalho.
A cigarra é só cantiga.

Mas sem a cantiga
da cigarra
que distrai a fadiga,
seria uma barra
o trabalho da formiga.



Art-Images/LatinStock/Coletivo particular

(José Paulo Paes. In: Henriqueta Lisboa et alii. *Varal de poesia*. São Paulo: Ática, 2003. p. 50.)

Veja alguns dos significados da palavra **barra**, empregada no poema:

Professor: Eis um bom momento para comentar com os alunos dois fatos: o dicionário registra os significados que são correntes na língua viva; cada dicionário registra de determinada forma os significados das palavras. Se quiser ampliar os comentários, escolha algumas palavras e mostre seus sentidos em diferentes dicionários.

bar.ra *sf* 1. Peça ou bloco de algum material (metal, madeira, chocolate, etc.); 2. debrum; 3. bainha feita em roupas; 4. aparelho de ginástica; 5. traço oblíquo (/) de uso variado na escrita; 6. *gír* dificuldade, transe difícil; 7. foz de um rio ou riacho.

(*Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa*. 17. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.)

O significado e o contexto

O dicionário registra os diferentes sentidos de uma palavra, pois eles podem variar, dependendo do contexto. Isso quer dizer que precisamos selecionar no dicionário o sentido que seja mais adequado ao texto em que a palavra está empregada.

- Entre os sete sentidos que o dicionário registra para a palavra **barra**, qual deles se aproxima mais do significado que a palavra tem no texto? *O de número 6.*
- Na sua opinião, que palavra ou expressão pode substituir com mais adequação e precisão a palavra **barra** nesse contexto? *Resposta pessoal. Sugestão: A expressão coisa muito difícil.*

EXERCÍCIOS

Observe ao lado a capa de um livro de histórias em quadrinhos e responda às questões 1 e 2.

1. a) Espera-se que o aluno diga algo como “Não me amole!”, “Vá cuidar da sua vida!”, etc.

1. Você já ouviu uma pessoa dizer para outra: “Vá pentear macacos!”?

- a) Em situações desse tipo, qual é o sentido dessa expressão?
- b) Observe a ilustração da capa. Nesse contexto, qual é o sentido dessa expressão? *O sentido de pentear um macaco realmente.*
- c) Portanto, a expressão foi empregada na capa com seu sentido literal ou figurado? *Com seu sentido literal.*

2. Explique de que forma o autor cria humor na capa desse livro.

Ele cria humor quebrando a expectativa do leitor, ou seja, emprega no título uma expressão que tem um sentido figurado, mas usa uma ilustração que dá a entender o sentido literal da expressão.

3. Suponha que você e seus colegas queiram fazer uma excursão no final do ano. Para conseguir dinheiro para as despesas, resolvem vender sanduíches no recreio. Você está encarregado de fazer um cartaz com a lista de preços. Não vá dar vexame: **mi□to quente** se escreve com **x** ou com **s**? Se tiver dúvida, consulte o dicionário. *Com s.*

Agora, dicionário à mão para responder às questões de 4 a 7. Leia o texto:

Por que algumas músicas não saem da nossa cabeça?

Porque elas usam e abusam de letras repetitivas, melodias simples e positivas — ou seja, poucas notas musicais e sons que inspiram uma sensação de otimismo no ouvinte. Com essa junção, a canção gruda no cérebro que nem chicle. Quem é que não sabe de cor a melodia e a letra de “Macarena”, de Los Del Rio? Ou a sensação do verão, “Festa no Apê”, de Latino?

Há muito tempo, a publicidade descobriu que a simplicidade e a repetição são o caminho para fazer o público decorar sua mensagem. “Um dos elementos do jingle é justamente a reexecução de melodia e letra dentro da mesma música”, diz o compositor Calique Ludwig, especialista em mensagens publicitárias musicadas. Mesmo assim, os especialistas garantem que não existe uma receita infalível para uma música grudenta — às vezes a tentativa dá certo, às vezes não. Tem algum jeito de se livrar das pragas sonoras? Não existe “antídoto” 100% confiável, mas há quem diga que a melhor maneira é repetir até o fim a famigerada canção. Pode funcionar. Então comece: “Hoje é festa lá no meu apê...”.

(*Mundo Estranho*, nº 39. Editora Abril.)



4. Indique a forma em que se encontram no dicionário as seguintes palavras do texto.

abusam abusar é ser publicitárias publicitário

5. Procure o significado das palavras abaixo, escolhendo o mais adequado ao texto:

otimismo junção antídoto famigerada

Sugestões: *otimismo*: disposição para considerar que tudo está o melhor possível, que tudo vai dar certo; *junção*: ponto onde duas ou mais coisas se unem, reunião; *antídoto*: contraveneno; *famigerado*: famoso, muito notável, célebre.

6. A palavra **reexecução** não consta do dicionário. Entretanto, no contexto, é possível deduzir seu significado. Que outra palavra do texto apresenta o mesmo significado? *repetição*

Professor: Para ampliar o trabalho com o dicionário, sugerimos a seguinte brincadeira:

Divida a classe em cinco ou seis grupos. A cada rodada, um grupo fica de posse do dicionário, o único exemplar que poderá ser manuseado pela classe durante a brincadeira. O professor faz a pontuação.

7. A palavra **nota** tem inúmeros significados.
1. Um grupo escolhe no dicionário uma palavra que julgue desconhecida por todos, anunciando-a para a classe. Os outros grupos terão um prazo determinado para criar em uma tira de papel uma definição para a palavra.
 2. O grupo que está de posse do dicionário lê todas as definições criadas, inclusive a verdadeira, copiada em uma tira de papel — afinal, se alguém observar o aluno lendo no dicionário, descobrirá a resposta certa.
 3. Cada grupo escolhe, por consenso, a resposta que julgar certa.
 4. Lê-se a definição correta. O grupo que acertar ganha dois pontos. Se ninguém votar na definição do dicionário, o grupo que escolheu a palavra marca três pontos. Já o grupo que tiver sua definição escolhida por outros ganha um ponto para cada voto. Se, ao ouvir o enunciado, alguém da classe souber a definição correta, deve anunciá-la antes de começar a rodada, marcando quatro pontos para seu grupo.
 5. Repete-se a mesma sequência com outros grupos, até que algum atinja o número de pontos estipulado para o final do jogo. (*Nova Escola*, nº 124.)

- a) Qual é o significado dessa palavra no texto? *Som musical produzido por instrumento musical ou pela voz humana.*
- b) E nas frases a seguir?

Não tenho troco. O senhor não tem uma **nota** menor? *cédula*

Alunos, tomem **nota** da lição de casa! *apontamento, anotação*

Ela comprou alguns artigos na papelaria e exigiu **nota** fiscal.

Uma guitarra de qualidade custa uma **nota**! *valor alto*

A língua em foco

LINGUAGEM: AÇÃO E INTERAÇÃO

Professor: Sugerimos que, antecipadamente, solicite aos alunos que tragam para a classe exemplos variados de linguagem: textos verbais, recortes de sinais de trânsito, partituras musicais, pinturas, alfabeto dos surdos, anúncios publicitários, etc. Esse material poderá ser manuseado durante as atividades e servir para exemplificar os conceitos.

CONSTRUINDO O CONCEITO

Você conhece Mafalda, personagem criada pelo cartunista argentino Quino? Ela é uma menina inteligente, que adora questionar tudo o que vê. Leia esta tira com a personagem:



(Quino. *Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. v. 2, p. 3.)

1. A tira retrata uma situação cotidiana.

a) Quem são as personagens? *Mafalda (a menina) e uma mulher.*

b) Onde elas estão? *Em frente a um prédio.*

2. Observe o 2º e o 3º quadrinhos da tira.

a) Na sua opinião, por que Mafalda estica os olhos, puxando-os com os dedos? *Para imitar o rosto dos japoneses, cujos olhos são puxados.*

b) A que língua pertencem as palavras que ela diz à mulher? *Ao japonês.*

- c) Converse com os colegas e tente descobrir o que significa cada uma das palavras faladas por Mafalda. *kimono*: roupa usada para praticar esporte; *Hitachi*: cidade japonesa; *Fuji/Yama*: montanha mais alta do Japão; *harakiri*: ritual de suicídio que consiste em rasgar o ventre com faca ou sabre; *Minolta*: antiga empresa fabricante de máquinas fotográficas; *Hiroshima*: província japonesa, cuja capital tem o mesmo nome; *Hirohito*: ex-imperador do Japão; *karatê*: arte marcial; *ghashia*: queixa, mulher japonesa que se veste conforme a tradição; *samurai*: antigo soldado do imperador; *ikebana*: arte de fazer arranjos com flores.
- d) Essas palavras formam frases com sentido? Não, as palavras estão soltas, sem conexão. Professor: Se quiser, poderá aproveitar a oportunidade e apresentar informalmente os conceitos de coerência e coesão, aspectos do discurso necessários para que os enunciados tenham sentidos claros e completos.
3. No 4º quadrinho da tira, a mulher foge.
- a) Você acha que a mulher entendeu o que Mafalda disse? Não, porque ela faz cara de espanto e foge.
- b) Deduza: O que a mulher pode ter pensado a respeito de Mafalda? Que a menina tinha enlouquecido ou não estava passando bem.
4. O humor da tira concentra-se no último quadrinho, quando Mafalda diz: “E depois ficam falando de maior compreensão entre Oriente e Ocidente!”
- a) Quem você acha que é o enunciador de uma fala como essa? Provavelmente a imprensa, políticos e representantes de órgãos internacionais, entre outros.
- b) Que tipo de compreensão é essa a que Mafalda se refere? Compreensão sobre diferenças culturais, religiosas, de costumes, etc.
- c) Na imaginação de Mafalda, qual das duas personagens representa o Ocidente? E o Oriente? Mafalda representa o Oriente, e a mulher, o Ocidente.

CONCEITUANDO

Você observou que, a partir da 2ª cena da tira, Mafalda utiliza palavras de outra língua e estica os olhos com os dedos para caracterizar o formato dos olhos dos povos orientais. Tanto o que Mafalda fala quanto o que expressa por gestos são **linguagem**. Por meio da linguagem, as pessoas se comunicam entre si.

Linguagem é um processo comunicativo pelo qual as pessoas interagem entre si.

Linguagem verbal e linguagem não verbal

Na situação retratada na tira, as pessoas se comunicam usando palavras e gestos. Na **linguagem verbal**, a unidade básica é a palavra falada ou escrita; em **linguagens não verbais**, como a pintura, a música, a dança, o código Morse, o código de trânsito, as unidades são de outro tipo; podem ser o gesto, a nota musical, o movimento, a imagem, etc. Existem também as **linguagens mistas**, que combinam unidades próprias de diferentes linguagens. É o caso, por exemplo, da tira de Quino, que apresenta imagens e palavras.

Com o aparecimento da informática, surgiu também a **linguagem digital**, que, valendo-se da combinação de números, permite armazenar e transmitir informações em meios eletrônicos.

Os interlocutores

Na tira de Quino, as personagens se inter-relacionam e interagem por meio da linguagem. A comunicação é, assim, construída solidariamente por elas, que são **interlocutores** no processo comunicativo.

Interlocutores são as pessoas que participam do processo de interação que se dá por meio da linguagem.

Aquele que produz a linguagem — aquele que fala, que pinta, que compõe, etc. — é o **locutor**, e aquele que recebe a linguagem é o **locutário**. No processo de comunicação e interação, locutor e locutário são **interlocutores**.

EXERCÍCIOS

1. Leia este cartum, de Maitena:



(Folha de S. Paulo, 20/3/2005.)

Linguagem verbal; oral. Professor: Leve os alunos a observar que, na situação vivida pelas personagens, o diálogo é oral, conforme demonstram os balões de fala. Apesar disso, nós, leitores, recebemos o cartum na forma impressa, isto é, escrita.

- Na situação retratada no cartum, que tipo de linguagem as personagens estão utilizando: verbal ou não verbal? Se verbal, oral ou escrita?
- O humor do cartum está na resposta da personagem que segura uma xícara de café, para quem a fala não é uma forma de comunicação. O conceito de comunicação dessa personagem coincide com o que você aprendeu? Por quê?

Não, pois a comunicação pode ocorrer tanto por meio da linguagem verbal oral quanto da linguagem escrita. Pode também se dar por meio de linguagens não verbais. Professor: Comente com os alunos que as personagens estão se comunicando oralmente, isto é, estão se falando, o que acentua o humor do cartum.

Leia a tira a seguir e responda às questões de 2 a 4.



(Adão Iturrusgarai. Folha de S. Paulo, 3/3/2010.)

- O fator surpresa da tira está no 1º quadrinho.
 - Por que ele é surpreendente? *Porque se espera que a tira apresente uma piada ou uma situação engraçada.*
 - Apesar de informar que não haverá piada, a tira continua engraçada. Por quê? *Porque os desenhos que a personagem faz são de gosto discutível.*
- Na tira, a personagem está falando; logo, ela é o locutor. Quem você acha que é o locutário? Por quê? *O leitor; porque a personagem se dirige a alguém que espera encontrar uma piada na tira.*
- Considere agora a tira como um todo. Ela foi criada pelo cartunista Adão Iturrusgarai e foi impressa num jornal.
 - Quem são os locutários do cartunista? *Os leitores da tira.*
 - Que tipo de linguagem o artista utilizou para criá-la? Por quê? *Linguagem mista, porque há palavras e desenhos.*

A língua

Ao ler a tira de Quino reproduzida no início desta seção, vimos que a linguagem verbal é apenas uma das formas de comunicação existentes. Quando utilizamos a linguagem verbal, inevitavelmente fazemos uso de uma língua. As línguas variam de acordo com cada povo e cada cultura.

Na tira, por exemplo, aparecem na fala de Mafalda, além de palavras em português, palavras em japonês.

Falamos o português no Brasil porque essa língua foi trazida pelos portugueses por ocasião da expansão marítima, no século XV. Outros países colonizados por Portugal, como Moçambique, Angola, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Guiné-Bissau, na África, também têm o português como língua oficial.

Mas o que é necessário para falar uma língua? Será que basta conhecer um conjunto de palavras para começarmos a falar uma língua?

Observe:

kimono Hitachi Fuji-Yama haraquiri Minolta Hirohito
Oriente e falando maior depois entre ficam e compreensão
Ocidente de
“E depois ficam falando de maior compreensão entre Oriente e
Ocidente!”



A primeira frase contém palavras da língua japonesa, mas nem mesmo um japonês a compreenderia, porque não há nenhuma conexão lógica entre as palavras. O mesmo ocorre na segunda frase, na qual há palavras da língua portuguesa, mas também sem nenhuma conexão lógica. Já na terceira frase há sentido lógico para falantes da língua portuguesa, porque nela as palavras dessa língua estão dispostas de uma forma lógica. Portanto, para dominarmos uma língua, é necessário que conheçamos, além das palavras e seus sentidos, as leis de combinação dessas palavras.

Assim, concluímos:

Língua é um conjunto de sinais (palavras) e de leis combinatórias por meio do qual as pessoas de uma comunidade se comunicam e interagem.

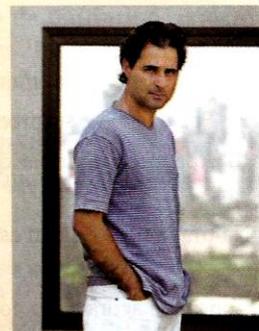
Irmãos pela língua

Os povos dos países de outros continentes que, como nós, falam a língua portuguesa são nossos irmãos. Temos com eles muitas afinidades culturais, pois o fato de ter uma língua comum nos leva a ler os mesmos livros, ouvir as mesmas canções, etc.

Para o escritor angolano Eduardo Agualusa, o português está em franca expansão. Diz ele:

Há países, como a Itália, em que o número de alunos em português nas universidades cresceu extraordinariamente. Nos EUA também ocorre assim. Isso tem a ver com o Brasil, e um pouco com a África. Como Angola está a crescer economicamente, há muitas pessoas a viajar ao país, sobretudo empresários, estudiosos e pesquisadores, que precisam aprender o idioma português. Mas isso se deve acima de tudo à força da cultura popular brasileira [...].

(Entrevista de Eduardo Agualusa concedida a Edgard Murano. Revista *Língua Portuguesa*, nº 39, jan. 2009. p. 12. Editora Segmento.)



Eduardo Agualusa.

A linguagem e os códigos

Pevopecê pejá peinnevenpetou pealpegum pecópedipego pesepecrepeto? Se você conseguiu entender o que essa frase quer dizer, é porque conhece a **língua do pê**. Se não conseguiu, veja como é fácil se comunicar nessa língua: basta pôr *pê* antes de cada sílaba das palavras. Assim, para transmitir ou receber uma mensagem na língua do pê, você tem que conhecer o **código** dessa língua.

Qualquer que seja o tipo de linguagem que utilizamos para nos comunicar com alguém, a mensagem só será compreendida pelo interlocutor se ele também conhecer o código utilizado.

Código é um conjunto de sinais e regras utilizados por uma comunidade para se comunicar.



Jupiter Unlimited/Image Plus

Existem muitos tipos de código. Os códigos verbais são as línguas. Existem também os códigos não verbais, como o braille (usado pelos deficientes visuais), o usado pelos surdos, o código de trânsito, o musical, etc.

Professor: Lembre aos alunos que, independentemente da língua que cada povo fala, há códigos que são universais.

EXERCÍCIOS

1. Você já reparou nos códigos utilizados em restaurantes, lojas e lugares públicos para indicar banheiro para pessoas do sexo masculino e para pessoas do sexo feminino? Veja o que o escritor Luis Fernando Verissimo comenta a respeito das variações observadas nesses códigos:

Quando a comunicação precisa ser rápida e internacional — em aeroportos, por exemplo — usam-se os símbolos consagrados do bonequinho de calças para homem e do bonequinho de saias para mulher, desprezando-se o fato de que poucas mulheres usam saias atualmente. [...]

Joãozinho e Mariazinha. Adão e Eva. Barbados e Belezas. [...] Laços de fita azul ou fita cor-de-rosa. Um buldogue e uma gata. Mônica e Horácio. [...]

(A mãe do Freud. Porto Alegre: L&PM, 1997. p. 34.)



Jonny Gitti

Troque ideias com o professor e os colegas: Que outros códigos utilizados em banheiros públicos você conhece? *Respostas pessoais.*

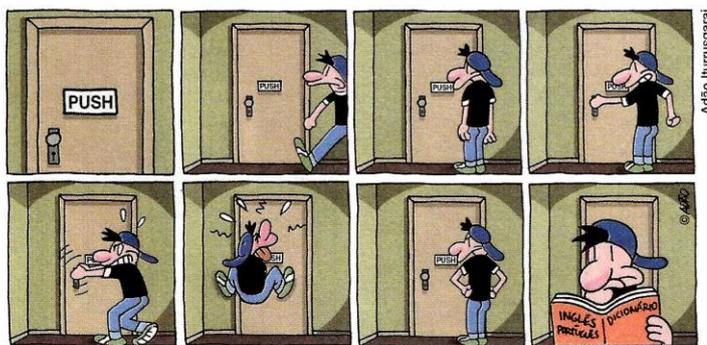
Leia a tira a seguir, de Laerte, e responda às questões 2 e 3.



2. O homem da tira chega à conclusão de que, na vida, tudo é informação.
 - a) O que provavelmente aconteceu com ele no 2º quadrinho? *Provavelmente foi atropelado.*
 - b) Explique o humor que existe no último quadrinho. *O homem estava tão distraído pensando na vida e na informação, que deixou de se informar sobre o sinal (se estava aberto ou fechado) e foi atropelado. Professor: Comente a ironia existente na fala da mulher: "Pra sua informação".*
3. Nessa tira, há elementos pertencentes a mais de um código.
 - a) Que códigos verbais estão representados na tira? *O português e o inglês (por meio da palavra *softwares*).*
 - b) A que código pertence o sinal apontado pela mulher? *Ao código das leis de trânsito.*

O código linguístico NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia a tira a seguir, de Adão Iturrusgarai, para responder às questões 1 e 2.



(Folha de S. Paulo, 3/5/2003. Folhinha.)

1. A personagem está tentando abrir a porta e não consegue. Observe a placa afixada na porta.
 - a) A que língua pertence a palavra **push**? O que ela significa? *Ao inglês; significa "empurre".*
 - b) Conclua: Por que a personagem não consegue abrir a porta? *Porque ela está puxando a porta, enquanto deveria empurrá-la.*
 - c) Por que a personagem faz confusão com a palavra **push**?
*Porque a palavra *push* assemelha-se, quanto ao som, a *puxe*, do português.*
2. A personagem sabe que a palavra **push** não pertence à língua portuguesa? Por quê?
Sim, porque ela consulta um dicionário de inglês-português.
3. Em nosso país, é comum irmos a *shoppings* e encontrarmos lojas com cartazes e faixas com inscrições como **sale** ou **off** para indicar liquidação. Também ouvimos pessoas ligadas à informática dizerem **deletar** em vez de **apagar**, ou **fazer um download** em vez de **baixar um arquivo**. O que você acha disso? Você acha correto empregarmos termos de outras línguas quando não há necessidade?
Resposta pessoal.

Semântica e discurso

Leia o anúncio a seguir e responda às questões de 1 a 3.



Foto Hugo Treu/AlmapBBDO

A vida é uma selva.

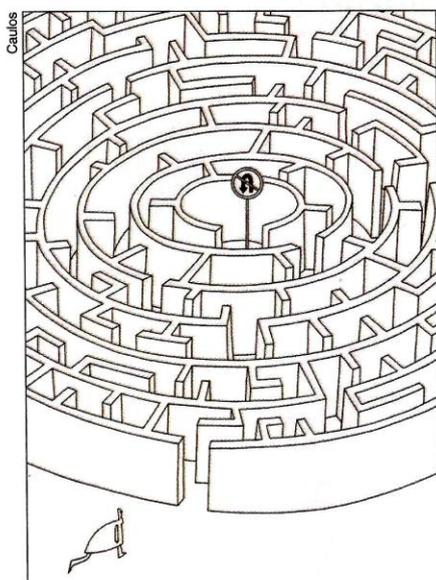
(32º Anuário do Clube de Criação de São Paulo.)

- Observe o anúncio. Ele é formado por linguagem visual e linguagem verbal.
 - O que compõe a parte visual do anúncio? Postes com placas de trânsito e semáforo, além de lâmpadas típicas de iluminação pública.
 - E a parte escrita? O enunciado "A vida é uma selva".
 - O que sugere a imagem do poste com várias placas? Sugere uma árvore, na qual, no lugar de tronco, galhos, folhas e frutos, há poste e placas de trânsito.
- Na parte inferior do anúncio se lê: "A vida é uma selva". Qual é a relação dessa frase com as imagens? O anúncio sugere que viver na cidade é como viver numa selva, porém não uma selva composta por árvores e animais, mas por carros e normas de trânsito.
- Os anúncios publicitários têm a finalidade de promover um produto, uma marca ou uma ideia.

Resposta pessoal. Professor: O anúncio promovia uma marca de automóveis. A pedido do anunciante, o logotipo da empresa foi eliminado.

 - Levante hipóteses: Se o anúncio vende um produto, de que tipo ele seria?
 - Você acha que os recursos visuais e linguísticos utilizados no anúncio estimulam a compra do produto? Por quê? Resposta pessoal. Sugestão: Sim, pois há a ideia ou o argumento de que, numa selva urbana como essa, para sobreviver é necessário estar bem-equipado; no caso, com o automóvel recomendado pelo anunciante.

4. Leia este cartum, de Caulos:



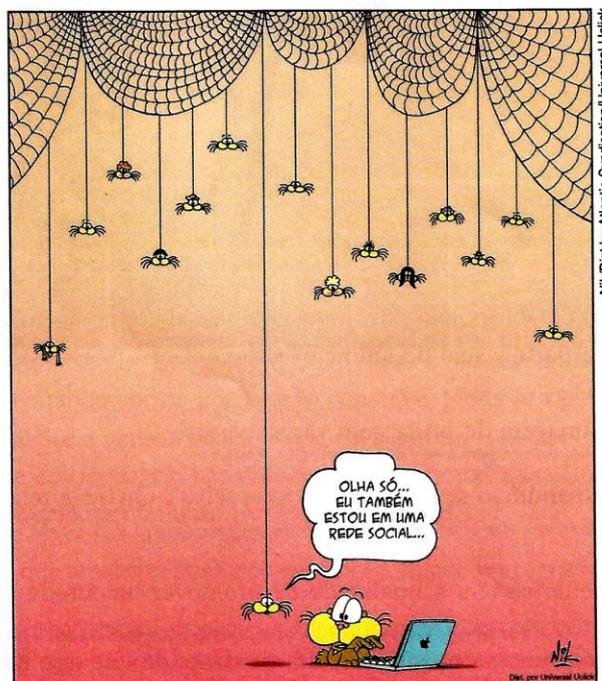
O cartum mostra um labirinto e um homem se dirigindo à entrada dele. No centro do labirinto, há uma placa com um sinal de trânsito.

- a) O que esse sinal indica? Que é proibido fazer a conversão, ou seja, é proibido voltar.
- b) Vai ser fácil, para o homem, chegar ao centro do labirinto? Não, o labirinto já dá a ideia da dificuldade que ele vai encontrar.
- c) O que vai acontecer ao homem se, ao chegar ao centro do labirinto, ele respeitar o sinal?

Ele vai ficar preso. Professor: Comente com os alunos que é justamente nessa contradição que reside o humor do cartum: todo o esforço da personagem a levará a um beco sem saída.

(Só dói quando eu respiro. Porto Alegre: L&PM, 2001. p. 17.)

DIVIRTA-SE



(Nik. Gaturro a lo grande. Buenos Aires: Catapulta, 2009. v. 3, p. 63.)

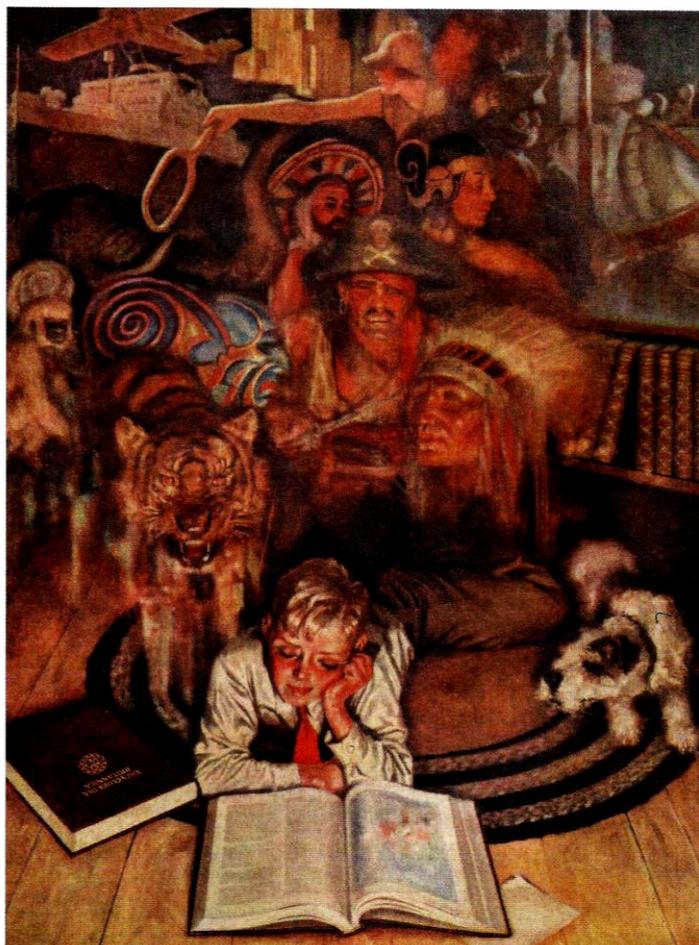
CAPÍTULO 2

Professor: Neste capítulo, pretendemos levar o aluno a desenvolver habilidades de leitura de textos não verbais, tais como observar, comparar, levantar hipóteses, inferir, identificar, explicar, estabelecer relações de causa e consequência. Para atingir esses objetivos, não há necessidade de que o aluno responda às questões por escrito. Sugerimos, pois, que a atividade seja desenvolvida oralmente, a fim de haver maior interação e troca entre os alunos.

Terra de encantamento

“O que são as palavras dormindo num livro? O que são esses símbolos mortos? Nada, absolutamente. O que é um livro se não o abrimos? Simplesmente um cubo de papel e couro, com folhas; mas se o lemos acontece algo especial, creio que muda a cada vez.” Eis aí a opinião do escritor argentino Jorge Luis Borges sobre livros. E como um pintor poderia expressar com desenhos e cores a magia da leitura?

Observe esta pintura, de Walter Beach Jumphrey:



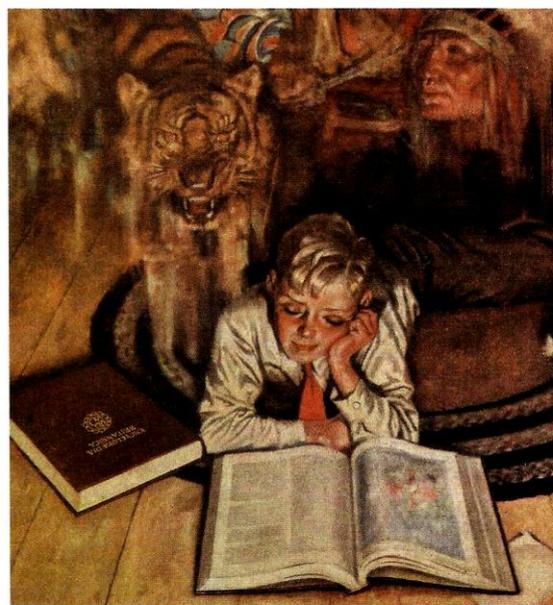
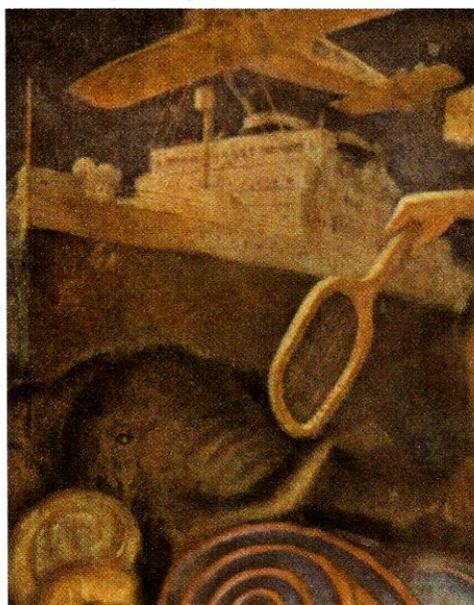
Coleção particular/Blue Lantern Studio/Corbis/LatinStock

1. Há, na pintura, dois planos: no primeiro, vemos um menino e um cachorro; no segundo, ao fundo, vemos vários elementos. Observe o primeiro plano e responda:

- Onde o menino está? Provavelmente está na casa dele, no quarto, na sala ou na biblioteca da casa.
- O que ele está fazendo? Está lendo um livro.
- Que idade você imagina que ele tem? Provavelmente 11 ou 12 anos.
- Pela roupa que o menino usa, é possível dizer que ele é uma criança do nosso tempo ou de outra época? Por quê? É de outra época, pois a roupa que os meninos de hoje usam é mais informal.

2. Observe agora o segundo plano da pintura. Há várias personagens e alguns meios de transporte. Levante hipóteses:

- Que personagens você identifica na pintura? Um índio, um tigre, um pirata, um elefante, uma tenista, um gladiador, um macaco, um homem piniado (provavelmente de uma civilização antiga), etc.
- Que meios de transporte há no quadro? Um navio e um avião.
- Qual relação há entre as personagens, o avião, o navio e o livro que o menino está lendo? É possível que o menino esteja pesquisando ou lendo sobre meios de transporte. Outra possibilidade: O livro, assim como o avião e o navio, permite fazer viagens. No caso do livro, viagens pela imaginação.



Coleção particular/Blue Lantern Studio/Corbis/LainiStock

4. c) Resposta pessoal. Professor: O objetivo da questão é favorecer a troca de experiências sobre a leitura de contos maravilhosos, fábulas e outros gêneros. Essa troca é importante tanto para a formação de novos leitores quanto para ativar o conhecimento prévio dos alunos. Portanto, estimule-os a relatar suas impressões e experiências com leitura.

3. Observe a expressão corporal e facial do menino e o local onde ele está lendo e levante hipóteses:

- Por suas expressões, você acha que o menino gosta da leitura que está fazendo? Por quê? Sim; sua expressão demonstra concentração e prazer em ler.
- Na sua opinião, o menino vai ler apenas esse livro ou vai continuar lendo? Por quê? Provavelmente vai continuar lendo, pois ao lado dele há outro livro, semelhante ao que ele está lendo. Além disso, os dois livros foram retirados da estante, onde há muitos outros livros parecidos, o que leva a crer que seja uma coleção de livros.

4. Quando lemos, nos transportamos para um mundo em que todas as aventuras são possíveis. Podemos ser índios, cowboys, lutar contra tigres, elefantes, sobrevoar montanhas ou nos aventurar nos mares. Esse é o mundo da fantasia que está à nossa espera nos livros.

- Quais histórias de aventura você já leu? Resposta pessoal. Professor: Estimule os alunos a relatar suas experiências com leitura.
- De qual mais gostou? Por quê? Resposta pessoal.
- Para você, o que é a leitura?

Produção de texto

▶ O CONTO MARAVILHOSO

Os textos que você produzirá a seguir serão publicados num livro de contos que fará parte da mostra **Histórias de hoje e sempre**, proposta no capítulo **Intervalo**, e será lido por colegas de sua classe e de outras, por seus pais e demais convidados para o evento.

1. Escreva um conto maravilhoso, de acordo com as orientações dadas a seguir.
 - a) Em cada lista de palavras abaixo, todas, com exceção de uma, sugerem uma história conhecida. Tal palavra representa um novo elemento, que quebra, de propósito, a sequência. Veja:
 - menina — bosque — lobo — avó — helicóptero
 - Cinderela — madrasta — príncipe — sapatinho de cristal — chulé
 - Bela Adormecida — príncipe encantado — conjunto de *rock* — bruxa boa
 - João e Maria — uma casinha de doces — a bruxa — o forno — um pernil assado
 - Pinóquio — os ladrões — um extraterrestre — a baleia — Gepeto
 - Aladim — gênio — princesa — lâmpada maravilhosa — Ali Babá e os quarenta ladrões
 - Branca de Neve — príncipe — sete anões — madrasta — baile
 - b) Escolha uma lista e reinvente a história, incluindo nos acontecimentos o elemento novo correspondente à palavra que destoa das outras. Escolha quem será o herói e quem fará o papel de vilão.
 Comece seu conto fazendo o herói ser vítima de uma armadilha planejada pelo vilão, ou o contrário. Se quiser, dê ao herói (ou ao vilão) poderes mágicos. Procure criar um final inesperado, se possível engraçado.
 - c) Planeje como vai escrever seu conto maravilhoso. Inicie-o pela expressão **Era uma vez** ou outra que conduza a um tempo passado e impreciso. O narrador deve ser do tipo observador. Lembre-se de dizer como são o herói, o vilão e o lugar em que ocorrem os fatos. Empregue a norma-padrão. Ao terminar, dê um título sugestivo a seu conto.
 - d) Faça um rascunho e só passe seu conto a limpo depois de fazer uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do box **Avalie seu conto maravilhoso** (página 20). Refaça o texto quantas vezes forem necessárias.
2. Você já imaginou como seria a história *A Bela Adormecida* se a moça sofresse de insônia? Ou se em *Chapeuzinho Vermelho* o lobo fosse vegetariano? Ou se em *Branca de Neve* a moça odiasse maçãs? A exemplo do conto “O patinho bonito”, escolha um conto maravilhoso e recrie-o, fazendo as alterações que quiser. Você poderá, por exemplo, inverter as características de uma personagem ou adaptar a história aos dias de hoje.
3. Você conhece a parlenda infantil que se inicia pela frase “Cadê o toucinho que estava aqui?”? Nessa parlenda, conta-se uma história por meio de um jogo de palavras que aparecem encadeadas numa sequência. Esse processo narrativo é o mesmo das chamadas **histórias sem fim**, formas populares de contar determinada ação. Há, a seguir, um exemplo de história sem fim, coletada na Inglaterra. Leia-a e depois escreva uma história sem fim.

Professor: Sugerimos desenvolver coletivamente essa proposta de produção de texto. Cada aluno deverá escrever uma frase ou um trecho da história. Um aluno inicia a produção e os demais continuam, ligando uma situação à outra. É importante ressaltar que não há exigência de que a sequência tenha lógica. A história termina com o texto do último aluno e não precisa necessariamente ser concluída.



Ricardo Dantas

Uma história sem fim

Um fazendeiro muito rico tinha um bando de patos em número que não se podia contar. Numa manhã, o menino encarregado de levar os patos para a lagoa encontrou o córrego cheio d'água das chuvas caídas na noite anterior. Como era preciso chegar à lagoa, o menino levou os patos para o córrego e obrigou-os a atravessar o riachinho.

— E então?

— Os patos começaram nadando, nadando, atravessando o córrego.

— E então?

— Deixe os patos passarem o córrego...

— E depois?

— Deixe os patos atravessarem o córrego...

(In: Gislayne Avelar Matos e Inno Sorsy. *O ofício do contador de histórias*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 99-100.)

Perigo! Perigo!

Assista aos filmes *A história sem fim*, de Wolfgang Petersen, *A história sem fim II*, de George Miller, e *A história sem fim III*, de Peter MacDonald, que contam as incríveis aventuras vividas pelo garoto Bastian na tentativa de salvar o reino da imaginação.



Cena do filme *A história sem fim II*.

Warner Bros. Pictures / Cinevox
Filmproduktion GmbH / Dieter
Geissler Filmproduktion / Diomedea

A língua em foco

▶ AS VARIEDADES LINGUÍSTICAS

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia a tira abaixo, de Fernando Gonsales.



(Folha de S. Paulo, 3/8/2007.)

- O humor da tira é construído a partir das diferenças de uso da língua portuguesa. No 1º quadrinho, o papagaio fala algumas palavras que causam estranhamento à mulher.
 - Que palavras causam estranhamento à mulher? Provavelmente todas as que o papagaio fala: "bicicreta", "cocrete", "cardeneta".
 - Como provavelmente ela diria essas palavras? bicideta, croquete, caderneta

2. Para que o leitor compreenda bem a tira, é necessário que ele tenha conhecimento sobre como os papagaios aprendem a falar. De que forma isso acontece?

O papagaio aprende a falar imitando as pessoas com as quais ele convive.

3. No 3º quadrinho, a mulher procura o comerciante para devolver o papagaio.

a) Qual é a provável relação entre o homem e o papagaio? Ele deve ser o dono anterior do papagaio.

b) A surpresa e a graça da tira estão na fala do comerciante. O que ela revela?

A fala do comerciante revela que o papagaio aprendeu a falar com ele, pois ele também emprega a língua de uma forma diferente da norma-padrão. Professor: Até que o aluno aprenda o conceito de *norma-padrão*, você poderá explicar que a forma empregada pelo comerciante é diferente da que está registrada no dicionário.

4. Os modos de uso da língua frequentemente geram preconceitos, isto é, podem levar as pessoas a ser julgadas positiva ou negativamente. Considerando a situação em que o papagaio aprendeu a falar, responda: Que outra razão pode ter levado a mulher a querer devolver o papagaio?

Ela pode estar querendo evitar que pensem que em sua casa se fala como o papagaio.

CONCEITUANDO

O cartunista Fernando Gonsales, para criar humor, explorou em sua tira a diversidade linguística que existe no Brasil. Como nosso país é muito grande e desigual, com Estados grandes e pequenos, ricos e pobres, com gente vivendo no litoral, na floresta, nas grandes cidades, em povoados ou na roça, é natural que a língua portuguesa sofra variações, a que chamamos **variedades linguísticas**.

Além das variações resultantes de localização geográfica, uma língua também pode apresentar variações decorrentes de outros fatores, como idade, profissão, grau de escolaridade. Por exemplo, uma pessoa mais velha do que nós ou que exerce uma determinada profissão pode usar a língua de uma forma diferente da nossa.

Variedades linguísticas são as variações que uma língua apresenta em razão das condições sociais, culturais e regionais nas quais é utilizada.

As línguas no mundo

Você sabe quantas línguas existem no mundo? No passado, já existiram cerca de 10 mil; hoje são cerca de 6700 línguas. Estima-se que metade delas irá desaparecer até o ano de 2050, o que significa que uma língua irá se extinguir a cada cinco dias.

O Brasil, por causa de suas populações indígenas, está entre as dez nações com o maior número de línguas. Ao todo, existem 195 línguas em nosso país. Na cidade de São Gabriel da Cachoeira (AM), além do português, existem mais três idiomas indígenas oficiais: o nheegatu, o tucano e o baniva.

Fonte: Marcelo Duarte. *O guia dos curiosos – Língua portuguesa*. São Paulo: Panda, 2003. p. 24.



Rita Barreto

Norma-padrão e variedades de prestígio

A língua está sempre em mudança, em renovação. Palavras novas surgem a todo instante e formas antes valorizadas caem em desuso com o tempo. Com a Internet, até mesmo a forma de escrever as palavras tem se modificado.

Justamente para evitar que cada um use a língua à sua maneira, em todo o mundo existem especialistas que registram, estudam e sistematizam o que é a língua de um povo em certo momento, o que dá origem à **norma-padrão**, uma espécie de “lei” que orienta o uso social da língua. Essa norma-padrão é a que está registrada nos dicionários e nos livros de gramática.

É claro que a norma-padrão não existe como uma língua de fato, pois ninguém fala português em norma-padrão em todos os momentos da vida. Ela é um modelo, uma referência que orienta os usuários da língua sempre que precisam usar o português de modo mais formal.

Há momentos descontraídos, em que ela não é necessária, mas há momentos em que ela é obrigatória, como quando fazemos uma entrevista para conseguir um emprego, quando apresentamos um trabalho escolar, participamos de um debate, escrevemos uma carta para uma autoridade pública, redigimos um requerimento, etc. Dada a importância da norma-padrão, a escola se propõe ensiná-la a todas as crianças e jovens do país, preparando-os para ingressar na vida social.

As variedades do português que mais se aproximam da norma-padrão são prestigiadas socialmente. É o caso das variedades linguísticas urbanas, faladas nas grandes cidades por pessoas escolarizadas e de renda mais alta. Outras variedades, faladas em lugares distantes dos grandes centros, ou faladas por pessoas analfabetas ou de baixa escolaridade, ou por pessoas mais pobres, são menos prestigiadas e, por isso, frequentemente aqueles que as falam são vítimas de preconceito.

Acesso às variedades de prestígio: questão de cidadania!

Você já percebeu como algumas pessoas simples, sem instrução e sem facilidade para se expressar ficam tímidas diante de outras pessoas que falam com clareza e fluência?

Ter acesso às variedades linguísticas prestigiadas socialmente e saber se expressar por meio delas tem sido um privilégio de poucos, mas é um direito de todo cidadão. Conhecendo a norma-padrão e apropriando-se de variedades de prestígio social, o cidadão fica em pé de igualdade linguística com as outras pessoas e, assim, torna-se mais fácil ouvirem sua voz e respeitarem seus direitos.

Norma-padrão é uma referência, uma espécie de modelo ou de “lei” que normatiza o uso da língua, falada ou escrita.

Variedades urbanas de prestígio, também conhecidas como **norma culta**, são as variedades empregadas pelos falantes urbanos, mais escolarizados e de renda mais alta.

Variação linguística e preconceito social

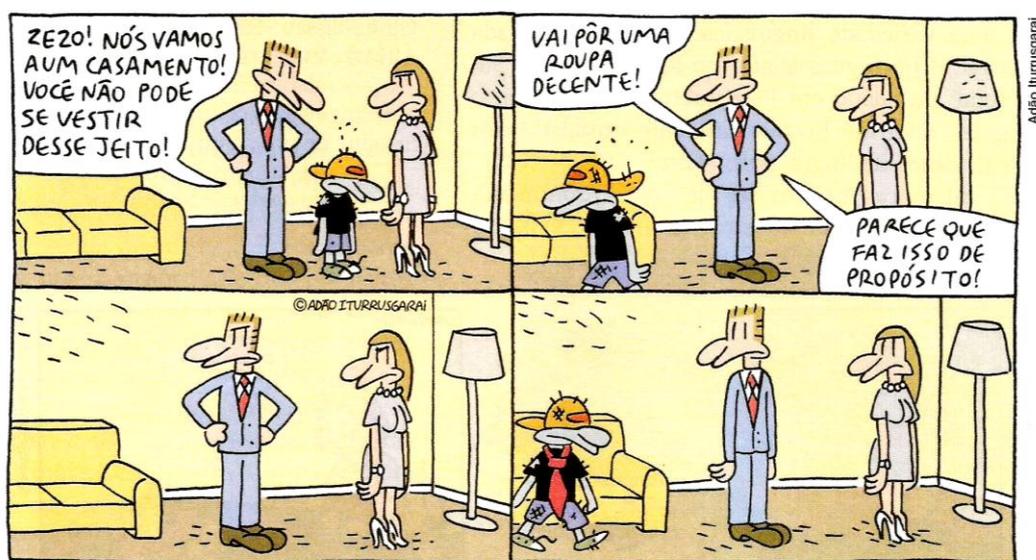
Você já deve ter ouvido alguém dizer que o português de uma cidade ou de um Estado é melhor do que o de outro lugar. Do ponto de vista linguístico, não existe uma variedade linguística melhor ou mais correta do que outra. Mesmo que uma variedade seja bastante diferente da norma-padrão, ela será boa se permitir aos seus falantes se comunicar e interagir entre si de modo eficiente.

Contudo, as variações da língua frequentemente são motivo de preconceito. Pessoas de baixa escolaridade, ou vindas do interior, ou vindas de regiões distantes dos grandes centros urbanos podem ser ridicularizadas ou inferiorizadas por falarem uma variedade diferente daquelas prestigiadas socialmente.

Na tira de Fernando Gonsales, a mulher devolve o papagaio porque não se identifica com a variedade linguística falada pela ave. Ou talvez para evitar que pensassem que ela ou a família dela tivessem sido o modelo para aquele modo de falar do papagaio.

Falar bem é falar adequadamente

Leia esta tira, de Adão Iturrusgarai:



(Folha de S. Paulo, 13/8/2005.)

1. Zezo e seus pais vão a um casamento, e o pai de Zezo reclama da roupa do filho.
 - a) Como Zezo está vestido no 1º quadrinho? Essa roupa é formal ou informal? Zezo usa bermuda, camiseta, tênis e boné, que são roupas informais.
 - b) E os pais, como estão vestidos? Essa roupa é formal ou informal? O pai de Zezo usa terno e gravata, e a mãe, vestido e sapato de salto alto, que são roupas formais. Professor: Aproveite para discutir e exemplificar o que é uma situação formal e uma situação informal e apontar as diferenças de vestimentas, linguagem e postura nessas situações.
 - c) Como o pai de Zezo esperava que o filho se vestisse para ir à festa? Provavelmente esperava que o filho vestisse uma roupa mais formal, ou seja, ao menos uma calça, uma camisa e um sapato.
2. O humor da tira concentra-se no último quadrinho. Zezo atendeu à expectativa dos pais? Por quê? Não; ele apenas acrescentou uma gravata à roupa que estava usando. A combinação ficou pior, pois a gravata, que é própria de trajes formais, não é compatível com a informalidade das outras peças.

A tira cria humor a partir do conceito de adequação e inadequação das roupas. Com a língua não é diferente: variamos o emprego da língua de acordo com a situação.

Em situações mais formais, empregamos uma variedade linguística mais formal e próxima da norma-padrão. Em situações informais, empregamos igualmente uma variedade linguística informal, sem a rigidez das regras da norma-padrão.

Quando entramos na escola, já conhecemos e dominamos algumas variedades, como a falada na família, na rua ou no bairro. Porém, na escola, temos a oportunidade de nos apropriar de variedades linguísticas de prestígio, que poucas pessoas dominam e são indispensáveis para nossa vida social e profissional.

Enfim, todas as variedades linguísticas têm seu valor e sua importância. Mas saber usar bem uma língua significa saber empregar a variedade linguística mais adequada a cada situação.



Tipos de variação linguística

As variações de uma língua podem ocorrer por diferentes motivos. Conheça, a seguir, alguns deles.

Diferenças de lugar ou região

Diferenças geográficas têm relação com variações da língua. Por exemplo, algumas cidades do interior usam uma variedade linguística diferente da falada na capital; o português falado no Rio Grande do Sul é diferente do falado em Pernambuco ou no Pará; o português falado no Brasil é diferente do falado nos países africanos de língua portuguesa.

As diferenças podem ser de som (pronúncia), de vocabulário e até de construções frasais. Veja um exemplo na tira a seguir.



(Chico Bento, nº 424.)

Na tira, a fala de Chico Bento (1º quadrinho) está de acordo com a língua oral falada pela maior parte dos brasileiros, já que falantes de toda parte podem dizer “quiria” em vez de **queria** e “sê” em vez de **ser**. Porém, na fala do outro garoto (3º quadrinho), o emprego de “discurpa” em vez de **desculpa** mostra que ele é um falante do dialeto caipira, no qual frequentemente o **l** é trocado pelo **r**: “arto” (alto), “parmo” (palmo), “lençor” (lençol), etc.

Escolaridade e classe social

A variedade linguística que você observou na tira de Fernando Gonsales reproduzida na página 36 é um exemplo das variações ocasionadas pelo baixo grau de escolaridade: o emprego de “bicicreta”, “cocrete” e “cardeneta” é comum entre pessoas que frequentaram pouco ou não frequentaram a escola.

Diferenças históricas

Com o passar do tempo, uma língua sofre variações. Leia estes versos de uma cantiga de roda:

Chora, menina, chora
Chora porque não tem
Vintém.
Menina que está na roda
Parece uma toleirona,
Bobona.

(Domínio público.)

Nesses versos, há duas palavras que caíram em desuso: **vintém** e **toleirona**. **Vintém** é uma antiga moeda de pouco valor, e **toleirona** é pessoa tola, bobalhona.

Oralidade e escrita

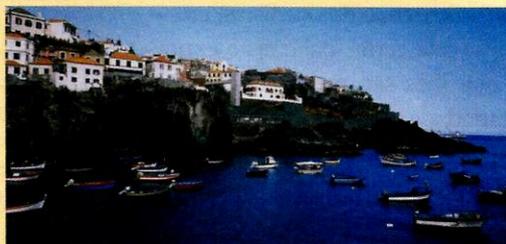
Em princípio, a língua oral é mais espontânea do que a língua escrita. Na língua oral são comuns, por exemplo, as repetições, as quebras na sequência de ideias, problemas de concordância e o uso de expressões de apoio, como **né?**, **tá?**, **entendeu?**, **hum...**, etc. Já a língua escrita é mais monitorada, pois temos condições de escolher bem as palavras, de corrigir o texto e melhorá-lo até transmitir exatamente o que desejamos.

Contudo, essas diferenças entre oralidade e escrita têm diminuído bastante, principalmente nos dias de hoje. Primeiramente porque hoje a maior parte dos brasileiros sabe ler e escrever e, quanto mais uma pessoa lê, mais ela tende a empregar formas da língua escrita quando está falando em situações formais. Em segundo lugar porque, com o uso da Internet, as fronteiras entre o oral e o escrito têm se enfraquecido, já que os textos de *e-mails*, *orkut*, *twitter* e *facebook*, embora sejam escritos, aproximam-se bastante da fala.

O português na Ilha da Madeira

O brasileiro que vai à Ilha da Madeira tem a impressão de que ouve um português igual ao falado em Portugal. No entanto, há muitas diferenças entre o português falado na ilha e o falado no continente. Conheça algumas das palavras e expressões madeirenses:

- abelhinha:** automóvel, táxi
- à pata:** a pé
- canalha:** conjunto de crianças
- catchu:** bola de futebol
- fazer ramelas:** fazer inveja
- joeira:** papagaio, pipa
- menino:** pessoa inteligente, esperta
- penca:** nariz

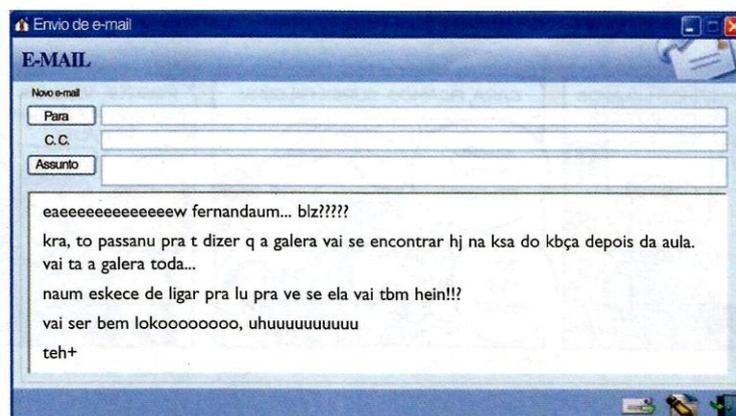


Panoramic Images/Getty Images

Madeira, ilha da costa africana dominada pelos portugueses desde o século XV, onde se fala o português madeirense.

Formalidade e informalidade: graus de monitoramento

Às vezes, mesmo sem perceber, falamos em determinadas situações de modo diferente do habitual. Por exemplo, quando falamos em público, quando, em busca de emprego, somos entrevistados, quando conversamos com pessoas mais instruídas do que nós ou com pessoas que ocupam cargo ou posição elevada. Nessas situações, monitoramos mais o que dizemos, evitando gírias, expressões grosseiras e palavras ou expressões que demonstrem intimidade com o interlocutor, como **fofinha**, **safado**, **pra caramba**, **dia de cão**, **é um saco**, etc., e por isso nossa fala se aproxima mais da norma-padrão. Quando isso ocorre, dizemos que a língua apresenta maior grau de formalidade. Quando, entretanto, ela apresenta menor monitoramento, dizemos que a língua é informal. Veja, como exemplo, este *e-mail*:



A informalidade que se nota no *e-mail* não se dá apenas na escrita. O emprego de palavras como **beleza**, **galera**, **pra**, **Cabeça**, **Lu** e **hein** revela que há intimidade entre os interlocutores, e, por isso, eles fazem uso de uma língua informal.

A gíria

Você já deve ter notado que alguns grupos sociais — por exemplo, o grupo dos estudantes, o dos jogadores de futebol, o dos policiais, o dos esquetistas, o dos funkeiros, o dos surfistas, etc. — usam na fala certas palavras e expressões que lhes são próprias. Esse tipo de variedade linguística é chamado de **gíria**. Normalmente criada por um grupo social ou profissional, a gíria, por sua expressividade, pode tanto desaparecer rapidamente quanto se estender à linguagem de todas as camadas sociais.

Gírias atuais e antigas

Atuais

- azarar:** paquerar.
- boia, rango:** comida.
- dar um gás:** fazer algo rapidamente.
- do bem:** alguém confiável.
- é dez:** é muito bom.
- firmeza:** pessoa legal.
- galera:** turma, torcida.
- mão de vaca:** pessoa mesquinha.
- maneiro:** algo bem interessante.
- tá ligado?:** está atento, esperto?
- zica:** azar.

Antigas

- bafafá:** confusão.
- bicho:** forma de tratamento.
- boko-moko:** pessoa que não sabe se comportar.
- carango:** carro.
- chuchu beleza:** bom, benfeito.
- cri-cri:** chato.
- nos trinquês:** ótimo, certo.
- plá:** conversa.
- prafrentex:** avançado.
- tá ruço:** está ruim.

Fonte: Kárin Fusaro. *Gírias de todas as tribos*. São Paulo: Panda, 2001. p. 120-3.

Qual é a sua tribo?

A linguagem revela mais do que pensamentos e sentimentos. Revela também quem somos socialmente, isto é, nossa posição social, nosso grau de escolaridade, nossa timidez ou agressividade, nosso gosto cultural, o grupo ou a tribo de que fazemos parte — enfim, pela linguagem mostramos nossa forma de ser e de ver o mundo. Por isso, a língua que falamos pode tanto nos abrir quanto nos fechar portas socialmente. Na tira abaixo, por exemplo, palavras e expressões como “estamos ligados”, “só!”, “mó feliz”, “10 paus” contribuem para caracterizar as personagens: jovens que se consideram “descolados” e, por isso, incorporam a gíria em sua linguagem cotidiana.



(Angeli. *Sangue bom*. São Paulo: Devir/Jacarandá, 2000. p. 37.)

EXERCÍCIOS

O compositor Adoniran Barbosa retratou em suas canções alguns tipos populares que habitavam bairros italianos de São Paulo no século XX. Observe um trecho de uma de suas canções mais famosas (se possível, ouça-a no site <http://letras.terra.com.br/demonios-da-garoa/45444/>):

Saudosa maloca

Si o senhor não tá lembrado
 Dá licença de contá
 Que aqui onde agora está
 Esse edifício arto
 Era uma casa veia
 Um palacete assobradado
 Foi aqui, seu moço
 Que eu, Mato Grosso e o Joca
 Construimos nossa maloca
 Mais um dia
 nós nem pode se alembra
 Veio os homi cas ferramentas
 O dono mandô derrubá
 Peguemos tudo as nossas coisa
 E fumos pro meio da rua
 Preciá a demolição
 Que tristeza que nós sentia
 Cada tauba que caía
 Duía no coração
 Mato Grosso quis gritá
 Mas em cima eu falei:
 Os homi tá ca razão
 Nós arranja outro lugá
 Só se conformemos quando o Joca falou:
 “Deus dá o frio conforme o cobertô”
 E hoje nós pega a paia nas grama do jardim
 E pra esquecê nós cantemos assim:
 Saudosa maloca, maloca querida
 Que dim donde nós passemos dias feliz de nossa vida



Oswaldo Jumo/AE

Adoniran Barbosa.

“Saudosa maloca”, de João Rubinato (Adoniran Barbosa). © 1955 by Irmãos Vitale S. A. Indústria e Comércio.
 Todos os direitos reservados para todos os países.

- Na letra, o locutor lamenta o problema que ele e seus amigos estão enfrentando.
 - Que tipo de problema enfrentam? Um problema de moradia, já que a "maloca" onde moravam foi demolida.
 - Pela linguagem, qual é o provável perfil socioeconômico e cultural do locutor e de seus amigos? São pessoas simples, pobres, com baixo grau de instrução.
- Identifique no texto:
 - duas palavras que se associam ao dialeto caipira; arto (alto), veia (velha), alembra (lembrar), paia (palha)
 - variação linguística ocasionada por baixa escolaridade; precia, tauba, os homi tá, nós arranja
 - exemplos da língua oral informal. tá, cas, nós, mandô
- Uma letra de música é uma obra de criação artística e nem sempre corresponde à realidade linguística. Observe estes versos da canção:

Foi aqui, seu moço
Que eu, Mato Grosso e o Joca
Construímos nossa maloca

O emprego da palavra **construímos** é condizente com o perfil sociocultural da personagem que canta a canção? Justifique sua resposta. Resposta pessoal. Sugestão: Não, pois em outras situações da letra não há concordância do verbo. O mais provável é que o locutor dissesse "A gente construiu" ou "Nós construiu".

- Passes alguns versos da canção para a norma-padrão e compare-os à canção original. Ela ainda continuaria tendo a mesma expressividade na norma-padrão? Por quê?

Não; o texto ganharia outros sentidos, pois não haveria coincidência entre o perfil sociocultural do sujeito que canta (o eu lírico) e a linguagem que ele utiliza.

Oxe! Fale sem pantim!

Conheça algumas das palavras e expressões usadas em Pernambuco e em outras cidades do Nordeste:

aperreio: preocupação, angústia

arenga: pequena briga

bicado: embriagado

bufento: desbotado

danou-se: expressão usada para indicar espanto ou anunciar que vai embora

fuleiro ou **peba:** fraco, sem valor, sem qualidade

liso: pobre ou em dificuldades financeiras

mangar: rir de alguém ou de algo

mói: grande quantidade

munganga: careta

oxe: expressão usada para indicar espanto

pantim: vergonha ou frescura

rabissaca: gesto de desdém, de dar as costas

renca: grupo de pessoas

virado na catita: alguém rápido

xexero: caloteiro, que não paga as contas



Rua do Recife, Pernambuco.

Fototeca

As variedades linguísticas

NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia este texto:

Pechada

O apelido foi instantâneo. No primeiro dia de aula, o aluno novo já estava sendo chamado de “Gaúcho”. Porque era gaúcho. Recém-chegado do Rio Grande do Sul, com um sotaque carregado.

— Aí, Gaúcho!

— Fala, Gaúcho!

Perguntaram para a professora por que o gaúcho falava diferente. A professora explicou que cada região tinha seu idioma, mas que as diferenças não eram tão grandes assim. Afinal, todos falavam português. Variava a pronúncia, mas a língua era uma só. E os alunos não achavam formidável que num país do tamanho do Brasil todos falassem a mesma língua, só com pequenas variações?

— Mas o Gaúcho fala “tu” — disse o gordo Jorge, que era quem mais implicava com o novato.

— E fala certo — disse a professora. — Pode-se dizer “tu” e pode-se dizer “você”. Os dois estão certos. Os dois são português.

O gordo Jorge fez cara de quem não se entregara.

Um dia o Gaúcho chegou tarde na aula e explicou para a professora o que acontecera.

— O pai atravessou a sinaleira e pechou.

— O quê?

— O pai. Atravessou a sinaleira e pechou.

A professora sorriu. Depois achou que não era caso para sorrir. Afinal, o pai do menino atravessara uma sinaleira e pechara. Podia estar, naquele momento, em algum hospital. Gravemente pechado. Com pedaços de sinaleira sendo retirados do seu corpo.

— O que foi que ele disse, tia? — quis saber o gordo Jorge.

— Que o pai dele atravessou uma sinaleira e pechou.

— O que é isso?

— Gaúcho... quer dizer, Rodrigo: explique para a classe o que aconteceu.

— Nós vinha...

— Nós vínhamos.

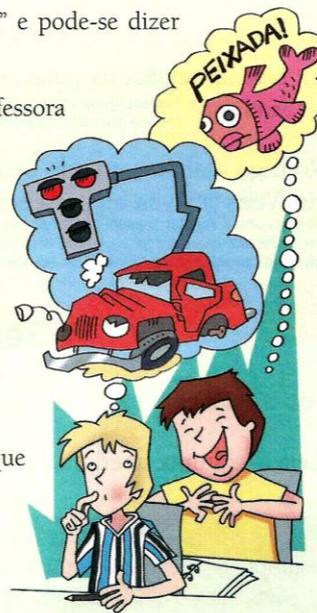
— Nós vínhamos de auto, o pai não viu a sinaleira fechada, passou no vermelho e deu uma pechada noutro auto.

A professora varreu a classe com seu sorriso. Estava claro o que acontecera? Ao mesmo tempo, procurava uma tradução para o relato do gaúcho. Não podia admitir que não o entendera. Não com o gordo Jorge rindo daquele jeito.

“Sinaleira”, obviamente, era sinal, semáforo. “Auto” era automóvel, carro. Mas “pechar” o que era? Bater, claro. Mas de onde viera aquela estranha palavra? Só muitos dias depois a professora descobriu que “pechar” vinha do espanhol e queria dizer bater com o peito, e até lá teve que se esforçar para convencer o gordo Jorge de que era mesmo brasileiro o que falava o novato. Que já ganhara outro apelido: Pechada.

— Aí, Pechada!

— Fala, Pechada.



Marcos Guilherme

(Nova Escola, maio 2001.)

- Rodrigo logo recebe o apelido de **Gaúcho** quando entra na nova escola.
 - O que os colegas mais estranham em Rodrigo? Seu jeito diferente de falar.
 - Essa escola fica no Rio Grande do Sul ou em outro Estado brasileiro? Por quê? Fica em outro Estado, pois, se ficasse no Rio Grande do Sul, os alunos não teriam estranhado o modo de falar de Rodrigo.
- Dos colegas da sala, o gordo Jorge era o que mais insistia em rir e debochar de Rodrigo. Por que você acha que ele agia desse modo? Resposta pessoal. Talvez porque, pelo fato de ser gordo, também sofresse preconceito e gozações dos colegas e, agora, quisesse se vingar em alguém.
- Quando Rodrigo, ao contar por que chegou atrasado, diz “Nós vinha...”, a professora o interrompe dizendo “Nós vínhamos”. Por que você acha que ela disse isso? Porque ela gostaria que o aluno falasse de acordo com a norma-padrão.
- Rodrigo conta que seu pai “atravessou a sinaleira e pechou”. A professora não conhecia a palavra **pechar**, mas conseguiu descobrir o sentido dela.
 - Como foi que ela descobriu o significado da palavra? Ela descobriu pela situação: o pai atravessou o sinal vermelho, outro carro foi envolvido, o garoto chegou atrasado; só podia se tratar de uma batida de trânsito.
 - Qual é a origem dessa palavra, que hoje também pertence ao português? A origem é a língua espanhola. Professor: Como curiosidade, peça aos alunos que consultem o dicionário, a fim de que vejam como essa palavra está incorporada à nossa língua.
- A professora ensina à classe que, apesar de o país inteiro falar português, “cada região tinha seu idioma”.
 - Sabendo-se que **idioma** é o mesmo que língua, é correta a explicação da professora? Caso não seja, como você corrigiria a explicação? A explicação da professora não é correta; o melhor seria dizer que cada região do país tem o seu dialeto ou sua variedade linguística.
 - Que palavras a professora provavelmente usaria em lugar de **tu, sinaleira e auto**? Respectivamente: você, sinal ou semáforo e automóvel ou carro.
 - Na sua região, as palavras coincidem com as usadas pela professora ou com as usadas por Rodrigo? Resposta pessoal. Professor: Pode ser também que haja outras palavras. Sugerimos que faça na lousa uma relação das palavras mais usadas na região para designar as mesmas coisas.
- Rodrigo acabou sofrendo preconceito por falar português de modo diferente do falado pela maioria. Você já viveu ou presenciou uma situação parecida com essa? Conte para os colegas como foi. Resposta pessoal. Professor: Aproveite para discutir com a classe o problema do preconceito linguístico, um dos tipos de preconceito existentes na sociedade. O fato de uma pessoa falar de modo diferente não significa que ela seja melhor ou pior do que outras pessoas. Se quiser, poderá ilustrar esse tipo de preconceito com situações exibidas em certos programas de humor da TV, em que são satirizados o caipira, o japonês, o nordestino, o judeu, etc.

Semântica e discurso

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

E tinha aquele professor de gramática que gostava de falar direitinho, um português limpo, a pronúncia bem-caprichada, os termos bem-escolhidos. Ao ouvir as gírias que os filhos usavam, ficou escandalizado e pediu:

- Eu queria pedir um favor, pode ser?
- Claro, papai.
- Por favor, não falem duas palavrinhas: uma é “cafona” e a outra é “careta”. Está bem?
- Tudo bem, papai. Quais são as palavras?

(Ziraldo. *As anedotinhas do Bichinho da Maçã*. 14. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1988. p. 8.)



- A graça da anedota está na falta de entendimento entre pai e filhos.
 - Por que o pai não queria que os filhos falassem **cafona e careta**? Porque não gostava que os filhos falassem gírias. Eles acharam que o pai estivesse usando gírias para caracterizar as palavras das quais ele não gostava e que ele ainda ia dizer quais eram as palavras.
 - Como os filhos entenderam o pedido do pai?

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

Com o sentido de algo de mau gosto, sem refinamento, ultrapassado. Hoje em dia se tem empregado *prega* no lugar de *cafona*.

- a) Levante hipóteses: Com que sentido provavelmente o pai entendia a palavra **cafona**? Que outro termo da gíria de hoje você empregaria no lugar de **cafona**?
- b) A palavra **careta** vem sendo empregada ultimamente na gíria de alguns grupos sociais. Com que sentido provavelmente o pai a entendia? Que outra palavra da gíria poderia ser empregada no lugar dela?

Careta equivale a ultrapassado, tradicional, desatualizado. Professor: Pergunte aos alunos que termos da gíria local com sentido equivalente eles conhecem.

3. Converse com seus pais e com seus avós e informe-se sobre quais gírias eram utilizadas no tempo em que eles eram crianças e adolescentes. Anote-as em seu caderno, leia-as para a classe e ouça as anotações de seus colegas.

Professor: Seria interessante fazer uma relação dessas gírias, passá-las numa cartolina e expô-las no mural da classe.

4. Faz mais de quinhentos anos que a língua portuguesa foi trazida pelos portugueses ao Brasil. De lá para cá, muitas mudanças ocorreram na língua dos dois países; às vezes, temos até a impressão de que falamos línguas diferentes. Veja algumas palavras usadas no Brasil e suas correspondentes em Portugal:

Brasil	Portugal
ônibus	autocarro
abridor de garrafas	tira-cápsula
aeromoça	hospedeira
café da manhã	pequeno almoço
chiclete	pastilha elástica

Filmes em Portugal

As diferenças entre o português brasileiro e o lusitano também se refletem nos nomes dos filmes. Veja algumas delas:

<i>A bela e a fera</i>	A bela e o monstro
<i>Arquivo X</i>	Ficheiros secretos
<i>O gordo e o magro</i>	Bucha e estica
<i>O professor alopado</i>	O professor chanfrado
<i>Querida, encolhi as crianças</i>	Querida, encolhi os miúdos

Fonte: Marcelo Duarte. *Guia dos curiosos – língua portuguesa*. São Paulo: Panda, 2003. p. 60.

Tente descobrir a correspondência entre as seguintes palavras do português brasileiro e do português lusitano. Indique-a em seu caderno.

Brasil	Portugal
a) calcinha	k) gelado
b) caqui	f) miúdo
c) encanador	g) chapéu de chuva
d) esmalte	a) cueca
e) fila	c) bicha
f) garoto	h) banda desenhada
g) guarda-chuva	b) dióspiro
h) história em quadrinhos	e) canalizador
i) pimenta	j) banheiro
j) salva-vidas	l) telemóvel
k) sorvete	d) verniz para unhas
l) telefone celular	i) piri-piri
m) bola	m) esférico



Paulo Amorim

Leia o cartum a seguir, de Santiago, e responda às questões de 5 a 7.



5. Observe as personagens do cartum, as caravelas ao fundo e o papel que uma das personagens tem nas mãos.
- A que figura da história do Brasil provavelmente corresponde a personagem que tem o papel nas mãos? A Pero Vaz de Caminha, pois a carta está assinada por ele.
 - Quando supostamente estaria ocorrendo essa cena? Por ocasião do descobrimento do Brasil, em 1500.
6. O humor desse cartum está principalmente na fala do índio. Explique por quê.
Professor: Antes de os alunos responderem à questão, verifique se todos compreendem o sentido da palavra *provedor*, ou seja, uma empresa que liga o computador de uma pessoa à rede internacional de computadores, a Internet. Resposta: Os índios estariam muito mais desenvolvidos tecnologicamente na época do descobrimento do que os portugueses.
7. As duas personagens do cartum são falantes da língua portuguesa; contudo, há diferenças entre a linguagem de uma e a de outra, pois falam variedades linguísticas diferentes.
- Que variedade linguística é falada pela personagem que tem o papel nas mãos? A língua portuguesa lusitana.
 - Que recurso quanto à grafia das palavras o cartunista utilizou para mostrar que a fala da personagem não é igual à dos brasileiros? Ele desprezou a ortografia de algumas palavras e as escreveu de um modo que procura reproduzir o jeito como elas são pronunciadas.

Contraponto

No Brasil, algumas pessoas e grupos sociais que dominam a variedade padrão da língua consideram todas as outras variedades linguísticas como formas impuras e corrompidas de nosso idioma. Veja, por exemplo, o ponto de vista de Arnaldo Niskier, presidente da Academia Brasileira de Letras:

[...] pode-se registrar o fato, facilmente comprovável, de que nunca se escreveu e falou tão mal o idioma de Ruy Barbosa. [...] A classe dita culta mostra-se displicente em relação à língua nacional, e a indigência vocabular tomou conta da juventude e dos não tão jovens assim, quase como se aqueles se orgulhassem de sua própria ignorância e estes quisessem voltar atrás no tempo.

(Folha de S. Paulo, 15/1/1998.)

Esse ponto de vista, contudo, não coincide com o de alguns linguistas e estudiosos. Um deles é Luiz Carlos Travaglia, que afirma:

[...] não há Português certo e errado: todas as variedades são igualmente eficazes em termos comunicacionais nas situações em que são de uso esperado e apropriado. O que há na verdade são modalidades de prestígio e modalidades desprestigiadas em função do grupo social que as utiliza.

(Gramática e interação – Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996, p. 63.)

E você, o que pensa disso? Na sua opinião, somente a variedade padrão é que deve ser prestigiada? Por quê? Troque ideias com os colegas.

DE OLHO NA ESCRITA

► FONEMA E LETRA

Leia o anúncio a seguir, da Fundação Abrinq, uma entidade que ajuda crianças carentes e defende os direitos de todas as crianças.



1. O que o anúncio combate? *Combate o trabalho infantil.*
2. A quem o anúncio se dirige? *Dirige-se aos empresários.*
3. Que argumento (motivo, razão) o anunciante utiliza para convencer o leitor?
O argumento de que a empresa que combate o trabalho infantil se dá bem junto à opinião pública e, conseqüentemente, entre os consumidores.
4. Pronuncie estas palavras do anúncio: **quando**, **sua** e **trabalho**.
 - a) Quantas letras cada uma delas tem? *6, 3 e 8, respectivamente*
 - b) Quantos sons cada uma delas tem? *5, 3 e 7, respectivamente*
5. Observe a representação dos sons das palavras **não**, **infantil** e **sim**:

não → /n/ /ã/ /w/ infantil → /i/ /f/ /ã/ /t/ /i/ /w/ sim → /s/ /i/

- a) Na escrita, quantas letras compõem cada uma dessas palavras? *3, 8 e 3, respectivamente*
- b) Na fala, quantos sons cada uma dessas palavras tem? *3, 6 e 2, respectivamente*

A unidade básica da comunicação é a palavra, que pode ser dividida em unidades menores, como os sons e as sílabas.

Ao pronunciarmos a palavra **sua**, produzimos três sons: /s/, /u/ e /a/. Mas, ao pronunciarmos a palavra **trabalho**, produzimos sete sons, já que as letras **lh** representam um único som: λ (“lhê”).

As unidades sonoras que constituem uma palavra são chamadas de **fonemas**. Tradicionalmente, os fonemas são simbolizados entre barras inclinadas. Os fonemas da palavra **marca**, por exemplo, são /marka/.

Fonema é a menor unidade sonora de uma palavra falada.

Observe agora as palavras **não** e **dão**. Embora as duas tenham três fonemas, há entre elas uma diferença de significado. O que determina isso é a oposição entre os fonemas /n/ e /d/.

Assim, podemos concluir que o fonema exerce duas funções:

- constitui palavras, sozinho ou ao lado de outros fonemas;
- distingue uma palavra da outra.

Quando queremos representar na escrita os sons da fala, utilizamos as **letras**. Veja a correspondência entre fonemas e letras:

empresa → /ẽpreza/ pode → /podi/

Letra é a menor unidade gráfica de uma palavra.

EXERCÍCIOS

- Observe o folheto ao lado, produzido pela Prefeitura Municipal de Caruaru, cidade que é símbolo do artesanato nordestino.
 - Entre as palavras empregadas no folheto, há uma em que duas letras representam um único som. Qual é essa palavra? barro
 - Quais são as letras e qual é o som que elas representam? As letras rr, que representam o fonema /r/ (“rê”).
 - Qual é ou quais são as maiores palavras do folheto? Quantas letras e sons elas apresentam? Vitalino e Nordeste; ambas apresentam oito letras e oito sons.
- Nas palavras **jeito**, **agenda**, **jiboia**, **jacaré**, **registro**, **jogo**, que letras representam o fonema /ʒ/ (“gê”)? As letras j e g.
- Nas palavras **choque**, **chuvoso**, **xadrez**, **enxaguar**, que letras representam o fonema /ʃ/ (“chê”)? As letras x e ç.

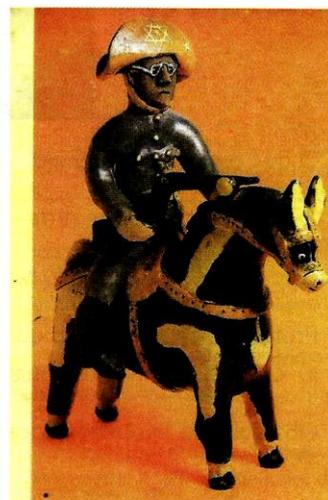
- Leia estas palavras:

fixo	xampu	tóxico	mexerica
pretexto	exótico	inexperiência	exibir

Em quais delas a letra **x** corresponde:

- ao fonema:

<small>xampu, mexerica</small>	<small>pretexto, inexperiência</small>	<small>exótico, exibir</small>
• /ʃ/ (“chê”)?	• /s/ (“sê”)?	• /z/ (“zê”)?
- aos fonemas /ks/? tóxico, fixo



VITALINO
O NORDESTE
FEITO DE BARRO

5. Leia estas outras palavras: conhecimento sol nascer cresça
 massa cartaz explosão sumiço
- a) Reescreva-as e destaque em cada uma delas as letras que representam o fonema /s/ (“sê”).
 b) Conclua: Que letras representam o fonema /s/ (“sê”)? C, S, SC, SÇ, SS, Z, X, Ç
6. Com base nos exercícios anteriores, podemos chegar a três conclusões a respeito da relação entre os fonemas e as letras. Identifique os itens que expressam essas conclusões:
- x a) Um fonema pode ser representado na escrita por uma ou por várias letras.
 x b) Uma letra pode representar diferentes fonemas.
 c) Um fonema será sempre representado por uma única letra.
 d) Uma letra só pode representar um fonema.
 x e) A letra x pode representar dois fonemas: /ks/.

DIVIRTA-SE

As variedades linguísticas também podem ser fonte de uma boa diversão. Conheça, por exemplo, um pouco do *Dicionário mineirês/português*, que procura registrar o modo de falar do caipira mineiro. Depois, reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, escrevam vocês também um pequeno dicionário com termos de sua região. Deem um nome a ele.

BELZONTCH: capitã do Estado.
 CADIQUÊ?!: assim tentanu intendê o motivo...
 DEU: o mezz qui “de mim”. Ex.: “Larga deu, sô!”.
 ÊMÊZZZ?!: mineirim querêno cunfirmá (É mesmo?).
 DEUSDE: desde. Ex.: “Eu sou magrelim deusde rapazim!”.
 IM: diminutivo. Ex.: lugarzim, piquininim, bonitim.
 MINEIRIM: nativo duistadiminns.
 NEMÊZZ?: mineirim buscando concordância c’as suas ideia...
 NIMIN: o mêz qui “em mim”. Ex.: “Nóoo, ce vive garrádu nimim, trem! Larga deu, sô!”.
 OIÓ, TÓ: olha aí!; olha, toma!
 ÓIQUÍ: mineirim tentano chamá atenção pra alguma coizz.
 PÃO DI QUÊJJ: cêis sabe: cumida fundamental que disputa c’o tutu a preferência na mezz minêr.
 PÓPÓPÓ?: mineira perguntando pro marido se “pode pôr o pó”.
 PRESTENÇÃO: é quano um mineirim tá falano mais cê num tá ouvino.
 SÔ!: fim de qualquer frase. Ex.: “Cuidadaí, sô!”.
 TREM: qué dizê qualqué coizz que um mineirim quisé. Ex.: “Já lavei uns trem”, “Bora lavá uns trem?”.
 TUTU: mistura de farinn de mandioca cum feijão massa-dim. Bom dimais da conta!
 UAI: corresponde a “ué” dos paulistas. Ex.: “Uai é uai... uai!”.

Professor: Estimule os alunos a criar alguns verbetes de um dicionário do seu Estado: pernambuquês, gauchês, paulistês, carioquês, paraibês, e assim por diante.

Fonte: Internet, 2005.



Filipe Rocha

CAPÍTULO 3

Todas as crianças crescem... menos uma!

Você já ouviu falar de Peter Pan, o garoto que não consegue crescer? Como Pinóquio, Cinderela e Alice, Peter Pan é uma personagem que tem encantado crianças do mundo inteiro, de geração a geração.

Peter Pan costumava ficar do lado de fora da casa dos Darling, próximo da janela, para ouvir as histórias de contos maravilhosos que a garota Wendy contava a seus irmãos, João e Miguel, antes de dormirem. Depois ele as recontava aos meninos perdidos da Terra do Nunca.

Assim que as crianças adormeciam, Peter entrava no quarto delas. Um dia, surpreendido ali pela senhora Darling, tenta fugir rapidamente. Mas Naná, a cachorra-babá das crianças, abocanha a sombra do garoto no momento em que ele pula a janela. A senhora Darling guarda a sombra de Peter numa gaveta. No dia seguinte, depois que os pais das crianças saem para fazer uma visita, Peter, acompanhado pela fada Sininho, volta ao quarto para resgatar sua sombra. Porém, não conseguindo colá-la ao corpo, chora, e seu choro acorda Wendy.

Peter Pan

[...]

— Por que está chorando, menino?

Peter Pan levantou-se, com inesperada educação, e fez para ela uma reverência. Da cama, muito satisfeita com o gentil cumprimento, Wendy também inclinou a cabeça.

— Qual é o seu nome? — perguntou ele.

— Wendy Linda Ângela Darling — respondeu com certo orgulho. — E o seu?

— Peter Pan.

Ela já sabia que só podia ser Peter Pan, só que o nome era muito curto.

— Peter Pan de quê?

— Peter Pan de nada — respondeu ele, meio aborrecido, pois pela primeira vez percebeu que seu nome era muito pequeno.

— Me desculpe.

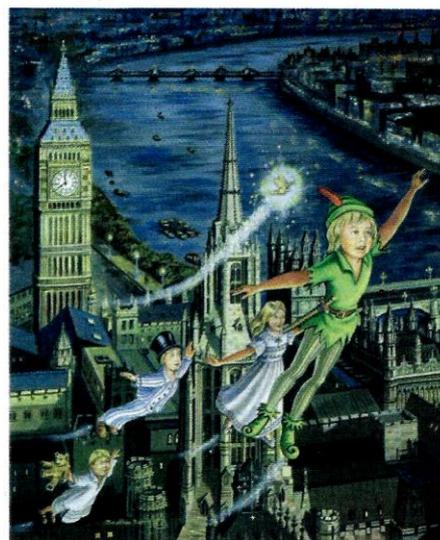
— Deixe isso pra lá.

— Onde você mora?

— Dobrando a primeira rua à direita, siga em frente até o nascer do dia.

— Que endereço mais gozado!

— Não tem nada de gozado. Eu não acho.



Bridgeman Art/Getty Images/Coletivo particular

Wendy lembrou-se de que era no momento uma dona de casa a receber uma visita e perguntou com muita doçura:

— É esse o endereço que os outros escrevem nas cartas?

— Que cartas?! — Peter Pan replicou com desprezo.

— Nunca recebeu uma carta?

— Nunca.

— Mas sua mãe não recebe cartas?

— Que mãe?!

— Você não tem mãe?

— Nem pai.

Falou isso sem a menor tristeza, até mesmo com uma ponta de alegria, mas Wendy farejou logo uma tragédia doméstica.

— Perdão, Peter Pan. Agora sei por que você estava chorando, coitadinho. — Pulou da cama e correu para perto dele.

— Eu não estava chorando por causa de mãe — ele disse, meio enfurecido. — Estava chorando porque não consigo colar a minha sombra no meu corpo. Aliás, eu não estava chorando coisa nenhuma!

— Uai, ela descolou? — perguntou Wendy.

— Descolou, olha aí!

[Wendy, então, costurou a sombra ao corpo de Peter Pan.]

[...]

— Quantos anos você tem, Peter?

— Não sei. Só sei que sou muito jovem.

De fato ele não sabia nada a esse respeito.

— Wendy, fugi de casa no dia em que nasci.

— No dia em que nasceu! — exclamou a garota espantada, mas interessadíssima. — Conte pra mim!

— Foi porque — Peter Pan começou a falar baixinho — ouvi mamãe e papai conversando sobre mim, quando eu fosse grande. Eu não queria ficar grande de jeito nenhum! Queria ficar criança para brincar o tempo todo. Foi por isso que fugi para o parque da cidade e vivi lá muito tempo na companhia das fadas.

Wendy ficou até meio tonta ao ouvir isso. A vida dela tinha sido sempre tão sem graça, tão caseira! E desandou a fazer uma cascata de perguntas. Mas todas as perguntas se resumiam sempre nisso: como são as fadas?

Finalmente Peter Pan teve tempo de falar:

— Quando a primeira criança do mundo deu risada, surgiu a primeira fada.

— Ah, quer dizer que deve existir uma fada para cada criança que existe no mundo?

— Devia, mas não existe.

— Como assim?

— Muito simples. Há muitas crianças que não acreditam em fadas. Quando um garoto ou uma garota diz: “Eu não acredito em fada”, morre uma fada. Entendeu?

[Nesse momento, eles ouvem um barulhinho de sino. É Sininho, que estava presa numa gaveta. Peter Pan a liberta, mas ela está furiosa, com ciúmes de Peter Pan.]

[...]

Sentados ambos na poltrona, os dois continuaram a conversar. Wendy perguntava:

— Ainda frequenta o parque?

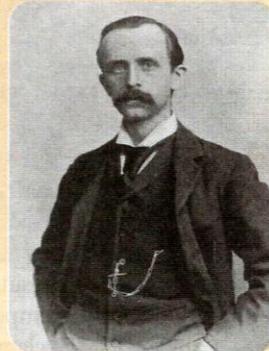
— Às vezes vou lá.

— Mas onde você passa a maior parte do tempo?

— Com os meninos perdidos.

James Barrie, o autor

O escritor James Barrie, autor de *Peter Pan*, nasceu na Escócia, em 1860. Mudou-se para Londres, onde foi jornalista. *Peter Pan*, sua obra-prima, publicada em 1904, surgiu de histórias que Barrie contava para o grupo de crianças nos jardins de Kensington. Nesses jardins há hoje uma estátua da famosa personagem criada pelo escritor.



Diomedea

— Meninos perdidos?

— Meninos que caem dos carrinhos quando as babás estão olhando para outro lado. Se não são reclamados em sete dias, são enviados para a Terra do Nunca. Sou o chefe lá.

— Deve ser um estouro!

— É, é mesmo. Só tem uma coisa: lá não temos companheiras, só companheiros.

— Não há garotas?

— Nem uma! Garota é sempre esperta demais para cair do carrinho.

Wendy ficou cheia de si ao ouvir isso:

— Você é tão simpático quando fala de garotas. [...]

[Os dois continuaram a conversar e Peter conta a Wendy que costumava vir à janela para ouvir histórias e tenta convencê-la a ir com ele à Terra do Nunca para a menina contar histórias aos meninos perdidos e ser a mãezinha de todos lá. Wendy reluta, dizendo que não pode, que tem a mãe e que não sabe voar. Mas Peter diz que a ensina e que ensina também João e Miguel a voar. Wendy acorda-os.]

— É verdade, Peter Pan, que você sabe mesmo voar?

Em vez de perder tempo com uma resposta, Peter começou a revoar pelo quarto.

— Que legal! — exclamaram João e Miguel.

— Que beleza! — exclamou Wendy.

— É uma beleza, uma beleza! — concordou Peter Pan.

Parecia fácil voar. Os garotos tentaram fazer o mesmo, primeiro do chão, depois das camas. Mas foram para baixo e não para cima.

— Como é que é, Peter Pan? — perguntou João esfregando o joelho.

— Simples: primeiro você pensa tudo o que há de melhor para pensar; são esses pensamentos que fazem a gente voar.

— Você está voando depressa demais; não quer voar um pouco mais devagar, Peter?

Daí a pouco, João gritava:

— Já sei, Wendy! — mas viu logo que não sabia.

Ninguém sabia voar um palmo. Estaria Peter zombando deles? Acho que sim. Pois só voaram depois que Peter soprou um pouco de pó das asas de Sininho sobre eles.

— Agora é só ajeitar os ombros, assim, e vamos partir.

Miguel foi o primeiro a ficar como um passarinho no ar do quarto.

— Estou voando! Estou voando!

João e Wendy decolaram em seguida.

— Olhe eu!

— Olhe eu!

Não voavam tão bem quanto Peter, mas voavam. E era uma delícia. Quando Peter quis ajudar Wendy, dando-lhe a mão, Sininho não gostou e os dois tiveram de desistir. E todos subiram, desceram, deram voltas e mais voltas.

— Vamos logo lá pra fora! — gritou João. Miguel estava disposto, mas Wendy ficou na dúvida.

— Sereias! — gritou Peter Pan.

— Ai! — exclamou Wendy.

— E piratas! — falou de novo Peter.

— Piratas! — berrou João, agarrando seu chapuzinho de domingo. — Ora, vamos logo!

O Sr. e a Sra. Darling estavam exatamente cruzando a rua, de olhos fixos na janela do quarto das crianças, quando viram três figurinhas através da cortina, três figurinhas voando em roupas de dormir.

— Três não! Quatro!

Trêmulos abriram a porta da rua. Correram para a escada.



Walt Disney/ Courtesy Everett Collection/LatinStock

Peter Pan, o livro

Se você gostou desse texto, que tal ler o livro integralmente e, assim, viver com Peter Pan, Wendy, João e Miguel grandes aventuras na Terra do Nunca? Lá você encontrará também o terrível Capitão Gancho, um pirata muito mau, mas que morre de medo de um crocodilo!

Você pode ler *Peter Pan* na forma dada à história por seu criador, James Barrie (Ediouro), ou na versão de Monteiro Lobato (Editora Brasiliense).



Alice B. Woodward/ Diomedea

Estudo do texto

► COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

Professor: Explique aos alunos que mitologia é a história fabulosa dos deuses, semideuses e heróis da Antiguidade greco-romana; é o conjunto dos mitos próprios de um povo, de uma civilização, de uma religião.

1. Leia o boxe “Pã, deus dos bosques e dos campos” e, com base nele e no que você sabe sobre Peter Pan, responda:

- a) Que semelhança há entre a personagem Peter Pan, criada pelo escritor James Barrie, e o deus Pã da mitologia greco-romana?
- b) Que outras figuras da mitologia greco-romana aparecem no texto “Peter Pan”? As sereias.

1. a) Resposta pessoal. Sugestão: Como Pã, Peter Pan vive em contato com a natureza, entre bosques, montanhas e vales, convive com fadas e também toca flauta.

2. Além de seres da mitologia, há na história de Peter Pan personagens e elementos de conhecidas histórias infantojuvenis da literatura mundial. Com a finalidade de ouvir as histórias que Wendy contava aos irmãos e recontá-las depois aos meninos perdidos da Terra do Nunca.

- a) Com que finalidade Peter Pan faz visitas noturnas à casa dos Darling?
- b) Quando Peter Pan conta sua história a Wendy, o que deixa a menina fascinada? O fato de ele ter fugido de casa, vivido com as fadas, saber como elas nascem e morrem e estar sempre acompanhado de uma fada, Srinho.
- c) Que personagens de histórias de aventuras, além das sereias, Peter Pan menciona como forma de estimular as crianças a ir com ele à Terra do Nunca? Os piratas.

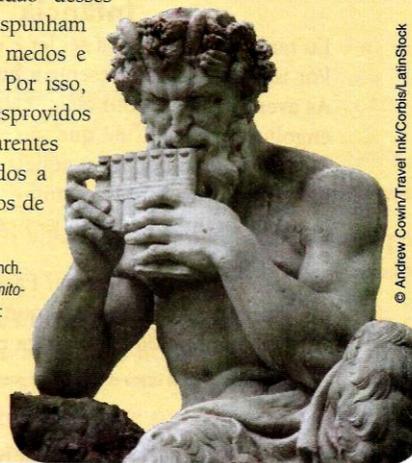
Professor: No livro, há outras referências ao mundo da cultura literária, feitas por meio de histórias de feras selvagens e de piratas, lobos que vivem em alcateias, peles-vermelhas como amigos e companheiros de jogos dos meninos perdidos, etc. Comente com os alunos esse aspecto de *Peter Pan*, como forma de estimulá-los a ler a obra.

Pã, deus dos bosques e dos campos

De acordo com a mitologia greco-romana, Pã ou Pan é o deus dos bosques e dos campos, dos rebanhos e dos pastores. Morava em grutas, vagava pelas montanhas e pelos vales e divertia-se caçando ou dirigindo as danças das ninfas (divindades dos rios, dos bosques, das florestas e dos campos). Amante da música, inventou a avena, uma flauta, que tocava exemplarmente.

Pã era temido por todos aqueles que tinham que atravessar as matas durante a noite, pois as trevas e a solidão desses lugares predispunham as pessoas a medos e superstições. Por isso, os pavores desprovidos de causas aparentes eram atribuídos a Pã e chamados de **pânico**.

Fonte: Thomas Bulfinch. *O livro de ouro da mitologia*. Rio de Janeiro: Ouro, 1967.



© Andrew Cowin/Travel Ink/Corbis/LatinStock

3. Considerando o comportamento de Wendy e Peter Pan e o diálogo entre eles, indique o que cada um pensa em relação a:

- nome e sobrenome; Wendy tem orgulho de seu nome e sobrenome; Peter Pan não tem nome de família e parece se aborrecer com isso.
- idade; Embora não esteja explícita no texto, a idade de Wendy se situa entre 11 e 12 anos; Peter Pan não sabe a própria idade, mas diz ser muito jovem.
- endereço; Wendy tem um endereço normal: mora numa casa, em uma cidade; Peter Pan mora na Terra do Nunca.

- família; Wendy tem uma família – pai, mãe, dois irmãos – e uma cachorra-babá, dos quais gosta muito; Peter Pan não vive nem com o pai nem com a mãe e não se incomoda com isso.
- gostos. Ambos gostam de histórias de contos maravilhosos.

4. Wendy faz muitas perguntas a Peter Pan.

- a) Inicialmente, como Peter Pan se mostra em relação às perguntas de Wendy? Aborrecido, agressivo, enfurecido.
- b) Por que, na sua opinião, ele se mostra assim?

Resposta pessoal. Sugestão: Talvez porque as perguntas dela se referiram a coisas das quais ele não se lembra ou não queria se lembrar.

5. Peter Pan foge dos pais porque não queria crescer. Ele atinge esse objetivo vivendo na Terra do Nunca? Justifique sua resposta com elementos do texto.

Sim; o fato de não saber a idade que tem indica que, para ele, o tempo não passa.

6. Peter Pan vive na Terra do Nunca, em companhia dos meninos perdidos.

- a) Nesse lugar, o que Peter faz? Apenas brinca.
- b) Embora Peter Pan dê o endereço de sua casa, onde fica, na sua opinião, a Terra do Nunca? Resposta pessoal.
- c) Os meninos perdidos são crianças que caem dos carrinhos quando as babás se distraem. Na sua opinião, que crianças do mundo real, hoje e sempre, são representadas pelos meninos perdidos?

Resposta pessoal. Sugestão: Os órfãos, as crianças desaparecidas ou que fogem de casa ou são abandonadas, os meninos de rua, etc.

7. As crianças queriam voar como Peter Pan.

- a) Segundo o garoto, quais são as condições necessárias para voar? Ter bons pensamentos; pensar em situações felizes.
- b) As crianças, entretanto, só voaram depois que Peter soprou sobre elas um pouco do pó das asas de Sininho. Na sua opinião, o que fez as crianças voar: o pó das asas de Sininho ou o desejo de voar?

Resposta pessoal.

8. Depois do que Peter Pan conta, Wendy acha sua própria vida caseira e sem graça. No entanto, mesmo fascinada com a possibilidade de voar e de conhecer o mundo encantado de Peter, ela hesita em acompanhar o menino. Na sua opinião:

- a) Wendy é uma menina amadurecida para sua idade? Justifique sua resposta.

- b) Por que Wendy fica em dúvida quanto a acompanhar Peter Pan à Terra do Nunca?

Provavelmente por receio de abandonar os pais, ou de perder a memória e ficar como Peter Pan, isto é, sempre criança.

9. Leia este poema, de José Paulo Paes:

Infância

Eu tenho oito anos e já sei ler e escrever.
 Por isso, ganhei de presente a história de Peter Pan.
 As aventuras dele com o Capitão Gancho e o jacaré que engoliu um relógio até que são engraçadas.
 Mas achei uma bobagem aquela mania do Peter Pan de querer ficar sempre menino.
 Já imaginaram se todos quisessem ficar sempre pequenos e nunca mais crescer?
 Aí quem ia cuidar da gente? Fazer comida, passar pito, mandar tomar banho, dizer que é hora de ir pra cama?
 Sarar a gente da dor de barriga e da dor de dente?

(In: Henriqueta Lisboa et alii. *Varal de poesia*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 35.)



Ricardo Dentas

Como o poeta, você também acha “uma bobagem aquela mania do Peter Pan de querer ficar sempre menino”? Justifique sua resposta. Resposta pessoal.

▶ A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Observe, nestas frases ditas por Peter Pan, que o ponto de interrogação e o ponto de exclamação foram empregados juntos:

“— Que cartas?!”

“— Que mãe?!”

O que indica o ponto de interrogação junto com o ponto de exclamação? Indica que Peter Pan pergunta com entonação de surpresa, estranhamento.

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

“— Peter Pan de nada — respondeu ele, **meio** aborrecido, pois pela primeira vez percebeu que seu nome era muito pequeno.”

“— Eu não estava chorando por causa de mãe — ele disse, **meio** enfurecido.”

“Wendy ficou até **meio** tonta ao ouvir isso.”

Nas duas primeiras frases, se fosse Wendy quem tivesse ficado aborrecida e enfurecida, empregariamos **meio** ou **meia**? Empregariamos *meio*: *meio* aborrecida e *meio* enfurecida. Professor: Comente com os alunos a diferença entre *meio* e *meia*. A palavra *meio* concorda com o substantivo quando tem valor de adjetivo. Nesse caso, pode significar metade: “Cheguei em casa ao *meio*-dia e *meia* (hora)”. Quando tem valor de advérbio, é invariável. Reitere que, de acordo com a norma-padrão, não se deve empregar *meia* tonta, *meia* aborrecida, *meia* enfurecida.

3. Nas seguintes frases do texto, duas palavras foram empregadas em sentido figurado, isto é, num sentido que não lhes é comum. Observe:

“mas Wendy farejou logo uma tragédia doméstica”

“E desandou a fazer uma cascata de perguntas.”

- a) Identifique as palavras empregadas em sentido figurado. farejou, cascata
- b) Qual é o sentido de cada uma delas, de acordo com o contexto? farejar: descobrir, adivinhar, pressentir; cascata: conjunto, grande quantidade, série.

▶ LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

Junte-se a um colega e leiam em voz alta o diálogo de Wendy e Peter Pan anterior ao momento em que a menina costura a sombra ao corpo do garoto.

Na leitura, cada um representa uma personagem, procurando expressar o jeito delas e a entonação (o tom da fala), mais adequada para caracterizá-las. Professor: Se quiser, promova também a leitura de outros trechos.



Professor: Os alunos podem assistir ao filme na escola e, em seguida, responder oralmente às questões propostas, ou assistir ao filme em casa e depois responder às questões. Tanto num caso quanto em outro, sugerimos ampliar a discussão, motivando os alunos com outras perguntas.

Assista ao filme *Hook — A volta do Capitão Gancho*, de Steven Spielberg, e responda às questões propostas. 1. a) Não. Peter só se importa com o trabalho, não cumpre o que promete à vovó Wendy ou aos filhos, é um pai ausente, agressivo e implicante, repreende o filho o tempo todo, não tem imaginação, não acredita em fadas, etc.

1. No filme, Peter Pan cresceu e se tornou adulto. Tem dois filhos, Meg e Jack, e é executivo de uma grande empresa. Considerando o relacionamento dele com os filhos, mostrado no início do filme, responda:
 - a) Há algum vestígio do menino Peter Pan no Peter adulto? Justifique sua resposta.
 - b) Como os filhos se relacionam com Peter? Os filhos o amam e ficam magoados com a ausência dele nos momentos importantes de suas vidas.
 - c) O que Moira, a mulher de Peter, quer dizer quando afirma: “Peter, você se tornou um pirata”? As atitudes de Peter o tornaram um homem mau, que não respeita os outros.

2. Peter e a família vão a Londres para assistir à inauguração do Hospital Vovó Wendy, destinado ao tratamento de crianças abandonadas.

a) A Wendy vovó é a mesma Wendy do livro *Peter Pan*, de James Barrie? Justifique sua resposta.

b) No filme, qual é a importância de vovó Wendy na vida de Peter?

Ela o tirou da rua, adotou-o, ensinou-o a ler e a escrever e fez dele um adulto responsável.



Film Colony / Diomedea

Cena do filme *Em busca da Terra da Nunca*, de Marc Foster. O ator Johnny Depp faz o papel do autor de *Peter Pan*, James Barrie, que, no filme, vive o processo de criação do livro.

3. O filme narra o encontro do Capitão Gancho com Peter Pan adulto. A fim de atrair Peter para a Terra do Nunca e se vingar dele, Hook rapta seus filhos.

a) Segundo vovó Wendy e o velho menino perdido que mora com ela, o que Peter tem de fazer para resgatar os filhos? Tem de voar, isto é, voltar a ser Peter Pan.

b) Peter Pan adulto acredita neles? Justifique sua resposta. Não; ele acha que se trata de um sequestro comum e chama a polícia.

c) Por que vovó Wendy decide recontar a história de Peter Pan a Peter? Para tentar fazê-lo recuperar a memória, já que ele não se lembra de quem é.

d) Apesar da resistência de Peter, que personagem do mundo encantado, presente também na história de James Barrie, conduz o protagonista à Terra do Nunca? A fada Sininho.

2. a) Sim. Depois de ter vivido muitas aventuras na Terra do Nunca, ela voltou para casa, cresceu, casou-se, teve filhos e netos e criou muitas crianças abandonadas, meninos perdidos que queriam crescer.

4. No primeiro embate com Hook, Peter não consegue resgatar os filhos. Sininho intervém e negocia com Hook um prazo de três dias para outro embate entre os dois. Embora Peter tenha o apoio dos meninos perdidos e da fada Sininho, reaprender a ser ele mesmo não é fácil.

a) Quando Peter começa a aprender alguma coisa? Quando ele volta a usar a imaginação.

b) Por que ele não consegue voar? Porque não tem pensamentos felizes.

5. Hook diz que não há mais aventura na Terra do Nunca e que deseja morrer. Barrica, seu fiel companheiro, traça um plano: fazer com que os filhos de Peter gostem do capitão. Nesse “aprendizado”, Meg resiste, enquanto Jack se deixa levar pelos argumentos do capitão.

a) O que há em comum entre Meg e vovó Wendy? Como a vovó, Meg não perde a memória.

b) Por que Jack está mais vulnerável aos “ensinamentos” de Gancho? Porque está profundamente magoado com o pai e pensa que ele os abandonou e não se esforçou para salvá-los.

c) Com que intenção Hook leva o menino ao museu dos relógios quebrados?

Com a intenção de incentivar o menino a destruir o relógio que o pai havia lhe dado e, com isso, parar o tempo, o que o levaria a perder a memória. Assim, Jack se tornaria um menino perdido e ficaria para sempre na Terra do Nunca, como filho do capitão. Professor: Esse é um dos momentos mais marcantes do filme: a cada martelada no relógio, o menino “destrói” uma das imagens negativas que ele tem do pai, enquanto Hook, com frases positivas, toma seu lugar. Discuta com os alunos essa situação e a frase de Gancho no final da cena: “Já fiz uma promessa que não foi cumprida? Já fiz, filho!”.

6. Em alguns momentos, Peter quer desistir de seus objetivos, por não conseguir lembrar-se de sua verdadeira identidade. Em outros, perde a memória de adulto e esquece que seus filhos estão em poder de Gancho. Nessas situações, Sininho sempre intervém, chamando Peter à realidade. Apesar de amar seu antigo companheiro e ter tido, mais de uma vez, a oportunidade de reter Peter na Terra do Nunca, por que, na sua opinião, Sininho renuncia a esse desejo?



TriStar Pictures / Amblin Entertainment / Diomedea

Cena do filme *Hook – A volta do Capitão Gancho*.

6. Resposta pessoal. Professor: Sininho é a fada de Peter Pan. Supõe-se, portanto, que ela o acompanhou sempre, na Terra do Nunca (de acordo com a história do livro *Peter Pan*) e depois que ele cresceu. Como se lembra de tudo e o ama de verdade, talvez não suporte a ideia de viver com alguém que tenha se esquecido dos filhos e da mulher.

7. Peter Pan adulto está pronto para resgatar os filhos e chega ao navio de Gancho no momento em que Jack está para colocar seu primeiro brinco de pirata.

a) Quando Peter diz ao filho “Vamos para casa!”, o menino lhe responde: “Já estou em casa”. O que essa resposta significa? Que o menino já aceitou Gancho como pai, perdeu a memória e não quer mais voltar.

b) O que faz o menino mudar de ideia? Enquanto luta, Peter chama o menino pelo nome e conta que o pensamento feliz, responsável por fazê-lo voar, foi a lembrança de que o desejo de ser pai é que o levará a querer crescer.

8. Depois de resgatar o filho, Peter vai embora. Resposta pessoal. Sugestão: Provavelmente porque ele não queria arriscar sua vida nem a de seus filhos; consciente de seu papel, talvez quisesse, a partir de então, ser um verdadeiro pai para seus filhos.
- Na sua opinião, por que Peter abandona a luta?
 - O que o faz voltar e enfrentar Gancho novamente? Gancho o desafia, dizendo que vai eternamente perseguir a ele e a suas gerações. Diz também que aquilo tudo é um sonho e, quando acordar, Peter vai voltar a ser um empresário e um mau pai.
9. No final do filme, o Capitão Gancho desaparece na boca do crocodilo empalhado, e Peter Pan, após nomear um novo chefe para cuidar dos meninos perdidos, volta para casa. Na sua opinião:
- Por que o Capitão Gancho some na boca do crocodilo em vez de ser morto pela espada de Peter Pan? Resposta pessoal. Sugestão: Se Gancho (ou mesmo Peter Pan) morresse, acabaria a luta do bem contra o mal, assim como a Terra do Nunca, as histórias de aventuras com piratas, etc. Na luta final, Gancho diz a Peter Pan: "Afinal, o que seria do mundo sem o Capitão Gancho e a Terra do Nunca?".
 - Por que Peter Pan nomeia um novo chefe para cuidar dos meninos perdidos?
 - A volta à Terra do Nunca mudou a vida de Peter Pan adulto? Justifique sua resposta.
 - Viver é a maior de todas as aventuras? Resposta pessoal.
9. b) Resposta pessoal. Sugestão: Praticamente pelo mesmo motivo referido na resposta à pergunta anterior. A Terra do Nunca e o que ela representa (a imaginação, o mundo da fantasia) deixariam de existir.
- c) Resposta pessoal. Sugestão: Sim; a redescoberta da imaginação e do espírito infantil tornou Peter um adulto melhor, um homem mais solto e divertido, amigo dos filhos, etc.

Trocando ideias

1. Leia a tira ao lado.

O humor da tira está em transpor para o mundo de hoje a história de Peter Pan, o menino que não queria crescer.

- Na sua opinião, por que a menina afirma com tanta ênfase que não quer crescer?
- Para você, nos dias de hoje, o que é melhor: ser adulto ou ser criança?



(Adão Iturrusgarai. Folha de S. Paulo, 20/9/2003. Folhinha.)

2. Compare o texto *Peter Pan* com o filme *Hook – A volta do Capitão Gancho*. Que vantagens há em ler a história e que vantagens há em assistir ao filme?

Produção de texto

Professor: A atividade proposta a seguir deve ser desenvolvida oralmente. Você pode pedir aos alunos que contem histórias para a própria turma, individualmente ou em grupo, ou para alunos de classes do 1º ao 5º ano da sua escola ou de outra, em sociedades de bairro, etc.

► O CONTO MARAVILHOSO: DO ORAL PARA O ESCRITO

Nas nossas conversas do dia a dia, costumamos contar fatos engraçados que acontecem conosco ou com outras pessoas, notícias que ouvimos no rádio ou na televisão, fatos que presenciamos, histórias que lemos ou ouvimos, anedotas, etc. Costumamos, também, discutir muitos assuntos, dando nossa opinião ou tentando convencer alguém de nossas ideias.

Essas conversas acontecem geralmente em situações informais e, por isso, a linguagem nelas empregada é quase sempre a informal, que se caracteriza pelo uso de gírias, por interrupções (*ahn...*), pela presença de palavras que testam a atenção do locutário (*né?*, *sabe?*, *certo?*, *entendeu?*) e ainda de expressões como *então*, *aí*, *daí*, que retomam o que é falado ou dão continuidade à fala.

As atividades a seguir representam um desafio: você deverá contar histórias empregando a linguagem dos contos maravilhosos, isto é, a norma-padrão informal. Para isso, tente:

- não interromper a história, falando **ahn**;
- não empregar gíria;
- não usar **né?** nem as expressões **aí** ou **daí**, substituindo-as por outras equivalentes, como **em seguida**, **mais tarde**, **tempos depois**, **por causa disso**, **por consequência**, etc.;
- utilizar nomes e verbos no plural, quando necessário.

O Chapeuzinho Vermelho, A Capinha Vermelha ou Chapeuzinho Amarelo?

Os contos maravilhosos são muito antigos. Originalmente, eram transmitidos oralmente de geração a geração. Ao recontar os contos, as pessoas modificavam-nos, adaptando-os ao público ouvinte. Para isso, incorporavam às histórias o modo de vida e de pensar da época e do lugar em que viviam.

Nos séculos XVII, XVIII e XIX, os escritores Charles Perrault e os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm dedicaram anos de sua vida a recolher essas histórias e registrá-las em livros.

A publicação desses contos continua acontecendo no mundo inteiro. Muitos são transformados em filmes ou peças de teatro e servem de inspiração para a criação de outras histórias. Daí aparecerem em diferentes **versões**, isto é, narrativas que apresentam semelhanças e diferenças em relação à narrativa original.

Assim, a história da menina que encontra o lobo mau na floresta tem o título *O Chapeuzinho Vermelho*, na versão dos Irmãos Grimm, escritores alemães, *A Capinha Vermelha*, na versão de Christian Andersen, escritor dinamarquês, e *Chapeuzinho Amarelo*, na recriação de Chico Buarque de Holanda, escritor brasileiro.



Tom Browne/Diomedea

Professor: Estas atividades têm por objetivo levar os alunos a expressarem-se oralmente. Como o número de exercícios é insuficiente para que todos se expressem individualmente, sugerimos que eles sejam feitos ora em grupo, ora individualmente, ora pelo conjunto da classe. Uma forma de possibilitar que todos tenham vez é ampliar as atividades com exercícios semelhantes.

1. Escolha um conto maravilhoso em um dos livros sugeridos no início da unidade ou em outro que você tenha em casa ou que possa retirar na biblioteca da escola ou de sua cidade. Leia-o com atenção e memorize-o. No dia combinado com o professor, conte-o a seus colegas.
2. Escolha um dos contos que você produziu nos capítulos anteriores. Leia-o e memorize-o. No dia combinado com o professor, conte-o a seus colegas.
3. Leia esta tira, de Fernando Gonsales:



Fernando Gonsales

(Folha de S. Paulo, 3/6/2004.)

- Você conhece o conto maravilhoso a que essa tira faz referência? Se não, troque ideias com os colegas para saber qual é o conto. Depois vá à biblioteca de sua cidade ou escola, leia-o e conte-o para seus colegas.
4. Conte para os colegas um pequeno trecho, do início, do meio ou do fim, de um conto maravilhoso. Por exemplo: “Era uma vez um rapazinho que achou uma lâmpada mágica. Ele a esfregou para limpá-la e, para sua surpresa, de dentro dela saiu um gênio”. Em seguida, pergunte para os colegas: Qual é o conto? A classe, então, tenta adivinhar o nome do conto. No caso do exemplo, a resposta é *Aladim e a lâmpada maravilhosa*.
 5. Um dos contos maravilhosos filmados pelos Estúdios Disney é *A pequena sereia*, de Andersen.
 - a) Leia o conto, de preferência no livro *A pequena sereia* publicado pela editora Kuarup, ou no livro *Contos de Andersen*, publicado pela editora Brasiliense, cujos textos foram traduzidos e adaptados por Monteiro Lobato. E assista ao filme *A pequena sereia*.
 - b) Reúna-se com seus colegas de grupo para contarem e ouvirem o relato da história. Metade do grupo conta a história lida, a outra metade conta a história mostrada no filme.

A língua em foco

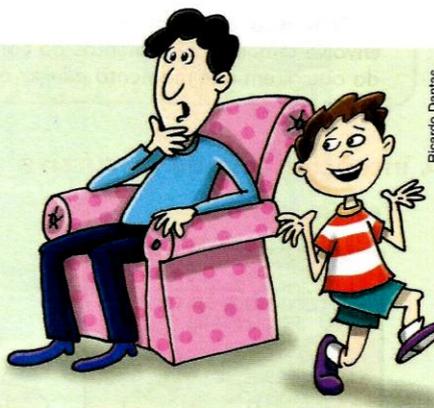
► TEXTO, DISCURSO, GÊNEROS DO DISCURSO

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta anedota:

Márcio chega em casa e diz:
 — Pai, tenho uma ótima notícia pra você!
 — O que é? — perguntou o pai.
 — Você não me prometeu uma bicicleta se eu passasse de ano?
 — Sim, meu filho.
 — Então se deu bem. Economizou um dinheirão!

(Paulo Tadeu. *Proibido para maiores – As melhores piadas para crianças*. São Paulo: Matrix, 2007. p. 8.)



1. Observe a situação em que se dá o diálogo entre pai e filho.
 - a) Trata-se de uma situação formal ou informal? Por quê? Informal, pois se trata de um diálogo comum do dia a dia.
 - b) A situação parece estar tensa ou descontraída? Aparentemente está descontraída, pois o garoto cria uma estratégia para diminuir a tensão.
2. Márcio diz ao pai que vai lhe dar uma ótima notícia.
 - a) Com que finalidade o garoto diz isso ao pai? Com a finalidade de preparar a situação para dar uma notícia péssima, ou seja, a de que tinha sido reprovado.
 - b) Em sua opinião, por que o garoto agiu dessa maneira? Provavelmente por medo da reação do pai ao saber da reprovação.

3. Em vez de dar diretamente a notícia ao pai, Márcio faz a ele uma pergunta sobre a promessa de comprar-lhe uma bicicleta em caso de aprovação na escola. O que a pergunta do garoto sugere quanto ao seu desempenho escolar? Sugere que ele foi aprovado e, portanto, quer a bicicleta prometida.
4. O humor da anedota está na quebra de expectativa da fala final do filho.
 - a) O que o filho de fato quis dizer com sua última fala? Que o pai não precisava comprar a bicicleta, pois ele foi reprovado.
 - b) Qual foi a intenção do garoto ao usar essa estratégia? Mostrar o lado positivo da reprovação (não gastar dinheiro) e, assim, diminuir o impacto negativo da notícia.

CONCEITUANDO

No diálogo que tiveram, pai e filho produziram **enunciados**.

Enunciado é tudo o que o locutor enuncia, isto é, tudo o que ele diz ao locutário numa determinada situação.

O conjunto de enunciados produzidos em uma situação comunicativa constitui o **texto**.

Texto é um enunciado ou um conjunto de enunciados, verbais ou não verbais, que apresenta unidade de sentido.

No diálogo entre pai e filho, fica claro que, quando falamos, levamos em conta um conjunto de elementos que participam da situação de comunicação: quem fala, o que fala, com quem fala, com que finalidade, qual é o momento, que imagem o locutor tem do locutário e vice-versa, as intenções implícitas, etc. Nesse caso, quando consideramos não apenas o que é dito, mas também a situação ou o contexto, temos o **discurso**.

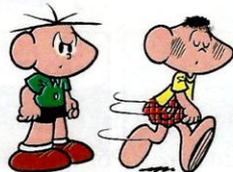
Discurso é o processo comunicativo capaz de construir sentido. Além dos enunciados, envolve também os elementos do contexto (quem são os interlocutores, que imagem um tem do outro, em que momento e lugar ocorre a interação, com que finalidade, etc.).

A intencionalidade discursiva

Leia esta tira:



Obs.: Esta tirinha do Cascão é muito antiga. Faz tempo que os Estúdios Mauricio de Sousa não ligam o personagem a latas de lixo.



(Maurício de Sousa. *Cebolinha em apuros*. Porto Alegre: L&PM, 2009, p. 7.)

1. Observe a situação comunicativa que ocorre entre Cascão e Cebolinha.
 - a) O que você acha que está acontecendo? Por quê? Eles parecem estar discutindo, pois Cebolinha tem uma expressão brava, aponta o dedo para Cascão e manda-o colocar-se no lugar dele.
 - b) O que acontece no quadrinho central? Cascão se afasta, com expressão de mágoa ou de indiferença, enquanto Cebolinha continua com expressão de bravo.

2. Quando Cebolinha diz a Cascão “Coloque-se em seu lugar!”:

a) O que ele queria dizer com isso?

Professor: Abra a discussão com a classe, pois há mais de uma possibilidade de resposta. Sugestão: Provavelmente, ele queria que Cascão percebesse que estava errado, ou pedia que Cascão tivesse bom-senso, ou queria que Cascão entendesse que não tinha autoridade para afirmar ou fazer determinada coisa, etc.

b) O que Cascão entendeu desse enunciado? Por quê?

Que era para ele colocar-se no cesto de lixo, uma vez que ele é um garoto que não gosta de limpeza.

A situação retratada na tira é um exemplo de como os interlocutores, quando interagem pela linguagem, têm intenções comunicativas bem-definidas. Cebolinha, ao dizer “Coloque-se em seu lugar!”, tinha a **intenção** de chamar a atenção de Cascão por causa de alguma coisa que o amigo tinha feito ou falado antes. Cascão, entretanto, considerando o seu **papel social**, isto é, o de um garoto que não gosta muito de limpeza, julgou que Cebolinha estivesse se referindo aos seus hábitos pouco higiênicos. Assim, compreendeu que o “lugar” a que Cebolinha se referia era o cesto de lixo, ou seja, lugar em que se joga a sujeira ou o lixo.

Na anedota reproduzida no início desta seção, o filho diz ao pai que vai lhe dar uma boa notícia, mas sua verdadeira **intenção** era prepará-lo para uma péssima notícia: a reprovação.

Assim, como se nota, todo discurso tem uma **intencionalidade**. Para captá-la, é necessário observar não apenas o que é dito, mas o conjunto dos elementos que envolvem a situação comunicativa: quem diz, o que diz, para quem, com que intenção, os papéis sociais dos interlocutores, o momento e o lugar, etc.

Assim:

Intencionalidade discursiva são as intenções, implícitas ou explícitas, existentes no discurso.

EXERCÍCIOS

Leia o anúncio publicitário abaixo.

(Jornal do Brasil, 30/9/2004.)

1. No lado esquerdo do anúncio, há um bilhete escrito à mão, anexado com um clipe em uma promoção do *Jornal do Brasil*.

a) Quem são o locutor e o locutário nesse bilhete? O locutor é o filho ou a filha do locutário, e o locutário é o pai.

b) Levante hipóteses: Que idade deve ter o locutor? Por quê?

Deve ter no máximo 11 ou 12 anos, pois se trata de uma promoção do Dia das Crianças.

Como era o concurso

Os leitores deveriam comprar o jornal de determinado dia, procurar o início de uma frase que iria homenagear as crianças, completar a frase de modo criativo, ligar para o jornal e fazer uma gravação por telefone e esperar os resultados. As melhores frases receberiam prêmios.

2. Todo discurso tem uma intenção, uma finalidade. No bilhete do anúncio, por exemplo, o locutor faz vários elogios ao jornal.
- a) Esses elogios são compatíveis com a idade do locutor? Por quê? Não. Dificilmente uma pessoa com essa idade se interessa por política internacional, economia e negócios.
- b) Leia o boxe “Como era o concurso”. Como se vê, muitos eram os procedimentos necessários para participar. Na sua opinião, convencer um pai a participar daquele concurso era algo fácil? Não.
- c) Conclua: Por que, então, o locutor faz tantos elogios ao jornal? Primeiro, elogia para convencer o pai a participar; segundo, porque deseja passar ao pai a imagem de que é um filho bem-informado, que precisa continuar se informando.
3. Apenas no final do bilhete, o locutor se refere à promoção.
- a) O que dá a entender o emprego da palavra **Ah**? Dá a entender que o locutor ia se esquecendo desse detalhe, que a promoção não é o motivo principal de ele ter escrito o bilhete.
- b) Por que a referência ao concurso é feita apenas no final do bilhete? Porque assim é criada a impressão de que o mais importante para o filho são as informações do jornal, e não a promoção.
4. O anúncio foi publicado no *Jornal do Brasil* doze dias antes do Dia das Crianças. Considerando que o público desse jornal é basicamente adulto, você acha que ele foi convincente para motivar os pais a participar do concurso? Por quê? Resposta pessoal. Espera-se que o aluno reconheça que o anúncio é criativo e bem-humorado e que esses fatores são importantes para atrair a atenção e a simpatia do público.

Os textos e os gêneros do discurso

Você sabe fazer *pizza*? Aprenda com o Menino Maluquinho a fazer um tipo diferente de *pizza*:

PIZZA FALSA

INGREDIENTES

- 6 FATIAS DE PÃO DE FÓRMA
- 6 FATIAS DE MOZARELA
- 3 TOMATES MADUROS
- SAL A GOSTO
- AZEITE E ORÉGANO
- 2 COLHERES DE SOPA DE
- QUEIJO TIPO PARMESÃO RALADO

MODO DE FAZER

- 1 - Retire com cuidado a crosta (casca) do pão.
- 2 - Arrume numa assadeira as fatias de pão, uma ao lado da outra.
- 3 - Coloque a mozzarella por cima. Tenha o cuidado de deixar o queijo do mesmo tamanho das fatias de pão; se sobrar corte as tirinhas.
- 4 - Pique os tomates ou corte-os em fatias bem finas. Tempere com sal, azeite e orégano.
- 5 - Espalhe o tomate picado sobre as fatias de queijo.
- 6 - Polvilhe com o queijo ralado e leve ao forno quente até derreter todo o queijo e tostar um pouco.
- 7 - Retire do forno e deixe esfriar um pouco, porque o queijo é muito quente e pode queimar a boca.

Ziraldo

SUGESTÕES

- 1 - Espalhe presunto bem picado sobre o tomate.
- 2 - Amasse uma banana e coloque-a sobre o queijo.
- 3 - Se na geladeira tiver um pouco de picadinho, pode colocar sobre o queijo, antes de acrescentar o tomate.

(Ziraldo e Sílvia Lancellotti. *O livro de receitas do Menino Maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 2007, p. 52-3)



1. O nome da *pizza* é “Pizza falsa”.
 - a) Por que você acha que ela tem esse nome? Porque ela é diferente, uma vez que, no lugar da massa, é utilizado pão de forma.
 - b) Explique o que o Menino Maluquinho quer dizer com “tornar o falso verdadeiro” Como o nome da pizza é “pizza falsa” ao fazê-la, ela se torna uma pizza real.
 - c) Por que o amigo do Menino Maluquinho está olhando a *pizza* com uma lupa? Resposta pessoal. Sugestão: Ou para ver se ela é real, ou para descobrir onde está a diferença entre ela e as pizzas comuns.
2. Você já deve ter conhecido textos como esse.
 - a) Com que nome esse tipo de texto é conhecido? Receita
 - b) Para que serve esse tipo de texto? Para ensinar as pessoas a fazer determinados pratos.
3. O texto está dividido em três seções: ingredientes, modo de fazer e sugestões. Dessas seções, duas são mais importantes.
 - a) Quais são elas? ingredientes e modo de fazer
 - b) Por que elas têm mais importância que as outras? Porque sem conhecermos os ingredientes e sem saber o que fazer com eles é impossível preparar o prato.
4. Qualquer pessoa pode se interessar por esse tipo de texto. Apesar disso, em que contextos ele é mais comum? Em contextos ligados à culinária.

As atividades humanas estão sempre relacionadas com o uso de linguagem, seja verbal, seja não verbal. Imagine, por exemplo, como, sem a linguagem, o feirante, a telefonista, o vendedor, o escritor, a recepcionista, o professor, o bailarino, o pintor, o médico, o músico, etc. fariam para trabalhar.

Essas atividades podem ser organizadas em **esferas de atividades**. Por exemplo, existe a esfera familiar, a publicitária, a jornalística, a artística, a política, a jurídica, a escolar, a científica, e assim por diante.

Em cada uma dessas esferas, são produzidos determinados tipos de textos, mais ou menos parecidos entre si. Por exemplo, na esfera doméstica e gastronômica, podemos ler e escrever diferentes receitas: de “pizza falsa”, de bolo de chocolate, de suco de melancia, de torta de frango, etc. Apesar das diferenças quanto aos ingredientes e ao modo de fazer, todas elas são receitas.

Na esfera jornalística, podemos ler diferentes notícias; uma, por exemplo, informando sobre uma viagem do presidente ao exterior, e outra sobre a gripe. Como textos, elas são diferentes entre si, mas ambas possuem algo em comum que as faz serem notícias: informam sobre um acontecimento e apresentam uma estrutura e uma linguagem semelhantes. Tanto a receita quanto a notícia são **gêneros do discurso**. Também são gêneros do discurso textos como carta pessoal, *e-mail*, requerimento, entrevista, debate, seminário, conto, etc.

Gêneros do discurso são textos que circulam em determinadas esferas de atividades humanas e que, com pequenas variações, apresentam tema, estrutura e linguagem semelhantes.

EXERCÍCIOS

1. Considere as seguintes esferas de atividades humanas:

- familiar ou privada
- artística
- jornalística
- publicitária
- produção e consumo



Ricardo Dantas

Leia os gêneros do discurso a seguir e identifique a esfera a que eles pertencem.

O homem entra numa loja de eletrodomésticos e pede um aspirador de pó. O vendedor mostra um modelo muito bom e fala:

- Pode ficar tranquilo. Esse aspirador vai cortar seu trabalho pela metade.
- Ótimo, então eu vou levar dois.

(Paulo Tadeu. *Rá, ré, ri, ro, ria – Novas piadas para crianças*. São Paulo: Matrix, 2009. p. 34.)

Trata-se de uma anedota, gênero que circula na esfera familiar ou privada. Se fosse uma narrativa de situação real ocorrida entre vendedor e consumidor, seria um gênero da esfera de consumo.



esfera publicitária

(Recreio, nº 515.)

CADERNO 2

Funcionária de lotérica admite erro na Mega Sena

Uma funcionária da lotérica gaúcha que não registrou o bilhete vencedor de um grupo de apostadores da Mega Sena disse ontem à polícia que esqueceu de computar o bolão. A lotérica, porém, ainda é investigada por suspeita de estelionato. ● PÁG. C4

ARTIGO

Washington Novaes
JORNALISTA

Uma lógica para os transportes

... A questão da hidrovía do Araguaia faz parte de um contexto maior, que é o da inacreditável logística de transportes (ou sua falta) no País. ● PÁG. A2

Jovens reinventam clássicos

Mais de 600 jovens músicos já passaram pela orquestra Experimental do Repertório, idealizada há 20 anos pelo maestro Jamil Maluf. "Cumprimos nosso objetivo", diz. ●

NO MUNICIPAL – Os 83 músicos e o maestro Jamil Maluf (à dir.)

esfera jornalística

(O Estado de S. Paulo, 26/2/2010.)

Menina vaidosa

Menina vaidosa é assim:
Colar de areia,
Anel de lua cheia,
Brinco de jasmim.



esfera artística (Roseana Murray. Caixinha de música. Rio de Janeiro: Manati, 2004.)

Menina vaidosa é assim:
Pulseira de brisa,
Broche de estrelas,
Cheirinho de alecrim.



Ricardo Dantas

2. Imagine estas situações:

- Você está realizando uma pesquisa pela Internet e lembra que seu amigo, que faltou à aula naquele dia, precisa ser avisado de um trabalho dado pelo professor para o dia seguinte.
- Sua mãe ainda está dormindo. Você está de saída para ir à aula e se lembra de que não a avisou de que vai chegar mais tarde, porque tem de fazer um trabalho na escola. Não é possível avisá-la por telefone.

Que gêneros do discurso você pode produzir em cada uma das situações?

Na 1ª situação, o gênero mais adequado, uma vez que o computador está ligado, é o e-mail; na 2ª situação, o gênero mais adequado é o bilhete.

A intencionalidade discursiva

NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

1. b) A pessoa do carro deve ser muito rica, pois tem um carro de luxo (uma limusine), que é dirigido por um motorista (já que a pessoa está no banco de trás).
O menino, ao contrário, parece ser pobre, pois está malvestido e descalço.

Observe, ao lado, um cartum, de Angeli.

1. O cartum retrata uma situação comum nas grandes cidades.

- a) Qual é essa situação? Uma criança pede esmola a motoristas e passageiros dos carros.
- b) Qual é a condição social das pessoas envolvidas na situação? Justifique sua resposta com elementos do texto.

2. a) Há as cores cinza (do carro, do menino, do cachorro, dos prédios ao fundo), vermelha (da roupa da pessoa que está no carro) e amarela (da moeda). Predomina a cor cinza.

2. Preste atenção nas cores do cartum.

- a) Que cores há nele? Qual delas predomina?
- b) Que relação há entre essa cor e a cena retratada?
O cinza é uma cor fria e triste. A cena retratada também mostra a frieza de algumas pessoas diante da miséria de outras. Logo, a cor cinza acentua a frieza da situação retratada pelo cartum.



(Folha de S. Paulo, 24/12/2004.)

3. O sentido do cartum foi construído não apenas pelo que está explícito nele, mas também pela **situação** em que ele foi produzido. Observe a **fonte** do texto, isto é, o veículo e a data em que o cartum foi publicado.

- a) Onde o cartum foi publicado? No jornal Folha de S. Paulo. Professor: Comente com os alunos que esse é o maior jornal do país hoje, considerado o número de leitores.
- b) Se Angeli, o criador do texto, é o locutor, então quem é o locutário? São os leitores do jornal.
- c) Em que data o cartum foi publicado? O que se comemora nesse dia? Em 24 de dezembro de 2004. Nesse dia, comemora-se a chegada do Natal.
- d) Associe essa data à cor da roupa da pessoa que dá esmola à criança. Quem provavelmente é essa pessoa? Papai Noel.
- e) O “presente” que o menino ganhou é compatível com suas necessidades?
Não; uma moeda não vai tirá-lo da miséria.

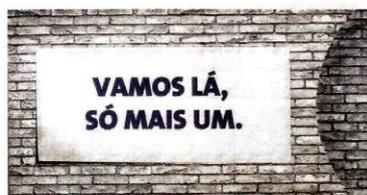
4. Se todo discurso tem uma intencionalidade, interprete: Qual seria a intenção de Angeli ao retratar essa cena, nesse veículo de comunicação e nessa data? Professor: Sugerimos abrir a discussão com os alunos. Uma possibilidade seria fazer uma denúncia da desigualdade social existente no país, ou seja, nessa época de festas e consumo, os mais pobres pouco têm o que comemorar.

Semântica e discurso

Observe o anúncio:



Fotos: SUN MFRM



Nenhum seguro de carro oferece tantos serviços e tantas vantagens como o SulAmérica Auto.

Na hora de escolher o seguro ideal para o seu carro, fique com quem já cuida da sua saúde oferecendo benefícios e serviços que vão muito além do lugar comum.

<p>Descontos em Estacionamentos Quem é segurado SulAmérica tem descontos em diversos estacionamentos.</p> <p>Motorista Amigo Quando não estiver em condições de dirigir, o Motorista Amigo leva você e seu carro para casa com toda segurança.</p>	<p>Como Reserva por tempo Ilimitado Você escolhe o valor do Carro Reserva por tempo Ilimitado ou tem um desconto de até 25% na franquia!</p> <p>Desconto Familiar Se algum parente seu já tiver um Seguro Auto SulAmérica ou se você tiver outro carro segurado com a gente, tem desconto na concessão.</p>
--	---

Conheça também o seguro criado especialmente para as mulheres. Acesse www.sulamerica.com.br/automulher.

Procure seu corretor e contrate o Seguro Auto SulAmérica agora mesmo.

Em caso de dúvidas, acesse www.sulamerica.com.br ou ligue para o Central de Atendimento:

4004 4937 capitais e regiões metropolitanas
0800 726 4937 demais regiões

SulAmérica
seguros e serviços
ING

Professor: Informe aos alunos que se trata de um anúncio enviado por correio e que os envelopes estão um dentro do outro. Para que o locutário descubra do que se trata, precisa abrir cada um dos envelopes até encontrar o encarte com a imagem do carro e a propaganda do seguro.

(Mala direta enviada pela seguradora SulAmérica, 2009.)

- O anúncio publicitário é um gênero do discurso que normalmente tem por finalidade promover um produto ou uma marca, ou o nome de uma empresa, ou uma ideia.
 - Quem são o locutor e o locutário? O locutor é a SulAmérica Seguros, e o locutário são proprietários de automóveis.
 - O que o anúncio promove? Promove um serviço, o de seguro de automóvel.
- O anúncio é constituído por partes, ou seja, por envelopes que contêm outros envelopes. À medida que um envelope é aberto, o locutário depara-se com outro envelope, e assim sucessivamente, até chegar ao encarte com a imagem de um carro.
 - Que inovação existe na forma como o anúncio foi enviado ao destinatário? Geralmente, o destinatário encontra a mensagem assim que abre o (único) envelope, e não em partes.
 - Levante hipóteses: Por que o anunciante adotou esse procedimento? Porque ele quer criar uma expectativa sobre o produto ou serviço anunciado.

3. O anúncio é constituído por linguagem verbal e linguagem não verbal. São eles: "Abra", "Tá quase", "Vamos lá, só mais um". São curtos e diretos.
- a) Quais são os enunciados verbais estampados no envelope? Como se caracterizam?
- b) Qual é a finalidade desses enunciados? Levar o destinatário a abrir os envelopes com paciência, evitando que ele fique irritado, e estimulá-lo a ficar cada vez mais curioso.
4. A imagem do carro aparece apenas no encarte que vem dentro do último envelope. Observe nos envelopes anteriores os materiais que encobrem o carro.
- a) Que tipos de material são esses? Materiais resistentes, como madeira, metal e muro ou parede de tijolos.
- b) Considerando a finalidade do anúncio, responda: Que sentido o anúncio pretende construir ao relacionar esses materiais com o serviço oferecido pelo anúncio? O sentido de que o carro fica bem protegido nas mãos da seguradora.

DE OLHO NA ESCRITA

▶ EMPREGO DA LETRA H

Leia esta tira:



(Maurício de Sousa. As tiras clássicas da turma da Mônica. São Paulo: Maurício de Sousa Editora e Panini Comics, 2009. v. 5, p. 61.)

1. Há, nos balões, duas palavras que se iniciam com a letra **h**: **hoje** e **humor**.
- a) Quando você diz em voz alta essas palavras, a letra **h** é pronunciada? Não.
- b) Leia o boxe "A origem das palavras" e responda: Por que a letra **h** foi mantida nessas palavras? Por tradição histórica.

2. Nos dois primeiros quadrinhos, Cebolinha afirma que está bem. Ele continua bem-humorado até o final da tira? Se não, o que o faz mudar de humor?

Veja algumas orientações ortográficas que podem auxiliá-lo a empregar adequadamente a letra **h**:

Emprega-se a letra **h**:

- no início de certas palavras quando há justificativa histórica (etimológica):

hora (do latim *hora*)

haver (do latim *habere*)

- no início ou no final de algumas palavras que exprimem um sentimento de dor, alegria, admiração, irritação, etc.:

ah! hem? hurra!

2. Não. Ele perde a paciência com a Mônica, porque ele repete "ótimo" e concorda com ele o tempo todo; ou porque, habitualmente, Mônica é muito brava, e a calma dela, naquela situação, não é esperada por Cebolinha, causando-lhe irritação.

A origem das palavras

O conjunto de palavras de uma língua pode ser formado por palavras de muitas outras línguas. A língua portuguesa, por exemplo, origina-se do latim e, ao longo de sua história, incorporou inúmeras palavras e expressões de origem árabe, tupi, africana, inglesa, francesa, etc. Por essa razão, muitas das características ortográficas hoje presentes na língua portuguesa se devem à origem das palavras, isto é, à tradição histórica que elas têm.

na palavra **Bahia**, por tradição histórica; não aparece, entretanto, nas palavras derivadas de **Bahia**: baiano, baião.

em palavras compostas unidas por hífen: **super-homem** **hiper-humano**

Se na composição não houver hífen, a letra **h** não se conserva: desumano, reaver.

EXERCÍCIOS

1. Forme uma ou mais palavras a partir de: Professor: As respostas são oferecidas a título de sugestão.

- a) homem homenzarrão, homenzinho, homúnculo, homicida, homicídio c) herói heroico, heroína, heroísmo e) habitar habitante, habitável
 b) história historiar, historiador, histórico, historieta d) herdar herdeiro, herança, deserdar

2. Há, a seguir, várias palavras iniciadas pela letra **h**. Forme outra palavra a partir de cada uma delas, empregando a partícula indicada entre parênteses. Veja o exemplo:

homem (super) → super-homem humano (des) → desumano

- a) honesto (des) desonesto c) honra (des) desonra e) história (pré) pré-história
 b) hábil (in) inábil d) higiênico (anti) anti-higiênico

3. Que palavra, iniciada pela letra **h**, corresponde a cada uma das explicações a seguir? Veja o exemplo:

poema japonês constituído de três versos → haicai

- a) abrigo fechado, ou galpão, para aviões, barcos, etc. hangar
 b) o dia em que estamos hoje
 c) capacidade de perceber, apreciar ou expressar o que é cômico ou divertido humor
 d) a execução, em massa, de judeus e/ou outras minorias perseguidas, como ciganos, homossexuais, etc., durante o nazismo holocausto
 e) instrumento de ginástica formado por duas esferas de ferro ligadas por uma haste do mesmo metal; barra, peso halteres

DIVIRTA-SE

O rei parece estar mal-humorado por ter perdido a rainha. Ele está disposto a colocar o reino de cabeça para baixo a fim de encontrá-la! Vire o livro de ponta-cabeça e descubra onde ela está!



Rex Whistler

(J. S. Carneiro, org. *Enigmas visuais*. Rio de Janeiro: Frente Editorial, 2004.)

Intervalo

Em cada um dos capítulos desta unidade, você produziu histórias, individualmente e em grupo. Há, a seguir, outras sugestões de produção de texto e orientações para a montagem de um livro com as histórias inventadas por toda a turma e por você e para a realização de uma exposição de textos, cartazes e livros, intitulada *Histórias de hoje e sempre*. Vamos lá?

Jupiter Unlimited/Imago Plus



Projeto Histórias de hoje e sempre

Mais histórias da turma

1. Errando histórias

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

- Era uma vez uma menina que se chamava Chapeuzinho Amarelo e morria de medo de lobo.
- No meio de uma floresta densa e escura, viviam felizes quatro porquinhos que eram músicos e cantores.
- E de uma ninhada de patos nasceu um patinho lindo, que, por sua beleza, simpatia e inteligência, era elogiado por todos os animais. Um cisne feio e invejoso...
- Na hora do baile real, a irmã mais velha de Cinderela foi à horta apanhar hortelã para mastigar e ficar com o hálito cheiroso. A fada madrinha de Cinderela, por ser míope e ter esquecido os óculos na Terra do Encanto, confundiu a irmã com a afilhada e então...

Para escrever o conto maravilhoso “errado”, sigam as instruções dadas no capítulo 1 desta unidade, na página 19.



Cena do filme *O mágico de Oz*, de 1939.

Metro-Goldwyn-Mayer/Diomedea

2. História ao contrário

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

- A Cinderela é tão má e desobediente que deixa a madrastra enlouquecida: não ajuda em casa, vai mal na escola e ainda tenta roubar os namorados das irmãs.
- Branca de Neve é feia e tem uma raiva danada da rainha por esta ser tão bela e bondosa. Não ouve seus conselhos e fez amizade com uma turma da pesada.
- A Bela Adormecida acha que dormir é a chave para ser sempre bela e jovem. Então, em qualquer cantinho e a qualquer hora, ela dorme... dorme... dorme...
- João e Maria não têm coração: abandonaram os pais, velhinhos e sem força para trabalhar, numa rua movimentada de uma grande cidade.



Jupiter Unlimited/Image Plus

Com seus colegas de grupo, escolham uma dessas “inversões” ou invertam os papéis de outro conto que quiserem e escrevam um conto maravilhoso.

Para escrever o conto maravilhoso “ao contrário”, sigam as instruções dadas no capítulo 1 desta unidade, na página 19.

Como montar um livro de histórias

Para “publicar” em um livro as histórias produzidas, sigam as instruções:

1. Peguem folhas de papel almaço ou de papel sulfite coloridas em número suficiente para conter os contos produzidos pelo grupo e os produzidos individualmente pelos integrantes do grupo no decorrer desta unidade.
2. Reúnam as histórias individuais e as do grupo. Distribuam as folhas de papel almaço ou sulfite para cada integrante do grupo, de modo que cada aluno fique encarregado de passar a limpo, com muito capricho, uma ou mais histórias. Lembrem-se de colocar o título das histórias e ilustrá-las. As ilustrações podem ser produzidas com recortes de revistas, carimbos ou desenhos feitos com lápis de cor, guache e outros materiais.
3. Seguindo a orientação do professor, façam uma votação para a escolha do título do livro. Em seguida, escolham um colega caprichoso para escrever na capa, que pode ser feita com cartolina ou papel grosso colorido, o título do livro e os nomes dos autores. Ilustrem-na, se quiserem.
4. Juntem as histórias e grampeiem as folhas, envolvidas pela capa. Ou, se possível, levem a uma papelaria para a colocação de espiral.
5. Caso você e seus colegas queiram ter um exemplar do livro, mandem copiá-lo em xérox. Exponham o livro na mostra **Histórias de hoje e sempre**. Depois que toda a turma “curtir” bastante o livro, o grupo pode oferecer o original ao professor, doá-lo à biblioteca da escola ou presentear com ele uma criança ou um(a) amigo(a).

Para enriquecer a exposição

Reúnam tudo o que for possível encontrar sobre contos maravilhosos: livros novos e antigos, ilustrações, versões pouco conhecidas, sátiras, histórias em quadrinhos baseadas nesse gênero narrativo, fantoches, discos, fitas ou CDs com histórias gravadas, DVDs, cartazes de cinema, etc.

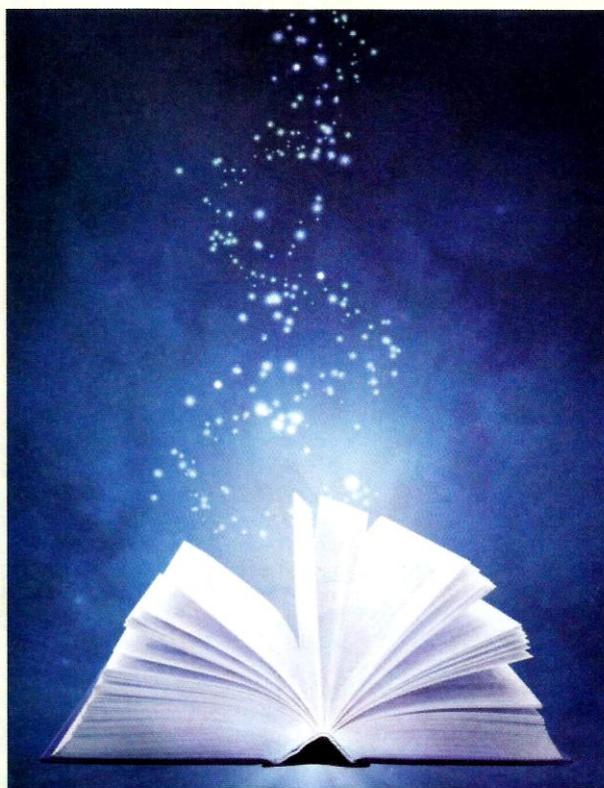
Como montar a exposição

Com a orientação do professor, escolham um local na escola ou, se possível, na biblioteca de sua cidade, para montar a exposição. Distribuam em mesas, paredes, murais ou varais o material produzido e pesquisado, de forma a facilitar sua leitura e apreciação.

Se houver possibilidade, instalem DVD e televisão num dos cantos do local e apresentem os filmes baseados em contos maravilhosos. Em outro canto, instalem um gravador ou um aparelho de som e promovam uma audição de histórias e de músicas temas de filmes.

Se quiserem, escolham algumas histórias, treinem sua leitura ou memorizem-nas para apresentá-las aos visitantes, lendo-as ou narrando-as.

Façam uma ampla divulgação da exposição, convidando professores, colegas de outras classes, pais, familiares e amigos para visitá-la. Se quiserem, façam convites e distribuam-nos para pessoas da comunidade.



Jupiter Unlimited/Image Plus