

PAULA CRISTINA DE ALMEIDA RODRIGUES

**A LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA PORTUGUESA:
A ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação – UFMG
2006

PAULA CRISTINA DE ALMEIDA RODRIGUES

**A LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
A ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Espaços Educativos: Produção e Apropriação de Conhecimentos.

Orientadora: Profa Dra Aparecida Paiva
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte
Faculdade de Educação – UFMG

2006

Dissertação defendida em dezoito de agosto de 2006.

Banca examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Aparecida Paiva
Faculdade de Educação – FAE/UFMG - Orientadora

Profa. Dra. Roxane Rojo
IEL/UNICAMP

Profa. Dra. Magda Becker Soares
Faculdade de Educação – FAE/UFMG

Prof. Dr. Hércules Toledo Corrêa
UNI - BH

Profa. Dra. Aracy Alves Martins
Faculdade de Educação – FAE/UFMG

Belo Horizonte, 18 de Agosto de 2006

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter iluminado a minha caminhada.

Ao Wilsinho, meu companheiro de todas as horas, pessoa que sempre acreditou em mim e me deu forças e condições para poder chegar ao mestrado e concluí-lo.

A Cidinha, pelo carinho e dedicação, por ter respeitado as minhas idéias, o meu trabalho; sua determinação me deu força para crescer como pesquisadora; suas atitudes são exemplos para mim.

A meus pais, os culpados da minha existência e mestres da minha vida.

A meu irmão Luciano que vibra com minhas conquistas, amigo que está sempre pronto para me ajudar.

A Thaís e Carine que souberam me ouvir nas horas mais difíceis e sempre torceram por mim;

A meus avós, pelos eternos exemplos de sabedoria.

A Margarida e Wilson que souberam compreender a minha ausência e o meu silêncio, mesmo estando em casa.

A Marta, pela amizade e pelos momentos de trocas de experiências.

A Fabiana, minha amiga de graduação, de mestrado, companheira de luta.

As amigas do PP, pela torcida, sempre transmitindo energias positivas e pelos momentos de estudo.

Aos professores e colegas do Mestrado, amigos, interlocutores e companheiros de trabalho.

A Maria José, sua leitura atenta e minuciosa do meu trabalho foi uma grande contribuição.

A Giane, sempre pronta para me atender e emprestar as coleções didáticas; sua atenção e seu carinho foram fundamentais.

A CAPES, pelo auxílio financeiro a mim concedido durante a pesquisa.

Ao GPELL, amigos e companheiros desta jornada que contribuíram muito para o meu crescimento acadêmico, aprimorando minha leitura literária.

Ao CEALE, pela oportunidade de trabalhar com a formação de professores do ensino fundamental, ampliando o meu olhar de pesquisadora.

Aos amigos e professores do CEALE que me socorreram nos momentos especiais, dispensando simpatia e carinho.

Às pessoas da secretaria da pós-graduação, pela atenção e carinho na hora de esclarecer as dúvidas e resolver os problemas burocráticos.

A todos os amigos e familiares, pessoas fundamentais em nossa vida, companheiros que nos dão força nas horas mais difíceis e vibram com a nossa vitória.

“A leitura literária democratiza o ser humano porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes – compreensão e tolerância são condições essenciais para a democracia cultural.

A leitura literária democratiza o ser humano porque traz para seu universo o estrangeiro, o desigual, o excluído, e assim nos torna menos preconceituosos, menos alheios às diferenças – o senso de igualdade e de justiça social é condição essencial para a democracia cultural.

A leitura literária democratiza o ser humano porque elimina barreiras de tempo e de espaço, mostra que há tempos para além do nosso tempo, que há lugares, povos e culturas para além da nossa cultura, e assim nos torna menos pretensiosos, menos presunçosos – o sentido da relatividade e da pequenez de nosso tempo e lugar é condição essencial para a democracia cultural.”

Magda Soares

RESUMO

A escolarização da literatura no livro didático de língua portuguesa das séries iniciais do ensino fundamental foi o objeto de estudo desta pesquisa que se orientou pelos seguintes objetivos: identificar os textos literários presentes nas coleções didáticas e analisar a escolha por determinados gêneros e autores, a incidência e a posição dos textos; investigar as adaptações exigidas pela transferência do texto literário de seu suporte original para as páginas do livro didático e a seleção do fragmento que constitui o texto a ser lido; e analisar as propostas de leituras e as atividades de compreensão que são apresentadas no livro didático para o trabalho com o texto literário. Compõem o *corpus* da pesquisa, duas coleções didáticas de língua portuguesa, destinadas ao primeiro segmento do ensino fundamental e que foram recomendadas pelo PNLD/2004 – Programa Nacional de Livro Didático. Essas coleções foram as mais escolhidas pela rede municipal de Betim (cidade pertencente à região metropolitana de Belo Horizonte): Linhas & Entrelinhas, da editora Nova Didática, e Bem-te-li, da editora FTD. A pesquisa foi alicerçada em procedimentos de análise, conjugando abordagens quantitativa e qualitativa que conduziram a dois momentos de coletas de dados. A partir do mapeamento das coleções, verificou-se nos quatro volumes de cada coleção a presença significativa de textos literários, que são representativos e de autores consagrados em nossa sociedade. Foi constatada a presença significativa de atividades para as habilidades de compreensão e que são propostas atividades que exploram os processos estéticos e literários do texto, mas nas duas coleções o texto literário também é utilizado como pretexto para o estudo dos conteúdos gramaticais, da ortografia e para a aquisição do sistema de escrita alfabético. Os volumes 1 das coleções pesquisadas trazem mais textos literários que os volumes que os sucedem, característica que orientou a escolha desses livros – destinados à primeira série do ensino fundamental – para a realização da análise do processo de transferência do texto literário para as páginas do livro didático e dos excertos de atividades de leitura e compreensão. A análise revelou que fragmentos de textos, apresentados de forma que desfiguram o sentido da obra, são apresentados para a leitura e, também, outros procedimentos inadequados para a escolarização da leitura literária.

ABSTRACT

The use of literature in the didactic book of the Portuguese language in the first years of elementary school was the object of this research, that aimed at identifying the literary texts found in didactic collections and to analyze the choice for certain genres and authors, the incidence and positioning of texts. We investigated the adaptations required by the transferal of the literary text from its original support to the pages of the didactic book and the selection of the fragment that constitutes the text to be read; we also analyzed the proposed readings and comprehension activities that are presented in the didactic book for the work with the literary text. The *corpus* of this research is composed of 2 didactic collections of the Portuguese language, to be used in the first segment of elementary school, that were recommended by PNLD/2004 – “Programa Nacional do Livro Didático”. The following collections were chosen by the public schools of Betim (located in Greater Belo Horizonte): *Linhas e Entrelinhas*, published by Nova Didática; and *Bem-te-li*, by FTD. The research was based on two main analysis procedures: quantitative approach and qualitative approach, which led to two moments of data collection. We could perceive, in the four volumes of each collection, the significant presence of literary texts that are representative and by renowned writers in our society. We could observe that the presence of activities for the comprehension abilities is quite significant, and that activities that explore the esthetic and literary processes of the text are proposed, but on both collections the literary text is also used as a pretext for the study of grammar topics, orthography, and for the acquisition of the alphabetical writing system. Both volumes 1 of the collections studied present more literary texts than the subsequent volumes, a trend that oriented us to choosing such books, used in the first year of elementary school, to analyze the process of transferal of the literary text to the pages of the didactic book and excerpts of reading and comprehension activities. The analysis revealed that fragments of the text, which misfigure the meaning of the author’s work, are presented for reading and, moreover, inadequate procedures are used for teaching literary reading.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TABELA 1 – Escolhas de Livros Didáticos da Rede Municipal de Betim – PNL/D/2004.....	31
TABELA 2 – Total de Textos por Coleção.....	40
TABELA 3 – Textos não Literários e Literários - Coleção Linhas & Entrelinhas....	42
TABELA 4 – Textos não Literários e Literários – Coleção Bem-te-li.....	43
TABELA 5 – Mapeamento dos Textos Literários – Coleção Linhas & Entrelinhas	45
TABELA 6 – Mapeamento dos Textos Literários – Coleção Bem-te-li.....	46
Gráfico 1 – Total de Textos por Coleção.....	40
Gráfico 2 – Textos não Literários e Literários – Coleção Linhas & Entrelinhas.....	41
Gráfico 3 – Textos não Literários e Literários – Coleção Bem-te-li.....	41
Gráfico 4 – Textos não Literários e Literários – Coleção Linhas & Entrelinhas.....	42
Gráfico 5 – Textos não Literários e Literários – Coleção Bem-te-li.....	43
Gráfico 6 – Categorias de análise - atividades: Coleção Linhas & Entrelinhas.....	62
Gráfico 7 – Categorias de análise - atividades: Coleção Bem-teli.....	92

SUMÁRIO

Introdução	11
- A construção do objeto.....	11
- O <i>corpus</i> da pesquisa e os procedimentos metodológicos	19
Capítulo 1 Contextualizando o Livro Didático	23
1.1 O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD	25
1.2 O PNLD / 2004 1ª a 4ª séries	30
1.2.1 Seleção das coleções: o <i>corpus</i> da pesquisa.....	30
1.3 Perfil geral das coleções pesquisadas	32
1.3.1 Critérios de avaliação – avanços	32
1.3.2 Procedimento de coleta de dados.....	39
1.4 O foco no livro de 1ª série	47
Capítulo 2 A coleção Linhas & Entrelinhas	51
2.1 Compreensão textual: conceitos e reflexões	51
2.2 Categorias de análise para as atividades de leitura e compreensão do texto literário	59
2.3 O perfil dos volumes: a incidência dos tipos de atividades	62
2.4 Os tipos de atividades na coleção Linhas & Entrelinhas	65
2.5 Questões preliminares	88
Capítulo 3 A coleção Bem-te-li	91
3.1 O perfil dos volumes: a incidência dos tipos de atividades	91
3.2 Os tipos de atividades na coleção Bem-te-li	93
3.3 Questões preliminares	115
Capítulo 4 Problematizando a literatura no Livro Didático	118
Concluindo A escolarização da literatura no livro didático uma questão em aberto	130
Referências Bibliográficas	135
Anexos	139
Anexo 1 Remanejamento 2004 / Biblioteca do Educador – SEMED/ Betim	140
Anexo 2 Livros por Escola	142
Anexo 3 Instrumento de análise de textos presentes no livro didático de língua portuguesa	149
Anexo 4 Textos literários: Autores e Obras – Coleção Linhas & Entrelinhas	150
Anexo 5 Textos literários: Autores e Obras – Coleção Bem-te-li	154
Anexo 6 Intenções e objetivos de leitura e estudo do texto literário – Coleção Linhas & Entrelinhas	165
Anexo 7 Intenções e objetivos de leitura e estudo do texto literário – Coleção Bem-te- li	183
Anexo 8 Ficha de Avaliação de Língua Portuguesa – PNLD/2004	219

INTRODUÇÃO

A construção do objeto

Esta pesquisa situa-se no campo de estudos da educação e linguagem e parte da problematização do uso do texto literário no livro didático de língua portuguesa das séries iniciais do ensino fundamental. Fazer uma exposição do caminho que percorremos para delimitar o objeto de pesquisa no curto espaço deste texto introdutório é tarefa complexa, pois tende a ocultar algumas trajetórias que traçamos, muitas delas abandonadas e outras retomadas ao termos um contato mais extenso com a bibliografia da área, com as coleções didáticas e com as orientações de pesquisa.

O projeto inicial apresentava dois focos de análise. Nosso olhar, então, oscilava entre a escolarização da literatura infantil no livro didático de língua portuguesa e as práticas de leitura literária que aconteciam em sala de aula através desse suporte didático. Ao demarcarmos a abrangência do objeto, evidenciou-se a impossibilidade de execução de uma pesquisa tão ampla no tempo e no espaço de que dispúnhamos.

Tomar o livro didático como fonte de análise do processo de escolarização da literatura infantil e abandonar a observação das práticas de leitura literária que ocorrem na escola através do livro didático, foi a primeira escolha realizada. Tal escolha foi ancorada, sobretudo, em estudos que indicam o livro didático como instrumento importante “para instruir e construir o leitor” (DIONÍSIO, 2000, p. 111), bem como em pesquisas que constataram que o livro didático é para muitas escolas e alunos brasileiros o principal instrumento de inserção na cultura escrita. Segundo Dionísio (2000, p. 125), esse instrumento possui um papel importante ao constituir práticas de leituras que podem servir de “base de sustentação de outras práticas mais alargadas no tempo”.

Outro fator importante para a nossa escolha, relaciona-se ao tema da pesquisa – a escolarização da literatura infantil no livro didático de língua portuguesa das séries iniciais. Tomando como referência Soares (1999), discutiremos a

apropriação da literatura infantil pela escola, que, segundo a autora, acontece em três instâncias: “*a biblioteca escolar; a leitura e estudo de livros de literatura, em geral determinada e orientada por professores de Português; a leitura e o estudo de textos, em geral componente básico de aulas de Português*” (SOARES, 1999, p. 24-23). Segundo a autora, é nesta última instância que a escolarização da literatura se faz mais intensa e de forma mais inadequada. Desse modo, pareceu-nos pertinente tomar o livro didático de língua portuguesa como fonte para analisarmos a escolarização da literatura infantil na instância de leitura e estudos dos textos. Nossa intenção é buscar nesse importante instrumento pedagógico, elementos para verificar os processos de escolarização da literatura infantil.

Delimitar e conceituar o termo “livro didático” mostrou-se importante no contexto desta pesquisa, uma vez que tem sido empregado, muitas vezes, segundo Batista (1999, p. 355), “de modo pouco adequado – para cobrir uma gama muito variada de *objetos portadores* dos impressos que circulam na escola”. Nesse sentido, o livro é considerado apenas um dos suportes dos textos didáticos presentes na sala de aula.

Um primeiro conceito apresentado por Batista (1999) é o adotado pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático: “impressos didáticos na forma de livro e que não induzem à compra de satélites, como cartazes, cadernos de exercícios ou atividades, fitas cassete ou de vídeo” (BATISTA, 1999, p. 567).

Batista destaca algumas características desse objeto livro didático,

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

Portanto, trabalharemos com o conceito de livro didático adotado pelo PNLD e consideraremos as seguintes particularidades desse suporte: a coletânea de textos a serem lidos, as atividades que os acompanham, exercícios que contemplem diferentes tipos de saberes envolvidos na disciplina de língua portuguesa, o manual do professor com a fundamentação teórica que orienta a proposta de ensino aprendizagem, assim como, as respostas às atividades e orientações para o professor sobre como deve conduzir a leitura dos textos e as atividades de ensino.

O termo literatura infantil também se impõe no contexto desta pesquisa. Vários pesquisadores têm se ocupado dessa discussão a fim de conceituar a produção literária destinada à infância. Destacamos algumas questões presentes no debate atual: Será esse um gênero específico da literatura? Que características essa literatura possui para ser determinada como infantil? Que relações estabelece com a escola e com a formação da criança?

Segundo Zilberman,

(...) os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia a “infância”. Hoje, a afirmação pode surpreender; todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio à Idade Moderna (ZILBERMAN, 2003, p. 15).

De acordo com Gouvea (2003), a concepção moderna de infância é fruto de um longo processo histórico que culminou na percepção da criança como distinta psíquica, cognitiva e afetivamente do adulto. Conforme afirma a autora, “a construção da idéia da especificidade da infância é diretamente relacionada à constituição da escola moderna, espaço privilegiado de aprendizagem e preparação para o mundo adulto” (GOUVEA, 2003, p. 14).

A expansão da literatura infantil deve-se a sua associação ao novo modelo de escola que surgiu com a burguesia ascendente dos séculos XVIII e XIX. Naquele momento, a literatura era tida como um instrumento da pedagogia, por se vincular a ela e ajudá-la a atingir seus objetivos. Zilberman (2003), ao analisar, a produção literária daquela época, constata que os primeiros livros para a infância foram escritos por educadores e pedagogos e possuíam um forte objetivo educativo. Como lembra Zilberman (2003), essas especificidades podem causar grandes prejuízos à literatura que “não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança” (p. 16).

Uma cultura infantil foi sendo criada ao longo da história da cultura ocidental, quando a criança assumiu um lugar diferenciado do adulto. Gouvea afirma que

(...) tal cultura historicamente elaborada é formada a partir de um repertório de produções culturais – jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil, olhar este construído através do processo histórico de diferenciação do adulto (GOUVEA, 2003, p. 18).

Segundo Zilberman (2003), quando se procura uma construção propriamente literária no texto produzido para a criança, podem ser encontrados os benefícios que a história traz ao leitor. Esse gênero possui uma peculiaridade artística por não conhecer fronteiras. De acordo com a autora,

(...) o livro infantil desconhece um tema específico, não é determinado por uma forma (seja verso ou prosa, novela ou conto) e, ainda, escorrega livremente da realidade para o maravilhoso. Além disso, incorpora ao texto a ilustração e admite modalidades próprias, como o conto de fadas ou a história com animais (ZILBERMAN, 2003, p. 47).

Alguns pesquisadores discordam da designação “infantil” para a literatura. Soares (1999) recorda que Carlos Drummond de Andrade, no início dos anos 40, formulou uma questão que permanece sem resposta:

O gênero “literatura infantil” tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens ou aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado à criança, desde que vazado em linguagem simples e isento de matéria de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte? Ou será a literatura infantil algo mutilado, de reduzido, de desvitalizado — porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância? (ANDRADE *apud* SOARES, 1999, p. 18)

Portanto, dar um estatuto literário à literatura infantil é um impasse com o qual se defrontam muitos pesquisadores da área. Parece que esse gênero já adquiriu em seu nascimento um “*pecado original*”, o de “ter nascido comprometido com a educação, em detrimento da arte” (AGUIAR, 1999, p. 243). Poderíamos tecer aqui uma ampla discussão sobre o estatuto literário do texto produzido para a infância que poderia culminar em uma reflexão sobre a produção desse texto para a escola. No entanto, precisamos seguir rumo ao nosso interesse principal que é a apropriação da literatura infantil pela escola, mais especificamente, a escolarização desse gênero. Nesse sentido, outras reflexões se fazem necessárias, como a conceituação do que estamos chamando de escolarização.

Tomamos para o substantivo escolarização¹, derivado do verbo transitivo escolarizar, o complemento “conteúdo”, de modo que será empregado para designar, em nossa pesquisa, o conhecimento e as práticas sociais de leitura e escrita que são apropriados pela escola e transformados em objeto de ensino-aprendizagem. De acordo com Soares (1999), um outro complemento, também possível, são pessoas, ou seja, o ato de escolarizar alguém, que quando utilizado assume um sentido social positivo e muito esperado. No entanto, o mesmo não acontece quando o processo de escolarização relaciona-se ao conhecimento, a saberes e a produções culturais, pois costuma ser tomado no sentido pejorativo. Concordamos com Soares (1999) que essa conotação pejorativa não é correta e justa, afinal, a criação da escola, de um tempo de ensino e de um espaço de aprendizagem pressupõe a “constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias” (SOARES, 1999, p. 20). A escolarização é um processo que constitui a escola e por isso é inevitável, fator este que torna inevitável, também, a escolarização da literatura para que esta seja um saber escolar.

É importante ressaltarmos os vários aspectos apontados por Soares (1999) que podem contribuir para uma escolarização inadequada da literatura, como aqueles relacionados à seleção dos gêneros literários, autores e obras, do fragmento que constituirá o texto a ser lido e estudado, bem como pela transferência do texto de seu suporte literário para o suporte didático e pelas intenções e objetivos de leitura e estudo do texto.

A Ficha de Avaliação de Língua Portuguesa do Guia do Livro Didático (PNLD/2004) considera elementos relacionados à seleção textual, à autoria e à textualidade como critério de avaliação. Talvez por isso, pesquisas recentes estejam constatando que autores e editores estão selecionando textos diversificados, representativos da literatura e adequados para comporem os livros. Diferentes tipos de textos estão presentes nas páginas dos livros didáticos e há uma presença significativa de textos literários².

Soares (1999) ressalta que os gêneros literários que aparecem com maior frequência nos livros didáticos das séries iniciais do ensino fundamental são o

¹ O termo escolarização é definido por Magda Soares em vários de seus trabalhos, dentre eles ver: Soares, 1999 e 2004.

² Pesquisa realizada por Cafiero e Corrêa (2003) aponta que 58% dos textos presentes nas coleções didáticas de língua portuguesa de 5ª a 8ª do PNLD/2002 são literários.

narrativo e a poesia. Porém eles possuem, quase sempre, papel secundário e subsidiário e as atividades propostas para a leitura e compreensão dos textos ainda deixam muito a desejar. Marcuschi, em 1996, já destacava que os exercícios de compreensão dos manuais escolares se resumiam a perguntas e respostas e trabalhavam, sobretudo, aspectos formais do texto, como nome do autor, número de versos ou parágrafos, título. Essas atividades são importantes, mas, segundo o autor, não são de compreensão. Além disso, o objetivo do uso da literatura costuma ser, além de trabalhar os aspectos formais, estudar a gramática e a ortografia (MARCUSCHI, 1996).

De acordo com Soares (1999), há, nas coleções didáticas, uma recorrência aos mesmos escritores e às mesmas obras. Conseqüentemente, cria-se uma concepção de que a literatura é constituída por apenas alguns textos e alguns autores. Paralelamente a essa concepção, a escola constrói um conceito de que aquela criança que desconhece certas obras literárias é não-culta. Quando, na verdade, deveria formar alunos que tivessem uma compreensão do literário e gosto pela literatura.

Vale destacar, também, que as adaptações exigidas pelo processo de escolarização e a transferência do texto literário para a página do livro didático, muitas vezes, acabam desrespeitando, desfigurando e distorcendo o texto. Conseqüentemente, pseudotextos são apresentados às crianças em decorrência de cortes, supressões, troca de palavras, mudanças da estrutura textual, histórias começando pela metade, ou com seu final alterado ou, simplesmente, ignorado, conforme constataram Paiva e Maciel (2005). Atenta a esses problemas, Soares (1999) afirma ser necessário que a mudança do texto de seu suporte original “obedeça a critérios que preservem o literário, que propiciem à criança a vivência do literário, e não uma distorção ou caricatura dele” (p. 42).

Quando fazemos essas reflexões, não estamos desconsiderando uma característica da inevitável escolarização da literatura que é o trabalho com textos curtos em decorrência do tempo limitado de aula e para que a análise e o estudo sejam mais aprofundados. Defendemos a idéia de que o autor do livro didático, ao selecionar o fragmento de um texto, esteja atento para que este se constitua, também, como texto para que o leitor o perceba como uma unidade de sentido, ou seja, um todo significativo e coerente e como uma unidade que possua integração dos elementos, um texto coeso (SOARES, 1999).

A formação do leitor literário se apresenta como uma das grandes preocupações dos professores, tanto de português, quanto daqueles que irão mediar os contatos dos alunos com os livros de literatura nos primeiros anos de escolaridade. Soares (1999), ao discorrer sobre a escolarização adequada da literatura, ressalta o papel da escola em conduzir eficazmente o aluno às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social.

Atualmente, as discussões sobre a formação do leitor são permeadas pelo conceito de *letramento*. Para se formar o leitor não basta adquirir a “tecnologia” do ler e escrever, ou seja, apreender a técnica da codificação e da decodificação, procedimentos atribuídos ao processo de alfabetização. É necessário acrescentar à aprendizagem e ao domínio da “tecnologia” o *letramento*, que é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2000, p. 18).

A escola é a instituição responsável por promover o contato dos alunos com os livros e de contribuir para que esses se tornem leitores autônomos e capazes de fazer leituras voluntárias. Por isso, toda vez que se identifica em crianças ou adultos uma dificuldade no uso da escrita ou um desinteresse pela leitura, é atribuído à escola o fracasso “no desenvolvimento de habilidades de usos social da leitura e da escrita e na promoção de atitudes positivas em relação à leitura” (SOARES, 2004a, p. 89).

Segundo Soares (2000), o *letramento* é um *continuum* e, por isso, é difícil de ser medido, principalmente porque envolve dois fenômenos bastante diferenciados e muito complexos, a leitura e a escrita. Uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete ou uma história em quadrinhos e não ser capaz de ler um romance ou um artigo de jornal; ou ser capaz de escrever uma carta e não ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista. Nesse sentido, a autora conclui “que há diferentes tipos e níveis de *letramento*, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2000, p. 48-49). Soares (2004a) ressalta que a escola seleciona práticas de *letramento social* e as transforma em práticas de *letramento a ensinar* as quais se transformarão em práticas de *letramento ensinadas* e, finalmente, resultariam em práticas de *letramento adquiridas*, ou seja,

(...) práticas de letramento a *ensinar* são aquelas que, entre as numerosas que ocorrem nos eventos sociais de letramento, a escola seleciona para torná-las objetos de ensino, incorporadas aos currículos, aos programas, aos objetos pedagógicos, concretizadas em manuais didáticos; práticas de letramento *ensinadas* são aquelas que ocorrem na instância real da sala de aula, pela tradução dos dispositivos curriculares e programáticos e das propostas dos manuais didáticos em ações docentes, desenvolvidas em eventos de letramento que, por mais que tentem reproduzir os eventos sociais reais, são sempre artificiais e didaticamente padronizados; práticas de letramento *adquiridas* são aquelas, de que, entre as ensinadas, os alunos efetivamente se apropriam e levam consigo para a vida fora da escola (SOARES, 2004a, p. 107-108).

Seguindo o raciocínio desenvolvido pela autora, observamos um paradoxo: as práticas de letramento literário estão entre as inúmeras práticas de letramento que existem, porém a despeito de serem pouco demandadas e ofertadas socialmente, “são valorizadas culturalmente como componente essencial de formação” (SOARES, 2004a). Tal valorização está refletida, por exemplo, no fato de o texto literário ser considerado imprescindível para o ensino de língua portuguesa e ser um dos critérios para a classificação da coleção didática no PNL D.

Em nossa discussão sobre a escolarização da literatura, explicitamos que em muitos livros didáticos de língua portuguesa, a literatura é negligenciada e reduzida a texto informativo e formativo. São apresentados para os alunos fragmentos que desfiguram o sentido da obra do escritor. Segundo Passos (2003), “o *Guia* de livros didáticos deveria apresentar critérios eliminatórios – e não apenas classificatórios – fundamentados no tratamento adequado de textos literários, para a avaliação da forma como a literatura é trabalhada” (PASSOS, 2003, p. 25).

Diante das reflexões apresentadas, consideramos necessária uma maior delimitação da pesquisa. Neste sentido, destacamos algumas perguntas que nortearam nosso trabalho: Quais são os gêneros literários e autores que predominam nas páginas dos livros didáticos de língua portuguesa das séries iniciais? Qual a incidência do texto literário em relação aos outros gêneros textuais nesses livros? Que posição ocupa a literatura nos livros didáticos? Quais são as propostas de leitura dos livros didáticos para trabalhar os elementos literários, que possam também proporcionar o trabalho do leitor na compreensão do texto? Para orientar a condução da pesquisa, estabelecemos os seguintes objetivos:

- 1- Contribuir para os estudos realizados no campo da linguagem, problematizando sobre o uso do texto literário no livro didático de língua portuguesa;
- 2- Identificar os textos literários presentes nas coleções didáticas e analisar a escolha por determinados gêneros e autores, a incidência e a posição dos textos;
- 3- Analisar as adaptações exigidas pela transferência do texto literário de seu suporte original para as páginas do livro didático e a seleção do fragmento que constituirá o texto;
- 4- Analisar as propostas de leituras e as atividades de compreensão que são apresentadas no livro didático para o trabalho com o texto literário.

Para responder às questões anteriormente apresentadas e atingir os objetivos da pesquisa, foi construído o *corpus* da pesquisa e selecionados os procedimentos metodológicos que nos pareceram mais adequados. Descreveremos esse processo a seguir.

O *corpus* da pesquisa e os procedimentos metodológicos

A participação em um processo de escolha de livros didáticos de língua portuguesa de 1ª a 4ª séries³, realizado por educadoras de uma escola da rede municipal de educação de Betim (cidade pertencente à região metropolitana de Belo Horizonte), deu origem ao projeto inicial de pesquisa. Nele, apresentamos questões que foram elaboradas a partir da observação dos critérios utilizados pelas professoras na avaliação das coleções didáticas e o trabalho que a escola buscava realizar com os gêneros textuais, sobretudo, os literários. Essa experiência determinou a seleção do *corpus* da pesquisa composto pelas duas coleções didáticas de língua portuguesa, destinadas ao primeiro segmento do ensino fundamental⁴, que foram as mais escolhidas pelas escolas da rede municipal de

³ Essa escolha ocorreu no contexto do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2004, a partir da leitura das resenhas do Guia Nacional de Livros Didáticos de Língua Portuguesa editado pelo Ministério da Educação e Cultura. Houve também uma análise dos livros que foram enviados pelas editoras.

⁴ As duas coleções são compostas por 4 volumes destinados a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do ensino fundamental.

Betim, no contexto do PNLD/2004: Linhas & Entrelinhas, da editora Nova Didática, e Bem-te-li, da editora FTD.

Durante o processo de pesquisa, analisamos os quatro volumes das duas coleções que fazem parte do arquivo do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – existente no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, órgão complementar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Definimos como procedimentos metodológicos da pesquisa dois tipos de investigação, a quantitativa e a qualitativa, que conduziram o trabalho a dois procedimentos de coleta de dados: no primeiro, referente à abordagem quantitativa, identificamos a seleção textual das coleções, a incidência do texto literário, os gêneros e os autores escolhidos e a posição da literatura nas páginas do livro didático; no segundo, adotamos uma perspectiva qualitativa para analisar a seleção do fragmento que constituía o texto, o processo de transferência do texto literário do seu suporte original para as páginas do livro didático e os procedimentos de orientação de sua leitura, compreendidos como instrumentos de construção de um “pacto” ou “contrato” de leitura.

Durante o primeiro procedimento de coleta de dados, novos elementos surgiram, provocando novas interpretações e desencadeando algumas decisões que não estavam presentes no início da pesquisa. Diante de uma quantidade significativa de textos literários e atividades de leitura nas duas coleções, buscamos uma característica comum entre elas, especificamente: a predominância da literatura em relação aos outros gêneros textuais, tomando como objeto de análise os volumes 1. Assim, o processo de análise qualitativa foi dividido em dois momentos de coleta e análise dos dados: no primeiro, utilizamos categorias de análise para classificar as propostas de leitura e as atividades de compreensão que acompanham os textos literários nos quatro volumes das coleções Linhas & Entrelinhas e Bem-te-li. No segundo momento, em função do volume de informação gerado na análise dos oitos livros, analisamos apenas nos volumes 1: a seleção textual; a seleção do fragmento em alguns casos; a transferência do texto literário para as páginas do livro didático; e os excertos das propostas de leitura e das atividades de compreensão. A partir desse segundo procedimento de análise, percebemos que a significativa presença do gênero literário nos volumes destinados aos alunos de primeira série vincula-se a uma concepção de criança que está iniciando sua escolarização, à sua formação inicial como leitora e às especificidades do período de alfabetização.

Para fazer uma melhor exposição desta pesquisa que buscou compreender o processo de escolarização da literatura no livro didático de língua portuguesa, dividimos a dissertação em quatro capítulos que serão apresentados a seguir:

O primeiro capítulo, intitulado *Contextualizando o livro didático*, apresenta um breve histórico da trajetória do livro didático no Brasil. Em seguida, apresentamos o *Programa Nacional do Livro Didático – PNLD*, seus objetivos e suas características. Atualmente, esse Programa avalia, compra e faz a distribuição de livros didáticos para todos os alunos das escolas públicas do ensino fundamental. Conseqüentemente, os critérios de avaliação estabelecidos para o PNLD influenciam diretamente a melhoria da qualidade do livro didático no Brasil. Na seqüência, descrevemos nossa trajetória de pesquisa, *O PNLD de 1ª a 4ª séries / 2004*, para chegarmos às coleções didáticas analisadas. Em *Perfil Geral das Coleções*, inicialmente, estabelecemos um diálogo entre as resenhas das coleções analisadas (presentes no Guia de Livros Didáticos), as fundamentações teórico-metodológicas das duas coleções e pesquisas recentes que revelam avanços e permanências identificadas nas coleções didáticas de língua portuguesa que compõem o PNLD/2004. Em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos de análise quantitativa e os resultados obtidos com a coleta de dados das duas coleções pesquisadas. A partir dos dados coletados, percebemos a predominância de alguns gêneros literários e autores, bem como a sua incidência em relação aos outros gêneros textuais e sua posição nas páginas do livro didático. Encerrando o capítulo, ressaltamos, em *O foco no livro da primeira série*, a impossibilidade de apresentar e analisar a seleção textual, os fragmentos, o processo de transferência dos textos literários e as atividades de leitura e compreensão em todos os quatro volumes das duas coleções e justificamos nossa escolha pelo volume 1 de cada coleção.

O segundo capítulo, intitulado *A coleção Linha & Entrelinhas*, destinamos à apresentação do procedimento de análise qualitativa referente a essa coleção. De início, no tópico *Compreensão textual: conceitos e reflexões*, tecemos uma reflexão sobre os gêneros do discurso definidos por Bakhtin (1953/2003) e sobre o processo de compreensão textual, a partir de estudos da área da lingüística textual. Essa reflexão embasou a criação das categorias de análise que utilizamos para caracterizar as propostas de leitura e compreensão que acompanham os textos literários presentes nos volumes das duas coleções analisadas. Em *O perfil da*

coleção, apresentamos a incidência dos tipos de atividades na coleção Linhas & Entrelinhas. Esse procedimento de coleta de dados traduziu uma média das atividades de leitura e compreensão que compõem a proposta da coleção para a formação do leitor literário. Em seguida, no tópico *Os tipos de atividades no volume 1*, apresentamos alguns textos literários e alguns fragmentos de textos, e os excertos de atividades que os acompanham, que estão presentes nesse volume. Com isso, realizamos uma análise detalhada das adaptações, em decorrência da transferência dos textos literários do seu suporte original para a página do livro didático, e da proposta de escolarização da literatura das autoras da coleção. Encerramos o capítulo, com *Questões preliminares* sobre a proposta da coleção para formação do leitor literário.

O mesmo movimento de coleta de dados e de procedimento de análise qualitativa foi realizado na coleção Bem-te-li e apresentado no capítulo 3. Esse capítulo foi dividido em três tópicos: *O perfil da coleção*; *Os tipos de atividades no volume 1*; *Questões preliminares*.

No capítulo 4, problematizamos a escolarização da literatura no livro didático de língua portuguesa. Para tanto, estabelecemos uma interlocução entre os procedimentos de escolha do texto literário e as propostas das coleções para a leitura literária, as pesquisas relacionadas a esse tema, os processos de produção do manual escolar e os critérios de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

Finalizamos o trabalho com *Concluindo – A escolarização da literatura no livro didático: uma questão em aberto*. Como o título sugere, apresentamos reflexões e questionamentos suscitados pela pesquisa os quais mostram que a investigação sobre a escolarização da literatura não encerra aqui, mas abre outras possibilidades de pesquisa.

Capítulo 1 Contextualizando o Livro Didático

O livro didático sempre teve uma presença “insistente e persistente” na escola. Soares (1996, p. 54) ao lançar um olhar que buscasse uma perspectiva sócio-histórica do livro didático, afirma que “ao longo da história, o ensino sempre se vinculou indissociavelmente a um livro ‘escolar’, fosse ele livro *utilizado* para ensinar e aprender, fosse livro *propositadamente feito* para ensinar e aprender”. Mas o substantivo “livro” e a forma como o adjetivamos hoje “didático” tem utilização mais recente, surgiu apenas no século XX.

De acordo com a autora, Platão, na Grécia Antiga, aconselhava “a composição de livros de leitura em que se incluía uma seleção do melhor” (JAEGER *apud* SOARES, 1996, p.54). Na mesma direção, Zilberman (2003, p. 246) afirma que “já no século IV a.C. apareceu a *Retórica para Alexandre*, considerado provavelmente um livro didático mais típico dessa época, redigido, segundo se especula, por Anaxímenes de Lampsaco”. Na Grécia Antiga, manuais eram produzidos com o objetivo de ensinar os atenienses a arte de falar em público e, durante muitos séculos, livro didático e manual de retórica se confundiram. Desde então, a matéria que, predominantemente, encontrava-se nos livros “era o conhecimento da língua e da literatura, com o fito de aperfeiçoar a expressão pessoal”.

No século XIX, grande parte das obras didáticas que circulava no Brasil era estrangeira. Embora em 1808, com o estabelecimento da Imprensa Régia, por força do decreto assinado por D. João VI, terminassem as proibições portuguesas que impediam o funcionamento de tipografias no Brasil e a publicação de livros, foram muito precárias as publicações de textos didáticos durante todo o século XIX. Ao longo daquele século, as obras didáticas tomaram a feição de coletânea de textos educativos, aptos à formação ética e cultural da infância aqui residente. Poucos livros nacionais eram produzidos no país, ocasionando uma carência de material didático entre os alunos e uma queixa constante em relação a essa

escassez e ao fato de serem, em sua maioria, produções estrangeiras o que comprometia a formação das crianças.

Somente no período republicano a indústria livreira nacional começou a se expandir, e a maior parte das obras publicadas se destinava ao público infantil. Zilberman (2003) ressalta que é expressiva a presença de *vultos* da literatura brasileira na autoria de obras dirigidas ao uso escolar, dentre eles podemos encontrar: os poetas e ficcionistas Olavo Bilac e Coelho Neto; Júlia Lopes de Almeida que produziu obras para a infância; historiadores como João Ribeiro e outros. Um outro aspecto ressaltado pela autora é a presença da palavra leitura no título das obras.

De acordo com Soares (1996), muitos livros didáticos permaneceram nas salas de aula durante 40, 50 anos. Algumas cartilhas para alfabetização, publicadas nos anos 20, persistiram nas escolas por três, quatro décadas. Dentre elas podemos citar a *Cartilha do povo*, de Lourenço Filho, publicada em 1928, que foi utilizada até 1961 e teve 1.716 edições; e o *Ensino rápido de leitura*, de Mariano de Oliveira, que teve 2.228 edições. Os “livros de leitura” e as antologias que foram publicados no final do século XIX e na primeira metade do século XX, também tiveram longos tempos de permanência nas escolas. É o caso dos *Contos Pátrios*, de Olavo Bilac e Coelho Neto, publicado em 1894, que dominou o ensino da leitura nas escolas durante toda a primeira metade do século XX.

Soares (1996) afirma que, sobretudo a partir da década de 60, o tempo de permanência dos manuais didáticos na escola foi se tornando cada vez menor. Segundo a autora, vários fatores contribuíram para isso, dentre eles podemos citar o aumento do número de alunos nas escolas públicas – em decorrência da ampliação do acesso ao ensino – que resultou no aumento, também, de consumidores do livro didático; diminuição do número de edições e tiragens de cada obra e, em contrapartida, multiplicou-se a quantidade de autores, de obras disponíveis no mercado editorial e de exemplares vendidos. Um outro fator também importante diz respeito ao desenvolvimento do ensino que foi se tornando cada vez mais rápido, levando à troca dos livros que ficavam ultrapassados.

Inicialmente, os livros de qualquer disciplina eram constituídos apenas de textos e cabia ao professor trabalhá-los didaticamente e elaborar os exercícios. A partir da primeira metade do século XX, em função da expansão do número de escolas e de alunos, acontece um recrutamento mais amplo e menos seletivo de

professores. A democratização do ensino foi acompanhada por rebaixamento salarial dos docentes, precarização das condições de trabalho, bem como uma formação profissional deficiente. Os professores passaram a ter sobrecarga de trabalho, a ficar menos tempo em cada escola e, com isso, também passaram a ter cada vez menos tempo para preparar atividades e corrigir exercícios. Tudo isso os obrigou a procurar condições para facilitar sua atividade e o livro didático foi o instrumento encontrado. Nesse processo, os autores dos livros didáticos passaram a formular exercícios e a ter influência direta na preparação da aula (SOARES, 1996).

Todos esses fatores contribuíram para a constituição desse objeto chamado livro didático que é tido como um livro efêmero que se desatualiza com muita velocidade e raramente é relido. Atualmente, é escrito por autores e não por escritores e tornou-se um objeto voltado para o mercado escolar e ao trabalho do professor no processo de ensino aprendizagem. Sua circulação se realiza fora do espaço das grandes livrarias e bibliotecas, entretanto, no decorrer da história, apresenta-se como um importante instrumento de inserção no mundo da escrita, tanto que a sua compreensão é importante para o estudo do fenômeno literário e da cultura brasileira (BATISTA, 1999).

Essa breve reflexão sobre o que foi o livro didático nos ajuda a contextualizar sua produção para chegarmos a uma discussão sobre o que tem sido e o que constitui esse objeto de estudo. Passemos, então, para o que podemos chamar de um olhar político sobre esse objeto, através de uma análise sobre a participação do livro didático na política pública educacional através do PNLD.

1.1 O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático foi criado no ano de 1985, mas foi a partir de 1996 que suas características foram alteradas. Atualmente, seus objetivos básicos são a avaliação, a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro, em seus dois segmentos: o de 1ª a 4ª e o de 5ª a 8ª séries¹.

¹ Segundo Batista, "Para o primeiro segmento, são avaliados, adquiridos e distribuídos títulos de Alfabetização, Ciências, História e Geografia, Matemática e Português; para o segundo, de Ciências, Geografia, História, Matemática e Português. A

O programa é realizado por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), uma autarquia federal vinculada ao MEC e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados para o ensino fundamental. O PNLD, coordenado pela Secretaria da Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação, desenvolve um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas com o objetivo de assegurar a qualidade dos livros a serem adquiridos. Tal como hoje se caracteriza, o PNLD “é o resultado de diferentes e sucessivas propostas e ações para definir as relações do Estado com o livro didático brasileiro” (BATISTA, 2001, p. 11).

Desde a década de 60, pesquisas sobre a produção didática brasileira chamavam a atenção para a falta de qualidade de uma parte significativa desses livros. Problemas diversos foram encontrados, denunciando o caráter ideológico e discriminatório, a desatualização, as incorreções conceituais e as insuficiências metodológicas de algumas obras. Os dados dessas pesquisas passaram a preocupar educadores e gestores porque, para muitas escolas brasileiras, e por razões diversas, o livro didático tem sido o principal impresso utilizado por alunos e professores como forma de documentação e de consulta, além de influenciar fortemente a organização do cotidiano da sala de aula, definindo o currículo, cristalizando as abordagens metodológicas e os quadros conceituais.

Segundo Batista (2003), o MEC deu os primeiros passos para participar mais direta e sistematicamente das discussões sobre a qualidade do livro didático no início dos anos 90. Em 1996, houve a universalização do atendimento do PNLD e sua extensão ao conjunto das disciplinas obrigatórias do currículo da escola fundamental², conjuntamente, o Ministério instituiu a análise e avaliação pedagógica dos livros a serem escolhidos pelas escolas públicas. Para o processo de avaliação, foram definidos alguns critérios³ eliminatórios e, ao longo de 1996, os resultados foram sendo apresentados e divulgados.

aquisição e a distribuição dos livros se fazem de acordo com a escolha dos professores e das escolas, a partir do universo definido pela avaliação” (BATISTA, 2005, p. 49).

² De acordo com Batista, em 1996 “foram analisados, (...), livros de Português, Matemática, Ciência e Estudos Sociais de 1ª a 4ª séries, inscritos, por suas editoras ou detentores do direito autoral, para o PNLD/1997” (BATISTA, 2003, p.30). “Pela primeira vez, no PNLD/1999, avaliaram-se os livros destinados às séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)” (BATISTA, 2003, p.34).

³ Faremos uma discussão mais detalhada dos critérios de avaliação mais à frente.

Naquele ano aconteceu pela primeira vez no PNLD a publicação de um *Guia de Livros Didáticos*⁴, uma coletânea de resenhas dos livros que foram avaliados e recomendados com ou sem ressalvas. O *Guia*⁵ tem por objetivo ajudar os professores no processo de escolha do livro que julgam mais apropriado a pressupostos teóricos, às características de seus alunos, às diretrizes do projeto político-pedagógico de sua escola⁶.

No PNLD/1998, o *Guia de Livros Didáticos* trouxe uma nova categoria para classificação dos livros: os recomendados com distinção. Para facilitar a consulta ao *Guia* e aprimorar o processo de escolha, apresentou-se uma listagem simplificada dos livros *recomendados*, *recomendados com distinção* e os *recomendados com ressalva*. Ao final do *Guia*, os livros não recomendados foram apenas relacionados. No PNLD/2004, o *Guia de Livros Didáticos*⁷ não trouxe uma relação dos não recomendados, e as obras recomendadas foram classificadas nas três seguintes categorias:

- Recomendada com Distinção (RD): são obras com qualidades inequívocas e bastante próximas do ideal representado pelos princípios e critérios definidos no final desta Introdução Geral. Constituem propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes.
- Recomendadas (REC): são aquelas que cumprem plenamente todos os requisitos de qualidade exigidos neste processo de avaliação. Por isso mesmo, asseguram a possibilidade de um trabalho didático correto e eficaz pelo professor.
- Recomendadas com Ressalvas (RR): nesta categoria estão reunidas as obras isentas de erro conceituais ou preconceitos, que obedecem aos critérios mínimos de qualidade, mas que contêm algumas limitações. Desse modo, são obras que podem subsidiar um trabalho adequado, desde que o professor esteja atento às observações, consulte bibliografias para revisão e complemente a proposta. (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, 2003, p. 14)

Tem sido observado um descompasso em relação às expectativas do MEC e as dos docentes acerca dos padrões de qualidade do livro didático. Isso se evidencia pelo percentual de escolhas dos docentes por categoria de livro: no PNLD/97, aproximadamente 72% das escolhas dos docentes foram de livros *não-recomendados*; no PNLD/99, com a extinção da categoria dos *não-recomendados*,

⁴ Sobre o Guia de Livros Didáticos, ver Batista, 2001 e 2003.

⁵ A palavra Guia será utilizada no decorrer do texto para designar o Guia de Livros Didáticos.

⁶ Segundo Batista (2003, p. 32), os professores "só não puderam escolher livros que – em razão de apresentarem preconceito, discriminação, erro conceitual grave – foram excluídos do Programa Nacional do Livro Didático".

⁷ Esse Guia traz resenhas apenas para os livros de Alfabetização e Língua Portuguesa de 1ª a 4ª séries.

as escolhas recaíram predominantemente sobre os *Recomendados com Ressalvas* (46,74%).

Em encontros nacionais do PNLN, técnicos de secretarias vêm relatando que muitos grupos de docentes estão enfrentando dificuldades na utilização efetiva dos livros *Recomendados com Distinção* e *Recomendados* por eles escolhidos. Dessa forma, tanto uma análise do conjunto de escolhas do livro didático quanto alguns dados relativos ao seu uso em sala de aula evidenciam que um dos fatores relevantes para a compreensão do referido descompasso está relacionado à formação docente, às condições de trabalho do professor e à organização da sala de aula. Entretanto, as diferenças entre as expectativas do MEC e as dos docentes também podem ser atribuídas ao processo de escolha dos livros pelos professores que, em geral, acontece em um prazo de tempo exíguo. Segundo Batista,

(...) poucas vezes os livros didáticos são diretamente examinados pelos docentes; a escolha tende a se fazer, muitas vezes, sem o necessário processo de discussão nas escolas e nas redes públicas de ensino; não se oferecem orientações nem subsídios que auxiliem na realização de escolhas mais bem fundamentadas (BATISTA, 2003, p.50-51).

Batista (2004a), a partir de uma pesquisa intitulada *O processo de escolha de livros: o que dizem os professores?*, argumenta que os professores atribuem um valor positivo aos livros classificados como “Recomendados com Distinção”, mas “apagam” ou “abrandam” esse valor quando chamam atenção para as necessidades decorrentes da organização da sala de aula e do perfil dos alunos. O autor ressalta que esse valor atribuído pelos professores faz parte de um fenômeno sociológico conhecido como um “reconhecimento sem conhecimento”. Segundo Batista (2004a), esse fenômeno pode ser descrito da seguinte forma:

(...) Os agentes sociais “reconhecem”, no quadro das relações de força simbólica, o valor atribuído a um bem ou objeto cultural (é o que o Ministério e os especialistas universitários – que se situam em posições dominantes ou de maior poder e prestígio, e que tendem a deter, por isso, o discurso autorizado a respeito do tema – dizem que deve ser considerado como melhor). Ao mesmo tempo, porém, esses mesmos agentes sociais – os professores – não possuem, de fato, os mesmos princípios ou esquemas mentais que presidem esse julgamento de valor e que permitem de fato a apropriação desse bem ou objeto valorizado (BATISTA, 2004a, p. 47).

Batista (2004a) acrescenta que “a avaliação do livro didático, instituída em 1996, integra o conjunto de mecanismos por meio do qual o Estado procura exercer o controle do currículo” (p. 18). Essa afirmação condiz com a reflexão realizada por

Torres (1998) que ressalta que o livro didático é o *currículo efetivo*, é o “texto programado, fechado, normativo, que orienta passo a passo o ensino e oferece tanto ao professor como aos alunos todas as respostas” (TORRES, 1998, p. 156).

No livro didático, existe uma seleção de conteúdos e uma proposta de transposição didática. A escolha dos conteúdos não é neutra, é feita por meio de critérios de natureza conceitual e política. De acordo com Batista, Rojo e Zúñiga,

(...) os processos de construção curricular resultam, sempre, de relações de luta e de força entre os diferentes grupos e agentes sociais para a definição dos conteúdos legítimos de ensino e das formas legítimas de ensiná-lo (...) (BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2005, p. 53).

Algumas conclusões e reformulações ocorreram e vêm ocorrendo nessa política pública, mostrando que as discussões sobre o livro didático e as relações que ele mantém com o Estado não se esgotam. As modificações ocorridas no PNLD mostram um esforço na auto-avaliação e uma busca permanente para responder, de modo mais adequado, à complexa realidade dos livros didáticos no contexto editorial e educacional brasileiro. Desse modo, podemos afirmar que o PNLD vem contribuindo de maneira significativa para a qualidade da educação brasileira por se constituir como referência consensual de qualidade para a produção de livros didáticos e para sua escolha por professores. Além disso, vem possibilitando uma reformulação dos padrões do manual escolar brasileiro e criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino nas escolas.

Pesquisas⁸ que analisam o perfil das obras recomendadas no PNLD vêm apontando algumas mudanças e melhoria da qualidade dos livros didáticos de língua portuguesa, mas apontam, também, para aspectos que necessitam de avanços.

No campo da produção editorial, um conjunto de alterações já está ocorrendo. Existe uma gradativa diminuição no percentual de exclusão entre os livros inscritos no primeiro ano de avaliação realizada pelo programa em 1996 e os inscritos no PNLD ocorrido em 2004, bem como uma expressiva renovação dos títulos. Constata-se um esforço das editoras em adaptar sua produção aos padrões de qualidade exigidos.

⁸ Cf. Batista e Rojo, 2003; Costa Val e Marcuschi, 2005.

1.2 O PNLD / 2004 de 1^a a 4^a séries

1.2.1 Seleção das coleções: o *corpus* da pesquisa

As coleções didáticas a serem analisadas foram selecionadas através de um levantamento dos livros mais escolhidos pelas escolas da rede municipal de Betim. Para identificarmos as coleções mais escolhidas, procuramos uma planilha ou um registro das escolhas ocorridas em todo o município na Secretaria Municipal de Educação (SEMED). No entanto, os funcionários informaram que não possuíam esses dados, mas que poderiam ser encontrados na Biblioteca do Educador. Ao entrarmos em contato com a funcionária da biblioteca, descobrimos que não é feito um controle geral sobre as escolhas dos livros didáticos. Os dados disponíveis referiam-se ao remanejamento de livros didáticos entre as escolas e entre estas e a reserva técnica da Secretaria Municipal de Educação, que aconteceu no início do ano de 2004.

Tivemos acesso à lista de remanejamento (ver Anexo 1) que continha os nomes das escolas e os respectivos títulos das coleções adotadas, mas na lista havia apenas 25 escolas, ao passo que a rede municipal de educação de Betim é composta por 64 escolas. Sendo assim, foi necessário fazer contato com aquelas que não constavam na lista de remanejamento. Dentre as 64 escolas obtivemos informações sobre o livro didático de língua portuguesa adotado em 55 delas (ver Anexo 2). Em relação às nove escolas restantes: duas são de educação infantil; uma é oficina-escola; uma não trabalha com as séries iniciais do ensino fundamental; quatro escolas não nos atenderam; uma escola funciona há pouco tempo, por isso, não participou da escolha do PNLD/2004 e adotando várias coleções que constavam na reserva técnica da Secretaria Municipal de Educação. Na tabela 1, a seguir, apresentaremos o resultado desse levantamento inicial:

TABELA 1
ESCOLHA DE LIVROS DIDÁTICOS DA REDE MUNICIPAL DE BETIM - PNLD 2004

	NOME DA COLEÇÃO	EDITORA	CLASSIF.- PNLD	ESCOLHA POR ESCOLA
1	<i>A Escola é Nossa - Português a escola é nossa 1 a 4 séries</i>	Scipione	REC	1
2	<i>Análise, Linguagem e Pensamento –ALP Novo</i>	FTD	REC	1
3	<i>Arte e Manhas da Linguagem</i>	Nova Didática	RR	1
4	<i>Bem-te-li</i>	FTD	RR	12
5	<i>Com texto e Trama</i>	Expressão	REC	1
6	<i>Construindo a Escrita - Textos, gramática e ortografia</i>	Ática	RD	1
7	<i>Letra, Palavra e Texto - Língua Portuguesa e Projetos</i>	Scipione	REC	1
8	<i>Linguagem e Vivência - Língua Portuguesa</i>	FTD	RD	1
10	<i>Linhas & Entrelinhas</i>	Nova Didática	REC	19
11	<i>Montagem e Desmontagem de Textos - Língua Portuguesa</i>	IBEP	RR	4
12	<i>A Escola é nossa - Português 1 a 4 séries</i>	Scipione	REC	1
13	<i>Português na Ponta do Lápis... e da Língua</i>	Dimensão	RD	2
14	<i>Uma Proposta para o Letramento</i>	Moderna	RD	4
15	<i>Vitória Régia</i>	IBEP	RD	1
16	<i>Viver e Aprender Português - Nova Versão</i>	Saraiva	RR	5

Conforme podemos observar, dos 29 (vinte e nove) títulos aprovados no PNLD/2004, 16 (dezesseis) foram escolhidos pelas escolas da rede municipal de educação de Betim. Com exceção das coleções Linhas & Entrelinhas e Bem-te-li, houve uma grande dispersão das escolhas em relação aos outros quatorze títulos. Sendo assim, optamos por analisar as duas coleções mais escolhidas (Linhas & Entrelinhas – 19 escolas; Bem-te-li – 12 escolas), pois elas correspondem à escolha de 31 escolas de um total de 55 que foram pesquisadas. Além disso, são coleções com classificações diferenciadas no PNLD/2004: Bem-te-li – *recomendada com ressalva*; Linhas & Entrelinhas – *recomendada*. A seguir, faremos uma breve apresentação das duas coleções:

- 1) Coleção Linhas & Entrelinhas, das autoras Maria Otília Leite Wandresen e Lúcia Helena Ribeiro Cipriano, editora Nova Didática. A coleção possui 4 livros do aluno, com seus respectivos manuais do professor. Cada volume corresponde a uma das quatro séries iniciais do ensino fundamental. Os volumes estão organizados em oito unidades que se dividem em diferentes seções: *Dialogando, Lendo, Estudando o texto, Produzindo e Ouvindo*

histórias, sendo que esta última seção aparece apenas no volume 1, destinado a turmas da 1ª série.

- 2) Coleção Bem-te-li – Língua Portuguesa, das autoras Angiolina Domanico Bragança e Isabella P. de M. Carpaneda, editora FTD. Essa coleção é constituída por 4 livros do aluno, com seus respectivos manuais do professor. Cada volume corresponde a uma das quatro séries iniciais do ensino fundamental. Os livros estão organizados em 11 (volume 1) ou 12 unidades (volumes 2, 3 e 4). As unidades apresentam diferentes seções: *Leitura*, *Exploração oral*, *Exploração escrita*, *Outra maneira de ler*, *Leitura ouvida*, *Leitura comparada*, *A palavra e o contexto*, *Pesquise*, *Vamos recordar*, *Gramática*, *Ortografia*, *Produção de textos*.

1.3 Perfil geral das coleções pesquisadas

1.3.1 Critérios de avaliação: avanços

Explicitar os critérios de avaliação que orientam a análise das obras inscritas no PNLD é importante neste momento em que nos propomos discutir os avanços conquistados e a necessidade de mudanças. Nosso objetivo é fazer um paralelo desses aspectos com as propostas encontradas no Manual do Professor das duas coleções analisadas nesta pesquisa - *Linhas & Entrelinhas (REC)* e *Bem-te-li (RR)* – e as resenhas do *Guia do Livro Didático* das respectivas coleções.

Segundo Batista, Rojo e Zuñiga (2005), o processo de avaliação que ocorreu em 1996, para a entrega de livros em 1997, já foi orientado por dois critérios “de natureza conceitual (as obras devem ser isentas de erros ou de indução a erros) e política (devem ser isentas de preconceito, discriminação, estereótipos e de proselitismo político e religioso)” (p.50). Na avaliação seguinte, mais um critério foi acrescentado:

(...) Com a distribuição de livros para o ano de 1999, incluiu-se um terceiro critério, de natureza metodológica, de acordo com o qual as obras devem propiciar situações de ensino-aprendizado adequadas, coerentes e que envolvam o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos (como a observação, a análise, a

elaboração de hipóteses, a memorização) (BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2005, p.50).

Costa Val e Castanheira (2005), em pesquisa sobre os livros de Alfabetização e Língua Portuguesa aprovados no PNLD/2004, explicitam quatro pontos comuns no universo das obras:

- (i) incremento na qualificação, em relação ao perfil apurado em avaliações anteriores;
- (ii) uniformização organizacional;
- (iii) qualidade gráfico-editorial;
- (iv) zelo quanto à contribuição do livro para a formação da cidadania (COSTA VAL; CASTANHEIRA, 2005, p.148).

As autoras indicam uma tendência nas coleções a uma *uniformização organizacional*, ressaltando que seria uma influência da Ficha de Avaliação (aplicada no PNLD), “a qual prevê determinados componentes para o ensino (leitura, produção de textos escritos, compreensão e produção de textos orais, reflexão lingüística) e leva em conta a seleção textual e o Manual do Professor apresentados pela obra” (COSTA VAL; CASTANHEIRA, 2005, p.150). Esse aspecto foi observado nas duas coleções analisadas. Encontramos no Manual do Professor da coleção Bem-tel-li o seguinte trecho que confirma a constatação feita pelas autoras:

(...) o ensino de Língua Portuguesa, no primeiro ciclo, deve propor situações que se valorizam a leitura e a escrita, a produção e a interpretação de textos, a linguagem oral, a aprendizagem dos demais usos da linguagem, o desenvolvimento do senso crítico, da análise e da reflexão sobre a língua e sobre as idéias veiculadas pelo texto (p. 6).

No Manual do Professor da coleção Linhas & Entrelinhas não encontramos essa intenção anunciada de forma tão explícita, é na estrutura organizacional da obra que a encontramos e na resenha da coleção no *Guia de Livros Didáticos/2004* que diz:

As diferentes seções de cada unidade estão sempre articuladas, organizando-se da seguinte maneira: em primeiro lugar, vem a seção Dialogando, destinada a ativar conhecimentos prévios dos alunos, com questões para serem respondidas oralmente e/ou com linguagem não-verbal. Em seguida, alternam-se as seções Lendo, que fornece os textos para leitura; Estudando o texto, com questões de compreensão e interpretação dos textos lidos, entremeadas de exercícios relativos aos conhecimentos lingüísticos; e Produzindo, com propostas de produção de textos (p. 189).

Segundo Costa Val e Castanheira (2005), também existe uma predominância nos volumes da organização em unidades temáticas. Para as

autoras, essa organização poderia ser alternada com outras possibilidades como: *projetos de ensino, objetivos didáticos, gêneros ou tipos textuais, questões de reflexão gramatical*. Tal escolha pode significar uma tentativa dos editores e autores em se aproximarem de uma preferência dos professores por um trabalho articulado com um eixo temático. As duas coleções, que são objetos de análise desta pesquisa, também se organizam em unidades temáticas.

Outro ponto discutido pelas pesquisadoras é que, em geral, os livros didáticos apresentam qualidade no projeto gráfico-editorial. A qualidade atribuída aos aspectos gráfico-editoriais não está relacionada apenas à beleza e ao colorido das imagens, “mas envolve elementos importantes para o bom funcionamento didático-pedagógico da obra” (COSTA VAL; CASTANHEIRA, 2005, p. 150). Além disso, é importante que o projeto faça do livro escolar um objeto atraente para os alunos. As resenhas das coleções Bem-te-li e Linhas & Entrelinhas destacam positivamente esse aspecto e confirmam a constatação feita pelas pesquisadoras para o universo das obras recomendadas no PNLD/2004. No entanto, é ressaltado na resenha de Linhas & Entrelinhas que “apenas o sumário do livro do aluno, extremamente sintético, dificulta a localização das informações” (p. 191).

Segundo Costa Val e Castanheira (2005), existe um empenho das coleções em contribuir para a formação da cidadania, pois “nenhuma das obras avaliadas foram excluídas por apresentar preconceitos de qualquer tipo, inclusive lingüístico, fato que, por si só, é indicativo de que os autores e editores estão atentos a esse critério de eliminação” (2005, p. 151).

Do ponto de vista teórico-metodológico, as fichas de avaliação do PNLD/2004, de Alfabetização e de Língua Portuguesa, assumem

(...) a perspectiva construtivista, fundamentada na compreensão de que o aprendizado decorre de atividade mental interior do sujeito e não de repetição externa ou mecânica de gestos alheios. Outra concepção teórica assumida é a de que a linguagem humana se estrutura e se desenvolve nas práticas sociais de interação verbal (COSTA VAL; CASTANHEIRA, 2005, p. 154).

Percebemos no Manual do Professor das duas coleções um esforço para se adequarem a esses pressupostos teóricos. A coleção Linhas & Entrelinhas declara que a proposta de trabalho com a Língua Portuguesa está ancorada na perspectiva sociointeracionista e há uma filiação às propostas dos PCNs. Podemos perceber pela análise do manual, também, uma preocupação em propor um trabalho

comprometido com as funções sociais da escrita. O Manual do Professor da coleção Bem-te-li inicia com o título *Fundamentação Teórica*, em que é explicitado que o trabalho proposto nos volumes se baseia “em alguns princípios teóricos do construtivismo de Jean Piaget e do interacionismo de Lev Semenovitch Vygotsky, assim como em alguns conceitos de pedagogia, associada à cidadania, desenvolvidos por Paulo Freire” (p. 3). A proposta de trabalho com a língua portuguesa também está em conformidade com os objetivos dos PCNs e é apresentada uma preocupação em trabalhar com os usos sociais da língua.

Costa Val e Castanheira (2005) ressaltam, ainda, que prevalecem, de fato, uma filiação das coleções a todas essas teorias citadas acima e aos princípios do PCNs. No entanto, as autoras identificaram em apenas 35% das obras um trabalho consistente realizado nessa direção.

Como nossa pesquisa tem a proposta de analisar as atividades de leitura e compreensão de textos com o objetivo de perceber quais habilidades de leitura estão sendo ensinadas aos alunos e cobradas diante do texto literário, uma discussão sobre alguns quesitos da Ficha de Avaliação de Língua Portuguesa (Anexo 8) se faz necessária. Para realizarmos essa discussão, continuaremos com o paralelo entre os dados apresentados por Costa Val e Castanheira (2005), os Manuais do Professor das duas coleções analisadas e as resenhas das respectivas obras apresentadas no *Guia de Livros Didáticos 2004*. Os quesitos escolhidos para esta análise foram: *A Natureza do Material Textual*; *As Atividades de Leitura e Compreensão de textos*; *O Trabalho sobre os Conhecimentos Lingüísticos*.

As coleções do PNLD 2004, modo geral, apresentaram uma coletânea de textos de boa qualidade, aspecto este, que vem sendo ressaltado em pesquisas⁹ realizadas com o PNLD 2002 que avaliou livros para o segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª séries). Esse dado é significativo, pois o conjunto de textos que um livro didático apresenta é um importante instrumento de inserção, para muitos alunos, na cultura escrita.

Em relação à qualidade dos textos selecionados para compor os livros didáticos, Costa Val e Castanheira destacam que,

(...) a seleção textual é o tópico que obteve maior pontuação na avaliação dos livros de Língua Portuguesa. Os textos presentes nos livros tratam de temas variados, são autênticos, pertencem a gêneros e tipos diversificados, circulam em diferentes contextos sociais.

⁹ Ver Rojo e Batista, 2003.

É forte a presença da literatura, predominantemente de autores consagrados, e, em geral, as coleções preocupam-se com a consistência dos textos selecionados, inclusive dos recortes e adaptações (COSTA VAL; CASTANHEIRA, 2005, p. 166-167).

No Manual do Professor da coleção Bem-te-li está explícita a intenção das autoras em trabalhar com uma variedade de textos, abarcando a diversidade lingüística existente no Brasil, o que propicia uma reflexão sobre os diferentes usos da língua nas diversas situações de comunicação. Na resenha da coleção é ressaltado que os volumes trazem uma coletânea de textos em gêneros e tipos diversos; a maioria dos textos é autêntica e aqueles que apresentam recortes possuem unidade de sentido.

No Manual do Professor da coleção Linhas & Entrelinhas, também é possível perceber a intenção de desenvolver um trabalho que contemple a variedade de textos e esteja articulado aos usos e funções sociais da escrita. Para as autoras, o que caracteriza um bom texto:

(...) é a sua textualidade, ou seja, a unidade de sentido que um conjunto de palavras encerra. Portanto, um bom texto deve ter unidade temática e estrutural. Assim, um conjunto de frases isoladas não pode ser considerado um texto, pois não forma um todo significativo (p. 5).

Na resenha dessa coleção, também encontramos um destaque para a seleção textual, que apresenta variedades de temas e de gêneros. Um outro aspecto ressaltado é que a coleção privilegia os textos de imprensa, mas, contém, também textos de autores representativos da literatura infantil ou infanto-juvenil.

Em relação à leitura e às atividades sobre os textos, o Manual do Professor da coleção Bem-te-li ressalta a importância de explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto que será tratado em um texto, bem como os diferentes interesses e objetivos de leitura. Cinco estratégias de leitura são definidas no manual como importantes no processo de compreensão de um texto: *seleção, predição ou antecipação, autocorreção, inferência e autocontrole*.

A resenha dessa coleção aponta como pontos positivos do trabalho com a leitura o favorecimento da construção de sentidos pelos alunos, levando-os a ultrapassar a simples recuperação literal das idéias ou informações explícitas. São exploradas, também, a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, habilidades como a localização, comparação e generalização de informações e a produção de inferências. Entretanto, existe um descuido quanto à indicação dos objetivos para a

leitura e as estratégias de antecipação dos sentidos dos textos e de checagem de hipóteses. Estes últimos pontos negativos apontados pela resenha indicam uma incoerência entre a proposta do Manual do Professor e o que efetivamente está proposto nas atividades de leitura dos volumes.

A coleção Linhas & Entrelinhas apresenta em seu Manual, uma orientação ao professor sobre como dirigir as discussões suscitadas pelas questões que sugerem respostas pessoais. Caberá ao professor levar “os alunos a estabelecerem comparações, verificando que um mesmo texto pode suscitar diferentes interpretações” (p. 6). Acreditamos que tal aspecto é importante, sobretudo, para a leitura de textos literários. Para as autoras dessa coleção, é importante o professor explicitar para os alunos os objetivos e as finalidades da leitura que irão fazer, o que contribuirá para uma melhor compreensão do texto e para uma leitura ativa. A leitura e o contato com textos diversos são fatores importantes para a coleção e essa atividade deverá levar os alunos a perceberem a organização textual, o vocabulário utilizado e os recursos coesivos característicos de cada texto.

A resenha ressalta que a proposta de leitura da coleção Linhas & Entrelinhas possui pontos positivos, pois considera os conhecimentos prévios dos alunos e explora as habilidades de localização, comparação e generalização de informações e inferência. Porém, é destacado que não há uma preocupação com a explicitação do contexto em que os textos foram escritos e publicados.

Foram contabilizadas por Costa Val e Castanheira (2005) as coleções que propõem um trabalho efetivo com as habilidades de leituras presentes na ficha de avaliação do PNLD 2004. Dos resultados apresentados pelas pesquisadoras é importante ressaltar que 100% das obras apresentaram propostas de atividades para trabalhar a localização de informações. Embora seja importante para a compreensão de textos escritos, Marcuschi (1996) aponta que existe uma predominância de atividades voltadas para essa habilidade em prejuízo de outras que também estão envolvidas no processo de leitura. No entanto, é importante destacar que no conjunto de obras avaliado pelas autoras, habilidades como comparação entre informações, ativação de conhecimentos prévios e produção de inferências, foram trabalhadas por mais de 80% das obras. Tais aspectos também foram destacados pelas resenhas das duas obras aqui analisadas. As capacidades

de generalização, construção e checagem de hipóteses foram trabalhadas por menos de 60% das coleções do PNLD/2004.

Costa Val e Castanheira (2005) afirmam que, no universo das obras do PNLD 2004, duas habilidades – *exploração do contexto de produção do texto lido e explicitação das finalidades da leitura* – foram trabalhadas, respectivamente, por 45% e 33% das coleções. Esses dois aspectos também foram ressaltados pelas resenhas das coleções Linhas & Entrelinhas e Bem-te-li que apresentaram problemas nas propostas de trabalho com essas habilidades.

Foi observada uma tendência das coleções do PNLD 2004 de permanecerem com propostas de atividades da tradição gramatical. Conhecimentos relacionados à morfologia, semântica e morfossintaxe são trabalhados por mais de 90% das obras, enquanto atividades que exploram o desenvolvimento de habilidades de uso da língua, os conhecimentos textuais e a reflexão sobre os usos da língua, estão presentes, respectivamente, em 76%, 71% e 69% das obras.

A resenha da coleção Linhas & Entrelinhas ressalta que,

(...) o trabalho com os conhecimentos lingüísticos é feito de modo reflexivo e está voltado para o desenvolvimento do uso da língua na leitura e na produção de textos. Ele sempre decorre da análise de algum texto e está ligado, portanto, a uma situação de comunicação (p. 194)

A resenha da coleção Bem-te-li, por sua vez, ressalta que as atividades voltadas para o conhecimento lingüístico apresentam problemas por não estarem voltadas para a reflexão sobre a língua e a linguagem e por não estarem articulada ao uso. Na resenha encontramos uma análise que merece ser destacada:

Os critérios de apresentação das noções gramaticais parecem ser, como se nota ao longo dos livros, a costumeira seqüência das classes de palavras, pelo que o texto, por vezes, deixa a impressão de que não passou de simples “pretexto” para exemplificação do emprego dessas classes de palavras (p. 215)

Nossa pesquisa tem como objetivo fazer uma análise da seleção de textos literários das duas coleções e das propostas de leitura que os acompanham, sendo assim, não é nosso objetivo específico analisar propostas de atividades relacionadas aos conhecimentos lingüísticos. Porém, consideraremos na análise se o livro didático utiliza o texto literário como “pretexto” para trabalhar elementos gramaticais. Afinal, esse aspecto foi apontado por autores como Soares (1999) como indicativo de uma inadequada escolarização da literatura.

Ainda segundo Costa Val e Castanheira (2005), 76% das obras do PNLD/2004 têm propostas de exploração dos processos estéticos e literários. A análise dessa habilidade nas duas coleções pesquisadas, será apresentada mais à frente, bem como uma reflexão mais detalhada dos quesitos da Ficha de Avaliação – *A Natureza do Material Textual e As Atividades de Leitura e Compreensão de Textos* – e aspectos relacionados aos *Conhecimentos Lingüísticos*, caso estejam ligados ao texto literário.

1.3.2 Procedimento de coleta de dados

Para identificar a seleção textual, fizemos um levantamento de todos os textos – literários e não literários – presentes nos volumes das duas coleções. Nesse momento, diante da diversidade de tipos de textos presente nos livros, deparamo-nos com uma dificuldade: o que deveria ser considerado texto? Dionísio (2000, p. 107) utiliza em sua pesquisa a seguinte definição: “texto será sempre, (...), uma designação reservada ao objeto que nos manuais é um objeto citado, parcial ou integralmente, deslocado da sua fonte de origem”.

Durante o levantamento dos textos, adotamos tal definição e consideramos todos aqueles que fossem apresentados para a leitura dos alunos. Um “instrumento” foi produzido para a coleta de dados¹⁰, ou seja, para o registro das seguintes informações: volume, unidade, dados bibliográficos do texto, dados do autor, seção do livro didático em que está presente, etc (ver Anexo 3). A distinção entre textos literários e textos não literários se fez necessária para percebermos, dentre outros fatores, o lugar que a literatura está ocupando no livro didático de língua portuguesa em relação aos outros gêneros textuais.

Nesse primeiro momento, os dados coletados foram agrupados e quantificados em tabelas e gráficos. A seguir faremos uma apresentação de alguns resultados encontrados, iniciando com o total de textos identificados nos quatro livros de cada coleção.

¹⁰ Também utilizamos para a coleta de dados a Base de Dados da Pesquisa Integrada – O livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Produção, perfil e circulação (PNLD/2004 - 1ª a 4ª séries) – subsidiada pelo CNPq e coordenada pelos professores Dra Roxane Rojo (IEL –UNICAMP), Dr. Antônio Augusto Gomes Batista (CEALE-UFMG) e Dra Elizabeth Marcuschi (UFPE).

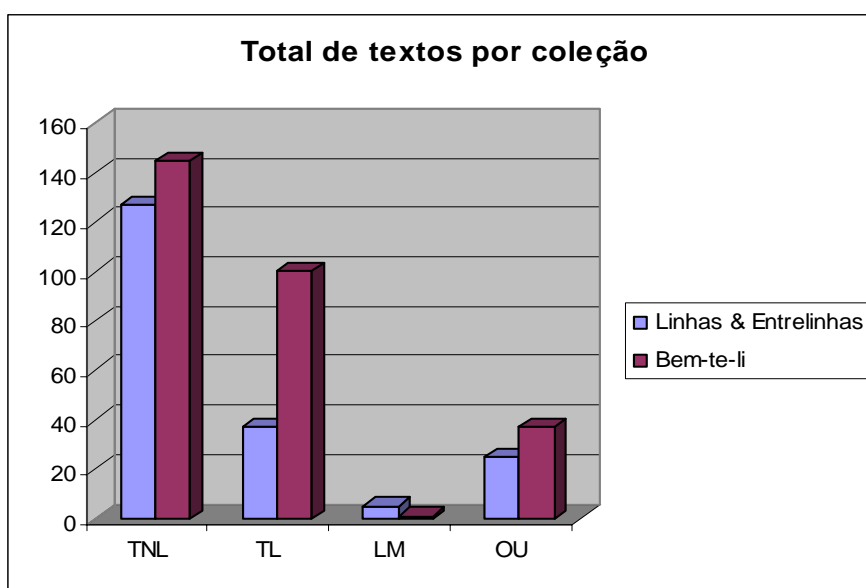
TABELA 2
TOTAL DE TEXTOS POR COLEÇÃO

Coleção	TNL	TL	LM	OU	Total
Linhas & Entrelinhas	127	37	5	25	194
Bem-te-li	145	100	1	37	283

Abreviaturas¹¹ utilizadas nas tabelas: **TNL** – Textos não literários; **TL** – Textos literários (*Fragmentos de narrativas infantis e juvenis; Contos; Crônicas; Poemas (de diversas formas) e textos teatrais*); **LM**- Letras de músicas; **OU** - Outros tipos de textos – entre o literário e o não literário – como charges, tirinhas, histórias em quadrinhos.

O gráfico 1 permite uma melhor visualização da seleção textual de cada coleção e favorece a comparação entre elas.

GRÁFICO 1



Ao observarmos o total de textos das duas coleções, percebemos que a coleção Bem-te-li possui uma quantidade maior de textos que a coleção Linhas & Entrelinhas. Um outro aspecto que as difere é a quantidade de textos literários em relação aos textos não literários: na coleção Linhas & Entrelinhas são 37 Textos Literários e 127 Textos não Literários; na coleção Bem-te-li são 100 Textos

¹¹ Utilizamos como referência o artigo de Cafiero e Corrêa, 2003.

Literários e 145 Textos não Literários. Tais aspectos ficam mais visíveis quando observamos os gráficos 2 e 3.

GRÁFICO 2

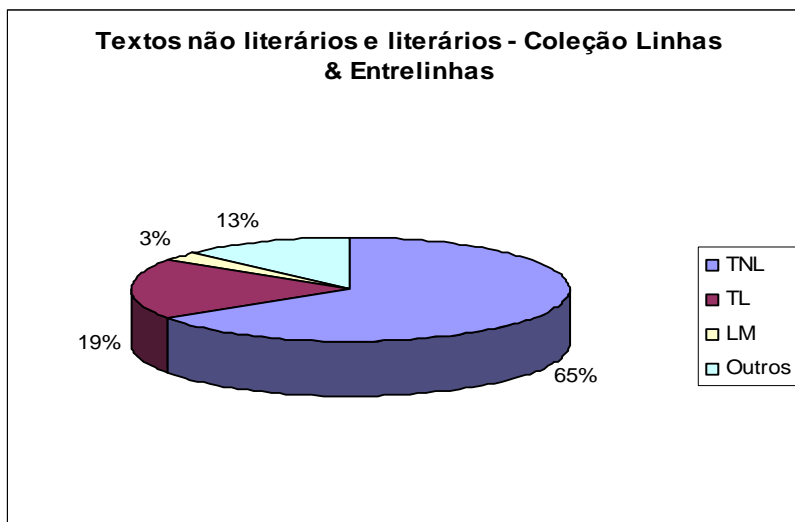
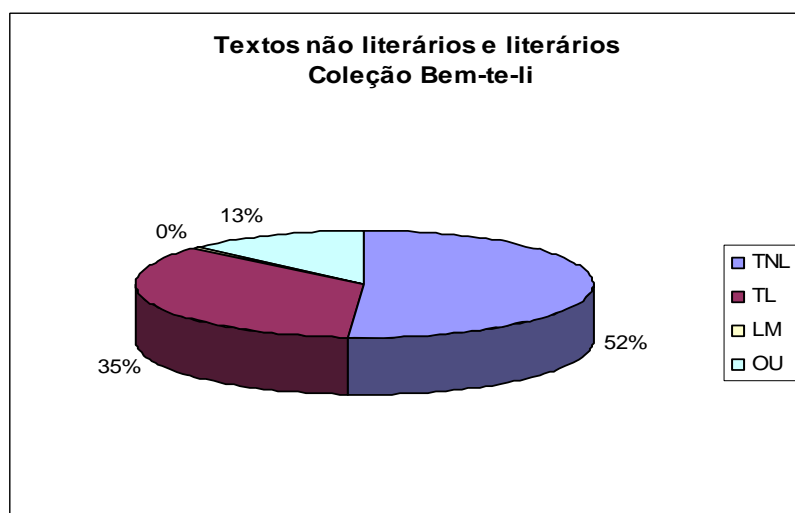


GRÁFICO 3



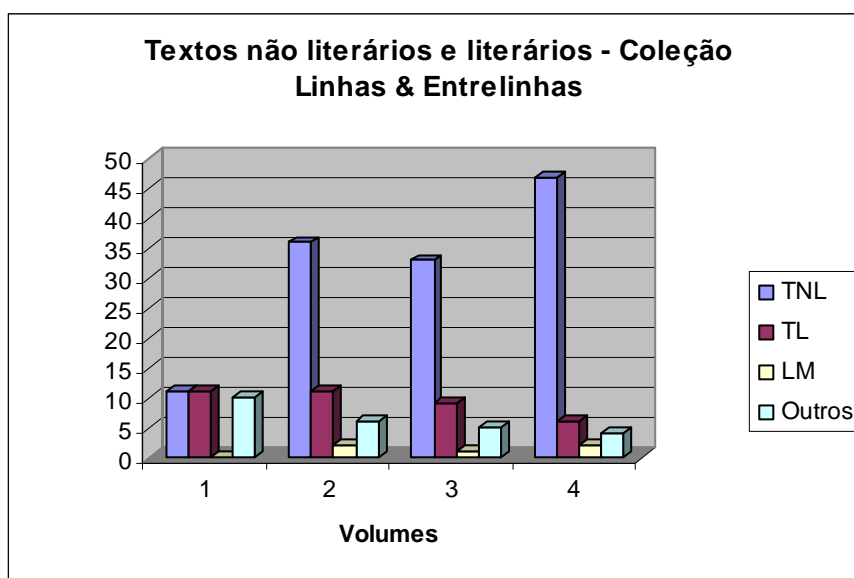
Embora não tenhamos a intenção de fazer um estudo comparativo entre as duas obras, esta análise inicial não nos permite um distanciamento ou, até mesmo, uma indiferença diante dos dados que emergem. Ao contrário, leva-nos a inferir e a construir hipóteses acerca de possíveis concepções sobre a formação de leitores das autoras das coleções analisadas. A coleção Bem-te-li oportuniza um maior contato com textos literários (assim como com outros tipos de textos, visto que a quantidade total de texto é maior) que a coleção Linhas & Entrelinhas. No entanto,

esta é uma quantificação geral das duas coleções que nos permite apenas um olhar parcial. Ao observarmos os dados agrupados por coleção e por volumes, ampliamos nossa análise e percebemos uma variação expressiva na composição dos volumes. Essa variação está representada na tabela 3 e no gráfico 4.

TABELA 3
TEXTOS NÃO LITERÁRIOS E LITERÁRIOS
NA COLEÇÃO LINHAS & ENTRELINHAS

Linhas & Entrelinhas	TNL	TL	LM	Outros	Total
Volume 1	11	11	0	10	32
Volume 2	36	11	2	6	55
Volume 3	33	9	1	5	48
Volume 4	47	6	2	4	59
Total	127	37	5	25	194

GRÁFICO 4



Na coleção Linhas & Entrelinhas, o volume 1 possui uma quantidade total de textos (literários e não literários) menor do que os outros 3 volumes subsequentes: V1 – 32; V2 – 55; V3 – 48; V4 – 59. Podemos observar, também, que, enquanto a quantidade de textos não literários aumenta, a de textos literários diminui ao longo da coleção. O número de textos não literários é igual aos textos literários apenas na primeira série (TNL – 11; TL – 11). Na 2ª e 3ª séries o número

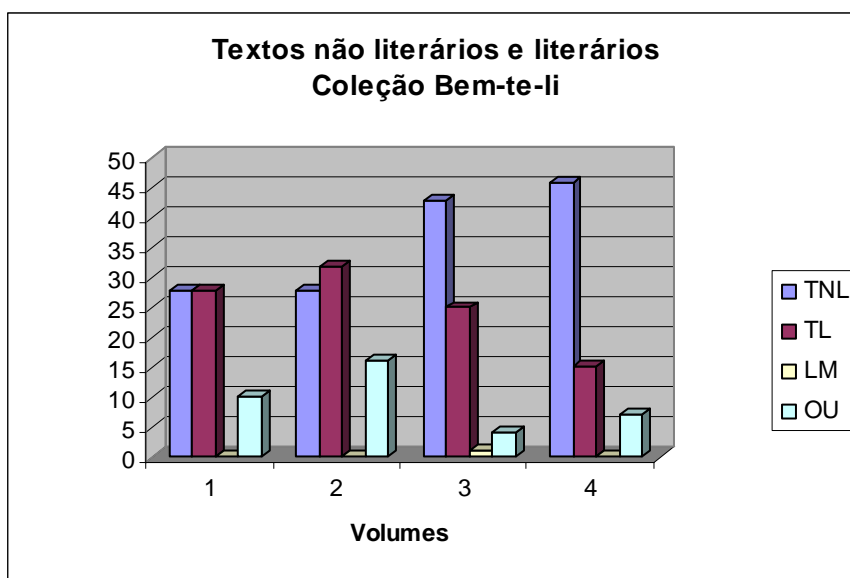
de TNL aumenta consideravelmente em relação aos TL, chegando a uma grande diferença na quarta série: TNL – 47 e TL – 6. Esses dados confirmam a informação contida na *Resenha* da coleção, segundo a qual, as autoras privilegiaram os textos de imprensa, apesar de terem escolhido autores representativos da literatura infanto-juvenil.

Em relação à coleção Bem-te-li obtivemos os seguintes dados:

TABELA 4
TEXTOS NÃO LITERÁRIOS E LITERÁRIOS NA COLEÇÃO BEM-TE-LI

Bem-te-li	TNL	TL	LM	OU	Total
Volume 1	28	28	0	10	66
Volume 2	28	32	0	16	76
Volume 3	43	25	1	4	73
Volume 4	46	15	0	7	68
Total	145	100	1	37	283

GRÁFICO 5



Conforme podemos verificar, não houve significativas alterações no decorrer dos volumes em relação à quantidade total de textos: V1 – 66; V2 – 76; V3 – 73; V4 - 68. A quantificação dos textos por volume na coleção Bem-te-li apresentou características semelhantes à coleção Linhas & Entrelinhas. No volume

1 e no volume 2 a quantidade de textos literários é igual ou maior à quantidade de textos não literários (V1: TNL – 28 e TL - 28; V2: TNL – 28 e TL – 32). No volume 3, há um aumento considerável de textos não literários e uma pequena diminuição dos textos literários em relação aos volumes anteriores: TNL – 43 e TL – 25. Uma significativa mudança acontece no volume 4, o qual tem 46 textos não literários e 15 textos literários.

Nas duas coleções, encontramos vários gêneros literários (ver Anexo – 4): fragmentos de narrativas infanto-juvenis, poemas (estes, algumas vezes, também são apresentados em forma de fragmento), contos, crônicas, fábulas; retirados de obras de autores representativos no que se refere à literatura produzida para crianças no Brasil como Elias José, Sylvia Orthof, Ziraldo, Diléia Frade, Vinícius de Moraes, José Paulo Paes, Heloísa Pietro, Ruth Rocha, Marcelo Xavier, Roseana Murray, Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, Fernanda Lopes de Almeida, Lygia Bojunga Nunes, Manuel Bandeira, Mary França, Ricardo Azevedo, Tatiana Belinky. Autores que não são reconhecidos por produzirem para o público infantil também foram encontrados, como Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, Luís Fernando Veríssimo e Jô Soares.

Realizamos um mapeamento dos textos literários nas duas coleções através das seções em que são propostas suas leituras. Esse procedimento nos ajudou a perceber que na coleção Linhas & Entrelinhas os textos literários estão, em sua maioria, na seção *Lendo*, ou seja, foram escolhidos pelas autoras como os textos “principais” das unidades. Apenas sete textos, nos 4 volumes, ocupam o lugar de texto “complementar”, estão nas seções *Dialogando*, *Estudando o Texto*, *Produzindo* e *Ouvindo Histórias*. É importante considerar que apenas os volumes 1 e 3 possuem textos literários que abrem a unidade, estão na seção que a coleção nomeou de *Lendo 1*. A tabela 5, a seguir, apresenta esses dados:

TABELA 5
MAPEAMENTO DOS TEXTOS LITERÁRIOS

Coleção Linhas & Entrelinhas				
Seções	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
<i>Dialongando</i>	0	1	0	0
<i>Lendo 1</i>	3	0	3	0
<i>Lendo 2</i>	3	2	3	2
<i>Lendo 3</i>	1	3	2	0
<i>Lendo 4</i>	0	3	1	2
<i>Lendo 5</i>	0	1	0	1
<i>Lendo TOTAL</i>	7	9	9	5
<i>Estudando o texto</i>	2	0	0	1
<i>Produzindo</i>	1	1	0	0
<i>Ouvindo Histórias</i>	1	0	0	0
TOTAL	11	11	9	6

Na coleção Bem-te-li os textos literários também estão em sua maioria como “principais”. É interessante observar que os textos literários abrem a maioria das unidades nos quatro volumes¹²: V1 – 9 unidades; V2 – 9 unidades; V3 – 8 unidades; V4 – 7 unidades. Entretanto, podemos encontrar, sobretudo nos volumes 1 e 2, uma presença significativa da literatura nas seções *Gramática*, *Produção e Vamos Recordar*. O que nos leva a inferir que a literatura está servindo de modelo para estudar conteúdos gramaticais e para atividade de produção de textos pelos alunos. Vejamos, a seguir, a tabela 6:

¹² Os livros estão organizados em 11 (volume 1) ou 12 unidades (volume, 2, 3 e 4).

TABELA 6
MAPEAMENTO DOS TEXTOS LITERÁRIOS

Coleção Bem-te-li				
Seções	1^a série	2^a série	3^a série	4^a série
<i>Leitura 1</i>	9	9	8	7
<i>Leitura 2</i>	3	4	5	3
<i>Leitura 3</i>	1	1	1	0
<i>Leitura 4</i>	0	0	1	0
<i>Leitura TOTAL</i>	13	14	15	10
<i>Exploração Oral</i>	0	0	0	0
<i>Exploração Escrita</i>	0	0	1	1
<i>Expressão Oral</i>	0	0	0	0
<i>Outra Maneira de Ler</i>	0	0	0	0
<i>Leitura Ouvida</i>	3	2	0	1
<i>Leitura Comparada</i>	0	0	0	0
<i>A Palavra e o Contexto</i>	0	2	0	0
<i>Produção</i>	3	5	2	0
<i>Ortografia</i>	1	0	0	0
<i>Gramática</i>	6	6	1	2
<i>Vamos Recordar</i>	0	2	4	1
<i>Divirta-se</i>	0	1	2	0
<i>Vamos Rimar</i>	2	0	0	0
<i>TOTAL</i>	28	32	25	15

A partir desse mapeamento, várias questões sobre o lugar que a literatura está ocupando na formação do leitor podem ser formuladas: Quando o texto literário é o “principal”, o estudo dos aspectos sobre o que é textual e sobre o que é literário teria mais espaço? Às crianças é dada a oportunidade de ler literariamente um texto¹³? Será que esta é a proposta das autoras ao colocarem a literatura como texto “principal”? Quando o texto literário é “complementar” estará sendo utilizado como pretexto para o estudo gramatical ou ortográfico? Qual é o objetivo das autoras das duas coleções para a leitura e o estudo do texto literário?

A proposta inicial para a abordagem qualitativa era identificar, nos quatro volumes das duas coleções, os textos literários integrais ou a seleção dos fragmentos que constituem o texto, o processo de transferência do texto literário do

¹³ Segundo Paiva e Maciel (2005), ler literariamente um texto “significa resgatar aquela configuração que foi perdida na didatização da literatura, recuperando propostas adequadas de textos produzidos para o público infantil que não se limitem à condição de mais um apêndice para a aquisição da leitura e da escrita.” (p. 116)

seu suporte original para as páginas do livro didático e os procedimentos de orientação da sua leitura, compreendidos como instrumentos de construção de um “pacto” ou “contrato” de leitura. No entanto, ao fazermos o levantamento de todos os textos das duas coleções pesquisadas, dos seus autores e obras (cf. Anexo 3), percebemos que estávamos diante de um *corpus* amplo, o que tornaria inviável a análise de todos esses dados e, sobretudo, sua apresentação neste trabalho. A necessidade de novas escolhas se impôs. Assim, definimos que a análise se constituiria de dois momentos: no primeiro, buscamos revelar a incidência das propostas de leitura e das atividades de compreensão textual que acompanham todos os textos literários das duas coleções. No segundo momento, localizamos outros elementos do nosso cenário e buscamos um ponto em comum entre as duas coleções: a significativa presença da literatura infantil nos volumes 1. A escolha pela verticalização nos volumes 1 permitiu a realização da análise e da apresentação da seleção textual (textos integrais ou fragmentos), do processo de transferência do texto literário para as páginas do livro didático e dos excertos de atividades de leitura e compreensão.

1.4 O foco nos livros de 1ª série

Acreditamos que a escolha das autoras pela literatura nos volumes correspondentes à primeira série não é neutra ou aleatória. A coleção Linhas & Entrelinhas possui, apenas nesse volume, a seção *Ouvindo Histórias* na qual se solicita ao professor a leitura de histórias para as crianças e a indicação de outras leituras, ou melhor, de livros de literatura infantil. É importante ressaltar que não estamos desconsiderando que na coleção Bem-te-li o volume 2 também apresenta uma quantidade significativa de textos literários, entretanto, há nele um aumento considerável do número de textos não literários. Diante disso questionamos: Por que a literatura está mais presente na primeira série? Por que a quantidade de textos literários decresce no decorrer dos volumes, enquanto a quantidade de textos não literários aumenta? A opção pelo texto literário no volume 1 estaria relacionada a uma concepção de infância, ao período de alfabetização? Será que existe um

desprestígio da literatura infantil em relação aos outros gêneros textuais, já que sua presença diminui no decorrer das séries iniciais?

O privilégio dado aos gêneros poéticos nos livros didáticos das séries iniciais foi constatado por Padilha¹⁴ (2005). Segundo a autora, esse privilégio

(...) pode ser interpretado como resultado de uma crença de que tais gêneros, por efetuarem um trabalho mais lúdico com a linguagem, com insistência sobretudo no aspecto sonoro das palavras, como as rimas e aliterações, aproximam-se ou favorecem certas estratégias utilizadas no processo de alfabetização (PADILHA, 2005, p. 155).

A autora ainda ressalta que “o texto em gênero poético é pretexto para a aprendizagem da leitura e da escrita nos processos em que são acentuadas as características da materialidade da língua” (PADILHA, 2005, p. 155).

As afirmações feitas por Padilha remetem a um paradoxo com o qual nos defrontamos quando investigamos o trabalho com a literatura. Segundo Paiva e Maciel,

(...) por um lado, precisamos dar acesso, escolarizar o texto literário, democratizá-lo no espaço escolar, às vezes único possível na vida de muitas de nossas crianças, e, por outro, precisamos preservar suas especificidades de linguagem artística (PAIVA; MACIEL, 2005, p. 120).

A seleção textual feita pelos autores das coleções didáticas poderá determinar a relação que a criança estabelecerá com o texto literário no processo de alfabetização, no início de um processo de leitura literária e, sobretudo, a relação que será estabelecida além dos muros da escola. Ou seja, poderá determinar práticas que transcendem a dimensão escolar (PAIVA; MACIEL, 2005).

Ao fazer a seleção textual, os autores tiram o texto literário de sua esfera original, ou seja o livro de literatura, e o transferem para o livro didático. Batista (2004) afirma que nesse processo “os textos podem se transformar ao serem destinados a novos públicos, diferentes daqueles aos quais foram inicialmente destinados” (p.17). O leitor implícito leva autores e editores a produzirem hipóteses sobre uma encenação de leitura que sobrepõem as hipóteses do escritor e editor do livro literário original.

Segundo Munakata (1999), a relação do leitor com o livro didático, muitas vezes, é indicada não pelo termo leitura, mas pela palavra uso, “esse uso ocorre

¹⁴ Esta constatação feita por Padilha (2005) é importante para nossa pesquisa, apesar de não estarmos investigando apenas o gênero poético e sim todos os gêneros literários.

numa situação peculiar denominada ‘ensino e aprendizagem’” (p.579). No entanto, uma relação de poder está estabelecida, por mais que o leitor final seja o aluno, cabe ao professor a escolha do livro. Pode-se pensar, então, que a produção de livros didáticos leva sempre em consideração essa dualidade de leitores¹⁵, pois autores e editores pensam sempre em uma figura de aluno e de professor no momento da produção, no entanto, é principalmente um “aluno médio brasileiro” que procuram atingir.

Conforme afirma Munakata (1999), não existe uma ciência rigorosa sobre a representação desse “aluno médio”. O que os trabalhadores da produção possuem é um saber prático mais ou menos sistematizado a esse respeito. Apesar da generalidade da fórmula – “aluno médio” – eles sabem que precisam atender as peculiaridades que são próprias da faixa etária a que pertence.

Portanto, a leitura de textos na escola, a partir do suporte livro didático, está permeada pela seleção que seus autores fazem dos gêneros literários, autores e obras, e do fragmento que constituirá o texto a ser lido e estudado, bem como pela transferência do texto do seu suporte literário para o suporte didático e pelas intenções e os objetivos de leitura e estudo.

A obra literária, ao ser transportada de seu suporte “original” para o livro didático, passa a ter formas distintas e carrega um outro significado. O processo de reprodução dessas obras no livro didático pode produzir significados diferentes daqueles pensados por seu autor no seu momento de escrita. Principalmente, porque, segundo Chartier (1996), os dispositivos tipográficos têm “tanta importância ou até mais, do que os sinais textuais” (p. 98). Isso é visível quando obras que foram publicadas em outros contextos históricos são reeditadas. O papel do editor é imprimir na obra marcas que dão aos suportes móveis as possíveis atualizações do texto.

A forma do texto ou a sua materialidade possui forte vínculo com o seu sentido. Um autor quando escreve um texto tem sempre em mente um leitor e, para controlar sua leitura, deixa senhas explícitas ou implícitas para que possa ser produzida uma leitura correta da obra, aquela que é condizente com as suas intenções. No entanto, o texto quando é editado pode assumir formas tipográficas

¹⁵ Neste trabalho também estamos considerando a influência que o PNLD e seus avaliadores têm na produção do livro didático, aspecto que já foi discutido neste capítulo.

que irão permitir leituras diferentes. Segundo Chartier, essas formas tipográficas são,

(...) a disposição e a divisão do texto, sua tipografia, sua ilustração. Esses procedimentos de produção de livros não pertencem à escrita, mas à impressão, não são decididas pelo autor, mas pelo editor-livreiro (CHARTIER, 1996, p.96).

A representação que o editor tem do seu leitor, as competências de leitura que o público ao qual o livro se destina possui, pode ser identificada no objeto, encontra-se inscrita em sua estrutura. As transformações feitas pelos editores são comandadas pela idéia que têm dos hábitos de leitura do público que procuram atrair, mas nem sempre essas alterações são benéficas e, muitas vezes, deturpam o sentido da obra.

Apesar de todas as estratégias utilizadas por autores e editores para que o leitor seja submetido a um sentido único do texto, a uma leitura correta e uma compreensão autorizada, é preciso considerar que todo produto cultural¹⁶ ou “*comunicações*”, “estão sujeitos a retomarem para nós em termos irreconhecíveis ou, ao menos, transformados” (JOHNSON, 2004, p.34). Segundo Chartier,

todo leitor diante de uma obra a recebe em um momento, uma circunstância, uma forma específica e, mesmo quando não tem consciência disso, o investimento afetivo ou intelectual que ele nela deposita está ligado a este objeto e a esta circunstância (CHARTIER, 1999, p.70).¹⁷

A seleção textual, a transferência do texto literário para o livro didático e os protocolos de leitura que são estabelecidos pelo editor e autor para se controlar o processo de compreensão nos volumes 1 das coleções Linhas & Entrelinhas e Bem-te-li serão analisados e discutidos nos capítulos que se seguem.

¹⁶ Aqui estamos considerando que todo suporte de leitura e todo texto é um produto cultural.

¹⁷ Em nossa pesquisa não analisaremos a leitura ou o uso do livro didático na sala de aula por professores e alunos. Uma pesquisa que tomasse o uso como objeto de estudo seria de grande valia.

Capítulo 2 A coleção Linhas & Entrelinhas

No capítulo anterior, apresentamos dados que nos permitiram identificar os textos literários presentes nas coleções didáticas e mapear a escolha das autoras por determinados gêneros e autores, bem como a incidência e a posição desses textos nas páginas dos livros didáticos.

Neste capítulo, abordaremos algumas considerações teóricas sobre os gêneros do discurso, os procedimentos, as estratégias e as habilidades envolvidos no processo de compreensão textual, bem como aspectos relacionados à escolarização da literatura. Essa reflexão teórica amparou a elaboração das categorias de análise para as atividades que acompanham os textos literários encontrados nas duas coleções didáticas pesquisadas.

Ainda neste capítulo, em um segundo momento, será feita a exposição dos resultados da análise dos quatro volumes da coleção Linhas & Entrelinhas a partir da qual classificamos as atividades em categorias. Para apresentar os dados coletados, realizamos uma quantificação com o intuito dar visibilidade à incidência dos diferentes tipos de atividades de leitura e compreensão textual.

Em um terceiro momento, nosso foco será a apresentação e análise da transferência do texto literário para a página do livro didático, dos fragmentos que constituem os textos a serem lidos, quando houver, de alguns excertos de atividades e das propostas de leitura que estão no volume 1, com o objetivo de exemplificar e caracterizar a escolarização da literatura infantil.

2.1 Compreensão textual: conceitos e reflexões

Um poeta usa uma metáfora para reagrupar valores, e não com a finalidade de um exercício lingüístico (Bakhtin).

Nos livros didáticos, um pacto de leitura é estabelecido pelo autor para a leitura dos textos literários. Esse pacto está explícito na apresentação do texto, na organização editorial do livro e, sobretudo, na seção de exercícios de compreensão. Segundo Marcuschi (1996, p. 64), os exercícios deveriam ter como objetivo “aprofundar o entendimento e conduzir a uma reflexão crítica sobre o texto”, mas nem sempre tal perspectiva está presente nos livros didáticos. A análise desses livros evidencia que são propostas atividades compostas por perguntas repetitivas e padronizadas que, para respondê-las, basta seguir a ordem do texto. Além disso, muitas atividades se focalizam apenas aspectos formais do texto, como nome do autor, título, número de parágrafos etc.

No processo de leitura não está envolvido apenas o ato de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala) para se chegar ao significado da linguagem do texto. Segundo Rojo (2002, p.3), esse processo é “um ato de cognição, de *compreensão*, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos lingüísticos muito além dos fonemas”. O ato de decodificação pode ser relacionado ao que Bakhtin (1929/2004, p.93) nomeia de *processo de identificação* do sinal que “não pertence ao domínio da ideologia; ele faz parte do mundo dos objetos técnicos, dos instrumentos de produção no sentido amplo do termo”. O ato de compreensão, por sua vez, é identificado pelo autor como processo de *descodificação*, que não consiste na tarefa de reconhecer um sinal ou a forma utilizada, mas, sim, em “compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular” (BAKHTIN, 1929/2004, p. 93).

Uma discussão importante diz respeito à *noção de língua* que permeia e orienta o trabalho que os autores dos livros didáticos propõem em relação ao texto. De acordo com Marcuschi (1996), em algumas coleções didáticas é possível encontrar concepções que consideram a língua como sistema de sinais autônomos, totalmente transparente, não possui história, e está fora da realidade social dos falantes. Ou seja, essas concepções desconsideram que:

(...) a língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no uso e é sensível ao uso. A língua não é um sistema monolítico e transparente, mas é variável, heterogênea e sempre situada em contexto de uso. Não pode ser vista e tratada simplesmente como um código (MARCUSCHI, 1996, p. 72).

Bakhtin (1929/2004), ao citar o “objetivismo abstrato¹”, critica a abordagem feita pelos estudiosos que se filiam a essa tendência uma vez que concebem a língua como se esta fosse um sistema composto de formas estáveis e autônomas, que se apresenta aos sujeitos com suas leis lingüísticas arbitrárias e independentes de uma justificação natural ou ideológica. Para Bakhtin (1929/2004) a língua não se apresenta à consciência subjetiva do locutor apenas como “sistema objetivo de formas normativas e intocáveis”. Na verdade, o locutor utiliza as formas normativas da língua numa realidade enunciativa concreta. Ou seja, ainda que a forma lingüística seja um sinal estável, sempre igual, ela adquire importância enquanto signo sempre variável e flexível na interação entre indivíduos.

Nessa mesma direção, um outro aspecto que merece ser abordado é a *noção de texto* ou *enunciado*. Segundo Bakhtin (1929/2004), a estrutura da enunciação é determinada pela situação social imediata e pelo meio social mais amplo. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a se manifestar sobre o discurso exterior de forma definida e, assim, ele será inserido num contexto não verbalizado e se ampliará através do contato com a resposta dos outros participantes do momento da enunciação. A enunciação, por sua vez, não pode ser considerada um produto acabado, objetivo, um depósito de informações prontas para serem buscadas pelo interlocutor; ao contrário, ela se constrói na interação social. É importante ressaltar que essa discussão feita pelo autor contribui de forma significativa para a análise do *processo de compreensão* que é focalizado neste trabalho.

Tanto na obra de 1929, como na de 1953, Bakhtin se refere ao enunciado, definindo-o, com algumas variações na sua construção, sempre no interior de uma situação de comunicação concreta: o enunciado “não passa de um elo da cadeia dos atos de fala” (1929/2004, p. 98); “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (1953/2003, p. 289). O enunciado, na sua forma escrita e oral, é uma resposta a um outro que o precedeu com o objetivo de travar uma polêmica, de criticar, de concordar, de discordar, de completar, de aplicar, etc; é uma inscrição que prolonga suas precedentes.

Segundo Bakhtin (1953/2003), um enunciado sempre gera atitudes responsivas, ressonâncias dialógicas; é produzido para ser compreendido, ou seja,

¹ Bakhtin (1929/2004, p. 77-89) apresenta uma análise crítica do objetivismo abstrato e apresenta os limites dessa abordagem.

possui elos precedentes, mas também, está ligado aos enunciados subseqüentes da situação discursiva. Nesse sentido, a alternância de sujeitos do discurso é que delimita os limites, as fronteiras dos enunciados. Bakhtin (1953/2003), defende que não existe uma compreensão passiva do discurso ouvido ou lido, mas sempre uma *compreensão responsiva* (ativa), mesmo nas situações de leitura de um texto em que a resposta não precisa ser imediata, em um determinado momento ela virá à tona. Tal aspecto é tão importante, segundo o autor, que o falante quando elabora seu enunciado o faz pensando e esperando uma compreensão ativamente responsiva do seu ouvinte. Para Bakhtin,

(...) toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 1953/2004, p. 271).

Nesse sentido, uma palavra ou uma oração isolada, sem se constituir como um enunciado, não possibilitará uma atitude de compreensão responsiva. No processo de interação, a produção dos enunciados é fortemente orientada pelas formas da língua nacional (a composição vocabular e a estrutura gramatical), que são obrigatórias para ele, mas também são obrigatórias para ele as formas de enunciado, “isto é, os gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto as formas da língua” (BAKHTIN, 1953/2003. p. 285).

Segundo Bakhtin, os gêneros do discurso são enunciados criados pelas esferas da atividade humana que se utilizam da língua e cada uma delas forma tipos relativamente estáveis de enunciados que refletem as suas condições específicas e as suas finalidades, pelo conteúdo temático, pelo estilo verbal e pela construção composicional. Os gêneros do discurso (oral e escrito) são extremamente heterogêneos e podem ser diferenciados se considerarmos as especificidades existentes entre os gêneros do discurso primário (simples) e os gêneros do discurso secundário (complexo). Bakhtin afirma que

(...) os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sóciopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os

enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana (BAKHTIN, 1953/2003, p. 263-264).

A análise dos gêneros do discurso primário e dos gêneros do discurso secundário poderá definir a natureza dos enunciados abrangendo seus aspectos essenciais e, além disso, levará à compreensão do difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões de mundo.

A composição da linguagem literária, por exemplo, é integrada pelos estilos da linguagem não literária, o que a faz ser um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagem. Como o tom é dado por determinados gêneros do discurso – primário e secundário – a linguagem literária passa por alterações em cada época de existência. As mudanças das camadas extraliterárias da língua nacional, em todos os gêneros, bem como dos novos procedimentos de construção do todo discursivo, “do seu acabamento, da inclusão do ouvinte ou parceiro, etc.”, acarretam a ampliação da linguagem literária (BAKHTIN, 1953/2003, p. 267-268). Portanto, é importante compreender que o gênero literário é concreto e único, possui formas relativamente estáveis, mais ou menos complexas, que o distingue de outros gêneros e orientam a sua produção, determinando formas de leitura.

Uma obra de arte, um texto literário só se torna significativa quando estabelece um vínculo com a ideologia do cotidiano. Ela só se tornará arte no processo de interação entre criador e contemplador. Segundo Bakhtin (1926, p. 2), a arte, “é imanentemente social; o meio social extra-artístico afetando de fora a arte, encontra resposta direta e intrínseca dentro dela”. Mas é necessário ressaltar que a comunicação artística possui sua própria singularidade, uma forma própria, peculiar, que organiza a obra de arte. Alguns fatores diferenciam uma obra de arte poética do enunciado na corrente da vida. Um deles é que muito do que poderia ser deixado de fora no discurso da vida precisa encontrar uma representação verbal no discurso literário, pois alguns objetos e eventos que fazem parte do contexto imediato como coisas “entendidas” devem encontrar a mais ligeira “alusão” na parte verbal de um texto literário. Desta afirmação não podemos presumir que autor, ouvinte e personagem/herói entram pela primeira vez em contato sem nenhum horizonte unificante e que as palavras utilizadas são tomadas de um dicionário. Até mesmo o

discurso na ciência precisa ter um mínimo presumível. Julgamentos de valor têm um papel importante na literatura, de acordo com Bakhtin:

(...) julgamentos de valor, antes de tudo, determinam a seleção de palavras do autor e a recepção desta seleção (a co-seleção) pelo ouvinte. O poeta, afinal, seleciona palavras não do dicionário, mas do contexto da vida onde as palavras foram embebidas e se impregnaram de julgamentos de valor. (...) Pode-se dizer que o poeta trabalha constantemente em conjunção com a simpatia, com a concordância ou discordância de seus ouvintes. Além disso, a avaliação opera também em relação ao objeto do enunciado – o herói. A simples seleção de um epíteto ou uma metáfora já é um ato de avaliação ativo orientado em duas direções – em direção do ouvinte e em direção do herói (BAKHTIN, 1926, p.10).

Nesse exercício de estabelecer um diálogo entre essas concepções teóricas e o processo de escolarização da leitura, podemos inferir que esta deve exigir um estudo do texto que permita ao aluno a análise e a explicitação de sua compreensão e interpretação. Soares (1999) fala de uma *escolarização adequada da literatura*, na qual os exercícios deverão ter o objetivo de proporcionar a percepção da literariedade do texto e dos recursos de expressão do uso estético da linguagem.

Entretanto, os exercícios propostos nos livros didáticos, de modo geral, centram-se nos conteúdos e não na recriação que deles faz a literatura, voltam-se para as informações que os textos veiculam e não para o modo literário como as veiculam. Muitas vezes, o texto é utilizado apenas para ser estudado em seus aspectos informativo e formativo, deixando de ser lido para emocionar, para divertir, para dar prazer. Nesse sentido, torna-se importante ressaltar as interferências que o autor do livro didático produz na leitura que o aluno faz de um texto literário. Essas interferências são de diferentes ordens, “atingindo desde a integridade dos textos através de adaptações, cortes ou supressões até a condução invasiva das atividades de compreensão que estreitam as possibilidades de leitura do aluno” (BRANDÃO; MARTINS, 2003, p. 262).

Esta última observação feita pelas autoras nos remete a questão do leitor, aos tipos de leitores. Cada leitor possui características próprias, conhece mais um assunto do que outro, possui conhecimentos de mundo específicos, interessa-se por um tema mais do que por outro e tudo isso irá influenciar na sua leitura, na construção de hipóteses, na produção de inferências, na ativação de conhecimentos prévios específicos.

O leitor, no seu contato com o texto e na sua compreensão do mesmo, recebe uma orientação, inconsciente, oriunda de suas vivências e experiências em uma determinada cultura. É essencial que ele ative seus conhecimentos prévios sobre o assunto para que possa produzir as inferências necessárias durante a leitura. Como afirma Bakhtin (1929/2004), quando os participantes da enunciação se orientam pelos enunciados antecedentes, percebem rápido a vontade discursiva do autor, o que possibilita a percepção, desde o início, do todo do enunciado em desdobramento. O ouvinte que apreende um enunciado de *outrem* é um sujeito cheio de palavras interiores, por isso, “toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o ‘fundo perceptivo’, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior” (BAKHTIN, 1929/2004, p. 147).

Os conhecimentos de mundo que cada um traz são essenciais na hora de compreender um texto. Os textos sempre estão contextualizados numa determinada cultura, situação, momento histórico, campo ideológico, crença, etc. Portanto, numa situação de uso concreto da língua é muito difícil encontrar a explicitude completa nos textos. Segundo Rojo,

(...) previamente à leitura ou durante o ato de ler, o leitor está constantemente colocando em relação seu conhecimento amplo de mundo com aquele exigido e utilizado pelo autor no texto. Caso esta sincronidade falhe, haverá uma lacuna de compreensão, que será preenchida por outras estratégias, em geral de caráter inferencial (ROJO, 2002, p.5).

Um outro aspecto que também é importante para o processo de compreensão é a delimitação de objetivos específicos e de finalidades de leitura que são impostos pela situação em que o leitor se encontra. No contexto escolar, atividades de leitura, muitas vezes, não possuem objetivos bem definidos e acabam por se constituírem como pretexto para cópias, análises sintáticas, ensino de ortografia, resumos, etc. É importante ressaltar que não há apenas um processo de compreensão de texto, mas vários processos de leitura que variam de acordo com os objetivos do leitor e podem ser determinados, sobretudo, pelos tipos e formas dos textos.

Todo enunciado surge com algum objetivo, é suscitado por alguma coisa e dirige-se a alguém, é *um elo na cadeia da comunicação discursiva*, conforme

Bakhtin (1929/2004; 1953/2003) faz parte de algum campo da atividade humana. Por isso, uma oração não pode ser analisada isolada do seu contexto de criação, afinal, de acordo com o autor,

(...) os vestígios do direcionamento e da influência da resposta antecipável, as ressonâncias dialógicas sobre os enunciados antecedentes dos outros, os vestígios enfraquecidos de alternância dos sujeitos do discurso (...) perdem-se obliteram-se, porque tudo isso é estranho à natureza da oração (BAKHTIN, 1953/2003, p. 306).

Na literatura, como em qualquer outro campo da atividade e comunicação humana, o destinatário ou interlocutor (ouvinte/leitor) ocupa uma posição importante, pois ele determina a escolha do gênero, dos procedimentos composicionais e dos meios lingüísticos, ou seja, o estilo do enunciado.

Desse modo, recuperar o contexto de produção é imprescindível durante o processo de leitura, pois só assim será realizada uma interpretação discursiva, possibilitando um diálogo do leitor com o texto e uma leitura crítica e cidadã. Nesse sentido, Rojo (2002) pontua indagações que devem ser feitas durante a leitura, as quais merecem ser ressaltadas aqui por terem uma correspondência com os argumentos anteriormente apresentados:

(...) Quem é seu autor? Que posição social ele ocupa? Que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Em que veículo ou instituição? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor intentado ocupa e assume? Como ele valora seus temas? Positivamente? Negativamente? Que grau de adesão ele intenta? (ROJO, 2002, p.7)

Pesquisas recentes têm destacado acentuados problemas de iletrismo da população brasileira, mostrando a necessidade de os alunos terem acesso a um processo de letramento, por meio de textos de diversos gêneros, que possa formar indivíduos capazes de fazer uma leitura compreensiva responsiva ativa. Sendo assim, no campo da formação de leitor não se trata apenas de ensinar o aluno a reconhecer, localizar e copiar os significados ou partes dos textos, essas não podem ser consideradas atividades de compreensão e, sim, de “copiação”. Não devem ser inculcadas nos alunos atitudes de uma compreensão passiva que se caracteriza apenas pela percepção do signo como objeto-sinal. Segundo Bakhtin (1953/2003), essa compreensão passiva não tem nada a ver com a compreensão da linguagem.

A escola deve formar leitores capazes, durante o processo de leitura de um texto, de ter, sempre, uma ativa posição responsiva.

2.2 Categorias de análise para as atividades de leitura e compreensão do texto literário

A reflexão teórica e a definição de alguns conceitos que acabamos de apresentar irá amparar a análise do trabalho de leitura e compreensão proposto pelas autoras das duas coleções pesquisadas para os textos literários. Além disso, tal reflexão orientou a elaboração das categorias de análise que utilizamos para detalhar as propostas e as atividades de leitura que acompanham os textos literários nos quatro volumes de cada coleção.

Também foram tomadas como fonte para a definição das categorias a Ficha de Avaliação de Língua Portuguesa do PNLD/2004; as categorias utilizadas por Padilha (2005); as capacidades de leitura e compreensão definidas por Rojo (2002). É importante ressaltar que, durante o desenvolvimento deste trabalho, percebemos a necessidade de adaptá-las às atividades presentes nas coleções Linhas & Entrelinhas e Bem-te-li.

Apresentaremos a seguir um quadro² de agrupamento das categorias utilizadas para a análise das atividades e propostas de leitura para os textos literários.

1 Leitura – básicas:

- Leitura silenciosa e oral (aluno e professor).
- Localização e/ou cópia de informações.
- Comparação de informações.
- Generalização.
- Produção de inferências.
- Definição de finalidades e metas da atividade de leitura.

² O quadro apresentado tem muita semelhança com o que foi utilizado por Padilha (2005) em sua tese de doutorado. Conforme advertimos, fizemos algumas adaptações para a sua adequação a nossa pesquisa e ao perfil das duas coleções analisadas.

2 Foco na temática:

- Discussão oral ou conversa.
- Ativação de conhecimentos prévios sobre o tema.
- Antecipação, predição, levantamento de hipóteses.
- Checagem de hipóteses.
- Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas.
- Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.
- Intertextualidade em nível temático ou discursivo.
- Alimentação para produção textual ou projeto.

3 Gêneros literários:

- Recuperação do contexto de produção do texto.
- Atividades que focalizam os gêneros literários: Ex.: a sonoridade, o ritmo, a musicalidade, a disposição gráfica dos textos poéticos; as figuras autor-narrador, personagem, ponto-de-vista no caso das narrativas.

4 Recursos lingüísticos:

- Exploração dos processos estéticos e literários do texto.
- Figuras de estilo: metáforas, metonímias, hipérboles, antíteses, assonâncias, ambigüidades, onomatopéias, comparações, personificações, recursos de sonoridade e rítmicos.
- Recursos de expressão e de recriação da realidade.

5 Vocabulário:

- Exploração contextualizada do vocabulário.
- Exploração de palavras desconhecidas através de consulta a glossário ou dicionário.
- Exploração do campo semântico.

6 Sistema alfabético:

- Apropriação do sistema alfabético e convenções da escrita.
- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação).
- Dominar as convenções gráficas.

- Conhecer o alfabeto.
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita.
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas.
- Saber decodificar palavras e textos escritos.
- Saber ler reconhecendo globalmente as palavras.
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura.

7 Produção textual:

- Produção de textos em gêneros literários a partir de orientações.
- Reescrita de partes de textos.

8 Foco nos conteúdos gramaticais:

- Nos níveis fono-ortográficos, morfológicos, sintático.
- Processos coesivos.
- Registro e variação lingüística.

9 Comparação entre linguagem literária e outras linguagens (pinturas, fotos e esculturas)

10 Recursos Gráficos Visuais

- Exploração das imagens como elementos constitutivos dos sentidos.

11 Outras atividades:

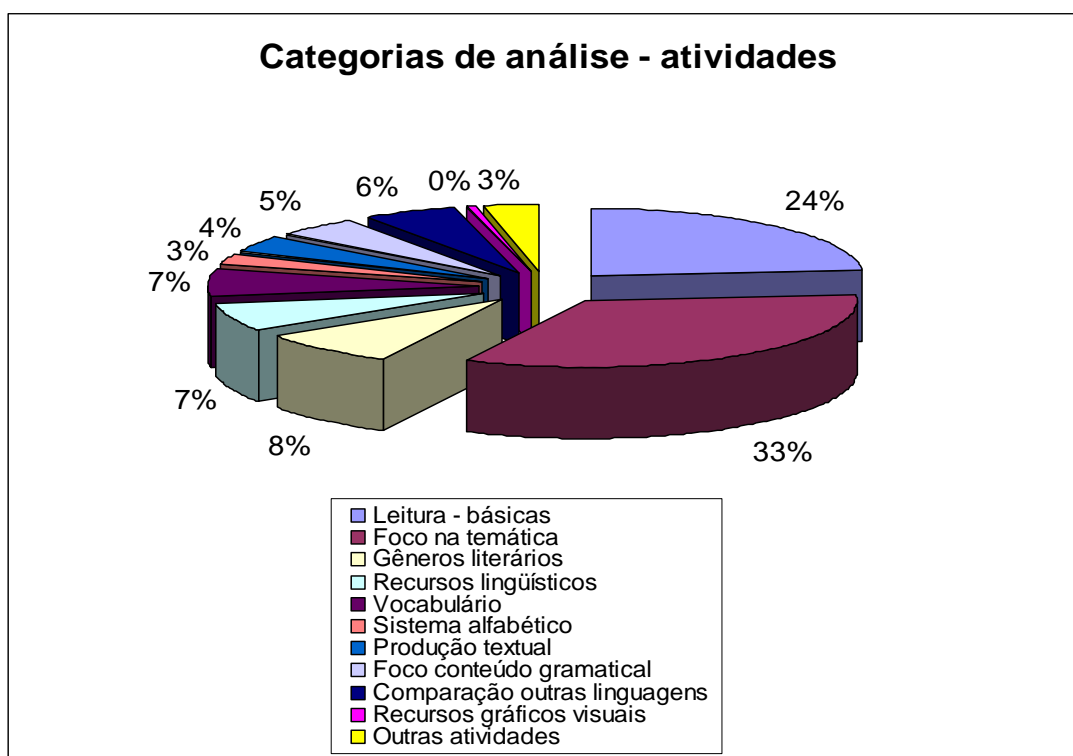
- Aqui reunimos as atividades que ocorrem com incidência mínima nos volumes, como, fazer um desenho ou recortar figuras a partir do texto literário.

2.3 O perfil dos volumes: a incidência dos tipos de atividades

Para traçar o perfil da coleção, utilizamos como objeto de análise os volumes de 1ª a 4ª séries que correspondem ao “livro do professor” o qual é composto pelo Manual; pelas respostas às atividades; pelas orientações para o professor que incluem procedimentos para a leitura dos textos, formas de organizar a turma ou de como conduzir as atividades; informações teóricas; dicas de consulta ao Manual, etc. Essas características do objeto analisado foram consideradas, pois elas também contribuíram para a categorização das atividades e propostas de leitura.

Para uma melhor apresentação, os dados coletados foram quantificados e organizados em forma de gráfico. A partir desse gráfico, traçaremos um perfil geral da coleção Linhas & Entrelinhas, considerando as capacidades de leitura e compreensão para os textos literários trabalhadas pelas autoras.

GRÁFICO 6
COLEÇÃO LINHAS & ENTRELINHAS



Ao observarmos o gráfico, percebemos que as atividades pertencentes ao grupo *Leitura – básicas* correspondem a 24% do total. Fazem parte desse grupo o que Padilha (2005) chama de “atividades mais elementares de leitura”, aí estão reunidas as capacidades de fazer inferências, de tirar conclusões gerais sobre o assunto tratado no texto, de comparar as informações textuais com outros textos lidos ou situações vividas, a capacidade de fazer uma leitura silenciosa ou em voz alta e a capacidade de localizar informações no texto. Estas duas últimas são, segundo afirma Rojo (2002), as capacidades leitoras mais ensinadas e cobradas nas escolas, conforme indicam dados dos programas/sistemas governamentais de avaliação nacional como o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e o estrangeiro Pisa³ (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Os resultados que os alunos obtêm nesses exames são “tidos como altamente insuficientes para a leitura cidadã numa sociedade urbana e globalizada, altamente letrada, como a atual”, segundo Rojo (2002, p. 4). Nesse grupo de capacidades também incluímos a *definição de finalidades e metas da atividade de leitura*. Durante a análise de todos os volumes não encontramos, de forma explícita, uma definição de metas para a leitura. O manual do professor, conforme já ressaltado no capítulo 1, afirma que “muitos são os objetivos e as finalidades de leitura: devanear, preencher momentos de lazer, procurar informações, seguir instruções para realizar uma tarefa ou atividade, conformar ou refutar um conhecimento” (LINHAS & ENTRELINHAS, p. 6). Nesse sentido, podemos inferir que o professor terá que ter consciência da proposta metodológica da coleção para trabalhar de forma explícita com seus alunos os objetivos e finalidades da leitura.

O segundo grupo de capacidades, o qual obteve maior porcentagem na análise (33%), foi o intitulado *Foco na temática*. As atividades referentes a esse grupo estão centradas no conteúdo/assunto do texto e trabalham capacidades relacionadas à ativação de conhecimentos prévios⁴, à elaboração e confirmação de hipóteses, à percepção de intertextualidade em nível temático ou discursivo, à

³ Segundo Rojo e Batista (2003) o Pisa é um “programa da OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, organização global cujo objetivo declarado é auxiliar os governos-membros no desenvolvimento de melhores políticas nas áreas econômicas e sociais.” (p. 10)

⁴ Nesta coleção, os conhecimentos prévios trabalhados, quase sempre, relacionam-se ao tema da unidade.

elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas ou relativas a valores éticos e/ou políticos. Em relação a estas duas últimas capacidades Rojo afirma que,

(...) ao ler, replicamos ou reagimos ao texto constantemente: sentimos prazer, deixamo-nos enlevar e apreciamos o belo na forma da linguagem, ou odiamos e achamos feio o resultado da construção do autor; gostamos ou não gostamos, pelas mais variadas razões. E isso pode, inclusive, interromper a leitura ou levar a muitos outros textos. (...) Mas também discutimos com o texto: discordamos, concordamos, criticamos suas posições e ideologias. Avaliamos os valores colocados em circulação pelo texto e destes, são especialmente importantes para a cidadania, os valores éticos e políticos. Esta capacidade é que leva a uma réplica crítica a posições assumidas pelo autor no texto (ROJO, 2002, p. 8).

Ainda nesse grupo de categoria – *Foco na temática* – verificamos a *alimentação para produção textual ou projeto* que nos volumes analisados quase sempre significa a utilização do texto literário para o estudo e a produção textual sobre o tema trabalhado na unidade. Tal aspecto mereceu uma investigação detalhada que será apresentada mais adiante quando focalizarmos os excertos de atividades do volume 1.

Os outros grupos de atividades apresentaram, cada um, uma incidência menor que 10%. Sendo assim, achamos interessante agruparmos algumas atividades por se referirem diretamente ao texto literário, como *Gêneros literários*, 8%, e *Recursos lingüísticos*, 7%, que somadas teríamos um total de 15%. As atividades relacionadas aos *Recursos gráficos visuais*, que também poderiam ser somadas a esse grupo, não foram identificadas nos volumes.

A *Produção textual* apresentou 4% e inclui a produção de textos em gêneros literários a partir de orientações e a reescrita de partes de textos, mas é importante ressaltar que não é a totalidade das atividades que está relacionada aos gêneros literários, estes também são utilizados para a produção de outros gêneros textuais. Se somarmos este grupo de categoria àqueles que se referem especificamente ao texto literário, teremos um total de 19%. No entanto, a ressalva de que nem sempre é a escrita do gênero literário que está sendo focada pelas atividades deve ser considerada.

As atividades que trabalham o *Vocabulário* dos textos literários somam 7%. A incidência de atividades que comparam o gênero literário com outras linguagens é de 6%. O *Foco no conteúdo gramatical* foi identificado em 5% das

atividades. Por fim, temos o *Sistema alfabético e Outras atividades* com 3% cada. Ressaltamos que atividades para a aquisição do sistema de escrita a partir dos textos literários só apareceram no volume 1.

Esses números revelam que 81% das atividades propostas para o estudo dos textos literários não enfocam o estudo da literariedade do texto ou tomam os gêneros como objeto de estudo. No entanto, é preciso considerar que nestes 81% também estão incluídas atividades relacionadas às categorias *elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas* e *elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos*, que contribuem para a formação de leitores críticos e reflexivos. Nesse sentido, o texto literário exige do leitor a ativação de capacidades e estratégias múltiplas, sobretudo, aquelas incluídas nos grupos de categorias *Leitura – básicas* e *Foco na temática*, que englobam habilidades que são exigidas durante a leitura e para produção ativa e propositiva de sentidos de qualquer gênero textual⁵.

Esse quadro geral das propostas de atividades da coleção para a formação do leitor literário traduz uma média entre os quatro volumes, o que não significa que não haja diferenças no enfoque dado ao gênero literário em cada um deles. Conforme explicitamos no capítulo 1, estamos diante de um *corpus* amplo de pesquisa o que inviabilizaria um segundo passo de procedimento de análise que tem o objetivo de verificar os procedimentos da coleção para a escolarização da literatura, dito de outra forma, que objetiva compreender a concepção de leitor literário que influencia esses procedimentos. Sendo assim, apresentaremos a seguir a análise realizada no volume 1, que trouxe o maior número de textos literários.

2.4 Os tipos de atividades na coleção Linhas & Entrelinhas

Para apresentar os procedimentos para a formação do leitor literário adotados no volume 1, selecionamos alguns textos literários com suas respectivas atividades de leitura e compreensão⁶.

⁵ Ver Martins, 2004, p. 139.

⁶ As editoras não autorizaram a reprodução das páginas dos livros didáticos, com os textos literários e as atividades de leitura e compreensão, que são utilizadas como exemplo de análise do processo de escolarização da leitura literária, neste capítulo 2 e no capítulo 3, o que facilitaria a visualização dos dados da pesquisa. Por isso, para explicar a análise realizada, os textos literários e os excertos das atividades de leitura e compreensão foram simplesmente copiados dos volumes 1 e digitados.

Conforme explicitado no capítulo 1, todos os volumes da coleção são organizados por eixos temáticos. No volume 1, os temas se aproximam muito do universo infantil: *E o rato roeu...; Era uma vez um gato xadrez...; Bater, bater para o bolo crescer; E o palhaço o que é ?; Entre dentro desta roda diga um verso bem bonito; Caçador dá o pira quando vê o curupira; Bola na rede é gol!; Devagar se vai ao longe.*

Todas as unidades se iniciam com uma página de abertura composta por um título e uma imagem. Segundo as orientações para o professor (OP)⁷,

(...) cada unidade deste volume trata de um tema específico, que é apresentado por meio de um título e de uma imagem. Eles têm o objetivo de despertar o interesse dos alunos sobre o tema. Portanto, estimule-o a ler as imagens, a antecipar o que vai encontrar ao longo da unidade e assim, desenvolver a habilidade da observação (p. 8)⁸.

Além dessas orientações, também são dadas ao professor instruções que estão relacionadas ao processo de alfabetização e à leitura e produção de texto nessa etapa do desenvolvimento:

(...) o aluno poderá utilizar a letra caixa-alta para registrar e produzir seus textos. No entanto, a partir da 5ª unidade, estaremos trabalhando as letras maiúsculas e minúsculas assim como diferentes tipos de letras (fonte). Por isso, desde o início do ano, deixe expostos, em sala de aula, alguns cartazes com os diferentes tipos de letra, para que os alunos possam ir relacionando as letras de fôrma e cursivas, maiúsculas e minúsculas.

Neste volume utilizamos vários textos publicitários (propagandas). Nosso objetivo não é o de divulgar produtos. Utilizamos os textos das propagandas como objeto de estudo do ensino de Língua Portuguesa. Portanto, eles têm, nesta coleção, uma finalidade didática (p. 8).

Diante dessas orientações e das atividades para a aquisição do sistema de escrita da coleção, podemos inferir que as autoras pressupõem um perfil de aluno que está em processo de alfabetização e que ainda não é capaz de fazer uma leitura autônoma de textos longos, o que explica a opção por anúncios publicitários e pela apresentação dos textos em letra maiúscula nas quatro primeiras unidades⁹. Tal perfil justifica, também a predominância, nessas unidades, dos seguintes textos para leitura: anúncios publicitários, trava-línguas, parlendas, poemas e apenas um texto

⁷ Ao longo deste capítulo e do capítulo 3 adotaremos a sigla OP para nos referirmos às orientações para o professor.

⁸ Esta OP aparece apenas na primeira página de abertura e servirá para o trabalho inicial de todas as unidades.

⁹ Esse volume é composto por 8 unidades e conforme explicitado na citação acima, é a partir da quinta unidade que os textos para leitura são apresentados em letra minúscula. Somente os excertos das atividades, que podem ser lidos pelo professor, estão em letra minúscula em todas as unidades.

informativo. Conforme pode ser observado no Anexo 3, dos 11 textos literários desse volume, 3 são narrativas e 8 são poemas. O capítulo 5 é que traz a primeira narrativa literária do volume, na seção *Ouvindo Histórias*¹⁰.

Começaremos nossa exposição e análise com a apresentação da unidade 2, que trabalha o tema *Era uma vez um gato xadrez...* e se inicia, como todas as outras, com a seção *Dialogando* em que são apresentadas perguntas para serem respondidas oralmente pelos alunos, objetivando trabalhar seus conhecimentos prévios sobre o tema. Nessa seção o professor poderá dar continuidade ao trabalho de antecipação ou predição de conteúdos e elaboração de hipóteses que, segundo a OP apresentada anteriormente, deve começar com a observação da página de abertura.

O primeiro texto dessa unidade é o poema *Xadrez*, do autor João Proteti, apresentado na seção *Lendo*. Em boxe ao lado do texto literário, é dada uma instrução ao professor sobre a maneira como deve proceder no momento da leitura do poema. Consideramos importante essa instrução porque ela se estende a todos os textos do volume 1 e está condizente com as concepções do manual do professor sobre o processo de aquisição do sistema de escrita e formação do leitor nessa fase de desenvolvimento cognitivo. A orientação ao professor é a seguinte,

(...) todo texto, nesta fase, deve ser escrito num cartaz para que fique exposto na sala de aula e componha o ambiente alfabetizador. Leia o título e peça aos alunos que digam o que eles imaginam que o texto está falando. Depois, leia o texto. A leitura deve ser feita no cartaz, sempre que possível. No início, é importante ler apontando as palavras, para que os alunos estabeleçam a relação entre oralidade e escrita e percebam a direção da escrita da língua portuguesa: da esquerda para a direita e de cima para baixo (p. 32).

A leitura oral pelo professor e pelo aluno é uma prática muito presente nas séries iniciais do ensino fundamental, sobretudo, nas práticas pedagógicas de ensino que envolvem textos em gêneros poéticos, em que se privilegiam a forma e seus aspectos sonoros e rítmicos. No entanto, parece que este não é o principal objetivo da leitura oral do poema, pois o que está explícito na OP é que o professor, durante a leitura do texto escrito em um cartaz, terá que apontar as palavras para que os alunos possam perceber as relações entre grafemas e fonemas e os

¹⁰ Não estamos desconsiderando que nesta seção, em todas as unidades, são sugeridos livros de literatura infantil (incluindo narrativas) que o professor poderá ler para os alunos.

aspectos das convenções gráficas da escrita. Nessa OP, também se pede ao professor que trabalhe a elaboração de hipóteses, mas a partir do título do poema. Essa orientação é muito recorrente e no manual do professor também a encontramos:

É importante também criar um clima favorável à leitura. O entendimento de um texto depende inicialmente dos conhecimentos prévios que os alunos têm sobre o assunto, o autor, o gênero... Por essa razão, diz-se que a compreensão e interpretação do texto depende de fatores externos e exteriores à leitura. Para isso, são necessárias algumas atividades para desenvolver a compreensão e interpretação: perguntar o que sabem sobre o tema; levantar os conhecimentos sobre o tema, o autor, o gênero, o portador; ler apenas o título e solicitar que digam o que imaginam que possa estar escrito no texto são algumas das estratégias interessantes para despertar o interesse e a curiosidade das crianças em relação ao texto que será lido. É importante trabalhar esses elementos para antecipação do conteúdo (p. 5-6).

Para que essas capacidades de leitura sejam realmente trabalhadas, é imprescindível que o professor conheça a proposta metodológica da coleção didática e seus objetivos, pois no “livro do aluno” não há atividades que levem a construir hipóteses, a antecipar informações e ativar os conhecimentos prévios sobre o gênero, o autor, o assunto, etc. Vejamos agora o poema Xadrez, de João Proteti,

Lendo

XADREZ

O GATO XADREZ
 JOGAVA XADREZ
 COM A GALINHA PEDRÊS
 E UMA RÊS,
 TODO O ÚLTIMO SÁBADO
 DE CADA MÊS.
 ATÉ QUE UM DIA
 A POLÍCIA DESCOBRIU
 OS TRÊS
 E OS LEVOU PRO XADREZ.
 NO XADREZ,
 OS TRÊS JOGAM XADREZ
 TODO SANTO DIA
 DE TODO MÊS.

PROTETI, João. *À toa, à toa*. 8. ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 24.¹¹
(COLEÇÃO LINHAS & ENTRELINHAS, 2004, VOLUME 1, p. 32)

Na seção *Estudando o Texto*, várias capacidades de leitura e compreensão textual são trabalhadas, dentre elas, podemos citar os aspectos relativos aos gêneros textuais e aos processos estéticos e literários do texto, vejamos:

Estudando o Texto

1- *Esse texto conta uma história por meio de versos. Como é chamado esse tipo de texto? Assinale:*

NOTÍCIA RECEITA POEMA

(OP) – “Explique aos alunos que cada linha de um poema chama-se verso.”

2- *São três os personagens que aparecem nesse texto. Leia os nomes e desenhe:*

A RÊS	O GATO XADREZ	A GALINHA PEDRÊS

(OP) – “Comente o que é uma rês e como é uma galinha pedrês. Se necessário, utilize o dicionário para ler aos alunos o significado destas palavras.”

3- *Esse poema foi retirado do livro À TOA, À TOA. Copie os outros dados aqui:*

O NOME DO AUTOR: João Proteti

O TÍTULO DO POEMA: Xadrez

4- *Mostre que você entendeu o texto, desenhando*

a) COMO ERA O GATO:

b) O QUE ELE JOGAVA:

¹¹ Não tivemos acesso a este livro literário.

10- O autor, nesse poema, brinca com a palavra **XADREZ**, jogando com seus diferentes significados. Volte ao texto e circule a palavra **XADREZ** toda vez que você a encontrar.

11- Agora, pinte as palavras que você circulo, de acordo com a legenda:

QUANDO SIGNIFICA JOGO

QUANDO SIGNIFICA CADEIA

QUANDO SIGNIFICA TIPO DE PÊLO DO GATO

(OP) – “Explique que, na língua portuguesa, uma mesma palavra pode adquirir significados diferentes, dependendo do contexto em que está inserida. No poema, o autor utilizou-se desse recurso, fazendo um jogo com os sentidos da palavra Xadrez.”

“Antes de realizarem a atividade no livro, peça aos alunos que localizem a palavra **xadrez** no texto do cartaz.”

12- Represente, por meio de desenhos, os significados da palavra **XADREZ** nas frases a seguir:

A PROFESSORA É CAMPEÃ DE XADREZ	A MENINA TEM UM GATO XADREZ

13- No seu caderno, escreva frases usando a palavra **XADREZ** com os significados utilizados no poema.

14- Transforme o poema **XADREZ** numa notícia. O (A) professor (a) auxiliará você:

(OP) – “Explique aos alunos que uma notícia deve conter os seguintes dados: o que aconteceu, quando e onde aconteceu, quem foi envolvido e por que aconteceu. Antes de realizar a atividade, leve para a sala de aula jornais e revistas para mostrar e ler para os alunos algumas notícias sobre diferentes assuntos. Peça aos alunos que criem um título atraente para a notícia e escrevam com letras grandes. Sobre NOTÍCIA, veja Manual do Professor. Não se esqueça de que o cartaz com o poema deverá estar exposto na sala para facilitar a localização dos dados pelos alunos.”

15- O Poema **XADREZ** foi escrito a partir de uma parlenda. Leia:

ERA UMA VEZ UM GATO XADREZ
QUER QUE EU CONTE OUTRA VEZ?

16- Você sabe o que é uma parlenda? Converse sobre isso com seu (sua) professor (a) e seus colegas.

17- Agora, leia esta outra parlenda e observe o que existe de semelhante com o poema **XADREZ**:

ERA UMA VEZ TRÊS
 DOIS POLACOS E UM FRANCÊS.
 CERTO DIA, POR CAUSA DE UMA EMBRIAGUEZ,
 OS TRÊS FORAM PARAR NO XADREZ.
 QUER QUE EU CONTE OUTRA VEZ?
 ERA UMA VEZ TRÊS....

(OP) – Reproduza a parlenda em um cartaz e deixe na sala de aula durante todo o trabalho com esta unidade. Peça aos alunos que leiam várias vezes e observem que as palavras com sons semelhantes é que dão sonoridade e ritmo à parlenda. Sobre PARLENDAS, veja *Manual do Professor*.

(COLEÇÃO LINHAS & ENTRELINHAS, 2004, Volume 1, p. 33-38)

As quatro primeiras atividades trabalham aspectos relacionados ao texto, focalizando seus elementos formais e a cópia de informações: o fato de ser uma história contada em versos, as características dos personagens, o nome do autor, o título do poema e a localização de partes ou informações no texto. A questão 3 representa uma preocupação das autoras em trabalhar os elementos da referência bibliográfica, que é destacado na seguinte OP: “(...) oriente os alunos sobre a importância das referências bibliográficas e sobre o significado e disposição dos elementos para identificar uma obra ou parte dela (p. 16)”.

O vocabulário, as expressões e o uso dos recursos lingüísticos para a produção de alguns efeitos de sentidos são comumente explorados durante o estudo dos textos principais, como mostra as atividades de 8 a 11. Nelas, são explorados a expressão *todo santo dia* e os diferentes usos da palavra *xadrez* no decorrer do poema. Essas questões são instigantes porque os alunos não têm que fazer uma simples troca de palavras por seus sinônimos e antônimos, a reflexão proposta recai sobre a utilização de um termo e não de outro e do efeito de sentido que isso provoca¹².

A atividade 14 é um exemplo de produção textual em que o assunto do poema deverá ser utilizado pelos alunos para produzirem e aprenderem um outro gênero, a notícia. É interessante observar que a OP que acompanha a atividade sugere que os alunos localizem no cartaz, em que está escrito o poema *Xadrez*, as informações que irão compor a notícia.

¹² Ver Padilha, 2005, p.182.

A apropriação do sistema de escrita e de suas convenções gráficas é o foco principal das atividades 5, 6, 7, 13, 15, 16 e 17. O objetivo principal é trabalhar a consciência fonológica através da observação das rimas produzidas no poema e dos exercícios que exploram as palavras que possuem sons finais semelhantes. As questões de 15 a 17 exploram um gênero muito recorrente nesse volume, a parlenda, e, principalmente, o fato de o poema *Xadrez* ter sido escrito a partir de uma. Vários poemas desse volume e, até mesmo, alguns anúncios publicitários possuem essa característica, foram escritos a partir de uma parlenda. A parlenda, assim como o trava-língua, é um gênero textual muito utilizado no período de alfabetização com o objetivo de despertar a criança para os vários aspectos da língua escrita por possuírem sonoridade, rimas e aliterações que propiciam o trabalho com unidades fonológicas. Nesse sentido, várias atividades são elaboradas a partir de parlendas, trava-língua e poemas, visando trabalhar as letras e os sons que se repetem, as letras do alfabeto, as letras iniciais das palavras, a formação de palavras diferentes trocando a letra inicial ou a partir da troca da seqüência das letras, a percepção dos sons diferentes que uma mesma letra representa quando ocupa posições diferentes em uma palavra, dentre outros aspectos.

Na seqüência da seção *Estudando o Texto* é apresentado, para a leitura, o poema *História Engatada*, de Sylvia Orthof:

18- Muitos poetas se inspiram nos temas tratados nessas parlendas, para escrevem seus poemas.

*Leia este e circule a parte que é semelhante à parlenda do **GATO XADREZ** :*

HISTÓRIA ENGATADA

O GATO E A GATA
 SE VIRAM E MIARAM,
 SUBIRAM, NAS CASAS, MIANDO... E GOSTARAM.
 CASARAM DE NOITE,
 COMO OS GATOS SE CASAM.
 E NASCEU UM GATINHO
 DOS GATOS LISTRADOS.
 AS LISTRAS DEITADAS
 E AS LISTRAS PRA CIMA
 FORMARAM UM GATINHO,
 O NÚMERO TRÊS:
 QUE GATO ENGRAÇADO,

É UM GATO XADREZ!

ORTHOFF, Sylvia. **A história engatada**. Curitiba: Braga, 1997. by herdeiros de Sylvia Orthof.¹³
(COLEÇÃO LINHAS & ENTRELINHAS, 2004, Volume 1, p. 39)

Nessa atividade está sendo explorada a intertextualidade em nível temático e discursivo, afinal, esse poema também foi escrito a partir de uma parlenda. Não podemos ignorar a estratégia de escolha dos poemas pelas autoras da coleção, que está vinculada a um objetivo metodológico para o trabalho com a consciência fonológica, ou melhor, para o aprendizado do sistema de escrita alfabético. Tais aspectos se repetem no estudo do poema *O gato xadrez*, de Francisco Aurélio Ribeiro, que, assim como o de Sylvia Orthof, é um texto complementar por fazer parte da seção *Estudando o Texto*. As atividades que o acompanham são as seguintes:

14- Com os colegas, leia o texto. Depois, pinte as palavras que rimam:

O GATO XADREZ

ERA UMA VEZ
UM GATO XADREZ
GOSTOSO
ERA O SEU PÊLO
A MACIEZ.

SALTOU O MURO
E ESPANTOU
A GALINHA PEDRÊS.

NÃO ERA DE RAÇA,
NADA DE SIAMÊS.
ERA DA RUA, GATO LADINO,
PRIMO DO TIGRE,
DA ONÇA,
DA LIBERDADE
ERA FREGUÊS.

RIBEIRO, Francisco Aurélio. **O gato xadrez**. Belo Horizonte: Miguilin, 1985. p. 5-8.
(COLEÇÃO LINHAS & ENTRELINHAS, 2004, Volume 1, p. 46)

¹³ Não tivemos acesso a este livro literário.

Na referência bibliográfica, pela indicação das páginas, podemos perceber que se trata de um fragmento de poema. Tal aspecto é confirmado pela consulta ao livro original¹⁴. O livro didático apresentou apenas as 3 primeiras estrofes do poema que é composto por 10 estrofes. A opção pelo fragmento faz com que a criança perca partes do poema nas quais as características e o jeito de viver do gato Xadrez são apresentadas. O corte não é explicitado nem trabalhado no livro, apenas é indicado na referência bibliográfica.

Com a transferência desse texto de seu suporte original para as páginas do livro didático, perderam-se as ilustrações de Atílio Colnago que acompanham a história, completando o seu sentido. Na ficha catalográfica do livro, a autoria do texto é atribuída a Francisco Aurélio Ribeiro e a Atílio Colnago, aspecto muito comum em livros de literatura infanto-juvenil. Na página do livro didático, a ilustração é composta apenas por um gato xadrez e não acrescenta informações ao poema.

A seguir, a atividade que acompanha o poema:

*15- Encontre no poema **O GATO XADREZ** as informações de como era o gato, o que ele fez, do que gostava e produza um texto. Depois, leia para os colegas.*

(COLEÇÃO LINHAS & ENTRELINHAS, 2004, Volume 1, p. 46)

A localização e a cópia de informações são algumas das habilidades exigidas do leitor a fim de alcançar o objetivo principal da atividade: a produção de um texto. Conforme podemos ver, pede-se aos alunos que localizem as seguintes informações: como era o gato, o que ele fez e do que gostava. Vejamos que as duas primeiras informações podem ser localizadas facilmente no texto, mas a última informação – do que gostava – o aluno poderá responder apenas por dedução. O fragmento do texto é composto apenas pela apresentação do personagem, já o seu jeito de viver e as coisas que gosta de fazer estão nas estrofes seguintes. Com isso, os alunos não poderão responder a essas perguntas, a menos que tenham o livro de literatura na escola e o consultem.

¹⁴ Não encontramos a edição indicada na referência bibliográfica do livro didático. Utilizamos para consulta a seguinte edição de 1991: RIBEIRO, Francisco Aurélio. **O gato xadrez**. Ilustrações de Atílio Colnago 3. ed. Belo Horizonte: Miguilin, 1991.

Com essa exposição das atividades para a leitura literária na unidade 2, podemos perceber que algumas propostas de leitura e de exercícios são importantes e relevantes para o estudo dos textos literários, como aquelas que levam os alunos a refletirem sobre o uso da linguagem com determinados objetivos estéticos e aquelas que exploram os gêneros literários. Entretanto, não podemos desconsiderar que a literatura está sendo utilizada, em muitas atividades, como pretexto para o processo de ensino e aprendizagem do sistema de escrita, para a cópia de informações, principalmente, no intuito de facilitar a produção de textos em outros gêneros.

Vejamos outros exemplos de propostas de leitura e atividades que se referem ao poema intitulado *Receita da Vovó*, de Elza Beatriz, na unidade 4.

Lendo

RECEITA DA VOVÓ

Sobre poema, veja MANUAL DO PROFESSOR

AÇÚCAR, MANTEIGA, GEMAS,
 BATER ATÉ ESBRANQUIÇAR.
 MEXER DE LEVE A FARINHA
 MAIS O LEITE (COM O FERMENTO)
 PRA FAZER A MASSA INCHAR.
 POR FIM, A CLARA EM FUMAÇA,
 CLARA-NUVEM, CLARA-NEVE.
 FORNO QUENTE FEITO NINHO,
 POIS EM CALOR DE CARINHO
 O BOLO ASSA SORRINDO,
 FICA FOFO COMO O BEIJO
 QUE A DOCEIRA QUER NO GOSTO
 DE PRENDER NAMORADINHO.

BEATRIZ, Elza. **Caderno de segredos**. 6. ed. São Paulo: FTD, 1997. p. 46.

(COLEÇÃO LINHAS & ENTRELINHAS, 2004, Volume 1, p. 65)

Esse é um dos 24 poemas que estão no livro *Caderno de Segredos*, de Elza Beatriz. Analisando o texto em seu suporte original¹⁵, percebemos que ele sofreu uma alteração ao ser transportado para o livro didático. No texto original, o 6º e o 7º versos são apresentados da seguinte forma:

<p>(...) <i>Por fim, a clara em fumaça</i> – clara-nuvem, clara neve. (...)</p>
--

Como podemos observar, existe um travessão que foi excluído pelas autoras do livro didático, que o substituíram por uma vírgula e um hífen foi acrescentado em clara neve. Qual o motivo desta alteração? Crianças muito pequenas não conseguem entender a utilização deste sinal de pontuação?

A seção, *Estudando o Texto*, no livro do professor, inicia com a OP:

(...) leve os alunos a perceberem que a linguagem utilizada no poema, apesar de tratar de uma receita de bolo, é diferente de uma receita comum. O poema suscita no leitor o sentimento e a emoção de fazer o bolo, e a receita somente explica o modo de fazê-lo. (p. 66)

Essa OP tem o objetivo claro de guiar o professor na condução da discussão que será suscitada pela atividade a seguir:

1- O que a **RECEITA DA VOVÓ** tem de semelhante com as outras receitas de bolo? E o que tem de diferente? Comente com o(a) professor(a) e colegas.

(COLEÇÃO LINHAS & ENTRELINHAS, 2004, Volume 1, p. 66)

Analisando a OP, percebemos uma preocupação das autoras em despertar a atenção dos alunos para a intertextualidade, principalmente porque o tema da unidade é *Bater, Bater para o Bolo Crescer*, e um dos gêneros que está sendo trabalhado, sobretudo na seção *Produzindo*, é a receita de bolo. Porém, ao explicitar as diferenças entre os dois gêneros textuais, a orientação para o professor não ressaltou uma analogia e uma das possíveis interpretações que podemos fazer

¹⁵ Não encontramos a edição indicada na referência bibliográfica do livro didático. Utilizamos para consulta a seguinte edição de 1992: ARAÚJO, Elsa Beatriz Von Döllinger de. *Caderno de Segredos*. Ilustração de Eliana B. Brandão. 4 ed. São Paulo: FTD, 1992. (Coleção falas poéticas)

quando relacionamos o título, Receita da vovó, ao poema e, sobretudo, a partir do 8º verso, quando temos uma sensação de aconchego que, modo geral, existe na relação de afeto entre avó e neto. A OP pode levar o professor a direcionar os alunos a uma única interpretação do texto literário, desconsiderando as várias outras possíveis interpretações que o poema suscita.

Vejamos como as outras atividades irão trabalhar o processo de compreensão:

2- Com que o **FORNO QUENTE** é comparado nesse poema? Assinale:

COM UM ABRAÇO

COM UM NINHO

COM UM BEIJO

3- Você acha possível um bolo **ASSAR SORRINDO**? Por quê? Comente.

4- De acordo com o texto, como fica esse bolo?

MOLE COMO A GELATINA

FOFO COMO O BEIJO

5 – Como você imagina que fica esse bolo? Desenhe:

6- Comumente, encontramos em receita de bolo a expressão **CLARAS EM NEVE**. Leia o que essa expressão quer dizer:

CLARAS EM NEVE: CLARAS BATIDAS ENERGIAMENTE
ATÉ ATINGIR UMA CONSISTÊNCIA LEVE E ESPUMOSA.

7- No texto, aparecem algumas expressões poéticas que querem dizer a mesma coisa que **CLARAS EM NEVE**. Que expressões são essas? Encontre-as e copie-as aqui:

Clara em fumaça

Clara-nuvem

Clara-neve

8- Que expressão foi utilizada no poema para dizer que o fermento faz a massa do bolo **CRESCER**?

Escreva:

Inchar

9- Escreva o que você entendeu quando leu o seguinte verso:

BATER ATÉ ESBRANQUIÇAR.

(OP) Resposta pessoal.

13- Quem escreveu esse poema? Assinale:

() TERESA NORONHA

(x) ELZA BEATRIZ

() WANIA AMARANTE

(OP) – “Comente que esta autora escreveu vários livros de poemas. Se você tiver algum, leve-o para a sala e leia outros poemas desta mesma autora.”

14- Qual o título do poema? Escreva:

(OP) Receita da vovó.

(COLEÇÃO LINHAS & ENTRELINHAS, 2004, Volume 1, p. 66-69)

As atividades que abordam o vocabulário são bastante exemplares neste volume, conforme já apresentamos, trabalham em alguns momentos os recursos lingüísticos e poéticos e, em outros, o significado e o uso de algumas palavras e expressões. Mais uma vez, as autoras lançam mão do desenho que os alunos deverão fazer para representar a compreensão construída a partir do material verbal. Para algumas questões não é sugerida uma resposta pronta para o aluno e, na questão 9, aparece a indicação de resposta pessoal. Tanto a indicação de resposta pessoal, quanto a de fazer um desenho pode ser uma alternativa para o não comprometimento com uma única interpretação, ou até mesmo, uma forma de explorar as apreciações estéticas e afetivas dos alunos em relação ao poema. Vejamos o que diz o manual do professor sobre esses aspectos:

As questões que sugerem respostas pessoais deverão ser submetidas à confirmação ou reformulação de forma coletiva (pela turma). O professor deverá dirigir a discussão das respostas, levando os alunos a estabelecerem comparações, verificando que um mesmo texto pode suscitar diferentes interpretações.

O mais importante nesse trabalho é a reflexão que os alunos são levados a fazer em busca de uma resposta e isso depende, em grande parte, do referencial que cada aluno tem sobre o tema proposto, do sentido que cada aluno constrói, das condições individuais de leitura.

Pelo confronto das diferentes respostas, o professor pode aprofundar a reflexão e ampliar o entendimento de leitura, oportunizando aos alunos o desenvolvimento da habilidade de argumentação, ao justificar e defender o seu ponto de vista e, até mesmo, mudar de opinião (p. 6).

Nas questões 13 e 14, pede-se a identificação do nome do autor e a cópia do título do poema, esses também são exercícios muito freqüentes na coleção. A OP

que acompanha essas questões apresenta uma tentativa de recuperar o contexto de produção do texto com uma pequena informação sobre a autora do poema e a indicação do livro para leitura. Essa é uma atividade pouco explorada no volume 1 e pode se perder se o professor não tiver acesso ao livro e não se interessar por esse trabalho de contextualização do texto literário.

Vejamos agora o que ocorre quando é apresentada para leitura, na unidade 8, uma narrativa literária:

Lendo

A LEBRE E A TARTARUGA

Era domingo, dia de passeio. Como de costume, a maioria da bicharada costumava se reunir no mesmo lugar para um dedo de conversa.

A lebre, como sempre, se vangloriava de sua rapidez.

- Nunca perdi uma corrida em toda a minha vida! Desafio todos vocês a tentarem me vencer!

- Aceito! – falou a tartaruga, imediatamente.

- Moleza! Poderei pular à sua volta por todo o percurso! – zombou a lebre.

- Guarde sua presunção até ver o resultado! – disse a tartaruga, calmamente.

Ao sinal, as duas partiram. A lebre saiu na disparada. Logo mais à frente, por menosprezar a tartaruga, ela se deitou embaixo de uma árvore e dormiu. Chegou até a sonhar que estava recebendo o prêmio de primeiro lugar.

A tartaruga continuou a caminhada com perseverança. Quando a lebre acordou, viu que já era tarde demais. Cruzando a linha de chegada, sob os aplausos da bicharada, a tartaruga falou:

- DEVAGAR SE VAI AO LONGE!

OLIVEIRA, Gill de. **A lebre e a tartaruga**. Texto não publicado e adaptado da fábula de Esopo. Curitiba, 2001¹⁶ (COLEÇÃO LINHAS & ENTRELINHAS, 2004, Volume 1, p. 154).

¹⁶ Não tivemos acesso a este livro literário.

Estudando o texto

1- Quem são os personagens dessa fábula? Encontre-os e pinte-os:

DESENHO DE VÁRIOS ANIMAIS

2- Você sabe o que é uma fábula? Comente isso com o(a) professor(a) e colegas.

3- Quem é o autor da fábula A Lebre e a Tartaruga? Escreva.

(OP) Esopo.

(OP) – “Explique aos alunos que Esopo viveu na Grécia Antiga e que nós herdamos a civilização e a cultura grega. Sobre FÁBULA veja Manual do Professor.”

4- O que a lebre propôs aos outros animais?

(OP) Uma corrida.

5- Quem aceitou o desafio?

(OP) A tartaruga.

6- Por que a lebre achou que ganharia a corrida?

(OP) Porque ela é rápida.

7- O que fez a lebre para mostrar o desprezo que tinha pela tartaruga?

(OP) Deitou-se durante a corrida para tirar uma soneca.

8- Quem ganhou a corrida? Por que?

(OP) A tartaruga. Porque foi perseverante, não desistiu.

9- Volte ao texto e localize a lição, isto é, o ensinamento que essa fábula transmite. Circule-a.

(OP) Devagar se vai ao longe.

10- Você concorda com a mensagem que você contornou no texto? Justifique:

11- Circule de azul o animal que representa,

nessa fábula, a presunção e, de vermelho, o animal que representa a perseverança: (DESENHO DA LEBRE E DA TARTARUGA)

(OP) – “Comente com os alunos que, nas fábulas, os animais agem como se fossem seres humanos. Explique que presunçoso é sinônimo de convencido e que perseverante é aquele que não desiste.”

12- Ligue o desenho do animal ao que ele representa nas fábulas:

Cachorro (DESENHO)	Força
Raposa (DESENHO)	Trabalho
Formiga (DESENHO)	Sabedoria
Leão (DESENHO)	Esperteza
Coruja (DESENHO)	Paz
Pomba (DESENHO)	Amizade
Tartaruga (DESENHO)	Lentidão
Gato (DESENHO)	Agilidade

13- Com o auxílio do(a) professor(a), localize a parte do texto que é contada pelo narrador e pinte de amarelo.

14- Na fábula, também aparecem as falas dos personagens. Volte ao texto e desenhe os animais ao lado das falas correspondentes.

(DESENHO)

(DESENHO)

TARTARUGA

LEBRE

15- Circule o sinal de pontuação que aparece no início das falas dos personagens. Depois, pinte a etiqueta correspondente ao nome desse sinal:

ASPAS — “ “

TRAVESSÃO — —

16- Releia a fábula, de acordo com a seguinte indicação:

Professor(a) – Narrador

Meninos – A fala da lebre

Meninas – A fala da tartaruga

(OP) – “Você também pode propor a leitura, solicitando que os meninos leiam a fala da tartaruga e as meninas a da lebre, etc.”

17- Reescreva os trechos a seguir, substituindo as palavras circuladas por uma das alternativas abaixo:

A lebre

A lebre e a tartaruga

A tartaruga

Ao sinal, as duas partiram.

(OP) Ao sinal, a lebre e a tartaruga partiram.

Logo mais à frente, por menosprezar a tartaruga, ela se deitou embaixo de uma árvore e dormiu.

(OP) Logo mais à frente, por menosprezar a tartaruga, a lebre se deitou embaixo de uma árvore e dormiu.

18- Na sua opinião, o que sentiu a lebre ao ver a tartaruga chegando à sua frente na corrida?

Escreva:

(OP) Resposta pessoal

(COLEÇÃO LINHAS & ENTRELINHAS, 2004, Volume 1, p. 155-159)

Essas atividades que acompanham a fábula trabalham capacidades de leitura muito variadas. Elas são, sobretudo, de localização e cópia de informações no texto, como mostra os primeiros exercícios nos quais é solicitada aos alunos a

localização de partes do texto e, para encontrá-las, basta seguir a seqüência da história.

Na questão de número 3, podemos perceber uma clara confusão sobre a autoria do texto: afinal quem o escreveu? A referência bibliográfica nos informa que o texto é uma adaptação da fábula de Esopo feita por Gill de Oliveira, mas essa informação é ignorada, o que pode ser percebido através da sugestão de resposta no livro do professor (Esopo) e, sobretudo, através da OP que acompanha a atividade. Novamente, as autoras tentam recuperar o contexto de produção do texto com uma pequena informação sobre Esopo.

A moral da história e as características dos personagens da fábula são exploradas na questão 1 e nas questões de 9 a 11, sobre as quais os alunos terão que refletir e expressar sua opinião. É interessante observar que, na atividade 12, os alunos precisam relacionar outros animais, que também são personagens de fábulas, às suas características nessas histórias. A atividade exige que os alunos tenham um conhecimento prévio sobre o assunto, principalmente porque nas unidades anteriores não foi trabalhado esse gênero literário¹⁷. Pela OP que acompanha a questão 11, podemos perceber que as autoras do livro didático contam com a possibilidade de os alunos não saberem o que é uma fábula, pois sugerem ao professor que comente com os alunos que nas fábulas os animais possuem características humanas. No entanto, acreditamos que pelas opções de animais – pombo, gato, cachorro, coruja – os alunos podem inferir suas características a partir de seus conhecimentos de mundo.

Outros aspectos sobre esse gênero literário são explorados nas atividades de 13 a 16 que pedem aos alunos para identificarem as partes contadas pelo narrador e as falas dos personagens. Os conhecimentos gramaticais são trabalhados de forma articulada com o texto numa tentativa de conexão com o uso e uma reflexão sobre os elementos de coesão textual, como mostram as atividades 15 e 17.

A seção *Produzindo* traz uma proposta de produção de texto muito presente no processo de alfabetização que é o reconto de histórias, objetivando que os alunos reflitam sobre e apreendam a estrutura de um texto, sua linguagem, seu estilo, para que possa avançar, futuramente, com produções mais autônomas. Para

¹⁷ Com uma exceção, pois na unidade 1, na seção Ouvindo histórias, caso o professor não ache os livros de literatura indicados, sugere-se que faça a leitura da fábula O leão e o ratinho, que está no Livro do Professor.

a execução da atividade basta os alunos se basearem na seqüência das ilustrações relacionadas à fábula. Vejamos a seguir a atividade:

Produzindo

Reconte com suas palavras a fábula A Lebre a Tartaruga. Para isso, observe os desenhos:

(DESENHO)	
(DESENHO)	
(DESENHO)	
(DESENHO)	

(COLEÇÃO LINHAS & ENTRELINHAS, 2004, Volume 1, p. 160)

Merece destaque neste trabalho, a seção *Ouvindo Histórias* que aparece ao final de cada unidade no volume 1 e tem como principal objetivo indicar livros de literatura infantil a serem lidos para os alunos. Existe uma preocupação das autoras em indicar livros que se relacionam de alguma forma com o tema da unidade. Por exemplo, na segunda unidade, são sugeridos os seguintes títulos: *Gato que pulava em sapato*, de Fernanda Lopes de Almeida; *O gato e o novelo de lã*, de Liliana e Micheli Iacocca; *O gato Massamê e aquilo que ele vê*, de Ana Maria Machado; e *O gatinho trapalhão*, de Doris Beling Quintella, todos da editora Ática.

As autoras recomendam ainda:

Caso na sua escola não haja nenhum desses títulos leia qualquer outra história em que o gato seja personagem, ou ainda, o conto **O gato de Botas**, que aparece na página 49 (p. 48).

Para despertar o gosto e o interesse dos alunos por ouvir e ler histórias, crie suspense quando a história exigir, faça pausas quando necessário; sussurre, fale alto ou mais baixo, etc. Para isso, você deverá conhecer a história que irá ler para os alunos (p. 29).

É interessante observar as instruções sobre como o professor deve proceder durante a leitura e o destaque dado à necessidade de o professor

conhecer a história antecipadamente, pois só assim sua leitura poderá envolver os alunos. Podemos perceber que o professor pode encontrar uma outra alternativa de história para ser contada aos alunos no próprio livro didático, caso não encontre os livros indicados. No entanto, essa alternativa só aparece nas unidades 1 e 2, nas outras unidades, fica a cargo do professor encontrar um dos livros ou outro que se adapte ao tema da unidade. Apenas na unidade 4, a proposta é que os próprios alunos encontrem os livros indicados ou um outro relacionado ao tema.

Em todas as seções *Ouvindo Histórias*, as autoras listam algumas atividades de leitura, assim como sugerem uma forma de organização da turma para ouvir a leitura, como:

➤ *Chegou a hora de ouvir história, por isso sente-se em círculo com seus colegas. O(A) professor(a) irá ler uma história em que o rato é personagem. (p. 29 – unidade 1)*

➤ *Complete a ficha com os dados sobre a história que o(a) professor(a) leu: (p.29 – unidade 1)*

TÍTULO:

AUTOR(A):

➤ *De qual personagem da história você mais gostou? Por quê? Escreva: (p. 29 – unidade 1)*

➤ *Desenhe e escreva como é o gato da história que você ouviu: (p. 48-49 – unidade 2)*

➤ *Faça um levantamento para saber a opinião de seus colegas sobre a história. Anote quantos gostaram e quantos não gostaram dessa história: (p. 75 – unidade 3)*

() GOSTARAM

() NÃO GOSTARAM

➤ *Você acha que o título do livro está de acordo com a história? Por quê? (p. 75 – unidade 3)*

➤ *Escreva ou desenhe a parte da história de que você mais gostou e mostre aos colegas. (p. 75 – unidade 3)*

➤ *Dos livros trazidos para a sala, qual título lhe chamou mais atenção? Por quê? (p. 75 – unidade 3)*

➤ *Escolha, com os colegas, um dos livros para que o(a) professor(a) leia. (p. 75 – unidade 3)*

➤ *Que outro título você daria à história que acabou de ouvir? Por quê? Escreva e leia para os colegas: (p. 75 – unidade 3)*

➤ *Hoje o assunto é jogo de bola. Procure livros de histórias sobre esse tema e copie aqui os títulos que você encontrar: (p. 151 – unidade 7)*

- *Escolha um deles e faça a leitura. (p. 151)*
- *Apresente aos colegas os personagens da história que você leu. Depois, escolha um e escreva sobre ele. (p. 151 – unidade 7)*
- *Você conhece outras fábulas? Quais? Escreva os títulos aqui. (p. 170 – unidade 8)*
- *O(a) professor(a) lerá algumas fábulas. Ouça com atenção e depois escreva os títulos e os ensinamentos que elas transmitem: (p. 170 – unidade 8)*

<i>Título</i>	<i>Ensinamento</i>

Essas atividades sugerem uma tentativa das autoras da coleção em delimitar um momento específico para a leitura literária e o contato com os livros. A criação desse momento em um volume destinado a alunos que estão iniciando a escolarização e o processo de formação de leitor significa uma forma de aproximá-los de outros suportes de textos, de seu uso e de sua função. Neste caso, encontramos uma concepção de leitura literária centrada no prazer. As atividades não deixam que esse momento seja só de escuta da leitura, pois exige a participação do aluno, expressando sua opinião sobre o texto e suas apreciações estéticas e afetivas. No entanto, algumas questões que trabalham os elementos formais do texto e de cópia de informações se misturam as essas propostas de leitura literária, mostrando que, na escola, a leitura sempre tem que ser acompanhada de uma ficha para ser preenchida e, principalmente, da explicitação do ensinamento adquirido. Aspecto que poderia ser ignorado por ser a seção *Ouvindo Histórias* a última de todas as unidades. Afinal, esse não poderia ser um momento do ler para ler, do prazer pelo prazer?

A sugestão de atividades com outros livros e/ou com outros suportes de textos é um dos quesitos da ficha de avaliação para o livro de Língua Portuguesa do *Guia do Livro Didático*. Talvez, uma das estratégias das autoras da coleção para preencherem o quesito seja a indicação de livros de literatura infantil. Um fato interessante é que somente no livro destinado à 1ª série existe a seção *Ouvindo Histórias*. Nos outros volumes, em algumas unidades, também existe a indicação de

outros livros ou suportes para a leitura, mas não com a mesma frequência que no volume 1 e com uma seção específica para esse fim.

Um ponto importante merece ser ressaltado, os objetivos da seção só serão cumpridos se o professor tiver acesso aos livros indicados para leitura ou um comprometimento em buscar outras alternativas de leitura, caso não os tenha.

2.5 Questões preliminares

A análise do volume 1, destinado a alunos que cursam a primeira série do ensino fundamental, mostrou que o processo de alfabetização e a concepção de ensino e aprendizagem para esse público influenciou diretamente a seleção textual feita pelas autoras da coleção bem como a produção das atividades para leitura e compreensão textual.

Textos pequenos de vários gêneros, como poemas, parlendas, trava-língua, anúncios publicitários, história em quadrinhos, textos informativos, etc., impressos em letra maiúscula predominaram nas primeiras unidades temáticas. A narrativa literária foi apresentada nas últimas unidades, quando os textos já eram apresentados em letra minúscula e se esperava que os alunos estivessem prontos para fazer leituras mais autônomas. Não estamos desconsiderando com essas observações a indicação de livros de literatura em todas as unidades, mas esses estão na seção *Ouvindo Histórias* e, nas primeiras unidades, a orientação é para o professor realizar a leitura para os alunos.

O fato de o volume 1 ser dirigido a um público que está em processo de alfabetização explica a escolha predominante pelo gênero poético em detrimento das narrativas e de outros gêneros literários. Dentre os vários autores de poema para o público infantil, houve um predomínio de escolha por aqueles que produziram sua obra a partir de parlendas ou trava-língua. A sonoridade, o ritmo e o aspecto lúdico são características marcantes desse gênero literário, significando uma estratégia para atrair o pequeno leitor. Além disso, tal escolha facilita a condução de atividades que visam despertar a consciência fonológica nas crianças.

A análise da transferência do texto literário para a página do livro didático mostrou que as autoras fizeram algumas alterações e supressões, como no poema *O gato xadrez*, de Francisco Aurélio Ribeiro: foram apresentadas apenas as três primeiras estrofes e as ilustrações foram suprimidas, desfigurando parte do sentido do texto. Apesar disso, a coleção apresentou para leitura muitos outros textos autênticos, integrais e com unidade de sentido.

As Orientações para o Professor (OP) que acompanham os textos e suas atividades de compreensão, demonstraram o quanto é importante esse profissional conhecer a proposta metodológica da coleção, pois possibilita o entendimento dos reais objetivos da seleção do material textual, das atividades e, sobretudo, da forma como estão organizadas. Esse conhecimento permitirá ao professor trabalhar capacidades básicas de leitura, como a elaboração e a confirmação de hipóteses e a ativação de conhecimentos prévios, tanto os relacionados ao tema quanto a aspectos textuais, já que essas capacidades nem sempre estão explícitas nas atividades dirigidas aos alunos. Tudo isso conduzirá o procedimento e as atitudes de leitura dos textos pelo professor.

Podemos perceber no volume um movimento em direção ao estudo do texto literário que inclui abordagens mistas: as atividades de leitura ora se direcionam ao estudo dos recursos lingüísticos, ora exploram os gêneros textuais, ora exploram a subjetividade e o imaginário ou, então, focalizam o tema, transformando o texto literário em texto informativo.

A literariedade do texto foi um aspecto explorado, sobretudo, em questões sobre o vocabulário, realizadas de forma contextualizada, levando os alunos a perceberem as expressões, os recursos lingüísticos que levam à produção de determinados efeitos estéticos e de sentidos.

Percebemos em atividades que pedem para o aluno produzir desenhos expressando sua compreensão e em questões para as quais as autoras não sugerem uma resposta pronta no livro do professor uma tentativa de explorar o imaginário e a subjetividade. Podemos inferir que está presente um trabalho com os vários sentidos que podem surgir de um texto literário, os quais dependem da vivência de cada aluno.

O estudo do gênero literário não ultrapassa muito os aspectos formais, como versos, estrofes, rimas, parágrafos, pontuação, reprodução da estrutura narrativa, cópia do título e do nome do autor, etc. Principalmente as rimas são exploradas e servem como pretexto para a produção de atividades que visam a aquisição do sistema de escrita. As autoras não privilegiam o estudo do contexto de produção, centrando algumas vezes, apenas na observação dos dados da referência bibliográfica e explicitando poucas informações sobre o autor do texto.

Gostaríamos de fechar estas conclusões parciais ressaltando a presença significativa de perguntas de localização de informações que são reforçadas pelas atividades de produção textual. Mais uma vez, a literatura é transformada em texto informativo do qual o aluno copia trechos para comprovar a sua leitura ou para recheiar de informações outros gêneros textuais que devem ser produzidos a partir do texto literário. Este último aspecto e outros que ressaltamos mostram que estamos diante de um paradoxo relacionado ao estudo do texto literário na escola: como escolarizar esse gênero sem perder a sua literariedade, num contexto escolar em que conteúdos precisam ser apreendidos, lições e ensinamentos têm que ser extraídos dos textos?

Passemos ao próximo capítulo, no qual veremos como é a proposta de escolarização da literatura na coleção Bem-te-li, através da análise da transferência do texto literário para a página do livro didático e das atividades de leitura e compreensão.

Capítulo 3 A coleção Bem-te-li

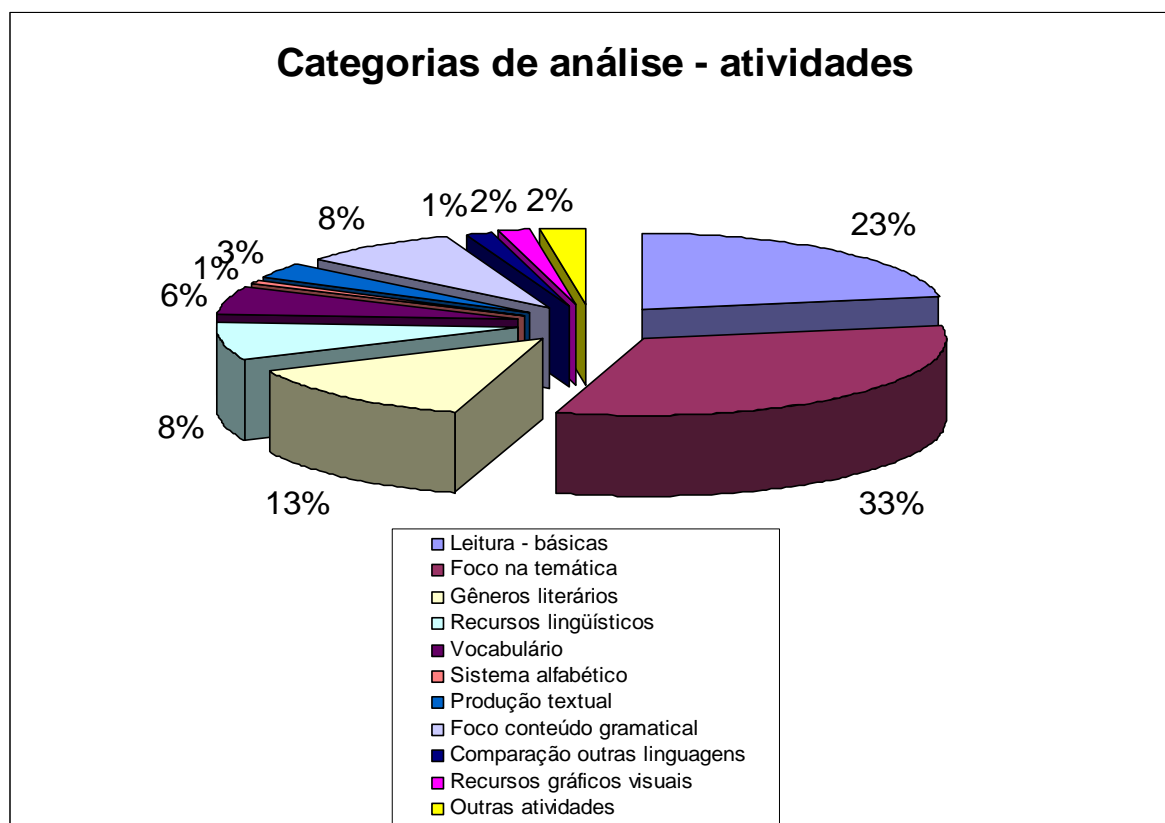
Neste capítulo, como realizado no capítulo 2 com a coleção Linhas & Entrelinhas, faremos a exposição da incidência das atividades nos quatro volumes da coleção Bem-te-li (ver anexo 7). Em seguida, deter-nos-emos no volume 1 e apresentaremos a análise da transferência do texto literário para a página do livro didático, da fragmentação desses textos, quando houver, e de alguns excertos de atividades com o intuito de compreender a proposta de leitura literária das autoras, ou seja, a forma como acontece a escolarização da literatura no referido volume.

Começamos com a descrição do perfil dos volumes da coleção Bem-te-li, considerando as capacidades de leitura e compreensão para os textos literários trabalhadas pelas autoras.

3.1 O perfil dos volumes: a incidência do tipo de atividades

Os dados coletados foram quantificados e organizados em forma de gráfico, permitindo uma melhor exposição do perfil dessa coleção e das propostas das autoras para a escolarização da leitura literária. A seguir apresentamos o Gráfico 7 e, em seguida, será feita uma discussão acerca da incidência das capacidades de leitura e compreensão para os textos literários.

GRÁFICO 7
COLEÇÃO BEM-TE-LI



O gráfico da coleção Bem-te-li apresenta uma semelhança em relação ao da coleção Linhas & Entrelinhas por ter uma quantidade maior de atividades concentradas nos grupos de categorias *Leitura – básicas*, que corresponde a 23%, e *Foco na temática*, com 33% do total. Em terceiro lugar, estão as atividades que trabalham os *Gêneros literários*, com 13%. Na seqüência, estão as atividades que exploram os *Recursos lingüísticos* nos textos literários somando, 8% do total, acompanhadas do grupo de categoria *Foco no conteúdo gramatical* (8%). Em seguida, temos os exercícios que exploram o *Vocabulário*, representando 6%. Atividades de *Produção textual* a partir de textos literários representam a pequena porcentagem de 3%. Alguns grupos de atividades apresentaram porcentagem mínima, como *Recursos gráficos visuais* (2%), *Outras atividades* (2%), *Sistema alfabético* (1%) e a *Comparação da literatura com outras linguagens* (1%).

Conforme procedemos com a coleção Linhas & Entrelinhas, reunimos alguns grupos de atividades por se referirem ao texto literário e tivemos o seguinte resultado: 13% das atividades que trabalham os *Gêneros literários*, somados aos 8% de exercícios que exploram os *Recursos lingüísticos* próprios dos textos literários, acrescidos de 2% de atividades que exploram os *Recursos gráficos visuais*, sobretudo, dos poemas concretos e visuais, mais 3% de atividades que exploram a *Produção de textos*, totalizando 26%. É importante ressaltar que as atividades de *Produção de textos* não estão sempre voltadas para os gêneros literários. A porcentagem de 26% de atividades que propõem um estudo da literariedade do texto também é muito pequena nessa coleção, sobretudo se considerarmos que ela traz um maior número de textos literários.

Atividades que acompanham os gêneros literários e que não focalizam especificamente o estudo da literariedade do texto, totalizam 74%. Sustentamos a hipótese, que também foi elaborada para a coleção Linhas & Entrelinhas: esses exercícios trabalham capacidades e estratégias múltiplas que englobam habilidades que são exigidas durante a leitura e para produzir compreensão do gênero literário e de qualquer gênero textual. É importante ressaltar que, com essa hipótese não estamos desconsiderando a presença de atividades como a *localização e/ou cópia de informações*, o estudo do *conteúdo gramatical* e do *sistema alfabético*, principalmente porque as duas últimas representam o uso da literatura como pretexto para o estudo gramatical e para a elaboração de exercícios de aquisição do sistema de escrita, ou seja, a alfabetização. Entretanto, assim como na coleção Linhas & Entrelinhas, a literatura só foi utilizada como pretexto para o trabalho com a alfabetização no volume 1. Sobre esse volume faremos uma análise mais detalhada da escolarização da literatura que será apresentada a seguir.

3.2 Os tipos de atividades na coleção Bem-te-li

Conforme indicado anteriormente, passaremos à análise das intenções e dos objetivos de leitura e estudo do texto das autoras da coleção Bem-te-li para o volume 1. Para realizar a análise, selecionamos alguns textos literários e as atividades que os acompanham.

O volume 1 da coleção Bem-te-li está organizado em 11 unidades que possuem temas diversificados e se aproximam do universo infantil. Porém, as autoras não atribuíram um título específico a esses temas. As páginas de abertura são compostas somente por uma ilustração que ocupa todo o espaço da folha. É através dessas ilustrações, do assunto tratado nos textos e das propostas de atividades que conseguimos inferir o assunto da unidade.

Cada unidade é composta por várias seções como: *Leitura, Exploração oral, Exploração escrita, Outra maneira de ler, Leitura ouvida, Leitura comparada, A palavra e o contexto, Pesquise, Vamos recordar, Gramática, Ortografia, Produção de textos.*

Começaremos esta exposição com a unidade 2 que tem como tema principal para estudo o *vento*. O primeiro texto para a leitura é literário e foi retirado do livro *Almanaque nº 2 - O Vento*, de Mary França, editora Ática. Na página do livro didático, antes do texto, aparece a seguinte orientação para o professor: “Trabalhe o título como elemento de antecipação do poema. Para isso, leia-o e faça perguntas como: a) O que significa travessura? b) Que travessuras o vento pode fazer? (p. 27)”

Nessa orientação, fica evidenciada a preocupação das autoras com o trabalho de antecipação, predição e levantamento de hipóteses que compõem o processo de compreensão textual. O texto literário é acompanhado de uma instrução de leitura para os alunos a qual podemos ver a seguir:

Leitura 1

Leia e complete o poema recortando as figuras abaixo, e colocando-as no lugar adequado.

Travessuras do vento

O vento soprou de leve. Balançou as pra lá e pra cá.

O vento soprou frio no rosto dos

O vento soprou forte. Levou o do seu Juca.

Levantou a de dona Sônia.

Bateu e com força.

O vento soprou... soprou

Secou toda a no varal.

Jogou no chão as amarelas.

E o vento levou pro céu meu de papel

com um bilhete para Raquel.

Mary França. *Almanaque n 2 – O vento*.

São Paulo, Ática, 1989.

(COLEÇÃO BEM-TE-LI, 2004, Volume 1, p. 27-28)

Muitas modificações aconteceram com a transferência do texto de seu suporte original para a página do livro didático, começando por sua transformação em “texto lacunado”. Essa é uma estratégia muito utilizada no período de alfabetização, muitas vezes, com os objetivos de desenvolver a leitura fluente e a capacidade de compreensão. Na página do livro didático, o texto foi disposto na frente e no verso, as autoras optaram por dividir o espaço da frente em duas partes: na parte superior, estão as orientações para o professor e para o aluno e uma parte do texto; na parte inferior, estão as figuras que devem ser recortadas para preencher as lacunas. Para essa atividade com o “texto lacunado” é dada a seguinte orientação:

Professor, os alunos deverão recortar as figuras, distribuí-las sobre os espaços em branco e reler o poema para se certificar de que elas estão no lugar certo. Antes de colá-las, peça aos alunos que comparem suas respostas com as dos colegas e verifiquem se completaram o poema do mesmo jeito. (p. 27)

O texto apresentado na atividade é um dos muitos que compõem a coleção Gato e Rato, de Mary França e Eliardo França. Os textos dessa coleção são voltados para crianças em fase de alfabetização, há uma ou duas frases em cada página, que é tomada quase totalmente pela ilustração que completa o sentido do texto, acrescentando-lhe informações. No entanto, na referência bibliográfica, a

coleção Gato e Rato não é citada, mas, sim, o título *Almanaque n 2- O Vento*¹. Ao compararmos o texto *O Vento* apresentado na coleção Gato e Rato com o mesmo texto, intitulado *Travessuras do vento*, no livro didático, percebemos que o contexto textual é completamente diferente, ou seja, a configuração gráfica do texto na página é outra, assim como a sua relação com a ilustração. Soares (1999), ao fazer uma análise da transferência de um outro texto de Mary França e Eliardo França para as páginas do livro didático, ressalta que “o livro didático apresenta apenas o texto de um livro infantil em que texto e ilustração são indissociáveis, porque mutuamente dependentes; o texto, separado da ilustração, perde seu sentido e seu impacto” (p. 39). Uma outra alteração importante ocorreu com a transferência do texto para a página do livro didático: as frases do livro de Mary França, que no livro consultado estão dispostas em doze páginas, foram dispostas como um poema, modificando seu gênero textual. Esse exemplo representa uma forma de escolarização inadequada da literatura.

Encontramos outra diferença ao compararmos os textos nos dois suportes. No livro didático o texto termina assim:

*“E o vento levou pro céu meu aviãozinho de papel
com um bilhete para Raquel.”*

No livro de literatura citado, o texto termina em “aviãozinho de papel”. Possivelmente o acréscimo – *com um bilhete para a Raquel* – tenha sido feito pelas autoras do livro didático, pois, em uma atividade que está na seção *Produção*, ainda na unidade 2, é solicitado aos alunos que pensem sobre o que pode estar escrito no bilhete para a Raquel e o produzam.

No livro didático, ao final do texto *Travessuras do vento*, são dadas informações sobre a autora Mary França – ano de nascimento, parceria com o marido Eliardo França, premiações, a construção da coleção Gato e Rato, etc. – o que representa uma tentativa de trabalhar o contexto de produção. O nome de Eliardo França não é citado na referência bibliográfica, mas em toda a coleção Gato e Rato não há distinção de escritor e ilustrador, existe uma dupla autoria. Nesse sentido, Soares (1999) argumenta que “em livros de literatura infantil, freqüentemente o ilustrador é tão autor quanto o escritor, dada a complementaridade

¹ O livro indicado na referência não foi encontrado, por isso consultamos o seguinte livro da coleção Gato e Rato: FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. *O vento*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1982. (Coleção Gato e Rato)

entre texto e ilustração” (1999, p. 40). É bem verdade que o livro didático traz as ilustrações, ou melhor, as figuras que os alunos deverão recortar para completar o sentido do texto, mas elas não acrescentam informações e não ampliam o sentido, como acontece no livro da coleção Gato e Rato.

As atividades para o estudo do texto compõem, sobretudo, as seções *Exploração oral* e *Exploração escrita*. Algumas seções possuem orientações para o professor sobre como proceder, conforme mostra o exemplo a seguir para a seção *Exploração oral*:

Professor, durante a exploração oral dos textos e outras discussões propostas ao longo do livro, é importante criar um ambiente de respeito e confiança, no qual o aluno se sinta seguro para expressar suas opiniões sem receio de ser ridicularizado ou punido. Para isso escute-os e valorize suas idéias. Esteja atento ao aproveitamento e à participação de cada um deles. (p. 12)

Duas questões fazem parte dessa seção:

Exploração oral

- 1- De que trata o poema?
- 2- O que o vento aprontou?

(COLEÇÃO BEM-TE-LI, 2004, Volume 1, p. 29)

A primeira pergunta exige dos alunos a capacidade de fazer generalização para produzir a síntese do texto, além disso, se o professor seguiu as orientações dadas anteriormente, é uma oportunidade de confirmar ou não as hipóteses que foram levantadas antes da leitura.

Na seção *Exploração escrita*, são sugeridas as seguintes atividades:

Exploração escrita

- 1- Responda.

O vento soprou do mesmo jeito do começo ao fim do poema? Circule no poema as palavras que justificam a sua resposta.

(OP) Não. O vento começou fraco, depois esfriou e depois soprou forte. Os alunos deverão circular as palavras leve, frio, e forte.

- 2- Em relação ao que o vento fez, como você acha que se sentiram: *(OP) Pessoal*

- a) os meninos
- b) seu Juca
- c) dona Sônia

3- Converse com seu professor e colegas e responda.

a) Por que o vento derrubou as folhas amarelas?

(OP) Professor, explique aos alunos que as folhas das plantas ficam amarelas e caem quando envelhecem.

b) Por que o vento forte bateu a porta e a janela?

(OP) Os alunos deverão inferir que o vento bateu a porta e a janela porque elas estavam abertas ou só estavam encostadas.

4- Leia.

O vento soprou... soprou...

Que impressão você tem quando lê a frase com a palavra **soprou** repetida? Qual foi a intenção da autora?

(OP) Pessoal. Professor a atenção para o fato de que o recurso usado pela autora – palavras repetidas e reticências – foi utilizado para dar idéia de que o vento continuou soprando.

5- Na sua opinião, de que é bom brincar em dia de bastante vento? Desenhe.

(OP) Explore oralmente a questão antes da execução da atividade.

(COLEÇÃO BEM-TE-LI, 2004, Volume 1, p. 29-30)

Nessas questões são exploradas capacidades de leitura que não transformam o texto literário em texto informativo ou em pretexto para o estudo da língua. Apesar dos alunos terem que recorrer ao texto em algumas questões, elas exploram os recursos de expressão e de recriação da realidade, utilizados pelos escritores, bem como a capacidade de produzir inferência. Na atividade 2, é exigido que os alunos produzam inferências, pois terão que deduzir as sensações ocasionadas pelo vento nas personagens, informações que a transferência do texto para o livro didático suprimiu, pois eram as ilustrações que as explicitavam.

Alguns textos principais (que estão na seção *Leitura*) são acompanhados da seção *A palavra e o contexto*, que tem o objetivo de explorar o vocabulário. Apresentaremos a seguir as atividades para o texto *Travessuras do vento*:

A palavra e o contexto

(OP) Professor, explique aos alunos que a palavra no pequeno retângulo está na forma como aparece no dicionário.

As questões 1 e 2 visam fazer com que os alunos percebam que uma mesma palavra pode ter sentidos diferentes, dependendo do contexto em que está inserida. Questões desse tipo estão contidas nos quatro volumes da coleção. (p.30)

1- Leia.

Soprar

“O vento **soprou** de leve.”

Significados: a) assoprar;
b) encher de ar;
c) falar baixinho.

Marque a frase onde a palavra **soprou** tem o mesmo sentido usado no poema.

- () Quantos balões você soprou?
(X) Artur soprou as velas do bolo de uma só vez.
() Fernando soprou a resposta para o seu colega.

2- Leia.

Levantar

“O vento **levantou** a saia de dona Sônia.”

Significados: a) erguer;
b) acordar.

Copie as frases substituindo a palavra em destaque por outra de igual significado.

- a) **Levante-se**, Paulo! Você já está atrasado.
(OP) Acorde, Paulo! Você já está atrasado.

b) O carregador **levanta** os pacotes com facilidade.
(OP) O carregador ergue os pacotes com facilidade.

3- O poema “Travessuras do vento” apresenta algumas palavras comuns na linguagem oral. Nesse tipo de leitura, elas são adequadas, pois lhe dão ritmo e fluência. Veja um exemplo.

“E o vento levou **pro** céu meu aviãozinho de papel.”

Agora, encontre no poema outro exemplo de frase na qual foi usada uma palavra comum na linguagem oral.

(OP) O vento balançou as flores pra lá e pra cá.

(COLEÇÃO BEM-TE-LI, 2004, Volume 1, p. 30-31)

Essa seção possui modelos de atividades que se repetem em todas as unidades, como aquelas de troca de expressões por outras de mesmo significado ou de identificação de contextos diferentes que utilizam uma mesma palavra ou expressão, mas com significados diferentes. Algumas questões exploram o recurso

estético e literário que os escritores utiliza para produzir determinados efeitos de sentidos nos textos. Recurso muito explorado, também, na coleção Linhas & Entrelinhas. No entanto, é importante chamar a atenção para as atividades que exploram palavras e expressões desnecessariamente, principalmente porque a seção sempre vem depois das questões de interpretação e, possivelmente, os alunos já entenderam o significado, tanto durante a leitura do texto quanto no momento em que responderam às perguntas de compreensão. Diante de tal aspecto, temos a impressão que a capacidade das crianças de produzir significado pelo contexto está sendo subestimada.

Ainda na unidade 2, alguns textos literários compõem as seções *Gramática e Ortografia*, o que já pressupõe objetivos de leitura que não conduzem ao estudo do que é essencial neles, conforme afirma Soares (1999), pois não levam “à percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem” (pág. 43). A seguir, mostraremos alguns exemplos da utilização da literatura como pretexto para a apropriação do sistema alfabético e convenções da escrita e para o estudo de conteúdos gramaticais.

Gramática

1- Leia

O vento

Ovento
 venta
 einventa
 milmaneirasdeventar:

 ventafraco,
 ventaforte,
 ventagostoso,
 feitoumbeijoantesdedormir.

Luís Camargo. **O cata-vento e o ventilador**. São Paulo, FTD, 1986².

➤ Foi fácil fazer a leitura do poema? Por quê?

(OP) Pessoal. Sugestão de resposta: Não, porque as palavras estão juntas. / Não há espaço entre as palavras.

² Não tivemos acesso a este livro literário.

➤ Reescreva o poema com letra cursiva, observando os espaços do início e fim de cada palavra.

(OP)

O vento
 venta
 e inventa
 mil maneiras de ventar:

venta fraco,
 venta forte,
 venta gostoso,
 feito um beijo antes de dormir.

2- Quantas palavras há no poema, excluindo o título?

(OP) 21 palavras. Chame a atenção dos alunos para o fato de que também são palavras aquelas escritas com uma letra.

3- Agora, o desafio é maior. Reescreva o poema, obedecendo aos espaços das palavras.

(OP) Professor, se preferir, a atividade pode ser feita em duplas.

Que será?

*E uso que riasa ber
 e mque osol fi capen sando
 qua ndo vai pra trás danu vem.
 Esta rá encabu lado?
 Tal vezum pou cocan sado?
 Ouserá questá brin cando?*

Sônia Miranda. **Pra boi dormir**. Rio de Janeiro, Record, 1992³.

(OP)

*Eu só queria saber
 Em que o sol fica pensando
 quando vai pra trás da nuvem.
 Estará encabulado?
 Talvez um pouco cansado?
 Ou será que está brincando?*

³ Não tivemos acesso a este livro literário.

4- Vamos encontrar no poema as palavras escondidas dentro das palavras?

SACOLA

SACOLA

COLA

SACO

SA LA

SA L

S OLA

SACOLA

Uma sacola de palavras!

Francisco Marques. **Carretel de invenções**. Belo Horizonte, Amepe, 1993⁴.

(COLEÇÃO BEM-TE-LI, 2004, Volume 1, p. 33-34)

Nos exemplos apresentados, o texto literário é usado para a observação e o estudo das regras de segmentação das palavras, dos espaços em branco entre elas e sua formação. Podemos afirmar, como Soares (1999), que, no processo de escolarização, foi perdida “inteiramente a interação lúdica, rítmica com os poemas, que poderia levar as crianças à percepção do poético e ao gosto pela poesia” (SOARES, 1999, p. 27). Essa interação das crianças também se perde em consequência da disposição dos poemas nas páginas do livro didático: o primeiro poema é apresentado com todas as palavras emendadas e o segundo, com as sílabas das palavras divididas ou, então, juntas com as sílabas de outras palavras. Conforme podemos ver, no último poema – *Sacola*, de Francisco Marques – uma informação incoerente é passada aos alunos através da instrução da atividade que propõe “encontrar no poema as palavras escondidas dentro de palavras”. Na verdade as palavras estão dentro da palavra sacola, uma brincadeira do escritor com a palavra e o objeto sacola, um recurso poético que não é explorado nas atividades propostas pelas autoras.

Apresentaremos um exemplo de fragmento de narrativa que está na unidade 4 do volume 1. O texto é de Maria da Conceição Torres Garcia. Conforme podemos ver na referência bibliográfica, não é explicitado que se trata do fragmento da história e no texto não existem marcas indicando os cortes.

⁴ Não tivemos acesso a este livro literário

LEITURA 3***Luz da noite***

Era de madrugada. Eu estava dormindo tranqüilo como bom gato que sou, quando de repente quase morro de susto! Um grito horrível, daqueles de botar os cabelos da gente em pé.

- Socorro, mamãe! Socorro!

A luz acendia e apagava. Acendia e apagava. Sem parar. Com o grito do Fá, a Laura acordou e começou a chorar.

Eu, sem saber o que fazer, queria sair correndo e voltava pro mesmo lugar. E a luz acendia e apagava. O Fabiano gritava, Laura chorava. Uma confusão.

Aí, apareceu Dona Mamãe, assustada, esfregando os olhos.

Fui andando pra perto dela, ainda sem entender nada.

A luz estava acesa e continuou acesa.

- Mas o que foi que aconteceu? Por que essa gritaria? E essa luz acesa?

Fabiano não conseguia falar, tão assustado estava. Laura soluçava. Dona Mamãe pôs os dois no colo até que ficaram calmos e o Fabiano falou:

- Mamãe, este quarto tem fantasma! A luz acende e apaga sozinha.

- Fantasma existe, mamãe? perguntou a Laura.

- Depende. Se a gente acreditar, ele existe.

- Então eu acredito – falou o Fá – porque esse existe e gosta de ficar acendendo e apagando a luz.

Tudo se acalmando, fui voltando pro meu almofadão. Assim que cheguei... a luz se apagou.

Ai, que medo, miei. E dei um passo à frente. E a luz se acendeu. Voltei correndo pro meu lugar, que eu não sou bobo.

E, bem a tempo, porque a luz se apagou imediatamente. Dei um pulo daqueles – a luz se acendeu – e fui parar no colo da Laura, que estava no colo da Dona Mamãe. Ela me apertou com tanta força que quase me espremeu.

Aí, Dona Mamãe deu uma gargalhada e gritou:

- Achei a solução do problema! Detetive boa tá aqui, ó! Vamos ver quem descobre também...

O “criminoso” é um de você três.

- Então não tem fantasma, mamãe? riu grandão o Fabiano.

- Como, mamãe? A gente tava dormindo... Ah, já sei! Já sei! disse a Laura pulando. Foi o Pinduca! Olha lá o apagador perto da cama dele... Quando ele encostava, a luz acendia, desencostava, a luz apagava. Arrá!

Maria da Conceição Torres Garcia. *Luz da noite*. Belo Horizonte, Lê, 1985.

(COLEÇÃO BEM-TE-LI, 2004, Volume 1, p. 78-79)

No fragmento apresentado para leitura, não foi conservada a estrutura textual completa da narrativa, que se organiza em ciclos seqüenciais, como: *exposição, complicação, clímax e resolução*⁵. Optou-se por apresentar apenas a *complicação*, perdendo-se a *exposição* dos personagens, do tempo e do espaço, ou seja, a apresentação da situação inicial da história que é feita pelo narrador – que também é personagem, o gato Pinduca. O leitor é conduzido diretamente ao momento em que acontece o desequilíbrio da situação. Tal aspecto faz com que o leitor se sinta perdido ao iniciar a leitura. No terceiro parágrafo, a composição do trecho “Com o grito do Fá, a Laura acordou...” nos indica que os dois personagens foram apresentados anteriormente, o que pode acarretar as seguintes dúvidas: quem são esses personagens? que relação estabelecem com o gato? por que o gato estava dormindo no quarto?

No último parágrafo do fragmento, pode-se concluir, falsamente, que a situação foi resolvida, pois se descobriu que era o gato Pinduca que apagava e acendia a luz, causando medo nas crianças. No entanto, no texto original, esse é o momento da história em que o desequilíbrio chega ao seu ponto máximo – o *clímax* – porque o gato, que resolveu dormir mais perto de seus donos e acabou se encostando no interruptor de luz, fazendo medo nas crianças, é expulso do quarto por “Dona Mamãe” e proibido de dormir nele. Mas essa parte, assim como a resolução da complicação, não aparece. Como conseqüências da fragmentação feita, um conceito inadequado de texto, de narrativa e de literatura é construído pela criança e o sentido da obra é desfigurado.

Passemos à análise das propostas de leitura e de atividades de compreensão que acompanham o fragmento de narrativa literária. Inicialmente, apresentaremos a orientação dada para o professor acerca de como deve proceder, para que possa instigar os alunos a anteciparem informações do texto e elaborarem hipóteses:

Sugerimos que, neste texto, sua leitura oral preceda a leitura silenciosa dos alunos. Prenda a atenção da classe lendo a história de forma dramatizada, valorizando o clima de suspense do texto. Depois, faça a leitura colaborativa, ou seja, aquela em que o professor lê o texto e faz interrupções, questionando a classe. Nesse caso, nos parágrafos 4, 5, 6, 13, 14 e 15, dirija o olhar dos alunos para as pistas que o autor deu, de que o “criminoso” era o gato. (p. 78)

⁵ Soares (1999) chama essa seqüência de macroestrutura da narrativa, mas ressalta que “é bastante complexa a questão, (...) e é muito rica a bibliografia a respeito; usamos apenas, de forma bastante simplificada, os conceitos necessários à argumentação desenvolvida para os desta exposição” (p. 48).

A seguir, as atividades propostas na seção *Exploração escrita*:

Exploração escrita

(OP) – “Professor, certifique-se de que a classe sabe que narrador é aquele que conta a história.”

Responda.

a) Quem está narrando a história?

(OP) Quem está narrando a história é o gato.

b) Quem são as personagens da história?

(OP) As personagens são o gato, Fabiano, Laura e Dona Mamãe.

c) Qual é o acontecimento principal da história?

(OP) O acontecimento principal é o mistério da luz que acendia e apagava sem parar.

d) Onde a história acontece?

(OP) A história acontece no quarto das crianças.

e) Na sua opinião, por que o gato se refere à mãe das crianças como Dona Mamãe e não pelo seu nome?

(OP) Na discussão, espera-se que os alunos concluam que mamãe era como o gato ouvia as crianças chamar a mãe, por isso achava que seu nome era Dona Mamãe.

➤ Recorte as tiras e, junto com seu professor e colegas, descubra como arrumá-la na seqüência correta da história. Depois, cole-as no seu caderno.

Laura também acorda e começa a chorar.

Pinduca dormia tranqüilamente na sua almofada.

A luz do quarto começou a acender e a apagar. Fabiano se assusta e grita.

Tudo se acalma. O gato volta para a almofada e, novamente, a luz se apaga.

<p>Pinduca leva outro susto, sai correndo do seu canto e pula no colo da Laura. A luz volta a acender.</p>
<p>Na confusão, Pinduca, muito agitado, deita e levanta do almofodão, sem parar. E a luz continua a acender e a apagar.</p>
<p>O gato acorda assustado com o grito do menino.</p>
<p>Com isso, Dona Mamãe descobre quem é o causador do problema, e Laura desvenda todo o mistério.</p>
<p>Dona Mamãe chega para saber o que está havendo.</p>
<p>As crianças e o gato vão para perto da mãe. A luz se acende.</p>

(OP) – “Professor, esta atividade é desafiadora e exigirá da turma um raciocínio importante. Ela favorece o estudo da estrutura de um texto narrativo, pois resgata a seqüência dos fatos acontecidos. Para desenvolvê-la, peça à classe que recorte as tiras e abra a discussão sobre como colocá-las em ordem, dando encadeamento às ações da história.”

“Compare as soluções dadas pelos alunos e estimule-os a justificar as respostas. Sempre que precisar, releia trechos do texto em voz alta. Certifique-se do êxito da atividade, lendo o texto formado junto com a classe. Em seguida, peça que cole as tiras, em ordem, no caderno. Se preferir, proponha a confecção de um livrinho de história, ilustrado. Nesse caso, cada tira deverá ser colada em folhas à parte.”

(COLEÇÃO BEM-TE-LI, 2004, Volume 1, p. 80-81)

As atividades propostas focalizam o gênero literário em questão, sobretudo, sua estrutura e os elementos textuais: narrador, personagem, acontecimento principal, local onde a história acontece. Não há uma preocupação em recuperar os não ditos do fragmento, o que poderia justificar a ausência do início e do desfecho da história. A última questão é ainda mais complicada e inadequada,

principalmente porque seu objetivo é levar os alunos a perceberem a estrutura de um texto narrativo através do resgate da seqüência da história, sendo que, para isso, pede-se para os alunos que ordenem as frases para obterem uma narrativa. A forma com a atividade está apresentada vai reforçar a construção pela criança de um conceito distorcido de narrativa literária e induzirá a criança à produção de pseudotextos uma vez que essa atividade antecede a que está na seção *Produção*, na qual a criança terá que produzir uma história e deverá se preocupar com a seqüência dos fatos.

A seguir, será apresentado um fragmento de uma prosa poética de Ruth Rocha que está na unidade 10, na seção *Leitura 2*.

Leitura 2

Quem tem medo de quê?

*Não tenho medo do pai,
Nem da mãe e nem do irmão.
Mas eu tenho muito medo
Do barulho do trovão!*

*Do trovão? Mas que bobagem!
Que medo mais infantil!
Quando o trovão faz barulho
O raio até já caiu...*

(...)

*Sabe do que eu tenho medo?
Que me dói o coração?
Até me arrepia a espinha...
Tenho medo... de injeção!*

(...)

*Pelo que eu vejo, pessoal,
Ter medo não é vergonha.
Todo mundo tem um medo,
Que a gente nem mesmo sonha.*

Ruth Rocha. *Quem tem medo de quê?* Rio de Janeiro, Rio Gráfica, 1986.
(COLEÇÃO BEM-TE-LI, 2004, Volume 1, p. 207)

A unidade 10 tem como tema o *medo* e tratará principalmente daqueles que são mais comuns entre as crianças: medo de escuro, medo de monstro, medo de lobisomem, medo de trovão, etc. No livro de Ruth Rocha, *Quem tem medo de quê?*, encontramos alguns medos que as pessoas podem sentir. Todo mundo tem um ou vários medos, mas o mais importante é que uma pessoa pode não ter o mesmo medo que a outra, o que é apavorante para uns, não é para outros. No entanto, no fragmento do texto esse sentido se perde, pois não são apresentadas as diversas personagens falando sobre os medos que possuem. Através da prosa poética criada por Ruth Rocha, temos a impressão de que os personagens estão em uma roda de conversa. Nesse fragmento, como aconteceu com a narrativa do exemplo anterior, o início do poema não foi apresentado, o texto inicia-se com a segunda estrofe. No suporte original, a primeira estrofe introduz a “conversa” que se desenrolará. Na página do livro didático, o texto perdeu a introdução e os alunos, ao lerem o verso – *Pelo que eu vejo, pessoal* –, que está na última estrofe, podem se perguntar: mas que pessoal? não são apenas dois personagens? Afinal, no fragmento, apenas duas personagens são apresentadas, o que empobrece a construção de sentidos.

A seguir as atividades de leitura e compreensão do texto propostas para o estudo do fragmento do poema:

Outra maneira de ler

Numere as estrofes do poema. Os meninos deverão ler as estrofes pares e as meninas, as ímpares. O poema poderá ser lido novamente, invertendo a ordem.

Exploração escrita

1- *Circule no poema as palavras que rimam.*

2- *Agora, faça novas rimas para as palavras. Pessoal.*

(OP) Professor, peça aos alunos que leiam suas respostas.

Trovão	vergonha
--------	----------

<i>caiu</i> <i>espinha</i>	<i>medo</i> <i>barulho</i>
-------------------------------	-------------------------------

3- Responda. Pessoal.

a) Que medo você acha que é comum as crianças sentirem?

b) E os adultos?

c) Você já teve algum medo que hoje não tem mais? Qual?

(COLEÇÃO BEM-TE-LI, 2004, Volume 1, p. 208-209).

Assim como na coleção Linhas & Entrelinhas, a leitura oral pelos alunos é muito trabalhada. Nesse período da escolarização, o desenvolvimento da leitura fluente é uma grande preocupação dos professores e textos em gêneros poéticos favorecem o trabalho em função do ritmo e da sonoridade que possuem. A rima, um aspecto formal da poesia, também é explorada nas questões, confirmando a predominância desse tipo de atividade a partir do gênero poético. As questões da atividade 3 pressupõem que adultos e crianças possuem medos diferentes, induzindo a uma conclusão de que os medos das crianças irão passar e outros medos virão quando se tornarem adultas. Uma concepção equivocada que não condiz com o texto de Ruth Rocha. Na ilustração que acompanha o poema em seu suporte original, há personagens adultas e crianças, os medos não se diferenciam segundo a idade e o texto não traz indícios de que a autora tenha a intenção de fazer tal separação.

Assim como em Linhas & Entrelinhas, a coleção Bem-te-li tem uma seção intitulada *Leitura Ouvida* em que histórias deverão ser contadas aos alunos. Conforme veremos na OP, essa seção não se repetirá em todas as unidades e não são apenas textos da literatura infantil que serão lidos para as crianças:

Professor, esta atividade vai se repetir em algumas unidades deste volume e possibilitará aos alunos a compreensão, por meio da audição, dos assuntos tratados em cada texto. (...) Consulte o Apêndice do Manual do Professor, para encontrar os textos a ser (sic!) lidos. (p. 17)

Essa seção se repetiu em 5 unidades do volume 1. Três textos literários foram apresentados para leitura, são eles: *Brincadeiras de Nuvens*, de Fernanda Lopes de Almeida, editora Ática (fragmento); *A reunião geral dos ratos*, fábulas de Esopo, editora Companhia das Letrinhas; *A coisa*, de Ruth Rocha, editora FTD (fragmento).

Como mostra a OP anteriormente citada, o objetivo principal da seção ou das atividades é explorar a capacidade de compreensão dos alunos por meio da audição de um texto que não é necessariamente literário. Não constitui objetivo da atividade proporcionar um momento de leitura mais descontraída ou mesmo o contato com o suporte de textos literários ou de outros gêneros, mesmo porque todos os textos estão no apêndice do livro didático do professor. As questões que acompanham os textos literários irão ilustrar isso. Começamos com o texto de Fernanda Lopes de Almeida, que está na unidade 1:

Leitura Ouvida

Você conheceu a Bruxinha, personagem inventada por Eva Furnari. Agora, vai ouvir uma história sobre Clara Luz, uma simpática fadinha criada por Fernanda Lopes de Almeida.

(COLEÇÃO BEM-TE-LI, 2004, Volume 1, p. 17)

Brincadeiras de Nuvens

Estava um pôr-do-sol muito bonito, com nuvens cor de ouro e cor de fogo boiando pelo céu.

Clara Luz e outras fadinhas brincavam de modelagem com as nuvens. Faziam elefantes, carneirinhos, camelos, pássaros e, às vezes, também barcos e flores. Mas gostavam mais, mesmos, era de fazer bichos.

Na Terra, as pessoas olhavam para o céu e diziam:

- Olha lá aquela nuvem! Parece uma girafa!

- E aquela outra parece um elefante!

Ninguém sabia que eram as fadinhas brincando lá no céu.

As mães, de vez em quando, vinham até a janela ver o que as meninas estavam fazendo. Viam que estavam brincando com modos e iam de novo para dentro.

Uma das fadinhas estava modelando um cavalinho cor de fogo. De repente veio o vento, bateu no cavalinho e ele saiu galopando pelo céu, com a crina voando.

Todas bateram palmas de alegria:

- Também quero que a minha girafa corra!

- E o meu camelo também!

Começaram todas a chamar o vento. Mas não adiantou. Ele já tinha ido embora e não ia voltar naquele dia.

Fernanda Lopes de Almeida. *A fada que tinha idéias*. São Paulo, Ática, 1996⁶.

(COLEÇÃO BEM-TE-LI, 2004, Volume 1, p. 18. Manual do Professor)

⁶ Não tivemos acesso a este livro literário.

Em nenhum momento, o livro didático informa que se trata de uma parte da história. Não há indicações de supressões ou cortes pelo emprego do sinal convencional (...) e, conforme podemos ver, a referência bibliográfica não está completa, principalmente, porque está faltando a indicação das páginas de onde foi retirado o fragmento de texto utilizado.

O objetivo central da leitura desse texto é trabalhar a intertextualidade entre a história em quadrinhos de Eva Furnari, texto principal da unidade, e a de Fernanda Lopes de Almeida, conforme podemos ver nas questões abaixo:

Leitura Comparada

- a) Como são as bruxas das histórias que você conhece?
- b) A Bruxinha (*personagem da história de Eva Furnari*) tem características diferentes das bruxas das histórias infantis. Na sua opinião, quais são elas?
 (OP) *Professor, promova a discussão sobre as características da Bruxinha: delicada, alegre, engraçadinha, simpática e humorada. Você conhece histórias em que aparecem fadas? Quais?*
- c) Você conhece histórias em que aparecem fadas? Quais?
- d) Como são e o que fazem as fadas nas histórias infantis?
- e) O que Clara Luz tem de diferente em relação às fadas das histórias infantis?
 (OP) *Professor, os alunos deverão concluir que Clara Luz é uma fada-menina e por isso brinca e faz reinações. Em geral, as fadas dos contos são moças ou senhoras.*
 (COLEÇÃO BEM-TE-LI, 2004, Volume 1, p. 17)

Na unidade 7, o texto *A reunião geral dos ratinhos* é apresentado para a leitura com o intuito de levar os alunos a produzirem um texto. Vejamos a seguir:

Leitura ouvida

(OP) *“Professor, esse texto encontra-se no Apêndice.”*

Seu professor vai contar a fábula “A reunião geral dos ratos.” Ouça-a com atenção.

(COLEÇÃO BEM-TE-LI, 2004, Volume 1, p. 150)

A reunião geral dos ratos

Uma vez os ratos, que viviam com medo de um gato, resolveram fazer uma reunião para encontrar um jeito de acabar com aquele eterno transtorno. Muitos planos foram discutidos e abandonados. No fim um rato jovem levantou-se e deu a idéia de pendurar uma sineta no pescoço do gato; assim, sempre que o gato chegasse perto deles ouviriam a sineta e poderiam fugir correndo. Todo mundo bateu palmas: o problema estava resolvido. Vendo aquilo, um rato velho que tinha ficado o tempo todo calado levantou-se de seu canto. O rato falou que o plano era muito inteligente, que com toda a certeza as preocupações deles tinham chegado ao fim. Só faltava uma coisa: quem ia pendurar a sineta no pescoço do gato?

Moral da história: Inventar é uma coisa, fazer é outra.

Fábulas de Esopo. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 1994⁷.

(COLEÇÃO BEM-TE-LI, 2004, Volume 1, p. 22. Manual do Professor)

Produção

Converse com a classe sobre o texto “A reunião geral dos ratos”. Discutam e busquem uma solução sobre quem poderia pendurar a sineta no pescoço do gato e como faria isso. Criem um final para a história. Seu professor irá escrever na lousa a história que vocês vão contar.

Se quiser, copie aqui o final criado por vocês.

(OP) Professor, a produção de histórias coletivas é uma ótima oportunidade para a discussão sobre o uso da pontuação. Ao escrevê-las na lousa, levante hipóteses sobre qual pontuação usar numa determinada frase. Discuta as escolhas feitas, levando os alunos a refletirem sobre o uso de determinado sinal de pontuação.

Se achar conveniente, a atividade poderá ser ampliada da seguinte forma:

- *Escreva numa folha de papel pardo a história lida.*
- *Selecione alguns para copiar o final criado. Os demais ficarão encarregados de ilustrar o trabalho com desenhos, pinturas ou colagens.*
- *Exponha a produção no mural da classe.*

(COLEÇÃO BEM-TE-LI, 2004, Volume 1, p. 151).

A leitura de histórias literárias com objetivo de produzir um texto, também é a proposta da unidade 10:

Leitura Ouvida

Seu professor vai ler o texto “A coisa”. Feche os olhos e tente imaginar os fatos da história.

⁷ Não tivemos acesso a este livro literário.

(OP) Professor, ao ler o texto, que se encontra no Apêndice, procure fazê-lo com bastante expressão criando um clima de suspense. Assim que você chegar à frase final, “A coisa era...”, discuta com seus alunos sobre o que seria a coisa, motivando-os para a atividade de redação.

(COLEÇÃO BEM-TE-LI, 2004, Volume 1, p. 209)

A Coisa

A casa do avô do Alvinho era uma dessas casas antigas, grandes, que têm dois andares e mais um velho porão, onde a família guarda tudo que ninguém sabe bem se quer ou não quer.

Um dia o Alvinho resolveu ir lá embaixo procurar uns patins que ele não sabia onde é que estavam.

Pegou uma lanterna, que as lâmpadas do porão estavam queimadas, e foi descendo as escadas com cuidado.

No que foi, voltou aos berros:

- Fantasma! Uma coisa horrível! Um monstro de cabelo vermelho e uma luz medonha saindo da barriga.

Ninguém acreditou, está claro!

Onde é que já se viu monstro com luz saindo da barriga? Nem em filme de guerra nas estrelas! Então o vovô foi ver o que havia.

E voltou correndo, como o Alvinho:

- A Coisa! – ele gritava. – A Coisa! É pavorosa! Muito alta, com os olhos brilhantes, como se fossem de vidro! E na cabeça uns tufos espetados pra todos os lados!

(...)

Dona Julinha, a avó do Alvinho, era a única que não estava impressionada:

- Deixe de bobagens, Alvinho. Pra que este medo? Fantasmas não existem!

- Mas o meu medo existe! – disse Alvinho.

- Tá bem, tá bem, eu vou – disse Dona Julinha –, eu vou ver o que é que há...

E Dona Julinha foi tirar a limpo o que estava acontecendo.

Foi descendo as escadas devagar, abrindo as janelas que encontrava.

A família veio toda atrás, assustada, morrendo de medo do monstro, fantasma, alma penada, fosse lá o que fosse.

Até que chegaram lá embaixo e Dona Julinha abriu a última janela.

Então todos começaram a rir, muito envergonhados.

A Coisa era... (...)

Ruth Rocha. *A Coisa*. São Paulo, FTD, 1996⁸.

(COLEÇÃO BEM-TE-LI, 2004, Volume 1, p. 25. Manual do Professor)

⁸ Não tivemos acesso a este livro literário.

Produção

(OP) Para que os alunos descubram o que realmente era A COISA, recomendamos a leitura do livro *A coisa*, de Ruth Rocha.

1- Imagine e desenhe A COISA no seu caderno ou numa folha à parte. Se preferir, faça uma colagem com figuras.

2- Escreva o final da história no rascunho. Observe se você contou o que era A COISA e explicou por que as pessoas se assustaram com ela.

Antes de passar seu texto a limpo aqui, mostre-o para o professor.

3- Elejam alguns colegas para lerem suas histórias. A classe escolherá o final mais inesperado.

(COLEÇÃO BEM-TE-LI, 2004, Volume 1, p. 210)

O texto *A coisa* é um fragmento do livro de Ruth Rocha. Além da *exposição* e do *desfecho*, algumas partes do texto foram cortadas. É interessante observar que houve uma preocupação das autoras em sinalizar que houve cortes, embora na referência não haja a indicação das páginas que foram utilizadas para comporem o fragmento do texto. Como o objetivo central era a produção do final da história, teria que ser criado um clima de suspense durante a leitura para instigar a curiosidade dos alunos, sobre o final da história e sobre o que seria a “Coisa”. Vale destacar que, ao recomendar a leitura do livro para os alunos conhecerem o final criado por Ruth Rocha, as autoras deixaram claro que o texto é um fragmento de uma história. Contudo, essa informação nem sempre é explicitada, conforme vimos em outros exemplos de fragmentos de textos literários anteriormente apresentados.

Em todas as unidades, livros de literatura infantil são indicados para a leitura. Quando verificamos os títulos propostos, podemos perceber que guardam estreita relação com o tema tratado na unidade. Nenhuma orientação para o professor acompanha as indicações. Também não são sugeridas atividades de leitura e compreensão textual para os alunos. A indicação de leitura parece ser uma das estratégias utilizadas pelas autoras para cumprir uma determinação da *Ficha de Avaliação do Guia de Livros Didáticos*, que determina a indicação de outros textos e suportes para leitura.

3.3 Questões preliminares

Na análise do volume 1 da coleção Bem-te-li, identificamos diferentes estratégias para a abordagem do texto literário as quais estão relacionadas a uma concepção do processo de ensino aprendizagem, por que passam os alunos que cursam a primeira série. Para as autoras dessa coleção, os alunos que irão utilizar o volume 1 estão em um estágio mais avançado na aquisição do sistema de escrita, são capazes de realizar uma leitura mais autônoma de diferentes tipos de textos impressos em letras minúsculas. Sendo assim, são apresentados para a leitura, já nas primeiras unidades, textos da literatura infantil em diferentes extensões.

Destacam-se, nesse volume, as estratégias de transferência do texto literário de seu suporte original para a página do livro didático, pois várias mudanças foram operadas, muitas vezes, desfigurando o sentido. A alteração da configuração gráfica do texto é muito recorrente e pode ser identificada, sobretudo, na supressão das ilustrações e na mudança da disposição do texto na página do livro didático. Esta última, em algumas atividades, é realizada com o objetivo exclusivo de propiciar o estudo da gramática, da ortografia e das convenções da escrita. Fragmentos de narrativas e de poemas são apresentados para a leitura, mas não há uma preocupação em sempre indicar os cortes, as supressões e as adaptações realizadas. A estrutura, principalmente das narrativas, não é mantida e há a opção por apresentar para os alunos alguns ciclos dos textos. Mesmo quando estão presentes nos textos os sinais que indicam os cortes, não é realizado um trabalho sistemático para compensar a fragmentação, exceto em alguns casos, como nos exemplos de atividades para o texto *A coisa* de Ruth Rocha, em que a leitura do livro é sugerida para descobrir o real final da história.

Nessa coleção, também, percebemos a importância das Orientações para o Professor (OP) para a condução das atividades e para o conhecimento dos objetivos metodológicos da coleção e das capacidades de leitura que estão sendo exploradas. O professor trabalhará a construção de hipóteses temáticas e textuais e a ativação de conhecimentos prévios, se seguir as orientações encontradas em seu livro. Pois estas capacidades não são trabalhadas nas atividades que acompanham os textos literários. Outras capacidades básicas de leitura, como a confirmação de

hipóteses, a inferência, a comparação de informações e a generalização, são recorrentes nas atividades para estudo dos textos.

Um movimento para o estudo da literariedade dos textos é realizado e, como na coleção *Linhas & Entrelinhas*, é feito em três direções: a exploração da subjetividade e do imaginário, dos recursos lingüísticos e dos aspectos relacionados aos gêneros literários.

Questões que exploram os diferentes sentidos produzidos pelos alunos a partir da leitura do texto estão presentes, principalmente, na seção *Exploração Oral*, nas atividades que não possuem uma resposta pronta para o professor, ou naquelas que solicitam a produção de um desenho expressando a compreensão.

O estudo do vocabulário ora explora os recursos lingüísticos estéticos e literários, ora é realizado de forma descontextualizada e padronizada, desrespeitando a capacidade dos alunos para perceber e construir sentidos durante a leitura dos textos. A estrutura desse tipo de atividade se repete nas unidades. Em algumas delas, palavras tiradas do texto literário são usadas para a construção de outras frases isoladas, que não fazem parte de um conjunto do enunciado.

Uma tentativa de explorar o contexto de produção encontra-se ao final dos textos literários que compõem a seção *Leitura 1*, onde são explicitados os dados do autor. Para os demais textos – principais ou complementares – não há essa preocupação. É importante ressaltar que a referência bibliográfica segue um modelo que não traz todas as informações necessárias, geralmente não são indicadas as páginas de referência do texto, mesmo quando se trata de um fragmento.

O gênero literário é abordado, sobretudo, através de seus aspectos formais, ou seja, em atividades que exploram os versos, as estrofes, as rimas, os parágrafos, a pontuação, etc. A reprodução de poemas e narrativas também é um exercício muito explorado, para isso, textos literários são usados como modelo. Um ponto preocupante se apresenta quando o modelo a ser seguido é resultado de uma fragmentação inadequada da literatura, o que pode conduzir os alunos à produção de pseudotextos, por construírem uma concepção errônea da estrutura dos gêneros literários.

Acreditamos que, modo geral, os autores de livros didáticos avançaram muito em suas propostas para o estudo dos textos literários, concepções adequadas de escolarização da literatura foram encontrados tanto nessa coleção, quanto em *Linhas & Entrelinhas*. Propostas de leitura e compreensão exigidas na *Ficha de*

Avaliação do PNLD/2004 estão presentes nas duas coleções. No entanto, vimos que aspectos relacionados à escolarização da literatura, que vêm sendo denunciados por vários pesquisadores, ainda estão presentes nas duas coleções analisadas, conforme apresentamos ao longo desta pesquisa. Os alunos continuam tendo acesso a textos que têm seus sentidos desfigurados devido a inúmeras adaptações realizadas no processo de transferência de seu suporte original para as páginas do livro didático, conduzindo a um estudo que não valoriza os aspectos literários dos textos.

Capítulo 4 Problematizando a literatura no livro didático

Neste capítulo retomaremos as principais questões apresentadas nos capítulos anteriores com o intuito de estabelecer uma conexão entre elas, problematizando os dados levantados e as análises realizadas acerca do processo de escolarização da literatura no livro didático de língua portuguesa.

A formação do leitor literário por meio do livro didático de língua portuguesa situa-se em um contexto educacional no qual vigora uma política pública de avaliação que estabelece critérios e parâmetros de qualidade para os procedimentos de ensino e aprendizagem da língua materna. Os autores precisam se adequar, durante a elaboração da proposta metodológica do livro didático, às exigências do PNLD e de sua equipe de avaliadores composta por pesquisadores de várias áreas do conhecimento e professores universitários. Além disso, precisam considerar as peculiaridades de uma faixa etária ou do “aluno médio” brasileiro e as expectativas dos professores que irão realizar a escolha do livro a ser adotado na sala de aula. Para problematizar a proposta de formação do leitor literário presente no livro didático, precisamos considerar esse contexto que o constitui. Afinal, todos esses fatores influenciam a seleção dos gêneros literários que irão compor a coleção didática, a intenção e os objetivos de leitura para os textos literários.

Nossa pesquisa foi alicerçada em dois principais procedimentos de análise: mapeamento da seleção textual, de um lado, e dos procedimentos de orientação de leitura dos textos, compreendidos como instrumentos de construção de um “pacto” ou “contrato” de leitura, de outro. O mapeamento da seleção textual nos conduziu a dois momentos: no primeiro, analisamos a incidência, a autoria e a posição dos gêneros literários; no segundo, as mudanças e adaptações que ocorrem quando um texto é transferido de seu suporte original para as páginas do livro didático. A análise dos procedimentos de orientação para a leitura do texto literário também aconteceu em dois momentos: no primeiro, sintetizamos as atividades em capacidades de leitura previamente definidas e, no segundo, escolhemos excertos

de atividades dos volumes 1, sobre os quais tecemos uma reflexão mais detalhada acerca do processo de escolarização da leitura literária.

Durante o primeiro momento do mapeamento da seleção textual dos quatro volumes das coleções Linhas & Entrelinhas e Bem-te-li, constatamos a presença de diferentes tipos e gêneros textuais, tópico que recebeu a maior pontuação na avaliação de livros didáticos no PNLD/2004 (COSTA VAL; CASTANHEIRA, 2005). O texto literário tem uma presença significativa, principalmente, na coleção Bem-te-li. A coleção Linhas & Entrelinhas fez uma opção pelos textos de imprensa, que são apresentados em maior quantidade, mas também traz textos representativos da literatura infantil. Nesse sentido, nossa pesquisa confirma conclusões apresentadas por pesquisas recentes sobre o PNLD/2004, bem como está condizente com as resenhas das duas coleções apresentadas no *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*.

Podemos afirmar, diante desse quadro, que aos alunos é dada a oportunidade de ler textos literários representativos, de autores consagrados em nossa sociedade. Aspecto positivo se considerarmos que muitos alunos da educação pública brasileira só têm acesso à literatura através do livro didático de língua portuguesa. No entanto, esse quadro é restrito diante das várias questões que emergiram durante o processo de pesquisa.

A partir da organização e quantificação dos dados para obtermos a incidência da literatura nos 4 volumes das duas coleções analisadas, percebemos que os gêneros literários estão mais presentes no volume 1 destinado àqueles alunos que estão iniciando o processo de escolarização. Nesse volume, outros gêneros textuais também são apresentados para leitura, mas os literários possuem lugar de destaque conforme dados apresentados e analisados nos capítulos anteriores. O volume 2 da coleção Linhas & Entrelinhas traz a mesma quantidade de textos literários que o volume 1 (11 textos), mas são apresentados para a leitura 36 textos não literários (no volume 1, são 11 textos não literários), o que representa uma diferença significativa. Já na coleção Bem-te-li, a quantidade de textos do volume 2 mantém um equilíbrio com o volume 1: são 28 textos não literários e 32 textos literários. Nos volumes 3 e 4, das duas coleções, os textos informativos, publicitários e outros estão em maior quantidade.

Não queremos, com essas considerações, defender que o texto literário deva ter privilégio em relação aos outros gêneros textuais, nosso questionamento

aponta em outra direção. Uma concepção de infância e de processo de ensino e aprendizagem dos alunos que estão iniciando seus contatos com os textos influencia a escolha das autoras pela literatura no livro destinado a crianças da “primeira série”. Acreditamos que existe uma crença de que a literatura infantil é mais apropriada para o processo de alfabetização e às características dos pequenos leitores.

Atualmente, há um consenso de que a escola precisa proporcionar o contato dos alunos com os diferentes gêneros textuais e com as práticas sociais de leitura e escrita. Não basta saber ler e escrever, é preciso incorporar essas práticas. Tal aspecto justifica a presença dos diferentes gêneros e tipos textuais nas coleções Linhas & Entrelinhas e Bem-te-li e, principalmente, o aumento desses textos no decorrer dos volumes, representando uma concepção de progressão do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Soares (2004a), é necessário refletir sobre os critérios que condicionam a escolha das práticas sociais de letramento a serem transpostas para o processo de escolarização, eles podem atender desde as práticas mais freqüentes na vida social e profissional até aquelas mais permanentes e universais, embora relativamente ausentes da vida social. Nestas últimas se encaixam a literatura e as práticas de letramento literário, “pouco demandadas e pouco ofertadas socialmente, mas valorizadas culturalmente como componente essencial de formação” (SOARES, 2004a, p. 108). O texto literário é imprescindível para o ensino de português e constitui um dos critérios de avaliação do PNLD.

O mapeamento dos gêneros literários nas páginas dos livros pesquisados, a partir do qual percebemos suas posições, se eles ocupam o espaço de textos principais ou complementares, levou-nos a questionar: a literatura, quando ocupa o lugar de texto complementar, estará servindo de pretexto para o estudo gramatical, ortográfico ou até mesmo para a aquisição do sistema alfabético? Quando o texto literário é o principal, é dada à criança a oportunidade de estudar aquilo que é textual e aquilo que é literário? Na coleção Linhas & Entrelinhas apenas seis textos literários não são os principais de suas respectivas unidades. A resenha referente à coleção, presente no *Guia de Livros Didáticos da Língua Portuguesa*, destaca como ponto positivo que o conhecimento lingüístico é realizado de modo reflexivo e voltado para o uso da língua na leitura e produção de textos. Na coleção Bem-te-li, o texto literário abre quase todas as unidades nos quatro volumes, por outro lado, um número significativo desses textos é complementar, muitos fazem parte das seções intituladas *Gramática, Ortografia, Produção, Vamos Recordar*, etc. A resenha

referente à coleção ressalta que o texto, muitas vezes, é um simples pretexto para exemplificação do emprego de classes de palavras.

Realizamos uma análise detalhada desses aspectos e categorizamos as atividades de leitura para percebermos as intenções e os objetivos de leitura e estudo do texto literário. Constatamos que, na coleção Linhas & Entrelinhas, um total de 12% das atividades que acompanham os textos literários exploram o *sistema alfabético (3%)*, *os conteúdos gramaticais (4%)* e *a produção textual (5%)*. Coincidentemente, na coleção Bem-te-li, também 12% das atividades exploram o *sistema alfabético (1%)*, *os conteúdos gramaticais (8%)* e *a produção textual (3%)*. Conforme ressaltamos nos capítulos 2 e 3, o sistema alfabético só é trabalhado nos volumes 1; e as atividades de produção textual, em alguns momentos, solicitam a escrita de textos literários, em outros, o texto literário é usado para a produção de outros gêneros textuais.

As capacidades de leitura envolvidas no processo de construção de sentido, como localização e/ou cópia de informações, comparação de informações, generalização e produção de inferências, exigidas na *Ficha de Avaliação de Língua Portuguesa do PNLD/2004*, foram exploradas nos quatro volumes das duas coleções pesquisadas. Segundo Costa Val e Castanheira (2005), essas capacidades foram trabalhadas em grande porcentagem das obras do PNLD/2004. Outras capacidades, como ativação de conhecimentos prévios sobre o tema, antecipação, predição, levantamento de hipóteses e checagem de hipóteses, são pouco exploradas nas atividades para os alunos nas duas coleções, ficando a cargo do professor trabalhá-las durante a leitura dos textos literários, pois as orientações para explorar esses procedimentos de leitura e compreensão estão no manual e nas orientações para o professor. O trabalho com a intertextualidade em nível temático ou discursivo também está presente nas duas coleções.

Não encontramos nas coleções Linhas & Entrelinhas e Bem-te-li uma definição das finalidades de leitura dirigida aos alunos, o que reforça a constatação de Costa Val e Castanheira (2005) de que apenas 33% das coleções do PNLD/2004 explicitam os objetivos para a leitura de um texto, ou seja, enfatizam que a leitura é uma situação efetiva de interlocução. Na coleção Linhas & Entrelinhas, o contexto de produção do texto não é explorado de forma sistemática, já a coleção Bem-te-li traz, após alguns textos principais, dados biográficos do autor, mas não os explora nas atividades propostas. Nesse sentido, acreditamos que a presença desses dados

pode ser uma estratégia das autoras para preencher um quesito da *Ficha de Avaliação do Guia de Livros Didáticos*.

Destacamos, nos capítulos 2 e 3, que, nas coleções Linhas & Entrelinhas e Bem-te-li, somente 19% e 26% das atividades exploram os processos estéticos e literários dos textos. As pesquisadoras Costa Val e Castanheira (2005) destacam que 76% das obras do PNLD/2004 propõem atividades para trabalhar os recursos lingüísticos dos gêneros literários, o que é uma grande conquista. Entretanto, essa é uma questão que merece uma análise mais detalhada para não correremos o risco de equívocos decorrentes da generalização de um estudo. De acordo com os dados apresentados sobre as duas coleções que compõem nosso *corpus* de pesquisa, percebemos que o texto literário continua sendo usado como pretexto para o estudo de conteúdos gramaticais e ortográficos, ou como texto formativo e informativo. Constatamos que é significativa a presença de atividades para as habilidades de compreensão, no entanto, através da análise dos excertos das atividades e, sobretudo, da transferência do texto literário para as páginas do livro didático, podemos perceber elementos novos que caracterizam a efetiva proposta de escolarização da literatura das autoras das coleções Linhas & Entrelinhas e Bem-te-li.

Conforme explicitado anteriormente, a seleção textual é o componente que distingue os volumes 1 dos demais de cada coleção, neles as autoras fizeram uma escolha pela literatura. O volume 1 da coleção Linhas & Entrelinhas possui onze textos literários, onze textos não literários e 10 textos que classificamos na categoria outros, na qual incluímos parlendas, trava-línguas, histórias em quadrinhos, etc. Dos textos literários, oito são poemas e três são narrativas. Apenas nesse volume são sugeridos livros de literatura para uma leitura “mais livre”, em que o objetivo principal é que os alunos tenham um contato com o suporte livro. Acreditamos que o predomínio do gênero poético esteja relacionado ao momento inicial de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita pelo qual passam os alunos destinatários do volume 1. Além disso, os poemas apresentados para leitura são textos menores, a maioria está impressa em letra maiúscula, criando situações favoráveis de leitura para os alunos que estão sendo alfabetizados. Tal hipótese é reforçada pelo fato de que alguns autores escolhidos produziram seus poemas a partir de parlendas ou trava-línguas. Segundo Frade (2003), esses textos são muito encontrados em práticas de professores alfabetizadores:

(...) é comum encontrar hoje o trabalho que incentiva a memorização de parlendas, músicas, poemas e a proposição de desafios que supõem o reconhecimento de palavras faltosas, o reordenamento de frases do mesmo texto que são recortadas e embaralhadas e, em última instância, são propostas análises das relações entre a oralidade e a escrita e entre fonemas e grafemas (FRADE, 2003, p. 21).

No volume 1, conforme dissemos acima, parte das atividades (3%) propostas a partir dos textos literários focaliza a aquisição do sistema alfabético, trabalhando as rimas dos poemas com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica nos alunos ou de explorar regras ortográficas. Frade afirma que,

(...) junto com as preocupações com a função social da escrita e com as hipóteses dos alunos, percebe-se em relatos e em observações de práticas, uma ênfase no contexto de uso, no texto ou as palavras significativas, tais como o nome, focalizando-se, primeiramente o sentido e a memorização, para depois explorar aspectos da análise silábica e fonológica (FRADE, 2003, p. 21).

Nesse sentido, acreditamos que as autoras da coleção Linhas & Entrelinhas estão atentas às expectativas das professoras, conhecem suas práticas, o que explica a escolha, predominante, por poemas, parlendas, trava-línguas e por atividades que trabalham a consciência fonológica a partir desses textos.

A seleção textual da coleção Bem-te-li, possui uma abordagem diferente da que acabamos de apresentar. Dos vinte e oito textos literários, treze são poemas e quinze são narrativas. As autoras não se limitaram a apresentar textos pequenos: encontramos fragmentos de narrativas que ocupam duas ou três páginas do livro didático. O trabalho com palavras significativas e a consciência fonológica não é realizado. Conteúdos mais avançados da apropriação do sistema de escrita são explorados: segmentação de palavras e dos textos, reordenamento de frases do texto, preenchimento de lacunas, observação de regras ortográficas, pontuação e outros. A literatura, em muitas seções, foi usada apenas como pretexto para o ensino desses conteúdos. Para isso, a configuração gráfica de alguns poemas foi completamente alterada, impedindo que o aluno faça uma leitura literária do texto, pois o objetivo principal é levá-los a refletir, por exemplo, sobre as conseqüências de uma segmentação incorreta das palavras.

Nas duas coleções analisadas, textos literários antecedem a produção textual, nesse caso, seus conteúdos são empregados para intermediar a escrita de outros gêneros e, às vezes, a atividade se limita a solicitar aos alunos que observem ou copiem partes do texto. A análise nos permite afirmar que o texto literário, em

algumas unidades, quando assume o lugar de texto complementar, não é lido com o objetivo de explorar aquilo que pertence ao gênero literário, ou seja, seus elementos estéticos, a recriação que seus autores fazem da realidade. Portanto, não é lido para emocionar, para dar prazer, para a produção de apreciações estéticas e/ou afetivas.

Fragmentos de livros de literatura infantil foram encontrados nas duas coleções. A resenha do *Guia de Livros Didáticos* referente à coleção Bem-te-li ressalta que “a maioria dos textos é autêntica e os que apresentam recortes conseguem manter uma unidade de sentido” (2004, p. 214). Costa Val e Castanheira (2005) afirmam que, em geral, “as coleções preocupam-se com a consistência dos textos selecionados, inclusive dos recortes e adaptações” (p. 167). O manual do professor da coleção Linhas & Entrelinhas também explicita a preocupação de que um bom texto deve ter unidade de sentido e a sua textualidade deve ser preservada (p.5). Destacamos todas essas considerações porque a análise das duas coleções nos mostrou que nem sempre a escolha do fragmento do texto preserva o seu sentido. Desse modo, como advertia Soares:

(...) pode-se afirmar que a escolarização – *inevitável*, repita-se o adjetivo – da literatura infantil faz-se freqüentemente de forma inadequada e, mais que isso, prejudicial mesmo, pois abala o conceito que a criança tem, intuitivamente, da estrutura da narrativa, dá-lhe uma idéia errônea do que é um texto e pode induzi-la a produzir ela mesma pseudotextos, já que estes é que lhe são apresentados como modelo. (SOARES, 1999, p. 36)

A coleção Bem-te-li, por conter mais narrativas literárias¹ que são mais extensas, optou por apresentar apenas o fragmento dos textos, mas nem sempre houve o cuidado em indicar que não se tratava do texto integral e não foram utilizadas estratégias para explorar as partes da história que estavam faltando. Com isso, o livro leva os alunos a produzirem leituras equivocadas, pois o sentido do texto é totalmente desfigurado. A coleção Linhas & Entrelinhas fez a escolha por textos menores, mas ainda assim lançou mão de alguns fragmentos que também podem ser caracterizados como exemplos de inadequação da escolarização da literatura.

Um outro aspecto importante diz respeito à transferência do texto literário para o suporte didático. Livros de literatura infantil têm como característica a forte vinculação do texto com a imagem. Em alguns livros, o sentido do texto é ampliado ou completado pela ilustração. Tanto que se costuma atribuir a autoria da história ao escritor e ao ilustrador. No entanto, quando o texto literário é transportado para o

¹ Fragmentos de prosas poéticas também foram apresentados para leitura.

livro didático perde-se a ilustração que acompanha a história, empobrecendo seu sentido. Uma outra característica da inadequada escolarização da literatura observada relaciona-se à mudança da disposição do texto nas páginas do livro didático e as mudanças ou acréscimos de palavras: contos são transformados em poesia, palavras são unidas ou separadas para exercícios de metalinguagem, frases são acrescentadas ao texto, a pontuação é modificada, etc. Novamente, citamos observações feitas por Soares sobre o inevitável processo de escolarização da literatura:

Não há como não alterar o texto, ao transportá-lo de seu suporte próprio – neste caso, o livro de literatura infantil – para o suporte escolar – o livro didático; no entanto, é preciso fazê-lo respeitando o que é a essência caracterizadora do texto, é preciso fazê-lo sem distorcer, desvirtuar, desfigurar; em síntese: se é inevitável escolarizar a literatura infantil, que essa escolarização obedeça a critérios que preservem o literário, que propiciem à criança a vivência do literário, e não de uma distorção ou uma caricatura dele (SOARES, 1999, p. 42).

A proposta de estudo do texto literário nas coleções Linhas & Entrelinhas e Bem-te-li apresentou características semelhantes por adotar uma abordagem mista: as atividades de leitura ora se direcionam ao estudo dos recursos lingüísticos, ora exploram o gênero literário, ora exploram a subjetividade e o imaginário, ou, ainda, focalizam o tema transformando o texto literário em texto informativo e formativo.

Na coleção Linhas & Entrelinhas, são explorados os recursos lingüísticos utilizados nos textos literários, sobretudo, através da observação e reflexão da escolha por palavras ou expressões para determinar certos sentidos. A intertextualidade em nível temático e discursivo é um aspecto bastante explorado, principalmente, porque as autoras da coleção escolheram poemas que foram produzidos a partir de parlendas e trava-línguas. Na coleção Bem-te-li, também percebemos uma exploração dos recursos lingüísticos, estéticos e literários do texto. Mas o estudo do vocabulário acontece, muitas vezes, de forma descontextualizada. Desse modo, podemos afirmar que tal estudo acontece sem considerar a situação de interação social, afinal, segundo Bakhtin:

(...) quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra, *lexicográfica*. Costumamos tirá-las de *outros enunciados* e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo; conseqüentemente,

selecionamos as palavras segundo a sua especificação de gênero. O gênero do discurso não é uma forma da língua mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica a ele inerente. No gênero a palavra ganha certa expressão típica (BAKHTIN, 1953/2003, p. 292-293).

Nesse sentido, acreditamos que a proposta da coleção Bem-te-li ainda está vinculada a uma tradição do estudo da língua materna, qual seja, a exploração de sinônimos através da formação de frases isoladas, sem relacioná-las a um gênero, isto é, a um enunciado típico.

O estudo do gênero literário centra-se na observação de aspectos formais do texto, como conceito de estrofe, versos, rimas, parágrafos, ou na cópia do nome do autor e do título. Acreditamos que esses aspectos são importantes de serem estudados, pois constituem o gênero literário, o problema é que existe um predomínio dessas atividades que se encerram em si mesmas. Encontramos nas atividades de estudo do texto, nas duas coleções analisadas, propostas para caracterizar os personagens ou para observar a disposição gráfica dos textos poéticos (na coleção Bem-te-li, são trabalhados poemas concretos e visuais), aspecto importante no estudo do gênero. Mas apesar de solicitar, sempre, a leitura oral dos poemas, o objetivo efetivo é o treino da leitura fluente, sobretudo porque o livro se destina a alunos que estão em processo de alfabetização. Sendo assim, a sonoridade e a musicalidade do gênero poético não se constituem como objeto de estudo nas coleções. Acrescente-se que a fragmentação inadequada tanto das narrativas quanto dos poemas e a desconfiguração gráfica dos textos, quando são transferidos para a página do livro didático, interferem na noção de gênero literário que será construída pelos alunos. Relaciona-se a essas questões do gênero a recuperação do contexto de produção do texto literário que, conforme explicitamos anteriormente, não é trabalhado de forma sistemática pelas coleções.

Atividades que solicitam a produção de um desenho para expressar a compreensão de partes do texto ou a forma como os alunos imaginam que é um personagem, estão presentes nas coleções e objetivam trabalhar o imaginário da criança ou a expressão da sua subjetividade. Podemos perceber que em questões de *respostas pessoais* existe uma preocupação das autoras em não interferir nas possíveis interpretações que podem surgir a partir da leitura de um texto literário, respeitando as opiniões dos alunos e as relações que estabelecem entre o texto e

suas vivências pessoais. A partir desses modelos de atividades, podemos inferir que existe uma influência de pesquisas que vêm denunciando as questões para leitura e compreensão que acompanham os textos literários, presentes no livro didático, que estreitam as possibilidades de compreensão ou, até mesmo, impõem uma única interpretação: a do autor do livro didático.

Existe uma presença significativa de atividades de cópia de informações do texto literário em ambas as coleções. Na escola, a leitura de um texto literário é sempre acompanhada de questões a serem respondidas, a partir das quais os alunos devem expressar se compreenderam, ou não, o texto. No entanto, muitas vezes, essas atividades limitam-se à simples busca de informações ou a partes da história. Segundo Rojo (2002), em algumas práticas de leitura, quando há a necessidade de armazenar informações para uso posterior, a cópia de informações é muito útil, mas essa não é uma prática para a leitura de entretenimento e fruição. Nesse ponto, identificamos o que Soares (2004a) nomeia como *eventos e práticas de letramento escolar* que, segundo a autora, se distinguem dos *eventos e práticas de letramento social*. De acordo com Soares:

(...) *na vida cotidiana*, uma narrativa, um poema aparecem em um livro que atrai pela capa, pelo autor, pela recomendação de alguém; folheia-se o livro, examina-se o sumário, a orelha, a quarta página, escolhe-se um trecho, um poema, começa-se a ler, abandona-se a leitura, por desinteresse ou por falta de tempo, continua-se depois, ou não; *na escola*, a narrativa ou o poema estão na página do manual didático ou reproduzidos numa folha solta, desligados de seu portador original, não há escolha, devem ser lidos e relidos, haja ou não interesse nisso, questões de compreensão, de interpretação são propostas – é preciso determinar a estrutura da narrativa, o ponto de vista do narrador, caracterizar personagens, identificar estrofes, versos, rimas do poema, interpretar metáforas (SOARES, 2004a, p. 106).

Podemos inferir, portanto, que a cópia de informações de textos literários, modo geral, não é uma prática de leitura literária da vida cotidiana. Ela representa o resultado da *transposição didática* de práticas e saberes realizada pela escola (SOARES, 2004a).

Em muitas atividades, a literatura assume a função de texto formativo, ou seja, são retirados das histórias ensinamentos e lições moralizantes para instruir e formar o pequeno leitor. Atribuir à literatura infantil um caráter educativo e formador não é um processo recente e pode lhe causar grandes prejuízos. Como lembra Zilberman (2003), a literatura infantil “não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma

atividade comprometida com a dominação da criança” (p.16). A transmissão de valores e de ideologias está presente nos textos destinados a criança por sua própria condição de produção, afinal, existe uma relação assimétrica entre o emissor (adulto) e o receptor (criança). Como existe uma tendência de a geração mais velha instruir a mais jovem, o escritor, muitas vezes, imprime um espírito didático nos livros para as crianças. No entanto, essa assimetria, em decorrência da supremacia da produção adulta sobre a recepção infantil, precisa ser superada para que haja uma plena realização literária. Para isso, é necessário que o escritor compreenda a peculiaridade da criança e se engaje num exercício de adaptação. Segundo Aguiar:

(...) para que esse movimento se efetue, é necessário o exercício de adequação do texto às condições cognitivas, sociais e afetivas dos leitores, tanto em relação a seu conteúdo, quanto aos aspectos compositivos e à apresentação material. A rigor, não estamos propondo censura ou limites preconceituosos, mas aproximação ao universo daqueles a que se destina. Só assim texto e leitor poderão manter um diálogo (AGUIAR, 1999, p. 244).

Atribuir um estatuto literário ao livro infantil é o objetivo de muitos pesquisadores que se preocupam com esse gênero que é, muitas vezes, excluído do mundo da arte. Segundo Zilberman, a literatura infantil poderá atingir seu valor estético se:

(...) reproduzir, nas obras transmitidas às crianças, as particularidades da criação artística, que visa à interpretação da existência que conduza o ser humano a uma compreensão mais ampla e eficaz de seu universo, qualquer que seja sua idade ou situação intelectual, emotiva e social. Assim, é somente quando a meta se torna o exercício com a palavra, que o texto para a infância atinge seu sentido autêntico, qual seja, como escreve Kurt Werner Peukert, “a expansão da dimensão de entendimento da criança” e, por extensão de todo e qualquer indivíduo (ZILBERMAN, 2003, p. 69).

Portanto, a literatura infantil, quando possui as particularidades da criação artística, pode proporcionar, sim, um ensinamento à criança, uma ampliação de sua visão de mundo e um refinamento na compreensão das suas vivências. O que precisa ser superada é a assimetria existente na relação criança *versus* adulto, que visa sempre a uma dominação moralizante dos pequenos leitores, desrespeitando, muitas vezes, as suas características cognitivas, sociais e afetivas. É importante que o autor do livro didático, no processo de elaboração das propostas de leitura literária, esteja ciente desses aspectos, pois as crianças são seres ativos na construção de

um universo infantil² e existe uma especificidade infantil na busca da compreensão do mundo.

² Sobre a cultura infantil ver: Gouvea, 2003.

Concluindo A escolarização da literatura no livro didático: uma questão em aberto

O processo de escolarização da literatura no livro didático de língua portuguesa é condicionado por questões políticas, sociais, históricas e por uma cultura escolar do processo de ensino e aprendizagem. A construção da investigação e de definições acerca do processo de escolarização deve ser feita em torno desse conjunto de questões e não apenas a partir de nossos pontos de vista, parciais e interessados em uma forma adequada de conduzir a leitura literária na escola.

Nossa pesquisa partiu da vivência de um processo de escolha de livros didáticos que aconteceu no contexto do PNLD/2004 em uma escola da rede municipal de Betim. Essa vivência nos levou ao primeiro procedimento de coleta de dados: a identificação das duas coleções mais escolhidas pelas escolas municipais da referida cidade – Linhas & Entrelinhas e Bem-te-li. Quando retomamos o resultado apresentado na Tabela 1, percebemos que a escolha no conjunto das escolas foi pulverizada, ou seja, ainda que essas duas coleções tenham sido as mais escolhidas, dezesseis títulos, dos vinte e nove aprovados no PNLD/2004, estão presentes nas escolas de Betim. Tal aspecto nos leva a questionar sobre os critérios que orientam as escolhas dos livros didáticos adotados pelas escolas dessa rede de ensino. As coleções selecionadas e que estão sendo usadas na sala de aula possuem diferentes classificações no PNLD (*Recomenda*, *Recomendada com ressalvas* e *Recomendadas com distinção*). Uma vez que todas essas escolas pertencem a uma mesma rede municipal de ensino que possui uma política educacional bem definida parece haver um problema: será que a Secretaria Municipal de Educação não está determinando alguns padrões de qualidade ou critérios de escolha para o livro didático de língua portuguesa, de modo a impedir uma escolha tão pulverizada? Não seria interesse da Secretaria discutir a seleção do livro didático, já que ele influencia no currículo, na organização das aulas e no processo de ensino e aprendizagem? Essas perguntas não puderam ser

respondidas no espaço desta pesquisa, demonstrando a necessidade de investigações que busquem compreender a relação das secretarias municipais de educação com o Programa Nacional do Livro Didático.

De acordo com a postura assumida pelos avaliadores do PNLD, os professores precisam ter a liberdade de escolher a coleção que se apresenta mais próxima de suas expectativas e que possa oferecer possibilidades de desenvolver um trabalho produtivo em sala de aula. É importante que a coleção didática adotada seja condizente com a formação e o saber-fazer do professor. Nesse sentido, algumas obras, sobretudo as *recomendadas com ressalvas*, podem não atender as convicções teóricas dos avaliadores, mas atendem às possibilidades de trabalho do professor.

Não estamos defendendo com essas considerações que o padrão de qualidade do livro escolar não deva ser melhorado, ao contrário, porque ele pode influenciar na formação e na postura do professor em sala de aula. No entanto, entendemos que esse é um longo processo e constitui-se de avanços, de permanências e, até mesmo, de retrocessos. Várias pesquisas vêm demonstrando que o PNLD está contribuindo para o aumento da qualidade dos livros didáticos, mas muitas outras, como esta, também apontam para permanências. Apesar de haver importantes pesquisas que, há quase uma década, denunciam a inadequada escolarização da literatura, elas ainda não estão tendo muito impacto na produção dos livros didáticos e no processo de escolha pelos professores.

Concordamos com Passos (2003) que o Programa Nacional do Livro Didático deveria incluir não apenas critérios de avaliação para o tratamento dado ao gênero literário, mas também critérios de exclusão. Apesar de a *Ficha de Avaliação do PNLD/2004* apresentar os quesitos para a avaliação da textualidade¹ e, principalmente, sobre os processos estéticos e literários dos textos, a leitura literária continua sendo negligenciada, assim como a transferência e a escolha do fragmento que constituirá o texto para leitura.

A transferência do texto literário do seu suporte original para as páginas do livro didático propicia uma relação texto-leitor que não foi prevista pelos seus escritores no momento de produção. Nesse outro suporte, a literatura é apropriada

¹ Os seguintes critérios compõem este quesito: Na presença de textos adaptados e/ou com recortes há a manutenção da unidade de sentido, há a indicação de cortes, supressões, adaptações, etc.; há a fidelidade ao suporte original do texto. (Guia de Livros Didáticos – PNLD/2004, p. 60 - grifos meus).

pela escola e se transforma em objeto de estudo, correndo o risco de perder sua especificidade de linguagem artística. Sabemos que a leitura de um fragmento do texto não é igual à leitura do livro em sua totalidade e, mesmo quando é apresentado o texto inteiro, a mudança de suporte impõe uma outra relação. Desse modo, as práticas de leitura literária do cotidiano não se assemelham às práticas de leitura escolar, mas estas últimas podem ter influência sobre a primeira, impondo práticas de leituras escolares “aceitáveis” para esse gênero. No entanto, tais práticas, muitas vezes, afastam os alunos dos livros de literatura, quando se espera que a escola os aproxime. Para alunos e professores, é preciso criar “o entendimento de que ler uma parte do livro não é o mesmo que ler o livro inteiro” (CUNHA, 2006, p. 10). Assim, a leitura do texto literário no livro didático deveria significar um convite para a leitura da obra completa.

Acreditamos que as atividades para leitura e compreensão dos textos literários presentes nas coleções pesquisadas possuem forte vínculo com os critérios de avaliação do PNL D, expressos na *Ficha de Avaliação do Guia*, que acabam determinando um padrão de organização, de seleção textual e de atividades nos livros didáticos. As capacidades de compreensão que estão contempladas nos critérios relacionam-se a produção de sentidos de qualquer gênero textual e não apenas para os literários. Sabemos que muitas capacidades de compreensão são importantes para o processo de leitura literária, mas questionamos a predominância desses tipos de capacidades em detrimento daquelas que possuem vínculo direto com a literatura.

Concluimos, a partir da análise dos dados, que a escolha por determinados textos literários não é neutra, assim como a elaboração das atividades. Os autores precisam se adequar às exigências dos avaliadores do PNL D, ao aluno “médio brasileiro” e às expectativas dos professores. Mas será que estes últimos conhecem os fatores que condicionam a produção dos livros didáticos, os critérios de avaliação e os objetivos metodológicos da coleção adotada? Será que consideram todas as ressalvas indicadas nas resenhas do *Guia de Livros Didáticos*, ou são conhecedores dos procedimentos para uma escolarização adequada da literatura?

Aqui nos deparamos com um paradoxo: a escolarização dos gêneros literários é desejável e necessária; mas seu objetivo principal deveria ser formar leitores capazes de fazer escolhas e leituras voluntárias de um livro de literatura fora

do muro escolar. Podemos dizer que existe um consenso sobre os benefícios da leitura literária para a formação humana, afinal, os alunos, ao se verem imersos em histórias, poderão encontrar instrumentos para compreender a sua experiência de mundo.

No Brasil, os alunos das escolas públicas têm acesso ao texto literário garantido não apenas pela via do livro didático. O MEC, desde 1997, através do PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola – incentiva o hábito da leitura e o acesso à cultura. Esse programa tem como objetivo “a aquisição e a distribuição de obras de literatura brasileira e estrangeira, infanto-juvenis, de pesquisa, de referência além de outros materiais de apoio a professores e alunos, como Atlas, globos e mapas” (MEC/FNDE/PNBE). O PNBE vem distribuindo livros de literatura em diferentes ações, dentre elas podemos citar o “Literatura em minha casa”², que consistiu na distribuição de acervos para alunos da 4ª e 8ª série do ensino fundamental. No ano de 2005, a Secretaria de Educação Básica – SEB, através do PNBE, retomou o foco na ação de ampliar os acervos das bibliotecas escolares, beneficiando todos os alunos do ensino fundamental. Para isso, livros de literatura estão passando pelo crivo de equipes de avaliadores para, em seguida, serem comprados e distribuídos às bibliotecas das escolas públicas de todo o país.

Uma outra pesquisa sobre a escolarização da leitura literária poderia ser desenvolvida a partir dessa política. Afinal, como é realizada a avaliação dos acervos? Nas escolas, qual o processo de escolha das obras? Que trabalho a escola realiza quando recebe os livros de literatura? Que relações as instituições de ensino estabelecem com o PNBE? Que recepção tem as obras selecionadas? Quais os títulos mais escolhidos pelas crianças e professores?

Nossa pesquisa sobre a escolarização da literatura no livro didático de língua portuguesa nos mostrou que o texto literário continua sendo usado como pretexto para o estudo de conteúdos gramaticais, ortográficos, para a aquisição do sistema de escrita, enfim, para o estudo daquilo que não é literário. Para atingir tal fim, o texto literário é descaracterizado, perdendo sua especificidade de linguagem artística. A necessidade da leitura de textos curtos, em decorrência da organização do tempo escolar ou da fase de desenvolvimento cognitivo dos alunos, faz com que o processo de transferência de texto para as páginas do livro didático se constitua

² A distribuição de livros aconteceu no ano de 2003.

de adaptações, cortes, supressões e mudanças de palavras e ilustrações que desvirtuam o sentido da obra. Nesse sentido, questionamos: existiriam textos, livros literários adequados para serem transportados para as páginas dos livros didáticos? Qualquer texto literário poderia passar por esse processo? Os professores, mediadores da leitura literária no livro didático de língua portuguesa, consideram as mudanças no texto em decorrência da transferência e dos objetivos de leitura? Os professores querem formar leitores ou querem usar os textos para o estudo de regras gramaticais, ortográficas, para informar ou formar os alunos? A leitura do texto literário no livro didático induz o aluno a buscar o livro ou o escritor literário? Que relação o aluno estabelece com o texto que não está em seu suporte original?

Essas questões mostram que a pesquisa sobre a escolarização da literatura não encerra aqui, mas se abre para novas investigações, para a definição de outros caminhos. Talvez indique a necessidade de retorno ao projeto inicial de pesquisa e de resgate de uma trajetória, a princípio abandonada quando demarcarmos a abrangência do objeto, e que pode ser expressa na questão: que práticas de leitura literária acontecem em sala de aula através do livro didático de língua portuguesa?

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura Literária e Escola. In: Org. de EVANGELISTA, Aracy. *et al. A Escolarização da Literatura: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. [VOLOCHINOV, V. N.] (1926). *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Circulação restrita.

BAKHTIN, Mikhail. [VOLOCHINOV, V. N.] (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. (1953) *Estética da criação verbal*. Introdução e Tradução do russo Paulo Bezerra: prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. – 4ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Biblioteca Universal)

BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MARTINS, Aracy Alves. A leitura literária no PNL D diante dos PCN's: pretextos versus contextos ou a "a escolinha do professor mundo". In: ROJO Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura Escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos. In: Márcia Abreu (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura Escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; COSTA VAL, Maria da Graça. *Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004a. (Coleção Linguagem e Educação).

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. "O Processo de escolha de livros: o que dizem os professores?". In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; COSTA VAL, Maria da Graça. *Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2004. (Coleção Linguagem e Educação).

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *O texto escolar: uma história*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004b. (Coleção Linguagem e Educação).

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: COSTA VAL, Maria das Graças; MARCUSCHI, Beth (Orgs). *Livros didáticos de língua portuguesa:*

letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. (Coleção Linguagem e Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Livros Didáticos. *Guia de livros didáticos: 1ª a 4ª séries – PNLD 2004*. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

CAFIERO, Delaine; CORRÊA, Hércules. Os textos literários em quatro coleções de livros didáticos: entre o estético e o escolar. In: ROJO Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura Escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

CHARTIER, Roger. *Práticas de Leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. Trad. Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.

COSTA VAL, Maria das Graças; MARCUSCHI, Beth (Orgs). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. (Coleção Linguagem e Educação).

COSTA VAL, Maria da Graça; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e língua portuguesa (de 1ª a 4ª série). In: COSTA VAL, Maria das Graças; MARCUSCHI, Beth (Orgs). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. (Coleção Linguagem e Educação).

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. A literatura é uma confissão de que a vida não basta. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.12, n.69, p. 05-11, mai./jun. 2006.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade. *A construção escolar de comunidade de leitores: leituras do manual de português*. Portugal: Editora Almedina, 2000.

FRADE, Isabel Cristina da Silva Frade. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 9, n.50, mar./abr. 2003.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, Alysson. *et al. Desenvolvimento e Aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, p. 64-82, jan./mar. 1996.

MARTINS, Aracy. *et al. (Orgs.). A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. (Coleção Literatura e Educação).

MARTINS, Aracy Alves. Livros didáticos de português: ciência? arte? In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. (Orgs.) *Leitura literária: a mediação escolar*. – Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

- MUNAKATA, Kasumi. Livro didático: produção e leituras. In: Márcia Abreu (Org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1999.
- PADILHA, Simone de Jesus. *Os gêneros poéticos em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva*. Tese de Doutorado. LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.
- PAIVA, Aparecida. *et al* (Orgs.) *No fim do século: a diversidade – O jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Coleção Literatura e Educação).
- PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In: PAIVA, Aparecida. *et al*. (Orgs.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
- PAIVA, Aparecida. *Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003. (Coleção Linguagem e Educação).
- PAIVA, Aparecida. *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2004. (Coleção Linguagem e Educação).
- PAIVA, Aparecida. *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. (Coleção Linguagem e Educação).
- PASSOS, Marta. A literatura no livro didático de língua portuguesa: o embate e o debate continuam. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 9, n.53, p. 14-25, set/out 2003.
- PAULINO, Graça (org.). *O jogo do livro infantil*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.
- ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. Texto inédito. LAEL/PUC-SP (SEE-SP, SME-SP/CENPEC), 2002.
- ROJO Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura Escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- ROJO, Roxane. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5^a a 8^a séries). In: ROJO Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura Escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- ROJO, Roxane. *Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas*. LAEL/PUC-SP (SEE-SP, SME-SP/CENPEC),
- SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o Livro Didático. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2. n.12, p. 52-63, nov/dez. 1996.
- SOARES, Magda Becker. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: de EVANGELISTA, Aracy, et al. (Orgs.). *A Escolarização da Literatura: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda Becker. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004a.

SOARES, Magda Becker. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, Aparecida. et al. (org.) *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Autêntica /CEALE/FaE/ UFMG, 2004b. (Coleção Linguagem e Educação).

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Lia De. et al. (Orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida. et al. (Orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica / CEALE / FaE / UFMG, 2003.

Livros didáticos pesquisados:

BRAGANÇA, Angiolina Domanico; CARPANEDA Isabella P.de M. *Coleção Bem-te-li – Língua Portuguesa*. São Paulo: FTD, 2004.

WANDRESEN, Maria Otília Leite; CIPRIANO Lúcia Helena Ribeiro. *Coleção Linhas & Entrelinhas*. Curitiba: Nova Didática, 2004.

Livros de literatura:

ARAÚJO, Elza Beatriz Von Döllinger de. *Caderno de Segredos*. Ilustração de Eliana B. Brandão. 4. ed. São Paulo: FTD, 1992. (Coleção falas poéticas).

FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. *O vento*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1982. (Coleção Gato e Rato).

GARCIA, Maria da Conceição Torres. *Luz da Noite*. Ilustrações de Edna de Castro. Belo Horizonte: Lê, 1985.

LOBATO, Monteiro. *Fábulas*. 26. ed. São Paulo: Brasiliense, 1973.

RIBEIRO, Francisco Aurélio. *O Gato Xadrez*. Ilustrações de Atílio Colnago. 3.ed. Belo Horizonte: Miguilim, 1991.

ROCHA, Ruth. *Quem tem medo de quê*. Ilustração de Ivan e Marcello. Rio de Janeiro: Rio Gráfica, 1986.

ANEXOS

ANEXO 1

Remanejamento 2004 / Biblioteca do Educador – SEMED/Betim

Escolas	Título	Autor	Editora
Escola Municipal Antônio D'Assis Martins	Linguagem e Vivência, Língua Portuguesa	Antônio de Siqueira e Silva Tânia Amaral Oliveira Rafael Bertolin	IBEP
Escola Municipal Adelina Mesquita Januzzi	Construindo a Escrita – Texto, gramática e ortografia	Carmem Silvia C.T. Carvalho Maria da Graça B. Baraldi Deborah Panachão Sarina Bacellar Ktnikas Silvia Maria de A. Salmoso	Ática
Escola Municipal Alice Pinheiro de Araújo	Linhas & Entrelinhas	Lúcia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otília Leite Wandresen	Nova Didática
Escola Municipal Antônio Honório da Silva	Análise, Linguagem e Pensamento – Alp Novo	Maria F. Cocco	FTD
Escola Municipal Aristides José da Silva	Arte e manhãs da Linguagem	Sônia A. Glodis Medeiros, Elisiani Vitória Tiepolo	Nova Didática
Escola Municipal Bento Machado Ribeiro	Montagem e desmontagem de textos – Língua portuguesa	Hermínio Geraldo Sargentim	IBEP
Escola Municipal Desembargador Souza Lima	Linhas & Entrelinhas	Lúcia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otília Leite Wandresen	Nova Didática
Escola Municipal Clovis Salgado	Uma proposta para o letramento	Magda Becker Soares	Moderna
Escola Municipal Edir Terezinha de Almeida Fagundes	Viver e Aprender Português	Cloder Rivas Matos e Joana D'Arque C. de Aguiar	Saraiva
Escola Municipal Edméia Duarte de Oliveira Braga	Linhas & Entrelinhas	Lúcia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otília Leite Wandresen	Nova Didática
Escola Municipal Gefferson Ventura de Souza	Viver e Aprender Português	Cloder Rivas Matos e Joana D'Arque C. de Aguiar	Saraiva
Escola Municipal Gino José de Souza	Linhas & Entrelinhas	Lúcia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otília Leite Wandresen	Nova Didática
Escola Municipal Hercílio do Espírito Santo	Bem-te-li	Angiolina Bragança e Isabella P. de M. Carpaneda	FTD
Escola Municipal José Salustiano	Português: A escola é nossa	Márcia P. Paganini Cavéquia	Dimensão

Lara			
Escola Municipal Lúcia Farage Freita Gumiero	Linhas & Entrelinhas	Lúcia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otília Leite Wandresen	Nova Didática
Escola Municipal Maria Aracélia Alves	Linhas & Entrelinhas	Lúcia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otília Leite Wandresen	Nova Didática
Escola Municipal Maria Elena da Cunha Braz	Linhas & Entrelinhas	Lúcia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otília Leite Wandresen	Nova Didática
Escola Municipal Maria de Loudes Oliveira	Linhas & Entrelinhas	Lúcia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otília Leite Wandresen	Nova Didática
Escola Municipal Maria da Penha dos Santos Almeida	Linhas & Entrelinhas	Lúcia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otília Leite Wandresen	Nova Didática
Escola Municipal Osório Aleixo da Silva	Viver e Aprender Português	Cloder Rivas Matos e Joana D'Arque C. de Aguiar	Saraiva
Escola Municipal Manoel Saturinino de Carvalho	Bem-te-li	Angiolina Bragança e Isabella P. de M. Carpaneda	FTD
Escola Municipal Presidente Raul Soares	Viver e Aprender Português	Cloder Rivas Matos e Joana D'Arque C. de Aguiar	Saraiva
Sebastiana Dinis Matos Cardoso	Linhas & Entrelinhas	Lúcia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otília Leite Wandresen	Nova Didática
Escola Municipal Sebastião Ferreira de Oliveira	Viver e Aprender Português	Cloder Rivas Matos e Joana D'Arque C. de Aguiar	Saraiva
Escola Municipal Waldemar D'Aluz Gonçalves	Linhas & Entrelinhas	Lúcia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otília Leite Wandresen	Nova Didática

ANEXO 2

Livros por Escola

Escolas Municipais	Telefones	Títulos dos Livros	Autores	Editoras	Classificações
1. Abílio Gomes da Costa	3591-3232				
2. Adelina Gonçalves Campos	3591-3309	UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO	Magda Becker Soares	MODERNA	RD
3. Adelina Mesquita Januzzi		CONSTRUINDO A ESCRITA – Textos, gramática e ortografia	Carmem Silvia C.T. Carvalho Maria da Graça B. Baraldi Deborah Panachão Sarina Bacellar Ktnikas Silvia Maria de A. Salmoso	ÁTICA	RD
4. Alair Ferreira de Souza	3530-9672/ 3596-2888	PORTUGUÊS NA PONTA DO LÁPIS... E DA LÍNGUA	Rita de Cássia E. Braga Marica A. F. de Magalhães Ilza Maria Tavares Gualberto	DIMENSÃO	RD
5. Alice Pinheiro Araújo (1º ciclo – Pré, 2ª e 3ª séries)	3592-1317	LINHAS & ENTRELINHAS	Lúcia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otília Leite Wandresen	NOVA DIDÁTICA	REC
6. Antônio D'Assis Martins	3531-3506	LINGUAGEM E VIVÊNCIA, LÍNGUA PORTUGUESA	Antônio de Siqueira e Silva Tânia Amaral Oliveira Rafael Bertolin	IBEP	RD
7. Antônio Honório da Silva		ANÁLISE, LINGUAGEM E PENSAMENTO - ALP Novo	Maria Fernandes Cocco Marco Antonio de A.	FTD	REC

			Hailer		
8. Aristides José da Silva	3591-3323	ARTE E MANHAS DA LINGUAGEM	Sônia A. Glodis Medeiros / Elisiani Vitória Tiepolo	NOVA DIDÁTICA	RR
9. Arthur Trindade	3531-7725/ 3591-3320	UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO	Magda Becker Soares	MODERNA	RD
10. Bairro São Cristóvão	3591-2533	MONTAGEM E DESMONTAGEM DE TEXTOS – Língua Portuguesa	Hermínio Geraldo Sargentim	IBEP	RR
11. Barão do Rio Branco	3530-9177	LINHAS & ENTRELINHAS	Lúcia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otília Leite Wandresen	NOVA DIDÁTICA	REC
12. Belizário Ferreira Caminhas	3591-1334	LINHAS & ENTRELINHAS	Lúcia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otília Leite Wandresen	NOVA DIDÁTICA	REC
13. Bento Machado Ribeiro	3591-0376	MONTAGEM E DESMONTAGEM DE TEXTOS – Língua Portuguesa	Hermínio Geraldo Sargentim	IBEP	RR
14. Centro Ed. Téc. Artes Profis. - CETAP	3531-1366	BEM-TE-LI	Angiolina Bragança Isabella P. de M. Carpaneda	FTD	RR
15. Clóvis Salgado	3594-1161/ 3532-4059	UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO	Magda Becker Soares	MODERNA	RD
16. Desembargador Souza Lima	3531-2483	LINHAS & ENTRELINHAS	Lúcia Helena Ribeiro Cripriano	NOVA DIDÁTICA	REC
17. Duque de Caxias	3595-3634	BEM-TE-LI	Angiolina Domanico Bragança Isabella P. de M. Carpaneda	FTD	RR
18. Edir Terezinha de A. Fagundes	3592-2332	VIVER E APRENDER PORTUGUÊS – Nova versão	Cloder Rivas Matos / Joana D'Arque C. de Aguiar	SARAIVA	RR

19. Edméia Duarte de O. Braga	3532-7759	LINHAS & ENTRELINHAS	Lúcia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otília Leite Wandresen	NOVA DIDÁTICA	REC
20. Fausto Figueiredo de Oliveira	3532-7427	LINHAS & ENTRELINHAS	Lúcia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otília Leite Wandresen	NOVA DIDÁTICA	REC
21. Carmelita Catarina da Mata	3596-1239				
22. Florestan Fernandes	3532-5300/ 3532-7388	A ESCOLA É NOSSA – Português 1ª a 4ª séries	Márcia A. Paganini Cavécquia	Scipione	REC
23. Francisco de Sales Barbosa	3591-3302/ 3591-6215	LINHAS & ENTRELINHAS	Lúcia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otília Leite Wandresen	NOVA DIDÁTICA	REC
24. Frei Edgard Groot	3530-6655	BEM-TE-LI	Angiolina Domanico Bragança Isabella P. de M. Carpaneda	FTD	RR
25. Frei Rogato	3530-6326/ 3530-6154	MONTAGEM E DESMONTAGEM DE TEXTOS	Hermínio Sargentim	IBEP	RR
26. Geferson Ventura de Souza		VIVER E APRENDER PORTUGUÊS – Nova versão	Cloder Rivas Matos / Joana D'Arque C. de Aguiar	SARAIVA	RR
27. Geraldo Jorge Meira	3596-0948/ 3596-0957	BEM-TE-LI	Angiolina Domanico Bragança Isabella P. de M. Carpaneda	FTD	RR
28. Geraldo Magela Diniz	3594-3120/ 3531-1682	COM TEXTO E TRAMA	Maria Melo Garcia	Expressão	REC
29. Gino José de Souza	3592-1837	LINHAS & ENTRELINHAS	Lúcia Helena Ribeiro	NOVA DIDÁTICA	

30. Hercílio do Espírito Santo	3532-9095	BEM-TE-LI	Angiolina Domanico Bragança Isabella P. de M. Carpaneda	FTD	RR
31. Inf. Emílio Mafia Gomes					
32. Inf. Frei Luiz G. de Aguiar					
33. Isaura Coelho	3592-2077	BEM-TE-LI	Angiolina Domanico Bragança Isabella P. de M. Carpaneda	FTD	RR
34. Israel José Carlos	3591-2505	LETRA, PALAVRA E TEXTO – Língua Portuguesa e Projetos	Mércia Maria Silva Procópio Jane Araújo Passos	SCIPIONE	REC
35. José Miranda Sobrinho	3593-0329	BEM-TE-LI	Angiolina Domanico Bragança Isabella P. de M. Carpaneda	FTD	RR
36. José Nogueira Duarte	9634-8929				
37. José Salustiano Lara		A ESCOLA É NOSSA - PORTUGUÊS 1ª a 4ª séries	Márcia P. Paganini Cavéquia	SCIPIONE	REC
38. Josefina Macedo Gontijo	3532-4590	LINHAS & ENTRELINHAS	Lúcia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otília Leite Wandresen	NOVA DIDÁTICA	REC
39. Lúcia Farage de F. Gumiero	3595-6066	LINHAS & ENTRELINHAS	Lúcia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otília Leite Wandresen	NOVA DIDÁTICA	REC
40. Manoel Saturnino de Carvalho		BEM-TE-LI	Angiolina Domanico Bragança	FTD	RR

			Isabella P. de M. Carpaneda		
41. Marcílio Melo Resende	3595-7647	LINHAS & ENTRELINHAS	Lúcia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otília Leite Wandresen	NOVA DIDÁTICA	REC
42. Margarida Soares Guimarães	3532-3409	BEM-TE-LI	Angiolina Domanico Bragança Isabella P. de M. Carpaneda	FTD	RR
43. Maria Aracélia Alves	3595-5741	LINHAS & ENTRELINHAS	Lúcia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otília Leite Wandresen	NOVA DIDÁTICA	REC
44. Maria Cristina	3592-1807	BEM-TE-LI	Angiolina Domanico Bragança Isabella P. de M. Carpaneda	FTD	RR
45. Maria da Conceição Brito	3597-5131	LINHAS & ENTRELINHAS	Lúcia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otília Leite Wandresen	NOVA DIDÁTICA	REC
46. Maria da Penha dos S. Almeida	3595-4545	LINHAS & ENTRELINHAS	Lúcia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otília Leite Wandresen	NOVA DIDÁTICA	REC
47. Maria de Lourdes Oliveira		LINHAS & ENTRELINHAS	Lúcia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otília Leite Wandresen	NOVA DIDÁTICA	REC
48. Maria Elena da Cunha Braz		LINHAS & ENTRELINHAS	Lúcia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otília Leite Wandresen	NOVA DIDÁTICA	REC
49. Maria Mourici Granieri	3592-1335	MONTAGEM E DESMONTAGEM DE	Hermínio Geraldo Sargentim	IBEP	RR

		TEXTOS – Língua Portuguesa			
50. Mário Marcos C. Tupynambá	3595-2022	BEM-TE-LI	Angiolina Domanico Bragança Isabella P. de M. Carpaneda	FTD	RR
51. Oficina-Escola Rosalino Felipe					
52. Olímpia Maria da Glória	3532-3564	VITÓRIA RÉGIA	Solange G. Dittrich da Silva	IBEP	RD
53. Osório Aleixo da Silva	3591-3255	VIVER E APRENDER PORTUGUÊS – Nova versão	Cloder Rivas Matos / Joana D'Arque C. de Aguiar	SARAIVA	RR
54. Paulo Monteiro Lara	Não consta telefone				
55. Prefeito Alcides Braz	3596-2888	PORTUGUÊS NA PONTA DO LÁPIS... E DA LÍNGUA.	Rita de Cássia E. Braga Marica A. F. de Magalhães Ilza Maria Tavares Gualberto	DIMENSÃO	RD
56. Presidente Raul Soares	3592-5465/ 3592-0222	VIVER E APRENDER PORTUGUÊS – Nova versão	Cloder Rivas Matos / Joana D'Arque C. de Aguiar	SARAIVA	RR
57. Raul Saraiva Ribeiro	3531-2719/ 3531-5958	UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO	Magda Becker Soares	MODERNA	RD
58. Rita Maria Silva	3597-7723	BEM-TE-LI	Angiolina Domanico Bragança Isabella P. de M. Carpaneda	FTD	RR
59. Sebastiana Diniz M. Cardoso	3591-3275	LINHAS & ENTRELINHAS	Lúcia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otília Leite Wandresen	NOVA DIDÁTICA	REC
60. Sebastião Ferreira de Oliveira	3532-9530	VIVER E APRENDER PORTUGUÊS – Nova versão	Cloder Rivas Matos / Joana D'Arque C. de	SARAIVA	RR

			Aguiar		
61. Valério Ferreira Palhares	3533-9222	LINHAS & ENTRELINHAS	Lúcia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otília Leite Wandresen	NOVA DIDÁTICA	REC
62. Vereador Rafael Barbisan (3 ^o ciclo em diante)	3530-6993				
63. Waldemar D'Luz Gonçalves		LINHAS & ENTRELINHAS	Lúcia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otília Leite Wandresen	NOVA DIDÁTICA	REC
64. Ângela Ribeiro Batista Maia	3593-5288	A escola começou a funcionar no ano de 2005 e adotou mais de uma coleção didática (os livros foram doados).			

ANEXO 3

Instrumento de análise de textos presentes no livro didático de língua portuguesa

Coleção:
 Autoras:
 Editora
 Classificação no PNLD:

Informações - Livro Didático					
Série:					
Unidade:					
Tema da unidade:					
Informações - Texto					
Literário?	Sim ()			Não ()	
Título (textos literários):	<input type="checkbox"/> (textos literários) <input type="checkbox"/> não literários				
Tipo de texto:					
Fonte:					
Página(s):					
Para textos literários:					
Título:					
Atribuído pelo autor do livro didático?	Sim ()	Não ()	Informação não explicitada ()		
Página(s):					
Fonte:					
Gênero:					
Fragmento?	Sim ()			Não ()	
Texto principal?	Sim ()			Não ()	
Se for o texto principal: possui seção de "Abertura" que antecipa a leitura do texto?			Sim ()	Não ()	
Em qual seção?					
Informações – Autor do texto literário:					
Nome do autor(a):					
Homem ()				Mulher ()	
Reconhecido(a)?	Sim ()			Não ()	
Nacionalidade:	Brasileiro ()	Estrangeiro ()		Se estrangeiro, qual país?	
O LD apresenta texto biográfico?	Sim ()			Não ()	
Se brasileiro, de qual região do Brasil?	Sudeste ()		Sul ()	Norte ()	Nordeste ()
Dicas de Leitura					

ANEXO 4

Textos Literários: autores e obras - Coleção Linhas & Entrelinhas 1ª série

Título do texto no LD	Título da obra de referência	Autor	Editora	Ano de publicação	Gênero	Seção no LD	Pag. no LD
1- O rei e o rato	Lua no Brejo	Elias José	Mercado Aberto	1991	Poema	2- Lendo	22-23
2- Xadrez	À toa, à toa	João Proteti	Papyrus	1998	Poema	1- Lendo	32
3- História engatada	A história engatada	Sylvia Orthof	Braga	1997	Poema	Estudando o texto	39
4- O gato xadrez	O gato xadrez	Francisco Aurélio Ribeiro	Miguilim	1985	Poema	Estudando o texto	46
5- Receita da vovó	Caderno de Segredos	Elza Beatriz	FTD	1997	Poema	2- Lendo	65
6- Palhaço	Bem-te-vi e outras poesias	LALAU; LAURABEATRIZ	Companhia das Letrinhas	1997	Poema	1- Lendo	78
7- Pai Francisco	A poesia é uma pulga	Sylvia Orthof	Atual	1995	Poema	2- Lendo	109
8- O Cravo e a Rosa	Uni, duni, te	Ângela Lago	Compor	1982	Conto	Ouvindo Histórias	116
9- A lebre e a tartaruga	A lebre e a tartaruga	Gil de Oliveira	Não publicado (adaptado/ Esopo)	2001	Fábula	1- Lendo	154
10- Tartaruga	Girassóis e outras poesias	LALAU; LAURABEATRIZ	Companhia das Letrinhas	1995	Poema	3- Lendo	167
11- A raposa e as uvas	Fábulas de Esopo	Heloísa Jahn (trad.)	Companhia das Letrinhas	1999	Fábula	Produzindo	169

Textos Literários: autores e obras - Coleção Linhas & Entrelinhas 2ª série

Título do texto no LD	Título da obra de referência	Autor	Editora	Ano de publicação	Gênero	Seção no LD	Pag. no LD
1- Sem título	Quem conta um conto...	NOSSO AMIGUINHO / Sem autor	Tatuí: C&as Publicadora Brasileira	1995	Conto	4- Lendo	29-30
2- As três laranjas mágicas	Volta ao mundo em 52 histórias	Neil Philip; Hildegard Feist (trad)	Companhia das Letrinhas	1994	Conto	3- Lendo	48-49
3- Silva Jr	História para Acordar	Diléia Frade	Companhia das Letrinhas	1996	Conto	3- Lendo	86
4- O sol e a lua	Histórias para Acordar	Diléia Frade	Companhia das Letrinhas	1996		5- lendo	109
5- Coruja?	Fora da gaiola e outras poesias	LALAU; LAURABEATRIZ	Companhia das Letrinhas	1995	Poesia	Dialogando	111
6- A coruja e a águia	Fábulas	Monteiro Lobato	Círculo do Livro	1994	Fábula	2- Lendo	120-121
7- As sete corujas	Lá vem história: contos do folclore mundial	Heloísa Prieto	Companhia das Letrinhas	1997	Conto	4- Lendo	128-129
8- Destino	O bailado: primeiros movimentos	ALCOFORADO FILHO, Hary Guedes	Scipione	1992	Poema	3- Lendo	143
9- O rei que queria alcançar a lua	Lá vem história	Heloísa Prieto	Companhia das Letrinhas	1997	Conto	4- Lendo	149-150
10- O Relógio	A Arca de Noé. O relógio	Vinícius de Moraes	Companhia das Letrinhas	1999	Poema	2- Lendo	160
11- Calendário	Papagaio Gaio	Celina Ferreira	Formato	1998	Poema	Produzindo	169

Textos Literários: autores e obras - Coleção Linhas & Entrelinhas 3ª série

Título do texto no LD	Título da obra de referência	Autor	Editora	Ano de publicação	Gênero	Seção no LD	Pag. no LD
1- O lobo e cão	Fábulas de Esopo	Ruth Rocha	FTD	1996	Fábula	2- Lendo	10
2- O urso e as abelhas	Fábulas de Esopo	Heloísa Jahn (trad.)	Companhia das Letrinhas	1999	Fábula	1- Lendo	47
3- O Curupira	Contos de Encantamento	Elias José	Formato	1996	Poema	2- Lendo	74-75
4- O rato do mato e o rato da cidade	Fábulas de Esopo	Ruth Rocha	FTD	1996	Fábula	1- Lendo	86
5- O rato da cidade e o rato dos campos	Ri melhor quem ri primeiro: poemas para crianças (e adultos inteligentes)	José Paulo Paes	Companhia das Letrinhas	1998	Poema	2- Lendo	91-92
6- Vida de gato e rato	Segredinhos de amor	Elias José	Moderna	1999	Poema	3- Lendo	98
7- O retrato misterioso	O retrato misterioso	Ciência hoje das crianças	SBPC	1997	Conto	4- Lendo	118-119
8- Árvore de Natal	O vampiro argentino	Dilian Camargo	Projeto	1993	Poema	1- Lendo	140
9- À procura do Natal	À procura de Natal	Gill de Oliveira	Texto não publicado	2000	Conto	3- Lendo	152-153

Textos Literários: autores e obras - Coleção Linhas & Entrelinhas 4ª série

Título do texto no LD	Título da obra de referência	Autor	Editora	Ano de publicação	Gênero	Seção no LD	Pag. no LD
1- Sem casa	Casas	Roseana Murray	Formato	1994	Poema	Estudando o texto	18
2- O voo mais bonito	O voo mais bonito	Januária Cristina Alves	Revista Zé	1999	Conto	4- Lendo	40-41
3- A cigarra e a formiga	Fábulas de La Fontaine	Regina Drummond (adap. Trad.)	Paulus	1996	Fábula em versos	2- Lendo	147
4- A cigarra e a formiga	Fábulas de Esopo	Ruth Rocha	FTD	1996	Fábula	2- Lendo	147
5- A cigarra e as formigas	Fábula	Monteiro Lobato	Circulo do Livro	1994	Fábula	4- Lendo	149
6- Sem barba	Olha o bicho	José Paulo Paes	Ática	1989	Poema	5- Lendo	153

ANEXO 5

Textos Literários: autores e obras - Coleção Bem-te-li 1ª série

Título do texto no LD	Título da obra de referência	Autor	Editora	Ano de publicação	Gênero	Seção no LD	Pag. no LD
1- Brincadeiras de Nuvens	A fada que tinha idéias	Fernanda Lopes de Almeida	Ática	1996	Narrativa	Leitura Ouvida	17 (18 MP)
2- Travessuras do Vento	Almanaque nº 2 – O Vento	Mary França	Ática	1989	Poema	Leitura 1	27-28
3- O Vento	O cata-vento e o ventilador	Luís Camargo	FTD	1986	Poema	Gramática	33
4- Que será?	Pra boi dormir	Sônia Miranda	Record	1992	Poema	Gramática	34
5- Sacola	Carretel de invenções	Francisco Marques	Amepe	1993	Poema	Gramática	34
6- Vento Forte	Conversa com o verso	6- Maria Alice Pena de Azevedo	Edições Paulinas	1988	Poema	Ortografia	46
7- O Eco e a Lua	Coletânea AMAE - Alfabetização	Tânia Marília de Queirós Oliveira		1996	Narrativa	Leitura 1	49-50
8- Noite	Tigres no quintal	Sérgio Caparelli	Kuarup	1993	Poema	Leitura 2	60
9- Canção para ninar gato com insônia	Come-vento	Sérgio Caparelli	L&PM	1987	Poema	Leitura 1	70
10- Escova de dente	O cata-vento e o ventilador	Luís Camargo	FTD	1992	Poema	Produção	72
11- Cascata / Riacho	O bailado	Hardy Guedes Alcoforado Filho	Scipione	1992	Poema	Produção	73

Título do texto no LD	Título da obra de referência	Autor	Editora	Ano de publicação	Gênero	Seção no LD	Pag. no LD
12- Luz da noite	Luz da noite	Maria da Conceição Torres Garcia	Lê	1985	Narrativa	Leitura 3	78-79
13- A menina, os amigos e os segredos	A menina, os amigos e os segredos	Telma Coslovsky	Imago	1994	Poema	Leitura 1	91-93
14- Sem título	Por enquanto eu sou pequeno	Pedro Bandeira	Moderna	1994	Poema	Vamos Rimar	103
15- Sem título	De avestruz a zebra	Maiti Frank Carril & Rodrigo Frank	Ática	1992	Poema	Vamos Rimar	103
16- Papo-furado	As confusões de Aninha	Stella Carr	Moderna	1985	Narrativa	Gramática	123
17- A cigarra e as formigas	Fábulas de Esopo	Russel Ash e Bernard Higon (compilação)	Companhia das Letrinhas	1997	Fábula	Leitura 1	135-136
18- A cigarra e as formigas	Fábulas	Monteiro Lobato	Brasiliense	1960	Fábula	Leitura 2	140-141
19- A reunião geral dos ratos	Fábulas de Esopo		Companhia das Letrinhas	1994	Fábula	Leitura Ouvida	150 (22 MP)
20- O jacaré, o papo e o truque	O jacaré, o papo e o truque	Arnaldo Niskier	Vozes	1993	Narrativa	Leitura 1	156-157
21- Que bicho será que fez o buraco?	Que bicho será que fez o buraco?	Ângelo Machado	Nova Fronteira	1996	Poema	Leitura 1	174-175
22- Sem título	Sem título	Do LD	Do LD		Narrativa	Gramática	183
23- A casa de Mujim	Quem casa quer casa	Tatiana Belinky	Global	1997	Narrativa	Produção	189
24- O Puxapé	O Puxapé	Rose Impey	Scipione	1994	Narrativa	Leitura 1	194-196

Título do texto no LD	Título da obra de referência	Autor	Editora	Ano de publicação	Gênero	Seção no LD	Pag. no LD
25- Sem título	A Cinderela das bonecas	Ruth Rocha	FTD	1992	Narrativa	Gramática	205
26- Quem tem medo de quê?	Quem tem medo de quê?	Ruth Rocha	Rio Gráfica	1986	Poema	Leitura 2	207
27- A coisa	A coisa	Ruth Rocha	FTD	1996	Narrativa	Leitura Ouvida	209 (25 MP)
28- Queremos Natal com Papai Noel!	Queremos Natal com Papai Noel	Ana Maria Bohrer	Ática	1991	Narrativa	Leitura 1	217-221

Textos Literários: autores e obras - Coleção Bem-te-li 2ª série

Título do texto no LD	Título da obra de referência	Autor	Editora	Ano de publicação	Gênero	Seção no LD	Pag. no LD
1- Dicionário	Poemas para brincar	José Paulo Paes	Ática	1999	Poema	Leitura 1	7-9
2- Sem título	É proibido miar	Pedro Bandeira	Moderna	1995	Narrativa	Leitura Comparada	14
3- Resfriado	Abobrinha quando cresce...	Carlos Queiroz Teles	Moderna	1993	Poema	Leitura Comparada	16
4- A cor	A cor	Ângela Leite de Souza	Arco-íris	1996	Poema	Leitura 1	39-41
5- Sem título	As amigas e as sombras	Augusto Magalhães	Scipione		Narrativa	Vamos Recordar	47
6- Teste de Coragem	Meninos e meninas – Traquinagens, brincadeiras e emoções na rua	Edson Gabriel Garcia	Loyola	1992	Narrativa	Leitura 3	57-58
7- Meia palavra não basta	Meia palavra não basta	Maurício Veneza	Atual	1998	Conto	Leitura 1	61-63
8- Deu pano pra manga	Deu pano pra manga	Ana Paula Escobar Freddi e Noemi Paulichenco Loureiro	Scipione	1997	Conto	Leitura 2	70-71
9- História Sonora		Irene Souza Lima de Almeida	Revista Nosso Amiguinho	1984	Conto	Divirta-se	74
10- Lá vem trovoadas	As confusões de Aninha	Stella Carr	Moderna	1985	Narrativa	Produção	75-76

Título do texto no LD	Título da obra de referência	Autor	Editora	Ano de publicação	Gênero	Seção no LD	Pag. no LD
11- Fuzuê no galinheiro		Do LD	Do LD		Teatro	Leitura 1	80-86
12- Sem título	Dona Galinha e ovo de Páscoa	Eliana Sá	Scipione	1994	Narrativa	Produção	98
13- Alvinho e os presentes de Natal	Alvinho e os presentes de Natal	Ruth Rocha	FTD	1996	Narrativa	Leitura 1	100-101
14- Tudo por amor	Tudo por amor	Ana Paula Escobar Freddi e Noemi Paulichenco Loureiro	Scipione	1997	Narrativa	Gramática	110
15- A bolinha de jornal	A bolinha de jornal	Fátima Portilho	Estação Liberdade	1991	Narrativa	Leitura 1	118-120
16- Sem título	O frio pode ser quente?	Jandira Mansur	Ática		Poema	Gramática	131
17- Sem título	O rapto do líquido mágico	Maria Eunice Garrido Barbieri	FTD		Narrativa	Gramática	132
18- Homem do Campo		Do LD	Do LD		Poema	Leitura 2	146
19- O sítio do Picapau Amarelo	O sítio do Picapau Amarelo	Monteiro Lobato	Brasiliense	1993	Narrativa	Vamos Recordar	149
20- Arte na casa	Mordidas que podem ser beijos.	Walcyrr Carrasco	Moderna	1997	Narrativa	Leitura 1	156-158
21- O cachorrinho	Por enquanto eu sou pequeno	Pedro Bandeira	Moderna	1994	Poema	Gramática	165
22- Vassoural	A poesia é uma pulga	Sylvia Orthof	Atual	1991	Poema	Gramática	167
23- Sem título	Histórias para acordar	Diléia Frade	Companhia das Letrinhas	1998		Gramática	167

Título do texto no LD	Título da obra de referência	Autor	Editora	Ano de publicação	Gênero	Seção no LD	Pag. no LD
24- Vestidinho Vermelho	Manual de brincadeira da Mônica	Maurício de Sousa	Globo	1996	Paródia	Leitura 2	174-175
25- Sem título		Charles Perrault	Folha de S. Paulo - Folhinha	1997	Conto	Leitura Ouvida	187 (27-28 MP)
26- Branca de fome	Manual de receitas da Magali	Maurício de Sousa	Globo	1996	Paródia	Produção	190
27- A vez do papagaio	O papagaio da Princesa Penélope	Helen Lester	Brinque-Book	1997	Narrativa	Leitura 1	193-195
28- Sem título	A turminha do beira-rio	Marina Cabral de Camargo	Paulinas	1988	Narrativa	Produção	199
29- Menina bonita do laço de fita	Menina bonita do laço de fita	Ana Maria Machado	Melhoramentos		Narrativa	Produção	200
30- Sem título	Rita, não grita!	Flávia Muniz	Melhoramentos	Não tem	Prosa em versos	Leitura Ouvida	202 (29 MP)
31- Como contar crocodilos	Como contar crocodilos	Margaret Mayo	Companhia das Letrinhas	1996	Narrativa	Leitura 1	215-217
32- Macaco Sabido	Macaco Sabido	Antonieta Dias de Moraes	Scipione	1996	Narrativa	Leitura 2	224-225

Textos Literários: autores e obras - Coleção Bem-te-li 3ª série

Título do texto no LD	Título da obra de referência	Autor	Editora	Ano de publicação	Gênero	Seção no LD	Pag. no LD
1- Que nome!		Tatiana Belinky	O Estadinho (suplemento infantil do o Estado de S. Paulo)	1988	Narrativa	Leitura 1	8-9
2- Sem título		Do LD	Do LD		Poema - acróstico	Leitura 4	22-23
3- Zzz... Que zumbido!	O homem ao quadrado	Leon Eliachar	Francisco Alves	1977	Narrativa	Leitura 2	28-29
4- Mosquitos	Q barato	Guto Lins	Ediouro	1996	Poema	Divirta-se	33
5- No restaurante	Para gostar de ler - Crônicas	Carlos Drummond de Andrade	Ática	1987	Crônica	Leitura 1	41-43
6- Cinderela		Cristina Porto	Exclusivo para esta coleção		Narrativa	Leitura 1	59-61
7- Inverno	Bambi	Félix Salten	Edições Melhoramentos	1967	Narrativa	Exploração Escrita	63 (20-21 MP)
8- Surpresa a meia-noite	Outras de Analista de Bagé	Luis Fernando Veríssimo	L&PM Editores		Conto	Leitura 2	64-65
9- Que noite!		Do LD	Do LD		Narrativa	Produção	69
10- Sem título	O fantástico mistério de feiurinha	Pedro Bandeira			Narrativa	Vamos Recordar	70-71
11- História de Barata	Barata tonta	Maria do Carmo Brandão	RHJ	1987	Narrativa	Divirta-se	87
12- Tio Onofrinho	O retrato das figuras	Anna Flora	Quinheto Editora	1992	Narrativa	Gramática	89

Título do texto no LD	Título da obra de referência	Autor	Editora	Ano de publicação	Gênero	Seção no LD	Pag. no LD
13- H2O benta		Cedido por TT Catalão e Bené Fonteles			Poema	Leitura 2	101
14- O patinho realmente feio	O patinho realmente feio e outras histórias malucas	Jon Scieszka e Lane Smith	Companhia das Letrinhas	1997	Narrativa	Leitura 3	116-117
15- Menina X Menino	O louco do meu bairro	Ana Flora	Ática	1996	Narrativa	Leitura 1	126-128
16- O diário (nem sempre) secreto de Pedro	O diário (nem sempre) secreto de Pedro	Telma Guimarães Castro Andrade	Atual	1992	Diário	Leitura 1	143-145
17- Sem título	Nossa rua tem um probleminha	Ricardo Azevedo	Ática	1993	Pequeno fragmento	Vamos Recordar	152
18- Sem título	Confissões de um diário	Miriam Buaiz	Bloch	1994	Diário	Leitura 2	154
19- Uma aventura dentro da noite	Fragmentos do livro Uma aventura no meio da noite...	Stella Carr	Abril Jovem	1995	Narrativa	Leitura 1	164-168
20- Sombras assustadoras	Meninos & Meninas – Emoções Sentimentos e Descobertas	Edson Gabriel Garcia	Loyola	1992	Narrativa	Produção	173-175
21- O rei da praça		Flávia Muniz	Revista Nova Escola / N° 14		Narrativa	Leitura 1	184-186
22- O leão e o ratinho	Fábulas de Esopo	Heloísa John (trad.)	Companhia das Letrinhas	1994	Fábula	Vamos Recordar	190
23- O vento e o sol	Fábulas de Esopo	Heloísa John (trad.)	Companhia das Letrinhas	1994	Fábula	Vamos Recordar	191

Título do texto no LD	Título da obra de referência	Autor	Editora	Ano de publicação	Gênero	Seção no LD	Pag. no LD
24- Não conta pra ninguém	Segredos secretos	Fanny Abramovich	Atual	1997	Narrativa	Leitura 1	200-202
25- Segredo	Poesia fora da estante	Henriqueta Lisboa	Projeto	1996	Poema	Leitura 2	212

Textos Literários: autores e obras - Coleção Bem-te-li 4ª série

Título do texto no LD	Título da obra de referência	Autor	Editora	Ano de publicação	Gênero	Seção no LD	Pag. no LD
1- Aventura		Márcia Kupstas	Revista Balde Branco / Cooperativa do Leite Paulista		Narrativa	Leitura 1	8-9
2- Se eu fosse um super-herói...	Cadê o super-herói?	Walcyr Rodrigues Carrasco	Global	1992	Narrativa	Vamos Recordar	22
3- Vovó comprou uma casa	Essa vida sem fantasmas não tem graça	Laís Carr Ribeiro	Moderna	1995	Narrativa	Leitura 1	25
4- Aventuras de Pedro Malasarte	Como nasceram as estrelas – doze lendas brasileiras	Clarice Lispector	Nova Fronteira	1987	Narrativa	Leitura 1	44-45
5- A história do príncipe sabido e da princesa deslumbrante	A história do príncipe sabido e da princesa deslumbrante	Luciana Sandroni	Salamandra	1997	Prosa poética	Leitura Ouvida	50 (20-21 MP)
6- Trem de ferro	Seleta em prosa e verso. Organização, estudos e notas de Emanuel de Moraes	Manuel Bandeira	José Olympio	1986	Poema	Leitura 2	58
7- O segredo	Um camelo no último andar.	Amaury Braga da Silva	Criar	1985	Narrativa	Leitura 1	62-63
8- Peça infantil	O nariz e outras crônicas	Luis Fernando Veríssimo	Ática	1995	Crônica	Leitura 1	85 - 88
9- Sem título		Do LD	Do LD		Teatro	Gramática	94-95
10- Timorato	Seis vezes Lucas	Lygia Bojunga Nunes	Agir	1996	Narrativa	Leitura 2	102-104

Título do texto no LD	Título da obra de referência	Autor	Editora	Ano de publicação	Gênero	Seção no LD	Pag. no LD
11- No país do futebol	Para gostar de ler – vol. 7	Carlos Eduardo Novaes	Ática	1994	Narrativa	Leitura 1	109-111
12- Árvore um poema em pé		Bené Fontelles			Poema	Leitura 2	165
13- Filosofia de um par de botas	Cinco histórias do bruxo do Cosme Velho	Machado de Assis	Projeto	1995	Narrativa	Leitura 1	177-182
14- Sem título	Primeiro Beijo	Márcia Kupstas	Moderna	1987	Narrativa	Exploração Escrita	208
15- Sem título	Aladim e a lâmpada maravilhosa				Narrativa	Gramática	220

ANEXO 6

Intenções e Objetivos de Leitura e Estudo do Texto Literário

Coleção Linhas & Entrelinhas

Autoras: Maria Otília Leite Wandresen

Lúcia Helena Ribeiro Cipriano

Editora Nova Didática

Recomendada

1ª série

Tabela dos gêneros, textos, autores e atividades

Título e Gênero	Posição do texto	Autor	Atividades Propostas	Página
1- O rei o rato / Poema	Lendo / Principal	Elias José	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura oral (aluno e professor) - Localização e/ou cópia de informações - Comparação de informações - Intertextualidade em nível temático ou discursivo - Percepção de outras linguagens - Exploração contextualizada do vocabulário - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Apropriação do sistema alfabético e convenções da escrita - Atividade de produção textual - Comparação entre linguagem literária e outras linguagens - Créditos completos dos textos selecionados 	22-23
2- Xadrez / Poema	Lendo /	João Proteti	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura oral (aluno e professor) 	32

	Principal		<ul style="list-style-type: none"> - Ativação de conhecimentos prévios sobre o tema - Antecipação, predição, levantamento de hipóteses - Localização e/ou cópia de informações - Intertextualidade em nível temático ou discursivo - Percepção de outras linguagens - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Apropriação do sistema alfabético e convenções da escrita - Atividade de produção textual - Atividades que focalizam os gêneros literários - Comparação entre linguagem literária e outras linguagens - Créditos completos dos textos selecionados - Outras atividades - Atividades de desenho para a compreensão 	
3- História Engatada / poema	Estudando o texto / Complementar	Sylvia Orthof	<ul style="list-style-type: none"> - Intertextualidade em nível temático ou discursivo - Créditos completos dos textos selecionados 	39
4- O gato xadrez / poema	Estudando o texto / Complementar	Francisco Aurélio Ribeiro	<ul style="list-style-type: none"> - Localização e/ou cópia de informações - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Atividade de produção textual - Alimentação para produção textual ou projeto 	46

			<ul style="list-style-type: none"> - Créditos completos dos textos selecionados 	
5 –Receita da vovó / poema	Lendo / Principal	Elza Beatriz	<ul style="list-style-type: none"> - Ativação de conhecimentos prévios sobre o tema - Localização e/ou cópia de informações - Comparação de informações - Intertextualidade em nível temático ou discursivo - Percepção de outras linguagens - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Exploração contextualizada do vocabulário - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Apropriação do sistema alfabético e convenções da escrita - Atividade de produção textual - Foco nos conteúdos gramaticais - Comparação entre linguagem literária e outras linguagens - Créditos completos dos textos selecionados - Outras atividades 	65
6- Palhaço / Poema	Lendo / Principal	LALAU; LAURABEATRIZ	<ul style="list-style-type: none"> - Ativação de conhecimentos prévios sobre o tema - Localização e/ou cópia de informações - Comparação de informações - Produção de inferências - Intertextualidade em nível temático ou discursivo - Elaboração de apreciações 	78

			<p>estéticas e/ou afetivas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração contextualizada do vocabulário - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Apropriação do sistema alfabético e convenções da escrita - Atividade de produção textual - Foco nos conteúdos gramaticais - Atividades que focalizam os gêneros literários - Comparação entre linguagem literária e outras linguagens - Créditos completos dos textos selecionados - Outras atividades 	
7- Pai Francisco / poema	Lendo / principal	Sylvia Orthof	<ul style="list-style-type: none"> - Localização e/ou cópia de informações - Comparação de informações - Intertextualidade em nível temático ou discursivo - Percepção de outras linguagens - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Apropriação do sistema alfabético e convenções da escrita - Foco nos conteúdos gramaticais - Atividades que focalizam os gêneros literários - Comparação entre linguagem literária e outras linguagens - Alimentação para produção textual 	109

			ou projeto	
			<ul style="list-style-type: none"> - Créditos completos dos textos selecionados 	
8- O Cravo e a Rosa / História (fragmento)	Ouvindo Histórias / Complementar	Ângela Lago	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura oral (professor) - Recuperação do contexto de produção do texto - Intertextualidade em nível temático ou discursivo - Percepção de outras linguagens - Atividade de produção textual - Comparação entre linguagem literária e outras linguagens - Créditos completos dos textos selecionados 	116
9- A Lebre e a Tartaruga / fábula	Lendo / Principal	Gill de Oliveira	<ul style="list-style-type: none"> - Ativação de conhecimentos prévios sobre o tema - Localização e/ou cópia de informações - Comparação de informações - Generalização - Produção de inferências - Recuperação do contexto de produção do texto - Intertextualidade em nível temático ou discursivo - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Atividade de produção textual - Foco nos conteúdos gramaticais 	154

			<ul style="list-style-type: none"> - Atividades que focalizam os gêneros literários - Exploração das imagens como elementos constitutivo dos sentidos - Créditos completos dos textos selecionados 	
10- Tartaruga / poema	Lendo / Principal	LALAU; LAURABEATRIZ	<ul style="list-style-type: none"> - Localização e/ou cópia de informações - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Apropriação do sistema alfabético e convenções da escrita - Foco nos conteúdos gramaticais - Atividades que focalizam os gêneros literários - Créditos completos dos textos selecionados 	167
11- A Raposa e as Uvas / Fábulas	Produzindo / Complementar	Heloísa Jahn	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade de produção textual - Atividades que focalizam os gêneros literários - Créditos completos dos textos selecionados 	169

Coleção Linhas & Entrelinhas

Autoras: Maria Otília Leite Wandresen

Lúcia Helena Ribeiro Cipriano

Editora Nova Didática

Recomendada

2ª série**Tabela dos gêneros, textos, autores e atividades**

Título e Gênero	Posição do texto	Autor	Atividades Propostas	Página
1- Sem título / História	Lendo / Principal	NOSSO AMIGUINHO...	<ul style="list-style-type: none">- Ativação de conhecimentos prévios sobre o tema- Localização e/ou cópia de informações- Comparação de informações- Generalização- Produção de inferências- Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas- Créditos completos dos textos selecionados	29-30
2- As três laranjas mágicas / história	Lendo / Principal	Neil Philip; Hildegard Feist (trad)	<ul style="list-style-type: none">- Créditos completos dos textos selecionados- Outras atividades (produção de um livro ilustrado)	48-49
3- Silva Jr. / história	Lendo / Principal	Diléa Frate	<ul style="list-style-type: none">- Ativação de conhecimentos prévios sobre o tema- Localização e/ou cópia de informações- Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas- Elaboração de apreciações	86

			<p>relativas a valores éticos e/ou políticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alimentação para produção textual ou projeto - Créditos completos dos textos selecionados 	
4- O sol e a Lua / História	Lendo / principal	Diléa Frate	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão oral ou conversa - Créditos completos dos textos selecionados 	109
5- Sem título / poema	Dialogando / Complementar	LALAU; LAURABEATRIZ	<ul style="list-style-type: none"> - Ativação de conhecimentos prévios sobre o tema - Créditos completos dos textos selecionados - Outras atividades (cópia do texto completando com uma palavra que falta) 	111
6- A Coruja e a Águia / fábula	Lendo / principal	Monteiro Lobato	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura oral (aluno e professor) - Ativação de conhecimentos prévios sobre o tema - Localização e/ou cópia de informações - Comparação de informações - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos - Exploração contextualizada do vocabulário - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Foco nos conteúdos gramaticais - Atividades que focalizam os 	120-121

			<p>gêneros literários</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alimentação para produção textual ou projeto - Créditos completos dos textos selecionados 	
7- As sete corujas / fábula	Lendo / principal	Heloísa Prieto	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão oral ou conversa - Ativação de conhecimentos prévios sobre o tema - Atividade de produção textual - Créditos completos dos textos selecionados 	128-129
8- Destino / poema	Lendo / principal	Hardy Guedes Alcoforado Filho	<ul style="list-style-type: none"> - Localização e/ou cópia de informações - Produção de inferências - Exploração contextualizada do vocabulário - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Foco nos conteúdos gramaticais - Créditos completos dos textos selecionados 	143
9- O rei que queria alcançar a lua / história	Lendo / principal	Heloísa Prieto	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão oral ou conversa - Localização e/ou cópia de informações - Comparação de informações - Generalização - Produção de inferências - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos - Créditos completos dos textos selecionados 	149 - 150

10- O relógio / poema	Lendo / Principal	Vinícius de Moraes	<ul style="list-style-type: none"> - Localização e/ou cópia de informações - Generalização - Exploração contextualizada do vocabulário - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Atividades que focalizam os gêneros literários - Alimentação para produção textual ou projeto - Créditos completos dos textos selecionados 	160
11- Calendário / poema	Produzindo / Principal	Celina Ferreira	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão oral ou conversa - Ativação de conhecimentos prévios sobre o tema - Alimentação para produção textual ou projeto - Créditos completos dos textos selecionados 	169

Coleção Linhas & Entrelinhas

Autoras: Maria Otília Leite Wandresen

Lúcia Helena Ribeiro Cipriano

Editora Nova Didática

Recomendada

3ª série**Tabela dos gêneros, textos, autores e atividades**

Título e Gênero	Posição do texto	Autor	Atividades Propostas	Página
1- O lobo e o cão / fábula	Lendo / principal	Ruth Rocha	<ul style="list-style-type: none">- Leitura silenciosa e oral (aluno)- Localização e/ou cópia de informações- Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas- Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos- Exploração contextualizada do vocabulário- Foco nos conteúdos gramaticais- Atividades que focalizam os gêneros literários- Alimentação para produção textual ou projeto- Créditos completos dos textos selecionados	10
2- O urso e as abelhas (fábula)	Lendo / principal	Heloísa Jahn	<ul style="list-style-type: none">- Localização e/ou cópia de informações- Generalização- Recuperação do contexto de produção do texto- Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas	47

			<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos - Exploração contextualizada do vocabulário - Foco nos conteúdos gramaticais - Atividades que focalizam os gêneros literários - Alimentação para produção textual ou projeto - Créditos completos dos textos selecionados 	
3- O Curupira / Poema	Lendo / principal	Elias José	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura oral (aluno e professor) - Localização e/ou cópia de informações - Exploração contextualizada do vocabulário - Atividades que focalizam os gêneros literários - Créditos completos dos textos selecionados 	74-75
4- O Rato do Mato e o Rato da Cidade / História	Lendo / principal	Ruth Rocha	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura silenciosa e oral (aluno) - Discussão oral ou conversa - Localização e/ou cópia de informações - Comparação de informações - Exploração contextualizada do vocabulário - Foco nos conteúdos gramaticais - Créditos completos dos textos selecionados 	86
5- O Rato da Cidade e o Rato dos Campos / poema	Lendo / principal	José Paulo Paes	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura silenciosa e oral (aluno e professor) - Discussão oral ou conversa - Localização e/ou cópia de 	91-92

			<p>informações</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração contextualizada do vocabulário - Foco nos conteúdos gramaticais - Atividades que focalizam os gêneros literários - Alimentação para produção textual ou projeto - Créditos completos dos textos selecionados 	
6- Vida de Gato e Rato / poema	Lendo / principal	Elias José	<ul style="list-style-type: none"> - Localização e/ou cópia de informações - Exploração contextualizada do vocabulário - Alimentação para produção textual ou projeto - Créditos completos dos textos selecionados 	98
7- O retrato misterioso / história	Lendo / principal	CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS...	<ul style="list-style-type: none"> - Créditos completos dos textos selecionados - Outras atividades (fazer desenhos a partir dos textos). 	118-119
8- Árvore de Natal / Poema	Lendo / principal	Dilan Camargo	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura silenciosa (aluno) - Discussão oral ou conversa - Ativação de conhecimentos prévios sobre o tema - Intertextualidade em nível temático ou discursivo - Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos - Exploração contextualizada do vocabulário - Alimentação para produção textual ou projeto 	140

			- Créditos completos dos textos selecionados	
9- À procura de Natal / história	Lendo / Principal	Gill de Oliveira	<ul style="list-style-type: none"> - Ativação de conhecimentos prévios sobre o tema - Localização e/ou cópia de informações - Comparação de informações - Intertextualidade em nível temático ou discursivo - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos - Créditos completos dos textos selecionados 	152-153

Coleção Linhas & Entrelinhas

Autoras: Maria Otília Leite Wandresen

Lúcia Helena Ribeiro Cipriano

Editora Nova Didática

Recomendada

4ª série**Tabela dos gêneros, textos, autores e atividades**

Título e Gênero	Posição do texto	Autor	Atividades Propostas	Página
1- Sem Casa / Poema	Estudando o Texto / Complementar	Roseana Murray	<ul style="list-style-type: none">- Ativação de conhecimentos prévios sobre o tema- Localização e/ou cópia de informações- Intertextualidade em nível temático ou discursivo- Percepção de outras linguagens- Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas- Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos- Exploração contextualizada do vocabulário- Exploração dos processos estéticos e literários do texto- Comparação entre linguagem literária e outras linguagens- Créditos completos dos textos selecionados- Outras atividades (cópia)	18
2- O vôo mais bonito / história	Lendo / Principal	Januária Cristina Alves	<ul style="list-style-type: none">- Discussão oral ou conversa- Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos	40-41

			- Créditos completos dos textos selecionados	
3- A cigarra e a formiga / fábula em versos	Lendo / principal	Regina Drummond (adapt. e trad.)	<ul style="list-style-type: none"> - Ativação de conhecimentos prévios sobre o tema - Localização e/ou cópia de informações - Intertextualidade em nível temático ou discursivo - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Atividades que focalizam os gêneros literários - Créditos completos dos textos selecionados 	147
4- A cigarra e a formiga / fábula	Lendo / Principal	Ruth Rocha (adapt.)	<ul style="list-style-type: none"> - Ativação de conhecimentos prévios sobre o tema - Localização e/ou cópia de informações - Intertextualidade em nível temático ou discursivo - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Atividades que focalizam os gêneros literários - Créditos completos dos textos selecionados 	147

5- A cigarra e as formigas / fábula	Lendo / principal	Monteiro Lobato	<ul style="list-style-type: none"> - Ativação de conhecimentos prévios sobre o tema - Localização e/ou cópia de informações - Recuperação do contexto de produção do texto - Intertextualidade em nível temático ou discursivo - Exploração contextualizada do vocabulário - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Foco nos conteúdos gramaticais - Atividades que focalizam os gêneros literários - Alimentação para produção textual ou projeto - Créditos completos dos textos selecionados 	149 / 151-150
6- Sem Barra (A Cigarra e a Formiga) / Poema	Lendo	José Paulo Paes	<ul style="list-style-type: none"> - Localização e/ou cópia de informações - Generalização - Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos - Exploração contextualizada do vocabulário - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Atividades que focalizam os gêneros literários - Alimentação para produção textual ou projeto - Créditos completos dos textos selecionados 	153

			- Outras atividades (cópia)	
--	--	--	-----------------------------	--

ANEXO 7

Intenções e Objetivos de Leitura e Estudo do Texto Literário

Coleção Bem-te-li – Língua Portuguesa

Autoras: Angiolina Domanico Bragança

Isabella P.de M. Carpaneda

Editora FTD

Recomendada com Ressalvas

1ª série

Tabela dos gêneros, textos, autores e atividades

Título e Gênero	Posição do texto	Autor	Atividades Propostas	Página
1- Brincadeiras de nuvens / história (fragmento)	Leitura Ouvida Complementar	Fernanda Lopes de Almeida	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão oral ou conversa - Comparação de informações - Produção de inferências - Intertextualidade em nível temático ou discursivo - Créditos Incompletos dos textos selecionados 	17 (18 - MP)
2- Travessuras do vento / poema	Leitura 1 / Principal	Mary França	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão oral ou conversa - Ativação de conhecimentos prévios sobre o tema - Antecipação, predição, levantamento de hipóteses - Localização e/ou cópia de informações - Produção de inferências - Recuperação do contexto de produção do texto - Intertextualidade em nível temático ou discursivo - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas 	27-28

			<ul style="list-style-type: none"> - Exploração contextualizada do vocabulário - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Atividades que focalizam os gêneros literários - Comparação entre linguagem literária e outras linguagens - Créditos Incompletos dos textos selecionados - Outras atividades 	
3- O vento / poema	Gramática / Complementar	Luís Camargo	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriação do sistema alfabético e convenções da escrita - Foco nos conteúdos gramaticais - Créditos incompletos dos textos selecionados 	33
4- Que será? / Poema	Gramática / Complementar	Sônia Miranda	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriação do sistema alfabético e convenções da escrita - Foco nos conteúdos gramaticais - Créditos incompletos dos textos selecionados 	34
5- Sacola / Francisco Marques	Gramática / Complementar	Francisco Marques	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriação do sistema alfabético e convenções da escrita - Foco nos conteúdos gramaticais - Créditos incompletos dos textos selecionados 	34
6- Vento Forte / Poema	Ortografia / Complementar	Maria Alice Penna de Azevedo	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriação do sistema alfabético e convenções da escrita - Foco nos conteúdos gramaticais - Créditos incompletos dos textos selecionados 	46
7- O eco e a lua / História	Leitura 1 / Principal	Tânia Marília de Queirós Oliverira	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura silenciosa e oral (aluno e professor) 	49-50

			<ul style="list-style-type: none"> - Discussão oral ou conversa - Generalização - Produção de inferências - Recuperação do contexto de produção do texto - Exploração contextualizada do vocabulário - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Atividade de produção textual - Atividades que focalizam os gêneros literários - Exploração das imagens como elementos constitutivo dos sentidos - Alimentação para produção textual ou projeto - Créditos incompletos dos textos selecionados 	
8- Noite / Poema	Leitura 2 / Principal	Sérgio Caparelli	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão oral ou conversa - Intertextualidade em nível temático ou discursivo - Créditos incompletos dos textos selecionados 	60
9- Canção para ninar gato com insônia / Poema cinético	Leitura 1 / Principal	Sérgio Caparelli	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão oral ou conversa - Produção de inferências - Recuperação do contexto de produção do texto - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Atividades que focalizam os gêneros literários - Exploração das imagens como 	70

			<ul style="list-style-type: none"> - elementos constitutivo dos sentidos - Créditos incompletos dos textos selecionados 	
10- Escova de dente / Poema cinético	Produção / Complementar	Luís Camargo	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura silenciosa - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Atividade de produção textual - Exploração das imagens como elementos constitutivo dos sentidos - Créditos incompletos dos textos selecionados 	72
11- Cascata / O riacho / Poemas	Produção / Complementar	Hardy Guedes Alcoforado Filho	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade de produção textual - Créditos incompletos dos textos selecionados 	73
12- Luz da Noite / História	Leitura 3 / Principal	Maria da Conceição Torres Garcia	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura silenciosa e oral (aluno e professor) - Antecipação, predição, levantamento de hipóteses - Produção de inferências - Atividades que focalizam os gêneros literários - Créditos incompletos dos textos selecionados 	78-79
13- A menina, os amigos e o segredo / Poema em prosa (fragmento)	Leitura 1 / Principal	Telma Coslovsky	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura oral (aluno e professor) - Discussão oral ou conversa - Localização e/ou cópia de informações - Comparação de informações - Produção de inferências - Recuperação do contexto de produção do texto - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Exploração contextualizada do 	91-93

			<ul style="list-style-type: none"> vocabulário - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Atividades que focalizam os gêneros literários - Exploração das imagens como elementos constitutivo dos sentidos - Créditos incompletos dos textos selecionados - Intertextualidade em nível temático ou discursivo 	
14- Sem título / poema	Vamos rimar / Complementar	Pedro Bandeira	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Atividades que focalizam os gêneros literários - Créditos incompletos dos textos selecionados 	101
15- Sem título / poema	Vamos rimar / Complementar	Maiti Frank Carril & Rodrigo Frank	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Atividades que focalizam os gêneros literários - Créditos incompletos dos textos selecionados 	101
16- Papo-furado / História (fragmento)	Gramática / Complementar	Stella Carr	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Apropriação do sistema alfabético e convenções da escrita - Foco nos conteúdos gramaticais - Créditos incompletos dos textos selecionados 	123
17- A cigarra e as formigas / Fábula	Leitura 1 / Principal	Russel Ash e Bernard Highton (compilação) / Esopo	<ul style="list-style-type: none"> - Localização e/ou cópia de informações - Produção de inferências - Recuperação do contexto de 	135-136

			produção do texto - Intertextualidade em nível temático ou discursivo - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos - Exploração contextualizada do vocabulário - Atividade lúdica - Créditos incompletos dos textos selecionados	
18- A cigarra e as formigas / fábula	Leitura 2 / Principal	Monteiro Lobato	- Discussão oral ou conversa - Ativação de conhecimentos prévios sobre o tema - Localização e/ou cópia de informações - Comparação de informações - Generalização - Produção de inferências - Recuperação do contexto de produção do texto - Intertextualidade em nível temático ou discursivo - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos - Atividade lúdica - Créditos incompletos dos textos selecionados	140-141
19- A reunião geral dos ratos /	Leitura Ouvida	Esopo	- Discussão oral ou conversa	150 / 22

Fábula	Complementar		<ul style="list-style-type: none"> - Atividade de produção textual - Créditos incompletos dos textos selecionados 	MP
20- O jacaré, o papo e o truque / História (fragmento)	Leitura 1 / Principal	Arnaldo Niskier	Livro informativo?	156-157
21- Que bicho será que fez o buraco? / Poema (fragmento)	Leitura 1 / principal	Angelo Machado	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura oral (aluno e professor) - Discussão oral ou conversa - Ativação de conhecimentos prévios sobre o tema - Produção de inferências - Recuperação do contexto de produção do texto - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos - Exploração contextualizada do vocabulário - Exploração das imagens como elementos constitutivo dos sentidos - Créditos incompletos dos textos selecionados 	174-175
22- Sem título / História	Gramática / Complementar	Do LD	<ul style="list-style-type: none"> - Foco nos conteúdos gramaticais 	183
23- A casa de Mujim / História (Fragmento)	Produção / Complementar	Tatiana Belinky	<ul style="list-style-type: none"> - Localização e/ou cópia de informações - Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos - Atividade de produção textual - Alimentação para produção textual ou projeto - Créditos incompletos dos textos 	189

			selecionados	
24- O Puxapé / História (fragmento)	Leitura 1 / Principal	Rose Impey	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura silenciosa e oral (aluno e professor) - Discussão oral ou conversa - Ativação de conhecimentos prévios sobre o tema - Antecipação, predição, levantamento de hipóteses - Checagem de hipóteses - Localização e/ou cópia de informações - Comparação de informações - Generalização - Produção de inferências - Recuperação do contexto de produção do texto - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Exploração contextualizada do vocabulário - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Atividades que focalizam os gêneros literários - Exploração das imagens como elementos constitutivo dos sentidos - Créditos incompletos dos textos selecionados 	194-196
25- Sem título (fragmento)	Gramática / Complementar	Ruth Rocha	<ul style="list-style-type: none"> - Foco nos conteúdos gramaticais - Créditos incompletos dos textos selecionados 	205
26- Quem tem medo de quê? / Poema	Leitura 2 / Principal	Ruth Rocha	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura oral (aluno) - Intertextualidade em nível temático ou discursivo 	207

			<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Créditos incompletos dos textos selecionados 	
27- A coisa / História (fragmento)	Leitura Ouvida Complementar	Ruth Rocha	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura oral (professor) - Discussão oral ou conversa - Atividade de produção textual - Créditos incompletos dos textos selecionados - Sugestão de leitura do livro 	209 / 25MP
28- Queremos Natal com Papai Noel! / História	Leitura 1 / Principal	Ana Maria Boher	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão oral ou conversa - Antecipação, predição, levantamento de hipóteses - Checagem de hipóteses - Localização e/ou cópia de informações - Recuperação do contexto de produção do texto - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Exploração contextualizada do vocabulário - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Foco nos conteúdos gramaticais - Atividades que focalizam os gêneros literários - Exploração das imagens como elementos constitutivo dos sentidos - Alimentação para produção textual ou projeto - Créditos incompletos dos textos 	217-221

			seleccionados	
--	--	--	---------------	--

Coleção Bem-te-li – Língua Portuguesa

Autoras: Angiolina Domanico Bragança

Isabella P.de M. Carpaneda

Editora FTD

Recomendada com Ressalvas

2ª série**Tabela dos gêneros, textos, autores e atividades**

Título e Gênero	Posição do texto	Autor	Atividades Propostas	Página
1- Dicionário / Poema	Leitura 1 / Poema	José Paulo Paes	<ul style="list-style-type: none">- Leitura silenciosa e oral (aluno e professor)- Discussão oral ou conversa- Recuperação do contexto de produção do texto- Intertextualidade em nível temático ou discursivo- Percepção de outras linguagens- Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas- Exploração dos processos estéticos e literários do texto- Atividade de produção textual- Atividades que focalizam os gêneros literários- Comparação entre linguagem literária e outras linguagens- Créditos incompletos dos textos selecionados	7-9
2- Sem título / história (fragmento)	As palavras no dicionário / Complementar	Pedro Bandeira	<ul style="list-style-type: none">- Foco nos conteúdos gramaticais- Créditos incompletos dos textos selecionados	14
3- Resfriado / poema	As palavras no dicionário / Complementar	Carlos Queiroz Telles	<ul style="list-style-type: none">- Foco nos conteúdos gramaticais- Créditos incompletos dos textos selecionados	16

4- A cor / poema	Leitura 1 / principal	Ângela Leite de Souza	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura oral (aluno) - Discussão oral ou conversa - Localização e/ou cópia de informações - Recuperação do contexto de produção do texto - Percepção de outras linguagens - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Exploração contextualizada do vocabulário - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Atividades que focalizam os gêneros literários - Exploração das imagens como elementos constitutivo dos sentidos - Créditos incompletos dos textos selecionados 	39-41
5- Sem título / história (fragmento)	Vamos Recordar / Complementar	Augusto Magalhães	<ul style="list-style-type: none"> - Foco nos conteúdos gramaticais - Créditos incompletos dos textos selecionados 	47
6- Teste de coragem / história	Leitura 3 / Principal	Edson Gabriel Garcia	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura silenciosa e oral (aluno e professor) - Discussão oral ou conversa - Antecipação, predição, levantamento de hipóteses - Checagem de hipóteses - Localização e/ou cópia de informações - Definição de finalidades e metas da atividade de leitura - Atividade de produção textual - Atividades que focalizam os 	57-58

			<p>gêneros literários</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alimentação para produção textual ou projeto - Créditos incompletos dos textos selecionados 	
7- Meia palavra não basta / história	Leitura 1 / Principal	Maurício Veneza	<ul style="list-style-type: none"> - Antecipação, predição, levantamento de hipóteses - Checagem de hipóteses - Localização e/ou cópia de informações - Produção de inferências - Recuperação do contexto de produção do texto - Intertextualidade em nível temático ou discursivo - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Exploração contextualizada do vocabulário - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Foco nos conteúdos gramaticais - Atividades que focalizam os gêneros literários - Créditos incompletos dos textos selecionados 	61-63
8- Deu pano pra manga / História	Leitura 2 / Principal	Ana Paula Escobar Freddi e Noemi Paulichenco Loureiro	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura silenciosa e oral (aluno) - Discussão oral ou conversa - Generalização - Intertextualidade em nível temático ou discursivo - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Foco nos conteúdos gramaticais 	70-71

			<ul style="list-style-type: none"> - Atividades que focalizam os gêneros literários - Créditos incompletos dos textos selecionados 	
9- História Sonora / História	Divirta-se / Complementar	Irene Souza Lima de Almeida	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade lúdica - Créditos incompletos dos textos selecionados - Outras atividades (inventar onomatopéias) 	74
10- Lá vem trovoadas / História (fragmento)	Produção / Complementar	Stella Carr	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura silenciosa e oral (aluno e professor) - Definição de finalidades e metas da atividade de leitura - Percepção de outras linguagens - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Atividade de produção textual - Atividades que focalizam os gêneros literários - Exploração das imagens como elementos constitutivo dos sentidos - Créditos incompletos dos textos selecionados 	75-76
11- Fuzuê no galinheiro / Teatro	Leitura 1 / Principal	Lo LD	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura silenciosa e oral (aluno e professor) - Discussão oral ou conversa - Generalização - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Foco nos conteúdos gramaticais - Atividades que focalizam os gêneros literários 	80-86

			<ul style="list-style-type: none"> - Alimentação para produção textual ou projeto - Não apresenta a fonte do texto selecionado - Outras atividades (teatro) 	
12- Sem título / história (fragmento)	Produção / Complementar	Eliana Sá	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão oral ou conversa - Atividade de produção textual - Atividades que focalizam os gêneros literários - Créditos incompletos dos textos selecionados - Outras atividades 	98
13- Alvinho e os presentes de Natal / história	Leitura 1 / Principal	Ruth Rocha	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão oral ou conversa - Localização e/ou cópia de informações - Generalização - Produção de inferências - Recuperação do contexto de produção do texto - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos - Exploração contextualizada do vocabulário - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Créditos incompletos dos textos selecionados 	100-101
14- Tudo por amor / história (fragmento)	Gramática / complementar	Ana Paula Escobar Freddi e Noemi Paulichenco Loureiro	<ul style="list-style-type: none"> - Foco nos conteúdos gramaticais - Créditos incompletos dos textos selecionados 	110

15- A bolinha de jornal / história	Leitura 1 / Principal	Fátima Portilho	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura silenciosa e oral (aluno e professor) - Discussão oral ou conversa - Produção de inferências - Recuperação do contexto de produção do texto - Percepção de outras linguagens - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Atividade lúdica - Foco nos conteúdos gramaticais - Atividades que focalizam os gêneros literários - Exploração das imagens como elemento constitutivo dos sentidos - Alimentação para produção textual ou projeto - Créditos incompletos dos textos selecionados 	118-120
16- Sem título / história (fragmento)	Gramática / Complementar	Jandira Mansur	<ul style="list-style-type: none"> - Foco nos conteúdos gramaticais - Créditos incompletos dos textos selecionados 	131
17- Sem título / História (fragmento)	Gramática / complemento	Maria Eunice Garrido Barbieri	<ul style="list-style-type: none"> - Foco nos conteúdos gramaticais - Créditos incompletos dos textos selecionados 	132
18- Homem do campo / poema	Leitura 2 / principal	Do LD	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou 	146

			<ul style="list-style-type: none"> - políticos - Atividade de produção textual - Foco nos conteúdos gramaticais - Não tem fonte bibliográfica. 	
19- O Sítio do Picapau Amarelo / história (fragmento)	Vamos Recordar / Complementar	Monteiro Lobato	<ul style="list-style-type: none"> - Foco nos conteúdos gramaticais - Créditos incompletos dos textos selecionados 	149
20- Arte na casa / história (fragmento)	Leitura 1 / Principal	Walcyr Carrasco	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão oral ou conversa - Comparação de informações - Generalização - Recuperação do contexto de produção do texto - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Exploração contextualizada do vocabulário - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Atividade de produção textual - Atividades que focalizam os gêneros literários - Créditos incompletos dos textos selecionados 	156-158
21 – O cachorrinho / poema	Gramática / complementar	Pedro Bandeira	<ul style="list-style-type: none"> - Foco nos conteúdos gramaticais - Créditos incompletos dos textos selecionados 	165
22- Vassoural / poema	Gramática / Complementar	Sylvia Orthorf	<ul style="list-style-type: none"> - Foco nos conteúdos gramaticais - Créditos incompletos dos textos selecionados 	167
23- Sem título	Gramática / Complementar	Diléia Frade	<ul style="list-style-type: none"> - Foco nos conteúdos gramaticais - Créditos incompletos dos textos selecionados 	167
24- Vestidinho Vermelho / paródia	Leitura 2 / Principal	Maurício de Souza	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão oral ou conversa - Generalização 	173-175

			<ul style="list-style-type: none"> - Produção de inferências - Recuperação do contexto de produção do texto - Intertextualidade em nível temático ou discursivo - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Exploração contextualizada do vocabulário - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Atividades que focalizam os gêneros literários - Créditos incompletos dos textos selecionados 	
25- Sem título / conto de fada	Leitura Ouvida Complementar	Charles Perrault	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura oral (aluno e professor) - Atividade de produção textual - Créditos incompletos dos textos selecionados 	187 / 27-28 MP
26- Branca de Forme / paródia	Produção / Complementar	Maurício de Souza	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão oral ou conversa - Ativação de conhecimentos prévios sobre o tema - Intertextualidade em nível temático ou discursivo - Atividade de produção textual - Atividades que focalizam os gêneros literários - Créditos incompletos dos textos selecionados 	190
27- A vez do papagaio / história (fragmento)	Leitura 1 / Principal	Helen Lester	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão oral ou conversa - Ativação de conhecimentos prévios sobre o tema - Generalização - Intertextualidade em nível temático 	193-195

			<ul style="list-style-type: none"> - ou discursivo - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos - Exploração contextualizada do vocabulário - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Foco nos conteúdos gramaticais - Créditos incompletos dos textos selecionados 	
28- Sem título / História (fragmento)	Produção	Marina Cabral de Camargo	<ul style="list-style-type: none"> - Localização e/ou cópia de informações - Comparação de informações - Atividades que focalizam os gêneros literários - Créditos incompletos dos textos selecionados 	199
29- Menina bonita do laço de fita / História (fragmento)	Produção / complementar	Ana Maria Machado	<ul style="list-style-type: none"> - Localização e/ou cópia de informações - Comparação de informações - Atividades que focalizam os gêneros literários - Créditos incompletos dos textos selecionados 	200
30- Rita não grita! / Prosa em versos (fragmento)	Leitura Ouvida Complementar	Flávia Muniz	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura oral (professor) - Discussão oral ou conversa - Intertextualidade em nível temático ou discursivo - Créditos incompletos dos textos selecionados 	202 / 29 MP
31- Como contar crocodilos / História (fragmento)	Leitura 1 / Principal	Margaret Mayo	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão oral ou conversa - Localização e/ou cópia de 	215-217

			<p>informações</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparação de informações - Generalização - Produção de inferências - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos - Exploração contextualizada do vocabulário - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Foco nos conteúdos gramaticais - Créditos incompletos dos textos selecionados 	
32- Macaco Sabido / História	Leitura 2 / Principal	Antonieta Dias de Moraes	<ul style="list-style-type: none"> - Intertextualidade em nível temático ou discursivo - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Foco nos conteúdos gramaticais - Créditos incompletos dos textos selecionados 	224-225

Coleção Bem-te-li – Língua Portuguesa

Autoras: Angiolina Domanico Bragança

Isabella P.de M. Carpaneda

Editora FTD

Recomendada com Ressalvas

3ª série**Tabela dos gêneros, textos, autores e atividades**

Título e Gênero	Posição do texto	Autor	Atividades Propostas	Página
1- Quem nome! / História	Leitura 1 / Principal	Tatiana Belinky	<ul style="list-style-type: none">- Discussão oral ou conversa- Generalização- Recuperação do contexto de produção do texto- Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas- Exploração contextualizada do vocabulário- Exploração dos processos estéticos e literários do texto- Atividades que focalizam os gêneros literários- Créditos incompletos dos textos selecionados	8-9
2- Sem título / Poema acróstico	Leitura 4 / Principal	Do LD	<ul style="list-style-type: none">- Discussão oral ou conversa- Ativação de conhecimentos prévios sobre o tema- Atividade de produção textual- Atividades que focalizam os gêneros literários- Não tem fonte	22-23
3- ZZZ... Que zumbido! / História	Leitura 2 / Principal	Leon Eliachar	<ul style="list-style-type: none">- Leitura oral (aluno e professor)- Reconto oral- Recuperação do contexto de	28-29

			produção do texto - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Exploração contextualizada do vocabulário - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Créditos incompletos dos textos selecionados	
4- Mosquitos / poema	Divirta-se / Complementar	Guto Lins	- Leitura oral (alunos) - Discussão oral ou conversa - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Créditos incompletos dos textos selecionados	33
5- No restaurante / crônica	Leitura 1 / Principal	Carlos Drummond de Andrade	- Discussão oral ou conversa - Localização e/ou cópia de informações - Produção de inferências - Recuperação do contexto de produção do texto - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Exploração contextualizada do vocabulário - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Foco nos conteúdos gramaticais - Créditos incompletos dos textos selecionados	41-43
6- Cinderela / história	Leitura 1 / Principal	Cristina Porto (exclusivo para esta	- Discussão oral ou conversa - Ativação de conhecimentos prévios	59-63

		coleção)	<p>sobre o tema</p> <ul style="list-style-type: none"> - Localização e/ou cópia de informações - Intertextualidade em nível temático ou discursivo - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Foco nos conteúdos gramaticais - Atividades que focalizam os gêneros literários - Créditos incompletos dos textos selecionados 	
7- Inverno (trecho da história de Bambi)	Exploração Escrita / Complementar	Félix Salten	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão oral ou conversa - Intertextualidade em nível temático ou discursivo - Atividades que focalizam os gêneros literários - Créditos incompletos dos textos selecionados 	63 (20-21 MP)
8- Surpresa à meia-noite / Conto	Leitura 2 / principal	Luís Fernando Veríssimo	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura silenciosa e oral (aluno e professor) - Ativação de conhecimentos prévios sobre o tema - Localização e/ou cópia de informações - Produção de inferências - Intertextualidade em nível temático ou discursivo - Exploração contextualizada do vocabulário - Exploração dos processos estéticos e literários do texto 	64-65

			<ul style="list-style-type: none"> - Atividades que focalizam os gêneros literários - Créditos incompletos dos textos selecionados 	
9- Que noite! / Conto	Produção / Complementar	Do LD	<ul style="list-style-type: none"> - Intertextualidade em nível temático ou discursivo - Atividade de produção textual - Não tem fonte 	69
10- Sem título / (fragmento do livro O Fantástico mistério de Feiurinha)	Vamos Recordar Complementar	Pedro Bandeira	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão oral ou conversa - Foco nos conteúdos gramaticais - Créditos incompletos dos textos selecionados 	70-71
11- História de Barata / História	Divirta-se / Complementar	Maria do Carmo Brandão	<ul style="list-style-type: none"> - Intertextualidade em nível temático ou discursivo - Créditos incompletos dos textos selecionados 	87
12- Tio Onofrinho / (fragmento-história)	Gramática / Complementar	Anna Flora	<ul style="list-style-type: none"> - Foco nos conteúdos gramaticais - Créditos incompletos dos textos selecionados 	89
13- H2O benta / poema	Leitura 2 / Principal	Cedido por TT Catalão e Bené Fonteles	<ul style="list-style-type: none"> - Percepção de outras linguagens - Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos - Exploração contextualizada do vocabulário - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Créditos incompletos dos textos selecionados 	101
14- O Patinho Realmente Feio / História	Leitura 3 / Principal	Jon Scieszka e Lane Smith	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão oral ou conversa - Ativação de conhecimentos prévios sobre o tema - Produção de inferências 	116-117

			<ul style="list-style-type: none"> - Intertextualidade em nível temático ou discursivo - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Foco nos conteúdos gramaticais - Atividades que focalizam os gêneros literários - Créditos incompletos dos textos selecionados 	
15- Menina X Meninos / Fragmento de história	Leitura 1 / Principal	Anna Flora	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão oral ou conversa - Localização e/ou cópia de informações - Comparação de informações - Generalização - Recuperação do contexto de produção do texto - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos - Exploração contextualizada do vocabulário - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Foco nos conteúdos gramaticais - Atividades que focalizam os gêneros literários - Alimentação para produção textual ou projeto - Créditos incompletos dos textos selecionado 	126-128

16- O diário (nem sempre) secreto de Pedro / Diário	Leitura 1 / Principal	Telma Guimarães Castro Andrade	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão oral ou conversa - Ativação de conhecimentos prévios sobre o tema - Localização e/ou cópia de informações - Produção de inferências - Recuperação do contexto de produção do texto - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Foco nos conteúdos gramaticais - Exploração contextualizada do vocabulário - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Atividade de produção textual - Atividades que focalizam os gêneros literários - Créditos incompletos dos textos selecionados 	143-145
17- Sem título / história (Adaptado para fins didáticos)	Vamos Recordar / Complementar	Ricardo Azevedo	<ul style="list-style-type: none"> - Foco nos conteúdos gramaticais - Créditos incompletos dos textos selecionados 	152
18- Sem título / Diário (fragmento)	Leitura 2 / Principal	Miriam Buaiz	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão oral ou conversa - Ativação de conhecimentos prévios sobre o tema - Produção de inferências - Alimentação para produção textual ou projeto - Créditos incompletos dos textos selecionados 	154-155
19- Uma aventura dentro da noite / História (fragmento)	Leitura 1 / Principal	Stella Carr	<ul style="list-style-type: none"> - Ativação de conhecimentos prévios sobre o tema - Localização e/ou cópia de 	164-168

			<p>informações</p> <ul style="list-style-type: none"> - Generalização - Produção de inferências - Recuperação do contexto de produção do texto - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Exploração contextualizada do vocabulário - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Foco nos conteúdos gramaticais - Atividades que focalizam os gêneros literários - Créditos incompletos dos textos selecionados 	
20- Sombras Assustadoras / História (fragmento)	Produção / Complementar	Edson Gabriel Garcia	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão oral ou conversa - Antecipação, predição, levantamento de hipóteses - Checagem de hipóteses - Atividade de produção textual - Créditos incompletos dos textos selecionados 	173-175
21- O rei da praça / História	Leitura 1 / Principal	Flávia Muniz	<ul style="list-style-type: none"> - Reconto oral - Localização e/ou cópia de informações - Generalização - Produção de inferências - Recuperação do contexto de produção do texto - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou 	184-186

			<ul style="list-style-type: none"> - políticos - Exploração contextualizada do vocabulário - Foco nos conteúdos gramaticais - Créditos incompletos dos textos selecionados 	
22- O leão e o ratinho / fábula (adaptado para fins didáticos)	Vamos Recordar / Complementar	Fábulas de Esopo (Heloísa John – trad.)	<ul style="list-style-type: none"> - Foco nos conteúdos gramaticais - Créditos incompletos dos textos selecionados 	190
23- O vento e sol / fábula (adaptado para fins didáticos)	Vamos Recordar / Complementar	Fábulas de Esopo (Heloísa John – trad.)	<ul style="list-style-type: none"> - Foco nos conteúdos gramaticais - Créditos incompletos dos textos selecionados 	191
24- Não conta para ninguém / História	Leitura 1 / Principal	Fanny Abramovich	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão oral ou conversa - Localização e/ou cópia de informações - Comparação de informações - Generalização - Recuperação do contexto de produção do texto - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos - Exploração contextualizada do vocabulário - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Foco nos conteúdos gramaticais - Alimentação para produção textual ou projeto - Créditos incompletos dos textos selecionados 	200-202
25- Segredo / poema	Leitura 2 /	Henriqueta Lisboa	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão oral ou conversa 	212

	Principal		<ul style="list-style-type: none">- Intertextualidade em nível temático ou discursivo- Atividades que focalizam os gêneros literários- Créditos incompletos dos textos selecionados	
--	-----------	--	---	--

Coleção Bem-te-li – Língua Portuguesa

Autoras: Angiolina Domanico Bragança
Isabella P.de M. Carpaneda

Editora FTD

Recomendada com Ressalvas

4ª série

Tabela dos gêneros, textos, autores e atividades

Título e Gênero	Posição do texto	Autor	Atividades Propostas	Página
1- Aventura / História	Leitura 1 / Principal	Márcia Kupstas	<ul style="list-style-type: none">- Localização e/ou cópia de informações- Comparação de informações- Produção de inferências- Recuperação do contexto de produção do texto- Exploração contextualizada do vocabulário- Exploração dos processos estéticos e literários do texto- Atividades que focalizam os gêneros literários- Créditos incompletos dos textos selecionados	8-9
2- Se eu fosse um super-herói... / História (fragmento)	Vamos Recordar / Complementar	Walcir Rodrigues Carrasco	<ul style="list-style-type: none">- Foco nos conteúdos gramaticais- Créditos incompletos dos textos selecionados- Outras atividades (cópia)	22
3- Vovó comprou uma casa / História	Leitura 1 / Principal	Laís Carr Ribeiro	<ul style="list-style-type: none">- Discussão oral ou conversa- Produção de inferências- Recuperação do contexto de produção do texto- Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos	25-26

			<ul style="list-style-type: none"> - Exploração contextualizada do vocabulário - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Alimentação para produção textual ou projeto - Créditos incompletos dos textos selecionados 	
4- Aventuras de Pedro Malasarte / Conto	Leitura 1 / Principal	Clarice Lispector	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão oral ou conversa - Ativação de conhecimentos prévios sobre o tema - Antecipação, predição, levantamento de hipóteses - Checagem de hipóteses - Localização e/ou cópia de informações - Comparação de informações - Generalização - Produção de inferências - Recuperação do contexto de produção do texto - Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos - Exploração contextualizada do vocabulário - Foco nos conteúdos gramaticais - Atividades que focalizam os gêneros literários - Alimentação para produção textual ou projeto - Créditos incompletos dos textos selecionados 	44-45
5- A história do príncipe sabido	Leitura Ouvida	Luciana Sandroni	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura oral (professor) 	50 (20-

e da princesa deslumbrante / História em versos	Complementar		<ul style="list-style-type: none"> - Discussão oral ou conversa - Localização e/ou cópia de informações - Generalização - Produção de inferências - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Atividades que focalizam os gêneros literários - Alimentação para produção textual ou projeto - Créditos incompletos dos textos selecionados 	21 MP)
6- Trem de ferro / poema	Leitura 2 / Principal	Manuel Bandeira	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura oral (aluno) - Discussão oral ou conversa - Produção de inferências - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Exploração contextualizada do vocabulário - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Atividades que focalizam os gêneros literários - Créditos incompletos dos textos selecionados 	58
7- O Segredo / História	Leitura 1 / Principal	Amaury Braga da Silva	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura silenciosa e oral (aluno e professor) - Discussão oral ou conversa - Antecipação, predição, levantamento de hipóteses - Checagem de hipóteses 	62-63

			<ul style="list-style-type: none"> - Localização e/ou cópia de informações - Generalização - Produção de inferências - Recuperação do contexto de produção do texto - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos - Exploração contextualizada do vocabulário - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Atividades que focalizam os gêneros literários - Alimentação para produção textual ou projeto - Créditos incompletos dos textos selecionados 	
8- Peça Infantil / Crônicas	Leitura 1 / Principal	Luís Fernando Veríssimo	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão oral ou conversa - Ativação de conhecimentos prévios sobre o tema - Produção de inferências - Recuperação do contexto de produção do texto - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Exploração contextualizada do vocabulário - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Foco nos conteúdos gramaticais 	85-88

			<ul style="list-style-type: none"> - Atividades que focalizam os gêneros literários - Alimentação para produção textual ou projeto - Créditos incompletos dos textos selecionados 	
9- Sem título / Teatro	Gramática / Complementar	Do LD	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura - Foco nos conteúdos gramaticais - Não tem fonte - Outras atividades (encenação pelos funcionários da escola) 	94-95
10- Timorato / História (fragmento)	Leitura 2 / Principal	Lygia Bojunga Nunes	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura silenciosa e oral (aluno e professor) - Antecipação, predição, levantamento de hipóteses - Produção de inferências - Intertextualidade em nível temático ou discursivo - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Atividades que focalizam os gêneros literários - Alimentação para produção textual ou projeto - Créditos incompletos dos textos selecionados 	102-104
11- No país do futebol / Conto	Leitura 1 / Principal	Carlos Eduardo Novaes	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão oral ou conversa - Localização e/ou cópia de informações - Produção de inferências - Recuperação do contexto de produção do texto - Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou 	109-111

			<ul style="list-style-type: none"> - políticos - Exploração contextualizada do vocabulário - Foco nos conteúdos gramaticais - Atividades que focalizam os gêneros literários - Alimentação para produção textual ou projeto - Créditos incompletos dos textos selecionados 	
12- Árvore um poema em pé / poema	Leitura 2 / Principal	Bené Fonteles	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão oral ou conversa - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas - Exploração dos processos estéticos e literários do texto - Atividades que focalizam os gêneros literários - Alimentação para produção textual ou projeto - Créditos incompletos dos textos selecionados 	165
13- Filosofia de um par de botas / História (fragmento)	Leitura 1 / Principal	Machado de Assis	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura oral (aluno) - Discussão oral ou conversa - Localização e/ou cópia de informações - Generalização - Produção de inferências - Recuperação do contexto de produção do texto - Definição de finalidades e metas da atividade de leitura - Exploração contextualizada do vocabulário - Exploração dos processos estéticos 	177-182

			<ul style="list-style-type: none"> e literários do texto - Alimentação para produção textual ou projeto - Créditos incompletos dos textos selecionados 	
14- Sem título / história (fragmento)	Exploração Escrita / Complementar	Márcia Kupstas	<ul style="list-style-type: none"> - Foco nos conteúdos gramaticais - Créditos incompletos dos textos selecionados 	208
15- Sem título (Aladim e a Lâmpada Maravilhosa) / história (fragmento)	Gramática / Complementar		<ul style="list-style-type: none"> - Foco nos conteúdos gramaticais - Não tem fonte 	220

ANEXO 8

Ficha de Avaliação Língua Portuguesa

CÓDIGO DO LIVRO:	
CÓDIGO DOS AVALIADORES:	
CLASSIFICAÇÃO:	

A NATUREZA DO MATERIAL TEXTUAL

Tipologia	Sim	Não
Diversidade de gênero:		
a) nos textos principais		
b) nos textos complementares		
Diversidade de tipos:		
a) nos textos principais		
b) nos textos complementares		
Diversidade de contextos sociais de uso (imprensa, televisão, rádio, mídia eletrônica, literatura, artes plásticas, música, ciência, filosofia, política, vida cotidiana etc.)		
Presença de dialetos linguísticos diversificados		
Presença de registros linguísticos diversificados		
Presença significativa de textos literários		
Temática dos textos objeto de atividades de leitura	Sim	Não
Diversidade temática		

	Sim	Não
Diversidade de perspectivas no tratamento do tema		
Diversidade de contexto cultural (regional, local, urbano, rural etc.)		

	Sim	Não
Autoria (no espaço da produção literária)		
Diversidade (época, região, nacionalidade)		
Representatividade (na esfera literária)		

Textualidade	Sim	Não
Presença de textos autênticos		
Presença de textos integrais		
Coerência e consistência dos textos		
Na presença de textos adaptados e/ou com recortes:		
a) manutenção da unidade de sentido		
b) indicação de cortes, supressões, adaptações etc.		
Créditos completos dos textos selecionados (autor, título do texto, título da publicação, editora, local e data de publicação, páginas de referência)		
Fidelidade ao suporte original do texto		
Presença de textos de maior extensão		
Presença de textos complementares		

AS ATIVIDADES DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS

	Sim	Não
Colaboração para a (re)construção da leitura como uma situação efetiva de interlocução		
Recuperação do contexto de produção do texto		
Definição, para o aluno, das finalidades da atividade de leitura		

Colaboração para a (re)construção de sentidos do texto pelo aluno	Sim	Não
Exploração de estratégias de leitura diversificadas a serem realizadas pelo aluno:		
a) ativação de conhecimentos prévios sobre os temas		
b) antecipação, predição, levantamento de hipóteses		
c) checagem de hipóteses		
d) localização e/ou cópia de informações		
e) comparação de informações		
f) generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema etc. após análise de informações pertinentes)		
g) produção de inferências		
Exploração contextualizada do vocabulário		
Exploração dos recursos lingüísticos, quanto a:		
a) processos coesivos		
b) processos estéticos e literários do texto (linguagem conotativa, recriação da realidade, envolvimento dos leitores na leitura dos vazios do texto, jogos de palavra, rimas etc.)		
c) dialetos e registros		
d) tipos de texto		
e) gêneros		
Exploração pertinente de intertextualidade:		
a) no nível temático		
b) no nível interdiscursivo		
Correção dos conceitos mobilizados		
Discussão crítica de posições preconceituosas		

	Sim	Não
Indicação de possibilidades de exploração interdisciplinar dos temas		
Exploração das imagens como elemento constitutivo dos sentidos		

Formulação das propostas	Sim	Não
Adequação em relação aos objetivos declarados na obra		
Clareza e correção na formulação dos exercícios		
Adequação na orientação para a construção dos sentidos do texto		
Variedade na formulação dos exercícios		
Presença (ou sugestão para o aluno) de atividades com outros livros e/ou outros suportes de texto		

Avaliação	Sim	Não
Presença ou sugestão (no LA e/ou no MP) de procedimentos de avaliação		

AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Tipologia	Sim	Não
Diversidade de tipos de texto		
Diversidade de gêneros		
Diversidade de dialetos e registros adequados à situação de produção		

Condições de produção	Sim	Não
Explicitação das condições de produção e de circulação do texto:		
a) indicação, para o aluno, de objetivos para a produção		
b) indicação de destinatário(s) para o texto		

	Sim	Não
c) indicação do contexto social de circulação do texto (escola, família, bairro etc.)		
d) indicação do veículo ou suporte (jornal, revista, livro, cartaz, mural, rádio, TV)		
e) indicação do gênero e/ou tipo		
f) indicação de dialeto e/ou registro		

Contribuição para a construção da textualidade pelo aluno	Sim	Não
Contribuição para a elaboração temática		
Contribuição para a construção da forma composicional do texto		
Contribuição para a elaboração de texto de acordo com as convenções da escrita		
Contribuição para as operações exigidas na produção:		
a) propostas de planejamento		
b) propostas de revisão de texto		
c) propostas de reelaboração de textos		
Correção dos conceitos mobilizados		

Formulação das propostas	Sim	Não
Adequação em relação aos objetivos declarados na obra		
Variedade na formulação		
Clareza e correção na formulação		

Avaliação dos textos produzidos	Sim	Não
Presença ou sugestão (no LA e/ou no MP) de propostas de:		

	Sim	Não
a) avaliação		
b) auto-avaliação		

O TRABALHO COM A COMPREENSÃO E A PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS

	Sim	Não
Contribuição para o desenvolvimento da linguagem oral pelo aluno		
Favorecimento do uso da língua falada na interação de sala de aula (proposição de atividades de produção e compreensão de textos orais)		
Exploração das diferenças e semelhanças entre:		
a) as modalidades oral e escrita da língua		
b) as variedades da linguagem oral		
c) os gêneros orais do discurso (cotidianos X formais/públicos)		
Exploração dos traços da língua padrão relacionados aos gêneros formais/públicos da linguagem oral		
Correção dos conceitos mobilizados		

Tipologia	Sim	Não
Diversidade de gêneros orais (para compreensão e para produção)		
Diversidade de dialetos e registros (na compreensão e na produção)		

Formulação das propostas	Sim	Não
Adequação em relação aos objetivos declarados na obra		
Variedade na formulação		
Clareza e correção na formulação		

Avaliação dos textos orais produzidos	Sim	Não
Presença ou sugestão de propostas de avaliação da aprendizagem resultante das atividades relativas ao desenvolvimento da linguagem oral (no LA e/ou no MP)		

O TRABALHO SOBRE OS CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

Enfoque teórico-metodológico	Sim	Não
Favorecimento do desenvolvimento de habilidades de uso da língua		
Favorecimento da <i>reflexão</i> sobre os usos da língua (atividades epilingüísticas)		
Criação de oportunidades, para o aluno, de <i>reflexão</i> metalingüística		
Contribuição para o desenvolvimento das habilidades de:		
a) observação		
b) análise (comparação, estabelecimento de relações, contraste etc.)		
c) generalização (estabelecimento de regras gerais de funcionamento de fenômeno lingüístico; conclusões gerais estabelecidas após observação e análise)		
d) memorização		
e) aplicação		
Favorecimento da sistematização dos conhecimentos construídos		

Conteúdos	Sim	Não
Exploração de conhecimentos:		
a) fono-ortográficos		
b) morfológicos		
c) morfossintáticos		
d) semânticos		

	Sim	Não
e) textuais		
f) discursivos		
Pertinência e adequação dos conteúdos selecionados		
Correção dos conceitos e definições		
Consideração da variação linguística nas reflexões sobre o uso		

Atividades	Sim	Não
Formulação clara e precisa		
Variedade na formulação das atividades		

Avaliação	Sim	Não
Presença ou sugestão (no LA e/ou no MP) de propostas de:		
a) avaliação		
b) auto-avaliação		

O MANUAL DO PROFESSOR

	Sim	Não
Explicitação dos pressupostos teórico-metodológicos		
Apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos sem erros conceituais graves ou indução a erros graves		
Coerência entre os pressupostos explicitados e o livro didático		
Explicitação dos objetivos das atividades		
Presença de subsídios para a avaliação		
Presença de orientações visando à articulação dos conteúdos:		

	Sim	Não
a) entre si		
b) com outras áreas do conhecimento		
Sugestões de leituras complementares:		
a) para o professor		
b) para o aluno		
Clareza e correção da linguagem		
Clareza e correção na formulação das orientações para o professor		
Contribuição para a formação e atualização do professor (além da exposição dos pressupostos teóricos, glossário, indicações bibliográficas, indicação de vídeos, sites)		
Contribuição para o trabalho em sala de aula (sugestão de atividades alternativas)		

ASPECTOS GRÁFICO-EDITORIAIS

	Sim	Não
Funcionalidade e correção		
Funcionalidade do sumário na localização das informações		
Estrutura hierarquizada (títulos, subtítulos etc.), evidenciada por meio de recursos gráficos		
Impressão e revisão isentas de erros graves		
Presença de glossário (no LA)		

	Sim	Não
Qualidade visual		
Adequação e equilíbrio na distribuição das imagens e dos textos escritos na página		
Apresentação dos textos mais longos de modo a não desencorajar a leitura (com recursos de descanso visual)		

Imagens	Sim	Não
Apresentação, quando necessário, de:		
a) títulos		
b) legendas		
c) créditos		
No caso de ilustrações:		
a) adequação à finalidade para a qual são utilizadas		
b) auxílio na compreensão dos textos escritos		
c) enriquecimento das leituras dos textos escritos		
Recurso a diferentes linguagens visuais		

CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS (que figuram em linhas sombreadas)

CORREÇÃO E ARTICULAÇÃO DOS CONCEITOS E INFORMAÇÕES BÁSICAS	Sim	Não
A coleção é isenta de erros graves e/ou de formulações que induzam a erros graves?		

COERÊNCIA E PERTINÊNCIA DIDÁTICO-METODOLÓGICAS	Sim	Não
A coleção busca desenvolver as diversas habilidades de uso da língua (em leitura, produção de textos, prática oral e reflexão sobre a linguagem)?		
As atividades propostas na coleção são coerentes com a proposta teórico-metodológica explícita?		

CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA	Sim	Não
A coleção, no tratamento dos textos escritos e/ou das imagens, é isenta de preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo?		
A coleção, no tratamento dos textos escritos e/ou das imagens, é isenta de preconceitos contra variedades linguísticas não-dominantes (dialetos, registros etc.)?		

	Sim	Não
A coleção é isenta de propaganda e doutrinação religiosas?		
A coleção aborda a diversidade da experiência humana com respeito e interesse, contribuindo para a formação de cidadãos preparados para o convívio social e a tolerância?		
A coleção colabora para a construção da ética democrática e plural (atitudes e valores)?		
DESCRIÇÃO SUMÁRIA DA COLEÇÃO		
JUSTIFICATIVA DA MENÇÃO		

(Fonte: MEC/FNDE)