

A **(in)evitável didatização**
do livro infantil através
do livro didático

Ana Maria da Silveira Bossi

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
2000

Ana Maria da Silveira Bossi

A (in)evitável Didatização do Livro infantil através do Livro Didático

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação e Linguagem

Orientador:

Prof. Dr. Antônio Augusto Batista

Belo Horizonte

Faculdade de Educação – UFMG

2000

Dissertação defendida e aprovada, em 3 de abril de 2000, pela banca examinadora
constituída pelos professores:

Prof. Dr. Antônio Augusto Gomes Batista – Orientador

Prof^a. Dr^a. Márcia Abreu

Prof^a. Dr^a. Magda Becker Soares

À memória de minha Mãe, Mestra dos primeiros passos, das primeiras palavras, das primeiras letras e de sempre.

A meu Pai, por sua força e vontade de viver, pela sabedoria de viver cada coisa a seu tempo.
A meus sogros, pelas mesmas razões.

A meus filhos, Fabrício, Alessandro, Leonardo, Vinícius e Marina, motivos de minhas lutas.
A meus netos, Vinícius e Ana Carolina, que renovam minha vontade de continuar lutando sempre.
A Rômulo, meu companheiro de tantas lutas!

AGRADECENDO àqueles que ficaram na memória e no coração:

- Às crianças com as quais convivi em minha trajetória como professora alfabetizadora na pré-escola, tantos “Marcelos”, que me ensinaram a ler os livros infantis com encantamento e prazer.
- Às pessoas de minha “grande família”, irmãos, cunhadas, sobrinhos, noras, que me apoiaram de alguma forma e foram testemunhas de minha teimosia em continuar estudando “até hoje ?!”.
- Aos colegas de trabalho (no SESI, na SMEC, na UNIVALE), todos aqueles que compartilharam meus anseios por uma educação mais igualitária e justa, que tiveram sempre uma palavra de incentivo em minhas lutas e conquistas profissionais, que acreditaram primeiro e, às vezes, mais que eu mesma, em minhas possibilidades de continuar aprendendo sempre.
- À Cidinha e ao Jaider, responsáveis diretos pela minha decisão de cursar o Mestrado, num tempo em que seria mais fácil deixar de fazê-lo.
- Aos Professores e Colegas do Mestrado, que se fizeram amigos e interlocutores, alguns de modo especial, ao longo do tempo de convivência diária e que permaneceram próximos mesmo no tempo da solidão que a escrita nos impõe. À Profa. Magda, pelo exemplo de Mestreira que é.
- Ao **Dute**, pelo respeito às minhas idéias e pela paciência em fazer de mim uma pesquisadora, apesar de minhas dificuldades em vencer “os vícios de origem”.
- Aos bibliotecários que favoreceram o meu trabalho, com informações e localização das obras e edições específicas: Maracy Coelho e Rômulo Mafra do SESIMINAS, Ricardo Amaral da FaE e Júlia Gonçalves da Biblioteca Central da UFMG.
- Às pessoas da área administrativa da FaE, que socorreram as minhas necessidades mais imediatas, dispensando simpatia e atendimento especiais (Secretaria do Programa, CEALE, Xerox).

“Dos diversos instrumentos inventados pelo homem, o mais espetacular é, sem dúvida, o livro.

Os demais são extensão do seu corpo.

O microscópio, o telescópio são extensão de sua visão; o telefone é a extensão de sua voz; em seguida temos o arado e a espada, extensão de seu braço.

O livro, porém, é outra coisa: o livro é a extensão da memória e da imaginação.

O mais importante de um livro é a voz do autor, a voz que chega até nós.”

(Jorge Luís Borges. O livro)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: Percurso, pressupostos teóricos e metodologia da pesquisa	11
CAPÍTULO 1 - A INEVITÁVEL DIDATIZAÇÃO DO LIVRO INFANTIL	33
1. Escola e literatura - algumas reflexões	34
2. Sobre o livro didático	39
3. Sobre o livro infantil	46
4. O livro como objeto de pesquisa	52
5. Sobre o processo de didatização.....	58
CAPÍTULO 2 – DESCRREVENDO O <i>CORPUS</i> DA PESQUISA: falando de livros didáticos e de livros de alfabetização	63
1. Políticas do livro didático no Brasil	65
2. O recorte pelos livros de alfabetização recomendados	75
2.1 Autores: formação profissional, parcerias e gênero.....	78
2.2 Editoras e projetos gráficos	82
2.3 Conteúdos: o que é oferecido ao leitor	85
2.4 Textos: o que lê o alfabetizando	92
CAPÍTULO 3 – DE TUDO UM POUCO: de textos, gêneros, editores e autores	97
1. Os livros de alfabetização e a diversidade textual	96
2. A definição dos gêneros: uma dificuldade inicial ou já existente?	106
2.1 Poesia X narrativa no processo de didatização	114
3. Papel das editoras no processo de didatização dos livros infantis	118
4. Dos autores e de suas obras	124

5. Algumas considerações.....	130
-------------------------------	-----

CAPÍTULO 4 – A TRAJETÓRIA DOS TEXTOS: dos livros infantis aos livros de alfabetização **133**

1. Vinícius de Moraes (1913 – 1980)	138
1.1 A poesia de Vinicius de Moraes	141
1.2 Os poemas do livro infantil “A arca de Noé” nos livros de alfabetização	146
2. Ana Maria Machado (1942 -)	147
2.1 Os textos narrativos de Ana Maria Machado nos livros de alfabetização	148
2.2 Sobre os livros da Série “Mico Maneco”	149
2.3 Os textos da série Mico Maneco nos livros de alfabetização	152
3. Elias José – o outro poeta	155
4. Ruth Rocha e a diversidade de textos.....	157
5. Algumas considerações	159

CAPÍTULO 5 – AS TRANSFORMAÇÕES DOS TEXTOS: do livro infantil ao livro de alfabetização **165**

1. Escolarizando a literatura através dos textos dos livros infantis.....	167
1.1 O texto “A casa” e seu contexto discursivo.....	168
a) atividades de leitura, escrita e interpretação.....	168
b) atividades de conhecimentos lingüísticos.....	171
c) as ilustrações	172
d) atividades sobre literatura	177
1.2 Os outros textos do livro infantil “A arca de Noé”	178
a) A foca	178
b) O pato	181
c) As borboletas	184
d) A cachorrinha, O girassol, O peixe-espada	186
2. Elias José – o outro poeta.....	191

2.1. O “texto poético”	193
3. Literalizando a escolarização através dos textos	195
3.1 O texto “Menino Poti” e seu contexto discursivo	196
a) O contexto	196
b) As alterações textuais	198
c) As ilustrações	199
3.2 Os outros textos da Série “Mico Maneco”	201
a) Cabe na mala	201
b) Mico Maneco	203
c) Pena de pato e de tico-tico	205
d) Uma gota de mágica	207
e) O tesouro da raposa	209
f) O palhaço Espalhafato.....	211
3.3 Os outros textos da autora	212
a) Manos malucos	213
b) História de jabuti sabido com macaco metido	214
c) Chapeuzinho Vermelho	216
4. Ruth Rocha e a diversidade textual	219
4.1. O texto “O menino que aprendeu a ver”	221
4. Algumas considerações	227

CONSIDERAÇÕES FINAIS – A título de conclusão sobre a (in)evitável didatização dos livros infantis através dos livros de alfabetização	235
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	253
ANEXO I - Descrição dos Livros de Alfabetização	265
ANEXO II - Textos selecionados para análise	287
ANEXO III - Distribuição dos textos presentes nos livros de alfabetização de acordo com seus suportes de origem	307

LISTA DE FIGURAS

1- Guia de Livros Didáticos do MEC e Livros de Alfabetização	76
2- Capas do livro infantil “A arca de Noé” por diferentes editoras	143
3- Capas dos livros infantis da Série “Mico Maneco” por diferentes editoras ..	151
4- Poema “A casa” no livro infantil “A arca de Noé” editado pela Record e no livro de alfabetização Letra Viva.	174
5- Poema “A casa” no livro infantil “A arca de Noé” – Ed. José Olympio e nos livros de alfabetização Pipoca, Descobrimo e Construindo e Eu Chego Lá.	175
6- Poema “A casa” no livro infantil “A arca de Noé” editado pela Companhia das Letras e no livro de alfabetização Todas as Letras.	177
7- Poema “A foca” no livro infantil “A arca de Noé” editado pela Record e no livro de alfabetização Letra Viva.	180
8- Poema “A foca” no livro infantil “A arca de Noé” editado pela José Olympio e nos livros de alfabetização Meu Caminho e Alfabetização Construtivista...181	
9- Poema “O pato” no livro infantil “A arca de Noé” editado pela José Olympio e nos livros de alfabetização Eu Chego Lá e Descobrimo a Vida.	183
10- Poema “As borboletas” no livro infantil “Para gostar de ler” da Ática e no livro de alfabetização “Eu Chego Lá”.	185
11- Poema “A Cachorrinha” no livro infantil “A Arca de Noé” editado pela José Olympio e no livro de alfabetização “Alfabetização Construtivista”.....	189
12- Poema “O pato” no livro infantil “Lua no brejo” e no livro de alfabetização “A Palavra no Mundo das Palavras”.....	195
13- “Menino Poti” no livro infantil	202
14- “Cabe na mala” no livro infantil.....	203
15- “Mico Maneco” no livro infantil	206
16- Textos do livro infantil “O tesouro da raposa”.	212
17- Textos do livro infantil “Manos Malucos”	215
18- Textos do livro infantil “História de jabuti sabido com macaco metido”.....	217
19- Texto do livro infantil “Chapeuzinho Vermelho e outros contos de Grimm... ..	219

20- Texto do livro infantil “O menino que aprendeu a ver”	224
21- “O menino que aprendeu a ver” nos livros de alfabetização	227

LISTA DE TABELAS

1- Parcerias e formação profissional dos autores dos livros de alfabetização. ...	78
2- Tipos de textos presentes nos livros de alfabetização , de acordo com os suportes de origem.	103
3- Tipos de textos apropriados dos livros infantis.	112
4- Editoras dos livros infantis presentes nos livros de alfabetização.	120
5- Autores dos livros infantis presentes nos livros de alfabetização.	127
6- Poemas do livro infantil “A arca de Noé” presentes nos livros de alfabetização do PNLD/ 98.	146
7- Livros infantis escritos por Ana Maria Machado presentes nos livros de alfabetização.	148
8- Poemas dos livros infantis escritos por Elias José presentes nos livros de alfabetização.	193
9- Textos dos livros infantis de Ruth Rocha, nos livros de alfabetização.....	222

LISTA DE QUADROS

1- Relação dos livros de alfabetização recomendados pelo Guia de Livros Didáticos – 1 ^a a 4 ^a séries, do MEC	77
2- Poema “O Girassol” no livro infantil e no livro de alfabetização.	188
3- Texto “Menino Poti” nos livros de alfabetização Pipoca e Todas as Letras ..	199
4- Texto “Cabe na mala” no livro de alfabetização Novo Caminho e no livro infantil Mico Maneco.	204
5- Texto “Mico Maneco” no livro de alfabetização Eu Chego Lá	205
6- Textos do livro infantil “Pena de pato e de tico-tico”	208
7- Textos do livro infantil “Uma gota de mágica”	209
8- Textos do livro infantil “O palhaço Espalhafato”	213
9- Textos-exercícios nos livros de alfabetização Letra Viva e Alfabetização Construtivista	226

RESUMO

O processo de didatização dos textos apropriados dos livros infantis através dos livros de alfabetização foi o objeto de estudo desta pesquisa que se centrou nas transformações de natureza grafo-plásticas, textuais, lingüísticas e contextuais que neles ocorrem, tendo em vista a sua escolarização. Tomando como *corpus* inicial, os doze livros de alfabetização recomendados pelo “Guia de Livros Didáticos 1^a. à 4^a. séries. PNLD/ 98”, todos os textos apresentados para atividades de leitura foram classificados segundo seus suportes de origem, revelando a diversidade textual presente nesses livros e nesta, apontando maior quantidade de textos apropriados dos livros infantis, seguidos, de perto, pelos textos didáticos - escritos pelos próprios autores dos livros, com objetivos de ensinar a ler e escrever, acompanhados dos textos apropriados do folclore e da tradição oral, de jornais, revistas e de diversos outros suportes que circulam no meio social. Feito o recorte pelos livros infantis, evidenciou-se a predominância da poesia sobre a narrativa e outros do gênero, o que permitiu a hipótese, depois confirmada, que os poemas são mais didatizados por serem curtos e representarem de forma singular a sonoridade das palavras, sendo considerados mais adequados aos alunos em fase inicial da alfabetização. Novo recorte se deu pelos autores e textos mais didatizados que passaram a constituir o *corpus* de análise, no caso, os textos do poeta Vinicius de Moraes e Elias José e os textos narrativos de Ana Maria Machado e Ruth Rocha. A análise revelou que as alterações ocorrem mais pelo tratamento que os textos recebem no contexto discursivo em que se encontram. A função que o texto passa a ter nos livros de alfabetização modifica sua leitura, imposta, também, pelas atividades que se

encontram prescritas ou apresentadas como sugestões para serem desenvolvidas em sala de aula, centradas na aquisição do sistema de escrita. As transformações de natureza grafo-plásticas são inevitáveis pela mudança de impresso e à medida que passaram a compor o livro didático alteraram a forma que os textos foram dados para serem lidos; as textuais, ocorreram em menor proporção nos poemas, apresentados, em sua maioria, de forma integral e mais nas narrativas que sofreram encurtamento e fragmentações. Observou-se ainda que, contrariamente, as narrativas apresentam uma proposta de trabalho mais significativa. Desta forma, os textos apropriados dos livros infantis, apresentados e entendidos pela escola como “texto literário”, transformam-se em “texto escolar” porque didatizados com objetivos de se ensinar os saberes instituídos, em detrimento das características que os identificam no campo artístico: autoria, estilo, época, contexto histórico e social, gênero, linguagem.

ABSTRACT

The didactic process of texts adapted from children books present in teaching reading literacy was the mainly purpose of this research wich proposed the transformation of graphic, textual, linguistics, contextual in these texts according the students education. Analysing the beginning twelve books of teaching reading literacy presented in “Guia dos livros didáticos 1º a 4º séries. PNLD/98” all the texts presented for reading activities were classified according their original supports showing in different kinds of texts more number of texts adapted from children books, collowed by didactic texts written bythe autors of the didactics books and texts dapted from folklore and oral tradition, newspapers, magazines and other material presented in our social community. Choosing the children books we can established that they provide more poetry than narrative and other types of texts wich allowed us the prove that poetries are more didactic for being short and represent singular metrical sounds of the words so they are more switable for beginners in the teaching reading litaracy process. According to the didactics children books selected by the authors of teaching reading literacy , a new choose was made by them and the texts more didactic were the corpus of the analyse, in the case, the texts of the poet Vinícius de Moraes and the narrator Ana Maria Machado, followed by two authors Elias José and Ruth Roch, that confirmed the same rules presented in the didactic books of the first ones. The analysed showed that the texts alteration occur more in discursive context and they become an educational text and the purpose of the texts in the books of teaching reading literacy modifies its readinf because of the activities that are presented as model to be used in the classroom based on the written system and the graphic transformation ser because of the change of printing, modifying

the way the texts that are presented to be read, as they are in the didactic books, the textual modification was less in poems which are presented according to their integral form and more in the textual narratives which were shortened and modified. We can observe although contrarily that the narratives present better purpose of work than poems and we can see that in the didactic transposition the characteristics are rejected in these texts which identify them in artistic manner: author, style, epoch, historical and social context, gender and language.

INTRODUÇÃO

Percurso, pressupostos teóricos e metodologia da pesquisa

Esta pesquisa situa-se no campo de estudos sobre a produção dos saberes escolares, as práticas de leitura, como também sobre as relações destas práticas com os textos e com os impressos que lhes servem de suporte. Seu tema mais amplo refere-se à didatização do texto literário através do livro didático, ou seja, ao processo pelo qual, ao passar de um impresso a outro, o texto literário, apropriado do livro infantil, é modificado para se adequar a funções escolares. Tendo pois, como objeto este processo de didatização, o que se pretendeu foi descrever e analisar as transformações que ocorrem nesses textos, compreender porque e como elas acontecem, que leituras possibilitam, considerando-se quem escreve, a que leitores se destinam, bem como o contexto discursivo em que o texto se encontra. Busca-se ainda, estabelecer relações com o processo de produção dos saberes e dos objetos escolares e com as condições sociais de produção e de acesso a essas duas categorias de livros que circulam na escola, mais especificamente, do livro infantil e do livro de alfabetização.

Num sentido mais abrangente, espera-se que os resultados da pesquisa possam ser fontes de referência para o estudo e a discussão sobre o acesso ao livro na escola, influenciando na formulação de políticas de democratização do livro didático e do livro infantil que se dão através dos programas governamentais.

Além disso, pretende-se contribuir para a formação (inicial e continuada) das professoras alfabetizadoras, na medida em que os fundamentos teóricos e metodológicos apresentados forneçam elementos necessários que lhes permitam realizar uma análise prévia, crítica, do livro didático, favorecendo sua escolha e sua utilização conscientes, em sala de aula.

Por detrás das poucas palavras que resumem o projeto inicial, há todo um processo de construção do objeto, etapa anterior à pesquisa propriamente dita, que orienta todo o trabalho que se desenvolve a seguir, redimensionando as questões iniciais, redirecionando o caminho que muitas vezes se bifurca ou apresenta atalhos, fazendo com que algumas idéias sejam abandonadas, outras sejam revistas e ainda, que outras sejam incorporadas. Sei que este é o caminho trilhado por todos aqueles que desejam produzir conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento de pesquisas contextualizadas e para a mudança de práticas que já se evidenciaram inadequadas.

Há também uma longa trajetória de vida profissional e acadêmica, com os percalços comuns a uma caminhada repleta de espaços, pessoas, palavras ditas, silêncios, encontros, desencontros, encantos e desencantos. Melhor será falar um pouco sobre ela, para ter os leitores como cúmplices de minhas dificuldades em me transformar numa pesquisadora e em escrever sobre um tema familiar do qual tive que me distanciar para conhecer melhor. Proponho, então, partirmos das indagações: como foi mesmo que tudo começou e por quê começou?

A escola é o espaço privilegiado onde se concentram personagens e objetos que desencadearam o meu interesse pela pesquisa: crianças, professoras, leitores e livros. O tema da alfabetização das crianças pertencentes a um meio social economicamente desfavorecido advém de observações da realidade e de reflexões sobre minha própria prática como alfabetizadora na educação pré-escolar. Muitas crianças, com as quais convivi encontram na escola a única possibilidade de entrar em contato com a língua escrita e de se apropriarem dela, mesmo que busquem nesse momento, apenas a solução imediata para resolverem os dilemas que os adultos lhes trazem com suas exigências. Cito, como exemplo, a fala de Marcelo (6 anos), que pressionado pela mãe, queria aprender a ler e escrever rapidamente, para não se tornar “burro como o pai”, o qual, segundo ela, por ser analfabeto, era carroceiro. A questão posta pela criança foi tantas vezes repetidas e com tanta angústia, que me obrigou a vê-la como algo além de uma simples pergunta e tendo permanecido em minha memória, considerada a distância no tempo, assim pode ser registrada:

“- Ana, a gente não vai aprender a escrever tudo e a ler sozinho, nesta escola, não? Minha mãe falou que se eu não aprender vou ficar burro e puxar carroça como meu pai. E eu já experimentei carregar a carroça do meu pai e eu não vou agüentar, porque ela é grandona e muito pesada!”

As palavras de Marcelo me levaram a perceber que outras questões permeavam o processo de alfabetização, além das pedagógicas. De forma incipiente, compreendi que não bastava apenas tomar decisões sobre qual método utilizar, quais materiais e quando começar, pois alfabetizar era uma necessidade social que ia muito mais que ensinar a codificar/decodificar palavras. São tantas mães que esperam da escola que seus filhos aprendam a ler, escrever e a contar “para não ficarem burros” e tantos Marcelos que “não querem ficar burros porque não agüentam carregar carroça”! Era preciso que fosse superada a concepção que vigorava na escola e no meio social, que a mãe de Marcelo

revelou e que tanto sofrimento emocional trouxe ao menino, quase impedindo-lhe de ter sucesso. Muitos vêm na alfabetização apenas uma forma de ascensão social ou de melhorar de vida, preocupações que, contudo, são legítimas e devem ser consideradas, pois dizem de uma necessidade social imediata que a escola é responsável para atender. Mas, é por tantos “Marcelos” e tantas “mães” que se faz necessário repensar o valor social a ela atribuído.

Hoje, já não se pode mais ignorar que, enquanto educadores, pais e professores se preocupam em determinar o momento de ensinar a ler e escrever (como era o meu caso e da mãe de Marcelo), a criança está em pleno processo de construção de hipóteses a respeito da língua escrita e evoluindo conforme as oportunidades de interação que o ambiente lhe proporciona. Cada vez mais, numa sociedade grafocêntrica, saber ler e escrever não basta, é preciso também fazer uso destas habilidades, responder às exigências sociais e transformar o leitor em um usuário da escrita. Por isso, na escola, é preciso possibilitar práticas de letramento, permitindo aos alunos interagir com objetos reais de leitura e escrita, textos verdadeiros e situações concretas, tal como se apresentam no meio social. Como instituição social, a escola foi criada com o objetivo precípuo de oportunizar a construção do conhecimento sistematizado da leitura e da escrita, que não pode ser objeto de um procedimento espontâneo de aquisição pela criança. A aprendizagem da leitura e da escrita requer ensino e deve fazer parte do cotidiano do aluno, mais especificamente na pré-escola e nas séries iniciais do ensino fundamental. Esta é a concepção que ora me orienta neste trabalho.

Mas a questão do (an)alfabetismo, foi seguramente a origem de minha opção de tomar o livro didático como unidade de análise. Essa questão continua não-resolvida dentro e fora da escola, apesar de em determinados momentos da história da educação, não terem faltado políticas, programas, verbas, escolas, professores, métodos, materiais, novas teorias, metodologias e novas formas de organização do ensino. Ao longo do tempo, pude acompanhar as mudanças conceituais operadas nesta área de conhecimento, tendo utilizado em meu trabalho de alfabetizadora, diferentes métodos e os materiais a eles subjacentes, tais como: cartilhas, pré-livros, livros de exercícios, de textos, e de literatura destinados a crianças em fase inicial de alfabetização. Entendo que a sala de aula na pré-escola seja um espaço privilegiado para os primeiros contatos da criança com o livro, pois estes acontecem ainda sem a marca avaliativa da escolarização obrigatória. Mas uma relação prazerosa destes com o livro, depende em grande parte das práticas que a professora oportuniza e viabiliza em sala de aula.

Entre os materiais que utilizava, o livro didático sempre representou um desafio para mim em relação a seu uso em sala de aula e por minha própria formação, nunca foi visto como o único recurso para o ensino de conteúdos ou para atividades de aplicação. Pertencço à geração que estudou em “caderno de pontos” (ou de anotações), em que os livros eram de uso exclusivo do professor. Quando aluna, no primário só se liam os “livros de leitura”, que geralmente eram compêndios contendo textos em prosa e verso, selecionados com a intenção mais de moralizar ou normatizar do que de instruir. Minha formação como professora de “pré-primário” trazia o furor causado pelos métodos ativos escolanivistas e os materiais concretos predominavam no trabalho pedagógico,

dispostos em “cantinhos” pela sala de aula.¹ O livro didático era um recurso desinteressante, enfadonho e impunha um rigor a que as classes de jardim de infância e pré-primário não estavam habituadas em seu cotidiano. As crianças reforçavam minha forma de sentir e reproduziam aquilo que captavam de minhas atitudes; por isso, trabalhar com o livro era “obrigação de menor importância”. Mas quando, por força da evolução dos métodos e das técnicas de ensino, isto passou a fazer parte da rotina, a hora de abrir o livro didático era hora de olhos angustiados, mãos frias, lágrimas furtivas ou choro aberto, porque a cabeça ou a barriga doíam. Assim, não dava para ninguém ser feliz!

À medida em que esta reação das crianças me incomodava, fui encontrando no livro de literatura infantil, uma forma de compensar toda rigidez imposta pelas cartilhas, cartazes de leituras, lições ou folhas de exercícios que constituíam o material para alfabetizar, segundo o conceito vigente. Acrescente-se a isso, que as leituras propostas nesses materiais, possuíam um vocabulário pobre, com frases soltas e desprovidas de sentido. Ler deveria ser um ato prazeroso e só com prazer valia a pena alfabetizar; estava então, convencida disso. E já que as crianças “não sabiam ler”, eu lia os livros de histórias para elas e as convencia de que sofrer para aprender a ler valia a pena, pois elas iriam ler sozinhas quantos livros de histórias quisessem. Com a prática, e de forma empírica, fui aprendendo a respeitar o modo por meio do qual a criança se relacionava com os livros que dispunha em classe, o que permitia que ela fosse se tornando leitora, mesmo que de “faz de conta”. Era muito legal ver as crianças lerem de todas as formas,

¹ No início da década de 60, a formação de professoras acontecia em escolas femininas, no Curso Colegial Normal, com especialização voltada para a Educação Pré-primária que compreendia: Creche (0 a 2 anos), Maternal (2 e 3 anos), Jardim de Infância (4 a 6 anos) e Pré-primário (6 anos). Nas escolas

de todas as posições, em qualquer momento, não apenas na “hora da leitura” e para minha surpresa, qualquer livro, não apenas os do “cantinho dos livros”! Hora de ler (mesmo sem saber ler), era hora de alegria, de escolha compartilhada, de interação, de trocas e mesmo que em silêncio (porque era assim que se lia), a leitura de cada uma era respeitada. Fui então descobrindo nas crianças, leitores em potencial, cuja trajetória eu perdia de vista infelizmente pela impossibilidade de acompanhá-las quando se espalhavam em diferentes escolas públicas de 1º. grau.

Com o tempo, foram surgindo para mim as oportunidades de estudos acadêmicos (graduação, especialização e pós-graduação), em que se dava o contato com teorias mais atuais e resultados de pesquisas mais recentes, permitindo que gradativamente, eu me instrumentalizasse e realizasse uma tomada de consciência sobre o trabalho que realizava. Pude então compreender melhor o processo ensino-aprendizagem, conhecer com mais propriedade a criança, seu desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo, saber da importância das interações e das trocas sociais, considerar os condicionantes socioeconômicos, políticos e culturais que interferem no processo de alfabetização, entender que ler não é só um ato prazeroso, mas também uma necessidade social e outras coisas mais relacionadas a uma sociologia da leitura. Enfim, adquiri conhecimentos novos que foram modificando e constituindo meu pensamento e minha prática como alfabetizadora e mais tarde como formadora de professoras alfabetizadoras.

Em relação ao processo de alfabetização, considerando-se a contribuição dos estudos lingüísticos, sociológicos, antropológicos e da pesquisa psicogenética, a concepção de língua escrita foi sendo modificada.² Desde então, alterou-se radicalmente o princípio que regia o ensino da língua materna e o que se dá através dela: aprende-se a ler e a escrever, não copiando e reproduzindo letras, sílabas, palavras e frases, mas agindo e interagindo *com* e refletindo *sobre* a língua escrita, tendência que se seguiu às críticas a uma prática voltada para os métodos.³ Em meio a rótulos, embalagens, cartazes, jornais, revistas, folhetos, abecedários, letras de músicas populares e brincadeiras folclóricas que invadiram a sala de aula, entre outros materiais que circulam no meio social, acompanhados de um enfoque na aquisição da escrita, o gosto pelos livros de literatura se manteve em minha prática. Para mim, as visitas às bibliotecas, às raras feiras de livros que aconteciam em minha cidade e a utilização de outros recursos como a “caixa de livros” na sala de aula iriam preservar o livro como um material diferenciado dos demais, garantir o gosto pela leitura literária e através dela, o prazer e a alegria de saber ler.

Mas na prática, uma questão se evidenciava para mim: o que estava acontecendo, naquela época, com os livros escritos para crianças? Mais pareciam “cartilhas” com roupagem de “livro de literatura”. Mesmo não dispondo de um conhecimento teórico

² Por pesquisa psicogenética, entenda-se o trabalho pioneiro de psicolingüista argentina, Emília Ferreiro e de Ana Teberosky sobre as hipóteses que a criança constrói a respeito da língua escrita, registrado em seu livro *A psicogênese da língua escrita*, traduzido e publicado no Brasil, pela Ed. Artes Médicas em 1985.

³ Pesquisa sobre a produção acadêmica e científica, coordenada pela Profa. Magda Soares, sobre a alfabetização, no Brasil, aponta a predominância do tema “método” nas décadas de 50 e 60, que decresce nos anos 70 e 80. Para a pesquisadora, a pergunta que se faziam os envolvidos na prática escolar, e que muitos continuam se fazendo, é sobre qual é o método a ser utilizado: fônico, global, silábico? Nos últimos anos ocorreu radical mudança de paradigma nos estudos sobre alfabetização que vem refletindo na prática alfabetizadora, tendo a Psicologia como referencial teórico e a psicogenética como base para a

específico e aprofundado sobre o assunto, não concordava que aquelas histórias pobres e desprovidas de uma linguagem mais literária, ainda que apresentadas em suportes atraentes, encadernadas em livros com muitas ilustrações coloridas e de textos curtos, pudessem cair no gosto das crianças ou contribuíssem para sua formação como leitores participativos. Se antes lia para elas todos os livros infantis que estivessem disponíveis, passei a ser exigente em relação ao que seria lido *para e pelas* crianças. Não lhes censurava ou impedia a leitura, mas procurava trabalhar interativamente, discutindo com elas o tema, os personagens, a trama e as possibilidades de construir novos significados.

Na escola, muitas vezes, o livro infantil passou a se constituir no próprio material alfabetizador, visto como uma forma de substituir o trabalho com a cartilha. Ferrenhas críticas recaíram sobre essa instrumentalização e sobre a pobreza dos textos literários que estavam sendo escritos para as crianças e oferecidos a elas, em função dessa demanda, quer na pré-escola, quer no ensino fundamental.

Tais críticas se estenderam também a livros didáticos, que foram se adequando para sobreviver e permanecer no mercado, tendo como alvo para vendas às escolas particulares e públicas. Mais recentemente, a tendência que se nota é a inclusão de textos advindos dos mais variados suportes materiais que circulam no meio social, para compor este impresso. Entre eles, encontram-se os textos apropriados de livros infantis, aqui, provisoriamente referidos como sendo os de literatura, selecionados pelos autores

dos livros didáticos, principalmente os que são voltados para o ensino e a aprendizagem da língua escrita.

Com tudo isso, agora o livro de literatura encontra-se na escola, não apenas como um material paradidático para ser lido nas classes, com objetivo de moralizar, ou como pretexto para ensinar a gramática, mas como um texto impresso em outro suporte: o livro didático. Está deixando de ser um objeto real, concreto, manipulável, para se transformar em sua representação. Ou seja, é o próprio livro infantil que, ao ser didatizado pelo livro didático, passa de impresso, a texto. Quando esta se torna a única forma de contato da criança com o texto literário, a escola empobrece sua experiência como leitor, quando deveria enriquecê-la. Mas, quando o aluno não tem oportunidades de acesso ao texto literário em outra situação, esta forma de mediação, que se dá pelo livro didático, poderá enriquecer seus conhecimentos. De forma maniqueista, colocamos a questão: pior seria não se ter acesso ao livro infantil, ou conhecê-lo apenas pela representação que fazem dele?

Para a maioria esmagadora das crianças das classes populares, que por não serem herdeiras de um capital cultural legitimado socialmente não têm oportunidades de estar desde cedo em contato direto com o livro, visualizando e executando atos de leitura, esse objeto de uso cultural existe apenas na escola.⁴ No entanto, o contato prévio com a língua escrita neste suporte impresso é exigido como pré-requisito em sua escolarização e isto fica evidenciado quando se analisam os materiais pedagógicos destinados às crianças em fase inicial de alfabetização, dentre eles, o livro didático. Este é um dos

⁴ O conceito de capital cultural encontra-se em BOURDIEU, PASSERON, 1975, segundo o qual, a criança internaliza a herança cultural, por simples convivência ou imersão familiar e social.

fatores responsáveis historicamente pelo fracasso dos alunos, como comprovam as pesquisas. Disso decorreram (e ainda decorrem) resultados negativos, que são atribuídos, ora ao aluno e à sua família, ora ao meio social, sempre agravados pela pobreza absoluta em que vivem.⁵ Num país com uma realidade social como a nossa, em que a clientela da escola pública é oriunda das classes populares, isso também significa que para a maioria das crianças é a escola que supre a falta de livros e possibilita o contato com outros suportes da língua escrita.

Acompanhando tais mudanças ao longo do tempo, fui acumulando artigos de opinião, reportagens, livros sobre estudos e pesquisas, em que o tema era o livro didático. Só fui perceber realmente, este meu envolvimento, quando reuni todo o material de que dispunha para complementar dados, depois de ter definido o objeto de minha pesquisa. Não dava para desprezar meu interesse sobre o livro didático, mesmo que ainda não tivesse lançado sobre ele, intencionalmente, um olhar investigativo! Quanto ao livro infantil, espero ter conseguido demonstrar a importância que sempre representou para mim, como professora-alfabetizadora. Agora, como texto de livro didático, cabe ainda questionar como e por que ele se encontra entre os demais textos. Que consequências esta forma de contato com o livro infantil traz para a formação de leitores? Que escolarização é proposta para este tipo de texto?

⁵ De acordo com FORQUIN (1995) estes fatores extraescolares foram dominantes nas pesquisas dos anos 60-70, de abordagem culturalista, realizadas na França, Inglaterra e EUA, tendo demonstrado que o comportamento das famílias interfere no rendimento escolar e que considerar as condições de vida é absolutamente necessário na análise das igualdades de oportunidades.

Também SOARES, 1989, cap.3, p. 33, afirma que nos EUA, nos anos 60 e, por influência deste, mais tarde no Brasil, surgiram os programas de educação compensatória para compensar as deficiências e carências culturais e lingüísticas que, segundo a ideologia subjacente, as crianças das classes populares trazem, naturalmente, para a escola. As relações entre linguagem e cultura desempenham um papel

Para chegar até este ponto, que na realidade constitui o início do trabalho de pesquisa, foram necessários muito estudo, um grande número de teorias e um volume ainda maior de textos de diferentes autores. Estava diante de uma proposta interdisciplinar e a sensação que tinha, inicialmente, era de que me afastava do objeto de pesquisa e de um saber mais especializado, multiplicando minha dificuldade em encontrar o seu foco. Ousaria citar alguns autores que influenciaram meu pensamento de forma subjetiva e meus conhecimentos (e a ausência deles) a respeito do temas por eles abordados, situando a mediação dos professores como imprescindível para minha compreensão. Autores como, Pierre Bourdieu, Philippe Perrenoud, Antonio Nóvoa, Norberto Bobbio, Mikail Bakhtin, Roger Chartier, Jean Hébrard, Michel de Certeau, André Chervel, entre outros, constituíram leituras inéditas para mim. Na interlocução com a metodologia e com o orientador do projeto, é que pude compreender melhor como os diferentes saberes constituíam o conhecimento que me permitiria ser “uma pesquisadora em formação”. No diálogo com os colegas, encontrava o parâmetro para minhas dificuldades e a certeza de não estar sozinha nesta história de buscas e indecisões. Só assim é que as disciplinas do curso de Mestrado foram se articulando e constituindo meu conhecimento e meu olhar agora necessariamente pesquisador.

Para a continuidade do projeto de pesquisa era pois, urgente saber mais sobre literatura, práticas de leitura, formação de leitores, linguagens, história do livro, textos, impressos, processo de didatização, o que exigiu uma leitura mais interessada. Desse modo, progressivamente, foi sendo possível definir os objetivos de forma mais precisa, o que

por sua vez, permitiria a seleção de leituras realmente relevantes para o encaminhamento do trabalho, desde a definição do problema, até a interpretação dos resultados.

Para isso, foi necessário primordialmente, assumir o meu “não-saber” a respeito do que pensava saber através da prática pedagógica comprometida que sempre me propus exercer. Não foi sem frustração que me vi contaminada pelo meu próprio trabalho como alfabetizadora, sendo necessário distanciar-me dele para elaborar meu projeto e encontrar o foco de minha pesquisa, que era então múltiplo: ora pensava na formação da criança-leitora, ora me desviava para as práticas de leitura mediadas pela professora, ora enfocava o livro como elemento fundamental no trabalho pedagógico. Os referenciais foram buscados em estudos e pesquisas realizadas por autores estrangeiros e brasileiros, que enfocavam o texto e o livro como objetos de estudos e que me permitiram um avanço teórico.

Quando enfim, o projeto ficou enxuto e definido, o livro seria o meu objeto de análise, as práticas de leitura das crianças e professoras alfabetizadoras seriam o pano de fundo, o foco recairia sobre as transformações que os textos de leitura sofrem ao serem escolarizados. Estava assim constituído o cenário para que a pesquisa se desenvolvesse. A opinião pessoal da professora Magda Soares veio fortalecer minha escolha e inspirar o título de minha pesquisa: A (in)evitável didatização do livro infantil através do livro didático, revelando a ambigüidade em que eu me encontrava: ainda me questionava se

seria essa mesma a proposta que levaria adiante, se seria interessante pesquisar sobre o livro, até então visto por mim como um objeto material, sem vida própria.⁶

Neste sentido, a teoria da enunciação de M. Bakhtin veio dar vida à minha proposta, colocando o livro como um “ato de fala” e “produto de interação verbal”, uma vez que, até então, julgava ser este um objeto material cuja imutabilidade, impediria um trabalho mais interativo na pesquisa.⁷ Por estas razões, as duas categorias de livros escolares - o livro didático e o livro infantil - permaneceram como objetos de análise. Em relação ao livro didático, o recorte foi definido pelos livros de alfabetização, desencadeando uma discussão sobre a categorização desses impressos, que se dá no capítulo 1.

Uma etapa preliminar de estudos desses livros, foi realizada com a intenção de definir quais livros de alfabetização seriam tomados como objeto de análise. A escolha recaiu sobre os doze livros recomendados no *Guia de Livros Didáticos 1^a. a 4^a. séries. PNLD 98* e editado pelo Ministério da Educação Cultura - MEC. Uma das razões para tal opção, refere-se à inclusão dos textos representativos da literatura infantil como um dos critérios exigidos por professores e especialistas na análise e avaliação dos livros de alfabetização. Uma outra, está relacionada à atual política governamental, porque devido à inclusão no Guia, os mesmos teriam maiores e melhores possibilidades de serem escolhidos pelos professores, adquiridos e distribuídos pelo MEC, às escolas públicas de todo o País, seguramente até o ano 2000, quando se dará a publicação de outro volume mais atualizado. As políticas governamentais de acesso ao livro didático e

⁶ O diálogo com a Profa. Magda foi promovido pelo orientador da linha de pesquisa: Educação e Linguagem, no programa de pós-graduação da FaE / UFMG, em dezembro/ 97.

⁷ Cf. MIKHAIL, B. (V. N. Volochínov), 1988. Cap. 6, p. 123.

os livros de alfabetização que compõem o *corpus* da pesquisa serão apresentados ao leitor, de forma mais detalhada, no capítulo 2.

Uma vez definidos quais seriam os livros analisados, dispus-me a fazer o levantamento de todos os textos incluídos nos doze livros de alfabetização recomendados. Nesse levantamento, mesmo diante do grande número de textos encontrados, a principal dificuldade adveio do aspecto qualitativo: o que deveria, dentro de cada livro, ser considerado texto, uma vez que o mesmo se compõe, basicamente de textos? Iniciei então, um levantamento geral de todos os textos que fossem apresentados para leitura em cada um dos livros de alfabetização, organizando-os em quadros que se subdividiram de acordo com a tipologia determinada pelo suporte de origem dos mesmos. Os quadros encontram-se entre os anexos do trabalho, foram subdivididos em tabelas que transformadas em gráficos, foram analisadas ao longo do capítulo 3.

Em relação aos livros infantis, foi possível identificar de imediato, os que possuíam referências nos livros de alfabetização selecionados. No entanto, foi com espanto que me deparei com a ausência de informações sobre os autores, títulos, datas e editoras desses livros infantis, o que dificultou a localização do impresso de origem para complementação dos dados nas tabelas. A necessidade de se ter em mãos tanto um impresso quanto outro já se evidenciava, não apenas para se apontar as alterações textuais como estava previsto, mas também, para se ter condições de dar continuidade à pesquisa. Um exemplo que evidenciava essa necessidade, era o fato do título do texto não coincidir com o título do livro, mas o autor ser o mesmo. Se não era o mesmo título, seria o mesmo texto do livro infantil? Outro, era o título ser o mesmo de uma

determinada obra, mas o texto não coincidir com o do livro infantil, ou ser uma adaptação. Se não era o mesmo texto, a autoria deveria ser atribuída ao autor do livro de alfabetização ou ao do livro infantil?

De todo esse trabalho inicial, decorreu que ao longo da pesquisa, a coleta e interpretação dos dados exigiram, como previsto, outros recursos metodológicos. Para isso, realizei de forma planejada e intencional, atividades como: análise de catálogos de editoras, observação do trabalho de editoração, entrevistas com editores, autores, professoras e pesquisadores da área de conhecimento, visitas e consultas a bibliotecas para localizar livros infantis, buscando a confirmação de algumas hipóteses e a construção de outras, que fossem coerentes com os objetivos propostos.

Tudo isso significa que a própria metodologia e o conteúdo da pesquisa foram se constituindo no trabalho empreendido, que o projeto inicial foi se modificando, na medida em que se enfocava um ou outro elemento do cenário e se abandonavam dados desnecessariamente considerados. Novas questões foram sendo colocadas. Algumas não significariam em ganho e era preciso descartá-las; outras, apontavam novas direções, exigindo interlocução com textos, pesquisas e pessoas que já haviam trilhado uma trajetória análoga. A cada orientação, novas leituras alteravam o pensamento, redefiniam questões, objetivavam a análise e modificavam a escrita. Nem sempre facilitariam o encadeamento das idéias apreendidas, porque é longo, sinuoso e repleto de desvios, o caminho que se percorre para se adonar de uma teoria, processo que vai bem mais além do que ler e escrever sobre o que se leu.

Nesse trabalho interativo, onde os sentidos e significados não se encontravam prescritos, metodologia, pesquisa e pesquisadora foram se constituindo mutuamente. Algumas decisões iniciais, naturalmente se mostraram precárias pelo meu desconhecimento do campo pesquisado. Muitas interlocuções se fizeram necessárias; várias vozes vieram compor o processo polifônico que constitui a pesquisa, contribuindo de forma decisiva para que as decisões fossem tomadas. Por mais entusiasmado que se sinta, o pesquisador precisa ser capaz de apreender a pesquisa como uma atividade racional, para o melhor aproveitamento possível dos recursos de que dispõe, despender um mínimo de energia necessária, superar as limitações impostas pelo próprio desconhecimento e realizar a pesquisa da maneira mais simples que for possível, segundo observações de BOURDIEU (1998, p.18), das quais cito as seguintes palavras: “Nada é mais universal e universalizável que as dificuldades”.

O recorte pelos textos dos livros infantis evidenciou a poesia como o gênero mais didatizado, apontou as editoras, os autores e os textos mais recorrentes. Permitiu ainda, que fosse feita a opção pelos autores e obras que seriam analisadas e que constituiriam afinal o *corpus* ou os livros tomados como objeto de uma análise mais precisa sobre as transformações que ocorrem nos textos didatizados. Empreendi uma verdadeira procura aos impressos de origem, ou seja, aqueles cujos dados coincidiam com as referências dos autores dos livros de alfabetização, para estabelecer a comparação entre os impressos. Além disso, era preciso fazer as leituras teóricas recomendadas, que me permitissem compreender, mais que explicar, os resultados que fui encontrando.

De todo este “garimpo”, prevaleceu o estudo comparativo entre um impresso e outro, para se “apurarem” as alterações textuais. Foi apoiada no referencial teórico que será mais detalhado no corpo do trabalho, que a pesquisa se desencadeou a partir de três grupos de pressupostos. O primeiro, refere-se ao livro visto como um produto que não tem sentido por si mesmo, mas que deve ser visto como *produto de interação verbal* que implica, no mínimo, duas vozes: quem escreve e para quem se escreve, ou seja, a pretendida interação entre autor-leitor que se estabelece na leitura. Neste processo interativo, outras vozes vêm se juntar a estas, pela ação dos editores e divulgadores na produção e circulação do livro.

O segundo pressuposto é relativo às transformações que ocorrem no texto, quando este passa de um suporte impresso a outro; esta passagem modifica-o em seus aspectos grafo-plásticos, lingüísticos e contextuais. Isto significa que, considerando-se as intenções dos autores dos textos e dos editores do impresso, o texto se altera em função dos leitores a que se dirigem. Um texto, de acordo com Chartier, mesmo “estável em sua letra”, transforma-se em função do suporte impresso onde se encontra inserido. Assim, ao passar do livro infantil para o livro de alfabetização, *o texto se altera em função do suporte impresso que o mantém.*

O terceiro, discute que a didatização do texto literário se inicia antes mesmo de sua entrada na escola. Algumas vezes, o próprio livro infantil vem acompanhado de fichas de leituras, encartes, suplementos ou similares. Outras vezes, as sugestões de atividades também são encontradas nos catálogos e atualmente, em cursos promovidos pelas editoras. Mesmo que seu autor escreva o texto com finalidades diferentes e em

diferentes condições de produção, ele é apropriado pelos autores dos livros didáticos e se modifica para se adequar aos leitores a que se dirigem, pois sua circulação é, também, independente no meio social. Assim, por diferentes formas, o texto sofre alterações em função de sua escolarização e *se transforma em texto escolar*, pelo mecanismo da transposição didática.

Por tudo aqui enunciado, para se compreender o processo de didatização dos textos dos livros infantis pelos livros de alfabetização, foi necessário lançar sobre eles múltiplos olhares e fazer a respeito deles múltiplas questões que orientam a leitura que se espera. Quando o texto passa de um suporte impresso a outro - do livro infantil para o livro de alfabetização, que transformações ocorrem neste texto? Por que e como elas são produzidas? Que relações se estabelecem entre este texto e os outros textos que o autor do livro de alfabetização apresenta a seus leitores? Que sentidos estão prescritos? Que novas significações possibilitam? Que transformações impõem ao próprio texto? Mudando o impresso, muda também a forma de circulação deste texto. Que influências essas mudanças podem exercer nas relações que se estabelecem entre autor-texto-leitor e na formação de leitores, dependentes das práticas de leitura na escola?

As categorias para análise das transformações encontradas nos textos, foram definidas de acordo com a descrição de CHARTIER (1990), através de estudos históricos sobre os impressos materiais que os mantinham. Referindo-se às alterações que os textos sofreram ao longo do tempo, o autor afirma que os impressos são responsáveis pela forma que os textos são lidos. Assim, numa adequação pensada em função dos livros que se pretende analisar, entre as alterações possíveis, pode-se dizer que:

- 1- O texto se altera em sua materialidade grafo-plástica: tipo e tamanho de letra, espaçamento entre as palavras, frases e parágrafos; ilustrações - cores, tamanho e relações espaciais com o texto escrito.
- 2- O texto se altera em sua letra mesma, porque sofre fragmentação, encurtamento ou supressão de palavras, frases e parágrafos, novas divisões de parágrafos.
- 3- O texto se altera pelo contexto discursivo em que se encontra, porque a ele são acrescentados outros textos que orientam e prescrevem sua leitura.

Vale lembrar que Chartier acrescenta que a materialidade do texto não garante sua estabilidade, pois mesmo que seja o mesmo livro e o mesmo texto ou mesmo que se mantenha o impresso ou o suporte, o livro muda, porque o mundo muda, ou seja, porque muda a realidade histórico-social.

Antecipando o conteúdo da pesquisa para os leitores, no capítulo 1, “*A didatização do livro infantil através do livro didático*”, procuro apresentar as relações entre escola e literatura como um processo histórico e em seguida, explicitar os conceitos de livro didático, livro de alfabetização e livro infantil com os quais trabalho ao longo dos demais capítulos. Tomando o livro como objeto de estudo, apresento os fundamentos teóricos da pesquisa, embasada no *circuito de comunicação* de Robert Darnton, na *teoria da enunciação* de Mikail Bakhtin, na distinção entre *texto e impresso* de Roger

Chartier e no processo de *didatização* analisado por diversos autores, tendo como fonte principal a concepção apresentada por Philippe Perrenoud.

No capítulo 2, “*Descrevendo o corpus da pesquisa: falando de livros didáticos e de livros de alfabetização*”, num primeiro momento, procuro justificar a escolha pelos livros de alfabetização recomendados pelo Guia do MEC, apresentando-os no contexto das políticas governamentais de aquisição e distribuição dos livros didáticos. Uma vez definido o *corpus*, apresento um quadro geral dos autores, editoras, conteúdos e textos trabalhados pelos autores dos livros de alfabetização, sem contudo proceder a uma análise avaliativa, buscando agrupá-los e descrevê-los de acordo com suas características. No anexo I, apresento uma descrição mais detalhada dos mesmos.

O capítulo 3, “*De tudo um pouco: de textos, gêneros, editoras e autores*”, tornou-se um dos capítulos mais densos do trabalho. Aparentemente apresentando dados quantitativos como fazem pressupor as tabelas e gráficos apresentados, a análise dos mesmos revela resultados qualitativos fundamentais, definindo o desenvolvimento do trabalho de pesquisa que se seguiu. O levantamento geral dos textos apresentou uma diversidade de suportes materiais, responsáveis pela classificação dos mesmos, com relativa predominância dos textos apropriados dos livros infantis. A partir deste levantamento, cujas tabelas se encontram no anexo II, discuto, com base em estudos literários, a questão dos gêneros tradicionalmente presentes nos textos escolares – a poesia e a narrativa, revelando no caso dos livros de alfabetização, a predominância da primeira, sobre a segunda. Também em relação às editoras, ficou confirmado que existe uma grande variedade no mercado responsável pela produção e acesso ao livro infantil e ao

livro didático. Outro ponto analisado, refere-se à possível influência direta das editoras na escolha dos livros infantis didatizados, hipótese que não se confirma, mas aponta para possibilidades indiretas. Em relação aos autores e aos textos dos livros infantis, a literatura infantil brasileira encontra-se maciçamente representada; os que mais se repetem foram apontados e a análise da tabela orientou a seleção dos textos que seriam tomados para estudo sobre as transformações decorrentes da mudança de impresso. Algumas considerações já foram apresentadas ao leitor, no final do capítulo.

No capítulo 4, “*A trajetória dos textos: dos livros infantis aos livros de alfabetização*”, procurando enredar o leitor na minha escolha, apresento aspectos relevantes da vida e obra dos autores selecionados, bem como seus textos presentes nos livros de alfabetização. São eles, o poeta Vinicius de Moraes com sua única obra de poemas infantis, “A Arca de Noé” e a contadora de histórias, Ana Maria Machado, como representante da narrativa, com destaque para seus livros da série “Mico Maneco”, escritos para crianças em fase inicial de alfabetização, aos quais se juntam outros textos.

O capítulo 5, “*As transformações dos textos: do livro infantil ao livro de alfabetização ou de como um texto literário se transforma em texto escolar*”, dá continuidade ao trabalho iniciado no capítulo anterior, apresentando de forma detalhada a maneira como os textos são apresentados nos livros de alfabetização, comparando-os com seus suportes de origem. Ou seja, neste capítulo realiza-se a proposta da pesquisa quando são analisadas as transformações grafo-plásticas, lingüísticas e contextuais, considerando o contexto em que foram produzidos e o contexto em que se encontram nos livros de alfabetização. Outro poeta, Elias José e outra contadora de histórias, Ruth Rocha,

tiveram um de seus textos acrescentado, como forma de se confirmarem ou não, os resultados da análise dos textos de Vinicius de Moraes e de Ana Maria Machado.

Finalmente, algumas considerações foram apresentadas a título de conclusão da pesquisa, ampliando as que já se delineavam nos três capítulos anteriores. Procurei articulá-las ao pressupostos e fundamentos teóricos apresentados nesta introdução, consciente de que as mesmas não são definitivas, uma vez que esta pesquisa é datada e situada em um contexto mais amplo que implica as políticas públicas do livro didático, o processo de produção e de circulação dos mesmos, a formação e as práticas docentes que viabilizam seu uso *na e pela* escola.

Capítulo 1

A DIDATIZAÇÃO DO LIVRO INFANTIL ATRAVÉS DO LIVRO DIDÁTICO : considerações iniciais

Os pressupostos apresentados na Introdução orientam o trabalho da pesquisa em relação ao processo de didatização que produz as transformações nos textos, quando passam de um impresso a outro, no caso, do livro infantil ao livro didático. Neste capítulo, serão apresentadas algumas considerações indispensáveis ao desenvolvimento do trabalho. Uma parte inicial aborda em linhas gerais, as relações entre escola e literatura, procurando articular as concepções de infância - literatura infantil - escola. Uma segunda parte explicita a concepção de livro didático, livro de alfabetização e livro infantil com os quais a pesquisa se propõe trabalhar. Uma terceira, diz respeito aos fundamentos teóricos que fundamentam a análise e interpretação dos dados. Por fim, uma quarta parte procura esclarecer como se dá o processo de didatização através do mecanismo da transposição didática.

1. Escola e Literatura - algumas relações

A concepção de infância seguiu modelos históricos definidos, que trouxeram diferentes formas de se olhar a criança enquanto ser diferenciado do adulto, modelos esses que por sua vez oportunizaram diferentes formas de educá-la. Estudo significativo e

pioneiro sobre a construção da idéia moderna de infância foi realizado pelo pesquisador francês, Philippe Ariès em seu trabalho clássico “História Social da Criança e da Família”, onde analisou o percurso da construção da idéia moderna da infância, desde a indistinção em relação ao adulto, característica da sociedade medieval, até o lugar social de destaque que a criança assume na família burguesa. Seu trabalho questiona a idéia de uma infância única, abstrata e universal, tradicionalmente desenvolvida no interior das ciências voltadas para a infância e nas práticas sociais a elas relacionadas, demonstrando que a infância constitui mais que um fenômeno biológico, uma construção cultural.¹

A literatura infantil surgiu em decorrência da constituição do modelo familiar burguês, uma vez que antes disto, não existia a concepção da infância como uma etapa de vida distinta e diferenciada da vida adulta. Desde então, existe uma aproximação entre literatura infantil e escola, que se mostrou duradoura ao longo da história, permanecendo até os dias atuais. Ambas são convocadas a cumprir a missão de educar (cuidar e proteger) a criança, além de exercer o controle sobre o seu desenvolvimento, não apenas em seu aspecto intelectual, mas também moral e afetivo. Muito se tem escrito sobre as relações entre escola e literatura infantil no contexto das relações

¹ Cf. ARIÉS, 1979. O trabalho de ARIÉS, *História Social da Criança e da Família*, traduzido e editado pela Zahar, tornou-se paradigma para investigações que abordam a construção da infância em diferentes culturas. No Brasil, encontram-se, entre outros, os trabalhos organizados por FREITAS e DEL PRIORE, respectivamente: FREITAS, M. C. de (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997 e DEL PRIORE, Mary. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999. Importa ainda observar que seu trabalho refaz as idéias advindas da clássica obra do filósofo francês Jean-Jacques Rousseau, “Emílio: ou da educação”, que retrata a concepção burguesa da infância como uma fase de vida biológica distinta do adulto e dele dependente, apresenta uma visão idealizada da criança, atribuindo suas características à natureza infantil.

familiares, sociais, econômicas.² Segundo ZILBERMAN (1981), os primeiros livros para crianças foram escritos a partir do século XVII por pedagogos e professores, já com finalidades pragmáticas e marcante intuito educativo de efeito moralizante. Para esta autora, como instituições sociais, escola e literatura encontram-se voltadas para a educação do indivíduo e embora não se identifiquem, se aproximam por terem como ponto comum a natureza formativa. Para LAJOLO (1993), existe entre ambas uma relação de dependência mútua, uma vez que

... a escola conta com a literatura infantil para difundir (...) sentimentos, conceitos, atitudes e comportamentos que lhe compete inculcar em sua clientela. E os livros para crianças nunca deixaram de encontrar na escola, entreposto seguro... (p. 66)³

Embora nesta pesquisa se tenha em vista que a literatura infantil tem sua relação com o leitor mediada pela instituição escolar, cumpre esclarecer que a demanda educacional desta instituição não esgota a complexidade de uma prática cultural diferenciada que acontece em outros espaços sociais de circulação. As relações entre a criança, o livro e a escola, serão de forma implícita, o foco das idéias selecionadas e apresentadas nos parágrafos que seguem, permeadas pelos fatores sociais e econômicos.

Os estudos empreendidos por diversos autores brasileiros, confirmam que o livro é desde sua origem, um objeto presente na escola em sua dupla versão: o didático e o de

² Entre os autores brasileiros que se dedicaram a esses estudos, destacam-se os nomes e as obras de Regina Zilberman (1981), Edmir Perrotti (1990), Marisa Lajolo (1993; 1996), Magda Soares (1996,1999), Maria da Gória Bordini (1986). Nelly Novaes Coelho (1994), Fanny Abramovich (1991), Eliana Yunes (1980).

³ Cf. LAJOLO, 1993. Parte 1: No mundo da leitura, Literatura infantil e escola: a escolarização do texto, p. 66-74.

literatura, havendo mesmo, em alguns momentos da história, uma indistinção quanto ao seu uso no ensino. O livro didático existiria desde os tempos da Grécia, persistindo ao longo dos séculos, tendo seu progresso sido assegurado pela invenção da imprensa, pelas possibilidades de reprodução e mobilidade para transportar o texto escrito.⁴ Ao longo do século XIX, o livro didático já era impresso e só no final do mesmo passou a ser produzido no Brasil, desde então, junto ao livro de literatura e já apresentando com ele relações muito próximas, ambos com objetivos de educar e moralizar as gerações de leitores na escola.⁵

Ainda de acordo com LAJOLO (1993), o final do século XIX pode ser considerado como um tempo de “pré-história do livro didático brasileira”. Com a criação do Ministério de Educação, na década de 30, leitura e literatura passam a integrar os programas de ensino do Português, os livros didáticos dos anos 40 e 50 incluem os principais autores da literatura nacional e assumem a dimensão de mercadoria que se concretiza plenamente nos dias atuais.

Considerando-se que a partir dos anos 60 se intensificou o combate ao analfabetismo, seguido de uma política de democratização da escola pública nos anos 70, verifica-se que se alterou o modo de produção do livro didático e do livro de literatura infantil e juvenil. Multiplicando-se os leitores, multiplicaram-se as editoras, os autores e as edições. Neste sentido é importante ressaltar a progressiva modernização e

⁴ Entre os autores que defendem a presença do livro didático desde os tempos gregos, como a “Poética” de Aristóteles e os “Elementos de Geometria” de Euclides, escritos a.C., encontram-se LAJOLO, ZILBERMAN, 1996. Cap. 3, p. 120, SOARES, 1996 b. p. 54.

⁵ Segundo Regina Zilberman em seu artigo, “No começo, a leitura” (*Em Aberto*. Brasília, n. 69, jan/mar, p. 16-29, 1996) um dos primeiros livros didáticos a circular no Brasil, foi uma tradução do francês feita

profissionalização do setor editorial, quando a produção literária ganha relativa autonomia, iniciando-se uma fase conflituosa entre escola e literatura, porque esta última passa a negar seu caráter didático.

Analisando as mudanças pelas quais passaram a literatura infantil e a escola, evidenciadas nos conteúdos dos livros didáticos, nos comportamentos, atitudes, sentimentos e valores veiculados pela literatura, LAJOLO (1993) afirma que se manteve inalterada a relação de dependência mútua entre elas. Aponta a continuidade da escolarização dos textos literários que existia desde os tempos da República, quando Olavo Bilac, assumidamente, passou a compor livros para a infância brasileira, textos esses que se fizeram presentes nos livros didáticos até meados do século XX.

Entre os anos 60 / 70, era recorrente a utilização dos textos literários pelos livros didáticos como pretexto para o ensino da gramática, desvinculada de um compromisso com a formação de leitores. Nas décadas seguintes, o trabalho com a literatura caracterizava-se pelas propostas de interpretações de textos e de um modelo simplificado de análise literária, voltada para os personagens, tempo e espaço do gênero literário.

Na década de 80, no entanto, o livro didático foi amplamente questionado por seu conteúdo ideológico e tais críticas trouxeram como consequência, uma relativa e provisória desvalorização do mesmo no mercado de consumo. Uma forte campanha de incentivo à leitura foi desencadeada e as editoras, para não perderem o mercado cativo

por Mateus José da Rocha em 1808 - “Tesouro dos meninos”, obra “oferecida à mocidade estudiosa” que se dividia em três partes: moral, virtude, civilidade.

até então, passaram a investir nos “paradidáticos”- publicações de presença obrigatória para leituras e atividades interpretativas complementares, que se destinam, prioritariamente às escolas, acompanhadas de fichas de leitura, de encartes, suplementos e similares.

Mais recentemente, na década de 90, o livro didático incluiu de vez o texto literário em seu conteúdo. Muitas vezes substituindo o trabalho independente com a literatura, as atividades visavam despertar e desenvolver o gosto pela leitura, quase sempre ligadas à criação artística tais como: desenhos, pinturas, teatro e dramatizações sobre trechos selecionados das histórias e sobre personagens. Subjacente a estas práticas, encontrava-se a idéia de que bastaria ao professor propiciar situações de leituras a seus alunos, sem que por detrás houvesse alguma intenção de controle.

Nos dias atuais, espera-se que a escola promova o encontro do aluno com o livro de literatura, para que ele o leia de forma prazerosa, sem que se sinta obrigado a prestar conta de sua leitura e sem que com isto seja desconsiderada a importância da prática de uma leitura reflexiva e crítica.

2. Sobre o Livro Didático

Quando se fala em livro didático, de imediato a palavra “livro” o distingue de outros materiais didáticos utilizados na e pela escola, tais como: cadernos, lápis, canetas, pincéis, mapas, vídeos, televisão, retroprojetores, computadores, entre outros. Ou ainda,

pode-se dizer que qualquer professor sabe exatamente de que livro se trata, sem que seja necessário defini-lo, previamente, como aquele livro utilizado por professores e alunos em sala de aula em situações de ensino-aprendizagem. No entanto, definir livro didático não é tão simples nem tão fácil, pois envolve uma multiplicidade de fatores, desde sua autoria, produção, distribuição e circulação, até o momento de sua utilização, quando chega aos leitores a que se destina, na escola. Alguns estudos sobre o tema serão apresentados para se possa compreender tal complexidade.

Em relação aos fatores históricos e políticos, FREITAG (1989), considera que a discussão a respeito do livro didático no Brasil não pode estar dissociada da que se trava em outros países, nem do contexto geral do sistema educacional. A autora argumenta que desde o início, sua política se deu sem a participação de outros segmentos da sociedade, entre eles os sindicatos, as associações de pais e mestres e de alunos, as equipes científicas.⁶ Para ela, este livro não tem história própria, porque esta se encontra entrelaçada à sua política por ser uma sucessão de decretos, leis e medidas governamentais desde a década de 30, quando se define pela primeira vez o livro didático, de acordo como Decreto-lei 1.006 de 30/12/98, Art. 2º, parágrafos 1º e 2º:

“Par. 1º. – Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; Par. 2º. – Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático.”⁷

⁶ Cf. FREITAG, 1989. Cap 1: O histórico do livro didático no Brasil, p. 11-19

⁷ Cf. OLIVEIRA, J. B. A. DE. *A política do livro didático no Brasil*. São Paulo: Summus, 1980, p. 13, citado por FREITAG, 1989, Cap. 1, p. 12-13

Sob a influência desse Decreto-lei, parece situar-se a definição proposta por Alaíde Lisboa Oliveira para quem livros didáticos são “compêndios escolares e livros de leitura em classe”.⁸

A análise realizada por Bárbara Freitag, é reforçada pelo estudo de MUNAKATA (1997) que remete a uma história do livro didático a partir da década de 30. Esses autores parecem levar em conta um conceito restrito e simplificado desse impresso, definido, com base em sua materialidade e função em sala de aula.

No entanto, tais análises contradizem estudos como os realizados por LAJOLO, ZILBERMAN (1996), SOARES (1996) para quem história do livro didático coincide com a própria história da educação no Brasil.⁹ Considerações mais amplas são encontradas, também, em LAJOLO (1996).¹⁰ Para esta autora o adjetivo “didático” qualifica e define um certo tipo de livro *que vai ser utilizado em aulas e cursos* na escola em situações de ensino e aprendizagem formais, provavelmente, tendo sido escrito, editado, vendido e comprado com essa finalidade. Já SOARES (1996), distingue o livro didático como a categoria de livro escolar *utilizado e propositadamente feito* para ensinar e aprender. Neste sentido, o livro se definiria por sua esfera de circulação, pelo uso que dele fazem seus leitores e por seus conteúdos.

⁸ Cf. OLIVEIRA, 1968. p.13.

⁹ Cf. LAJOLO, M., ZILBERMAN, R., 1996. Cap. 3, p. 120-21. A respeito dos aspectos sócio-históricos do livro didático, ver SOARES, 1996 b. p. 53-63.

¹⁰ Cf. LAJOLO, 1996. p. 3- 10.

Por sua vez, OLIVEIRA, considera que o livro didático pode ser entendido como “um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação” (1984, p.11). A expressão “material impresso” parece incluir não apenas o objeto livro, mas também todo material dessa natureza que se destine à escola e circule dentro dela, além de permitir que se pense em livros que abordem estudos e pesquisas de caráter pedagógico e ainda, nos paradidáticos.

Estudos históricos sobre os chamados “livros escolares” implicam sua origem e evolução ao longo do tempo, como afirma CHOPIN (1992) quando descreve sobre a produção editorial destinada ao uso pela escola francesa, do século XVIII ao atual.¹¹ Em relação a esses impressos, o autor considera que seus aspectos são diversos, suas funções múltiplas, seu estatuto ambíguo. Por opção metodológica, na realização de seus estudos, o autor considera que, em seu sentido restrito, *são livros que se destinam à escola* e se subdividem em outras quatro categorias: os manuais e seus satélites, as edições clássicas, as obras de referência e os livros paraescolares. Ainda segundo o autor, por livro didático podem-se entender, as publicações impressas que incluem o livro do aluno, o livro do professor (também chamado de *manual* por conter informações específicas de ordem metodológica), bem como os materiais que as acompanham ou seja, seus “satélites”. No Brasil, tais publicações são acompanhadas de materiais como: caderno de atividades, encartes de jogos e atividades, fichas, cartazes, fitas cassetes, entre outros, que seriam seus satélites, cuja tendência atual é a de serem incorporados ao próprio livro-texto.

¹¹ Cf. CHOPPIN, 1992. Partie 1: Définition, fonctions et statut du manuel, p. 16.

BATISTA (1997) discute o livro didático como “um objeto variável e instável”, pontuando a dificuldade em se proceder à sua conceituação devido a fatores como: a heterogeneidade de seus suportes, a variação nos meios de reprodução e no processo de produção, a diversidade dos modos de encenar sua leitura e utilização na escola. Para este autor, considerando-se estes fatores, um livro didático “seria, afinal, aquele *livro ou impresso empregado pela escola, para o desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação*”.¹² Refere-se também, a textos e impressos que “desde o processo de concepção, são *gerados* tendo em vista finalidades escolares”, mesmo que, pelo uso, terminem por adquirir autonomia na esfera de circulação social, como acontece por exemplo, com os atlas, os dicionários e as enciclopédias.

A complexidade em se definir o livro didático pode, ainda, ser articulada a fatores extraescolares que refletem, dentro dela, os interesses sociais e econômicos. LAJOLO; ZILBERMAN (1996) referindo-se às suas origens, abordam sua “nobreza” inicial, se considerada a *Poética* de Aristóteles como o primeiro livro didático. Em seguida, apresentam seu duplo e contraditório *status* social: se por um lado, por ser descartável e por se desatualizar rapidamente, frente ao progresso da ciência, “é o primo-pobre da literatura”, por outro lado, “é primo rico das editoras” por ter venda certa apoiada nos sistemas de ensino e aceita por pais e professores. BATISTA (1997) apresenta pontos convergentes com as autoras acima, quando afirma ser o livro didático um livro que se lê raramente e que “goza de pouco *prestígio social*”, apesar dos estudos a ele dedicado e do volume de vendas; assim sendo, segundo ele, não se justifica, pois, a pouca atenção que recebe por parte de pesquisadores e bibliotecários.

¹² Cf. BATISTA, 1997 (mimeo.) p, 9-10. Esse artigo apresenta uma análise muito mais abrangente que a pretendida nesta pesquisa.

Em relação aos fatores econômicos, autores que analisam questões referentes ao livro didático no Brasil, apontam a década de 70 como sendo o tempo de expansão do mercado livreiro, graças ao livro didático chamado de “consumível” ou “descartável”. Já na década de 80, o livro didático tornou-se objeto de análise e discussão entre pesquisadores, estudiosos, educadores e as críticas centradas em seu conteúdo dissociado das necessidades da escola e em seu caráter político-ideológico ocasionaram uma estagnação do crescimento da produção.¹³ Na década de 90, o mercado editorial revela uma reação, quando a maior parte da produção passa a ser constituída por livros didáticos e de literatura infantil, tendo o Estado como seu principal cliente e uma tendência de aumentar ainda mais, a participação nas vendas e no faturamento, por ser a atuação deste, decisiva nas vendas das editoras.

Diante das considerações feitas, que apontam para a complexidade de se definir o livro didático e para fatores que interferem em seu processo de produção e circulação, nesta pesquisa, o termo considera o objeto livro definido com base em sua dupla destinação na escola, manifestada pelos leitores a que se dirigem: professores e alunos. Livro didático é, pois, considerado como o conjunto de materiais que compõem o livro do aluno e o manual do professor e são utilizados *na e pela* escola, como instrumento de ensino-aprendizagem e de formação. O primeiro é identificado como o que contém textos informativos, formativos e literários, seguidos de exercícios e atividades para favorecer a aprendizagem e que se organiza de acordo com os conteúdos escolares.

¹³ Estudos realizados no Brasil entre as décadas de 70 / 80 podem ser encontrados em FREITAG, Bárbara et al. *O livro didático em questão*, São Paulo: Cortez, 1989. Sobre o livro “consumível”: OLIVEIRA, J. B. A. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus, 1984; sobre seu conteúdo e a inculcação ideológica neles presente: NOSELLA, M. L. C. D. *As mais belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Cortez/Moraes, 1979, bem como, FARIA, A. L. G. de. *A ideologia no livro didático*. São Paulo, Cortez, 1989.

Acrescente-se a ele o livro do professor, exemplar que via de regra reproduz o livro do aluno com os exercícios já resolvidos, além de conter os pressupostos teóricos e concepção de educação que assume seu autor, orientações de ordem metodológica e sugestões de atividades, devendo ser “parceiro” ou interlocutor do professor, no processo de ensino, como afirma LAJOLO (1996, p.3- 5).

Mais recentemente, vêm surgindo os chamados *livros de alfabetização*, um tipo específico de livro didático utilizado por professores e alunos no processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita. No mercado editorial, encontram-se ao lado das tradicionais cartilhas, mas distinguem-se delas porque apresentam maior articulação com o ensino da língua materna. Enquanto as cartilhas têm o compromisso de estar vinculadas a um método de alfabetização, apresentando pseudotextos escritos com objetivos utilitaristas e intenção explícita de trabalhar as relações grafemas-fonemas da língua escrita, ou seja, a simples decodificação-codificação, os livros de alfabetização concentram-se “no processo da aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita e no exercício da linguagem oral, priorizando as atividades de leitura, escrita e expressão oral, em situações reais de uso”.¹⁴ Neste sentido, é um impresso que tem como público alvo tanto as classes de pré-escola (3^o período), quanto as classes de 1^a série do ensino fundamental, ou ainda o 1^o ciclo, conforme a organização da escola; em geral, não são numerados como os livros de 1^a. à 8^a. séries, ainda que pertençam à mesma coleção ou que tenham a mesma autoria.

¹⁴ Cf. MEC /FNDE / SEF. *Guia de Livros Didáticos*. 1^a. a 4^a. séries. PNLD 98. Brasília, MEC, CEALE, CENPEC, 1998

As pesquisas relacionadas à utilização do livro pela escola indicam que as cartilhas e os livros de alfabetização ocupam um espaço significativo como o livro didático mais freqüente na prática dos professores. Também são presença constante no mercado editorial, tendo venda certa, acompanhadas de perto pela literatura infantil e juvenil.¹⁵ Já foram analisadas em seus aspectos lingüísticos, semânticos, gráfico-plásticos, quanto à sua regionalização e elaboração. No entanto, foram pouco pesquisadas em seus pressupostos teóricos, suas propostas metodológicas e seu uso pelo professor.¹⁶ Evoluindo ao longo do tempo, mais graficamente que em seu conteúdo, elas resistem às críticas e permanecem no mercado e no cotidiano da sala de aula, sendo possível afirmar serem as cartilhas “o primeiro livro” que concretamente as crianças das classes populares têm em mãos. Tal afirmação procede, porque grande parte da população infantil que compõe a clientela das escolas públicas, em decorrência das condições sociais e econômicas, só tem acesso ao livro, através da escola. Acrescente-se a isso, as políticas governamentais que têm privilegiado o livro didático no Brasil.

3. Sobre o Livro Infantil

A produção editorial para crianças tende a ser denominada literatura infantil. Muitos estudos vêm tentando entender melhor o que tem sido produzido em termos de livros

¹⁵ Cf. HALLEWEL, 1985. Esses dados se confirmam no *Diagnóstico do Setor Editorial Brasileiro 1998* (Fundação João Pinheiro, 1998, p. 22)

¹⁶ Sobre a alfabetização no Brasil, consultar SOARES, 1989 c. A obra “*Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*” é resultado de uma pesquisa sobre o tema. Fazendo parte da mesma pesquisa o levantamento, análise e categorização da produção no período 1987-1998 encontra-se à disposição dos interessados no Centro de Alfabetização, Leitura e escrita - CEALE na FaE / UFMG

para crianças e o que, dentro desta produção, pode ser considerado literatura. Os que se dedicam aos estudos literários questionam se toda essa produção que circula no mercado de consumo seja classificada como “literatura”, uma vez que este termo implicaria num conceito mais específico que atribuiria a esse fenômeno o estatuto de “arte literária”, quase sempre desconsiderado nas discussões pedagógicas que priorizam a leitura de textos literários em sala de aula com objetivos pedagógicos ou como instrumento de normatização.

Entre os autores que defendem como sendo literatura infantil as publicações de *interesse da criança*, encontram-se os que incluem não apenas as que forem a elas destinadas, mas as que também se destinam ao adulto. Como indaga Carlos Drummond de Andrade em “Confissões de Minas”:¹⁷

“O gênero ‘literatura infantil’ tem, a meu ver, existência duvidosa. (...) A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao adulto? Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens ou aventuras, destinados a adultos, que não possa ser dado à criança, desde que vasado em linguagem simples e isento de matéria de escândalo?”

Assim também, Cecília Meireles, em sua obra “Problemas de literatura infantil”, considera que qualquer tema de suficiente elevação moral pode transformar-se num livro infantil, desde que escrito de forma simples, fácil e correta.¹⁸ No entanto, alerta que abordar o mundo secreto da infância traz algumas complicações, sendo necessário, de início, “saber-se o que há, de criança, no adulto, para poder comunicar-se com a

¹⁷ Texto citado por SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA ARACY A. M. et al (Orgs.), 1999. p. 17-48.

¹⁸ Cf. MEIRELES, 1979. Cap.1: O livro infantil, p. 28

infância, e o que há de adulto, na criança, para poder aceitar o que os adultos lhe oferecem”(1979, p.27). A autora utiliza o termo “livro infantil” quando se refere ao impresso que, mesmo sendo *dirigido à criança*, é de invenção do adulto e transmite seus pontos de vista numa linguagem que julga ser adequada à compreensão do seu público. Entretanto, mais adiante resolve, poeticamente, a questão que ela mesma colocou:

Ah! tu, livro despretenso, que, na sombra de uma prateleira, uma criança livremente descobriu, pelo qual se encantou, e, sem figura, sem extravagâncias, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda... tu, sim, és um livro infantil, e o teu prestígio será, na verdade, imortal. (p. 28)

Em meio às divergências, editores apresentam uma outra categoria de impresso: o *livro infantil*, como sendo publicações destinadas à criança, com circulação independente no meio social, que também circulam na escola, embora nem sempre escritas com finalidades didáticas, estando incluídos entre elas os livros de literatura e os paradidáticos.

Por estas considerações, percebe-se que não é tão simples nem tão fácil definir o que é literatura infantil ou o que pode ou não ser considerado literatura. Disso decorre que estudos mais aprofundados sobre teoria literária teriam que ser realizados. Não sendo na situação imediata o prioritário, mesmo que relevante, contudo, algumas leituras foram realizadas para se compreender melhor as dificuldades impostas pelo próprio material de análise.¹⁹

¹⁹ Entre elas encontram-se as teorias *estruturalistas* e as *interacionistas* aqui apresentadas pelos autores JAKOBSON (Cf. JAKOBSON, 1970. *Linguística e poética* P. 118-62:) e FISH (Cf. FISH, 1980. Cap. 13: *Is there a text in this class?* p. 303-21), respectivamente. As teorias estruturalistas tendem a considerar a imanência dos elementos de literariedade, no texto em que se manifestam ou seja, a manifestação da

Quanto à presença dos livros de literatura na escola, para ZILBERMAN (1981) é necessário redimensionar as relações entre literatura infantil e escola, entre literatura e educação para restituir à primeira o que a segunda lhe nega. Segundo palavras da autora:

... a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto da cultura literária, não podendo ser muito menos desmentida sua utilidade.(...) a literatura atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores.” (p.23)

De tudo isso, o que se pode antecipar é que existe uma tensão entre os dois pólos - pedagogismo e proposta emancipatória da arte - que pode ser observada no percurso da produção literária destinada à criança brasileira em relação à sua expansão quantitativa, não por acaso, acompanhando o aumento das vagas na escola pública.

No mercado editorial brasileiro, os livros infantis (ou de literatura infantil) e os paradidáticos equivalem-se, encontram-se incluídos entre as obras produzidas, prioritariamente, para o mercado escolar sem as características funcionais e de composição do livro didático. Apresentados pelas editoras, em seus catálogos, como literatura infantil, entendidos e legitimados pela escola como tal, os livros infantis são utilizados para leitura e atividades complementares, tendo nela, entrada garantida através de programas governamentais ou não-governamentais de incentivo à leitura.

Para isso esses catálogos são fontes de pesquisa que comprovam as ambigüidades entre

“função poética” decorre de determinada manipulação dos elementos da linguagem, mesmo que se leve em conta que a mesma se realiza sempre de maneira histórica. Neste caso, tais elementos seriam exigidos como requisitos prévios para que a leitura fosse considerada literária. As teorias interacionistas levam em conta a interação leitor-texto e incluem, na noção de literariedade, a “experiência de leitura”, ou seja suas práticas. Para estas, o literário não estaria no texto, mas na interação que se estabelece entre o leitor o texto, mediados pela cultura.

o que se apresenta para as escolas, ora como literatura infantil, ora como livro infantil.²⁰ Além de relacionar os títulos publicados, também fornecem informações a respeito das obras que nele constam, influenciando os leitores a que se dirigem de tal modo que, parafraseando Marisa Lajolo, pode-se dizer que literatura infantil é toda obra que assim for considerada pelo seu editor.²¹

Analisando o catálogo da Editora Dimensão, divulgado em 1997, pode-se perceber a noção de literatura infantil que transita no mercado editorial. Sua apresentação para o leitor também não deixa dúvidas quanto à utilização do livro pela escola:

A Editora Dimensão, acreditando na importância do livro para a formação humana, continua investindo em duas linhas: os livros didáticos, para a criação das habilidades leitoras, e os de literatura, para a consolidação dessas habilidades. (p.1)

Destinados ao mesmo leitor, o livro infantil e o livro de alfabetização, mesmo circulando em diferentes esferas, mantêm relações de dependência mútua no que se refere à sua utilização pela escola; também contam com a adesão das professoras alfabetizadoras para a multiplicação do consumo em cada sala de aula. Isso significa que interesses materiais e comerciais influenciam o mercado editorial, e que a presença

Podem, também, ser acrescentadas a “obra aberta” de ECO (1990) e a “polifonia” de BAHKTIN (1988).

²⁰ Vê-se, pelos títulos dos catálogos abaixo, as ambigüidades entre o que é considerado pelas editoras como livro de literatura e livro infantil:

Catálogo de Literatura e Apoio Didático- Editora Scipione
Infantis da Atica: catálogo geral e lançamentos- Editora Ática
Literatura Infantil e Paradidáticos- Editora Lê
Nossa Literatura Infantil- Editora do Brasil
Catálogo Infantil- Editora Formato
Catálogo. Publicações. Literatura- Editora Dimensão.

²¹ Cf. LAJOLO, 1993, cap. 2 : Literatura infanto-juvenil: fada madrinha de um currículo em crise ou gênero descartável para um leitor em trânsito? I, p. 29, que por sua vez, parafraseia Mário de Andrade. A frase de Lajolo é a que segue: “(...) com o mesmo direito que Mário de Andrade usou para dizer ‘conto é

desse impressos na escola vai além da tradicional vocação pedagógica atribuída às publicações infantis. No mesmo catálogo acima referido, encontra-se a seguinte informação, dirigida a seu público-alvo:

Em 1994, a Editora Dimensão mudou-se para sede própria, onde atualmente oferece cursos e oficinas em seu auditório a *professores e pesquisadores* da Educação. (p. 3) (grifo acrescentado)

Outro exemplo encontra-se em um folheto de divulgação da Editora Formato para 1998, que faz o apelo comercial transcrito abaixo, vinculando, reciprocamente, o seu livro de alfabetização a seus livros infantis :

Uma boa alfabetizadora está sempre em busca de um bom livro. A tradição da FORMATO é produzir bons livros. Por isso, ela é uma das editoras mais premiadas na literatura infantil e juvenil do país. (p. 1-2)

Letra Viva uma obra na medida exata da expectativa da alfabetizadora, testada e avaliada durante 4 anos na alfabetização de mais de 1.500 crianças. (p.3)

E finaliza, trazendo na última página, uma relação de 33 livros infantis recomendados, pelos editores, ao aluno-alfabetizando, sob o título: “Literatura infantil da Formato para a fase de alfabetização” (p.6)

Diante da difícil definição em relação ao que seria ou não considerado literatura infantil, e por não ser esta especificamente a questão posta por esta pesquisa, optou-se pela terminologia *livro infantil* para designar os impressos que são produzidos para a criança, circulam, independentemente, no meio social e na escola e nesta, não se confundem

tudo aquilo que o autor achar que é conto’, pode-se dizer que juvenil é toda obra que assim for considerada pelo seu editor.”

com livros didáticos. Toda essa discussão permite a que se considere a literatura como uma prática cultural, em meio a outras práticas sociais, que sofre a ação daqueles que dela se apropriam e nelas interferem, refletindo a forma de agir, os costumes e os valores da sociedade.

4. O livro como objeto de pesquisa

Uma pesquisa que pretende ter o livro como objeto de estudo, ou melhor expressando, como material de análise, não pode prescindir de sua história. A importância deste objeto cultural mereceu uma disciplina especificamente a ele dedicado - a história dos livros - que por si só não esgota os conhecimentos necessários. Com base em suas pesquisas, o historiador Robert DARNTON (1995) afirma que num curto período de 20 anos, a partir dos anos 70, “a história dos livros se tornou um campo de estudos rico e diversificado que floresceu de forma gigantesca e irregular.” Segundo observações do autor, para se compreender o livro como objeto de estudo e enxergá-lo como um todo, é necessário lançar sobre ele múltiplos olhares, iluminados por diversas disciplinas.²² São suas palavras:

Os livros quando, tratados como objetos de estudo, também se recusam a ficar confinados dentro dos limites de uma única disciplina. Nenhuma delas – a história, a literatura, a economia, a sociologia, a bibliografia – é capaz de fazer justiça a todos os aspectos da vida de um livro. (p. 130)

²² Cf. em DARNTON, 1995. Cap. 7: O que é a história dos livros, p. 109-31.

Diante desta afirmação, não se pretende proceder a um levantamento bibliográfico exaustivo sobre a história dos livros, mas deixar claro que as limitações da pesquisa não impedem que este objeto seja visto como resultado da história e analisado em seu conjunto, ou seja, considerando-se os aspectos sócio-históricos, econômicos, tecnológicos e pedagógicos.

DARNTON (1995), partindo do pressuposto de que os livros impressos passam todos pelo mesmo ciclo de vida, elaborou um modelo geral para analisar sua origem e difusão entre as sociedades, que ele chamou de *circuito de comunicação*. Para ele, tal circuito vai do autor ao editor, ao impressor, ao distribuidor, ao vendedor e chega ao leitor e cada fase deste processo interessa à história do livro. Assim, a relação autor-leitor é sempre influenciada por diferentes mensagens que são transmitidas, por leitores implícitos, no decorrer do percurso do livro em todas as suas variações no tempo e no espaço e nas relações com os outros sistemas da sociedade - econômico, social, político e cultural.

Valendo-se do circuito de comunicação, proposto por Darnton, de maneira análoga, a trajetória dos impressos destinados às crianças na escola - o livro de alfabetização e o livro infantil - pode iniciar-se pelas políticas governamentais, passando, por exemplo, por coordenadores (diretoras, supervisoras, colegas mais experientes) e, só então, através da mediação da professora, apontada como responsável para selecionar, censurar, adotar este ou aquele livro, chegará aos leitores a que se destinam. Em cada passo do processo, encontra-se o leitor implícito a que se refere DARNTON (1995) que interfere em todo o circuito conforme seja as intenções dos elementos que nele se

fazem presentes e se fecha com o leitor-aluno na escola. Ou seja, a relação autor-leitor sofre a interferências de mensagens e intenções de outros, conforme passam do pensamento (do autor) para o texto, para a letra impressa e de novo para o pensamento (do leitor) em determinado contexto histórico e social.

Em relação aos aspectos socio-econômicos, no caso do livro didático, por sua própria destinação, seu uso e atualização, o espaço que ele ocupa em sala de aula é limitado no tempo e embora seja reproduzido em grandes tiragens, tem pouca durabilidade. Suas freqüentes reedições e seu consumo mais rápido e seguro, garantem sua venda e definem suas relações com o sistema econômico.

Do ponto de vista político, de acordo com dados mais recentes, mais da metade da produção brasileira é de livros didáticos e isso se deve, em grande parte aos programas governamentais de aquisição e distribuição do livro destinado ao mercado escolar.²³ Suas relações com o mundo da cultura tornam-se complexas, porque embora se afirme que ele representa apenas um dos instrumentos utilizados em situações de ensino-aprendizagem, na maioria das vezes, ele termina por constituir-se como única fonte de consulta e de informações para professores e alunos.

Para compreender o processo polifônico que acontece no circuito de comunicação do livro didático e do livro infantil, é necessário considerar que várias são as mensagens e várias são as vozes presentes e transmitidas pelos textos que os compõem. Quando estes chegam à sala de aula em seus suportes impressos, novos significados são

²³ Cf. FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. Belo Horizonte. *Diagnóstico do Setor Editorial Brasileiro 1988*.

construídos na relação discursiva entre professoras e alunos. O referencial teórico no qual esta afirmação se baseia está na teoria da enunciação proposta por BAKHTIN (1988) que remete à compreensão do caráter dialógico e polifônico da linguagem, contra a enunciação monológica postulada pela teoria da expressão que considera o texto impresso estável e abstrato, porque desligado da situação social imediata.²⁴

De acordo com este autor, o livro, qualquer que seja ele, é produto de interação verbal, pois desde sua concepção, há no mínimo duas vozes presentes: o autor e o leitor ou seja, aquele que escreve e aquele para quem se escreve. Assim como em qualquer ato de fala, diferentes vozes e diferentes significados se estabelecem no diálogo entre seus autores e seus leitores, mediados pelos textos que concretizam esta polifonia. O texto impresso é a ponte que liga o autor ao leitor, realiza a interação entre esses dois interlocutores, mediatizados pela situação social imediata e o meio social mais amplo. Ou como fundamentalmente afirma o autor:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento de comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influências sobre os trabalhos posteriores, etc.) Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto de uma situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (p. 123)

²⁴ Cf. BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov), 1988. Cap.5, 6: Língua, fala e enunciação, A interação verbal, p. 90-109, 110-27.

Para Bakhtin, não pode haver interlocutor abstrato, porque toda palavra precede de alguém e se dirige a alguém. Assim, o livro comporta desde o início, uma análise voltada para quem escreve e para quem se escreve. Acrescenta, ainda, que a palavra ou a enunciação é determinada pelas relações sociais, ou seja, varia conforme se dirija a pessoas do mesmo grupo social ou não, se estas forem hierarquicamente superiores ou inferiores, o que remete ao lugar social que ocupam autores e leitores. O discurso produzido pelo autor manifesta-se lingüisticamente por meio dos textos presentes no livro. Neste sentido, compreende-se o texto como enunciação, considerando-se pontos de contato com outras enunciações, ou seja, não apenas a interação concreta que se vale do meio verbal ou da situação lingüística, mas também o contexto social mais amplo, o contexto extraverbal ou a situação extralingüística. Com as próprias palavras do autor “qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta” (p. 123).

Estabelecendo-se as relações entre as teorias e os impressos em questão nesta pesquisa, de acordo com Darnton, o circuito para transmissão do texto se realiza quando este chega ao leitor ao qual foi destinado, ou seja, quando na escola se encontra nas mãos dos alunos e dos professores, em seu suporte livro. Segundo Bakhtin, no entanto, pode-se perceber que, a partir deste encontro no espaço da sala de aula, dá-se continuidade à cadeia de enunciações e se inicia um processo de interação verbal, ultrapassando a relação professor-texto-aluno (situação lingüística) e alcançando o contexto social mais amplo. Isso acontece quando seus leitores ativam suas experiências pessoais, seu conhecimento de mundo (situação extralingüística) e quando constroem significados novos, numa relação discursiva em que texto e leitor se influenciam mutuamente.

Neste ponto torna-se necessário fazer a distinção entre *texto* e *impresso*, realizada por CHARTIER(1990) em seus estudos sobre a história dos livros, segundo o qual, significa distinguir a palavra pensada pelo autor e a que se fixa na escrita impressa.²⁵ O texto é considerado como o trabalho de escrita do pensamento do seu autor, dirigido a um leitor que preexiste em sua intenção, enquanto o impresso refere-se à fabricação do livro ou de outro suporte que mantém e reproduz o texto, sem no entanto deixar de se destinar a um leitor previamente pensado, definido pelos editores e por aqueles que o fabricam. Isso separa aquele que escreve o texto daquele que produz o objeto impresso que lhe serve de suporte. Esse leitor previamente pensado deve fazer uma leitura autorizada, encontrar um sentido único no texto, imposto pelo impresso que lhe serve de suporte. Nesse sentido é que se pode afirmar que é o suporte material do texto que organiza a leitura que dele deve ser feita.

Em relação às teorias que postulam a imutabilidade do texto, contrariamente, o autor afirma que um texto nunca é estável. De acordo com suas palavras:

Contra a representação elaborada pela própria literatura, do texto ideal, abstracto, estável porque desligado de sua materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que seja ele, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. Daí a necessária separação dos dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do “autor”; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor. (p. 127)

²⁵ CHARTIER, 1990. Textos, impressos e leituras, p. 121-139.

Para se compreender melhor as transformações que ocorrem nos textos quando estes passam de um impresso a outro, no caso desta pesquisa de seus suportes de origem ao livro didático, CHARTIER (1990) apresenta idéias centrais que serão aqui consideradas. A primeira delas, parte da afirmação de que o texto nunca é estável, porque se constrói nas relações que se estabelecem entre autor-texto-leitor e entre estes e as relações histórico-sociais. Dito em outras palavras, o texto não preexiste pronto e acabado, porque vai se constituindo em determinadas condições sociais, no pensamento de seu autor, na atuação dos editores, que produzem impresso que o reproduz e o mantém e na forma como o mesmo é recebido pelos leitores que efetivamente deles se apropriam. A segunda, aborda a mudança pela qual o texto passa em função da mudança de impresso, porque este revela para o leitor como o texto deve ser lido, ou seja, quando o texto passa de um impresso a outro decorre que se modifica a maneira como é dado para ser lido. Em se tratando do livro didático, importa também considerar o contexto discursivo que o cerca, constituído pelos outros textos que o acompanham, interferindo na função que passa a ter e prescrevendo a leitura que dele deve ser feita. Isso porque são outras as intenções dos autores deste impresso, que se valem do texto para chegarem a leitores específicos em um contexto social determinado.

5. Sobre o processo de didatização

A didatização é outro elemento teórico previamente indispensável, para a compreensão de como se dá a passagem do texto pensado pelo autor, ao impresso ou ao suporte livro escolar. É necessário esclarecer que esta é entendida como um processo que se inicia

antes mesmo que se realize o circuito de transmissão do texto ou seja, fora da esfera escolar, levando em conta as interferências ou a presença das vozes de editores, ilustradores, impressores, divulgadores. Cumpre ainda explicitar que, neste sentido, ela incorpora o processo de *escolarização* ou seja, a seleção, segmentação e organização do saber em seqüências progressivas, para que seja ensinado, aprendido e avaliado na escola e que dela não pode prescindir.²⁶

Para se discutir a forma como o conhecimento científico é apropriado pela escola, é necessário compreender as alterações que este conhecimento sofre para se transformar em objeto escolar, ou seja, a sua *transposição didática*. Segundo CHERVEL (1990, p. 223), a noção de “transposição didática” foi introduzida por Michel Verret ao verificar a distância que existe entre o “saber erudito” e o “saber ensinado”, uma vez que durante muito tempo os estudos ficaram centrados nos saberes escolares em si e não em sua forma de transmissão *na e pela* escola.²⁷

Na mesma esteira de Chervel, PERRENOUD (1993) compreende a transposição didática como um mecanismo que possibilita a transformação do conhecimento científico em saber escolar que para ser ensinado, adquirido e avaliado, precisa ser “*fabricado artesanalmente* no quadro de uma turma, de um ano, de um horário e de um sistema de comunicação e trabalho”. Entre as transformações que o texto sofre ao ser didatizado, o autor aponta segmentações, cortes, progressão, simplificação, tradução em

²⁶ Cf. SOARES, 1996 b, p. 83-9.

²⁷ André Chervel, faz referências às obras de: CHEVALLARD, Yves. *La Transposition dactique*. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée sauvage, 1985 e de VERRET, M. *Les Temps des études*. Atelier de reproductions des thèses de Lille, 1975, p.140. Também Philippe Perrenoud faz referências a Verret e Chevallard em sua obra *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993, p. 24-28.

lições, aulas e exercícios, organização a partir de materiais pré-construídos (manuais, brochuras, fichas). Acrescenta que o conjunto de transformações a que a escola submete “o texto do saber” para torná-lo ensinável, se distinguem em três fases, nas quais torna-se possível identificar os objetos de análise desta pesquisa. Segundo o autor, são as que seguem:

- dos saberes doutos ou sociais aos saberes a ensinar
- dos saberes a ensinar aos saberes ensinados
- dos saberes ensinados aos saberes adquiridos (p. 25)

Analisando estas três fases, pode-se afirmar que na primeira delas, encontra-se a transposição que o livro didático viabiliza, uma vez que a seleção de seus conteúdos se baseia naqueles que constituem os currículos e programas a serem ensinados pela escola. A segunda, refere-se ao modo como os conteúdos são ensinados, é veiculada através das práticas docentes, no contexto mais amplo das relações de comunicação e trabalho que se estabelecem no sistema escolar. No caso do livro didático, na relação discursiva que se estabelece entre professores e alunos, em sua utilização na sala de aula. A terceira, realiza-se na aprendizagem efetiva do aluno, ou seja, no modo que ele se apropria dos conteúdos, tal como são aprendidos. Perrenoud alerta ainda que a transposição didática acontece primeiro em situações artificiais, ou “na noosfera”, espaço onde são pensadas e prescritas as práticas pedagógicas, exterior à realidade em que elas se efetivam. Nesse espaço é que se situam os autores dos livros didáticos, que escrevem para professores e alunos em sala de aula que efetivam a prática pedagógica da qual nunca participam.

Com base na afirmação desse autor, SANTOS (1995, p. 67) analisa que compreender o processo pelo qual acontece a transposição didática é fundamental na constituição dos saberes escolares, afirmando que o mesmo “abre um novo caminho para a investigação sobre a produção do saber escolar, incluindo as atividades planejadas e desenvolvidas pelos professores em sala de aula, como também os livros didáticos”. No caso desta pesquisa, o foco não se dá nos saberes eruditos, mas num conjunto de textos e objetos socialmente construídos para serem ensinados na escola.

Compreende-se, então, a escolarização dos textos que circulam no meio social, ligada à prática cotidiana das escolas que utilizam o livro didático. Em função da escolarização pretendida, outros textos são acrescentados àqueles selecionados para representar “o texto do saber” a ser ensinado, tais como: texto de apresentação, texto-exercício, notas, comentários, informações, que caracterizam a função que passam a ter no impresso. Esses textos adicionais tornam os saberes ensináveis, permitem que novas leituras sejam feitas, dizem do que é possível acontecer na prática da sala de aula e, assim, contribuem para a compreensão de como se produzem os saberes escolares a serem ensinados pelos professores e adquiridos pelos alunos.

Em síntese, retomando os dois impressos socioculturais utilizados pela escola, o livro de alfabetização e livro infantil, o que se observa é que em relação às práticas vigentes, o primeiro é visto como material pedagógico elaborado intencionalmente para uso do aluno e para subsidiar o trabalho das professoras; o segundo, apresentado como forma de motivar e enriquecer as atividades de leitura e escrita numa tentativa de arrefecer o amargor e o desencanto trazido pelos deveres, tarefas e obrigações. No entanto, esta é

apenas uma das formas pelas quais se escolariza o livro infantil. Uma outra, refere-se à apropriação dos textos retirados dos livros infantis pelos autores dos livros de alfabetização através do mecanismo da transposição didática. Esta, será objeto de estudo nesta pesquisa sobre as transformações que ocorrem nos textos, sendo para isso, necessário definir quais impressos (livros de alfabetização) e quais textos (livros infantis) serão tomados como objeto de análise. Torna-se necessário colocar questões que impliquem a proposta da pesquisa sobre a didatização do livro infantil, acrescentando-se a questão posta por PERRENOUD (1993, p. 27): “Haverá uma boa transposição didática?”

Em relação aos livros de alfabetização, trata-se pois de selecioná-los, conhecê-los de forma concreta, observando seus aspectos externos (material, encadernação) e internos (dados editoriais, diagramação, conteúdo), enfim todo aparato necessário para que um livro possa ser produzido e destinado à escola. É preciso ainda, saber sobre seus autores, seus editores e dos textos que reproduzem em seu interior. Essa análise será realizada e descrita no capítulo que se segue a este.

Capítulo 2

DESCREVENDO O *CORPUS* DA PESQUISA: falando de livros didáticos e de livros de alfabetização

Como foi apresentado no capítulo anterior, cada vez mais nos meios educacionais, o livro é tomado como objeto de estudo e de análise, fundamentadas em concepções teóricas que o apresentam como um produto de interação verbal entre autor-leitor. Uma referência às concepções teóricas e aos autores que vêem o livro como objeto de estudo, torna-se necessário para que o mesmo seja considerado em seus múltiplos aspectos (históricos, sociais, políticos, econômicos), para que seja visto como objeto material e empírico que se pode olhar, pegar, abrir, medir pesar e avaliar, como mercadoria que se vende, se compra, se troca e, principalmente, como objeto cultural, produto da ação do homem.

CHARTIER (1990) afirma que um texto não existe fora do suporte material e que, tendo em vista as transformações que sofrem nas formas impressas (tipografia e introdução de imagens), o texto muda porque se altera a forma que é dado para ser lido. Já ESCARPIT (1976) afirma que um livro vai além do papel, mas “o pensamento por si só, sem o apoio das palavras impressas não poderia constituir um livro.” Em MUNAKATA (1997) encontramos o livro didático analisado como um objeto material, geralmente confeccionado de papel e tinta no qual, devido à invenção da imprensa, se imprimem letras e figuras e não meramente idéias, sentimentos, imagens, sensações e

significações que o texto escrito possa representar. Refere-se à produção de livros didáticos que para ele não foge a esse esquema.

Exemplos que confirmam esta tendência são encontrados nos materiais promocionais das editoras, que na última década vêm apresentando aos leitores a maneira “como o livro é confeccionado”.¹ Também os livros infantis aderiram a essa forma de influenciar o público e conquistar leitores em geral. Para isso são escritos livros e artigos em revistas especializadas, promovidos congressos e eventos que contam com a participação de autores, editores e ilustradores, entre outras estratégias.²

Uma vez retomadas estas questões teóricas importantes, que justificam o interesse de estudos sobre o livro, este capítulo, centrado no *corpus* da pesquisa, subdivide-se em duas partes: a primeira aborda as políticas públicas do livro didático no Brasil e questões relativas à avaliação, escolha, aquisição e distribuição dos livros didáticos às

¹ Em 1993, a editora *Ática* apresentou no verso de um calendário de mesa para 1994, enviado a seus clientes, um texto com o título “Você sabe como se faz um livro?” Também a editora *Atual* no mesmo ano, incluiu em seu catálogo um texto de conteúdo semelhante “Como se faz um livro” .

- Em 1997, a editora *Dimensão* aproximava-se das suas concorrentes anteriores apresentando em seu “Catálogo. Publicações. Literatura. Belo Horizonte: Dimensão, 1997” um texto escrito e fotos em oito lições para se compreender como trabalha a equipe que faz o livro chegar até o leitor.

- Folheto de divulgação elaborado pela editora *Formato*, no lançamento da obra de Sônia Junqueira “Uma História por trás das Linhas. O processo de edição do livro infantil e juvenil” cujo título já deixa entrever ao leitor o seu conteúdo afirma que o livro surge da desinformação a respeito de “como se faz um livro”.

² Nesses casos, alguns exemplos podem ser apontados:

- a) De livros: CAMARGO, L. *A ilustração do Livro Infantil*, Belo Horizonte: Lê, 1995 e SERRA, E. D’Angelo et al. *O Livro para crianças no Brasil*. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1994.
- b) De revistas: *Presença Pedagógica* (Belo Horizonte, Dimensão), a de número 12 (nov/dez, 1996) com o tema “Livro: objeto do desejo” e a de número 19 (jan/fev, 1998) “Arte, Imprensa e Educação”.
- b) De eventos: *O jogo do Livro Infantil* promovido pelo grupo de Pesquisa de Literatura Infantil e Juvenil, criado em 1994 pelo CEALE / FaE /UFMG cujos textos apresentados procuram responder questões como *Que livro é este? Depoimentos e trocas de experiências em torno do processo de produção do livro para crianças: criação, edição, impressão* (grifo acrescentado) e outras: Por que este livro? Para que este livro? Para quem este livro? Eventos internacionais como o “I encontro Internacional Imprensa e Imagem: o mundo na sala de aula”, realizado em Belo Horizonte em março de 1998 promovido pela editora Dimensão.

escolas brasileiras, que se efetivam, atualmente, por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. A segunda parte refere-se aos livros de alfabetização recomendados pelo “*Guia de Livros Didáticos 1^a. a 4^a. séries. PNLD/ 98*” tomados em seu conjunto para uma análise descritiva de seus autores, editoras, conteúdos e dos textos que os compõem. Uma descrição mais minuciosa foi anexada ao trabalho para que o leitor possa ter acesso a informações sobre eles, independentemente de ter em mãos o Guia do MEC. (Anexo I)

1. Políticas do livro didático no Brasil

Os livros didáticos no Brasil têm uma história que coincide com a própria história da educação brasileira e encontra-se articulada às políticas governamentais, desde o início do século. Considerando a dimensão econômica da produção editorial na América Latina, o relatório divulgado pelo Centro Regional de Fomento do Livro na América Latina e Caribe – CERLALC / 1997 coloca o Brasil entre os países em que as editoras de livros didáticos são as que têm a maior produção (atingindo 74% em 1996) e maior participação nas vendas (58% no mesmo ano). O crescimento permanente em títulos e exemplares em cinco anos (1993-1997) foi impulsionado pelo subsetor de didáticos, sobrepujando obras de interesse geral, religiosos, científicos, técnicos e profissionais.

Esse predomínio dos livros didáticos em relação aos outros subsetores, embora tenha sofrido um decréscimo na produção em 1997, voltou a crescer em 1998, de acordo com o “Diagnóstico do Setor Editorial do Brasil 1998” elaborado pelo Centro de Estudos

Históricos e Culturais da Fundação João Pinheiro / MG. O subsetor *Didáticos* foi responsável por 66% da produção de exemplares e 55% do faturamento do setor editorial brasileiro que, apesar das dificuldades econômicas do País, cresceu cerca de 13%. Os maiores índices são alcançados, também quando se trata da produção por títulos, classificação temática, reedição, exemplares vendidos. O mesmo documento enfatiza que as vendas ao Governo, através das compras de livros didáticos e de literatura infantil e juvenil, efetuadas pelo MEC, cresceram 27% em relação ao ano anterior e parecem depender, cada vez mais, das políticas públicas.³

Desde o início dos anos 90, o MEC passou a promover discussões a respeito da qualidade dos livros didáticos. Sua participação, até então, limitava-se à aquisição e à distribuição gratuita dos livros adotados nas escolas, embora fossem compras de grande monta, em exemplares e faturamento, através da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) extinta em 1997, atualmente, executadas pelo PNLD, criado em 1985. A partir de 1996 o MEC passou a desenvolver uma avaliação sistemática da qualidade do livro didático, modificando o seu processo de seleção. Para isso contou com uma equipe de especialistas que estabeleceu, também, critérios gerais que orientam a produção e o consumo do livro didático brasileiro, até os dias atuais.⁴

Após a interferência direta do MEC, estabelecendo critérios próprios para avaliação prévia e para compra dos livros didáticos, verdadeira revolução aconteceu nas editoras.

³ Os dados sobre o desempenho do setor editorial brasileiro tiveram como referências dois documentos, com fontes ligadas à Câmara Brasileira do Livro: CERLALC. UNESCO. *Revista El Libro en America Latina y el Caribe*. Colômbia, 1997 e FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. Belo Horizonte. *Diagnóstico do Setor Editorial Brasileiro 1998*.

⁴ Cf. BRASIL. MEC. FNDE. SEF. *O Plano Nacional do Livro didático: problemas e perspectivas*. Documento preliminar de circulação interna. Brasília, 1998.

Fomentada pela mídia, uma acirrada discussão foi desencadeada, envolvendo editores e autores, de um lado, e a equipe técnica responsável pela avaliação e autoridades do próprio MEC, de outro. A partir de 1996, com a publicação do “*Guia de Livros Didáticos. 1^a à 4^a séries*”, a discussão tomou corpo em relação ao que alguns julgam autoritarismo e às exigências necessárias à elevação da qualidade das publicações, como querem outros. Informações fornecidas pela imprensa, cujas manchetes são transcritas abaixo, apresentam números de exemplares adquiridos, faturamento nas vendas, número de alunos e regiões beneficiadas, complementadas por gráficos e tabelas:

“MEC tira da escola 264 livros. Erros e inadequações revoltam ministro, que exige errata das editoras.” (ESTADO DE MINAS. Caderno Gerais. 26/06/96).

“Peneirada didática. Informações velhas, preconceitos e erros científicos levam o MEC a desclassificar 264 livros escolares.” (ISTO É , no. 1391, 29/5/96).

“Só 14% dos livros ‘passam’ no MEC. Ministério analisou 454 títulos didáticos para alunos de 1^a. a 4^a. série, vetou 76 e recomenda sem ressalvas 66. (FOLHA DE SÃO PAULO. Caderno Cotidiano, 14/5/97).

Segundo dados fornecidos pelo MEC, largamente divulgados pela imprensa, em 1995, 466 títulos foram avaliados. No PNLD/ 96, foram avaliados 454 títulos, que chegaram a 75,24 milhões de exemplares adquiridos apenas de cinco editoras.⁵ Já no PNLD/ 98, os resultados discutidos e os critérios exigidos alteraram estes números e os títulos recomendados foram responsáveis por 64,8 milhões de livros negociados com 25 editoras. Esta alteração quantitativa reverteu-se em qualidade e a diversidade de

⁵ É importante esclarecer, para evitar confusões, que a data que identifica a publicação do Guia de Livros Didáticos do PNLD refere-se às inscrições e à avaliação procedidas no ano anterior. Assim, por exemplo, quando foi publicado o “Guia de Livros Didáticos 1^a. a 4^a. séries. PNLD/ 96” significa que o trabalho foi realizado em 1995, e assim por diante.

editoras, demonstra que a avaliação contribuiu para a democratização das vendas ao MEC, diminuindo-se as denúncias divulgadas na imprensa escrita e falada sobre o privilégio de determinadas editoras nas vendas ao Órgão.

Em relação às áreas de ensino, os livros de Língua Portuguesa representam maiores índices de produção entre as editoras que mais vendem livros didáticos e paradidáticos. De acordo com pesquisas, datadas de 1995, os livros de alfabetização e de preparação para alfabetização (pré-livros e cartilhas) já contribuía com grande parcela das tiragens, apesar de não estarem ainda incluídos na avaliação do MEC.⁶

A continuidade do PNLD/ 98 garantiu, a partir dessa data, a inclusão dos livros de alfabetização. Outra modificação realizada no processo de avaliação foi a introdução de mais uma categoria para a classificação dos livros, agora totalizando cinco, assim especificadas: *Excluídos (E)* - livro que apresenta erros conceituais, indução a erros, preconceitos ou discriminações; *Não-Recomendado (NR)* - livro que apresenta insuficiência conceitual e impropriedades que comprometem sua eficácia didático-pedagógica; *Recomendado com Ressalvas (RR)*- livro que possui qualidades mínimas que justificam sua recomendação, embora apresente problemas, que, entretanto, não comprometem sua eficácia; *recomendado (R)* – livro que cumpre corretamente sua função, satisfazendo os critérios relevantes da área; *Recomendados com Distinção (RD)*- livro que se destaca por apresentar propostas pedagógicas elogiáveis, criativas, instigantes de acordo com os princípios e critérios das avaliações

⁶ Cf. MUNAKATA, 1997. Cap. 5: Livros e editoras, p. 107. Descrição mais detalhadas a respeito das relações entre Estado e mercado, são encontradas no Cap. 3: Estado e mercado, p. 63-78.

Novamente, surgiram fortes reações no mercado editorial. Algumas manchetes de jornais e revistas de circulação nacional são exemplos do que se afirma:

“Guia de livros didáticos mexe com o mercado editorial . MEC classifica obras didáticas para escolas e força editoras a repensarem na qualidade.” (HOJE EM DIA. Belo Horizonte, 14/10/97).

“Livro recomendado é mais usado.” “Editoras mudam livros para ficar na sala de aula.” (FOLHA DE SÃO PAULO. 25/11/97).

“Livro didático está melhor , mas MEC ainda é criticado.” (FOLHA DE SÃO PAULO. Caderno Cotidiano, 10/02/98).

“De novo na berlinda os livros didáticos aqui da Pátria” (ESTADO DE MINAS, Caderno Espetáculo, p. 10, 06/06/1998.)

Outras novidades ficam por conta do próprio Guia, que passou a apresentar uma resenha para cada livro recomendado, reprodução da capa para melhor identificação do título a ser escolhido, além de atribuir estrelas aos livros classificados: três, duas e uma, respectivamente para os livros *recomendados com distinção(RD)*, *recomendados e recomendados com ressalvas(RR)*, respectivamente. A menção hierarquizou os livros, orientou uma escolha já prescrita pelos mais estrelados e os resultados comprovaram que estes foram prestigiados nas escolhas dos professores. Anteriormente, as maiores compras foram dos livros “não-recomendados” pelo MEC, enquanto no PNLD /98, houve aumento quantitativo na aquisição dos livros estrelados, com índice atingindo quase 60%.⁷ Na parte pós-textual do Guia encontra-se um catálogo com esses livros que não atenderam aos critérios de qualidade mínima exigidos na avaliação. No ano seguinte, no PNLD/ 99, pela primeira vez foram avaliados os livros de Português,

⁷ Sobre o PNLD/ 98, os dados foram obtidos no documento “PNLD /98. Relatório Final” do MEC. FNDE.

Matemática, Ciências, Geografia e História, destinados às séries finais do ensino fundamental, de 5^a à 8^a séries.

Minas Gerais e São Paulo possuem autonomia para avaliar e efetuar as compras dos livros didáticos que distribuem às suas escolas. Mesmo com esta descentralização, em Minas, editoras menores, como a Formato e a Dimensão aumentaram suas vendas diante dos resultados de seus livros inscritos e avaliados pelo MEC. Em entrevista concedida ao Estado de Minas, diretores de ambas as editoras declaram confiar nas vendas de livros didáticos e de literatura infantil juvenil para se expandirem no mercado cultural.⁸

A Formato, que emprega 30 funcionários, teve 76 títulos publicados de 95 a 97; entre os de maior sucesso encontra-se a coleção de didáticos “Descobrimo o ambiente” de Jordelina L. Martins e Neylda R. Oliveira e na literatura, “Asa de Papel” de Marcelo Xavier.⁹ Seu diretor, José Alencar Mayrink, defende um mercado segmentado definido pelo perfil de diferentes leitores e como consequência, pelo tipo de circuito também distinto. Afirma que a editora realiza a “vocaçãõ do mercado editorial mineiro para a literatura infanto-juvenil e para o livro didático.”

Por sua vez, a proprietária da editora Dimensão e autora de livros didáticos e livros infantis, Zélia Almeida declara que “foi o sucesso dos livros didáticos que permitiu o avanço na área de literatura” e hoje sua produção “centra-se em áreas consideradas afins: didáticos, paradidáticos e literatura infanto-juvenil”. A editora teve 154 títulos

⁸ Cf. SEBASTIÃO, 1998. Sem medo de ser indústria, Caderno Espetáculo/Especial, p. 6-7.

publicados entre 95/97 e conta com 51 funcionários. Entre seus títulos de maior sucesso, ela cita, na literatura, a coleção “Shakspeare para o Jovem Leitor” e o didático “Na Trilha do Texto” de Magna Diniz.¹⁰

Estas observações acima, em primeiro lugar, apontam que já aparecem nomes das editoras menores entre as que mais venderam livros mesmo que, entre elas, ainda se encontrem as que possuem tradição na venda de livros didáticos. Segundo o relatório final de aquisição e distribuição do PNLD/ 98 divulgado pelo MEC, por ordem de exemplares negociados, estas são as cinco editoras que mais venderam livros ao MEC: FTD, Scipione, Nacional, Ática e Formato. Em parte, tais resultados demonstram um avanço no acesso ao livro didático e desfazem as denúncias que vinham sendo feitas. Outro exemplo vem dos livros de alfabetização em que os títulos de uma mesma editora, tanto constam entre os recomendados, quanto entre os não-recomendados, como se pode citar, entre elas, a Scipione, a FTD, a Saraiva, a Moderna e a Brasil. A Scipione inscreveu oito livros de alfabetização para o PNLD/ 98, dos quais apenas um foi aprovado, o mesmo acontecendo com a FTD que teve um título aprovado entre cinco inscritos.

Em segundo lugar, o que se pretendeu foi discutir a afirmação de que a publicação do Guia de Livros Didáticos alterou a produção das editoras, porque interferiu na escolha que os professores realizam nas escolas. Em decorrência destes dados é que se pode

⁹ Cf. SEBASTIÃO, 1998.

¹⁰ Ibid.

entender porque as editoras passaram a investir mais em qualidade que na quantidade de títulos.¹¹

Com a inclusão dos livros de alfabetização no PNLD/98, alguns foram retirados do mercado por não terem se adequados às exigências feitas pelo MEC. Tal fato serviu de pano de fundo para novas polêmicas entre autores e editores, cujo exemplo mais notável é o da cartilha “Caminho Suave” de Branca Alves de Lima. Lançada em 1950, vendeu mais de 40 milhões de exemplares e contava com editora própria. Sua autora concedeu entrevista à imprensa, expondo os motivos que a levaram a fechar a editora e não mais editar a cartilha, a partir de 1998. Em relação à avaliação dos técnicos do MEC, estas foram suas palavras: “Eles estão projetando, quase decretando, que os alunos não usem mais cartilhas.”¹² Assim as manchetes anunciaram o fato: “*Guia do MEC aposenta cartilha recordista. Avaliação do governo beneficia livros da linha construtivista e causa sobe-e-desce no mercado editorial.*” (Folha de São Paulo, 25/11/97)

Na mesma reportagem, a própria Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares – Abrelivros, na pessoa de seu vice-presidente Wander Soares, admite a influência da avaliação no mercado, mas também acusa o governo de estar “induzindo os professores a escolherem livros da linha pedagógica construtivista”. Para alguns editores e autores, esta é uma forma de censura e de autoritarismo. Outros afirmam que a avaliação é

¹¹ Cf. AVANCINI, ROSSETTI, 1997. Editoras mudam livros para ficar na sala de aula, Caderno Cotidiano, p.8. Na reportagem o diretor editorial e de produção da Ática, Alfredo Amaral Chianca, afirmou que em 97 a editora vendeu menos para o governo e por isso, diz ele “eliminamos títulos e estamos reformulando algumas coleções”.

¹² Ibid.

Guia do MEC aposenta cartilha recordista. Em relação à cartilha “Caminho Suave”, a autora ainda recebe pedidos e atualmente elas são editadas pela editora Edipro, SP.

tendenciosa. Mesmo assim, admitem que o “monitoramento” teve efeitos positivos, como se vê nas palavras de Luiz Roberto Netto, diretor da Editora do Brasil: “mais cuidado com o acabamento, uso de textos na íntegra, revisão de exercícios”. Já o presidente da Abrale, Gilberto Cotrim, afirma que “os autores de livros didáticos estão mais cuidadosos, revendo dados e diversificando seus textos”.¹³

Se por um lado, algumas publicações foram retiradas do mercado, como é o caso da cartilha “Caminho Suave”, por outro lado, outras publicações se destacaram, contribuindo para o aumento das vendas das editoras. A editora Formato teve sucesso com dois de seus livros de alfabetização: o “Letra Viva”, recomendado com duas estrelas no Guia de Livros Didáticos do PNLD/98 e o outro, “Roda Pião”, com pontuação máxima concedida pela Secretaria de Estado da Educação /MG.¹⁴ O livro de alfabetização “Letra Viva” fomentou ainda mais a polêmica que se estabeleceu entre os editores e o MEC, porque uma de suas autoras, Maria Alice Setúbal, é também coordenadora do Centro de Pesquisas para a Educação e Cultura - CENPEC de São Paulo, encarregada da publicação do Guia de Livros Didáticos. A autora faz réplica explicando que a “qualidade incontestável” do livro já havia sido premiada anteriormente, em 1995, com o prêmio Jabuti da Câmara Brasileira do Livro.¹⁵ Outras cartilhas e livros de alfabetização que não apresentaram as qualidades exigidas na

¹³ Cf. AVANCINI, M., ROSSETTI, 1998. Caderno Cotidiano, p. 8.

¹⁴ Cf. VERDOLIN, 1997. Guia de Livros didáticos mexe com mercado editorial, Caderno Minas, p. 5. As informações foram colhidas através da entrevista dos editores da Formato, José Alencar Mayrink e Lourdinha Mendes. Com mais seis títulos aprovados, a editora conseguiu que as vendas saltassem de 1 milhão em 1995, para 2,5 milhões em 96 e 6,5 milhões de livros de 1ª. a 4ª. séries em 97.

¹⁵ Cf. TRINDADE, VILLAMÉA, 1996, Peneirada didática, p. 32-34.

avaliação do MEC passaram a integrar a lista dos 31 livros “não-recomendados”, publicada ao final do Guia no PNLD/ 98.

Outra consideração que deve ser feita em relação à avaliação do MEC, é que os títulos incluídos no Guia, são apenas “recomendados” o que significa dizer que mesmo aqueles que fazem parte da relação de livros inscritos, classificados como “não-recomendados”, puderam ser escolhidos pelas escolas e posteriormente adquiridos pelo MEC.¹⁶ Exemplo disso é que os livros de alfabetização, se considerados separadamente, não repetiram o desempenho do conjunto de livros didáticos distribuídos para as escolas, relativos aos demais conteúdos, em que os títulos hierarquizados pela menção classificatória foram os mais escolhidos, como já foi apontado. Segundo relatório de compras do PNLD /99, divulgado pelo MEC, entre os 10 títulos de livros de alfabetização mais escolhidos pelas escolas, seis pertencem à lista dos “não-recomendados”, apenas quatro foram recomendados e entre estes, somente um deles recebeu a menção “duas estrelas”. Isso reforça, ainda, afirmações sobre a liberdade de escolha dos professores e desmente acusações de autoritarismo ou parcialidade por parte do MEC. Ainda demonstra que livros apresentando princípios metodológicos mais tradicionais, convivem no mercado junto a livros mais atualizados, revelando as práticas alfabetizadoras vigentes nas escolas. Entretanto, há que se ter sensibilidade para se perceber que, neste contexto, encontram-se aspectos históricos, culturais e políticos da formação docente.

¹⁶ Para o PNLD 2000, um dos critérios prevê a exclusão do livro que não for aprovado pela comissão do MEC, por não atender aos critérios previamente estabelecidos, deixando de existir a classificação “não-recomendado”.

2. O recorte pelos livros de alfabetização recomendados

Diante do que foi analisado, pode-se afirmar que o *corpus* da pesquisa se constituiu historicamente, pela ação do Estado sobre o livro didático, que se realiza nos dias atuais, pelo PNLD, através do MEC / FNDE e de sua Secretaria de Educação Fundamental - SEF. Diante da grande quantidade de títulos editados mais recentemente, a escolha dos livros de alfabetização que seriam pesquisados, foi imperiosa. A opção pelos livros recomendados no *Guia de Livros Didáticos 1^a a 4^a série. PNLD/ 98* deve-se à estréia dos mesmos no referido programa e porque entre os critérios preestabelecidos encontra-se a predominância de textos buscados na literatura infantil.¹⁷ Assim sendo, estariam garantidos os dois tipos de impressos necessários à realização da pesquisa e um *corpus* construído com critérios bem definidos a fim de se obterem a representatividade e a diversidade mais adequadas.

Na FIG. 1 e no Quadro 1 que seguem, encontram-se os livros de alfabetização escolhidos. A ordem em que são apresentados repete a do Guia de Livros Didáticos - PNLD/98, que apresenta primeiramente os três livros com a classificação “Recomendado” distinguidos com duas estrelas, seguidos pelos “Recomendado com Ressalvas” que receberam uma estrela, considerando ainda a seqüência numérica por inscrição. Portanto, encontram-se hierarquizados no próprio Guia do MEC,

¹⁷ Cf. o Guia de Livros Didáticos do MEC (1998), em síntese, são estes os critérios levantados pela equipe de análise e avaliação, para os livros de alfabetização:

- a) textos que façam sentido;
- b) sintaxe que seja a corrente na língua escrita;
- c) léxico de acordo com a realidade sociocultural;
- d) *predominância de textos buscados na literatura infantil* (grifo acrescentado) e não os escritos pelo autor do livro didático;
- e) ilustrações sem excessiva dependência entre texto e desenho.

apresentando as menções, descrição do conteúdo e comentários que revelam juízo de valor.



FIGURA 1 – O Guia do MEC e os 12 Livros de Alfabetização do PNLD/ 98

QUADRO 1

Relação dos Livros de Alfabetização que fazem parte do *Guia de Livros Didáticos: 1ª a 4ª séries. PNLD/98*

Ord	Título	Autores	Editora	Ano
1	Novo Caminho **	José de Nicola; Rosalina A. Chiaron	Scipione - SP	1997
2	ALP: Análise, Linguagem e Pensamento **	Maria Fernandes Cocco; Marco Antônio Hailer	FTD - SP	1995
3	Letra Viva **	Maria A. Stetubal; Beatriz Lomônaco; Izabel Brunsizian	Formato - BH	1994
4	Pipoca *	Paulo Nunes Almeida	Saraiva - SP	1995
5	Meu Caminho *	Wilma Lima	Atual - SP	1994
6	Descobrir a Vida *	Maria Regina C. Giesen; Vanda Garcia	Ed. do Brasil- SP	1993
7	Descobrir e Construindo *	Ângela Franco; Hedê Carvalho; Tereza Cristina	Lê	1995
8	Alfabetização Construtivista *	Giani R. B. Lima; Estela C. Moreno	Ed. do Brasil- SP	1995
9	Eu chego lá *	Maria C. Melo; Cora M. T. Barauskas	Ática- SP	1997
10	Palavra em Contexto *	Regina Velasquez; Sandra Capurucho	Ed. do Brasil- SP	1996
11	Todas as Letras *	Marisley Augusto	Atual- SP	1996
12	A Palavra no Mundo das Palavras *	Lúcia H. R. Cipriano; Maria Otília Wandresen; Thania Mara Asinelli	Base- PR	1996

** Recomendado

* Recomendado com Ressalvas

Lançando olhares investigativos e descritivos sobre os livros de alfabetização que compõem o *corpus* da pesquisa, neste momento, sem finalidades avaliativas, é que foi possível produzir um discurso sobre “o que é” cada um deles. Em relação a seus aspectos editoriais, gráficos e ao conteúdo, todos eles já foram descritos no Guia do MEC, acompanhados de uma resenha.

Tendo em vista a perspectiva de análise destes livros, cabe, neste momento, antecipar aos leitores algumas informações mais gerais sobre quem escreve e quem edita esses livros e sobre que gêneros e tipos de textos são oferecidos para leitura. Através dessa análise mais geral, foi possível apontar não apenas alguns pontos divergentes, mas também, pontos convergentes entre os 12 livros de alfabetização apresentados a professores e alunos das escolas brasileiras.

2.1 Autores: formação profissional, parcerias e gênero

Para se analisar a autoria, inicialmente torna-se necessário responder à questão “quem escreve livros de alfabetização?”. Além disso, é indispensável responder a questões relativas às condições de produção e à relação entre autor-texto-leitor ou seja, “o que se escreve?” e “para quem se escreve?”. Desse modo, tendo em mãos dados obtidos através das informações que constam nos livros de alfabetização e do contato com as editoras, foi possível elaborar a TABELA 1, enfocando a formação profissional dos seus autores.

TABELA 1

Parceria e Formação Profissional dos Autores dos Livros de Alfabetização

Título do Livro	No. Autores Sexo	Formação Profissional		
		Ens. Médio	Graduação	Pós-Grad.
Novo Caminho	1 fem. 1 masc.	-	Letras / Pedagogia Letras	-
ALP	1 fem 1 masc.	-	Pedagogia/ Letras Música	-
Letra Viva *	3 fem.	-	Sociologia Psicologia Psicologia	Doutorado Doutorado
Pipoca	1 masc.	-	Filosofia/Pedagogia/ Letras	-
Meu Caminho	1 fem.	-	Letras	-
Descobrimo a Vida*	2 fem.		Pedagogia Pedagogia	Doutorado Doutorado
Descobrimo e Construindo*	3 fem.	Magistério	- Pedagogia Pedagogia	Especializ.
Alfabetização Construtivista*	2 fem.	-	Pedagogia Pedagogia	Doutorado Doutorado
Eu chego lá	2 fem.	-	Pedagogia Pedagogia	- -
Palavra em Contexto	2 fem.	Magistério	- Psicologia	-
Todas as Letras	1 fem.	-	Pedagogia	-
A Palavra no Mundo das Palavras*	3 fem.		História Sociologia Letras	- Mestrado -
Total	23	02	26	O8

* Sem referência nos livros de alfabetização

Em relação à autoria dos livros de alfabetização, observa-se que grande parte deles foram escritos em parceria, com exceção de *Pipoca, Meu Caminho e Todas as Letras*. Analisando depoimentos de autores de livros didáticos entrevistados por MUNAKATA (1997), os que trabalham em co-autoria afirmam que há discussões e conflitos, mas o trabalho é sempre mais rico. Outros defendem a articulação (ou a divisão?) entre o que escreve o texto teórico e o que domina os conhecimentos sobre a prática pedagógica.¹⁸

A TAB.1 revela que a maioria dos autores possui formação profissional adequada ao trabalho a que se propõem. Dos 12 livros de alfabetização, 5 não apresentam dados sobre a formação dos autores e as informações foram buscadas diretamente com eles e nas editoras, através de contatos pessoais e/ou indiretos (via telefonemas, fax e correio eletrônico). Entre os 23 autores, dois possuem apenas o nível médio, referente ao curso de Magistério e entre os 21 restantes, 13 possuem graduação (destes, três são graduados em mais de um curso) e oito possuem pós-graduação. Quase todos os livros apresentam autores com experiências como docentes ou como pedagogos junto às séries iniciais do ensino fundamental, em escolas públicas e/ou particulares, exercendo cargos de supervisão, coordenação, assessoria, entre outros.

Destes dados, ainda se apreende maior número de autores formados em Pedagogia, tendo como parceiros, autores graduados em Letras, Psicologia e Música.. Entre os três que possuem dupla formação, em Pedagogia e Letras (*Novo Caminho, ALP, Pipoca*), dois são co-autores de dois livros de alfabetização classificados com duas estrelas. Essa

¹⁸ Cf. MUNAKATA, 1997, Cap.7: Autor: professor no texto, p, 154-98. Entre os primeiros, encontram-se os depoimentos de Maria Lúcia Aranha que faz parceria com Maria Helena Azenha (p.173-4) e Francisco Moura que forma parceria com Carlos Faraco (p. 176) ; entre os outros, Gilberto Cotrim (p.162)

parceria parece ser vista como aquela em que se busca aliar os conhecimentos lingüísticos com a experiência pedagógica que se reflete, também na articulação entre o conhecimento teórico e a prática alfabetizadora em sala de aula.

Tomando-se como exemplo a parceria entre os autores do *Novo Caminho*, a simples leitura dos dados referentes à formação e à prática profissional dos autores/ revela que *José de Nicola* possui conhecimentos teóricos e práticos no ensino da Língua Portuguesa voltados para as séries finais (5^a. à 8^a.) do ensino fundamental e ensino médio, tendo lecionado em cursinhos pré-vestibulares por mais de 20 anos. Visto como um dos principais autores de livros didáticos da Scipione, segundo apresentação feita no próprio livro de alfabetização, publicou cerca de 12 livros sobre gramática e literatura, escreveu obras de literatura infantil, além de prefaciar outras obras da editora, o que demonstra uma familiaridade do autor com o processo de edição. Já sua co-autora, *Rosalina Acedo Chiaron* apresenta larga experiência na prática pedagógica voltada para as crianças pequenas, desde creches e pré-escolas, até as classes de alfabetização em escolas do meio urbano e rural.

Outras parcerias que se reforçam esta articulação entre conhecimentos teóricos e prática alfabetizadora são as que reúnem autores que têm experiências em pré-escolas e séries iniciais, como é o caso das autoras do *Eu Chego Lá, Palavra em Contexto e Todas as Letras*, que se aliam aos conhecimentos fornecidos pela Psicologia sobre o desenvolvimento da criança. Nestes casos, o foco se dá no processo de aprendizagem e não no conhecimento sobre o sistema de escrita.

Alguns autores se apresentam como polivalentes, acumulando uma série de especialização em diferentes áreas e possuem outras obras voltadas para o uso em sala de aula. Os parceiros do livro *Alp* possuem formação distinta em diferentes áreas de atuação, no entanto, exercem a parceria desde obras voltadas para alfabetização, até para as classes do ensino médio, quando assinam “Didática da Alfabetização. Decifrar o mundo: Alfabetização e Socioconstrutivismo” da coleção Conteúdo & Metodologia, publicada pela editora FTD, destinada à formação docente nos cursos de Magistério e nas licenciaturas.

Já o autor de *Pipoca*, o paulista *Paulo Nunes de Almeida*, possui três cursos de graduação na área das ciências humanas e uma experiência profissional diversificada, tendo atuado como professor-alfabetizador e criado métodos próprios para alfabetizar crianças e adultos; foi diretor de escola, assessor pedagógico de emissoras de TVs e indo além da educação, chegou à carreira política como prefeito e candidato a deputado. Escreveu cerca de oito obras pelas editoras Saraiva e Loyola desde 1973 e sua cartilha, com a primeira edição em 1979, encontra-se na 26ª em 1995.¹⁹ Embora sua publicação mais recente privilegie a ludicidade através de brincadeiras, jogos e músicas para recreação e ele tenha se apresentado com o “introdutor da Educação Lúdica no Brasil”, não se encontra nenhuma anotação sobre sua formação nesta área.

Outra questão que surgiu dos resultados obtidos através dos dados e que pode servir de análise sobre a autoria, diz respeito ao gênero. Entre os 23 autores dos doze livros de alfabetização, 20 são mulheres, o que permite afirmar que quem escreve livros didáticos para crianças em fase inicial de alfabetização são mulheres. Estes dados são coerentes

com a prática vigente nas escolas, uma vez que se sabe por estudos anteriores, que a presença feminina é esmagadora no magistério, quando se trata das séries iniciais do ensino fundamental.²⁰ A presença maciça das mulheres como autoras de livros de alfabetização, encontra-se ligada a fatores ideológicos que permeiam a feminização do magistério e as relações de poder dentro da educação, rompe com a tradição escolar de que são os homens que escrevem livros didáticos, até muito recentemente. Neste caso, a exceção fica por conta do autor do *Pipoca*, que não buscou parceria feminina e exerceu a função de professor-alfabetizador em sua carreira profissional.

2.2 Editoras e projetos gráficos

No Quadro 1, a coluna das editoras revela diversidade, uma vez que apenas a FTD e a Editora do Brasil possuem mais de um livro recomendado. Entre elas, grande parte possui tradição na produção de livros didáticos ou produzem regularmente, como a FTD, a Ática e a Brasil, a Saraiva, a Atual, a Scipione e a Lê. Outras se encontram entre as que foram criadas mais recentemente e cresceram graças às vendas de seus livros escolares, assim como as anteriores, tendo o Estado como principal parceiro. Entre essas, como foi visto, a Formato de Belo Horizonte, com 12 anos no mercado, é

¹⁹ Esses dados são encontrados no verso da folha de rosto sob o título “Sobre o Autor”.

²⁰ Sobre estudos das relações entre magistério e trabalho feminino, um grande número de pesquisa se encontra presente nas revistas especializadas; entre outras:

- LOURO, Guacira L. Magistério de 1º grau: trabalho de mulher. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, jul /dez, 1989, p.31-39;
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, jul /dez, 1995, p. 72-99;
- DERMATINI, Z.B.F., ANTUNES, F.F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: n. 86, p. 5-14, ago. 1993.;
- SILVA, R. N., DAVIS, C. Formação de professores das séries iniciais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: n. 87, p. 31-44, nov. 1993;

um caso exemplar. Também a Base de Curitiba, criada em 1994 por um grupo de educadores; segundo informações fornecidas pela própria editora, com apenas dois títulos de livros didáticos publicados e alguns investimentos na literatura infantil, ela tem crescido graças às vendas de livros didáticos.

Os editores renderam-se à necessidade de atualizar e modernizar seus livros, desde o PNLD/ 96 para se manterem no mercado, mas os livros modificados ainda não foram inscritos no PNLD/98. Em relação aos livros de alfabetização, as alterações vieram mais como consequência das mudanças conceituais e das contribuições da Lingüística neste processo e na formação docente. O projeto gráfico dos mesmos modificou-se para atender aos leitores iniciantes. Em muitos deles a diagramação passou a privilegiar a impressão dos textos em letras de imprensa maiúscula, pelo menos nas unidades iniciais, uma inovação advinda das propostas metodológicas fundamentadas nas concepções construtivistas e sociointeracionistas e nas contribuições da Lingüística. As exceções ficam nos livros *Pipoca*, *Descobrimo e Construindo* e *Palavra em Contexto* que continuaram privilegiando a letra minúscula.. As ilustrações em geral coloridas, são distribuídas junto ao texto e auxiliam na identificação de conteúdos, temas e unidades. Também não ficaram esquecidos os dados editoriais que se tornaram mais completos, o formato do livro, a qualidade do papel e as informações adicionais para o professor.

Outra estratégia editorial que se efetiva nos livros de alfabetização analisados, decorre da concepção de língua escrita que se apoia na psicogênese ou nas teorias sociointeracionistas que tomaram corpo na década de 80, nos meios educacionais. Basta

- NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992; ALMEIDA, J. S. *Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino*. *Cadernos de Pesquisa*. São

um olhar nos títulos e subtítulos que identificam o livro de alfabetização para que se possa agrupar os que explicitam tais propostas:

- “*ALP. Análise , linguagem e pensamento*. Um trabalho de Linguagem numa proposta sociointeracionista”;
- “*Pipoca. Método lúdico de alfabetização*. Uma proposta construtivista interacionista lúdica”;
- “*Descobrimo e Construindo : Língua portuguesa*”;
- “*Palavra em contexto*. Uma proposta sociointeracionista em alfabetização”;
- “*Descobrimo a vida*. Alfabetização numa perspectiva sócio-construtivista”;
- “*Alfabetização construtivista*”.

Entre os demais, dois deles: “*Letra Viva*. Programa de leitura e escrita” e “*Eu Chego Lá*. No mundo da leitura e da escrita” apresentam subtítulos que dizem do ensino da leitura e da escrita e não do sistema de escrita como nos métodos tradicionais. Outros deixam de manifestar, explicitamente, a concepção de língua escrita através dos subtítulos como: “*Novo Caminho*”, “*Meu Caminho*”, “*Todas as Letras*. Cartilha. Alfabetização” e “*A Palavra no Mundo das Palavras*”, embora isso possa ser inferido.

Em alguns livros, desde o sumário já são encontrados indícios de antigos métodos das antigas cartilhas que se baseiam no ensino linear de letras (vogais e consoantes), as conhecidas “famílias silábicas” e as “dificuldades” do sistema ortográfico. Exemplos são encontrados no *Novo Caminho*, *Pipoca*, *Meu Caminho*, *Eu Chego Lá*, *Todas as Letras*.

Em relação a materiais adicionais ou “satélites”, cinco deles (*Descobrimo e Construindo*, *Eu Chego Lá*, *A Palavra no Mundo das Palavras*, *ALP* e *Pipoca*), possuem jogos e brincadeiras, alfabetário, acervo de letras e de palavras, fitas cassetes com músicas. *Descobrimo e Construindo* e *Todas as Letras* apresentam cadernos de atividades para o aluno. Quanto ao livro ou manual do professor, geralmente se constitui em uma reprodução do livro do aluno acrescido de informações sobre o trabalho em sala de aula ou de um encarte em que são apresentadas fundamentação teórico-metodológica e orientações adicionais; apenas *Letra Viva* optou por imprimi-lo separadamente, enquanto o *A Palavra no Mundo das Palavras* se torna exceção, por não possuir nenhuma orientação dirigida ao professor.

2.3 Conteúdos: o que é oferecido ao leitor

Mesmo sem o olhar avaliativo, algumas questões mais relevantes não puderam passar despercebidas em relação ao conteúdo dos livros de alfabetização. Este foi o ponto mais polêmico na primeira avaliação em 1996, quando os erros e inadequações dos conteúdos - informações desatualizadas, erros científicos, preconceitos - levaram o MEC a já anunciada desclassificação de 264 títulos. Portanto, diante de critérios pré-estabelecidos, a equipe responsável pela análise e avaliação dos livros didáticos já procedeu a esse olhar avaliativo e isso não pode ser desconsiderado em relação aos conteúdos apresentados. Entre as exigências para os autores dos livros de Língua Portuguesa, encontra-se a de uma concepção mais atualizada da língua escrita e os objetivos do seu

ensino estarem relacionados a quatro grandes domínios: leitura, produção de textos, linguagem oral e conhecimentos lingüísticos.²¹

No caso específico dos livros de alfabetização, convivem no mercado editorial e escolar, livros que combinam métodos pedagógicos tradicionais e metodologias mais avançadas, como foi perceptível nos livros do PNLD/ 98 pelo estudo dos títulos, subtítulos, sumários, notas adicionais, comparando a proposta metodológica do livro do professor, as referências bibliográficas e o conteúdo do livro do aluno. Considerando, pois, suas propostas de leitura, produção de textos orais, escritos e os conhecimentos sobre a língua escrita, os livros podem ser agrupados em dois conjuntos distintos. A um conjunto, pertencem aqueles que buscam tanto desenvolver habilidades de interação pela escrita quanto o domínio da base alfabética, alguns, predominantemente apoiados na psicogênese, outros, na tradição silábica, combinando de forma eclética e não-linear um trabalho com textos, palavras, sílabas e letras. Outro conjunto, se encontra mais centrado na aquisição do sistema de escrita e no funcionamento ortográfico e mesmo que apresente um grande número e variedade de textos para leitura, a ênfase é colocada no trabalho com as tradicionais “famílias silábicas” e as dificuldades ortográficas.

No primeiro conjunto pode-se incluir o *Novo Caminho*, que apresenta sua proposta metodológica no livro do professor, segundo seus autores, baseada nos ensinamentos de J. Piaget, Emília Ferreiro, Célestin Freinet, Vigotsky (Plano de Curso, p. II). Entretanto, podem, também, serem encontradas no livro do aluno, atividades que trabalham a escrita como aquisição de uma técnica, através de exercícios percepto-motores

²¹ Cf. MEC. FNDE. SEF, 1988, *Guia de Livros Didáticos 1ª a 4ª séries*. PNLD/ 98. Língua Portuguesa. Introdução, p. 23.

repetitivos, que priorizam os aspectos gráficos, como se vê no texto-exercício da p. 75: “*Vamos aprender o traçado da letra de mão?*” Seguem-se o alfabeto maiúsculo e o minúsculo em letra cursiva muito pequenas e tracejadas, duas vezes cada uma, com os movimentos corretos indicados por setas.

No *ALP* podem ser encontradas algumas atividades de aquisição de habilidades de leitura e escrita, num contexto interativo e outras voltadas para a complexidade do sistema ortográfico tais como escrever quaisquer palavras, contar sílabas, contar letras, identificar a última letra e as que coincidem com as de seu nome. Como exemplo, esse tipo de exercício aparece já na Unidade 2, p. 34 e, ainda são propostas ao aluno, atividades na Unidade 11, p. 197, ao lado de outras em que os textos para leitura já são longos (p.195) e as atividades de escrita, mais exigentes; pouco a frente (p. 219) o exercício propõe ao aluno que escreva uma história no espaço de uma página e faça a autocorreção.

Em *Letra Viva*, na atividade da página 75 encontra-se o seguinte texto-exercício em que cada segmento de frase é antecedido por um quadrinho para ser numerado.

Exemplo 1:

6- (...) Conte quantas palavras há em cada frase e escreva o número nos quadradinhos.

QUE PENA!

- [] NA FESTA DA ANETE
- [] TINHA DOCE DE LEITE, BRIGADEIRO,
- [] SORVETE E CHICLETE,
- [] MAS NA FESTA DA ANETE
- [] SÓ ENTRAVA QUEM TINHA CONVITE!

Na realidade, o que seria apenas uma frase é considerado pelas autoras como sendo cinco; mesmo terminando em vírgulas, para elas, cada segmento apresentado é uma

frase, mesmo que não tenha sentido, isoladamente. Ao lado de exercícios como estes, que trabalham apenas o sistema de escrita, encontram-se atividades com textos que exploram conhecimentos prévios dos alunos, contam com sua participação ativa na construção do sentido, favorecem o uso contextualizado da língua escrita.

O segundo conjunto de livros refere-se àqueles que, mesmo trabalhando a língua escrita, encontram-se mais centrados na tradição silábica do sistema de escrita, como é o caso do *Meu Caminho* em cuja unidade principal, a “Unidade Intermediária” (p. 23-133) apresenta inicialmente as vogais, destaca a relação entre grafema e fonema, ou a análise de determinados padrões silábicos. A autora afirma isso no livro do professor (p. 3) e, contraditoriamente, inclui em suas páginas finais, uma “Bibliografia comentada” que se baseia em obras da lingüística, da psicolingüística e da sociolingüística. Esta contradição manifesta-se também no livro do aluno, quando ao lado do trabalho com a exploração do sistema de escrita, há atividades que se voltam para o contato significativo com a língua escrita e o desenvolvimento de habilidades de interação pela escrita, encontradas nas seções: “O caminho do texto” e “O caminho da escrita”. Por exemplo, no poema “Desejos” apresentado no contexto da consoante “E” de “elefante” (p. 33-35), há um trabalho significativo sobre gênero e a produção de sentido pelo aluno, como se pode ver abaixo:

Exemplo 2:

“Converse com seus colegas sobre estas frases(...) Quantos versos tem o poema? Os versos foram arrumados em dois grupos, com um espaço entre eles. Cada um desses versos se chama estrofe. Desenhe ao lado de cada estrofe a personagem de quem se está falando.” (*Meu Caminho*, p. 33-34)

Também o trabalho proposto em situações comunicativas (anúncios e bilhetes), considera as funções sociais da escrita.

Exemplo 3:

1. Leia o anúncio de Élcio. Escreva o anúncio do passarinho. 2. Élcio escreveu um bilhete à Fada Azul. Você e seus colegas vão escrever um bilhete coletivo, mostrando a resposta da fada ao elefante. (*Meu Caminho*, p.35)

Entre os livros que predominantemente se encontram apoiados no sistema de escrita, pode-se encontrar também um trabalho a partir do texto, mas as atividades se encontram voltados para o domínio do código lingüístico e das relações grafemas/ fonemas ou na tradição silábica. Mesmo uma tentativa de se trabalhar os aspectos discursivos da língua em situações comunicativas, não se concretizam. Por exemplo, no *Pipoca*, questões que não se relacionam, podem ser encontradas ao longo de todo o livro, como na seção “Vamos conversar” da página 31, cuja palavra-chave é “pipoca”, que propõe o seguinte diálogo:

Exemplo 4:

- 4- Vamos conversar:
Você já plantou alguma sementinha?
Você sabe como germinam algumas sementes?
O que é necessário para ela nascer
Como se faz pipoca? Dê a receita. (*Pipoca*, p. 31)

O livro do professor sugere na “Bibliografia” (p. 32), obras que se referem a textos de conteúdo tecnicista-mecanicista como a do americano Glenn Doman que escreveu a conhecida obra behaviorista “Como ensinar seu filho a ler”, ao lado de autores construtivistas como Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Outro exemplo é o *Todas as Letras*, que apesar de apresentar todas as unidades a partir de um texto, organiza seu trabalho explicitamente voltado o sistema de escrita, seqüenciado em vogais, encontros vocálicos, consoantes, dígrafos, encontros consoantes

intermediárias, entre vogais, pós-vocálico, final, vogal travada, sons do x, entre outras dificuldades ortográficas, antecipado pela própria forma de organização do Sumário.

Outros exemplos poderiam ser encontrados, mas estes demonstram, ainda, a coerência da avaliação do MEC, quando acrescentou para o PNLD/ 99 - 2000, os critérios de *correção e pertinência metodológica* dos livros didáticos. Neste sentido, as observações foram levantadas, sempre considerando que não há um modelo ou um padrão de livro didático prescrito e que em decorrência, se forem buscados, serão encontrados, em cada um dos livros analisados, tanto aspectos negativos quanto positivos. Por fim, vale lembrar LAJOLO (1996, p. 8), quando comenta que nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações e que, por ser apenas *um livro*, pode ficar bom na sala de um bom professor e desandar na sala de um mau professor.

2.4 Textos: o que lê o alfabetizando

Entre os critérios propostos pelo MEC relativos à natureza dos textos, encontra-se a diversidade textual, ou seja, textos que permitem ao aluno o acesso aos gêneros, tipos de organização e ao funcionamento discursivo da linguagem escrita, devendo ser combatido o uso de textos escritos com fins pedagógicos e prevalecer textos integrais e autênticos.²² Em consequência, uma diversidade de textos passou a ser selecionada pelos autores dos livros de alfabetização em substituição aos textos “acartilhados”. Um

²² De acordo com critérios do Guia do MEC, em relação aos livros de alfabetização é necessário que: “os textos para leitura façam sentido, sejam coerentes, tenham unidade, soem naturais, tenham significado efetivo para os alunos e valor real de comunicação por meio da língua escrita – que não sejam, pois, pseudotextos, isto é, seqüência de sentenças construídas para *ensinar a ler e não para ler*”. (p. 25)

fato que não escapa a uma procura imediata, é que os textos para leitura não se limitam mais aos pseudotextos apresentados nas tradicionais cartilhas, escritos com a intenção específica de se trabalhar a língua escrita como um código a ser decifrado.

Com base na seleção textual apresentada nos livros de alfabetização, pode-se identificar um primeiro grupo de livros de alfabetização que ainda se prende a grande número de textos escritos pelos próprios autores com objetivos didáticos, embora apresentem em sua totalidade, variada tipologia e diferentes gêneros. Entre eles *ALP*, *Eu Chego Lá*, *Descobrimo a Vida*, diferentemente de *Pipoca*, cujos textos se encontram mais próximos dos pseudotextos.

De um segundo grupo, fazem parte os livros que apresentam uma tipologia textual diversificada, enfocando a literatura infantil, a tradição oral e o folclore (parlendas, adivinhas, versinhos, canções, jogos e brincadeiras, cantigas de roda, narrativas), além de textos apropriados dos materiais que circulam no meio social (cartas, bilhetes, convites, receitas, cartazes, logomarcas, placas, anúncios, propagandas, rótulos, embalagens, folhetos, reportagens de jornais e revistas, entre outros). No entanto, eram raros ou inexistentes nas tradicionais cartilhas voltadas para o domínio do código lingüístico. Um livro exemplar é o *A Palavra no Mundo das Palavras*, cuja organização das unidades dá-se em torno de diferentes tipos de texto. Outros exemplos podem encontrados em quase todos os livros de alfabetização analisados.

Entretanto, essa preocupação em apresentar uma gama de textos, tão ampla e diversificada quanto possível, trouxe exageros como se pode observar no livro *ALP*, de

onde foi retirado o exemplo que se segue. Os autores apresentam, diante do contorno de um mapa dentro do qual está escrito a palavra BRASIL (p. 150), o texto-exercício transcrito abaixo: (grifo acrescentado)

Exemplo 5:



Você sabe o que é um mapa?

* (Ilustração representando o contorno de um mapa do Brasil)

Lendo

Observe o mapa.

Conversando

Para que serve este texto?

O que está escrito nele?

O texto injuntivo das seções “LENDO” e “CONVERSANDO”, apresentam o mapa como um texto para ser lido. Diante da atividade, pergunta-se: qual é a utilização que se deve fazer de um mapa? É este o tipo de leitura que um mapa oportuniza?

Um terceiro grupo de livros centra-se nos textos apropriados de livros infantis, com destaque significativo para o *Novo Caminho*, cujas unidades temáticas começam, sistematicamente, com um texto literário e para o *Todas as Letras* em que ao livro do aluno se acrescenta o caderno de atividades e em todas, sistematicamente, se trabalha o texto do livro infantil.

Outro ponto da análise destes livros de alfabetização é que a escolha dos textos pode ser conseqüência das mudanças conceituais ocorridas na concepção de língua escrita e do processo de alfabetização, o que também influenciou os critérios do MEC relacionados à natureza dos textos, uma vez que estes se referem à “inclusão dos textos buscados na literatura infantil e em outras fontes de produção escrita corrente no contexto social”.

Não é por acaso que a expansão já apontada do mercado de livros infantis coincide com o aumento das vendas de livros didáticos para o Estado. Algumas publicações contendo textos mais curtos e letras maiores, consideradas mais adequadas para o leitor iniciante no meio social e escolar, se fazem presentes nos livros de alfabetização, tais como: a série “Mico Maneco” de Ana Maria Machado, da coleção “Gato e Rato” de Mary e Eliardo França, textos narrativos de Ruth Rocha e Ziraldo; poemas de Vinicius de Moraes e Cecília Meireles – as antologias “A Arca de Noé” e “Ou isto ou aquilo”, respectivamente, e a obra de José Paulo Paes, “Poemas para Brincar”. O levantamento, mesmo sem ser exaustivo, remete a autores de prestígio, conhecidos nacional e internacionalmente, como os acima citados, junto a outros mais jovens no mercado editorial, como Elias José, Elza Beatriz, Sérgio Caparelli, Sônia Junqueira, Eva Furnari, entre outros que ficam por ser citados, no momento.

Os exercícios que acompanham os textos iniciais, em sua maioria, transformam o professor em leitor e o aluno em ouvinte. Os textos finais são mais longos e já se coloca a proposta de se ler com o colega, com a ajuda da professora, em voz alta ou silenciosamente. Em *Letra Viva*, nota-se que desde as unidades iniciais, são apresentados textos longos para leitura, mas estes, geralmente são para serem lidos pela professora.

O exemplo que segue foi retirado do livro *A Palavra no Mundo das Palavras* que é todo impresso em letras maiúsculas. Desde as atividades iniciais até as finais, o texto injuntivo sempre termina dizendo quem fará a leitura e em nenhum deles o aluno é o leitor: “*Represente através do desenho e da escrita as respostas das adivinhas que sua*

professora vai ler”. (p.24) Ainda na última unidade o aluno não é visto como leitor: “*Junto com os colegas acompanhe a leitura do texto...*” (p. 139, grifo acrescentado).

Em *Todas as Letras*, até a página 52, a leitura é do professor, com textos injuntivos semelhantes a este: “*Preste atenção na leitura do professor.*” Pela primeira vez, na página 71, é proposto ao aluno: “*Leia o texto.*” E em grande parte das atividades de leitura, no restante do livro, não é dito explicitamente quem vai ler os textos.

Todo este discurso produzido num olhar inicial sobre os textos, que constituem a seleção textual do *corpus* desta pesquisa, impõe um olhar que se faça, cada vez mais investigativo e descritivo, que avaliativo. Um olhar que além de dizer “quais textos” diga também “por que estes textos” e mais ainda, que busque compreender “como” os textos foram escolarizados.

Capítulo 3

DE TUDO, UM POUCO: de textos, gêneros, editores e autores

As políticas públicas de democratização do livro didático têm evoluído ao longo dos anos e nos dias atuais realizam-se por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. A escolha destes livros realizada pelos professores nas escolas públicas de todo o país, com base na avaliação pedagógica realizada pelo MEC desde 1996, tem influenciado a produção das editoras e as vendas para o governo. Com a inclusão dos livros de alfabetização no PNLD/ 98, os livros desta categoria, recomendados, também passaram a ser distribuídos para as escolas brasileiras (à exceção de Minas Gerais e São Paulo). São eles que constituem o *corpus* da pesquisa e serão objeto de análise neste capítulo, tomando-se como referência a sua tipologia textual.

Uma descrição preliminar desses livros de alfabetização já foi realizada e discutida no capítulo anterior e outras questões, agora mais definidas, dão continuidade ao trabalho na seguinte direção: entre os diferentes tipos e gêneros de textos presentes no livros de alfabetização, qual a proporção dos textos retirados dos livros infantis, em relação aos demais? Dentre estes últimos, qual o gênero e quais os autores mais recorrentes? Porque esses e não outros, foram selecionados? Na seleção textual podem ser encontrados indicadores de interesses editoriais?

Tentando responder a estas questões, este capítulo terminou por se transformar em um dos mais importantes da pesquisa, exigindo uma análise mais cuidadosa também por parte do leitor, que vai se deparar com tabelas e gráficos elaborados com o intuito de auxiliar a compreensão das idéias aqui apresentadas. Na primeira parte, será apresentada a classificação dos textos presentes nos livros selecionados, seguindo-se o recorte previsto pelos livros infantis. Na segunda parte, tomando-se como referência os textos dos livros infantis, serão discutidas questões relacionadas ao gênero, editoração, autoria e textos mais didatizados, o que, por sua vez, terminará por apontar em que direção continuar, que caminhos abandonar, por quais atalhos optar.

1. Os livros de alfabetização e a diversidade textual

O levantamento dos textos presentes em cada um dos doze livros de alfabetização buscou identificar autor, título do texto, página, gênero, fonte ou impresso de origem, editora, local e data. Classificá-los não foi tarefa simples diante da diversidade de gêneros e da variedade de fontes a que os autores recorrem ou mesmo, diante da ausência delas.

Essa quantidade, diversidade e variedade textuais trouxeram nova questão em relação ao que seria considerado “*texto*” dentre os múltiplos textos que compõem o livro (apresentação, injuntivos, exercícios, informações, comentários e notas, entre outros). Com base numa concepção coerente com os princípios teóricos apresentados no capítulo 1, o texto deve ser visto como um produto de atividade discursiva escrita,

formando um todo significativo qualquer que seja sua extensão, organizando-se dentro de um determinado gênero, estando em constante e contínua relação com outros textos.¹ Levando-se em conta os objetivos desta pesquisa, optou-se por uma tipologia textual construída com base na função que o texto passa a ter nos livros de alfabetização.

Considerando-se, também, a forma de organização dos textos no interior desses livros, eles podem ser subdivididos em textos instrucionais, nucleares e complementares. Os textos *instrucionais* ou injuntivos, são aqueles que prescrevem as atividades que devem ser realizadas, como e por quem. Os *nucleares* são os principais geradores das atividades propostas e geralmente ocupam o início da unidade ou do tema abordado. Já os *complementares* se constituem em atividades independentes, podendo ou não dar origem a outras e estar ou não relacionados ao texto principal.² Com base nesta classificação, apenas os textos nucleares e os complementares se constituirão em objeto de análise, quer sejam apropriados de diferentes suportes materiais, adaptados ou escritos pelos próprios autores dos livros de alfabetização.

Tanto a função que os textos exercem, quanto a forma que foram organizados nos livros sofrem a interferência dos textos injuntivos que permitem identificar se os textos apresentados são nucleares ou complementares. Em outras palavras, serão considerados “objeto de análise” os textos utilizados como referências para atividades de leitura, que contemplem diferentes maneiras e formas de ler, tais como: leituras orais ou silenciosas, individuais ou grupais e, ainda, os que servem de pretexto para textos-

¹ Cf. WERTSCH, 1993. Cap. 4: La pluracidad de voces del significado, p. 96.

² De acordo com orientação da Profa. Maria das Graças da Costa Val, apresentada durante o Seminário de Pesquisa, realizado no curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação da FaE/ UFMG, em 10/ 11/ 99.

exercícios de interpretação, escrita e conhecimentos lingüísticos, prescritos nos textos injuntivos.³

Uma outra dificuldade encontrada, relaciona-se com a autoria dos textos, em sua maioria sem referências, principalmente aqueles escritos pelos próprios autores do livro de alfabetização, seja sob a forma de adaptação das tradicionais histórias de contos de fada, do folclore, da tradição oral e científicos, seja sob a forma de textos inventados, como os pseudotextos ou de textos fictícios ou “fingidos”, como será exposto mais à frente. Tomando por exemplo, o livro *Alfabetização Construtivista*, adaptações de histórias e contos, sem referências de autoria ou fonte, podem ser encontrados: “Pele de asno” (p. 46), “Branca de Neve” (p. 186) e “Chapeuzinho Vermelho” (p.189). No mesmo livro, “As placas” (p.13 e 16), “Rótulos e embalagens” (p. 81), “Bilhete” (p. 84), são exemplos de textos “fingidos”.

Ainda no interior dos livros de alfabetização, em meio aos textos escritos, são encontradas as histórias sequenciadas em quadrinhos e as cenas mudas. Devido às suas características impressas que privilegiam a imagem ou a expressão das idéias através do desenho, neles, a escrita é utilizada com menor frequência, sendo às vezes desnecessária; tais textos trouxeram a impossibilidade de se saber se as idéias neles contidas seriam dos autores do livro de alfabetização ou de seus ilustradores. Além disso, diante dos números pouco expressivos, embora sejam encontrados em quase

³ Cumpre fazer a distinção entre texto injuntivo e texto-exercício a que essa pesquisa se refere; o primeiro diz respeito ao texto que prescreve o que deve ser realizado no segundo. Por exemplo, tomando-se a atividade da página 121 do livro *Eu Chego Lá*, em que é apresentado um texto de Ana Maria Machado, “A cigarra e a formiga”, na unidade das sílabas “CE CI”, o texto injuntivo diz: *Releia o texto com a professora e responda*, enquanto o texto-exercício propõe as questões: *O que fez a cigarra durante todo o verão?* (espaço para resposta) *O que a formiga fez durante todo o verão?* (espaço para resposta) *O*

todos os livros, optou-se, então, pela não inclusão desses textos na classificação e nos dados estatísticos que serão apresentados. Dessa opção escapam os quadrinhos animados e as tiras apropriadas de jornais e revistas que circulam no meio social, pois, em geral, são credenciados.

No levantamento dos textos apropriados dos livros infantis, ainda outras dificuldades surgiram, porque alguns autores dos livros de alfabetização não incluem dados completos a respeito da obra consultada: alteram ou omitem nomes, sobrenomes dos autores e os títulos dos livros infantis, deixam de incluir editora ou data, entre outras incompletudes. Quando se recorre ao livro do professor, são encontradas informações e referências mais completas, embora isso nem sempre aconteça. Exemplos disso podem ser encontrados no livro *Pipoca*, em que o livro infantil de Mary e Eliardo França - “A Bota do Bode”, editado pela Ática, é apresentado na referência bibliográfica do livro do aluno como “O bode e a bota”. Os autores de livros infantis, Lúcia Pimentel Góes e Ronaldo Simões Coelho, (nas obras constam os nomes completos), são apresentados como Lúcia Pimentel e Ronaldo Simões, respectivamente, tanto no livro do aluno quanto no livro do professor, o que foge à norma exigida pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) de se dar a entrada pelo último sobrenome. Exemplos como esses, revelam ainda, o tratamento dispensado a aspectos que são essenciais à identificação de textos impressos, principalmente porque foram utilizados pelo autor do livro de alfabetização, mas vale registrar que outros também apresentam dados incompletos ou erros nas referências.

Assim, tendo em vista o interesse inicial pelos textos apropriados dos livros infantis e diante da quantidade de textos presentes nos livros de alfabetização, foi possível organizá-los considerando seus suportes materiais de origem ou os impressos que os mantêm em sua circulação na esfera social, independente da escolar. Alguns livros de alfabetização apresentam os textos organizados de acordo com o próprio portador de texto que, muitas vezes, constituem os temas ou o assunto das unidades, como, no livro *Palavra em Contexto*: “Símbolos”, “Rótulos e embalagens”, “Folclore”; no *Letra Viva*: “Jornais e revistas”, “Histórias”, “Música”; no *ALP*: “Receitas”. Tais textos passam a circular na escola através dos livros de alfabetização, mesmo que sua função escolar seja distinta das funções que têm no meio social, revelando a tendência crescente no ensino da língua escrita, e do que se dá por meio dela, de se trabalhar a diversidade textual.

Desse modo, foram encontrados os seguintes tipos de textos, de acordo com os suportes materiais de onde foram apropriados:

- **Textos dos livros infantis:** de impressos que tendem a ser classificados por editores e professores como sendo literatura infantil e são dirigidos tanto ao mercado escolar quanto ao não-escolar.
- **Textos de jornais e de revistas:** de publicações que nem sempre são especificamente destinadas ao público infantil, de onde foram selecionados quadrinhos, tiras, reportagens, informações diversas, artigos científicos, histórias e notícias.
- **Textos de diversos suportes:** são textos escritos com diferentes finalidades, que circulam em diferentes esferas sociais, tais como: enciclopédias, coleções, livros

didáticos, livros de literatura (destinados a adultos), discos, cartazes, rótulos, embalagens, calendários, capas de publicações diversas, textos pictóricos (logotipos, símbolos, fotos, pinturas).

- **Textos do folclore e da tradição oral:** são textos que apresentam características mais próximas da oralidade: versos, cantigas, brincadeiras de roda, jogos, parlendas, trava-línguas, adivinhas, contos, lendas, jogos e brincadeiras populares, em sua maioria sem referências de fonte, outras vezes, com referências do impresso de onde foram retirados.
- **Textos didáticos:** são textos que têm apenas finalidades escolares, escritos pelos próprios autores dos livros de alfabetização, sendo estes o seu suporte; são histórias, poemas, versos, canções, pseudotextos, incluindo-se entre eles as adaptações de histórias, contos, lendas e fábulas, de textos científicos e os textos “fingidos” que imitam a forma e o conteúdo de outros.

Os dois últimos tipos de textos apresentados, os pertencentes ao folclore e à tradição oral e os didáticos, possuem características que os distinguem dos demais. Os textos do folclore e da tradição oral, observadas as devidas referências feitas pelos autores dos livros de alfabetização, ficam sub-representados porque são distribuídos também, tanto entre os apropriados dos livros infantis, quanto entre os didáticos. Neste caso, desde que assinados pelos autores dos livros de alfabetização, são apresentados como adaptações para fins didáticos. Por estarem originariamente ligados à oralidade, transformam-se em textos escritos que tendem a apresentar como suporte, o próprio livro de alfabetização. Também são apropriados e publicados, de forma independente, por diferentes autores e editoras de livros infantis. Entre estes, podem ser citadas a obra de Ciça: “O Livro do

Trava-Língua”, publicado pela Nova Fronteira (1986), a de Eva Furnari: “Um tigre, dois tigres, três tigres”, editora Paulinas (1989) ou a de Elias José: “Quem lê com pressa, tropeça - O ABC do trava-língua” da editora Lê (1993), entre outros. São canções, cantigas de roda, parlendas, trava-línguas, adivinhas, contos, lendas, jogos e brincadeiras conhecidas da tradição popular, que mantêm características da oralidade, como: rimas, aliteração, ritmo. Embora apresentem diversidade, de um modo geral, nesses impressos, ficam esquecidas informações fundamentais a respeito das origens, nacionalidade, fontes e formas de transmissão desses textos, ou seja, as condições de produção e recepção dos mesmos.

Já os textos didáticos, quase sempre sem referência de autoria, sendo por isso mesmo atribuídos aos próprios autores dos livros de alfabetização, em sua maioria, são narrativas adaptadas de contos, histórias e lendas tradicionalmente conhecidas; encontram-se entre eles, os textos “fingidos”, que muitas vezes se misturam aos textos práticos, por estarem ligados aos usos e funções sociais da língua escrita e que imitam a configuração espacial e o conteúdo dos diferentes suportes materiais presentes no meio social: bilhetes, cartas, convites, receitas, propagandas, anúncios, listas, manchetes, notícias, instruções.

Outras vezes, os textos didáticos aproximam-se mais dos chamados *pseudo-textos*, ou seja, dos textos escritos com intenção específica de se "ensinar a ler", contextualizando ou introduzindo palavras-chave, temas e lições. Mantêm, nesse caso, uma estrutura linear baseada numa seqüência de frases, característica dos textos chamados de "acartilhados", construídos sem uma marcada preocupação com os elementos de

textualidade. Tais textos são encontrados, por exemplo, com muita frequência, no livro *Pipoca*, intercalando-se a outros do próprio autor ou de outras fontes.

Dados que permitem uma visão mais geral da tipologia textual encontrada nos livros de alfabetização, bem como da frequência em que aparecem em cada um deles, além dos diferentes suportes de onde são apropriados, deram origem à TAB.2 e ao GRAF.2. De acordo com os resultados obtidos, os livros de alfabetização analisados apresentam uma quantidade maior de textos cujo suporte de origem são os livros infantis - 33,6%, com uma pequena margem de superioridade numérica sobre os textos didáticos, que constituem o segundo grupo de textos mais representados - 30,5%.

TABELA 2

Tipos de Textos presentes nos Livros de Alfabetização,
de acordo com os suportes de origem

Ord.	Título do Livro de Alfabetização	Tipos de Textos						Total
		Livros Infantis		Jornais Revistas	Div. suportes	Folclore e Trad. oral	Didáticos	
		No.	%					
1	Novo Caminho	20	8	1	4	5	5	35
2	ALP	12	5	0	9	1	31	53
3	Letra viva	22	9	6	4	11	11	54
4	Pipoca	26	10	0	7	19	60	112
5	Meu Caminho	14	6	3	0	12	10	39
6	Descobrimo a Vida	20	8	0	10	17	15	62
7	Descobrimo e Construindo	17	7	0	0	4	7	28
8	Alfabetização Construtivista	30	12	6	8	21	15	80
9	Eu Chego Lá	16	6	1	5	11	15	48
10	Palavra em Contexto	23	9	5	16	25	22	91
11	Todas as Letras	46	18	6	13	7	30	102
12	A Palavra no Mundo das ...	4	2	5	10	15	6	40
Total		250	100	33	86	148	227	744
%		33,6	-	4,4	11,5	20	30,5	100

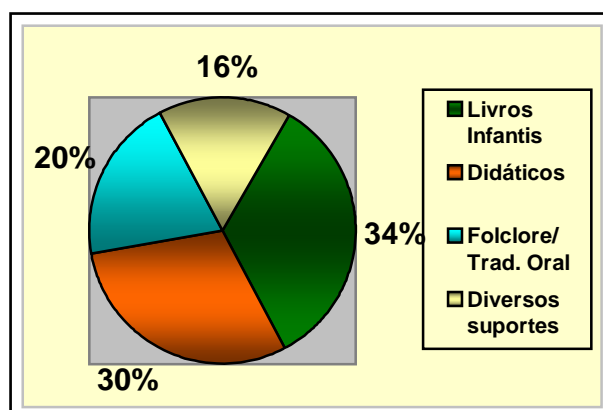


GRÁFICO 2 - Distribuição dos Tipos de Textos de acordo com seus Suportes Materiais

A presença predominante de textos retirados de livros infantis também se manifesta se for considerada a distribuição dos tipos de textos em cada livro de alfabetização: dos 12 livros analisados, 7 apresentam um número proporcionalmente maior desse tipo de suporte, em relação aos demais. Quanto aos textos didáticos, observa-se que se encontram em maior número apenas nos livros de alfabetização *ALP* e *Pipoca*.

Em relação aos textos extraídos do folclore e da tradição oral, fica registrada sua presença marcante em quase todos os livros de alfabetização, representando 20% do total. É pouco expressivo o número de textos apropriados de jornais e revistas (4,4%). Também é pequeno o número de textos retirados de diferentes suportes por meio dos quais se explicam diferentes funções e usos sociais da língua escrita; mesmo em sua diversidade, esses textos representam apenas 11,5% do total. Juntos, perfazem um total de 16%, que estão acumulados apenas no gráfico.

Uma análise mais detalhada da tabela no sentido horizontal revela que alguns livros, mantêm uma distribuição mais equilibrada dos textos, enquanto outros apresentam um

certo desequilíbrio (não havendo no termo, nenhuma conotação valorativa). Estes contrastes apontam, respectivamente, qual foi o tipo de texto privilegiado e qual o menos prestigiado na seleção feita pelos autores. Observando-se cada livro de alfabetização, podem ser dados exemplos:

- *ALP*, apresenta números opostos, maior quantidade de textos didáticos (31) e menor quantidade do folclore (apenas um, à pag.129); além disso, deixa de incluir os textos apropriados de jornais e revistas, o que torna a sua seleção textual menos equilibrada;
- *Letra Viva*, entre os que contemplam todos os tipos de textos, mantém uma distribuição mais equilibrada, ainda que privilegie os textos de livros infantis;
- *Palavra em Contexto*, apresenta situação semelhante quando, mesmo apresentando maior número de textos apropriados do folclore e da tradição oral, inclui todos os tipos de textos;
- *Todas as Letras* privilegia, com destaque, os textos de livros infantis: apresenta um total de 102 textos dos quais 46, exatamente 45 %, pertencem a esse suporte, mas também é expressivo o número de textos didáticos (30), ficando o restante dos textos (26) distribuídos entre jornais e revistas, folclore e outros suportes.

A análise dos números e percentuais apontados acima, revela as estratégias dos autores dos livros de alfabetização na seleção dos textos, sendo possível afirmar, em primeiro lugar, que há uma diversidade textual com relativa predominância dos textos apropriados de livros infantis, seguidos de perto pelos textos produzidos pelos autores dos livros e de textos cujas origens estão no folclore e na tradição oral.

Em segundo lugar, pode-se dizer que há um grau de variação entre os textos selecionados e ao mesmo tempo, uma certa concentração em determinado tipo; os autores, ou buscam contemplar todos ou privilegiam um tipo, deixando de contemplar outros. Por fim, observando-se em que proporções a diversidade textual se manifesta, os retirados de diferentes suportes materiais de circulação social e escolar são encontrados em menor número.

É certo que os números analisados são conseqüências de um critério tomado, arbitrariamente, para classificação dos textos, baseada em seus suportes de origem, que pode ou não coincidir com o dos autores dos livros de alfabetização. Certamente, fossem outros os critérios utilizados na pesquisa, seriam outros os números obtidos. O que se pode adiantar é que sendo em maior número, os textos de livros infantis tornam pertinente o recorte proposto desde o início, revitalizando as discussões vigentes a respeito da escolarização do livro infantil, ou de forma mais abrangente, das relações entre escola e literatura. Permanecem, portanto, questões relativas aos textos retirados dos livros infantis: Por que são estes, os mais didatizados? Estaria sua predominância relacionada às características próprias dos textos? Ou aos seus autores? Ou aos objetivos dos autores dos livros de alfabetização?

2. A definição dos gêneros: uma dificuldade inicial ou já existente?

A análise da tabela anterior permitiu estabelecer uma comparação de ordem quantitativa entre os diferentes textos selecionados pelos autores dos livros de alfabetização para

serem trabalhados em salas de aula pelas professoras alfabetizadoras e seus alunos. Tomando os textos apropriados dos livros infantis como objeto de análise, uma vez superados os obstáculos relativos à identificação de suas fontes, a poesia e a narrativa, tradicionalmente conhecidas na escola, despontaram, também, nos livros de alfabetização como os gêneros (ou tipos de textos?) mais recorrentes. No entanto, a variedade e a diversidade de textos apropriados dos livros infantis trouxeram as seguintes questões: quais tipos de textos seriam incluídos especificamente dentro destes dois gêneros? Que características deveriam aproximá-los? A partir de quais critérios deveriam ser classificados? Os textos que não se incluísem nessa classificação, a que gênero pertenceriam? De imediato, uma possibilidade seria aceitar a definição dada pelos autores dos livros de alfabetização, na própria apresentação dos textos e uma outra seria pesquisar sobre os estudos literários a respeito dos gêneros.

Ao se pesquisarem os livros de alfabetização, seguir o que os próprios autores apresentam como poesia e narrativa, através das informações contidas nos textos de apresentação e/ou nos de exploração que acompanham o texto em foco, trouxe uma diversidade de palavras, tão questionáveis e discutíveis, como a própria definição do que deve ou não ser considerado texto literário, já referida. Nesses livros, algumas vezes, os textos dos livros infantis são apresentados simplesmente como "um texto para ser lido", pela professora ou pelos alunos; outras vezes, são apresentados como poema, poesia, verso, quadrinha, cantiga, canção, música, história, lenda, conto, parlenda, trava-língua, quadrinhos. Desse modo, o gênero se confunde com o tipo de texto, como se

pode encontrar nos exemplos que seguem, tomados, aleatoriamente, no interior dos livros de alfabetização.⁴

No livro *Letra Viva* as autoras referem-se aos textos de forma indistinta e bastante diversificada:

O texto abaixo é uma *cantiga* (...) Leia, com a ajuda da professora. (p. 71)
O texto abaixo é uma *quadrinha* (...) Leia, com a ajuda da professora. (p. 73)
Leia, com a ajuda da professora e dos colegas, um trecho de outra *música* de festa junina. (p. 110)
Acompanhe a *história* que a professora vai ler (p. 133)
O tipo de *história* que você vai ouvir agora é chamado de CONTOS DE FADAS. (...) Agora vocês vão ouvir um *conto* chamado CHAPEUZINHO VERMELHO. (p. 140)
Abaixo, você vai ler um *poema* sobre uma criança ... (p. 161)

As autoras do *Palavra em Contexto* apresentam, também, terminologias diferentes que parecem se referir a um mesmo gênero:

Preste atenção na *poesia* que sua professora vai ler. (p.12)
Leia o *verso* com a ajuda da sua professora. (p. 47)
Leia o *versinho* com a ajuda da professora: (p.104)
Leia a *quadrinha*: (p.136)

Já os autores do *ALP*, não se preocupam em definir os gêneros ou tipos de textos, quase sempre apresentando os textos, sejam eles um poema ou uma narrativa, simplesmente como “o texto”:

Leia o *texto* junto com sua professora. (p. 78) (*Trata-se de um poema*)
Leia o *texto* junto com sua professora e colegas. (p. 99) (*Trata-se de uma narrativa*)
Sua professora vai ler uma *história* para vocês. (p. 110)
Leia os *textos*. (p. 211) (*Trata-se de um poema e de uma narrativa*)

Para fundamentar a classificação dos textos a ser feita com base em estudos sobre a questão, duas autoras apontam a importância de critérios para se considerar um texto

⁴ Os grifos em itálico são acrescentados, em todos os exemplos dados.

como literário e confirmam a dificuldade em se definirem os gêneros, esclarecendo que essa é uma discussão estabelecida, desde o início dos estudos sobre literatura. Para PAULINO (1994), a narrativa e a poesia despontam como os dois gêneros mais tradicionais que incluem em seu bojo diversos sub-gêneros.⁵ Segundo a autora, os textos literários apresentam uma mistura dos gêneros e pode-se dizer que há uma certa fluidez dos limites no estudo dos mesmos, por isso é muito raro encontrar-se um gênero puro. Para ela, eles dependem, simultaneamente, do repertório textual tanto dos leitores quanto dos escritores, estando ainda relacionados à sociedade de que fazem parte. Buscando suas próprias palavras:

A inserção de um texto em um determinado gênero se faz sempre em tensão com os demais. Por isso, os gêneros podem ser melhor compreendidos quando associados a estratégias discursivas fundamentais, a modos basilares de tratamento literário da linguagem, que são modos de construção de mundos. A narrativa, por exemplo, exige trama, mínima que seja, sucessão temporal, personagem(ens), espaço(s), voz(es), narradora(s), enquanto a poesia melhor se tem saído na presentificação, na condensação verbal de um eu poético em seu intenso estar no mundo. Essas estratégias podem, evidentemente, misturar-se sem que uma anule a outra. (p. 37-38)

Já LAJOLO (1982) afirma que é a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção e de leitura que instaura a natureza literária de um texto.⁶ Nesse caso, o foco de sua discussão não se encontra na literariedade, ou seja, nas características que um texto possui para tornar-se literário, mas nas interações que os autores e os leitores estabelecem com o texto, apontando, ainda, que as teorias interacionistas contribuem mais significativamente para as relações entre literatura e escola, conseqüentemente, situando os textos que configuram a literatura para esta última. Mesmo não tratando especificamente da poesia ou da narrativa, mas do gênero

⁵ Cf. PAULINO, G., WALTY, I., CASA NOVA, V. A questão dos gêneros literários. In: PAULINO, G., WALTY, I. (Org.), 1994. Cap. 4, p. 37-53.

literário em si, as afirmações da autora contribuem para se compreender o que levar em conta na classificação a ser feita, ou seja, na construção dos critérios.

O que se pode perceber, em decorrência dessas leituras sobre os gêneros literários, é que essa definição é polêmica e ainda não-resolvida entre os estudiosos. Nesse sentido, coerentemente com a opção teórica da pesquisa, deve-se assumir uma perspectiva enunciativa que permita capturar aspectos de ordem social e histórica, além dos aspectos estruturais. Ou seja, considerar os gêneros a partir de determinadas ocorrências de linguagem, mas reconhecendo que surgem das práticas sociais e refletem as práticas de autores e leitores, situados. Desse modo, o gênero literário que se manifesta e se confunde originariamente com a narrativa e a poesia, não se confunde, pois, com os diferentes tipos de textos existentes e apresentados nos exemplos dados.

Assim, para classificar os textos dos livros infantis, nesta pesquisa, optou-se em incluir os textos apropriados dos livros infantis em dois gêneros: narrativa e poesia, abrindo espaço para abrigar dentro de cada um deles, diferentes tipos de textos. Foram, então, incluídos como *narrativa* os contos, as histórias, as lendas, as fábulas e as narrativas rimadas (mesmo que o texto apresente algumas rimas, predominam os elementos que caracterizam a narrativa). Como *poesia*, além dos poemas, que se caracterizam pela rima, a métrica, a sonoridade, a estrutura sintática e expressam sentimentos de forma lúdica, prazerosa, numa linguagem metafórica, estão os versos e as quadrinhas, devidamente assinados.

⁶ Cf. LAJOLO, 1982, p.38.

Ao organizá-los, foi necessário proceder a uma análise além dos textos, considerando o contexto em que se encontram inseridos nos livros de alfabetização, sua forma de apresentação e exploração, enfim, como são dados para serem lidos, contudo, sem perderem as referências de seus suportes de origem, o livro infantil. Isso reforça, em parte, a importância de se estudarem as transformações contextuais que ocorrem no processo de didatização quando o texto passa de um suporte a outro, pois, permite a hipótese que, até mesmo o gênero pode vir a sofrer alterações em função de interesses pedagógicos.

No entanto, alguns textos dessa mesma natureza apresentam características mais próximas da oralidade e que, neste caso, se somariam aos textos do folclore da tradição oral, mas como têm no livro infantil o seu suporte de origem, encontram-se relacionados entre estes. São as parlendas e os trava-línguas, que pela estrutura lingüística, embora aproximem-se mais da poesia, não pertencem especificamente a nenhum dos dois gêneros já citados; por isso, foram agrupados na coluna "Outros", na TAB. 3, mais adiante. Também nessa coluna, foram incluídos os textos que possuem características específicas como os quadrinhos animados e as tiras, com sua linguagem simbólica. Acrescentem-se a esses, os livros de imagem que não foram discriminados em uma coluna independente, porque a presença dos mesmos nos livros de alfabetização, quantitativamente, é pouco expressiva.

Após tais considerações e procedida a classificação dos textos apropriados dos livros infantis, que vêm relacionados nos quadros do Anexo III, foi possível elaborar a tabela e o gráfico abaixo. Observando-se a TAB. 3 e no GRAF. 3, os números revelam ser a

poesia predominante, em relação à narrativa e aos outros textos. Em um total de 250 textos, 54 % são poesias, enquanto 38,4 % são narrativas e apenas 7,6 % são parlendas, trava-línguas, quadrinhos ou livros de imagem.

TABELA 3

Tipos de Textos apropriados dos Livros Infantis

No.do LA	Título do Livro de Alfabetização	Tipos de Textos			Total
		Poesia	Narrativa	Outros*	
1	Novo Caminho	15	4	1	20
2	ALP	5	7	0	12
3	Letra Viva	5	11	6	22
4	Pipoca	12	13	1	26
5	Meu Caminho	6	8	0	14
6	Descobrimo a Vida	17	2	1	20
7	Descobrimo e Construindo	14	2	1	17
8	Alfabetização Construtivista	14	15	1	30
9	Eu Chego Lá	8	8	0	16
10	Palavra em Contexto	17	4	2	23
11	Todas as Letras	20	22	4	46
12	A Palavra no Mundo das Palavras	2	0	2	4
Total de textos		135	96	19	250
%		54	38,5	7,6	100

* Outros: parlendas e trava-línguas, quadrinhos e livros de imagem

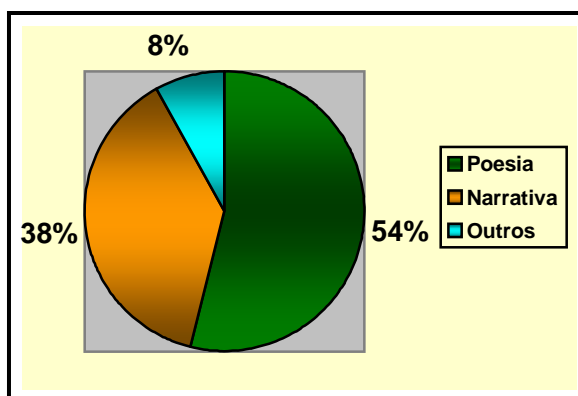


GRÁFICO 3 – Distribuição dos Tipos de Textos dos Livros Infantis

Apesar da predominância da poesia no conjunto geral dos textos retirados dos livros infantis, isso não acontece em todos os livros de alfabetização. Entre os 12, cinco

escolheram a poesia e o mesmo número a narrativa, enquanto dois apresentaram número igual entre elas. Continuando a análise quantitativa em cada livro, no sentido horizontal da tabela, pode-se perceber a irregularidade na distribuição dos dois gêneros predominantes. Os que privilegiam a poesia, *Novo Caminho*, *Descobrendo a Vida*, *Descobrendo e Construindo* e *Palavra em Contexto*, apresentam um número muito maior de textos, se comparados à narrativa. O mesmo não acontece entre os que privilegiam a narrativa: *ALP*, *Letra Viva*, *Meu Caminho*, que não o fazem de maneira tão desproporcional em relação à poesia. O equilíbrio entre ambos é encontrado no *Pipoca*, *Alfabetização Construtivista*, *Eu Chego Lá* e *Todas as Letras*.

Em decorrência dos percentuais e dos números apresentados, surgem outras afirmações e ao mesmo tempo, outras questões a respeito da leitura patrocinada pela escola, em relação à poesia, através das propostas dos livros de alfabetização e com maior abrangência das propostas dos livros didáticos. O que se pode afirmar é que a narrativa e a poesia se encontram presentes de forma equilibrada no conjunto dos livros de alfabetização. No entanto, a predominância da poesia se explica, porque os que optam por ela apresentam números expressivos desses textos, enquanto o mesmo não se verifica com os que optam pela narrativa. Por sua vez, isso exige reflexões mais amplas e a necessidade de se verificar, através dos outros textos que acompanham a poesia, o que os autores desses impressos pretendem ao apresentá-la de uma forma tão evidente, como o gênero mais didatizado. Seriam tais textos, também, mais "didatizáveis"? Por que determinados autores, com propostas metodológicas diferentes, enfatizam a poesia? A que objetivos ou interesses ela atende?

2.1 Poesia X Narrativa no processo de didatização

Houve tempo em que a preocupação dos pesquisadores era com a escassez da poesia na escola, por ser a narrativa mais recorrente nos livros didáticos de Língua Portuguesa destinados ao ensino fundamental, fato que se confirma até os dias atuais. WALTY (1994, p. 85), mesmo afirmando que a poesia faz parte da linguagem infantil, observa que o aluno não lê poemas e que os professores não ensinam poesia; admite que a poesia na escola é o reflexo do lugar que ela ocupa na sociedade, um lugar especial, que a distancia do leitor, ora menosprezada, ora engrandecida.⁷

Também SOARES (1999) confirma a nítida predominância dos dois gêneros já mencionados, mas considera que, nos livros didáticos das séries iniciais do ensino fundamental, a poesia tem, quase sempre, papel secundário. Diante dessas considerações, o que se observa nestes livros, é que há predominância dos textos narrativos, diferentemente do que acontece nos livros de alfabetização.

Em relação às propostas dos livros didáticos, LAJOLO (1993, p. 45), analisando o poema de Cecília Meireles – “O vestido de Laura”, afirma que os textos, mesmo sendo bons, são seguidos de maus exercícios, sendo provável que a escola, enquanto mediadora do texto, esteja prestando um desserviço à poesia, senão desensinando.⁸ Tal análise revela que a questão que permanece, refere-se à natureza textual da poesia e não às atividades que possibilita.

⁷ Cf. WALTY, I. Reflexões sobre a poesia. In : PAULINO, G., WALTY I, 1994. Cap. 8: p. 85-94.

Entre as explicações possíveis para a preferência dos autores dos livros de alfabetização pela poesia, encontra-se a questão relacionada à leitura de frases mais curtas e textos integrais. Seria ela, então, mais didatizável que a narrativa? O trabalho com a poesia, proposto nos livros de aponta duas direções: uma delas está articulada à sonoridade das palavras expressa nas rimas da poesia, a outra, pela opção por textos curtos, muitas vezes, considerados mais adequados para os leitores iniciantes.

A mudança conceitual do que seja o processo de alfabetização e uma concepção de língua escrita mais atualizada exigem um trabalho voltado para os usos e funções sociais da língua escrita e apelam para as relações entre a língua escrita e língua falada, bem como e para a formação da consciência sonora das palavras como necessárias para se alcançar o domínio da base alfabética e das convenções do sistema ortográfico. Diante disso, para um aluno em fase inicial de alfabetização, um leitor principiante na forma convencional de leitura, brincar com as palavras e descobrir sons semelhantes entre elas é um princípio básico para se chegar à leitura de textos que abordem temas significativos para ela. O passo seguinte seria perceber tal semelhança também na palavra escrita, ou seja, estabelecer a relação fonema/grafema no sistema de escrita.

Acrescentem-se à poesia, outros textos que a ela se assemelham por estarem ligados ao ritmo e à sonoridade das palavras. Via de regra, são as brincadeiras da tradição oral e do folclore as preferidas das crianças por serem lúdicas e prazerosas, sonoras e ritmadas. Os próprios autores e editores dos livros infantis parecem basear-se nessa afirmação, tanto que investiram no impresso que redescobre e recupera as brincadeiras, jogos,

⁸ Cf. LAJOLO, 1993. Cap: Poesia: uma frágil vítima da escola, p. 41-51.

jogos de palavras e adivinhas, conhecidas regional e popularmente. Nem sempre, no entanto, tais textos recebem o tratamento adequado nos livros de alfabetização tomados para análise, pois sequer são explorados em sua riqueza lúdica, quase sempre colocada em segundo plano em função da exploração pedagógica e à qual se atribui o sucesso entre as crianças.

Esta discussão explica em parte a inversão verificada no levantamento quantitativo dos gêneros literários presentes nos livros de alfabetização e reforça a outra hipótese de que os textos curtos como o poema, os versos e as quadrinhas, são mais fáceis de serem didatizados. Tais argumentos fazem da poesia o texto ideal para se trabalhar, em sala de aula, as questões relativas ao processo de alfabetização, na medida em que a narrativa traz, neste momento inicial, algumas desvantagens em relação a ela. Uma delas é que os textos narrativos são longos, exigindo do leitor, maior domínio das habilidades lingüísticas, quer a leitura seja realizada de forma silenciosa quer seja em voz alta, tanto que, quase sempre a proposta do autor do livros de alfabetização é que ela seja feita pelo professor, deixando o aluno como ouvinte. Decorre dessa desvantagem, uma outra ainda mais comprometedora, que fortalece a hipótese levantada de que os textos curtos são vistos como mais adequados ao leitor iniciante: os textos narrativos vêm quase sempre fragmentados, ou seja, não são transpostos integralmente, sofrendo encurtamentos por supressão de parágrafos, frases ou palavras, o que pode trazer prejuízos na textualidade, no sentido e assim, dificultar as significações a serem construídas pelos leitores que com eles estabelecem interações.

Ao se analisar, mesmo que brevemente, os textos injutivos e os textos-exercícios, evidencia-se a hipótese de que os textos ditos literários, ao passarem dos livros de alfabetização aos livros infantis, identificam-se com um outro gênero: o gênero escolar. Em outras palavras, o processo de escolarização do texto dos livros infantis, através dos livros de alfabetização, transforma o texto selecionado, quer seja ele poesia, narrativa ou textos da oralidade, em um outro texto, cujas características se aproximam mais do texto didático, mais explicitamente, do "texto para ensinar a ler e a escrever", pela função que passa a ter; isso significa dizer, também, que o texto tem desprezadas a sua estrutura e a sua linguagem singular característica do gênero, ou seja, a literariedade já discutida.

Tal hipótese antecipa a confirmação do pressuposto que, pelo mecanismo da transposição didática, o texto sofre alterações em função de sua escolarização e se transforma em texto escolar, o que será depois tomado como objeto de estudo de forma mais intencional. Conhecer outras transformações que ocorrem em função dessa escolarização, dependerá de uma análise comparativa, mais criteriosa, dos textos narrativos, poemas, versos e quadrinhas presentes no livros de alfabetização, em relação ao seu suporte original, o livro infantil.

No interior desse quadro geral, seriam as razões acima apresentadas, suficientes para explicar a predominância dos textos dos livros infantis e dentro deles, da preferência dos autores dos livros de alfabetização pela poesia, no processo de didatização dos textos? Considerando-se os fatores extraescolares, a interferência externa das editoras diretamente articuladas ao mercado de consumo, estaria relacionada ao processo de

didatização do livro infantil, não comprometido com os interesses pedagógicos mas por interesses meramente comerciais?

3. Papel das editoras no processo de didatização dos livros infantis

O papel das editoras no processo de didatização seria uma das influências possíveis na seleção textual, interferindo na escolha dos autores dos livros de alfabetização, o que implicaria na demanda dos livros infantis. Em geral, seus catálogos apresentam as publicações recomendando sua leitura por faixa etária ou nível de escolarização, promovendo uma leitura autorizada das mesmas. LAJOLO (1993) analisa que historicamente as relações entre escola e literatura vêm sofrendo influências das editoras a tal ponto, que se pode afirmar que são os editores que definem, para a escola, o que é considerado literatura, muitas vezes escamoteando a hegemonia de quem publica, sobre quem escreve. A autora afirma que:

A complexidade crescente da indústria editorial moderna exige compatibilização de demanda e produção, orientando uma pela outra, criando uma em função da outra, reforçando uma e otimizando a outra; são essas providências que garantem a sobrevivência no mercado. Assim, um livro que aspira ao circuito escolar é circundado (...) de um conjunto de informações que só constam no catálogo por corresponderem à imagem que os editores fazem do que é e do que não é relevante para o professor que adotará o livro. (p. 29)

A editora é portanto, uma das vozes presentes nos impressos que chegam à sala de aula, influenciando professores e alunos em relação ao que ler e como ler. Considerando-se as

intenções dos autores e dos editores em relação aos leitores a que se dirigem, o que já se afirmou anteriormente no capítulo 1, é que cada um deles tem finalidades diferentes. Contudo, conforme palavras de Pierre Bourdieu, após se definir o que merece ser lido, trata-se de “impor” a leitura do que foi selecionado. O autor acrescenta que “o proprietário do livro é aquele que detém e impõe o modo de apropriação”.⁹ Neste sentido, é o editor que detém o poder sobre a edição e sobre o encontro entre o livro editado e seus leitores. Quando a escola se torna a principal via de acesso à leitura, ela passa a ser alvo do mercado de livros e das políticas que visam a “ produção da crença no valor do produto”. Analisando a importância do editor na produção dessa necessidade, na edição, divulgação e circulação do produto a ser consumido, Bourdieu afirma que:

Sem cair na mitologia da criação, do criador único, não se pode esquecer que os profissionais da produção são pessoas que têm um verdadeiro monopólio de tornar explícito ou dizer coisas que outros não podem ou não sabem dizer, uma vez que não encontram palavras. (p.246)

Em hipótese decorrente desta análise, o papel da editora, então, seria o de intervir na seleção dos textos dos livros infantis em função de interesses ditados pelo mercado, de tal forma que a editora do livro de alfabetização e a dos livros infantis selecionados seria a mesma. Dito em outras palavras, a hipótese é a de que o autor do livro de alfabetização selecionaria, prioritariamente, os textos cujos livros infantis pertencessem à mesma.¹⁰

⁹ Cf. palavras de Pierre Bourdieu em um debate com Roger Chartier “A leitura: uma prática cultural”. In: CHARTIER, R. (Org.), 1996. Cap. IV, p.231-153.

¹⁰ De acordo com exemplo do Catálogo 1998 da Editora Formato, apresentado no Capítulo 1 desta pesquisa.

Uma diversidade de editoras inflaciona o mercado tornando-o cada vez mais competitivo, não sendo difícil constatar na produção nacional, que coexistem qualidade e quantidade. A TAB. 4 confirma esta diversidade das editoras, cujas publicações destinadas ao público infantil foram selecionadas pelos autores dos livros de alfabetização.

TABELA 4

Editoras dos Livros Infantis presentes nos Livros Alfabetização (LA)

Ord.	Editora	Loc.	LA 1	LA 2	LA 3	LA 4	LA 5	LA 6	LA 7	LA 8	LA 9	LA 10	LA 11	LA 12	Total
1	Ao Livro Técnico	RJ				1				1			2		4
2	Ática	SP	2	2	2	5	2	1		8	4	1	9		37
3	Brasiliense	SP	1				1								2
4	Editora do Brasil	SP				1		4		2					6
5	Civilização Brasileir	RJ	1				1				1				3
6	Formato	BH	1					1				4			6
7	FTD	SP		5		1	1	2				4	1	1	15
8	José Olympio	RJ				1	1	2		2	2				8
9	L & PM	POA	1		1	3		1					1		7
10	Lê	BH	1			1			10	1	1	2	1		17
11	Melhoramento	SP	1		1	3		1		3	4	1	5	1	20
12	Mercado Aberto	SP										1		1	2
13	Miguilim	BH	6	2				2			2				13
14	Moderna	SP	3		2	2		4	2	2		2	2		19
15	Nova Fronteira	RJ			2	2	1	1				2			8
16	Paulinas	SP			2	4				2			2		10
17	Quinteto Editorial	SP	1	2	1					2		1			8
18	Rio Gráfica	RJ			1	1				1			1		4
19	Scipione	SP	1		1								7		9
20	Vigília	BH			1							1	2		4
	Outras (20) *	Div.			6		1	1	1	2	2	2	5	1	21
Total de Editoras por LA			11	4	16	12	7 **	11	3 **	12 **	8	11 **	16	4	-

■ Livros de Alfabetização de outras editoras

□ Editoras dos Livros de Alfabetização

* Editoras presentes em apenas 1 Livro de Alfabetização (LA)

** Dados incompletos porque faltam referências no livro de alfabetização

Em negrito, dados relativos às editoras de livros infantis mais citadas.

Os 12 livros analisados pertencem a nove editoras diferentes e fazem referências a 40 editoras de livros infantis. Um outro bloco de editoras mais citadas é formado pela Ática, que detém sozinha 16% dos livros infantis selecionados, pela Melhoramentos, pela Moderna e pela Lê. Um número expressivo de 20 editoras formam um bloco das que foram lembradas, apenas com um livro infantil, relacionadas na TAB. 4-a, no ANEXO II.

Uma análise comparativa entre as editoras dos impressos em questão, permite observar que nem sempre coincidem as editoras dos livros de alfabetização e as dos livros infantis, existindo até mesmo alguns pontos de incongruência que serão destacados. Em três livros, *ALP (LA 2)*, *Descobrimo a Vida (LA 6)* e *Descobrimo e Construindo (LA 7)*, no entanto, predominam os textos apropriados dos livros infantis da mesma editora, respectivamente a Editora FTD, a Editora Lê e a Editora Do Brasil. Em relação a essas observações, as editoras apresentam números surpreendentes, como se vêem a seguir.

- No *Descobrimo e Construindo (LA 7)* da Editora Lê, a maioria dos livros infantis selecionados pela autora pertencem à própria editora. Neste livro de alfabetização, apenas três editoras são contempladas e entre as 13 citações de livros infantis 10 são de livros da Lê.
- Situação semelhante acontece com o *ALP (LA 2)* da editora FTD que seleciona 11 livros infantis de quatro diferentes editoras. Destes, cinco pertencem à própria FTD.
- A Editora do Brasil é a editora que possui maior número de livros de alfabetização incluídos no Guia do MEC: o *Descobrimo a Vida (LA 6)*, o *Alfabetização*

Construtivista (LA 8) e o *Palavra em Contexto* (LA 10). Por um lado, embora tenha sido citada seis vezes, dois de seus próprios livros de alfabetização selecionaram cinco de seus textos, enquanto apenas um de outra editora a incluiu. Por outro lado, o último, *Palavra em Contexto* não apresenta nenhum livro infantil de sua editora.

- Existem outras exceções (marcadas por células achuriadas e em nota abaixo da TAB. 4), como as editoras Saraiva, Base e Atual, que não aparecem na tabela porque não têm nenhum de seus livros infantis selecionados, nem mesmo por seus próprios livros de alfabetização que são, respectivamente, *Pipoca* (LA 4), *A Palavra no Mundo das Palavras* (LA 12), e os dois da Atual: *Meu Caminho* (LA 5) e *Todas as Letras* (LA 11).
- Este fato é reforçado pelo *Letra Viva* (LA 3) da Formato, que não seleciona nenhum dos livros infantis de sua editora e pelo *Novo Caminho* (LA 1) que apresenta apenas um livro infantil da Scipione, entre 21 textos selecionados de 12 editoras diferentes.

Tais dados acima analisados apontam para uma primeira possibilidade: que não há em geral, interferência editorial direta na seleção de textos dos livros infantis, bem como na inclusão dos mesmos nos livros de alfabetização. Em outras palavras, entre os textos dos livros infantis selecionados, não há predominância dos que são editados pela mesma editora dos livros de alfabetização, por exigência ou pressão desta, em função da comercialização e da racionalização do processo de produção desses impressos.

Desta forma, a seleção dos livros infantis parece ser então, tarefa e responsabilidade dos autores dos livros de alfabetização. Tal constatação, em parte explica e justifica o

interesse e o investimento das editoras na divulgação e difusão dos livros infantis junto a órgãos educacionais, voltados para o leitor iniciante. Para isso, investem generosamente no material promocional, confeccionando catálogos belíssimos e atraentes dirigidos aos professores, contando com a influência de seus representantes e distribuidores, com uma equipe pedagógica volante encarregada de ministrar cursos para ensinar o uso de seus livros em sala de aula.

Contudo, a influência direta que parece acontecer em algumas editoras, como já foi mencionado, permanece como indicativo que a produção de livros infantis possa se dar em função da demanda no mercado escolar. Isso permite observar que tal influência pode estar sendo exercida de forma indireta, pois o tipo de texto mais didatizado nos livros de alfabetização são os apropriados dos livros infantis e ambos são impressos que se dirigem a leitores em formação. Em outras palavras, o interesse das editoras estaria em influenciar indiretamente na predominância dos livros voltados para novos e futuros consumidores no mercado escolar, além dos livros didáticos que dominam as vendas no mercado editorial brasileiro, seguidos de perto pelos livros de literatura.

Se antes esse mercado era mais reduzido, em função das cartilhas conterem apenas *pseudotextos* produzidos pelos próprios autores, hoje, sua expansão se deve, também pela presença dos textos de livros infantis, nos livros de alfabetização. A lógica encontra-se no fato de que uma vez criada a oferta, estaria garantida a demanda, cujo efeito se dá no mercado consumidor. Então, onde havia falta, parece que passou a haver excesso: na medida em que aumentam os consumidores, aumentam-se os livros, as

editoras, os ilustradores, os autores e aumenta também, o consumo; e nesta ciranda, as políticas públicas também abrem espaço e verbas para o livro de literatura.¹¹

Em uma síntese, as tabelas analisadas e discutidas até este ponto do trabalho, revelaram primeiramente, a predominância de textos apropriados dos livros infantis; em seguida, a poesia como o gênero mais didatizado e por fim, uma relativa autonomia entre as editoras dos livros infantis *versus* as editoras dos livros de alfabetização. Na tentativa de se compreender a seleção textual, uma outra hipótese relaciona-se com a autoria dos textos. Quem escreve esses textos? Que autores e quais de suas obras são mais recorrentes na seleção dos textos? Por que os autores dos livros de alfabetização escolhem determinados autores e não outros, determinadas obras e não outras?

4. Dos autores e de suas obras

O significativo aumento da população escolar e a possibilidade da escola ser um mercado consumidor por excelência, onde se concentra o percentual maior de venda do livro infantil e juvenil, de acordo com a análise de LAJOLO (1993), alterou também o modo de produção do livro como mercadoria, favorecendo a profissionalização do escritor.

¹¹ O MEC dispõe da Fundação Nacional do Livro Infantil Juvenil – FNLIJ como o órgão encarregado da divulgação, aquisição e distribuição dos livros de literatura, através de programas e campanhas. Em Minas, mais recentemente, no ano de 1998-99, foi realizada a campanha “Cantinho de Leitura” em que as escolas públicas receberam verbas e autonomia para escolha e compra de livros infantis e juvenis, que foi antecedida por uma rica e maciça propaganda por parte das editoras.

Vale lembrar que, desde sua origem, o livro de literatura infantil se encontra comprometido com a pedagogia, como foi apresentado no capítulo 1. No Brasil, quase um século de história mostra que autores como Monteiro Lobato e Olavo Bilac, entre outros, escreveram intencionalmente para crianças, sem se desvincularem do traço marcante do pragmatismo pedagógico, guardadas as devidas diferenças entre os dois, principalmente em relação ao modelo de educação vigente no contexto sociohistórico, em que suas obras foram produzidas. Da mesma forma, os autores contemporâneos escrevem em diferentes condições de produção e muitas vezes, ou não escapam desse compromisso, ou têm seus textos incluídos nos livros didáticos sem que possam se dar conta dessa apropriação.

Ainda, segundo LAJOLO (1993), torna-se possível analisar o compromisso dos autores que escrevem para crianças com a difusão da leitura, através da participação dos mesmos em congressos, seminários, simpósios, não ficando esquecida a importância do planejamento gráfico no gênero. Referindo-se a esses autores e à apropriação de seus textos por outros, em livros destinados à escola, a autora assim se manifesta:

A aguda consciência que têm de seu trabalho como produto e como mercadoria manifesta-se ainda no zelo com que tentam preservar seus direitos, muito freqüentemente ameaçados pela inclusão gratuita e não autorizada de textos seus em antologias e livros didáticos. (p. 68)

Acrescente-se a tudo isso, a articulação das editoras com instituições governamentais e não governamentais, voltadas para a difusão da leitura infantil e para a premiação das melhores obras no gênero. Autores premiados nacional e internacionalmente por suas obras destinadas ao público infantil, quase sempre contam com a adesão dos professores

e pedagogos, para que as mesmas cheguem a seu destinatário de origem. Além disso, pode-se acrescentar a existência de obras encomendadas ou escritas já com finalidades escolares. CUNHA (1997) afirma que a nossa literatura infantil tem sido produzida para atender à escola e “não se sabe quantos livros são encomendados desta maneira”, sendo, por isso, uma “pseudo-literatura”. No entanto, a autora considera que os “grandes autores não abdicaram em nenhum momento de fazer arte.”¹² Em toda essa discussão, o que se percebe é uma preocupação mais imediata com o mercado e com os consumidores em formação.

Colocando em foco a figura do autor do livro infantil, um possível critério que orientaria a seleção dos textos para leitura, seria o seu prestígio e o sucesso de suas obras. Um outro, consideraria a temática do livro infantil, cuja tendência atual é não estar mais voltada para a transmissão de normas e para a formação moral, mas sim, para a discussão de comportamentos condizentes com os valores da sociedade contemporânea. Autores e editores optam então, pelo caráter emancipatório da literatura, abordando problemas e conflitos cotidianos, buscando incorporar o conhecimento de mundo da criança. Uma articulação desses temas com a didatização não é difícil de ser entendida, uma vez que a escola é o espaço privilegiado em que se encontram os leitores em formação.

O levantamento dos autores de livros infantis citados nos livros de alfabetização, permitiu a elaboração das tabelas que se seguem. A TAB. 5 traz nominalmente os 22 autores mais citados, seguidos do número de livros de alfabetização em que se fazem

¹² Maria Antonieta Antunes Cunha foi Professora de Literatura Infantil na Universidade Federal de Minas Gerais e uma das fundadoras da Editora Miguilim de Belo Horizonte/ MG. Seu texto “Escola no livro ou

presentes (três ou mais), quantidade de livros infantis e de textos de cada autor. Diante dos resultados que apontam a poesia como o gênero mais didatizado, pode-se inferir que os poetas serão os autores mais selecionados. Nessa última coluna, o total de 240 textos, refere-se portanto, apenas aos textos dos autores citados em três ou mais livros de alfabetização.

TABELA 5

Autores dos Livros Infantis presentes nos Livros de Alfabetização

Ord.	Autor	No. de LA	No. de LI	No. de Textos
1	AMARANTE, Wânia	3	3	3
2	BEATRIZ, Elza	4	2	6
3	CAPARELLI, Sérgio	5	3	7
4	CIÇA	3	3	5
5	COELHO, Ronaldo Simões	3	3	4
6	FRANÇA, Mary	4	5	8
7	FURNARI, Eva	4	8	11
8	GASTELOIS, Maria Magdalena	3	3	3
9	GÓES, Lúcia Pimentel	3	3	3
10	JOSÉ, Elias	6	7	13
11	JUNQUEIRA, Sônia	7	6	8
12	MACHADO, Ana Maria	7	10	11
13	MAZZETTI, Maria	3	5	5
14	MEIRELES, Cecília	5	1	6
15	MORAES, Vinicius de	8	2	15
16	MUNIZ, Flávia	3	3	3
17	MURRAY, Roseana	5	5	12
18	NICOLA, José de	4	3	6
19	ORTOFF, Sylvia	3	4	4
20	PAES, José Paulo	5	2	6
21	ROCHA, Ruth	7	7	11
22	ZIRALDO	5	4	6
Total		-	92	156

TABELA 5-a

	No. Autores	No. LI	No. Textos
Autores citados em mais de 3 LAs	22	92	156
Autores citados em 2 LAs	12	15	30
Autores citados em 1 LA	64	64	64
Total Geral	98	171	250

A TAB. 5-a mostra que além desses, 12 autores encontram-se presentes, cada um deles em dois livros de alfabetização, enquanto outros 60 foram citados apenas uma vez, totalizando 94 autores ao lado do número de textos de livros infantis, já encontrados também nas TAB. 3 e 4.

Dos dados apresentados nestas tabelas, algumas observações podem ser feitas a respeito dos autores e obras selecionadas:

- Vinicius de Moraes é o autor preferido dos autores dos 12 livros de alfabetização analisados, sendo citado em 8 deles, detendo também o maior número de textos (15), com um percentual de 6%, retirados apenas de uma obra.¹³
- Acompanham Vinicius entre os mais lembrados, as autoras Ana Maria Machado e Ruth Rocha que se destacam ainda, pela diversidade de obras; desta primeira, 10 de seus livros infantis foram citados 11 vezes, o que significa que apenas uma de suas obras foi repetida.
- No total de textos, Elias José também é presença marcante com 13 citações que representam 5,6 % do total de textos.

Numa análise além dos números da TAB.5, valendo-se do levantamento realizado diretamente nos livros de alfabetização (ver Anexo II), é possível destacar a presença nominal dos autores e de suas obras dedicadas às crianças. Entre eles, encontram-se os que escreveram a maior parte delas, destinadas a adultos. Vinicius de Moraes é um deles, lembrado com “A Arca de Noé. Poemas Infantis”, sua única obra infantil.

¹³ No caso de Vinicius de Moraes, embora no livro de alfabetização *Eu Chego Lá* tenha surgido uma referência de uma outra obra “Para gostar de ler” (v. 6. SP: Ed. Ática, 1996) o poema selecionado “As Borboletas”, originariamente pertence à anterior. Seus poemas também foram apropriados pelas autoras

Também Cecília Meireles, citada em cinco livros de alfabetização, tem seis poemas retirados de uma única obra “Ou isto ou aquilo” que não foi dirigida diretamente às crianças, embora a linguagem e os temas de sua poesia falem, quase sempre, de um mundo infantil.

A presença destes dois autores associados à presença marcante de outros poetas, como Elias José, Roseana Murray, José Paulo Paes e Elza Beatriz entre os mais citados, seguidos de perto por Sérgio Caparelli e Sônia Junqueira, demonstra uma simetria com a poesia, se relacionarmos com a tabela de gêneros, em que esta predomina. Tal afirmação ainda reforça a hipótese a respeito da escolha dos autores recair sobre tais textos, por serem curtos e integrais, portanto mais facilmente didatizáveis, podendo-se incluir então, Eva Furnari, cujos textos selecionados são trava-línguas e as parlendas.

Autoras como Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Mary França e Ziraldo, cujos textos, predominantemente, são narrativos, parecem desequilibrar o estatuto atribuído à poesia. No entanto, a maioria dos livros infantis das três primeiras autoras, que foram selecionados, é destinada a crianças em fase inicial de alfabetização, conforme vem expresso nas obras, fato que por si só justificaria a presença de seus textos, nos livros de alfabetização.

Cumprе ressaltar, nessa seleção de autores e de obras, as raras referências aos autores estrangeiros que se notabilizaram em escrever para crianças. Apenas alguns “contos de fada”, se fizeram presentes em três livros de alfabetização. O *Letra Viva* apresentou dois

deles pertencentes aos Irmãos Grimm – “*Chapeuzinho Vermelho*” (p. 140) e “*Os músicos de Bremen*”(p. 185) e um terceiro “*Gnomos*” (p. 146) de “Wil Huygen e Rien Poortvliet”. O livro *Meu Caminho* apresentou uma adaptação do “*O patinho feio*”(p. 106) de Hans Christian Andersen. Já o *Todas as Letras* escolheu os Irmãos Grimm, com o conto “*O pequeno Polegar*”. Vale lembrar, que entre os critérios definidos pela equipe de avaliação do livro didático patrocinada pelo MEC, um dos possíveis elementos que influenciam na seleção textual realizada pelos autores dos livros de alfabetização, encontra-se explicitada a abertura para as obras traduzidas, consideradas bem-vindas.

Entender o porquê dessas recorrências de gênero e de autores é questão instigante e necessária que não esgota a busca pelos critérios dos autores dos livros de alfabetização na seleção textual, que por sua vez se encontra articulada ao processo de didatização.

5. Algumas considerações

Ao longo do texto, algumas questões foram colocadas, algumas hipóteses foram levantadas e algumas conclusões são evidentes diante de uma análise quantitativa das tabelas elaboradas e destas, decorrem outras que ainda carecem de estudo. Contudo, em síntese, podem-se fazer algumas afirmações, em relação aos livros de alfabetização selecionados para o PNLD/98.

- Os textos dos livros infantis são os que apresentam maior número na seleção dos autores dos livros de alfabetização, ainda que seguidos de perto pelos textos

didáticos; tal constatação aponta para dois fenômenos relacionados ao aparecimento desses textos: um evidencia o crescimento de toda uma produção dirigida à criança no mercado escolar e outro, à expansão do mercado em função da demanda criada *na e pela* escola.

- Entre os dois gêneros, tradicionalmente conhecidos na escola, a poesia e a narrativa, há a predominância da primeira, se, além dos poemas assinados, forem incluídos os versos e quadrinhas.
- Desta afirmação anterior, surgiu a hipótese de que a poesia seria mais didatizável por serem seus textos mais curtos, sendo assim, tomados integralmente, sem fragmentação e pela sonoridade das palavras que favoreceria a relação fonema/grafema no sistema de escrita.
- Não há em geral, interferência direta das editoras na seleção dos textos e na inserção dos mesmos nos livros de alfabetização, já que nem sempre coincidem as editoras destes com as dos livros infantis, embora permaneça a hipótese de uma interferência indireta, tendo em vista a ampliação do mercado consumidor.
- Grande parte dos autores dos livros infantis são conhecidos nacionalmente por suas obras escritas para crianças; entre eles, destacam-se Vinícius de Moraes, com maior número de textos presentes em maior número de livros de alfabetização e Ana Maria Machado, pela diversidade de obras.

Ainda ficou evidenciado que, para se compreender as transformações que ocorrem nos textos dos livros infantis, em decorrência de sua escolarização, sejam elas de natureza grafo-plásticas, lingüísticas ou contextuais, é necessário estabelecer relações desses textos com os textos de apresentação (referências, notas e comentários) e de exploração

(textos injuntivos e textos-exercícios) presentes nos livros de alfabetização, que leituras sugerem e que sentidos estão prescritos. Continuar a pesquisa implica pois, em uma análise mais detalhada de cada texto citado, considerando, também o contexto discursivo em que se encontram ou seja, que tratamento recebem nesses impressos.

Em decorrência da análise procedida, retomando o foco da pesquisa, diante da grande quantidade de textos apropriados de livros infantis, necessário se faz um recorte que permita uma análise mais racional. Por isso, parece ser suficiente, num primeiro momento, que sejam tomados como objeto de estudo posterior, em seu processo de didatização, os textos de dois autores que se destacaram, um autor representativo em cada gênero: Vinícius de Moraes e Ana Maria Machado, considerando os impressos que os apresentam, ou seja, o livro de alfabetização e o livro infantil. Em seguida, proceder à comparação do texto didatizado pelo mecanismo da transposição didática, no suporte livro didático, com o texto em seu suporte de origem - o livro infantil. É oportuno lembrar que esse recorte modifica o foco da análise textual, ou seja, o *corpus* passa a ser então, os textos apropriados dos livros infantis, presentes nos livros de alfabetização.

Diante do que foi exposto, a análise até então realizada, revela que algumas das questões colocadas anteriormente, neste capítulo, ainda permanecem como hipóteses a serem confirmadas, ou não. Que fatores ou condições relacionadas ao processo de didatização, favorecem ou condicionam a seleção dos textos literários, tomados em seu conjunto e no conjunto dos livros infantis selecionados? Que características possuem esses textos que favorecem o seu processo de didatização através dos livros de alfabetização?

Capítulo 4

A TRAJETÓRIA DOS AUTORES E DOS LIVROS INFANTIS

Esta pesquisa preconiza que os textos dos livros infantis sofrem modificações pelo processo de transposição didática, para se adequar a fins escolares ligados ao processo de alfabetização. Por isso, depois de se especificar “quais” textos foram transpostos, importa, principalmente, saber “como” foram transpostos. A primeira questão já foi trabalhada no capítulo anterior, tendo sido constatada maior quantidade de textos de livros infantis, na diversidade textual dos livros de alfabetização que constituíram o *corpus* inicial. A segunda será trabalhada neste capítulo, tomando-se como referência para o estudo proposto, o recorte pelos textos dos autores e obras que se destacaram como mais didatizados.

De acordo com a TAB. 5 do capítulo anterior, “Distribuição dos autores dos Livros Infantis presentes nos Livros de Alfabetização”, Vinicius de Moraes e Ana Maria Machado, foram os autores que apresentaram maior quantidade de textos selecionados, representando, respectivamente, a poesia e a narrativa. Por que os textos desses autores emergiram como os mais didatizados? Tais escolhas estariam ligadas à questão do prestígio que gozam no meio literário, social e escolar? Ou seriam questões de ordem econômica e política que, como já se sabe, interferem na produção e distribuição dos

livros didáticos? Portanto, é preciso compreender melhor que fatores influenciaram os autores dos livros de alfabetização na seleção dos textos.

Tanto Vinicius de Moraes quanto Ana Maria Machado são autores representativos da literatura infantil brasileira. O primeiro, sem dúvida, mais conhecido popularmente como poeta-compositor, escreveu preferencialmente para adultos em prosa e em verso, mas dedicou às crianças uma antologia de poemas, não menos conhecida nos meios educacionais: "*A Arca de Noé. Poemas infantis*". A segunda, iniciou seu trabalho escrevendo histórias para uma revista destinada ao público infantil e ocupou espaço entre os nomes mais conhecidos nacional e internacionalmente. A trajetória de cada um deles e de suas obras selecionadas serão analisadas neste capítulo, num primeiro momento. Um segundo ponto abordado trata das obras desses autores que se destacaram na preferência dos autores dos livros de alfabetização e, conseqüentemente, através destes, serão lidos por milhares de alunos-alfabetizandos das escolas brasileiras.

Além desses, um grande número de autores brasileiros (98 no total) foi lembrado nos livros de alfabetização, por suas produções destinadas às crianças. Tendo em vista compreender a literatura não apenas como arte, mas como prática cultural é que BOURDIEU (1996) será tomado como referência, a despeito de sua análise acerca das práticas literárias inseridas no conjunto de práticas mais amplas.¹ No interior da sociologia da cultura, o autor utiliza o conceito de "campo" que remete aos espaços sociais estruturados de produção econômica, simbólica e cultural, que possuem leis

¹ Cf. BOURDIEU, 1996. Cap. 3. O mercado dos bens simbólicos, p. 162-199.

gerais invariantes, independente da particularidade de seus produtos; nesses espaços é que se trava a luta pela legitimidade e hegemonia.

Analisando as imbricações do campo artístico ou literário e do campo político, Bourdieu busca superar a visão de que o campo literário seria desinteressado, preocupado apenas com a divulgação da arte pela arte. Para o autor, este campo é um universo relativamente autônomo, cuja economia se encontra fundada em uma lógica específica, na natureza dos bens simbólicos, em que mercadorias e significações permanecem com o valor mercantil e o valor simbólico, relativamente independentes. Tal autonomia, ao mesmo tempo, se apresenta dependente, no que se refere ao campo econômico e ao campo político, onde coexistem dois modos antagônicos de produção e circulação dos bens culturais que obedecem a lógicas inversas. De um lado, a lógica “anti-econômica” da arte pura, desinteressada, que busca apenas o reconhecimento dos valores, a acumulação de capital simbólico, legitimada na denegação da economia e do lucro imediatos. De outro lado, encontra-se a lógica “econômica” das indústrias literárias que confere prioridade à difusão, ao sucesso imediato e temporário, fazendo do comércio de bens culturais um comércio como os outros, mesmo recusando as formas mais grosseiras do mercantilismo e abstendo-se de declarar seus fins interessados no lucro econômico.

Nesse caso, o livro de literatura, visto pela sociedade e pela escola como um bem cultural de valor simbólico, tem o seu valor comercial, ao mesmo tempo, nos mercados escolar e não-escolar. Por isso, pais e professores são alvo da ação de divulgadores para

que as editoras tenham sucesso nas vendas e o que nele foi investido, traga o retorno econômico.

Para Bourdieu, a duração do ciclo de produção é que permite medir a posição de um empreendimento de produção cultural, que se encontra mais próximo do “comercial” quando corresponde a uma demanda preexistente. Tem-se então, dois tipos de empreendimentos: com *ciclo de produção curto* e com *ciclo de produção longo*. Os primeiros visam minimizar os riscos de produtos que se tornam mais rapidamente obsoletos, através de um ajustamento antecipado para sua comercialização e valorização no mercado. Os que possuem um ciclo de produção longo, baseiam-se na aceitação dos riscos inerentes às mercadorias que não têm mercado imediato, sendo voltadas para o futuro e, sobretudo, submetem-se às leis específicas do comércio de arte.

Em relação ao objeto livro, em caso de sucesso a curto prazo, quando este prolonga sua carreira além do primeiro ano, entra no “acervo” das editoras e faz jus a uma política de investimento a longo prazo, da qual fazem parte um conjunto de agentes e instituições, constantemente mantidos e periodicamente mobilizados para promover o produto. Entre essas, encontra-se a instituição escolar, “única capaz de oferecer, a prazo, um público convertido”, responsável por delimitar o que merece ou não, ser transmitido e reconhecido. Por isso, é ela que consagra a longa duração das obras clássicas, sendo ao mesmo tempo, seu mercado, extenso e duradouro.

Uma vez colocado o pensamento do autor, torna-se oportuno estabelecer relações com a pesquisa. No campo literário, encontram-se as obras de autores que escrevem para

atender a demandas prévias, obras encomendadas que circulam em esferas previamente definidas, como, por exemplo, a literatura que se destina à escola. A partir dela, em se tratando da literatura infantil brasileira, situam-se autores como Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Mary e Eliardo França, entre outros, que escrevem para a criança-aluno e se fazem autores no seio do campo de produção. O que significa dizer que autores e obras se constituem inseparavelmente do meio no qual circulam, em que conhecidos e reconhecidos. É nesse sentido que os catálogos contribuem para produzir a crença na importância e no valor dos autores e das obras, e intensificam a circulação destas, prioritariamente, *na* e *através da* escola. Além desses autores, encontram-se os clássicos como Vinicius de Moraes e Cecília Meireles, entre outros, que com suas obras infantis para circulação independente na esfera social, cujo sucesso é, por si, uma garantia de valor e se convertem em “capital simbólico”, também legitimados *na* e *pela* escola.

Mesmo sendo antagônicas, segundo Bourdieu, as duas lógicas (a econômica e a anti-econômica) mantêm no campo econômico e no campo do poder, uma relação de homologia que faz com que produções culturais de curta duração ou de longa duração se ordenem de forma semelhante, passem pelas mesmas transformações e tenham as mesmas funções no campo literário. É no interior dessas imbricações que se compreende a opção dos autores dos livros de alfabetização pelas obras e autores citados, quer produzam obras de longa ou de curta duração, uma vez que são subordinadas às leis específicas do campo literário.

Os textos selecionados dos livros infantis estariam, então, relacionados tanto ao prestígio de seus autores e de seus impressos de origem, quanto ao sucesso de obras

escritas para atender a uma demanda imediata. Antes de se proceder à análise dos textos dos livros infantis, torna-se, pois, necessário buscar respostas complementares, relacionadas à autoria dos mesmos: *quem escreve, escreve para quem e o que escreve?* Pesquisando sobre a vida dos autores destacados, sem pretender biografá-los, alguns dados são relevantes para que se possa compreender um pouco mais, a escolha dos autores dos livros de alfabetização e, conseqüentemente, desta pesquisa.

1. Vinicius de Moraes (1913-1980)

Nascido na cidade do Rio de Janeiro onde passou toda a infância e juventude, desde muito cedo apresentou motivação para escrever, tendo se formado em Letras. Foi músico e cantor, escritor em prosa e em verso, escreveu para cinema e teatro. Formado também em Direito, foi ser diplomata, tendo representado o País em Londres, Paris e Estados Unidos. Na Inglaterra, estudou literatura e língua inglesa.

Biografia, ele mesmo não quis escrever uma, mesmo diante da insistência dos amigos, entre eles, Fernando Sabino e Otto Lara Resende. Como disse o próprio autor:

Muitos amigos me têm pedido que escreva as minhas memórias (...) Fico pensando... Para quê? Parece-me um ato de vaidade, mais que de des pudor. Mas (...) eu percorri um caminho de tal modo vário em experiência aqui e no estrangeiro, que sonégá-las aos que acreditam no que escrevo, à mocidade em particular, é, de certa forma uma vaidade maior ainda. (Palavra por Palavra I, p. 675)²

² Esta citação e as demais, encontram-se na obra “Vinicius de Moraes. Poesia Completa e Prosa”, organizada por Afrânio COUTINHO, 1987.

Mesmo fazendo tais considerações, não a escreveu. Mas ao amigo João Condé, ele não resistiu e acabou poetando um *Auto-Retrato* (1956) do qual alguns versos serão citados. (“*Dizem-me poeta; diplomata/ Eu o sou, e por concurso/ Jornalista por prazer...*”) Começou a escrever versos aos 7 anos, para as namoradas. (“*Foi com meu pai, Clodoaldo de Moraes, poeta inédito/ Que aprendi a fazer versos*”). Uma das lendas a respeito de Vinicius era seu gosto pelas mulheres, que o poeta confirma de forma descontraída (“*As coisas de que mais gosto: mulher, mulher e mulher (Com prioridade da minha) Meus filhos e meus amigos.*”) Casou-se quatro vezes, oficialmente, mesmo que a lei ainda não permitisse (“*Fui, sou e serei casado...*”) e teve muitos filhos: Suzana, Pedro, Georgiana, Luciana e Maria (“*Filhos...Filhos? Melhor não tê-los? Mas se não os temos? Como sabê-lo?(...) Que coisa louca/ Que coisa linda/ Que são os filhos.*”)

Amigos ele acumulou inúmeros ao longo de sua vida e diferentes atuações no campo diplomático e artístico. Entre os intelectuais e artistas mais famosos, é possível citar nomes como Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Otto Lara Rezende, Fernando Sabino, João Cabral de Melo Neto, Hélio Peregrino, Paulo Mendes Campos, Cecília Meireles, Pablo Neruda, Di Cavalcanti, Oscar Niemeyer. No meio da música popular, fez parcerias com Antônio Maria, Garoto, João Gilberto, Edu Lobo, Baden Powell, Chico Buarque, mas sem dúvida, as mais famosas foram com Tom Jobim e Toquinho, este, seu parceiro até o fim.

Apesar de tanta versatilidade e de amigos tão influentes no campo artístico, Vinicius não contabilizou prêmios. Sua primeira premiação aconteceu com a publicação da obra

“Forma e Exegese”, que recebeu o “Prêmio Felipe de Oliveira”. Como compositor, ganhou o primeiro e segundo lugares no I Festival de Música Popular de São Paulo, promovido pela TV Record, na década de 60.

Seus poemas infantis, reunidos na antologia *A Arca de Noé*, teriam sido dedicados a seus filhos e a todas as crianças, assim como os temas, em sua maioria animais, revelam seu amor a eles, declarado na crônica “Do Amor aos Bichos”: “... *porque a verdade é que amo todos os bichos em geral*” (p. 639). Este seu amor por crianças e bichos vem de sua própria infância, sobre a qual assim ele se expressa: “*Infância: pobre mas linda/ Tão linda que mesmo longe/ Continua em mim ainda.*”

Em 9 de julho de 1980, Vinicius, como disse seu amigo Tom Jobim, “morreu como sempre viveu: do coração”, junto de sua última companheira Gilda Matoso e de seu último parceiro Toquinho. É certo, que morreu como gostaria: “*Gostaria de morrer/ De repente, não mais que/ De repente, e se possível/ De morte bem natural.*”

Vinicius é apresentado por Afrânio Coutinho, como poeta e músico, “uma das figuras da vida intelectual brasileira de maior projeção no público”. Sobre sua vocação de poeta diria sua irmã Laetitia: “*Sou irmã de poeta, conheci um poeta menino, um poeta adolescente, um poeta no abismo e um poeta feliz*”. Também sobre ele, o Prof. Antonio Cândido se expressa com palavras, às quais nada é preciso acrescentar:

“Se hoje dermos um balanço no que Vinicius de Moraes ensinou à poesia brasileira, é capaz de nem percebermos quanto contribuiu, porque, justamente por ter contribuído muito, o que fez de novo entrou para a circulação, tornou-se moeda corrente e linguagem de todos.” (p. 742)

1.1. A poesia de Vinicius de Moraes nos Livros de Alfabetização

Vinicius de Moraes foi o autor que teve maior número de textos incluídos nos livros de alfabetização, por sua obra de poemas destinados às crianças – “*A Arca de Noé. Poemas Infantis*”. Nesta antologia, misturam-se diferentes personagens e temas, de acordo com seus títulos - animais, objetos, flor, data religiosa e um santo - que aliados à linguagem poética, carregada de humor, não deixam dúvidas quanto ao público-leitor a que se destinam.

A obra é de imediato associada ao público infantil, também pelo uso recorrente do diminutivo, recurso comunicativo comumente utilizado pelos adultos, quando os interlocutores ou as pessoas a quem se dirigem são crianças. Alguns títulos: “O Elefantinho”, “A Cachorrinha”, “O Pintinho”, “Menininha”, “A Corujinha” e “O Porquinho”. Os poemas enfocam os objetos ou personagens já identificados no título e vêm, sistematicamente, acompanhados pelo artigo definido (exceção apenas em três deles: “Natal”, “São Francisco” e “Menininha”), como se já fossem conhecidos das crianças, dando a eles uma situação comunicativa privilegiada.

Essa antologia, *A Arca de Noé*, tem uma história editorial que se inicia em 1970 quando foi impressa e ilustrada de forma independente, dirigida às crianças. Dela faziam parte, inicialmente, 20 poemas aos quais, ao longo de sua trajetória, foram acrescentados outros, sempre mantendo as características do universo infantil, e a última edição pela Cia. das Letras (1997) apresenta 32 títulos.

Sua primeira edição em 1970, foi pela “ Editora Sabiá” no formato de 16 x 23 cm, com ilustrações nas páginas ímpares e textos impressos nas páginas pares. Os poemas foram ilustrados por Marie Louise Nery, em preto e branco, com nuances em cinza, traços simples e riqueza de elementos; o livro, aberto ao leitor, é um convite à criança que gosta de colorir.

Fundada em 1967 por Rubem Braga e Fernando Sabino, amigos pessoais do poeta, que faziam parte da chamada “turma de intelectuais de Ipanema” da Zona Sul do Rio, a Sabiá, foi desde o início vista como uma editora de prestígio, pertencente a escritores e não a editores comuns. Em 1972 foi vendida para a José Olympio, e a *A Arca de Noé* teve sua segunda edição em 1974, sem sofrer alterações gráficas e textuais.³

Nesse mesmo ano, a antologia passou a circular também em um volume da coleção Biblioteca Luso Brasileira, “*Vinicius de Moraes: poesia completa e prosa*”, organizada por Afrânio Coutinho com assistência do autor, publicado pela Editora Nova Aguilar, quando o livro foi agregado à segunda edição.⁴ Contudo, nela, o título aparece como “Poemas Infantis”, e *A arca de Noé* apenas identifica o primeiro poema da antologia.

Em 1978 era publicada a sua quarta edição e em 1981, a sétima, o que representa uma a cada ano. Em 1982, no entanto, o livro alcança o número de quatro edições - da oitava à décima primeira, fato que coincide com dois acontecimentos marcantes: a morte de Vinicius em 1980 e a inclusão do livro na “Ciranda de Livros”, programa financiado

³ Informações obtidas em BATISTA (1996) e confirmadas na obra da Coleção “Para gostar de ler”, v. 6 – Poesias, editada pela Ática em 1996, p.62.

⁴ Informações retiradas da obra citada.

pela “Hoechst Química”, a “Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil” e a “Fundação Roberto Marinho”, com distribuição gratuita para as escolas públicas.⁵



FIGURA 2 - Capas do livro infantil “A arca de Noé” por diferentes editoras
FONTE: MORAES, 1974,1984,1997

Em 1983 o livro teve duas edições - a décima segunda e a décima terceira. A décima quarta em 1984, teve paralelamente o lançamento pela Editora Record, (FIG. 2) fazendo parte da Coleção “Abre-te Sésamo” (que inclui autores de prestígio), com novo projeto gráfico e novas ilustrações, de Antônio Bandeira. O formato do livro ficou menor - 14 x 19 cm e as ilustrações ganharam cores fortes, definidas, sem sobretons e uma montagem moderna, com silhuetas em recortes de papel colorido, quase sem detalhes internos.⁶

⁵ Informações através da base de dados da Biblioteca Universitária da FaE/UFMG - Bibliocalco sob a responsabilidade do bibliotecário Ricardo Miranda, e dos exemplares da obra em diferentes edições

⁶ Informações obtidas diretamente da obra.

Em 1985, a obra fez parte do Círculo do Livro, coincidindo com a décima quinta edição pela José Olympio. Nessa mesma década, a obra encontraria o sucesso ao ser transportada para um outro suporte material - o disco. Em homenagem ao autor, então recentemente falecido, musicados por Toquinho – seu parceiro em canções da MPB, os poemas foram interpretados por vários cantores famosos: Tom Jobim, Elis Regina, Clara Nunes, Ney Mato Grosso, Elba Ramalho, Paulinho da Viola, Fagner, entre outros, e atingiram um público antes não alcançado pelo livro. Ao disco *A Arca de Noé: Vinicius para crianças, v. 1 e 2*, foi acrescentado um álbum em formato de livro, nas mesmas dimensões da capa do disco. A adaptação gráfica - capa e ilustrações complementares foram de Elifas Andreato, sobre os originais de Antônio Bandeira. Nele foram agregados outros dez títulos de canções em parceria com diferentes compositores, além dos poemas que faziam parte da antologia.⁷ Pouco depois tornou-se um musical de sucesso, produzido pela Rede Globo de Televisão, penetrando cada vez mais em diferentes esferas sociais e culturais, ampliando o número de leitores e as formas de leitura.

As edições seguintes - da décima sexta à vigésima primeira, com duas edições em 1986, foram publicadas até 1990 pela José Olympio. Nesse último ano, a folha de rosto ganha o selo do “Ano Internacional da Alfabetização”.⁸ A obra reiniciou sua trajetória editorial em 1991, quando passou a ser publicada pela Editora Companhia das Letras, ganhando novo formato (13 x 21 cm), nova capa e projeto gráfico realizados por Hélio de Almeida (FIG. 2). As ilustrações criadas por Laura Beatriz com traços simples, sem

⁷ Informações obtidas diretamente da obra.

⁸ Idem

conter riqueza de elementos, voltam a ser em preto e branco, como se fossem para serem coloridos pelo leitor. Algumas vezes são pequenos desenhos que completam a diagramação da página junto ao texto; outras vezes, ocupam toda a página direita.

A segunda edição só foi acontecer em 1993, seguida da terceira, quando foram realizadas duas reimpressões no mesmo ano e quatro em 1994 - da quarta à sétima, numa reação do mercado. Em 1995, apenas a oitava e duas em 1996 - a nona e a décima. A última, a décima primeira, foi em 1997. As edições publicadas pela Companhia das Letras tiveram como base a antologia de poemas publicada pela Record (que repete a José Olympio), tendo sido acrescentadas nove canções dos discos “A arca de Noé 1 e 2” (exceto a “A aula de piano”), além de três poemas inéditos. A editora transformou, portanto, a antologia em uma coletânea de poemas infantis escritos por Vinícius de Moraes.⁹

Em 1996, com a realidade de novas tecnologias e não perdendo de vista o seu público de origem, os poemas ganharam som e vida em personagens animados pela multimídia, em um CD-Rom produzido pela “Telativa”, com ilustrações de Danyel Paz, editado pela Foglio Editora Ltda. Dele fazem parte todos os poemas, os mesmos editados pela Cia. das Letras, narrados por Cévio Cordeiro e Nair Amorim; 11 deles se repetem nas músicas interpretadas por Joyce. Da página de apresentação foi retirado o trecho abaixo dirigido às crianças: “Há alguns anos atrás quando seu papai e sua mamãe eram crianças como vocês, um famoso poeta e músico, VINICIUS DE MORAES, escreveu vários poemas para os seus filhos, Pedro, Luciana, Suzana, Maria e Georgiana. (...)”

⁹ Idem.

1.2 Os poemas do livro infantil “A Arca de Noé” nos livros de alfabetização

São sete os poemas apropriados das diferentes edições da “A Arca de Noé” presentes nos livros de alfabetização analisados. Entre eles, “A casa” é o mais escolhido e encontra-se em cinco livros. Os outros são “A foca”, que foi citado três vezes, “O pato” e “As borboletas”, que foram citados duas vezes cada um deles e “A cachorrinha”, “O girassol”, “O peixe-espada”, citados apenas uma vez (esse último, presente apenas nas edições da Cia. Das Letras). Essa seleção permitiu organizar a tabela que segue e que inclui na última coluna, o contexto em que o texto se encontra no livro de alfabetização:

TABELA 6

Poemas do Livro Infantil “A Arca de Noé” presentes nos Livros de Alfabetização do PNLD/98

Ord.	Título	Pag.	Livro de Alfabetização	Unidade/Contexto no LA
1	A Casa	58	Letra Viva	Rua
		110	Pipoca	Palavra-tema: casa
		229	Descobrimo a Vida	A casa
		34	Eu Chego Lá	Palavra-chave- casa
		110	Todas as Letras	“S” intermediário
2	A Foca	163	Letra Viva	Corpo
		63	Meu Caminho	Letra “F”
		93	Alfabetização Construtivista	Amor aos animais
3	O Pato	178	Descobrimo a Vida	O pato
		72	Eu Chego Lá	Letra “P”
4	As Borboletas	95	Eu Chego Lá	Dificuldades ortográficas
		54	Todas as Letras	Família silábica: as, es ...
5	A Cachorrinha	100	Alfabetização Construtivista	Amor aos animais
6	O girassol	132	Todas as Letras	“L” pós-vocálico
7	O Peixe-espada	70	Todas as Letras	Som do “X”

Além desses, três poemas foram editados em discos, que mesmo tendo sido citados nos livros de alfabetização, não foram incluídos entre os textos de livros infantis, por ter outro suporte material. Dois deles – “O Pato” e “O ar”, citados no *Palavra em Contexto*

(p. 78 e 138), são encontrados na coletânea da “*A Arca de Noé II*” editada pela BMG/Ariola, enquanto um terceiro poema “A Bicicleta”, citado no *Alfabetização Construtivista* (p. 75) só foi editado em disco (“Prá Gente Miúda II”- Barclay Discos, sem referência no livro).

2. Ana Maria Machado

Nascida no Rio de Janeiro, a autora guarda da infância, histórias contadas por gente grande e quando gente grande, passou a contar histórias para as crianças, depois de ter se formado em Geografia e Letras, casado e se transformado em mãe de dois filhos. Começou a publicar seus textos, em 1969, pela Revista *Recreio*, publicação semanal da Editora Abril, que se comprava nas bancas, voltada para atividades lúdicas, de cunho pedagógico, tendo sido, por isso, largamente utilizada em salas de aulas de todo o Brasil, o que contribuiu para o sucesso da revista e da autora. A esse sucesso, seguiu-se uma maciça premiação, segundo as palavras da autora, MACHADO (1999):

... ganhamos tudo que é prêmio que havia para ganhar (inclusive os reservados para a literatura adulta, mesmo no exterior), viramos *best-seller*, assunto de teses universitárias, fomos traduzidos em uma porção de línguas... (p. 16)

A contabilidade do sucesso mostra os números: vendeu cerca de três milhões de livros, publicou mais de 50 histórias para crianças e jovens, recebeu mais de 20 prêmios literários e foi traduzida em 14 países. Entre o grande número de prêmios que recebeu destacam-se: Prêmio da Associação Paulista de Críticos de Arte, Prêmio Crefisul,

Prêmio Casa de las Americas, Prêmios pela Fundação Nacional do Livro Infantil Juvenil – FNLIJ “Altamente Recomendado”, Prêmio Ofélia Fontes “Melhor Livro para Crianças”, Prêmio Orígenes Lessa “Melhor Livro para o Jovem”.¹⁰

2.1. Os textos narrativos de Ana Maria Machado nos livros de alfabetização

Nos livros de alfabetização analisados, a obra de Ana Maria Machado se destaca por sua diversidade como se pode observar na tabela que segue.

TABELA 7

Livros Infantis escritos por Ana Maria Machado
presentes nos Livros de Alfabetização (LA)

Ord.	Título	Pag.	Livro de Alfabetização	Unidade/ Tema no LA
1	Menino Poti	147 41	Pipoca Todas as Letras	Palavra: “Índio” “Va-ve-vi-vo-vu”
2	Cabe na mala	44	Novo Caminho	Brinquedo de Pau
3	Mico Maneco	67	Eu Chego Lá	Letra “M”
4	Uma gota de mágica	78	Pipoca	Palavra: “Mágico”
5	Pena de pato e de tico-tico	71	Todas as Letras	“Ma-me-mi-mo-mu”
6	O tesouro da raposa	116	Todas as Letras	Dígrafo “SS”
7	O palhaço espalhafato	60	Todas as Letras	“Lha-lhe-lhi-lho-lhu”
8	Manos malucos	186	Palavra em Contexto	Folclore
9	História de jabuti sabido...	192	Palavra em Contexto	Folclore
10	Chapeuzinho Vermelho ...	140	Letra Viva	Histórias

São dez títulos diferentes, entre os 11 textos presentes nos livros, o que significa que apenas um foi repetido - *Menino Poti*. Mas, quando se vai ao suporte de origem, constata-se que existe uma preferência dos livros infantis que fazem parte da série *Mico Maneco*. Dos dez livros selecionados pelos autores dos livros de alfabetização, sete pertencem a esta série. São eles: “Cabe na mala”, “Menino Poti”, “Mico Maneco”,

¹⁰ Cf. SERRA, E. ; MACHADO, L. R. ; MIRANDA, C. (Orgs.), 1994.

“Pena de pato e de tico-tico”, “Uma gota de mágica”, “O tesouro da raposa”, “O Palhaço Espalhafato”.

Os outros três textos restantes são apropriados de outras publicações da autora, por diferentes editoras: “Chapeuzinho Vermelho e outros contos de Grimm”, “Manos malucos” e “História de jabuti sabido com macaco metido”. Por se tratar de narrativas, cujos textos são mais longos, pressupondo um leitor mais proficiente, encontram-se nas unidades finais dos livros de alfabetização, sofrendo, por isso, alterações textuais como adaptações, encurtamentos, embora haja exceções como este último livro citado.

2.2. Sobre os livros da Série “Mico Maneco”

A série *Mico Maneco*, segundo palavras da própria autora no texto “*Como surgiu Mico Maneco*” que se repete na última página de cada livro, foi escrita para atender a fins pedagógicos e didáticos, sob a orientação de uma pedagoga. Os livros contaram também com apoio de ilustrações para favorecer a compreensão do texto; por isso a série tem dupla autoria: na capa e na folha de rosto encontram-se os nomes de Ana Maria Machado e Claudius. Foram agrupados em cinco conjuntos (Mico Maneco I, II, III, IV, V) que levam em conta o grau de complexidade das sílabas escolhidas previamente, com o objetivo de se ensinar as crianças pequenas a ler, ainda nas classes de pré-escola, aos quatro ou cinco anos e se recomenda que sejam lidos numa ordem indicada. Portanto, foram escritos com dupla finalidade: literatura e alfabetização, dupla destinação: o meio social e a escola, múltiplos leitores: pais e professores, crianças em geral e alunos.

O projeto gráfico da Editora Melhoramentos apresenta a série subdividida em cinco conjuntos, cada um deles composto por quatro volumes (a, b, c, d), totalizando 20 livros em diversas cores e com diferentes tonalidades. Por sua vez, os volumes mantêm em comum, o formato pequeno, retangular (quase quadrado: 0,14 cm x 0, 14,5 cm), a quantidade de páginas - 24 em cada um deles, o texto-apresentação escrito pela autora na última página, as notas e comentários escritos pelos editores, na contracapa que contém, ainda, os títulos já publicados da série e alguns dados editoriais. Nesses livros, o texto é disposto, sistematicamente, na página par e ilustrado na página ímpar.

A primeira edição data de 1982 e então, incluía apenas os títulos referentes aos quatro primeiros volumes, ou seja, “*Mico Maneco I*”: (a. *Cabe na mala*, b. *Tatu bobo*, c. *Menino Poti*, d. *Mico Maneco*). Esse conjunto manteve, algumas vezes, uma edição a cada ano e outras vezes, duas edições, como acontece em 1984, data que coincide com o lançamento do conjunto *Mico Maneco II*. No entanto, os volumes parecem manter independência entre si, uma vez que nem sempre coincidem as datas das edições, como se pode ver, por exemplo, quando em 1987 “Cabe na Mala” se encontrava em sua nona edição, *Mico Maneco* e *Menino Poti* estavam na oitava; em 1993, o primeiro estava na 15^a edição, enquanto os outros estavam na 12^a.

Os volumes de “*Mico Maneco II*”: (a. *Pena de pato e de tico-tico*, b. *Boladas e amigos*, c. *Fome danada*, d. *Uma gota de mágica*) foram publicados a partir de 1984 e também apresentam edições em intervalos de tempo irregulares, uns em relação aos outros. Em 1987, “Pena de pato e de tico-tico” já se encontrava em sua quinta edição, enquanto “Uma gota de mágica” tinha a mesma edição um ano depois.

Outro conjunto de livros da série, “*Mico Maneco III*”: (a. *O rato roeu a roupa*, b. *No barraco do carrapato*, c. *Uma arara e sete papagaios*, d. *O tesouro da raposa*) foi lançado no ano seguinte, em 1985, mantendo a mesma independência editorial entre seus volumes e a irregularidade nas datas. “O tesouro da raposa” cinco anos depois, em 1990, já se encontrava na quarta edição e três anos depois, em 1993, na quinta.

No ano de 1986, aconteceu o lançamento de outro conjunto da série, “*Mico Maneco IV*”: (a. *A zabumba do quati*, b. *Banho sem chuva*, c. *O palhaço espalhafato*, d. *No imenso mar azul*). Dois anos depois, em 1988, completou-se a série com “*Mico Maneco V*” (a. *Um dragão no piquenique*, b. *Troca-troca*, c. *Surpresa na sombra*, d. *Com prazer e alegria*).



FIGURA 3 - Capas do exemplar da série “Mico Maneco” por diferentes editoras
FONTE: MACHADO, 1983, 1995

Em 1988, *Mico Maneco* passou também a ser publicada pela Editora Salamandra e o projeto gráfico foi alterado: o formato ficou maior (20 x 20 cm) embora tenha sido conservado o número de páginas; as cores de cada volume ganharam tons diferentes e mais fortes, tendo o mesmo acontecido com as ilustrações. Nesse caso, somente a

ilustração da capa foi mudada. A contracapa final passou a conter o texto da autora - “Como surgiu Mico Maneco”, antes impresso na última página (p. 24) das edições pela Melhoramentos, substituindo o texto dos editores. Alguns dos títulos dessa coleção constam também em Braille, editados pela Fundação Dorina Nowill, entre eles, “Uma gota de mágica”, “Pena de pato e de tico-tico”, “O palhaço Espalhafato”.

2.3. Os textos da Série “Mico Maneco” nos livros de alfabetização

Os textos de Ana Maria Machado, apropriados dos livros infantis pertencentes à série *Mico Maneco*, predominam nos livros de alfabetização. Tal fato se explica se considerarmos a finalidade para a qual foram escritos e os leitores a que se dirigem, como vem expresso no texto dos editores, na contracapa final de cada um deles: “MICO MANECO é uma série de livros destinados às crianças que estão aprendendo a ler – *que não são cartilhas e sim literatura, muito boa e muito brasileira*” (grifo acrescentado). A observação grifada antecipa ou prescreve ao leitor, a idéia de que o texto interno é semelhante aos textos das cartilhas, mesmo que esse esperasse encontrar um texto literário, se guiado pelo próprio suporte material e pelo projeto gráfico, próprios de um livro infantil.

Do ponto de vista dos autores dos livros de alfabetização, a escolha desses textos significaria cumprir duas exigências básicas: estar apresentando a seus leitores, alunos, professores, uma “literatura muito boa e muito brasileira” e ao mesmo tempo, textos curtos, escritos em linguagem simples, adequados ao leitor-alfabetizando. Além disso, o fato de a autora ser um nome conhecido entre os que escrevem literatura infantil faz

com que o texto seja, já de início, visto como literatura. Por ser reconhecida, nacional e internacionalmente, seu nome confere prestígio à série e, portanto, também aos livros de alfabetização em que se encontram seus textos.

Pode-se acrescentar uma terceira exigência que é a de apresentar aos leitores iniciantes, textos que priorizem uma ordem de dificuldades do sistema de escrita, baseada nas relações grafema/fonema, encontrada nas cartilhas e, ainda, em grande parte dos livros de alfabetização, como foi analisado no capítulo 2. Tal critério estaria articulado à tradição silábica, em que o trabalho da professora-alfabetizadora deve partir das sílabas simples para as complexas. Nesse sentido, explica-se a escolha de textos dos livros da série “Mico Maneco”, já que eles foram escritos, com esse embasamento teórico-metodológico. Segundo argumentação apresentada pelos editores da Melhoramentos, impressa na capa final, os livros da série *Mico Maneco* devem ser lidos, obedecendo-se a uma ordem preestabelecida:

“Os textos (...) foram trabalhados com extremo cuidado pela autora, empregando um repertório crescente de sílabas. Por isso, devem ser lidos na ordem indicada abaixo, para que a criança domine gradativamente as dificuldades do novo mundo que se abre para ela: o mundo encantado da leitura.”

No interior de cada livro (p. 24), a autora deixa registradas as palavras que reforçam essa visão no ensino da leitura e da escrita, como se pode perceber nas expressões retiradas dos textos que apresentam a série: “...pedi ajuda a uma pedagoga que me orientou quanto à melhor ordem para aquisição das sílabas” ou, ainda, “...empregando um repertório crescente de sílabas (...) para que a criança domine gradativamente as dificuldades”.

Quando a coleção passou a ser editada pela Salamandra, esse texto foi suprimido, em seu lugar foi colocado o texto escrito pela autora nas edições pela Melhoramentos. Na última página foi incluído um outro texto assinado pela psico-pedagoga Miriam Regina Souza Moreira. Se antes, a autora se preocupava em explicar como surgiu a coleção para alfabetizar, esclarecendo que buscou respaldo teórico junto a uma pedagoga, agora uma pedagoga foi convidada para dizer de sua prática como alfabetizadora, através dos livros da coleção. O sucesso da coleção passou a ser atribuído ao trabalho da professora e dos pais, com a indispensável colaboração dos livros de literatura.

“ (...) Através da série “Mico Maneco”, uma fascinante aventura é oferecida aos professores e pais: *alfabetizar por meio dos livros de literatura!*
Como pedagoga, venho exercitando desde 1985 essa nova proposta. Ela é um convite *para deixar de lado as tradicionais cartilhas e pré-livros.*
(...) A série “Mico Maneco” poderá ser a chave mágica que ajudará a criança *a reconstruir os processos de escrita e leitura* (grifos acrescentados) (p. 24)

Note-se a importância das alterações, que evidenciam, de imediato, a ação indireta dos editores. Pela Melhoramentos, se apresentava uma concepção “mecanicista”, associacionista da língua escrita, vista como um código do qual a criança só poderia se apossar de maneira linear, gradativa, predefinida por alguém que já possuía tais conhecimentos.

No texto da Salamandra, destacado acima, pode-se perceber (pelos grifos acrescentados) que se procurou reverter essa concepção para uma concepção “construtivista” da língua escrita, agora vista como um processo em que a criança reconstrói os conhecimentos e os professores abandonam as cartilhas e os pré-livros.¹¹ “*Alfabetizar por meio da*

¹¹ Uma concepção “construtivista” baseia-se na psicogênese da leitura e da escrita, descrita por Emília Ferreiro (Cf. FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A., 1985) na qual a língua escrita é um sistema de

literatura”, expressão que não deixa dúvidas quanto aos objetivos da série Mico Maneco, escrita para a escola e para ser usado na escola por professores alfabetizadores e alunos-alfabetizandos. Esse ajustamento de série se fez necessário para sua comercialização e valorização no mercado, impedindo que se tornasse obsoleta, reafirmando a influência editorial.

Os demais textos de Ana Maria Machado, presentes nos livros de alfabetização, são mais longos, diagramados em letras menores, com estratégias de descanso visual, necessárias a uma leitura proficiente, embora a inclusão dos mesmos neste suporte, aponte a função que passam a ter e a que leitores se destinam.

3. Elias José - o outro poeta

O poeta Elias José, que também gosta de escrever histórias, nascido em 1936, é mineiro de Santa Cruz da Prata, vive com a família em Guaxupé, onde já foi professor de Literatura em faculdades, colégio e, atualmente, escrevendo e atuando em cursos e oficinas em todo o país. Escreve em prose e verso para adultos, jovens e crianças há mais de 30 anos; sempre dedica seus livros infantis a seus três filhos e a outras crianças e se apresenta, sobretudo, como “um sujeito feliz”, afirmando que só isto é o bastante.

Seus livros aproximam-se do imaginário infantil não apenas pelos temas que falam de gente, bichos, flores, sentimentos, mas também pela forma simples que os aborda, em

representação da linguagem que o alfabetizando reconstrói de forma evolutiva e regular em diferentes meios culturais, situações educativas diversas e do qual se apropria conceitualmente.

rica linguagem poética. Para isso, segundo suas palavras, na obra infantil, preocupa-se em “unir o estético e o lúdico”.¹²

É reconhecido como autor de livros de literatura, além de obras didáticas sobre o ensino de redação escolar, premiadas pelo MEC. Escreveu mais de 70 livros e algumas de suas obras foram traduzidas e publicadas nos Estados Unidos, México, Argentina, Nicarágua e Itália. Acumulou vários prêmios, entre eles o “Prêmio Jabuti”, pela Câmara Brasileira do Livro; Menção Especial no “Prêmio Fernando Chinaglia”, categoria Altamente Recomendado; Melhor Livro de Poesia – “Prêmio Odylo Costa Filho”, pela Fundação Nacional do Livro Infantil Juvenil. Seu livro “Caixa Mágica de Surpresa” recebeu o “Prêmio de Melhor Ilustração” pela Associação Paulista de Críticos de Arte

TABELA 8

Textos de Livros Infantis escritos por Elias José
presentes nos Livros de Alfabetização

Ord.	Título	Pag.	Livro de Alfabetização	Livro Infantil
1	As tias	15	Descobrimdo e Construindo	Namorinho no Portão
2	Brincando de não me olhe	38	Descobrimdo e Construindo	Namorinho no Portão
3	Padre Pedro	47	Descobrimdo e Construindo	Quem lê com pressa tropeça
4	A pata da gata	40	Descobrimdo e Construindo	Namorinho no Portão
5	A casa	115	Palavra em Contexto	Lua no Brejo
6	Trava-língua (Sem título)	118	Palavra em Contexto	Quem lê com pressa tropeça
7	Pagodeira	87	Descobrimdo a vida	Segredinhos de Amor
8	Bate que bate	97	Descobrimdo a Vida	Segredinhos de Amor
9	O pato	129	A Palavra no Mundo das...	Lua no Brejo
10	O macaco	41	Pipoca	Um pouco de tudo
11	Passarinho Criança	93	Pipoca	Caixa Mágica de Surpresa
12	Caixa Mágica de surpresa	116	Pipoca	Caixa Mágica de Surpresa
13	A bruxa	73	Alfabetização Construtivista	Caixa Mágica de Surpresa

Entre os textos escolhidos pelos autores dos livros de alfabetização, encontram-se os relacionados na TAB.8 , organizados de acordo com os livros de alfabetização. O que se

¹² Alguns dados foram obtidos em entrevista do autor , de acordo com SOUZA, 1990, p. 8-9; outros

pode observar é que há uma repetição de determinadas obras do autor. Com exceção do livro infantil “Um pouco de tudo”, todos se repetem, embora sejam apresentados 13 poemas diferentes.

Em relação aos livros de alfabetização, percebe-se que os textos de Elias José se encontram repetidas vezes no mesmo livro, exceto no *A Palavra no Mundo das Palavras* e no *Alfabetização Construtivista*. Vêm algumas vezes sem título, outras vezes sem referência da fonte de onde foram retirados.

4. Ruth Rocha e a diversidade de textos

A paulista Ruth Rocha é uma autora de muitos livros e de muitos prêmios. A diversidade de seus textos presentes nos livros de alfabetização reproduz a diversidade de sua obra para crianças e jovens, que vai desde livros de literatura, passando por livros paradidáticos como livros de atividades e mini-dicionários, até chegar aos livros didáticos. Formou-se em Sociologia e trabalhou como jornalista. Na mesma esteira de Ana Maria Machado, iniciou sua carreira de sucesso escrevendo histórias para crianças na Revista *Recreio* em 1969. Sua prática profissional como orientadora em uma escola de São Paulo, aproximou-a das crianças e de seu mundo e ela diz ter-se tornado “contadeira de histórias” quando nasceu a filha Mariana. Seus temas abordam as relações entre as crianças e os adultos falando de incompreensões, diferenças, autoritarismos, afetividade, entre outros.

A escritora já publicou mais de 180 livros entre obras originais e traduções e vendeu mais de 6 milhões de livros. Acumulou grande número de prêmios nacionais e internacionais, em 30 anos de literatura que “contribuiu para alfabetizar crianças e formar adolescentes”.¹³ Entre eles, os de maior destaque: Prêmio Jabuti, pela Câmara Brasileira do Livro, Prêmio da Associação Paulista de Críticos de Arte, Prêmios pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ “Altamente recomendável”, Prêmio Ofélia Fontes “Melhor livro para criança”, Prêmio Malba Taham “Melhor Livro Informativo”.

TABELA 9

Textos dos Livros Infantis escritos por Ruth Rocha
Presentes nos Livros de Alfabetização

Or	Título do texto	Pag.	Livro de Alfabetização	Livro Infantil
1	Qual é a letra?	21	Novo Caminho	Palavras, muitas palavras...
2	Quem tem medo de monstro?	137	Letra Viva	Quem tem medo do monstro?
3	O menino que aprendeu a ver	54	Letra Viva	O menino que aprendeu a ver
4	Meu corpo	81	Descobrimo a Vida	Meu corpo
5	O menino que aprendeu a ver	26	Alfabetização Construtiv.	O menino que aprendeu a ver
6	Marcelo, marmelo, martelo	163	Alfabetização Construtiv.	Marcelo, marmelo, martelo
7	A cigarra e a formiga	120	Eu Chego Lá	Fábulas de Esopo
8	Versinhos desorganizados	109	Palavra em Contexto	Escrever e coçar é só começar
9	Sem título	41	Palavra em Contexto	Escrever e coçar é só começar
10	Sem título	84	Palavra em Contexto	Escrever e coçar é só começar
11	O fantasma	133	Todas as Letras	Quem tem medo do monstro?

Entre os textos de Ruth Rocha, os autores dos livros de alfabetização selecionaram os que seguem na TAB. 9. Analisando a referida tabela, fica evidenciada a diversidade de textos retirados de seus livros infantis, em que apenas três se repetem. Destes, o “Escrever e coçar é só começar”, referenciado no livro de alfabetização *Palavra em Contexto*, pode ser incluído na categoria de livros didáticos de Português, destinados a professores e alunos da 1^a. a 4^a. séries, publicados pela FTD desde 1994. A coleção,

¹³ De acordo com suas palavras, durante sua recente visita a Belo Horizonte em 02/07/99, realização do

escrita em co-autoria com Anna Flora, no entanto, traz textos originais da autora, o que justifica sua inclusão em outros livros didáticos, como nesse caso.

Entre os textos da tabela acima, cinco são versos e quadrinhas, seis são narrativos, evidenciando um equilíbrio que se estende de forma visível em sua obra, já que grande parte de seus livros infantis apresentam textos simples e criativos, poemas, versos e narrativas rimadas, com frases curtas, jogo de palavras, às vezes articulados a ilustrações.

5. Algumas considerações

No capítulo anterior, algumas afirmações foram feitas e, em síntese, são estas: os textos dos livros infantis são os mais didatizados nos livros de alfabetização; a poesia despontou como o gênero mais presente; as editoras não exercem influência direta na seleção dos textos; autores e obras de prestígio destacam-se junto a outros representativos da literatura infantil brasileira.

Neste capítulo, considerando-se o que foi descrito e analisado, pode-se afirmar que a escolha dos autores dos livros de alfabetização se guiou, mais por questões de ordem econômica e política que pelo interesse pela literatura vista como arte e, portanto, desinteressada; isso porque, com a colaboração de Bourdieu, sabe-se que as leis que regem o campo econômico são as mesmas que vigoram no campo literário, evidenciando que são os determinantes sociais, responsáveis pela escolha dos nomes

dos autores. O nome de Vinicius de Moraes e de Ana Maria Machado, assim como de outros autores conhecidos, reconhecidos e legitimados, ajudariam a comercialização dos livros de alfabetização que se apropriam de seus textos. Ou, de outra forma, a qualidade dos textos destes autores seria também atribuída aos livros de alfabetização que deles se apropriassem. Contudo, não se pode afirmar que os autores desses impressos não se preocupam com a qualidade dos textos que oferecem a seus leitores. O que acontece no interior dos mesmos, com os textos selecionados é que definirá em que sentido caminha a transposição didática.

Uma outra afirmação possível, refere-se à escolha dos autores, em função da proposta metodológica que apresentam no livro do aluno. No caso dos textos de Ana Maria Machado, da série “Mico Maneco” escritos para ensinar a ler e escrever, os livros de alfabetização que mais se aproximam da concepção de língua escrita apresentada pela autora, com respaldo de uma pedagoga, fazem uma escolha mais intencional, voltada para esses objetivos. Não parece ser, pois, por uma escolha aleatória, mas antes intencional que o livro *Todas as Letras* apresenta sozinho, quatro textos da série “Mico Maneco”, entre os 10 de Ana Maria Machado que foram selecionados. Esse livro de alfabetização, não aboliu o subtítulo *Cartilha* e, embora apresente o maior número de textos apropriados de livros infantis, tem sua proposta, no livro do aluno, pautada nas famílias silábicas e nos exercícios estruturais, também explicitados no livro do professor.¹⁴

¹⁴ No livro do professor, *Todas as Letras*, apresenta citações e bibliografias de autores que pesquisaram sobre as teorias construtivistas e interacionistas. No entanto, a proposta não deixa dúvidas que o sistema de escrita pautado na tradição silábica é o ponto mais fortemente trabalhado no livro do aluno. Ver capítulo 2 e seu anexo.

Uma outra hipótese mais tênue, é que a escolha dos textos estaria ligada ao tema trabalhado na unidade do livro de alfabetização, mas que toma força se articulada à metodologia utilizada pelos autores, mostrando a importância de se pesquisar de forma mais detalhada e sistemática, o tratamento que os textos recebem, como será relatado no capítulo seguinte.

Uma vez apresentadas as afirmações possíveis, resta a questão que se refere ao tratamento que os textos recebem no interior dos livros de alfabetização. Considerando-se o contexto discursivo dos textos didatizados, pode-se antecipar que, salvo raras exceções, eles não vêm acompanhados por notas, comentários ou informações sobre o autor, sua obra, ou ainda, por apresentação prévia do gênero, dos temas a que se referem, nem da linguagem que o caracterizaria como um texto literário. Tal fato indica que, na intenção dos autores dos livros de alfabetização, o sucesso e o prestígio dos autores, por si só, parecem garantir o necessário estatuto a esse livro socialmente desprestigiado e, ao mesmo tempo, o compromisso da escola com a arte literária.

Vinicius de Moraes, em momento algum é lembrado como o poeta romântico, conhecido internacionalmente por seus poemas e canções de amor, embora tenha sido o autor com maior número de textos selecionados, apenas por sua única obra destinada ao público infantil. Ana Maria Machado recebe o mesmo tratamento, e mesmo que seus textos se dirijam previamente a crianças-alfabetizandas, são apresentados pelos editores como literatura e como tal, chegam à escola. A autora, premiada e reconhecida nacional e internacionalmente, não recebeu nenhuma referência a seu trabalho, além da bibliográfica, muitas vezes incompletas.

Também os outros autores escolhidos, Elias José e Ruth Rocha não receberam nenhuma referência a seus trabalhos e a suas obras tão conhecidas e premiadas, confirmando que a figura do autor, nos livros de alfabetização, é inexistente, na medida em que ele não se encarna no texto, que sua voz não se faz ouvir e que o leitor não dialoga com ele.

BAKHTIN (1988) enuncia que toda palavra tem duas faces: procede de alguém e se dirige a alguém, sendo a ponte que une um ao outro. Cada um dos poemas e das narrativas é a ponte que une o autor às crianças (e a todos os leitores possíveis). Sendo assim, no caso, o locutor com o qual o aluno dialoga passa a ser o(s) autor(es) dos livros de alfabetização, porque “*a situação social mais imediata é que determina quais serão os ouvintes possíveis.*” São eles que escrevem o texto, agora, para seus leitores na escola. Nas palavras de Bakhtin, o que se afirma:

Em um determinado momento, o locutor é incontestavelmente o único dono da palavra, que é então sua propriedade inalienável.
(...) a própria realização deste signo social (*a palavra*) na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais. (p. 115)

Portanto, o fato dos textos de livros infantis, que chegam à escola como sendo literatura, fazerem parte da tipologia textual presente nos livros de alfabetização, por si, não garante que os mesmos sejam trabalhados como textos literários, porque não são consideradas as suas especificidades. Pode-se antecipar, então, que os livros de alfabetização apresentam os poemas e as histórias em função de objetivos voltados para a aquisição e domínio do código lingüístico e suas regras de funcionamento, como se não fosse atribuição da escola trabalhar com a literatura.

As transformações que esses textos sofrem serão analisadas no capítulo seguinte, levando-se em conta também o contexto discursivo dos mesmos nos livros de alfabetização, correspondentes às alterações textuais já previstas na metodologia da pesquisa.

Capítulo 5

AS TRANSFORMAÇÕES DOS TEXTOS: do livro infantil ao livro de alfabetização

O *corpus* inicial desta pesquisa foi constituído pelos livros de alfabetização que constam no *Guia de Livros Didáticos: 1ª. a 4ª. séries. PNLD /98*, seguindo-se o recorte previsto pelos textos dos livros infantis neles presentes. Diante dos textos selecionados surgiu a necessidade de um novo recorte, mudando, então, o *corpus*, que passou a se constituir dos textos de Vinicius de Moraes e de Ana Maria Machado. A eles foram acrescentados outros dois, de autoria de Elias José e Ruth Rocha, representativos da poesia e da narrativa respectivamente, para se verificar se os mesmos princípios para a transposição didática, também nestes se manifestavam. Todos os textos analisados encontram-se, no ANEXO III, de acordo com seus suportes de origem.

As questões específicas que orientam as idéias, afinal, aqui desenvolvidas, em relação às transformações que os textos sofrem no processo de didatização, surgiram desde o início da pesquisa e permanecem até este capítulo, podendo assim serem resumidas: que transformações são essas, por que e como elas acontecem?

Como já foi inicialmente anunciado, no capítulo introdutório, entre as possíveis alterações que o texto sofre quando passa de um suporte a outro, estão as de natureza grafo-plástica, textuais, lingüísticas e contextuais. De forma mais detalhada, torna-se oportuno retomar o que se pretende, metodologicamente, em cada uma delas:

Alterações de natureza grafo-plástica referem-se ao tipo de letra utilizado, forma de diagramação das frases no conjunto do texto, espaçamento entre os versos (quando se trata de poemas), grifos, titulação, ilustrações ou ausência delas.

Alterações textuais e lingüísticas referem-se às adaptações feitas para a inclusão dos textos no livro de alfabetização, que podem se dar pelo encurtamento, fragmentação, supressão de parágrafos ou palavras; dizem respeito, ainda, à troca de palavras por sinônimos, substituição por outras, alterações de gênero ou número, na pontuação e na estrutura do texto. Desse modo, mesmo os textos publicados integralmente podem sofrer algum tipo de alteração textual e /ou lingüística que alteram seu sentido.

Alterações de natureza contextual referem-se ao sentido que foi dado ao texto no contexto discursivo em que se encontra inserido. Nesse caso, mais detalhadamente, trata-se de considerar, na unidade/tema do qual faz parte, tanto os textos que o antecedem quanto os que o precedem: se existem texto-apresentação, comentários, notas, espaço que foi dado a ele em relação aos demais textos, se inicial, entre outros ou ao final da unidade/tema, se é nuclear ou complementar, ou seja, se dá ou não origem a texto-exercícios, se ele mesmo se constitui em um exercício, enfim, a forma que é dado para ser lido.

Quando se trata do livro didático, essas alterações exigem dois níveis simultâneos de transposição: um para o aluno e outro para o professor acompanhá-lo e se formar. Isso acontece porque, como lembra LAJOLO (1993), o livro didático tem dupla destinação

na escola e, de início, dois interlocutores.¹ Ao seu autor cabe, pois, seguir as normas oficiais de editoração, pensar nos leitores a que se dirigem e nas práticas escolares a que servem. O texto nele inserido se transforma então, em meio para se alcançarem outros objetivos, que podem não coincidir com os do autor em seu suporte de origem.

Tendo clareza de que os textos dos livros infantis sofrem transformações, não apenas pela mudança de suporte, mas também pelos objetivos dos autores dos livros de alfabetização, serão analisados os textos dos autores de livros infantis, já escolhidos. Esses impressos têm na escola o espaço comum de circulação, onde encontram-se os leitores a que se destinam, por isso os objetivos de seus autores podem estar articulados à proposta de escolarização dos mesmos. Neste ponto, cumpre esclarecer que serão tomadas como base para o trabalho de interpretação dos dados obtidos, as duas perspectivas de análise propostas por SOARES (1999).² Para a autora, a escolarização desses textos, necessariamente passa pela escola, sendo “inevitável” que assim seja. Para que se possa então, compreender as relações entre a literatura infantil e seu processo de escolarização, segundo a autora, a primeira perspectiva pode ser interpretada, “como sendo a *apropriação*, pela escola, da literatura infantil”, de como a escola faz dela uma *literatura escolarizada*, porque utilizada como meio para fins didáticos, pedagógicos e escolares. Essa utilização mais tradicional que a escola faz da literatura, constitui o chamado “pedagogismo pragmático”, origem de conflitos entre ambas, como foi visto no capítulo 1.

¹ Cf. LAJOLO, 1996, p. 5, em que a autora aborda a dupla destinação do livro didático na escola. Ainda, de acordo com anotações pessoais sobre o Seminário do livro didático no Brasil, realizado em 22/07/99, na sessão temática: ROJO, Roxane (Coord.). *O livro didático e a prática de sala de aula*. Campinas: 12º Congresso de Leitura do Brasil, 20-23/07/ 99

² Cf. SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. et al. (Orgs), 1999. Parte 1, p.17-48

Uma segunda perspectiva é apresentada como sendo “a *produção* de uma literatura destinada a crianças” e leva em conta o processo pelo qual uma literatura é produzida para a escola para consumo e circulação dentro dela, buscando *literatizar a escolarização infantil*. A idéia subjacente é a de que a leitura seria redimida pela literatura. A literatura infantil produzida com esse objetivo é largamente difundida nas esferas social e escolar, nas quais os editores investem maciçamente, como já analisado no capítulo 4. Nesse sentido é que se afirmou, na Introdução deste trabalho que, mais recentemente, livros infantis têm sido, explicitamente, escritos para crianças-alfabetizandas e utilizados nas escolas como material alfabetizador substituto das cartilhas.

1. Escolarizando a literatura através dos textos dos livros infantis

Os poemas de Vinicius de Moraes, de acordo com as considerações acima, serão analisados com base na primeira perspectiva de análise proposta por SOARES (1999), ou seja, da escolarização da literatura infantil. Mas é necessário que se proceda a um estudo comparativo mais rigoroso e mais detalhado dos poemas em seus suportes materiais - nos livros infantis e nos livros de alfabetização para que se possa dizer como foram didatizados e como foi sugerida a escolarização dos mesmos através dos livros de alfabetização.

A princípio, apenas os textos de Vinicius de Moraes seriam tomados como objeto de análise, mas um dos poemas de Elias José, o segundo poeta mais citado, foi, também, selecionado para se verificar se os mesmos princípios utilizados na didatização dos poemas de Vinicius, também nele se manifestavam.

A seqüência de itens que seguem os textos, surgiu das propostas de atividades nos livros de alfabetização e alguns exemplos são apresentados para que a análise se dê de forma mais clara para o leitor (em todos eles, os grifos em itálico foram acrescentados).

1.1. O texto “A casa” e seu contexto discursivo nos livros de alfabetização

O poema *A casa*, entre os 15 textos de Vinicius de Moraes, é o que se encontra em maior número de livros de alfabetização, já relacionados na TAB. 6 do Capítulo 4, quando foram apresentados, também, os temas ou as unidades em que se encontram inseridos. Pelo fato de grande parte dos poemas do livro *A arca de Noé* terem sido musicados pelo compositor Toquinho, o poema é apresentado geralmente como música. Isso só não acontece no *Todas as Letras*, onde o texto-exercício diz: “*Desenhe, ao lado da poesia...*” (p. 110). No *Letra Viva*, o texto-apresentação faz referência à poesia e à música: “*Você conhece este poema? Sabe como é a música?* (p. 58).

a) As atividades de leitura, escrita e interpretação

Em todos os livros de alfabetização analisados são encontrados exercícios em que predominam a abordagem da “mecânica” da língua, sem solicitar do aluno-leitor

habilidades de comunicação ou interação verbal, atribuição de significados ou produção de sentidos. Abaixo, alguns exemplos em que os textos-exercícios foram reunidos de acordo com a proposta dos autores, em relação ao trabalho com o poema selecionado.

Exemplo 1:

- a) Para ler e cantar!
- b) Por que *esta* casa é engraçada? Escreva *como você souber*.”
(*Descobrindo a Vida*, p. 230)

Exemplo 2:

- 2. Escreva o nome do lugar onde não tinha teto, nem parede, nem chão:
- 3. Vamos conversar: Como era a casa do texto? (*Pipoca*, p. 110)

Observando-se os textos-exercícios desses dois livros de alfabetização, no primeiro deles (Ex. 1), o texto injuntivo da letra “a” prescreve o que deve ser feito pelos alunos. Na letra “b”, basta que se vá ao texto e se copie a resposta. A frase “*Escreva como você souber*”, por um lado parece indicar que se trabalham os aspectos construtivos da escrita, respeitando-se o nível de evolução em que a criança se encontra, mas por outro, demonstra preocupação com a forma de escrever e não com a produção de sentidos. No outro livro, (Ex. 2) nos exercícios 2 e 3, o sentido já se encontra prescrito.

Exemplo 3:

- “Toda casa tem endereço. Escreva na placa o endereço *dessa* casa.
- 1. Você gostou da poesia? Os poetas muitas vezes inventam situações *que não são verdadeiras*. Escolha uma das situações, copie e escreva o que existe de exagero.” (*Todas as Letras*, p. 110-111)

Na atividade no. 1, a expressão “*situações que não são verdadeiras*” para se referir à linguagem metafórica dos poemas, parece mais prescrever o exagero dos poetas, que favorecer a capacidade de observação do aluno.

Algumas outras formas de representação da linguagem são oportunizadas nas atividades propostas, como a música, os gestos, o desenho. Outras vezes, a criatividade parece entrar em cena quando se apela para a imaginação mas, ainda assim, são apresentadas sugestões para que o alfabetizando se expresse dentro do que for prescrito. Outros exemplos:

Exemplo 4:

“Vamos participar da brincadeira cantando a música **A casa**.
(...) Desenhe *essa casa* no caderno. (*Pipoca*, p. 110)

Exemplo 5:

“Desenhe ao lado da poesia, como você acha que era *essa casa*.”
2. Você também gosta de inventar? Então invente uma casa. Pode ser: uma casa de chocolate, (...) de cabeça para baixo, uma casa-navio, uma casa nas nuvens e muitas outras. Desenhe, escreva e invente um título.
(*Todas as Letras*, p. 110 - 111)

Exemplo 6:

c) Você já viu alguma *casa muito engraçada*? Se já viu, descreva-a e desenhe-a. Se não viu, invente-a. (*Descobrimo a Vida*, p. 230)

Nessas situações acima, pode-se ver a proposta de se desenhar “a casa”, o que seria impossível dentro do sentido que se encontra prescrito no texto, uma vez que *essa casa* não existe; perde-se a brincadeira feita pelo poeta, que ela só exista na “Rua dos Bobos, no. 0”. Na letra c, quando se pergunta ao aluno se ele já viu alguma casa engraçada, a resposta deve ser, mesmo, a casa do texto porque está dito: “*Era uma casa muito engraçada...*”.

Na produção de textos, parece haver uma tentativa de se trabalhar a oralidade, quando os textos-exercícios são propostos sob a forma de interlocução com o aluno-leitor, mas limitam-se a estabelecer relações com o tema/ unidade. Alguns exemplos:

Exemplo 7:

“3. Vamos conversar: (...)
Você já viu uma casa em construção?
Qual é a primeira coisa que aparece na construção de uma casa?
Qual é a profissão de quem constrói casas?
Você acha que todas as pessoas têm casa para morar?” (*Pipoca*, p. 110)

Exemplo 8:

“3. Você também mora em uma casa ou em um apartamento? Qual é o seu endereço? Escreva: (*Todas as Letras*, p. 111)

Nesses exemplos, a utilização dos conhecimentos prévios necessários à compreensão do texto e do conhecimento de mundo, como formas de se construir sentidos novos, se perdem nas questões formuladas. Em algumas delas, basta um “sim” ou “não”; outras confundem o aluno ou impõem a resposta, sem permitir que ele estabeleça suas próprias relações.

b) As atividades de conhecimentos lingüísticos

Nas atividades que se referem aos conhecimentos lingüísticos, o poema é utilizado para o ensino do sistema de escrita, levando em conta o reconhecimento de letras, sílabas e palavras-chave. Os exemplos são vários:

Exemplo 9:

“2. Faça um círculo em volta de todas as palavras **CASA E RUA** que aparecem no texto.

3. Leia estas palavras no texto: Pinte as letras que se repetem em cada par.

NÃO
CHÃO

REDE
PAREDE

ESMERO
ZERO

4. Leia palavra que você formou. (*Dicas para se colocar uma letra em cada quadrinho*) Esta palavra tem alguma letra que também aparece no seu nome?

5. Ligue cada palavra com sua sílaba inicial.” (*Letra Viva, p.59*)

Exemplo 10:

“1. Leia e faça uma estrelinha sobre a palavra casa, riscando o verso onde ela está escrita.” (*Pipoca, p. 110*)

Exemplo 11:

“d) Observe como as palavras abaixo, extraídas do texto, terminam: ADA, EDE, I, ÃO.

e) Recorte de jornais, rótulos, embalagens... palavras terminadas em EDE, ÃO e ADA e cole-as abaixo:” (*Descobrimos a Vida, p. 229 a 231*)

Exemplo 12:

“1. No texto acima, pinte de azul a palavra **CASA** e de verde a palavra **RUA**. Recorte a letra “C” na página correspondente...

2. Recorte as palavras (CASA, REDE, PENICO) (...) e complete as frases.

3. Ordene as letras e descubra as palavras” (*Eu Chego Lá, p. 34-35*)

Os textos-exercícios acima, não oferecem nenhuma reflexão sobre a língua, partindo quase sempre de palavras descontextualizadas, porque são relacionadas aos temas / unidades e não ao texto a que pertencem, enquanto as rimas são utilizadas para atividades de percepção visual, auditiva ou motora.

c) As ilustrações

Em relação às ilustrações, as alterações são de fato, inevitáveis, quando o autor do livro de alfabetização se vale da interpretação e dos desenhos de seu ilustrador. Vale lembrar que o sentido dado pelo texto, de que a casa não existiria, é considerado na ilustração do poema à página 75 das edições da obra “A Arca de Noé” pela José Olympio (as mais consultadas pelos autores dos livros de alfabetização) e na edição pela Record à página

28. Nas FIG.4, 5 e 6, as ilustrações do poema em cada livro infantil, acompanhada das ilustrações dos respectivos livros de alfabetização que os tomaram como fonte de referência.



FIGURA 4 – Poema “A casa” no livro infantil “A arca de Noé” editado pela Record e no livro de alfabetização “Letra Viva”
 FONTE: MORAES, 1984.

Esta última é a referência do *Letra Viva*, no livro infantil editado em 1984 que apresenta a ilustração estilizada de uma placa sobre o fundo negro (do asfalto?) onde está escrito o endereço: Rua dos Bobos No. 0, em letras maiúsculas, cada palavra em uma cor, tendo a letra “S” invertida (como se vê, popularmente, nas placas expostas no meio social) e escrita em cor diferente na palavra “Bobos”.

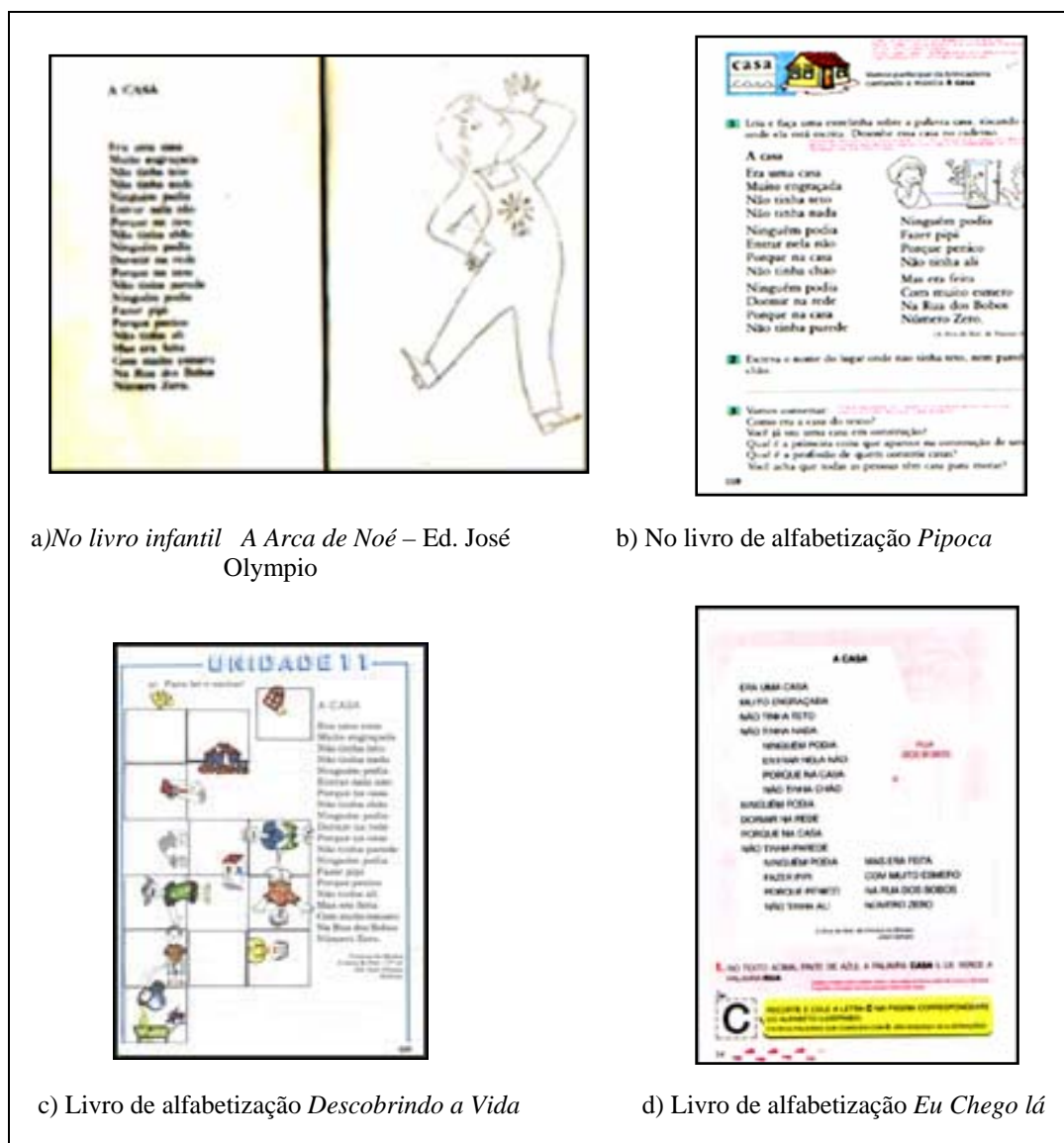


FIGURA 5 – Poema “A casa” no livro infantil “A Arca de Noé” editado pela José Olympio e nos livros de alfabetização “Pipoca”, “Descobrindo a Vida” e “Eu Chego Lá”
 FONTE: MORAES, 1974, p. 74-75

Nessas edições, pelas duas diferentes editoras, permanece a idéia de que a casa não existindo, também não pode ser desenhada. Já na edição da Cia. Das Letras, cuja referência é a de 1993, fonte dos textos selecionados pela autora do *Todas as Letras*, a ilustração apresenta o desenho estereotipado de uma casa com telhado, chaminé, parede, porta, janelas, caminho até a porta e uma árvore de cada lado. Tenta-se passar o sentido

dado pelo texto com um traçado indefinido, em pontilhado, mas o efeito conseguido é o de que a casa está desaparecendo.

Em relação aos livros de alfabetização, o que se observa é que as ilustrações, além de não favorecerem, ainda dificultam a compreensão do texto. No livro *Todas as Letras* (p. 110) que não representa a casa, mas sim uma esquina vazia, o sentido não se encontra prescrito. No entanto, logo abaixo, o texto-exercício, diz: “Desenhe, ao lado da poesia, como você acha que era *essa casa*” o que remete à possibilidade de ela existir ou não. Fato semelhante acontece no livro de alfabetização *Eu Chego Lá*, que apresenta o poema em cinco estrofes separadas pelo recuo dos versos, de quatro em quatro, tendo como fundo o contorno de uma casa com o nome da rua e com o número. O esboço visível da casa que possui parede, telhado e janela, mesmo que não seja evidenciado por traço de contorno, contradiz a possibilidade de que ela não exista.

Os livros de alfabetização *Letra Viva* (p. 58), *Descobrimos a Vida* (p. 229) e *Pipoca* (p. 110) apresentam ilustrações que remetem à expressão “Era uma casa muito engraçada”, pois tentam representar essa qualidade atribuída à casa. No primeiro, a casa possui olhos, nariz, boca e sorri, o que no mínimo, traz confusão com o adjetivo “engraçada”: a casa é engraçada porque ela sorri? No segundo, são representados personagens infantis em situações supostamente “engraçadas” como: pendurar-se de cabeça para baixo, mostrar expressão e gesto de dor de barriga, coçar a cabeça do outro, fazer pipi num penico que derrama o líquido no banco onde a outra criança ia se assentar.

No livro *Pipoca*, a ilustração sem colorido representa duas crianças sorrindo, sugerindo que há algo “engraçado” em relação a uma terceira criança com expressão de surpresa, diante de uma porta que se apoia apenas no chão, e não em paredes. O chão é representado por linhas horizontais e um tapete, embora no verso do poema esteja escrito que “...na casa não tinha chão”.

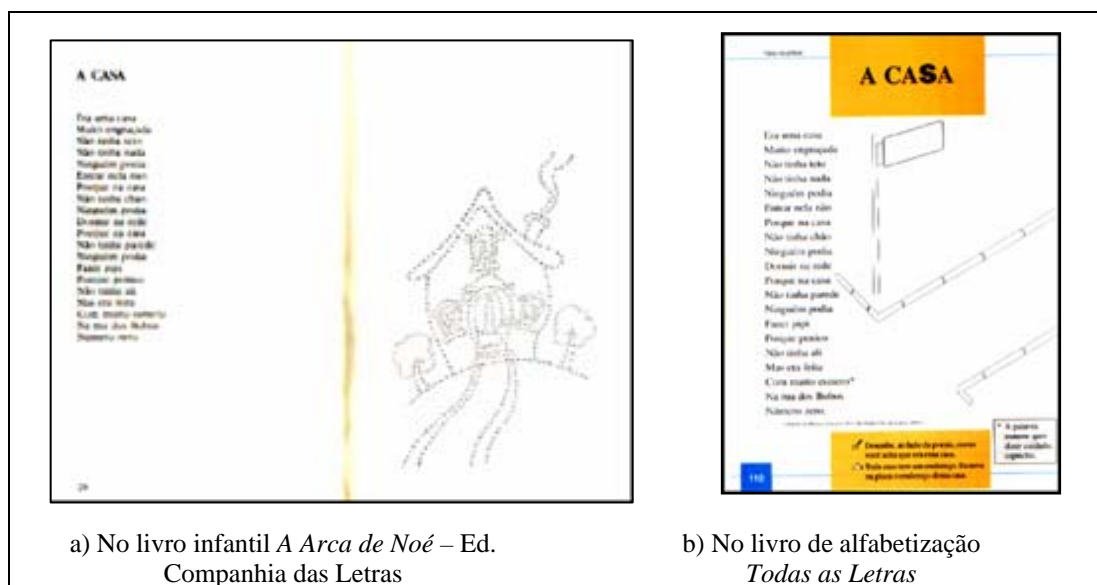


FIGURA 6 – Poema “A casa” no livro infantil “A arca de Noé” editado pela Companhia das Letras e no livro de alfabetização “Todas as Letras”
 FONTE: MORAES, 1993, p. 28-29.

As diferentes ilustrações encontradas tanto nas edições da “A Arca de Noé” por diferentes editoras, quanto nos livros de alfabetização, revelam a liberdade que os leitores têm para atribuir significados novos a esse poema surrealista, que por seu próprio texto, impõe limites ao leitor ao afirmar que a casa não tinha teto, não tinha parede, não tinha chão e, por isso mesmo, seu endereço era a “Rua dos Bobos, no. 0”.

d) Atividades sobre literatura

No manual do professor do livro *Pipoca*, as observações em minúsculas letras vermelhas, impressas após o texto-exercício 1, sugerem maneiras de se “explorar mais o texto, a forma literária (poesia, versos, rimas, descrição, sobre o autor e o livro “A arca de Noé”, p. 110). No livro do aluno, não há nenhuma referência a esses elementos.

Também no livro *Descobrimo a Vida*, nas atividades propostas, a partir da leitura do poema, há um esboço de trabalho com o texto visto como literatura, que se mistura na confusão entre a linguagem e os sentimentos.

Exemplo 13:

“d) Observe como as palavras abaixo, extraídas do texto, terminam:

ADA, EDE, I, ÃO.

Atenção: Seu professor vai ler novamente o texto para você *sentir* como a rima destas palavras deixa o texto *muito bonito*.” (p. 229)

Veja, no exemplo, que o exercício “d” explora as palavras que rimam, partindo das sílabas dadas. Após o mesmo, o texto adicional parece se referir a sentimentos e ao gosto estético do aluno-leitor com as palavras “sentir” e “ muito bonito” (grifo acrescentado) mas que já estão prescritos.

Em síntese, nos livros de alfabetização que se apropriaram do poema, predominam as atividades voltadas para a aquisição do sistema de escrita através de letras, sílabas, palavras e frases. As atividades de leitura, interpretação de texto se realizam através de simples localização da informação e vêm acrescidas de comentários que não favorecem a compreensão. Fica evidenciada, diante do tratamento dado ao texto, a tendência de se usar o texto para o ensino da língua escrita e exploração de certos aspectos do conteúdo

curricular, no caso, o domínio do código escrito em detrimento de seu funcionamento discursivo, além de contemplar a sua modalidade oral apenas de forma assistemática.

1.2. Os outros textos do livro infantil “A Arca de Noé”

Os demais textos do livro infantil “A arca de Noé”, presentes nos livros de alfabetização, são os sete já apresentados na TAB 6 do capítulo 4 que serão, também, aqui analisados em relação às alterações que sofreram, de natureza grafo-plástica, textual e em seu contexto discursivo.

a) A foca

Este é o segundo poema mais lembrado pelos autores dos livros de alfabetização e encontra-se nos seguintes: *Letra Viva* (p.163), *Meu Caminho* (p.63) e *Alfabetização Construtivista* (p. 93).

No livro infantil, o poema é apresentado em três estrofes definidas pelo espaço em branco entre elas, com quatro versos cada uma. Nas edições pela José Olympio, apesar de ser um dos poemas mais curtos, ele recebeu o destaque de quatro páginas: duas estrofes na página 67 e uma na página 69. As ilustrações também têm grandes dimensões, ocupando as páginas 66 e 67; em uma, a foca equilibra a bola no nariz, em outra, sua cara encara o leitor (seria “fazendo uma briga”, como diz o poema?). Na edição pela Record, o texto vem integralmente, numa única página e a ilustração colorida da foca entre a bola e as sardinhas, em outra.

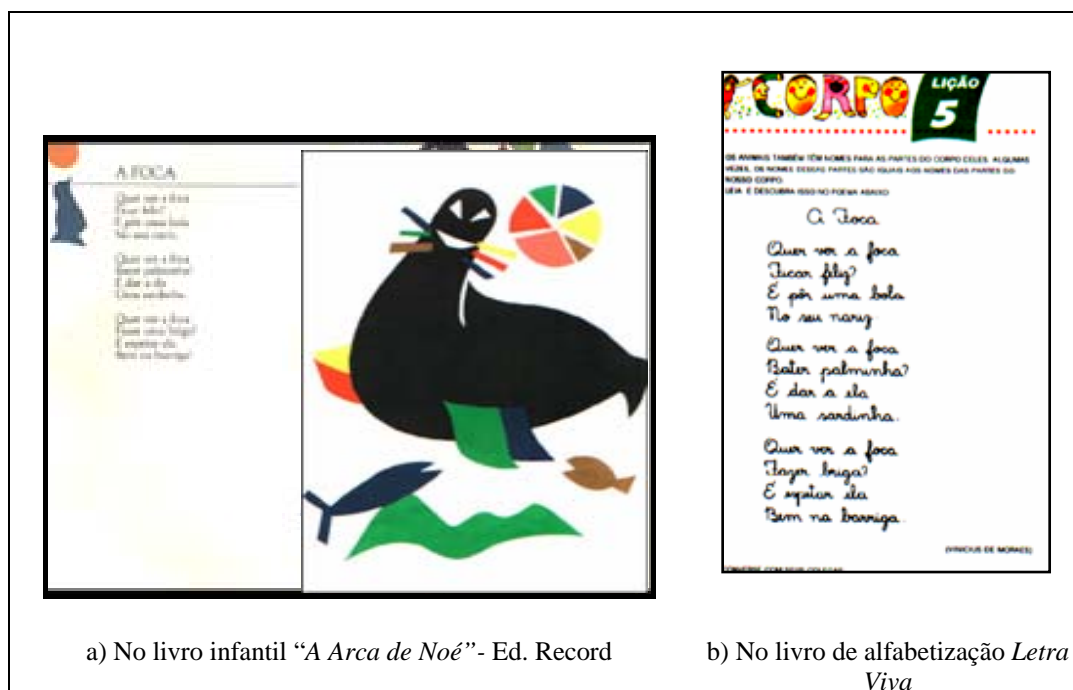


FIGURA 7 - Poema “A foca” no livro infantil “A arca de Noé” editado pela Record e no livro de alfabetização “Letra Viva”
 FONTE: MORAES, 1984.

No *Letra Viva* (p. 163), o poema é apropriado da versão da Editora Record (1984), passa a ser apresentado em letra cursiva, com título em minúscula, mantendo o espaço entre as estrofes e a mesma pontuação. O poema torna-se pretexto para a apresentação das partes do corpo dos animais, em comparação ao dos seres humanos. O texto injuntivo diz que o poema deve ser lido com essa finalidade: *Leia e descubra isso no poema abaixo* (grifo acrescentado). Nos outros livros, o texto aparece na página sem nenhuma apresentação prévia para ser lido. Os textos que o seguem, são textos-exercícios, com objetivos de se trabalhar conhecimentos lingüísticos, sendo essa sua função como texto nuclear.

Meu Caminho dá destaque colorido ao título e modifica a estrutura textual porque não mantém a letra maiúscula inicial a cada verso, como no texto da referência (Ed. José

Olympio, 1978). Nestes dois livros de alfabetização não há ilustrações e o nome do autor vem abaixo do poema.



FIGURA 8– Poema “A foca” no livro infantil “A arca de Noé” editado pela José Olympio e nos livros de alfabetização “Meu Caminho” e “Alfabetização Construtivista”
 FONTE: MORAES, 1987, p., 67-68.

Já no *Alfabetização Construtivista*, o texto é todo impresso em letras maiúsculas diagramado ao lado da ilustração, ocupando espaço menor que ela. A estrutura textual é a mesma e nota-se a ausência de pontuação ao final da primeira e da segunda estrofe. Abaixo, a referência completa da obra de Vinicius de Moraes. A ilustração mostra-se

inadequada em relação ao poema que sugere ser uma foca circense; no livro, desenhos em cores fortes apresentam a foca sobre uma pedra cercada de água, equilibrando uma bola vermelha no nariz, observada por um peixe (seria a sardinha, que no poema lhe serve de alimento?). Texto e ilustração ocupam a terça parte da página, enquanto o restante são textos-exercícios.

b) O Pato

Este é um poema apresentado em dois livros de alfabetização: como texto nuclear, no *Descobrimo a Vida* (p.177), sem referências de editora e data, apenas constando o nome do autor. No *Eu Chego Lá* (p. 72), o contexto é a Letra "P".³ O impresso de origem tomado como fonte para este último é a edição pela José Olympio que apresenta o poema em quatro páginas - da 44 à 47, alternando texto e ilustração. Na primeira ilustração, ao lado da primeira estrofe formada pelos quatro primeiros versos, o pato é apresentado como um animal pacato e tranqüilo, fazendo justiça ao adjetivo "pateta". Já na outra página, transforma-se e "pinta o caneco", perturbando os outros animais (galinhas e até um sapo), correndo atrás dos mesmos, sincronizado com o poema que apresenta a mudança no comportamento do personagem, na seqüência dos 16 versos que compõem a segunda estrofe.

³ Este é um dos poemas que foi selecionado também pelas autoras do *Palavra em Contexto*, mas seu suporte de origem é o disco e não o livro infantil.



FIGURA 9 – Poema “O pato” no livro infantil “A arca de Noé” editado pela Ed. José Olympio e nos livros de alfabetização “Eu Chego Lá” e “Descobrindo a Vida”
 FONTE: MORAES, 1987, p. 44-45

No outro livro de alfabetização *Eu Chego Lá*, o poema é apresentado ao leitor em letras maiúsculas, diagramado em três estrofes que se destacam umas das outras pelo recurso da paragrafação mais recuada da segunda, diferentemente do texto que lhe serve de referência e embora cite a editora, não menciona a data nem a edição. Ilustrações coloridas circundam o texto, delimitado em um retângulo, representando uma seqüência das travessuras do pato: levar um coice, quebrar uma tigela, bater na galinha, cair no

poço, nessa ordem. Não traz texto-apresentação e é seguido de três textos-exercícios que se limitam a identificar palavras, seqüenciar frases e a solicitação para se desenhar “o último verso da poesia”.

No livro *Descobrimo a Vida*, o poema é apresentado como música, tem alterada a sua estrutura textual com a junção de dois versos como se fossem um só, respectivamente, os dois primeiros da segunda estrofe, o quinto e o sexto e, sistematicamente, do nono ao décimo sexto. Tal critério modifica o ritmo do poema lido, quando acrescenta vírgulas para substituir o recurso do autor de passar para outra linha, rompe com a seqüência das travessuras do personagem, modificando também a forma de ler. Se o mesmo for cantado, essa forma de apresentação também não segue as pausas musicais. Abaixo do poema, o nome do autor e da obra, ao qual seguem-se duas perguntas relacionadas ao seu sentido:

Exemplo 14:

- 2- De qual brincadeira do pato você mais gostou? Por quê?
- 3- Quem é o moço a que o texto se refere?

Na unidade, os textos-exercícios são indicados pelas letras do alfabeto (de a até z), cinco seguem o poema, utilizando palavras e frases do texto para trabalhar sílabas iniciais e finais, letras iniciais e preencher lacunas. A eles, misturam-se outros textos e outros exercícios (de g a z) que não estabelecem relações com o texto principal.

A ilustração é apresentada na página anterior, introduzindo a unidade 9, onde se misturam silhuetas de elementos presentes no poema: galinha, cavalo, poço, jarra. Destacam-se alguns quadrados coloridos, utensílios de cozinha, uma grande panela e um assustado pato. Na página seguinte ao texto, ao lado de dois textos-exercícios, um

pato assustado encontra-se amarrado pelos pés, de cabeça para baixo, pendurado em uma corda, também sem nenhuma relação com o pato do poema.

c) As Borboletas

Este é outro poema encontrado também em dois livros de alfabetização: no *Eu Chego Lá* (p. 95) e no *Todas as Letras - Caderno de Atividades* (p. 54). No primeiro livro, o contexto, de acordo com o sumário, é o desdobramento das sílabas simples da palavra, ou seja, o "ba-be-be-bo-bu", "la-le-le-li-lo-lu", "te-te-ti-to-tu". No segundo, o poema também é um texto-exercício em que as sílabas destacadas são "as-es-is-os-us".

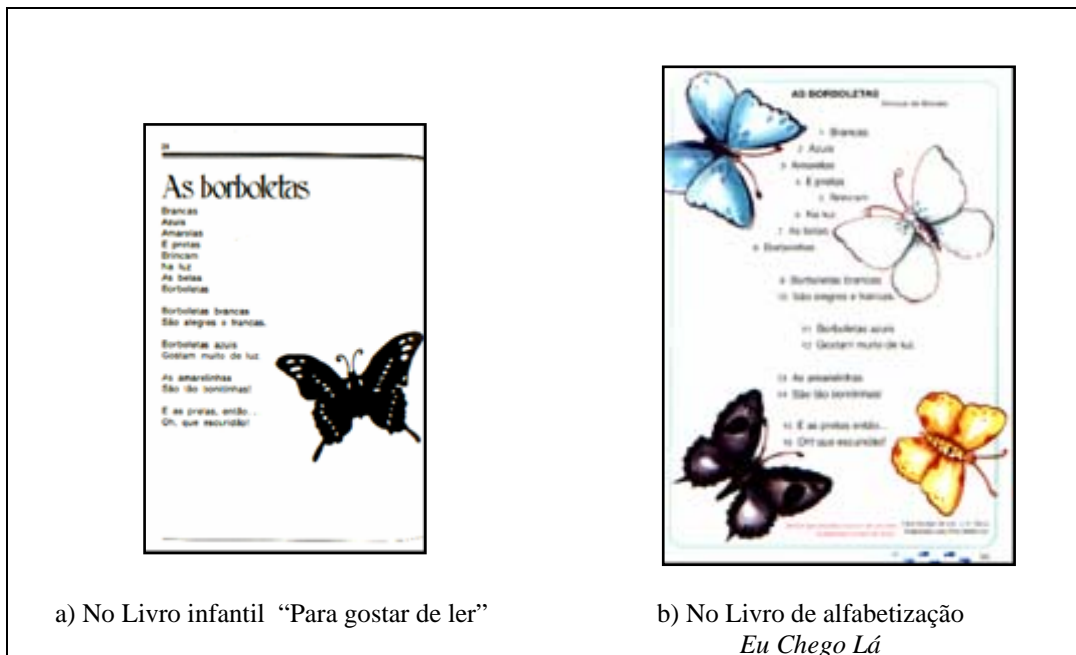


FIGURA 10 – Poema “As borboletas” no livro infantil editado pela Ática e no livro de alfabetização “Eu Chego Lá”

FONTE: PARA GOSTAR DE LER, v. 6 – Poesias, 12 ed., p. 28

No livro de alfabetização *Eu Chego Lá*, a referência é o volume 6 da coleção “Para gostar de ler” (p. 29), publicada pela Editora Ática (1996) que por sua vez tomou como

base a obra do autor publicada pela editora Sabiá em 1970.⁴ Neste paradidático o poema é incluído no tema “Animais” e traz como ilustração uma borboleta em preto e branco

Neste livro de alfabetização, o texto mantém a mesma distribuição dos versos e o mesmo espaçamento entre eles, mas a diagramação dos mesmos utiliza o recurso da paragrafação recuada e acrescenta números à frente de cada um. Ao longo de toda a página, o texto é circundado por ilustrações de grandes borboletas nas cores do poema. Seguem-se quatro textos-exercícios que não se relacionam com o texto, a não ser em um deles, podendo-se inferir que a numeração dos versos seja para que o aluno complete as frases, guiando-se pelo algarismo correspondente (no caso, do verso 9 ao 16).

Exemplo 15:

LEIA OS VERSOS DA POESIA E COMPLETE:

9. Borboletas brancas

10. São _____

11. Borboletas azuis

12. _____

13. As amarelinhas

14. _____

15. E as pretas então...

16. _____

Neste ponto, cabem algumas observações em relação ao texto apropriado da obra “Para gostar de ler”. O volume seis desta coleção contém dados biográficos dos quatro autores, entre eles Vinicius de Moraes (p. 16-19), com fotos sobre a vida do poeta. Acompanha o livro, um encarte “Suplemento de Trabalho”, em que são apresentados textos-exercícios sobre os poetas e os textos selecionados, evidenciando a escolarização do texto literário. No encarte, duas atividades referem-se às rimas da poesia “As

⁴ De acordo com a referência que o vol. 6 da coleção Para Gostar de Ler (São Paulo: Ática, 1996) registrada à p. 62, o texto foi apropriado da 1ª edição, publicada em 1970 pela Editora Sabiá, p. 58. Tal informação coincide com a que é apresentada por BATISTA, 1997. Cap. 4, p. 278 que com a venda da

Borboletas”; uma reporta-se ao texto, outra sugere “brincar de poeta” e inventar outras rimas. No entanto, nem mesmo com tais possibilidades não existem propostas, no livro de alfabetização, para se trabalhar a vida e obra do autor, nem o gênero dos textos em questão.


Já o segundo livro, *Todas as Letras*, a referência é a edição de 1993 pela Companhia das Letras (p. 50-51), com ilustrações de grande variedade de pequenas borboletas em preto e branco. No Caderno de Atividades do aluno não há ilustrações e o poema é disposto na página em duas colunas, como um texto-exercício de leitura que dá origem a um outro para identificação de palavras e sílabas.

d) A Cachorrinha, O girassol, O Peixe-espada

Estes são os poemas da *A Arca de Noé* que não se repetem nos livros de alfabetização. “A cachorrinha” encontra-se no livro *Alfabetização Construtivista* (p.100), Unidade 16, no contexto do Centro de Interesse Amor aos animais; “O girassol” e “O peixe-espada” no livro *Todas as Letras*, o primeiro, no livro do aluno (p.132), no contexto do “L” pós-vocálico: (al-el-il-ol-ul) e o segundo, como atividade de leitura no *Caderno de Atividades* (p. 70), junto a outros textos que exemplificam os diferentes sons do “X”(s-s-cs-ch-z).

O poema “**O Girassol**” representa uma exceção em relação aos demais, por ser o único que não é apresentado integralmente, sofrendo o encurtamento por supressão das estrofes finais. Somente a primeira estrofe e o verso que se segue compõem o texto no

livro de alfabetização, fato que altera ainda a segmentação do último verso apresentado, subdividido em dois.

<p>No Livro Infantil “A Arca de Noé”:</p> <p style="text-align: center;">O GIRASSOL</p> <p>Sempre que o sol Pinta de anil Todo o céu O girassol Fica um gentil Carrosel.</p> <p>O girassol é o carrossel das abelhas.</p> <p>Pretas e vermelhas Ali ficam elas Brincando, fedelhas Nas pétalas amarelas.</p> <p>- Vamos brincar de carrossel, pessoal?</p> <p>- “Roda, roda, carrossel Roda, roda, rodador Vai rodando, dando mel Vai rodando, dando flor”.</p> <p>- Marimbondo não pode ir que é bicho mau!</p> <p>- Besouro é muito pesado! - Borboleta tem que fingir de borboleta na entrada! - Dona Cigarra fica tocando seu realejo!</p> <p>(p. 23)</p> <p>- “Roda, roda, carrossel Gira, gira, girasol Redondinho como o céu Marelinho como o sol”.</p> <p>E o girassol vai girando sai afora...</p> <p>O girassol é o carrossel das abelhas.</p>	<p>No Livro de alfabetização <i>Todas as Letras</i>:</p> <p>9- Leia a poesia, pinte a cena e conte a história:</p> <p style="text-align: center;">O girassol</p> <p>Sempre que o sol Pinta de anil Todo o céu O girassol Fica um gentil Carrosel. O girassol é o carrossel das abelhas.</p> <p>(Esta poesia foi escrita por Vinícius de Moraes e faz parte do livro <i>A arca de Noé</i>, da Companhia das Letras.)</p> <p>Conte uma história sobre a poesia e a cena:</p> 
--	---

QUADRO 2 – Poema “O girassol” no livro infantil “A arca de Noé” e no livro de alfabetização “Todas as Letras”

A ilustração em preto e branco, ao lado da estrofe, representa um girassol como se fosse o carrossel das abelhas. Pode-se ainda perceber que o único texto-exercício, que é o de

no. 9 na unidade, propõe uma atividade diferenciada das demais aqui descritas. Apesar do contexto ser a palavra-chave "Sol", destacada com a inicial em maiúscula no verso do poema, o que é proposto é a mudança do tipo de texto, mesmo que não haja nenhuma observação para o aluno nem para o professor sobre isso, como se vê no Quadro 2. A cena, a que o texto injuntivo se refere, é a ilustração do poema.

“**A Cachorrinha**” é o único poema que tem o título modificado - perde o artigo definido, passando a ser “Cachorrinha”, apesar de ter abaixo do mesmo a referência completa da obra, da qual foi apropriado (José Olympio, 1987) e vem todo em letra de imprensa maiúscula. A ilustração apresenta uma cachorrinha deitada em almofadas se espreguiçando, ao contrário da travessa cachorrinha que remexe a “traseirinha”, descrita pelo poeta, embora se exija do aluno, no texto-exercício, que “*desenhe uma cachorrinha igual à do texto.*”

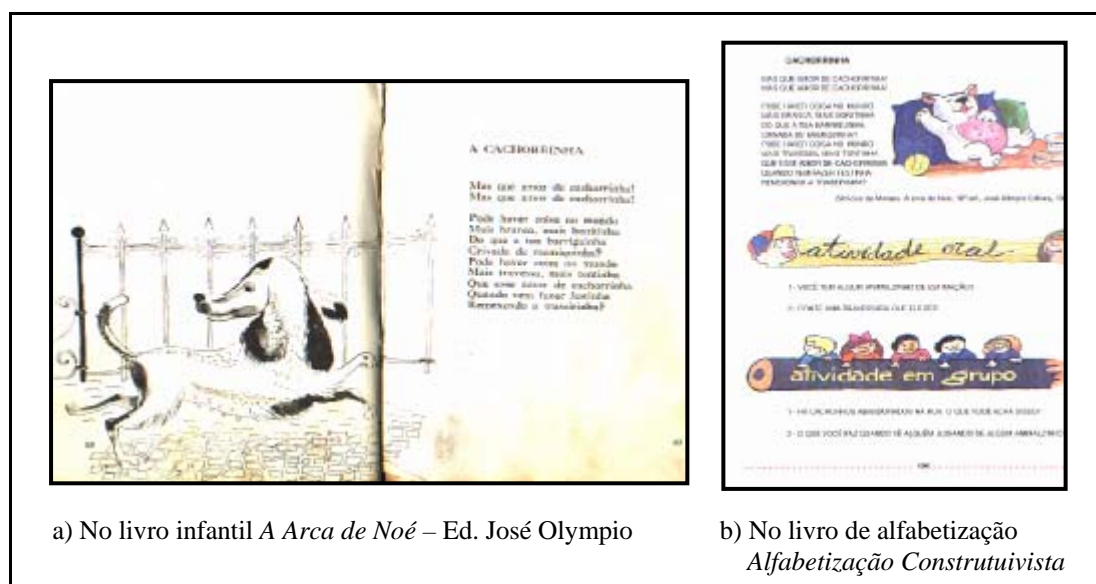


FIGURA 11 – Poema “A Cachorrinha” no livro infantil “A Arca de Noé” editado pela José Olympio e no livro de alfabetização *Alfabetização Construtivista*

FONTE: MORAES, 1987, p. 48-49

Após a análise desses poemas de Vinicius de Moraes (A Foca, O Pato, As Borboletas, A Cachorrinha, O Girassol, O Peixe espada), de acordo com as observações feitas, ao que tudo indica, a intenção dos autores dos livros de alfabetização, ao incluir a poesia entre os textos mais didatizados, é trabalhar a leitura e a escrita através de textos integrais e autênticos e pode-se afirmar que o trabalho proposto tem seu enfoque no sistema de escrita. Nesse sentido, as rimas são identificadas e nos exercícios confundem-se com palavras que terminam igual ou que têm o mesmo som final, favorecendo atividades perceptivas - auditivas, visuais e motoras, evidenciando a concepção de língua escrita e de leitura como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras a ser decifrado, subjacentes à proposta metodológica dos autores dos livros de alfabetização. Outro indicativo do que se afirma é o contexto em que estão inseridos os poemas: famílias silábicas, letra inicial, palavras geradoras, palavras-chave.

O trabalho com a poesia, como gênero literário, não é proposto em nenhum dos livros. Embora as referências de todos os textos analisados sejam o texto impresso (uma vez que o suporte disco não foi considerado na pesquisa), em sua maioria, os autores se referem ao texto como uma música para ser cantada por alunos e professores em que o ritmo e a sonoridade das palavras na poesia são substituídos pelos das notas musicais. O fluxo sonoro da música difere da leitura oral, que se faz a partir da distribuição dos versos que constituem o poema, alterando a forma de ler. Aprender a melodia e cantar não é o mesmo que compreender o sentido das palavras no texto ou sua linguagem poética.

Em síntese, foram analisados aspectos gráficos, textuais e contextuais de todos os poemas de Vinicius de Moraes escolarizados pelos livros de alfabetização. Em relação às transformações de natureza grafo-plásticas, algumas são inevitáveis pela mudança do suporte material. A análise revela que os poemas foram apresentados integralmente, à exceção de “O Girassol”, que por ser longo, teve os parágrafos finais suprimidos, não tendo ocorrido alterações textuais significativas nos versos escolhidos.

O mesmo não acontece, porém, quando se considera as alterações de natureza contextual dos poemas. Em relação a essas, pode-se afirmar, em primeiro lugar que, em todos eles, a proposta de escolarização despreza a oportunidade de apresentar às crianças um dos grandes autores da literatura brasileira, além de não considerar o humor e as brincadeiras contidas nos poemas escritos em versos ritmados, com rimas simples.

Em segundo lugar, a ênfase dada ao trabalho pedagógico, foi em relação à aquisição de conhecimentos a respeito da língua escrita. Acrescente-se a isso, que os textos-exercícios voltados para a compreensão, ou distorcem o sentido dado pelo autor, contido no texto ou impedem a construção de sentidos pelo aluno-leitor.

Em terceiro lugar, em decorrência dessas duas afirmações, o texto do livro infantil, apresentado à escola como *texto literário*, transforma-se num *texto escolar*, dizendo em outras palavras, em outro gênero - o gênero escolar, sendo utilizado como simples recurso didático para sistematização dos conhecimentos, supostamente exigidos pela escola. Note-se que essa didatização apresenta uma visão empobrecida dos poemas, uma vez que, dispensa a eles o mesmo tratamento didático de tantos outros que são

escritos para se ensinar a ler e a escrever, quer sejam adaptações, textos fingidos ou mesmo pseudotextos. É esse tipo de tratamento dispensado ao texto, que se torna motivo de conflitos nas relações entre escola e literatura, causando a reação dos autores em relação ao uso de seus livros *na e pela* escola, através dos livros didáticos.

Diante do exposto, resta analisar o poema de um outro poeta com a intenção de apreender se esses mesmos princípios se manifestam e se estendem a outros autores e a outros poemas. Por isso, obedecendo aos mesmos critérios anteriores, em seguida, será analisado o poema de Elias José, que depois de Vinicius de Moraes, foi o autor que teve maior número de textos selecionados pelos autores dos livros de alfabetização.

2. Elias José - o outro poeta mais selecionado

O poeta Elias José, que também gosta de escrever histórias, nascido em 1936, é mineiro de Santa Cruz da Prata, vive com a família em Guaxupé, onde já foi professor de Literatura em faculdades, colégio e, atualmente, escrevendo e atuando em cursos e oficinas em todo o país. Escreve em prose e verso para adultos, jovens e crianças há mais de 30 anos; sempre dedica seus livros infantis a seus três filhos e a outras crianças e se apresenta, sobretudo, como “um sujeito feliz”, afirmando que só isto é o bastante.

Seus livros aproximam-se do imaginário infantil não apenas pelos temas que falam de gente, bichos, flores, sentimentos, mas também pela forma simples que os aborda, em

rica linguagem poética. Para isso, segundo suas palavras, na obra infantil, preocupa-se em “unir o estético e o lúdico”.⁵

É reconhecido como autor de livros de literatura, além de obras didáticas sobre o ensino de redação escolar, premiadas pelo MEC. Escreveu mais de 70 livros e algumas de suas obras foram traduzidas e publicadas nos Estados Unidos, México, Argentina, Nicarágua e Itália. Acumulou vários prêmios, entre eles o “Prêmio Jabuti”, pela Câmara Brasileira do Livro; Menção Especial no “Prêmio Fernando Chinaglia”, categoria Altamente Recomendado; Melhor Livro de Poesia – “Prêmio Odylo Costa Filho”, pela Fundação Nacional do Livro Infantil Juvenil. Seu livro “Caixa Mágica de Surpresa” recebeu o “Prêmio de Melhor Ilustração” pela Associação Paulista de Críticos de Arte

TABELA 8

Textos de Livros Infantis escritos por Elias José
presentes nos Livros de Alfabetização

Ord.	Título	Pag.	Livro de Alfabetização	Livro Infantil
1	As tias	15	Descobrimdo e Construindo	Namorinho no Portão
2	Brincando de não me olhe	38	Descobrimdo e Construindo	Namorinho no Portão
3	Padre Pedro	47	Descobrimdo e Construindo	Quem lê com pressa tropeça
4	A pata da gata	40	Descobrimdo e Construindo	Namorinho no Portão
5	A casa	115	Palavra em Contexto	Lua no Brejo
6	Trava-língua (Sem título)	118	Palavra em Contexto	Quem lê com pressa tropeça
7	Pagodeira	87	Descobrimdo a vida	Segredinhos de Amor
8	Bate que bate	97	Descobrimdo a Vida	Segredinhos de Amor
9	O pato	129	A Palavra no Mundo das...	Lua no Brejo
10	O macaco	41	Pipoca	Um pouco de tudo
11	Passarinho Criança	93	Pipoca	Caixa Mágica de Surpresa
12	Caixa Mágica de surpresa	116	Pipoca	Caixa Mágica de Surpresa
13	A bruxa	73	Alfabetização Construtivista	Caixa Mágica de Surpresa

Entre os textos escolhidos pelos autores dos livros de alfabetização, encontram-se os que se encontram na TAB.8 , organizados de acordo com os livros de alfabetização. O

⁵ Alguns dados foram obtidos em entrevista do autor , de acordo com SOUZA, 1990, p. 8-9; outros

que se pode observar é que há uma repetição de determinadas obras do autor. Com exceção do livro infantil “Um pouco de tudo”, todos se repetem, embora sejam apresentados 13 poemas diferentes.

Em relação aos livros de alfabetização, percebe-se que os textos de Elias José se encontram repetidas vezes no mesmo livro, exceto no *A Palavra no Mundo das Palavras* e no *Alfabetização Construtivista*. Vêm algumas vezes sem título, outras vezes sem referência da fonte de onde foram retirados.

2.1 O “texto poético”

A escolha do texto a ser analisado recai sobre o livro de alfabetização *A Palavra no Mundo das Palavras*, por ser sua proposta metodológica baseada na leitura e escrita de diferentes tipos de textos, como se pode perceber por seu sumário, suas unidades temáticas e seu conteúdo.

O poema “O Pato”, com seus versos ritmados e seu jogo de palavras, encontra-se próximo de um trava-língua. No livro infantil, o poema é impresso em letras minúsculas em que a ilustração vem logo abaixo. O desenho tem traços e colorido simples, representando o pescoço e a cabeça um pato em dupla imagem, como se fosse espelhado; o pato do lado esquerdo traz o bico amarrado por uma fita vermelha representando o “pato que nem pia”. Entre ambos, a figura da lua refletida no brejo.



FIGURA 12 - Poema “O Pato” no livro de alfabetização “A Palavra no Mundo das Palavras”

FONTE: JOSÉ, 6 ed., p. 29

No livro de alfabetização, encontra-se na unidade “Texto Poético”, diagramado integralmente em duas estrofes impressas em letra maiúscula, no centro de uma vinheta alaranjada onde se visualiza a silhueta de pequenos patos brancos, espalhados ao redor dos versos.

Neste livro, a unidade inicia-se com o poema e o texto injuntivo propõe uma leitura a ser realizada por alguém que não o aluno (a professora?), uma vez que está escrito: “Acompanhe a leitura do texto” (grifo acrescentado). É apresentado como texto nuclear que dá origem a 19 exercícios diferentes, dos quais 14 envolvem cópia de frases, letras, palavras e os restantes estão voltados para outras atividades perceptivas como: identificar palavras e/ou letras iguais e/ou diferentes, completar lacunas, ilustrar e recortar, além de trabalhar conhecimentos lingüísticos. Os exercícios que remetem diretamente ao texto são os abaixo discriminados:

Exemplo 16:

Esse poema tem duas estrofes. Circule-as ...

Leia os versos da 1ª estrofe e ilustre. (p. 130)

Os desenhos abaixo representam os versos da 2ª estrofe. Copie no lugar adequado os versos que estão no final da página. (p. 131)

Circule, no poema, a palavra **PIA**.

Pinte as palavras que você circulou de acordo com a seguinte indicação: “lavatório” - “ato de emitir pios”.

Ligue os versos aos significados da palavra **PIA** representados pelos desenhos. (p. 132)

Com o alfabeto móvel forme a palavra **PIA**. Troque a 1ª letra por **B, D, L, M, R, T, V** e leia. Copie as palavras que você formou. (p.133)

Junto com os colegas e com o auxílio da professora faça uma paródia do poema. Substitua os desenhos por palavras, faça as alterações necessárias e leia. (p. 138) (*Trata-se de desenhos representando um gato e uma gata, substituindo o par pato-pata*)

O tratamento que é dado ao texto pressupõe que o professor trabalhe a terminologia necessária para garantir a compreensão dos exercícios e realizar as duas primeiras atividades propostas, tais como: poema, estrofe, verso, características que justificam o título da unidade: “Texto Poético”. O último exercício que sugere a reescrita do texto sob a forma de paródia, apresenta o termo como sendo “*uma forma de imitação*”. Esses exercícios propõem um trabalho com o gênero, mas como o livro não vem acompanhado de nenhuma orientação para o professor, a compreensão dessas propostas não fica garantida apenas pelo livro do aluno.

Em relação ao que se pretendeu analisar, fica constatado que grande parte dos exercícios apresentados revela que o texto poético se transforma em um texto escolar, não só pelo impresso que o mantém, mas, principalmente, pela função que passa a ter no mesmo. Sendo assim, repete-se neste livro de alfabetização, o mesmo tratamento dispensado aos

poemas de Vinicius de Moraes, podendo-se, pois, afirmar que os mesmos princípios de transposição didática se manifestam no poema de Elias José.

3. Literatizando a escolarização através dos textos infantis

A apropriação dos textos de Ana Maria Machado pelos livros de alfabetização, remetem à outra perspectiva de análise proposta por SOARES (1999), quando se busca *literatizar a escolarização infantil*, em que a literatura é produzida para atender aos objetivos da escola e nela encontra seus consumidores. A escolha do nome de Ana Maria Machado assinando uma coleção escrita para crianças alfabetizandas não poderia trazer melhor argumento para a literatização, diante do prestígio da autora, reconhecida internacionalmente, nas esferas social e escolar, entre as que contam histórias para crianças pequenas.

Ruth Rocha, uma outra escritora que iniciou sua carreira publicando histórias junto de Ana Maria Machado, na mesma época e na mesma revista, terá um de seus textos analisados, como forma de se apreenderem os princípios que orientam a didatização da narrativa, a exemplo do que foi realizado como os poetas e a poesia. A escolha recaiu sobre essa autora por ter também se destacado pela quantidade e diversidade de seus textos didatizados pelos livros de alfabetização, no gênero.

3.1 O texto “Menino Poti”

Embora os textos da autora se destaquem nos livros de alfabetização pela diversidade, o texto “*Menino Poti*” será tomado como exemplo do que se pretende analisar, por ser o único que se repete, estando presente no *Pipoca* (p.147) e no *Todas as Letras - Caderno de Atividades* (p.41). Em ambos, o texto é apresentado apenas como texto-exercício para aplicação de conhecimentos lingüísticos relacionados a palavras e sílabas, como se pode ver nos exemplos que seguem:

a) O contexto

No livro *Pipoca*, “*Menino Poti*” está contextualizado com a palavra geradora ou temática “*índio*” e se altera graficamente em função do tipo de atividade proposta: ganha um título diferente, nova diagramação das palavras e das frases, apresentando lacunas para serem preenchidas com palavras pré-definidas. Os exercícios que o precedem e os que se originam dos textos seguintes, têm em comum com ele, apenas a palavra geradora.

É oportuno acrescentar que um texto-exercício, à página 54, no contexto da palavra geradora “*nome*”, encontra-se uma atividade de leitura e escrita que utiliza os mesmos personagens da história do “*Menino Poti*” com ilustrações que prescrevem as palavras a serem escritas pelo aluno. O texto injuntivo diz “*Vamos ler e completar olhando o desenho:*”, mas nenhuma referência é feita ao livro infantil ou à unidade acima descrita.

<p>No Livro de alfabetização <i>Pipoca</i>:</p> <p>6- Complete a história observando o desenho:</p> <p>O menino Poti Lá na _____, vive o menino Poti. Ele vive numa oca, lá na taba. Poti é bonito com _____ de tucano no peito. O menino Poti vai de _____ pela mata. A canoa leva o pote. O pote leva muita _____.”</p> <p>(<i>Menino Poti</i>, de Ana Maria Machado)</p> <table border="1" data-bbox="284 725 716 1032"> <tr> <td>(ilustração) pena</td> <td>(ilustração) mata</td> </tr> <tr> <td>(ilustração) canoa</td> <td>(ilustração) banana</td> </tr> </table> <p>(<i>Pipoca</i>, p. 147)</p>	(ilustração) pena	(ilustração) mata	(ilustração) canoa	(ilustração) banana	<p>No Livro de alfabetização <i>Todas as Letras</i>:</p> <p>Leia e texto e ilustre-o:</p> <p>Menino Poti Lá na mata vive o menino Poti. Ele vive numa oca, lá na taba. Poti é bonito, com pena de tucano no peito. O menino Poti vai de canoa pela mata. A canoa leva o pote. O pote leva muita banana. Poti vê o tatu e a cutia, vê o tucano e o tico-tico. (Ana Maria Machado. <i>Menino Poti</i>. 6^a ed. São Paulo: Melhoramentos, 1986.)</p> <p>(<i>Todas as Letras</i>. Caderno de Atividades, p. 41)</p>
(ilustração) pena	(ilustração) mata				
(ilustração) canoa	(ilustração) banana				

QUADRO 3 – Textos do livro infantil “Menino Poti”

No livro *Todas as Letras* o texto também é utilizado como exercício de leitura, desenho, cópia de palavras e separação de sílabas. O contexto é o grupo silábico “va-ve-vi-vo-vu”, embora o próprio texto privilegie as palavras do grupo silábico “ta-te-ti-to-tu”, o que pode ser percebido, principalmente, pela frase “Poti vê o tatu e a cutia, vê o tucano e o tico-tico”.

b) As alterações textuais

Como acontece com a grande maioria dos textos narrativos, principalmente nos livros didáticos das séries iniciais, o texto sofre encurtamento ou fragmentação para se adequar aos leitores a que se dirigem. O pressuposto é que são longos para serem lidos por um leitor iniciante. *Menino Poti*, apesar de atender a essas exigências, porque toda a

série se destina a esse leitor, não escapa ao encurtamento que, em geral, as narrativas sofrem. No *Pipoca*, apenas as seis primeiras frases foram tomadas, enquanto o *Todas as Letras* apresenta uma frase a mais. A parte do texto apropriada pelos livros de alfabetização apresenta alguns personagens, o cenário da história e nada mais, o que leva o leitor a se perguntar sobre o que acontece depois. Portanto, não favorece a produção dos significados possíveis garantidos no texto integral, fato que, muitas vezes, o próprio professor desconhece.

No quadro acima, no primeiro livro de alfabetização, ao aluno é apresentado um texto com lacunas, o que, no mínimo, é estranho para um leitor iniciante: no lugar de palavras, traços. O texto injuntivo diz: “Complete a história observando o desenho”. O desenho a ser observado, corresponde a ilustração de cada palavra que vem abaixo do texto. Como compreender um texto ou produzir sentidos, partindo da falta de sentido que a ausência das palavras produz, principalmente se o mesmo ainda é desconhecido pelo aluno? Ainda que, o manual do professor traga observações sugerindo que se explore “o vocabulário, personagens, lugar, espaço, idéias e, *se possível*, a leitura do livro todo para os alunos”, a supressão gráfica das palavras dificulta a leitura do texto, com compreensão.

No segundo livro, a fragmentação é quase a mesma do primeiro e, embora não apresente lacunas e tenha uma frase a mais, também compromete a significação. Não há ilustrações e o texto injuntivo diz: “*Leia o texto e ilustre-o*”. Imaginar o que está escrito no texto para ilustrá-lo como pede o exercício, significa incluir os elementos isolados

em uma única ilustração, como sugerem as quatro frases iniciais, por exemplo: o menino, a mata, a oca, a taba, a canoa, o que não favorece a interrelação entre eles.

c) As ilustrações

Nos livros de alfabetização *Pipoca* e no *Todas as Letras*, a diagramação das frases de forma acartilhada e a ausência de ilustrações, empobrecem a leitura, a produção de sentidos e a desejada interação entre texto e leitor. Quando o texto diz “Lá na mata...” e “... lá na taba.”, o lugar está definido e não é encontrado na página do livro de alfabetização. Assim como, não se pode ter certeza ou saber, de imediato, que o menino Poti é um índio, caso o aluno não detenha esse conhecimento previamente.

Também na frase “Poti é bonito, com pena de tucano no peito” o adjetivo que se dá ao menino, sugere que se tenha a imagem do mesmo, para se concordar ou discordar com a afirmação. Ainda mais, o sentido da frase “O menino Poti vai de canoa pela mata” é impossível de ser admitido se não se estiver diante da parte inicial do texto e das ilustrações em que são apresentadas, seqüencialmente, ao leitor, como a mata, a taba e o menino, uma vez que, na realidade, “ir de canoa” só é possível pelo rio e não pela mata.

Na frase “Poti vê o tatu e a cutia, vê o tucano e o tico-tico”, o verbo está no presente e o leitor também espera ver (na ilustração) o que Poti “estaria” vendo, de acordo com o texto. Essa é uma obra em que texto e ilustração se complementam e são, portanto indissociáveis, quando se deseja um texto consistente ou uma fragmentação qualitativa, que garanta as condições de produção de sentido pelo leitor.



FIGURA 13 - “Menino Poti” no livro infantil
FONTE: MACHADO, CLAUDIUS, 6ed., 1986, p.4 -5

Vale ressaltar que essa interdependência entre texto e ilustração existe, previamente, em todos os livros da série “*Mico Maneco*”, se for considerado que a autora, assim como foi buscar ajuda de uma pedagoga para que o texto pudesse atingir seus objetivos de “ensinar a ler”, também foi “buscar socorro com o Claudius, (...) que há muito tempo trabalha com educação”, de acordo com suas palavras, referindo-se ao ilustrador. Por isso, nessa série, o texto é sempre disposto na página par e ilustrado na página ímpar, até o final do livro, sistematicamente, em todos os volumes. Ainda se afirma, na contracapa final, que em “*Mico Maneco*” o mundo da leitura “é povoado de humor e fantasia, valorizados pelas ilustrações que estimulam a percepção, a sensibilidade e a inteligência da criança.”

Em síntese, o tratamento que o texto *Menino Poti*, em seu processo de didatização nos livros *Pipoca* e *Todas as Letras*, transforma-se em pretexto para o ensino de conhecimentos lingüísticos, sem contemplar a natureza e o funcionamento da língua escrita, o que pode ser visto pela forma de escolarização proposta nos textos-exercícios,

acima analisados. Em outras palavras, quando se comparam ambos os textos nos livros de alfabetização com o livro infantil de onde foram apropriados, pode-se dizer que esse texto é outro texto. A fragmentação, o encurtamento e a supressão de parágrafos não mantêm os elementos de um texto autêntico e integral que garantem a compreensão do leitor. Desse modo, nesse texto narrativo, realiza-se os mesmos princípios manifestos na didatização dos poemas, ressalvando-se que eles não sofreram fragmentação ou alterações textuais significativas.

3.2. Os outros textos da Série “Mico Maneco”

a) Cabe na mala

Este é o texto, que segundo a ordem sugerida pelos editores da série Mico Maneco I, deve ser lido em primeiro lugar pelos alunos-alfabetizandos, por ser o volume “a”. No livro infantil, até a página 12, cada frase se encontra em uma página par, tendo ao lado, nas páginas ímpares, a ilustração correspondente, fato que favorece a compreensão do texto.

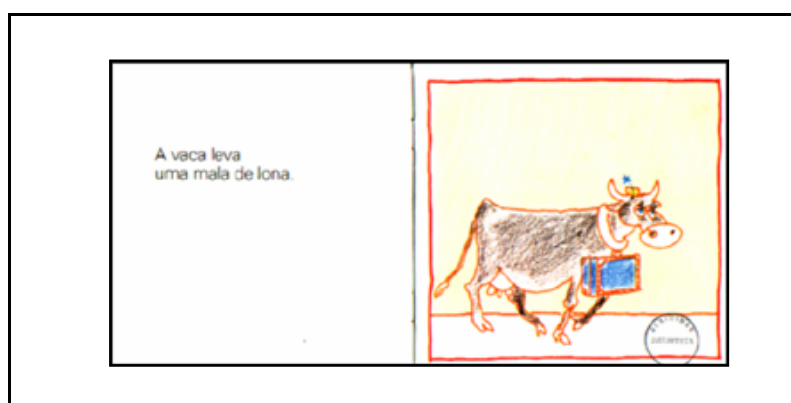


FIGURA 14 : “Cabe na Mala” no Livro infantil , pela Ed. Melhoramentos
FONTE: MACHADO; CLAUDIUS, 1983, p. 6-7.

No livro de alfabetização *Novo Caminho* (p. 44), encontra-se no primeiro tema: Brinquedo de Pau, embora não se compreenda sua relação com o mesmo. Na realidade, é um texto complementar e o contexto discursivo em que ele se encontra é o das sílabas simples da família do *va-ve-vi-vo-vu*, como atividade de leitura e escrita. O fragmento, que corresponde às páginas de dois a oito do livro infantil, é apresentado em letra de imprensa maiúscula, constituindo-se das quatro frases iniciais, sofrendo, portanto, encurtamento por supressão dos parágrafos seguintes.

<p>No Livro de Alfabetização <i>Novo Caminho</i>:</p> <p>LEIA ESTAS FRASES. ELAS SÃO DA HISTORINHA CABE NA MALA, DE ANA MARIA MACHADO E CLAUDIUS.</p> <p>A VACA VAI À VILA. O CAVALO VAI À VILA. A VACA LEVA UMA MALA DE LONA. O CAVALO LEVA UMA MALETA DE PANO.</p> <p>QUAL DESSAS FRASES VOCÊ JÁ CONSEGUIE LER? COPIE.</p> <p>(p. 44, sem ilustrações)</p>	<p>No Livro Infantil “<i>Cabe na mala</i>”:</p> <p>A vaca vai à vila. O cavalo vai à vila. A vaca leva uma mala de lona.</p> <p>O cavalo leva uma maleta de pano.</p> <p>(p. 2- 8, com ilustrações)</p>
---	--

QUADRO 4 - Textos do livro infantil “Cabe na Mala”

O Quadro 4, permite que se perceba a diferença na paragrafação e no tipo de letra utilizado, nas páginas de ambos os impressos, configurando-se as alterações de ordem grafo-plásticas.

A diagramação acartilhada altera a ordenação das frases que são em número de seis no texto de origem, cuja referência é a edição de 1993, pela Editora Melhoramentos. Não há ilustrações no livro de alfabetização, embora o nome do ilustrador Claudius seja apresentado junto ao nome da escritora Ana Maria Machado.

A fragmentação do texto compromete a produção de sentidos pelo leitor, uma vez que apenas apresenta alguns personagens, sem dizer o que acontece depois, ou seja não apresenta a trama, nem o desfecho; nem mesmo o texto-exercício sugere que isso seja discutido, limitando-se à cópia da frase que o aluno “já consegue ler”.

b) Mico Maneco

Este é o livro infantil e o personagem que dá nome à série, sendo o volume “c” do primeiro conjunto. No livro de alfabetização *Eu Chego Lá*, encontra-se na unidade da letra “M” (p. 67) como texto nuclear, gerando uma seqüência de três exercícios de atividades perceptivas - visuais e motoras.

<p>No Livro de Alfabetização <i>Eu Chego Lá</i></p> <p>MICO MANECO</p> <p>MANECO É NOME DE MENINO OU É NOME DE BONECO. MAS ESTE MACACO É MICO E TODO MICO É MACACO LEVADO.</p> <p>1. NO TEXTO, PINTA DE AMARELO A PALAVRA MACACO. 2. LEIA ESTA PALAVRA.</p> <div style="text-align: center; border: 1px solid black; width: fit-content; margin: 0 auto; padding: 2px;">MACACO</div> <p>3. RECORTE AS LETRAS NO FINAL DA PÁGINA E FORME PALAVRAS. COLE NO ESPAÇO ABAIXO AS PALAVRAS QUE VOCÊ FORMOU.</p>	<p>No Livro Infantil “Mico Maneco”:</p> <p>Maneco é nome de menino. Ou é nome de boneco. Mas este Maneco é mico.</p> <p>..(p.4)</p> <p>E todo mico é macaco levado. Mico Maneco é macaco levado.</p>
---	---

QUADRO 5 - Texto do livro infantil “Mico Maneco” no livro de alfabetização “Eu Chego Lá”

O fragmento é apresentado em letra de imprensa maiúscula, diagramado em quatro frases, em que se apresenta o personagem ao leitor e mais nada. Em relação ao texto de referência pela Editora Melhoramentos (s/d), as alterações são as seguintes:

encurtamento por supressão de parágrafos, alterações no tipo de letra e na diagramação das frases; no texto de origem a letra é minúscula e as frases correspondentes são sete. Também se altera a pontuação – ausência do ponto final na primeira e na terceira frases.



FIGURA 15 - “Mico Maneco” no livro infantil
 FONTE: MACHADO, CLAUDIUS, 5 ed., 1990, p. 16-17

Tais modificações implicam na forma em que o texto é dado para ser lido no livro de alfabetização. Na leitura, as frases perdem o ritmo proposto pela autora e o texto adquire a estrutura de frases “acartilhadas”. Não há ilustrações, embora o ilustrador seja citado como co-autor e, diante da ausência das mesmas, não é possível compreender melhor o que está dito no texto. Já no livro infantil, os desenhos de Claudius permitem inferências sobre as razões pelas quais o texto diz que “Maneco é levado”, como pode ser visto na FIG. 15.

c) Pena de pato e de tico-tico

Este texto, de acordo com a ordem da série Mico Maneco II, é o primeiro volume “a”, ainda referente às sílabas simples. No livro de alfabetização *Todas as Letras* (p. 71), o

texto ganha um novo título e passa a se chamar “Menino e menina”, apresentando as oito frases iniciais, em letras de imprensa minúscula; a terceira frase do texto traz um erro tipográfico que se transforma em gramatical, pois o nome do personagem Benedito está com a inicial em minúscula: “*Janaína pede a bola de benedito (sic)*”.

Devido ao encurtamento que sofre, o texto compromete a estrutura da narrativa, uma vez que apresenta os personagens, inicia a complicação, mas não se percebe ainda a trama. Não há o apoio de ilustrações para a produção de sentidos pelo leitor.

No contexto discursivo em que se encontra - a letra “M” e a família silábica *ma-me-mi-mo-mu*, é um texto complementar; inclui um texto-apresentação que propõe uma discussão sobre o tema: “*Você acha que menino e menina têm os mesmos direitos? Leia o texto*”, e um texto-exercício - o de número nove, que se subdivide em três outros “a, b e c”, como se vê no Quadro 6.

Tais exercícios fogem aos padrões dos livros de alfabetização anteriores à medida em que, ao invés da simples cópia ou identificação de frases e de palavras, propõem interpretações pessoais, permitindo que o aluno expresse seu pensamento de forma criativa, porque os sentidos não se encontram prescritos (o que vai depender ainda da mediação da professora, aceitando ou não as respostas pessoais dos alunos).

<p>No Livro de Alfabetização <i>Todas as Letras</i>:</p> <p>9. Você acha que menino e menina têm os mesmos direitos? Leia o texto:</p> <p style="text-align: center;">MENINO E MENINA</p> <p>A menina Janaína tem uma bela boneca. O menino Benedito tem uma bonita bola. Janaína pede a bola de benedito. Mas ele fala: - Bola é de menino, Janaína. Não é de menina. Depois, Benedito pede a boneca de Janaína. Aí ela fala: - Boneca é de menina, benedito. Não é de menino.</p> <p>a) O que você diria a Janaína, se ela lhe pedisse uma bola? b) O que você diria a Benedito, se ele lhe pedisse uma boneca? c) Com o que você gostaria de brincar: bola ou boneca? Por quê?</p> <p>(p. 71, sem ilustrações)</p> <p>No Livro Infantil “<i>Pena de Pato e de Tico-tico</i>”</p> <p>(p. 2) A menina Janaína tem uma bela boneca. O menino Benedito tem uma bonita bola</p>	<p>Janaína pede a bola de Benedito. Mas ele fala: - Bola é de menino, Janaína. Não é de menina.</p> <p>(p. 4) Depois Benedito pede A boneca de Janaína. Aí ela fala: - Boneca é de menina, Benedito. Não é de menino.</p> <div data-bbox="962 864 1310 1216" style="text-align: center;"> </div>
--	---

QUADRO 6 – Textos do livro infantil “Pena de pato e de tico-tico” e ilustração
FONTE: MACHADO; CLAUDIUS, Melhoramentos, s/d, p. 2-3.

Logo abaixo do texto, a referência bibliográfica, sem data, indica o texto de origem, pela Editora Melhoramentos. Quando se vai ao livro infantil, o fragmento do texto correspondente ao do livro de alfabetização é apresentado nas páginas iniciais (p.2-4), em 14 segmentos de frases, o que propõe uma leitura diferente, mais ritmada, favorecendo o descanso visual, reforçado pelas ilustrações. O título “Pena de pato e de tico-tico” não apresenta, até esta página, nenhuma relação com o texto, o que explica a mudança feita no título. A supressão dos parágrafos seguintes e a ausência de

ilustrações não permitem a conclusão, que só é possível, quando se lê o texto completo e se percebe a metáfora presente ao longo da narrativa que relata a amizade entre um menino negro e uma menina branca.

d) Uma gota de mágica

Este é o volume “d” da série Mico Maneco II e seu texto encontra-se no livro de alfabetização *Pipoca* (p. 78), contextualizado de acordo com a palavra-tema “mágico”. É um texto complementar, mais exatamente é o oitavo texto-exercício utilizado para atividades de leitura e escrita, seguido de seis questões para interpretação, das quais apenas duas não se limitam à cópia do que já se encontra prescrito no próprio texto; o restante dos textos-exercícios não se relacionam com ele.

No Livro de Alfabetização *Pipoca*

8- Vamos ler a história e responder no caderno:

Geni é amiga de Joana

Geni viu e falou toda animada.

- Joana tem uma bola de gude mágica.

É a bola de uma fada.

- É nada... falou Joana.

(*Uma gota de Mágica*, de Ana Maria Machado)

Qual o nome das duas amigas?

O que Geni falou que Joana tinha?

De quem era a bola de gude?

Por que a bola de gude era mágica?

Para que servem as bolas de gude?

Se você tivesse uma bola de gude mágica, o que você faria?

(p. 78)

No Livro Infantil “*Uma gota de mágica*”

A bola de gude

alumiava feito uma lua!

(p. 16)

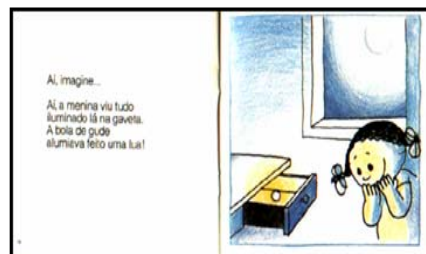
Geni viu e falou toda animada:

- Joana tem uma bola

de gude mágica!

É a bola de uma fada.

- É nada... – falou Joana.



Não há título e apesar da referência, logo abaixo dizer do título do livro infantil e da autora, o texto começa com uma frase inventada pelo autor do livro, que não existe no texto de Ana Maria Machado, à qual se seguem as frases da página 16, diagramadas de forma diferente, constituindo os textos abaixo (o grifo no primeiro foi acrescentado).

No livro de alfabetização, as alterações na pontuação modificam o sentido: não é a mesma leitura que se faz, quando após a frase “*Geni viu e falou toda animada*” vem um ponto final (.) porque a frase fica desconexa e a seguinte fica independente (*Geni viu o que e falou o quê?*). Quando ao final da frase se encontram dois pontos (:), o leitor espera que a idéia se complete na seguinte e tem a certeza lógica *de quem falou e o que falou*. Na terceira frase, a substituição do ponto de exclamação pelo ponto final, altera o modo de ler e de compreender a admiração da menina por estar diante de uma bola de gude mágica (!). Assim também a ausência do hífen na última frase confunde o leitor: “*falou Joana*” explica que *foi Joana quem disse*. Sem o hífen, a expressão faz parte do que Joana disse.

Comparando os textos acima, percebe-se que para garantir a compreensão do leitor a respeito do que a personagem “*Geni viu...*”, seria necessário, pelo menos, a inclusão da frase anterior da pag. 14 (em grifo, acrescentado). No entanto, o autor do *Pipoca* preferiu incluir uma outra frase que também se encontra grifada. Apesar da afirmação de que as meninas são amigas, a ilustração em preto e branco, ao lado do texto, representa uma delas com as mãos para trás e a expressão zangada, escondendo a bola da outra que tenta ver o que a amiga esconde. Ou seja, o sentido da ilustração é o contrário daquele sugerido pelo texto. Já no livro infantil, parte do texto e as ilustrações

permitem ao leitor saber antes, o que “Geni viu”. As sugestões que o autor apresenta no livro do professor, inclui “se possível ler outros trechos do livro (...) ou a história toda” e, ainda, exercícios para se procurar palavras com “g” e “j”.

d) O tesouro da raposa

Este é o título do volume “d” da série Mico Maneco III, já apresentando sílabas complexas, que se encontram no livro de alfabetização *Todas as Letras* (p.116). Acompanham o texto, na unidade do “Dígrafo SS”, outras leituras cujos personagens coincidem - uma raposa e vários pássaros, alguns textos-exercícios com atividades envolvendo conhecimentos lingüísticos e palavras retiradas dos textos.

No livro de alfabetização “O tesouro da raposa” é um texto complementar, o exercício número nove, de onde se originam dois outros. Apresentado de forma “híbrida”, mistura textos pictóricos e injuntivos em que encontram atividades lúdicas como labirintos (*Ajude Mico Maneco a chegar até a raposa*) e ligue-pontos (*Ligue os pontos e descubra o que a raposa está levando*), intercalados ao texto escrito (reprodução das páginas 16, 18 e parte da 20 do livro infantil).

A diagramação é alterada em função dos desenhos que são inseridos e, ora o texto é apresentado em duas colunas, ora em frases seqüenciadas, com segmentação diferente do texto de referência que é dado abaixo (Editora Melhoramentos, 1985).



a) No livro de alfabetização
“Todas as Letras”

b) No livro infantil “*O tesouro da Raposa*”

FIGURA 15 – Textos do Livro infantil “O tesouro da Raposa”
FONTE: MACHADO, CLAUDIUS, 1985, p. 19-20

O fragmento selecionado inicia como se o leitor já soubesse quem é Mico Maneco, que tinha um mapa *do* tesouro na história, que tinha *a* raposa. Como começou essa história de mico, tesouro e raposa?- pode se perguntar o leitor. E quando se chega ao final, acontece algo semelhante: fica-se sem saber o que vai acontecer ou qual a relação que o mico tem com a casa da raposa e porque tem mapa do tesouro no meio. As respostas só poderão ser dadas ou os sentidos produzidos, com a leitura do texto integral. No exercício que segue é pedido que se desenhe a casa da raposa, de acordo com sua descrição no texto.

f) O Palhaço Espalhafato

Este livro pertence à série MicoManeco IV, volume “c” que trata dos encontros consonantais, dígrafos e sílabas complexas e faz parte da seleção textual do livro de alfabetização *Todas as Letras*.

No Livro de Alfabetização *Todas as Letras*. Caderno de Atividades:

* Leia:

Espantalho vivia cheio de palha, no meio da roça de milho.
 Passava moço com enxada, passava moça com feixe de lenha, passava menino que ia dar milho para as galinhas.
 - Bom dia! – falava o espantalho.
 Ninguém respondia, ninguém falava com ele, ninguém sorria.

- Copie as palavras do texto que têm **lh** e separe as sílabas
- Ligue de acordo com o texto:
- Por que você acha que ninguém falava com o espantalho? O que você gostaria de dizer para ele? Converse com seus colegas.

No Livro infantil “O Palhaço Espalhafato”

Espantalho vivia cheio de palha,
 no meio da roça de milho.

Passava moço com enxada,
 passava moça com feixe de lenha,
 passava menino que ia dar
 milho para as galinhas.

- Bom-dia! – falava o espantalho.

Ninguém respondia, ninguém
 Falava com ele, ninguém sorria.



QUADRO 8 – Textos do Livro infantil “O Palhaço Espalhafato” e ilustração
 FONTE: MACHADO; CLAUDIUS, 1990, p. 2-3.

Por isso mesmo, encontra-se no Caderno de Atividades (p. 60), no contexto da família silábica "lha-lhe-lhi-lho-lhu", como texto nuclear para leitura, dando origem a outros três textos-exercícios. Apenas parte da página dois é selecionada e as nove frases do texto da referência que vem abaixo - Editora Melhoramentos (1986), são diagramadas em cinco, com espaçamento diferente entre elas, como no Quadro 8.

Em síntese, os textos de Ana Maria Machado, da série “Mico Maneco”, sofrem transformações gráficas, textuais e contextuais nos livros de alfabetização em que se encontram, sendo utilizados, em sua maioria, com finalidades escolares que objetivam a

aquisição de conhecimentos sobre o sistema de escrita, as relações grafema/fonema. Como foram escritos intencionalmente para crianças alfabetizandas, com graduação prévia das dificuldades ou ordem de leitura preestabelecida, a escolha desses textos pelos autores dos livros de alfabetização, nesse sentido, seria de início, adequada. No entanto, para se “literatizar a escolarização”, não seria dispensável um trabalho que contemplasse as características de origem no livro infantil em relação ao gênero, ilustração e à figura do autor. Esse aspecto deveria ser priorizado, já que o objetivo é “literatizar”. Apesar disso, se considerarmos o conjunto dos livros de alfabetização, muitas atividades demonstram preocupação com a produção de sentidos pelo aluno-leitor.

3.3. Os outros textos da autora

Entre os textos da autora, selecionados de seus livros infantis, três não pertencem a já referida série para alfabetizar; serão analisados da mesma forma e com os mesmos objetivos dos anteriores. A rigor, não seriam incluídos na perspectiva de análise que se volta para “*literalizar a escolarização infantil*” uma vez que não vêm explicitamente destinados a crianças em fase de alfabetização inicial. No entanto, por se encontrarem, como os demais analisados, no interior dos livros voltados para esse processo, não será inadequado atribuir a eles a mesma função de ensinar a ler e escrever.

a) Manos Malucos

Este título refere-se a dois volumes editados simultaneamente, desde 1993, pela Melhoramentos. Possuem formato quadrado (20 x 20 cm) e contêm um conjunto de

palavras homônimas de nossa língua. A intenção da autora é fazer uma brincadeira com as palavras e seus diferentes significados, com enfoque na arbitrariedade do sentido convencional. Para isso conta com a já conhecida parceria com Claudius, suas ilustrações e seus personagens da coleção Mico Maneco, com muito humor, diagramadas, quase sempre, em quadrinhos.

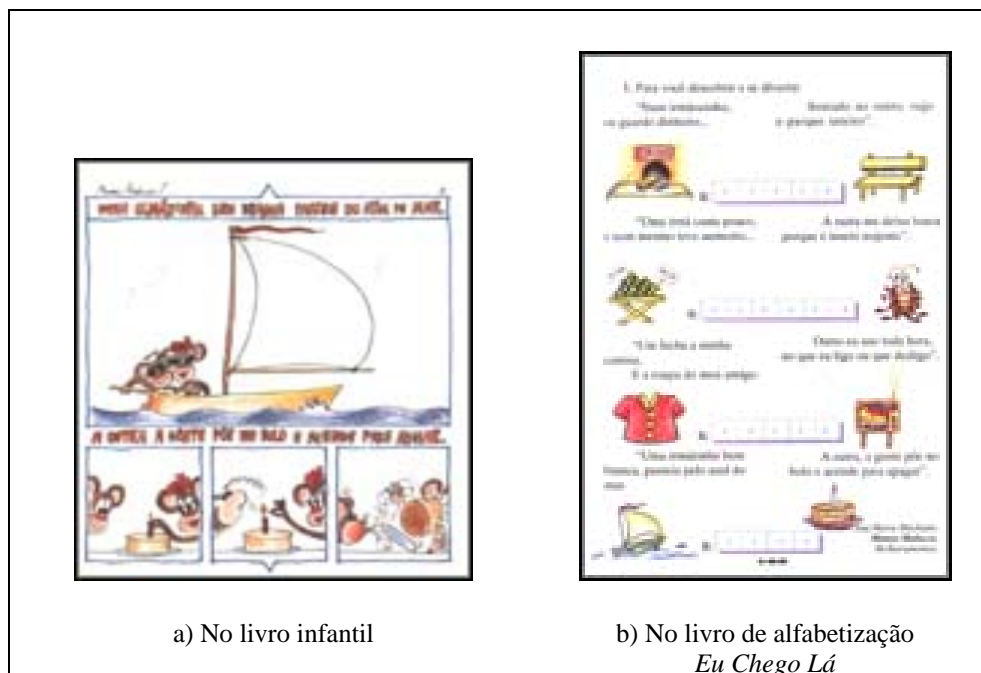


FIGURA 16 – Textos do livro infantil “Manos Malucos”
FONTE: MACHADO, 1993, p. 1

Na capa interna inicial, Ana Maria Machado afirma que a verdadeira autora é sua filha pequena que reuniu as palavras homônimas ou como é dito, palavras-irmãs, que sugerem o título da obra e que ela apenas elaborou o texto sob a forma de adivinhas e rimas bem humoradas, e este foi impresso em letras minúsculas manuscritas, como legendas de histórias em quadrinhos. A última página contém as respostas às adivinhas, no caso do leitor não encontrar a palavra para completar o texto. Tal detalhe implica na compreensão de que a obra se destina a um leitor mais autônomo, dispensando a mediação do adulto.

No livro de alfabetização *Palavra em Contexto*, (p. 186) na oitava unidade cujo tema é o Folclore, são apresentadas as quatro primeiras adivinhas, com as palavras: *banco – barata – botão – vela*, como texto complementar, sendo um texto-exercício independente.

A diagramação foge da forma em quadrinhos, optando por duas colunas impressas em letra de imprensa minúscula, com pares de ilustrações dispostas lateralmente e entre elas, quadradinhos para se escrever as palavras correspondentes, impondo pela quantidade, a resposta certa. Essa é a atividade proposta pelo texto injuntivo que diz: “*Para você descobrir e se divertir.*” Não é proposto nenhum trabalho complementar, nem mesmo em relação ao tema da unidade, o que é coerente com o texto injuntivo.

b) História de jabuti sabido com macaco metido

Esta obra foi inicialmente editada pela editora Codreci, em 1982. A partir de 1982 passou a ser publicada pela Quinteto Editorial, tendo sido reeditada em 1986. No ano seguinte fez parte dos livros editados pelo Círculo do Livro. O projeto gráfico apresenta o formato retangular 16 x 23 cm, capa plastificada, ilustrações de Eva Furnari, em preto e branco que se intercalam com o texto impresso em letras pretas ao longo de 15 páginas. A última página (p. 16) apresenta a autora através de uma foto e de dados biográficos. A capa final traz um texto-apresentação escrito por Ruth Rocha, que situa o contexto da tradição oral na qual a obra se baseia.

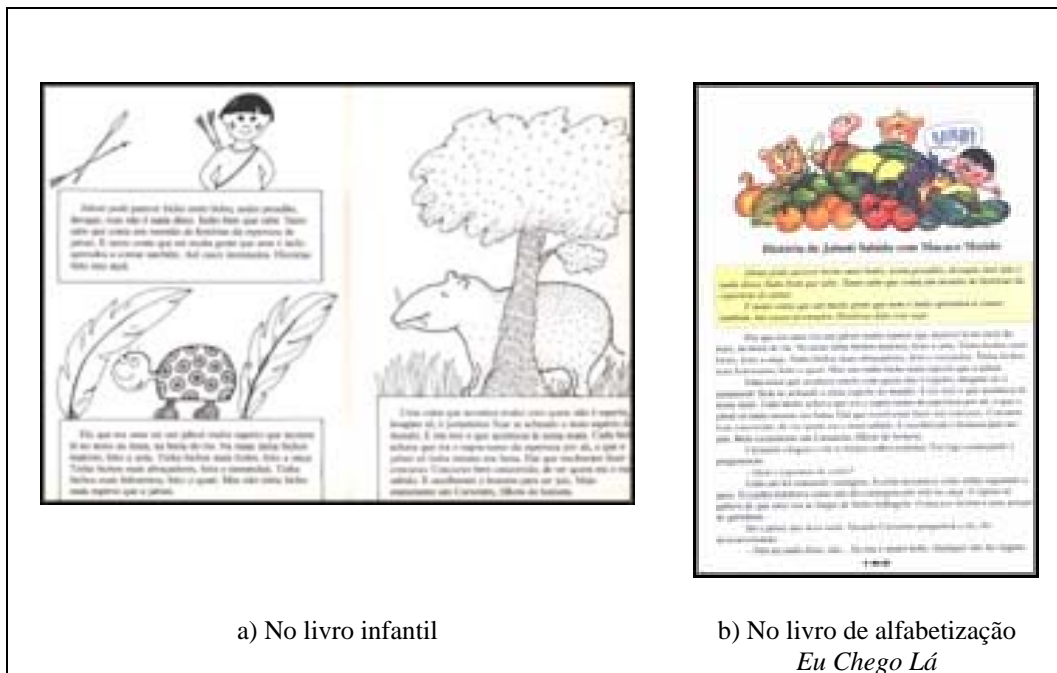


FIGURA 17 - Textos do livro infantil “História de jabuti sabido com macaco metido”
FONTE: MACHADO, 1986, p. 8-9.

O livro de alfabetização *Palavra em Contexto* (p. 192-194) apresenta, de início uma pequena e colorida ilustração antes do título. A narrativa é publicada integralmente, sem sofrer nenhum tipo de fragmentação, ocupando três páginas impressas em letra de imprensa minúscula, sem descanso visual, exigindo um leitor mais proficiente. Para isso, o texto injuntivo sugere que quem vai ler é, provavelmente, o professor, e o aluno será aquele que vai ouvir: “Agora, escute a história e veja o que vai acontecer” (grifo acrescentado).

O texto recebe tratamento de texto complementar, como parte do tema “Folclore”, embora dê origem a várias atividades. É antecedido por três atividades prévias que a ele estão relacionadas e que envolvem leitura, escrita e oralidade. Possui texto-apresentação que anuncia a autora, os personagens e antecipa situações que serão vividas na história através de atividades e ilustrações. Seguem a leitura, cinco variados textos-exercícios

que oportunizam discussões e interpretações pessoais, favorecendo a produção de sentido de forma interativa; apenas dois deles já têm o sentido prescrito que se limitam à busca da resposta no texto.

Por tudo isso, a inserção deste texto no livro de alfabetização, como foi descrito, representa uma exceção em relação aos outros textos narrativos que são fragmentados ou sofrem encurtamento. Manter o texto integral se justifica diante da proposta de leitura em que o aluno é um ouvinte ou porque o mesmo se encontra nas páginas finais.

c) **Chapeuzinho Vermelho**

O texto foi retirado da obra *“Chapeuzinho Vermelho e outros contos de Grimm”*, publicada desde 1986 pela Nova Fronteira, em homenagem ao bicentenário do nascimento do escritor de contos infantis Jacob Grimm. Ana Maria Machado selecionou e traduziu dez contos que fazem parte da obra. Além de *“Chapeuzinho Vermelho”* podem ser encontrados outros contos que seguem: “O homem que saiu em busca do medo”, “Os sete corvos”, “As três folhas da serpente”, “Palha, carvão e caroço de feijão”, “O Pássaro de Ouro”, “Doutor Sabe-Tudo”, “As três penas”, “Jorinda e Joringel” e “A Rainha das Abelhas”.

O projeto gráfico do livro infantil é de Ricardo Leite, que utilizou páginas inteiras com ilustrações coloridas em tons pastéis e nuances cinzas, intercaladas aos textos diagramados em duas colunas, impressos em letras miúdas. O formato é retangular, nas dimensões mais comuns aos livros infantis: 16 x 23 cm. A capa dura contém ilustração colorida, referente ao conto que dá nome e inicia a obra, além do selo dos “200 Anos de

Grimm 1786-1986”. Na capa final, a mesma ilustração da primeira folha de rosto, junto aos títulos dos contos que compõem a obra.

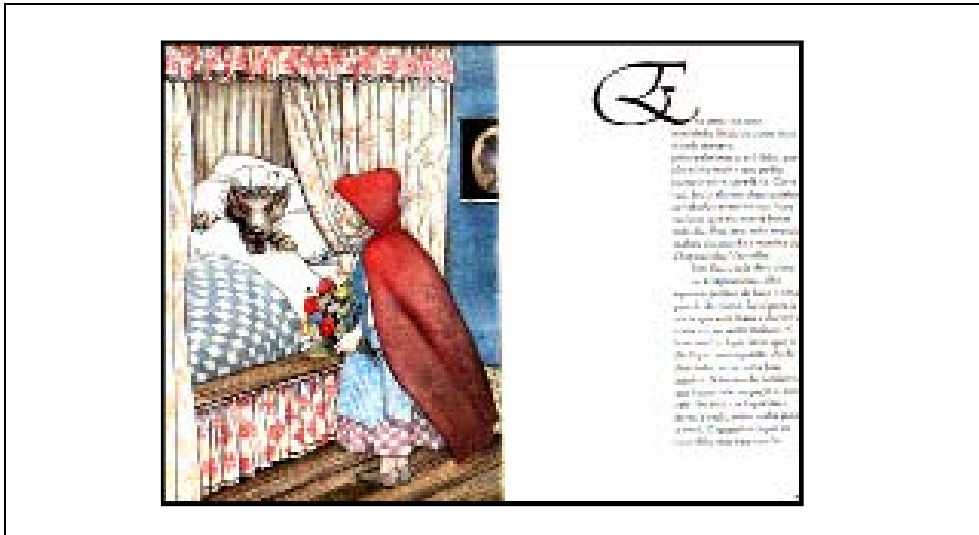


FIGURA 18 - Texto do Livro Infantil “Chapeuzinho Vermelho e outros Contos de Grim”
 FONTE: MACHADO, 1986, p. 8-9.

No livro de alfabetização *Letra Viva*, a autoria do texto é atribuída aos Irmãos Grimm e só nas referências bibliográficas da parte pós-textual é que as autoras esclarecem tratar-se de uma adaptação do livro de Ana Maria Machado que, por sua vez, também é uma tradução. As autoras, no entanto, não mantêm o vocabulário do texto-base; modificam o cenário, a situação descrita, assim como o diálogo entre os personagens. Ao final, o destino do lobo não é o mesmo, pois dizer que “o caçador levou o lobo embora”, como diz o livro de alfabetização, não é o mesmo que dizer “eles encheram de pedras a barriga do lobo (...) e ele caiu morto”, como está escrito no livro infantil. Não há ilustrações junto ao texto; somente em um texto exercício encontra-se um desenho, sugerindo um possível diálogo para ser pensado e escrito pelo aluno, entre duas personagens: a mãe e a menina.

O tratamento que o texto adaptado recebe no livro de alfabetização é nuclear, sendo gerador das atividades que constituem a 4^a. e a 5^a. lições que fazem parte da unidade “Histórias”. Possui texto-apresentação que esclarece sobre o gênero contos de fadas, sendo acompanhado de cinco textos-exercícios e de sete outros na lição seguinte. Os textos injuntivos dizem sobre: completar lacunas com palavras, procurar sílabas, ordenar frases, circular letras, ler, escrever, desenhar. No entanto não se limitam a atividades de leitura e escrita que enfatizam os conhecimentos lingüísticos; sugerem, ainda, situações de produção de textos orais e escritos, de avaliação e de socialização dos textos produzidos, de forma interativa.

O gênero é lembrado no texto-apresentação, mas ficam esquecidos os autores do conto de fadas e a autora que faz a tradução. Tal relação poderia ser estabelecida quando é proposto aos alunos que reescrevam o conto, ou seja, que sejam eles os autores, já que o próprio processo de tradução é uma forma de reescrita.

Esses três textos realizam, de forma indireta, a perspectiva de análise de uma literatura que busca literalizar a escolarização infantil, uma vez que mesmo não sendo produzidos para a escola, por sua apropriação pelos livros de alfabetização, passam a circular e a serem consumidos dentro dela.

O que se pode perceber, diante da análise realizada, é que recebem um tratamento diferenciado dos anteriores, apresentando atividades diversificadas que oportunizam, tanto a aquisição de conhecimentos e habilidades lingüísticas, quanto as possibilidades de produção de sentido pelo leitor e de interação verbal em diferentes situações

comunicativas. Tal constatação indica que, em relação aos textos anteriores da autora, escritos para crianças em fase de alfabetização, se por um lado a transposição didática apresenta as mesmas alterações textuais (fragmentações, encurtamentos ou supressão de parágrafos), por outro, revelam um avanço qualitativo no conteúdo das atividades.

4. Ruth Rocha e a diversidade de textos

A paulista Ruth Rocha é uma autora de muitos livros e de muitos prêmios. A diversidade de seus textos presentes nos livros de alfabetização reproduz a diversidade de sua obra para crianças e jovens, que vai desde livros de literatura, passando por livros paradidáticos como livros de atividades e mini-dicionários, até chegar aos livros didáticos. Formou-se em Sociologia e trabalhou como jornalista. Na mesma esteira de Ana Maria Machado, iniciou sua carreira de sucesso escrevendo histórias para crianças na Revista *Recreio* em 1969. Sua prática profissional como orientadora em uma escola de São Paulo, aproximou-a das crianças e de seu mundo e ela diz ter-se tornado “contadeira de histórias” quando nasceu a filha Mariana. Seus temas abordam as relações entre as crianças e os adultos falando de incompreensões, diferenças, autoritarismos, afetividade, entre outros.

A escritora já publicou mais de 180 livros entre obras originais e traduções e vendeu mais de 6 milhões de livros. Acumulou grande número de prêmios nacionais e internacionais, em 30 anos de literatura que “contribuiu para alfabetizar crianças e

formar adolescentes”.⁶ Entre eles, os de maior destaque: Prêmio Jabuti, pela Câmara Brasileira do Livro, Prêmio da Associação Paulista de Críticos de Arte, Prêmios pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ “Altamente recomendável”, Prêmio Ofélia Fontes “Melhor livro para criança”, Prêmio Malba Taham “Melhor Livro Informativo”.

TABELA 9

Textos dos Livros Infantis escritos por Ruth Rocha
Presentes nos Livros de Alfabetização

Or	Título do texto	Pag.	Livro de Alfabetização	Livro Infantil
1	Qual é a letra?	21	Novo Caminho	Palavras, muitas palavras...
2	Quem tem medo de monstro?	137	Letra Viva	Quem tem medo do monstro?
3	O menino que aprendeu a ver	54	Letra Viva	O menino que aprendeu a ver
4	Meu corpo	81	Descobrimo a Vida	Meu corpo
5	O menino que aprendeu a ver	26	Alfabetização Construtiv.	O menino que aprendeu a ver
6	Marcelo, marmelo, martelo	163	Alfabetização Construtiv.	Marcelo, marmelo, martelo
7	A cigarra e a formiga	120	Eu Chego Lá	Fábulas de Esopo
8	Versinhos desorganizados	109	Palavra em Contexto	Escrever e coçar é só começar
9	Sem título	41	Palavra em Contexto	Escrever e coçar é só começar
10	Sem título	84	Palavra em Contexto	Escrever e coçar é só começar
11	O fantasma	133	Todas as Letras	Quem tem medo do monstro?

Entre os textos de Ruth Rocha, os autores dos livros de alfabetização selecionaram os que seguem na TAB. 9. Analisando a referida tabela, fica evidenciada a diversidade de textos retirados de seus livros infantis, em que apenas três se repetem. Destes, o “Escrever e coçar é só começar”, referenciado no livro de alfabetização *Palavra em Contexto*, pode ser incluído na categoria de livros didáticos de Português, destinados a professores e alunos da 1^a. a 4^a. séries, publicados pela FTD desde 1994. A coleção, escrita em co-autoria com Anna Flora, no entanto, traz textos originais da autora, o que justifica sua inclusão em outros livros didáticos, como nesse caso.

⁶ De acordo com suas palavras, durante sua recente visita a Belo Horizonte em 02/07/99, realização do

Entre os textos da tabela acima, cinco são versos e quadrinhas, seis são narrativos, evidenciando um equilíbrio que se estende de forma visível em sua obra, já que grande parte de seus livros infantis apresentam textos simples e criativos, poemas, versos e narrativas rimadas, com frases curtas, jogo de palavras, às vezes articulados a ilustrações.

4.1. O texto: “O menino que aprendeu a ver”

Entre os textos que se repetem, “O menino que aprendeu a ver” encontra-se nos livros de alfabetização *Letra Viva* e *Alfabetização Construtivista*, apresentado quase que integralmente, mesmo se tratando de um texto que poderia ser considerado longo para um leitor iniciante. Por essas razões será aqui analisado com o objetivo de se descrever as transformações decorrentes da mudança de impresso e assim, apreender os princípios que orientaram sua transposição didática.

O livro infantil foi referenciado por duas editoras: inicialmente pela “Estúdio Gráfico, 1986”, no livro de alfabetização *Letra Viva* e pela “Quinteto Editorial”, no *Alfabetização Construtivista*. Vem impresso em letras minúsculas, disposto em 24 páginas coloridas e permeadas pelas ilustrações de Walter Ono, sendo articulado a elas em alguns trechos. Tomando por exemplo o fragmento da página 6, o mesmo diz: “*João olhava, olhava e via uma porção de desenhos que para ele era assim:*” Segue-se a ilustração de uma placa de rua em que se percebe alguns sinais gráficos, como se fossem letras, representando a forma que o menino enxergava. O mesmo acontece nas

páginas (6, 10, 11, 12, 13,15, 18, 23) em que texto e ilustração são mutuamente dependentes.



FIGURA 19 –Texto do Livro Infantil “O menino que aprendeu a ver”
 FONTE: ROCHA (s/d), p. 14-15.

Quando se adentra no texto, percebe-se que o mesmo sofreu alterações textuais como um pequeno encurtamento por supressão de cinco frases em partes, além da página final do livro infantil, contudo, sem, contudo, comprometer a coerência do mesmo. Ao mesmo tempo, porém, algumas frases que não existem no texto de Ruth Rocha, aparecem no texto do livro de alfabetização, tendo sido ou acrescentadas ou modificadas para atenderem aos interesses de suas autoras.⁷ Uma primeira modificação surge em relação à ausência das ilustrações, quando a frase da página 6, acima citada, se transforma na seguinte: “*João olhava e via uma porção de sinais que ele não entendia.*”

⁷ O livro infantil pela Editora Estúdio Gráfico, referenciado pelo livro *Letra Viva*, encontra-se esgotado e a referência da pesquisa foi a edição pela Quinteto Editorial. No entanto, em conversa com a autora, a mesma afirmou que nenhuma alteração aconteceu no conteúdo do texto quando a editora passou a ser outra.

Situação análoga acontece em mais quatro páginas onde a estrutura da frase é modificada, mais exatamente, em duas situações em que a palavra *desenhos* é substituída pela palavra *letra*. Uma outra modificação surge quando as autoras acrescentam frases ao texto de origem, como é o caso da que segue, em grifo, em meio ao trecho reproduzido, que traz também a frase inicial que foi retirada:

“... E lá estava, no meio dos outros desenhos, o desenho da professora: (ilustração) **E na rua, João via de novo, no meio dos cartazes e placas, a nova letra que a professora tinha ensinado.** Quando João chegou em casa foi logo falar com o pai ...” (p. 18-20)

Mesmo que as alterações não comprometam a produção de sentidos pelo leitor, como acontece muitas vezes em textos que são fragmentados, questiona-se a intervenção das autoras do livro de alfabetização na letra do texto, como se fossem co-autoras, como se tivessem permissão prévia da autora do livro infantil. Tal intervenção ficou mais fortemente evidenciada quando o final da narrativa é alterado com a substituição da última página pela frase em grifo: “- Gente, eu já sei ler! *Agora eu já sei ver.*” Ruth Rocha iniciou a narrativa, após a apresentação dos personagens, no contexto da ida de João à escola para aprender a ler, num diálogo com a mãe em um ponto de ônibus e termina com essa mesma situação, agora resolvida, porque o menino já sabe ler. Alterando o final, as autoras impediram que o desfecho se desse com a solução do problema, pelo “saber ler” em uma situação social em que a escrita e a leitura têm uma função imediata na sociedade, ou seja, ler a placa de ônibus para se orientar. Ao final, encontra-se apenas o nome da autora.

Seguindo a análise, no livro de alfabetização o texto faz parte da Unidade 3 - “Rua” sendo o texto nuclear da Lição 6, que dá origem a três textos-exercícios. O texto-

apresentação já esclarece que a leitura do mesmo é para ser feita pela professora, enquanto o aluno, ainda aprendendo a ler, como o menino da história, deverá ser o ouvinte, o que explica a presença de um texto longo nas unidades iniciais. O exercício seguinte refere-se a um trabalho interativo em que se propõe a discussão sobre o texto, solicitando interpretação e extrapolação do mesmo. Os dois restantes trabalham conhecimentos lingüísticos, envolvendo identificação de letras e de palavras.

<p>No Livro de alfabetização <i>Letra Viva</i>:</p> <p>2- DISCUTA COM SEUS COLEGAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • PORQUE JOÃO VIVIA ESPANTADO? • O QUE ERAM OS SINAIS QUE JOÃO NÃO ENTENDIA? • VOCÊ TAMBÉM ESTÁ APRENDENDO A VER COMO JOÃO? O QUE VOCÊ JÁ VÊ E LÊ, AGORA QUE ESTÁ APRENDENDO A LER? • COMO FAZ UMA PESSOA PARA TOMAR ÔNIBUS, SE ELA NÃO SABE LER? • O QUE ESTÁ ESCRITO NA FRENTE DO ÔNIBUS QUE VOCÊ TOMA? • DÊ OUTROS EXEMPLOS DA IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA A VIDA DAS PESSOAS. <p>3- PINTE SOMENTE OS OBJETOS QUE APARECEM NA HISTÓRIA:</p> <p><i>(Ilustrações seguidas de palavras:)</i> ÔNIBUS – PLACA – PANELA – OVO – PIPOCA – PROFESSORA</p> <p>PINTE DE AZUL AS PALAVRAS QUE COMEÇAM COM A LETRA O, E DE VERMELHO AS QUE TERMINAM COM A.</p> <p>(p. 56- 57)</p>	<p>No Livro de alfabetização <i>Alfabetização Construtivista</i></p> <p><i>Atividade oral</i></p> <p>1- VOCÊ SABE EXPLICAR QUEM PINTOU A LETRA A EM TODOS OS LUGARES ONDE JOÃOZINHO OLHAVA?</p> <p><i>Atividade escrita</i></p> <p>1- PINTE A PALAVRA QUE TENHA A PRIMEIRA LETRA QUE JOÃOZINHO APRENDEU.</p> <p style="text-align: center;">COCO – BALA – OVO</p> <p style="text-align: center;">(p. 28)</p>
---	--

QUADRO 9 – Textos-exercícios dos Livros de alfabetização “Letra Viva” e “Alfabetização Construtivista”

No Quadro 9, são encontrados exemplos dos textos-exercícios presentes nos livros de alfabetização. No livro *Alfabetização Construtivista*, o texto corresponde ao trecho que vai da página 7 à 19 do livro infantil, sem cortes ou alterações textuais; as seis páginas

iniciais (1-6) e as cinco finais (20-24) foram suprimidas, tendo, pois, sofrido um encurtamento significativo, que altera a produção de sentidos pelo leitor.

Em primeiro lugar, o texto inicia como se os personagens já fossem conhecidos, tendo sido dispensada, também, a apresentação do cenário em que se desenvolve a trama e assim, o leitor não fica sabendo porque o menino deveria ir à escola. Em segundo lugar, a supressão do final impede que se compreenda a história em si, uma vez que o menino vai à escola e apenas passa a procurar os desenhos da professora nas placas, ou seja, a solução não é encontrada; a idéia que permanece é a de que, nessa escola, se aprende a ver desenhos e não a ler.



FIGURA 20 –Textos do Livro Infantil “O menino que aprendeu a ver” nos livros de alfabetização

A ilustração vem antes do título e representa um menino sozinho, fazendo sinal para um ônibus, o que contraria a história, quando a situação é mediada pela mãe do menino que

com ele dialoga no ponto do ônibus. Outros pequenos desenhos se intercalam ao texto nos trechos que estabelecem a relação direta com o mesmo, mantendo a estrutura do impresso de origem, diagramado de forma muito semelhante a ele, garantindo o descanso visual do leitor, embora em letras de imprensa maiúscula. A referência bibliográfica vem completa, ao final do texto.

O texto é apresentado na seção “Hora da História”, na Unidade 5, não possuindo nenhuma apresentação prévia, seguido de uma atividade oral para interpretação de texto e uma atividade escrita, ambas referindo-se à letra “

Exemplo 17:

“1- Você sabe explicar quem pintou a letra A em todos os lugares onde Joãozinho olhava?

2- Pinte a palavra que tenha a primeira letra que Joãozinho aprendeu.”

O texto contextualiza ainda, as quatro atividades seguintes que falam de escola e trabalham cópia de palavras e letras. O que se supõe é que o mesmo é para ser lido pelo professor, tendo os alunos como ouvintes, pois não foi incluído na seção específica “Hora da Leitura”. As observações do livro do professor sugerem que ele seja o leitor, explique os valores da leitura na sociedade e leia textos de outros suportes materiais que não o livro infantil.

Tendo em vista o processo de didatização, as autoras dos livros de alfabetização analisados, além de suprimir e fragmentar o texto, alteraram a letra e incluíram frases que ele não apresenta em seu suporte de origem. Diante do que foi descrito, a análise revela que esse texto recebe o mesmo tratamento que os anteriores de Ana Maria Machado e são válidas as observações feitas em relação à função que passa a ter, ou seja, o texto de Ruth Rocha também é visto como um recurso didático para atender

apenas a fins escolares, no caso, a aquisição de conhecimentos sobre o sistema de escrita. Mas, como ocorreu nos três últimos textos da primeira autora, percebe-se um tratamento mais significativo para a narrativa, no sentido de terem sido contemplados, nas atividades propostas, aspectos relativos ao domínio de habilidades lingüísticas, comunicativas e de produção de sentidos na leitura. Ficam assim subestimados, o trabalho com a literatura, com o gênero e a autoria. Mesmo conhecida e reconhecida pela escola e fora dela, Ruth Rocha sequer é lembrada nesses impressos por seu trabalho destinado ao público infantil.

5. Algumas considerações

Diante das considerações anteriormente apresentadas, ao longo da análise dos textos, torna-se necessário retomar as questões sobre as transformações que ocorrem nos textos dos livros infantis quando estes passam para outros suportes, os livros de alfabetização, pelo mecanismo da transposição didática, buscando compreender porque e como elas acontecem.

Em primeiro lugar, pode-se afirmar que as alterações de natureza grafo-plástica, as textuais e lingüísticas são *inevitáveis* pela mudança de impresso embora elas ocorram, também, pelos objetivos dos autores dos livros de alfabetização. Em se tratando de um impresso destinado a ensinar a ler e escrever, seria *evitável* que apresentassem fragmentações inadequadas, que comprometem a unidade do texto ou a produção de sentidos, como as que foram descritas, porque, na realidade, deveriam favorecer a compreensão de seus leitores-alunos. Como se dirigem a um leitor iniciante, sem o

domínio completo do código lingüístico, as ilustrações são fundamentais, desde que estejam em sintonia com o texto. Por isso, deveriam ser levadas mais a sério no trabalho de editoração.

Em relação a um segundo pressuposto, pode-se afirmar também, que a mudança de impresso altera a forma que o texto é apresentado para ser lido; portanto, o próprio texto “muda porque muda o seu modo de leitura”, no caso, em função da leitura que dele deve ser feita e que já se encontra prescrita.⁸ É, pois, o contexto discursivo em que o texto se encontra, que define a sua leitura, orientada, principalmente, pelos textos-injuntivos que prescrevem os textos-exercícios, ou o que será feito do texto em sua escolarização: como, quando, onde, por quem e para que devem ser lidos. Mesmo quando os textos não sofrem alterações em sua forma impressa, o que remete à idéia do “texto estável” analisada por Chartier, estas podem acontecer mediante a introdução, ou não, de ilustrações, de textos-apresentação (comentários, notas, observações), de textos instrucionais ou injuntivos e de textos-exercícios.

Como trata-se de livro didático, é *inevitável* que tais textos acompanhem o texto selecionado para leitura. Os textos injuntivos nos livros de alfabetização analisados, em geral, remetem à aquisição de conhecimentos do sistema de escrita, simples identificação de letras, sílabas, palavras e frases ou indicação, no texto. Salvo raras exceções, como as encontradas nas narrativas mais longas, tais atividades não mobilizam o leitor para a produção de sentidos novos, para a interlocução entre autor-texto-leitor, para situações interativas em sala de aula, além de não favorecerem a intertextualidade, para que sejam estabelecidas relações com outros e diferentes tipos de

textos presentes no meio social e que fazem parte da cultura do aluno. Seria, pois, *evitável* que os objetivos de se ensinar o sistema de escrita fossem privilegiadas, em detrimento do trabalho que prioriza a estrutura lingüística, a textual e a interatividade que caracterizam o gênero. Além do que, ensinar a ler diferentes tipos de textos, também é um objetivo a ser alcançado, sendo imprescindível para a formação de bons leitores. Dessa forma, o texto literário, tal como é apresentado à escola, transforma-se em texto escolar, pela função que passa a ter no novo impresso.

Em terceiro lugar, em se tratando de livros de alfabetização, confirma-se a hipótese de que a poesia é mais didatizada que a narrativa, por apresentar textos curtos, linguagem lúdica e rítmica, rimas e sonoridade nas palavras. É, pois, explicável que os poemas tenham sido mais escolhidos, em função do gênero. No entanto, essa particularidade foi desconsiderada, já que o trabalho com a literatura não foi priorizado ou realizado de forma necessária. Paradoxalmente, se escritos para crianças, seriam textos ideais para se trabalhar de forma prazerosa, despertando no leitor iniciante o gosto pela leitura, o contato com a linguagem poética, suas metáforas e figuras de sentido.

Em relação ao tratamento recebido pelos textos de Vinicius de Moraes e de Elias José, uma outra afirmação que se pode fazer é que os poemas não sofreram alterações gráficas, textuais e lingüísticas, mais significativas, tendo sido apresentados integralmente, único privilégio a eles concedido. Guardadas algumas poucas exceções, as sugestões que orientam o processo de escolarização, tanto no livro do aluno, quanto no livro do professor, privilegiam a função escolar em detrimento da literária, o que deveria ser *evitado* pelos autores dos livros de alfabetização.

⁸ Palavras de CHARTIER, 1990. Cap. IV: Textos, impressos, leituras, p. 131.

Em relação aos textos selecionados da série “Mico Maneco”, Ana Maria Machado alia o conhecimento da arte literária ao conhecimento de um saber pedagógico mais especializado, próprio do processo de alfabetização, sem perder a estrutura da narrativa que permite a produção de sentidos pelo leitor. Os demais textos da autora, que foram didatizados, preservam as características de textos escritos para o público infantil, quer seja pela linguagem que ela emprega, quer seja pelos temas que escolhe para narrar histórias. Na esteira dessa autora, encontra-se Ruth Rocha, que também escreve para crianças na escola (inclusive livros didáticos), o que pode ser percebido, também, nos temas de seus livros infantis. Tudo isso torna explicável porque foram as autoras mais escolhidas pelos autores dos livros de alfabetização.

Uma quarta alteração que merece ser apontada, refere-se ao texto de Ruth Rocha que sofreu alterações na letra mesma, em função de interesses que não são os da autora, mas que atendem aos interesses dos autores dos livros de alfabetização. Nesse sentido é que se pode afirmar que se torna cada vez mais difícil pensar no autor empírico do texto, ou seja, com as alterações que os textos sofrem no processo de didatização, os autores dos livros de alfabetização tornam-se co-autores, quando transformam o texto apropriado de seu impresso de origem - o livro infantil, em sua letra mesma. Para o aluno, mesmo que tenha sido apresentado o autor do livro infantil, aquele texto que se encontra no livro de alfabetização é de fato o mesmo, embora tenha sido alterado de forma intencional, com palavras e frases de outro autor. Essa é uma forma *evitável* de se realizar a transposição didática, principalmente quando não se tem como certa a possibilidade que os alunos terão acesso ao impresso de origem.

Por fim, torna-se necessário esclarecer que, por essas considerações, não se quer dizer que o texto literário, ou apropriado de livros infantis, não possa ou não deva ser didatizado. Nem se pretende afirmar que tenha que ser desvinculado de funções pedagógicas ou que não possa ser visto como um texto escolar, pois, se circula e é consumido dentro da escola, *inevitavelmente* se transforma em texto escolar.

De acordo com as próprias categorias de análise propostas - a escolarização da literatura infantil e a literatização da escolarização infantil - as relações entre literatura e escola não podem ser negadas ou vistas de forma maniqueísta. No entanto, espera-se que no processo de didatização dos textos, sejam respeitadas as características que, na escola, o identifiquem como texto literário. Assim, questiona-se, na transposição didática, mais que as alterações impostas pela mudança de impresso, o contexto discursivo em que os textos se encontram nos livros de alfabetização analisados, ou seja, o modo como são apresentados para serem lidos.

Que outras considerações podem ser feitas em relação à (in)evitável didatização dos textos infantis através do livro didático, como resultado da análise dos textos, aqui apresentada, é o que será abordado no capítulo seguinte, junto a outras, a título de conclusão deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de conclusão sobre a (in)evitável didatização do livro infantil através do livro de alfabetização

Impossível chegar ao final de uma pesquisa e dizer que ela está pronta e acabada. Ela não se esgota em si mesma, porque se articulada à realidade, é mutável tanto quanto esta e sempre incorpora dados novos que solicitam outras pesquisas. Agora que chegamos ao final, parece ser o começo de tantas outras questões, porque um pesquisador sempre se coloca outras perguntas. Além disso, fica a certeza de que o que foi aqui enunciado é apenas uma pequena parcela de uma corrente de comunicação verbal que terá continuidade, quando as vozes dos leitores, em diferentes contextos e situações sociais, vierem se juntar às que se fizeram ouvir pela nossa mediação, pois não conseguimos escrever os textos sem nos colocarmos dentro deles, embora tenhamos optado por uma linguagem mais impessoal.

Lembramos que as considerações mais prementes foram sendo colocadas aos leitores ao final de cada capítulo. Outras, serão apresentadas, a título de finalização deste trabalho, que teve como objeto da pesquisa o processo de didatização, que produz as transformações que ocorrem nos textos dos livros infantis quando são apropriados pelos autores dos livros de alfabetização. De início, gostaríamos de pontuar que os pressupostos com os quais trabalhamos se confirmaram, sendo possível tecer as considerações que seguem e que já se evidenciavam.

Em primeiro lugar, é necessário lembrar que as duas categorias de livros analisados, sendo produto de interação verbal, de acordo com a teoria da enunciação proposta por Bakhtin, caracterizam-se pela direcionalidade e pela dialogicidade necessárias, para que, através dos textos produzidos, seja estabelecida a interação autor-leitor.¹ Ambos os impressos são escritos para crianças, mas, ainda que se dirijam ao mesmo leitor, os autores dos livros infantis escrevem seus textos em diferentes condições que os autores dos livros de alfabetização, tendo pois, diferentes finalidades.

Tal discussão aconteceu desde o Cap. 1, quando foram analisadas algumas relações entre escola e literatura e apresentadas a concepção de livro infantil e de livro didático com que trabalhamos. Nesse sentido, citamos como exemplo das imbricações entre esses dois impressos, as questões que surgiram no Cap. 3, quando os livros infantis das autoras Ana Maria Machado e Ruth Rocha, que escrevem intencionalmente para crianças em fase inicial de alfabetização, emergiram entre os mais didatizados. Não foi, portanto, por "uma coincidência feliz" que foram selecionadas, apresentando um maior número de textos, mas sim, porque escrevem para leitores determinados que, no caso, são as crianças-alfabetizandas. O contraponto fica por conta da poesia de Vinícius de Moraes, cuja obra citada destina-se ao público infantil presente na esfera social, independente da escola, que, no entanto, se destacou na seleção feita pelos autores dos livros de alfabetização por outras razões, já analisadas.

¹ Na obra de Bakhtin, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, já referenciada, entenda-se por "direcionalidade" que a palavra conduz à palavra, precede de alguém e dirige-se a alguém; por "dialogicidade" que a enunciação implica, pelo menos, duas vozes, sendo produto da interação entre o locutor e o ouvinte. (Cf. BAKHTIN, 1988. Cap. 6, p. 113)

Em segundo lugar, prevaleceu o outro pressuposto de que o texto se altera em função do impresso que o mantém. Descrevendo as transformações mais específicas, que os textos analisados, necessariamente, sofreram no processo de didatização, foram encontradas as de natureza grafo-plástica, textuais, lingüísticas e contextuais, pontuando que esta última permeia as outras, como descrevemos nos capítulos 4 e 5. Além disso, na passagem do suporte livro infantil para o suporte livro didático, o texto vem necessariamente acrescido de textos adicionais que constituem o seu contexto discursivo. Isso implica que a função que o texto passa a ter no livro didático modifica sua leitura, imposta também, pelas atividades que se encontram prescritas ou apresentadas como sugestões para serem desenvolvidas em sala de aula, no processo de escolarização.

Em terceiro lugar, em decorrência da sua didatização, a leitura desse texto na escola, é uma leitura autorizada na medida que depende do livro didático e das práticas pedagógicas nele sugeridas. Sendo assim, o texto apropriado do livro infantil se transforma em um texto escolar pelo tratamento que recebe nesse impresso, voltado para a aquisição dos saberes instituídos ou dos conteúdos curriculares. Desse modo, na transposição didática, o texto torna-se um instrumento que favorece a passagem dos saberes sociais para os saberes a serem ensinados. No caso dos livros de alfabetização, constatamos que esses saberes resumem-se, quase sempre, no domínio do código e na aquisição da base alfabética. Lembrando LAJOLO (1993), o texto é pretexto para se ensinar a ler e escrever, tendo negada a função que tinha anteriormente, em seu suporte de origem.

Assim, no processo de didatização, esses textos perdem as características que os identificam no campo artístico ou literário (autoria, gênero, linguagem, contexto sócio-histórico e cultural). Ignoradas as condições de produção do texto ou da obra que foi retirado, sua apresentação se dá de forma atomizada e transmite a impressão que foi escrito para compor o livro didático. Foi necessário buscar outras razões além da tradição histórica de se vincular escola e literatura, que justificassem a utilização dos mesmos em todos os livros de alfabetização.

Encontramos suporte teórico nas reflexões embasadas em BOURDIEU (1996), apresentadas no cap. 4, para compreender que no campo literário se faz uso do sistema de ensino para garantir longa duração aos bens culturais, porque este denega, reconhece e legitima este capital simbólico como forma de acumulação do capital econômico, o que torna a escola alvo da ação de agentes de promoção, no circuito de comercialização. É nesse sentido que os livros didáticos obedecem a uma lógica semelhante à lógica econômica das indústrias literárias que transformam o comércio dos bens culturais no comércio de bens comuns, visando o sucesso imediato e buscando atender à demanda preexistente. Compreendemos então, que os livros infantis presentes nos livros de alfabetização através de seus textos, ao mesmo tempo que destes se valem para se manter no mercado a eles conferem o prestígio necessário a uma comercialização eficaz.

Também as exigências do MEC, em relação à avaliação do livro didático, vieram reforçar essas duas lógicas: a lógica do poder e a lógica econômica. A primeira, explica-se pelo critério que define que predominem textos buscados na literatura infantil e pela

conseqüente escolha de autores de prestígio. A segunda garante a compra e distribuição dos livros de alfabetização recomendados por atenderem a este critério, entre os demais exigidos.² Logicamente, a influência desses critérios ainda não se fez notar diretamente no PNLD/ 98, porque os livros já se encontravam produzidos, sem terem sofrido alterações no conteúdo. Mas, lembramos que desde o PNLD/ 96, já era exigência prévia da equipe de avaliação e do MEC que os livros didáticos trabalhassem a Língua Portuguesa, partindo de diferentes tipos de textos presentes no meio social, exigência que se estendeu, depois, aos livros de alfabetização, sendo essa uma das razões pelas quais deixaram de apresentar apenas pseudotextos, como acontecia nas cartilhas tradicionais.

Continuando a análise, o autor do livro didático, para se manter no mercado, vê-se, então, condicionado pelas regras de editoração, pelos leitores a que se destinam, pelo contexto de sua esfera de circulação, pelos processos avaliativos e pelas práticas que efetivam seu sucesso ou seu fracasso. Defendemos que entre esses fatores condicionantes, torna-se imprescindível a preocupação com uma didatização de qualidade. Após as leituras apresentadas como base teórica e diante dos resultados dessa pesquisa, alguns esclarecimentos ainda são pertinentes em relação à pretendida qualidade na inevitável transposição didática.

Tentando ir além das transformações dos textos, após o resumo das idéias retomadas acima, completaremos essa exposição por uma série de pontos essenciais, onde

² De acordo com os critérios para análise dos livros de Língua Portuguesa, relativos à natureza dos textos nos livros de alfabetização, presentes no *Guia de livros didáticos*. 1^a a 4^a séries. PNLD/ 98, p. 25

tentaremos articular nosso próprio ponto de vista às teorias anunciadas no capítulo introdutório.

1. Uma das considerações que cabe colocar é a de que o processo de didatização do livro didático, bem como a escolarização dos textos, não podem estar desarticuladas de uma concepção de criança, anteriormente à concepção de leitor. Ao escreverem o livro do aluno, pensando no seu “Leitor Modelo”, (no sentido que é dado por ECO, 1990) os autores precisam explicitar, primeiro para si mesmo, a qual criança se dirigem no livro do aluno, para em seguida incluí-la como elemento indispensável no trabalho metodológico dirigido aos professores, no manual a eles destinado.³ Ou seja, responder prioritariamente, “para quem escreve?” e caminhar nesse sentido.

Em geral, os autores escrevem livros didáticos tendo em mente a série a que pertence o aluno que efetivamente dele se apropria, em um determinado nível de ensino. Por isso, quase sempre se voltam para o conteúdo, que, por sua vez, já se encontra selecionado e definido como adequado. Portanto, é imprescindível que o foco de trabalho, se volte para o aluno empírico e que este seja visto como um sujeito histórico e social, inserido num mundo, cujas relações sociais são dinâmicas. Acrescente-se que essas relações se modificam à medida que se encontram articuladas às relações socioeconômicas, interferindo na ação educativa exercida no seio das instituições sociais. Se conscientes das condições materiais de vida das crianças e das contradições que marcam as relações que se estabelecem na sociedade, os educadores, passam a considerar suas necessidades

³ Cf. ECO, 1990. Cap. 3: O Leitor-Modelo, p. 35-49. Segundo ECO, “Leitor-Modelo” é uma hipótese que o autor faz sobre o seu leitor, como sendo aquele, cujas competências vão além do domínio do código e que coincidem com as suas, geradas neste sentido; esse Leitor-Modelo, por conseguinte, será capaz de, em cooperação com ele, atualizar o texto e caminhar no sentido de interpretá-lo.

reais, a acreditar e a investir em suas possibilidades, entre eles os que escrevem para elas.

Se buscarmos nos livros de alfabetização, a concepção de infância que orienta as propostas neles apresentadas, encontraremos a criança como um ser indistinto do papel social que passa a exercer quando entra na escola, ou seja, que se confunde com a do aluno. Os dados analisados e, seguramente, as relações que estabelecemos ao analisá-los, mostram um ser ambíguo, ao mesmo tempo dependente e autônomo, passivo e participativo, presente e ausente no processo de escolarização. Por um lado, é dependente do adulto, incapaz de pensar por si mesmo, necessitando de sua ajuda para aprender. Para fins de melhor clareza, tomemos como exemplo que nos livros de alfabetização, o alfabetizando é visto como um não-leitor, que necessita sempre de alguém que leia para ele ou que leia junto com alguém. Mesmo quando no texto-exercício é proposto para discussão com o professor ou com os pares, ainda que se sugira o diálogo com o autor ou com os personagens dos textos, a resposta do aluno deve corresponder ao que se espera e, geralmente, espera-se a univocidade. Portanto, no livro didático, assim como na escola, é sempre o adulto quem decide qual texto deverá ser lido, como e quando. Por que o convite à leitura não pode ser feito diretamente ao aluno? Por que não se permite que ele faça a *sua* leitura, colocando os seus conhecimentos prévios de leitor-criança, imerso na cultura que ele traz do seu meio social?

Por outro lado, o discurso presente nas propostas metodológicas é o de que o aluno deve ser ativo, participante, livre para pensar, expor suas idéias e agir. Nos exercícios se

sugerem a discussão, a interação e a pluralidade de idéias, mas em raras exceções, encontramos a possibilidade de “respostas pessoais” e abertura para que o leitor-aluno estabeleça relações articuladas a seu “horizonte de expectativa”. Por sua vez, a uniformização vem expressa, tanto no livro do aluno, quanto nos exercícios resolvidos no manual do professor.

2. Tais considerações nos remetem ao aluno concreto, ao leitor empírico dos textos didatizados. O que resta, então, a ele, diante do que já está prescrito no livro, é a “contrapalavra” ou a “réplica”, no sentido dado por BAKHTIN (1988) para quem “toda compreensão é dialógica por natureza”⁴. A compreensão de um enunciado implica um processo em que outros enunciados entram em contato e se confrontam. A contrapalavra surge, pois, do conjunto de palavras nossas, que apresentamos como resposta ao enunciado que estamos em via de compreender, procedente de uma esfera dada, vista como um argumento para enfrentar, sucessivamente, contra-argumentos de outros, de outras vozes. Nas palavras do autor, “aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores ...” (p. 147). Neste *discurso interior* encontra-se a essência da recepção ativa da enunciação do outro, em busca de uma apreensão significativa do que é enunciado, no caso do aluno na escola, diante do enunciado pelo autor do livro didático, pelo professor e colegas.

Em relação ao trabalho com os textos, os livros de alfabetização apresentam poucas chances de que essa contrapalavra se faça ouvir, principalmente, quando optam pela repetição de frases e trechos já escritos ou por questões que se auto-respondem, cujas

respostas já se encontram prescritas. Contrariamente, seus autores deveriam priorizar a atividade mental do aluno e a produção de sentidos novos, principalmente em se tratando do gênero literário, evitando-se, na transposição didática, a já referida uniformização patrocinada pela escola. Além disso, não se faz a articulação do texto literário a outros tipos de textos, o que possibilitaria ao aluno estabelecer relações com outras situações comunicativas em outros contextos sociais, através da intertextualidade.

3. Neste ponto, ainda inspirados em Bakhtin, podemos acrescentar que, em sua didatização através do livro didático, o livro infantil é sempre um *discurso citado* ou um discurso de outrem. Considere-se, ainda, que o próprio livro didático em seu processo de escolarização é, também, o discurso de outrem, ou seja, é o discurso de seus autores, enunciado por professores e alunos em sala de aula. Segundo o autor, o erro fundamental no estudo das formas de transmissão do discurso é tê-lo, sistematicamente, divorciado do contexto narrativo quando, ao contrário, se deveria justamente buscar a interação dinâmica dessas duas dimensões: o discurso a transmitir e aquele que serve para transmiti-lo.

É necessário considerar, também, as condições de produção dos livros de alfabetização (quem escreve e para quem se escreve). Por um lado, que seus autores se baseiem em uma concepção de língua escrita atualizada, garantindo a coerência entre as propostas teórico- metodológicas e as atividades do livro do aluno. Em relação aos textos apropriados dos livros infantis, que considerem as condições de produção situando o autor no âmbito da produção literária, contextualizando a sua obra. Uma transposição

⁴ Cf. MIKHAIL, B. (V. N. Volochínov), 1988. Cap. 9: O “discurso de outrem”, p. 144-54.

didática, que priorize a qualidade, precisa levar em conta o contexto narrativo em que se produzem os livros infantis, o que garantiria a autenticidade dos textos citados.

Por outro lado, uma transposição de qualidade deveria trabalhar no espaço tensional entre *o que* didatizar e *como* fazê-lo, voltada para a situação social imediata em que se desenvolve o processo ensino-aprendizagem e para o contexto social mais amplo em que se situam o mercado, as políticas e a demanda educacional. Em outras palavras, considerar a tensão entre a função social dos textos e a sua função pedagógica, tendo em vista a escolarização dos mesmos.

4. Nessa pluralidade de vozes, uma outra voz que se faz ouvir é a do professor, no processo de produção do livro didático, principalmente, ao final do seu circuito de comunicação, quando este impresso chega à escola e se inicia o seu processo de escolarização propriamente dito. A ação mediadora do professor é, então, imprescindível, tanto para que o impresso chegue à sala de aula, quanto para que se concretize o trabalho proposto aos alunos. O autor idealiza essa ação, quando espera que as orientações do manual sejam corretamente seguidas e quando desconsideram que fatores extra e intraescolares interferem e condicionam o processo de escolarização do livro didático, entre eles, a sua política de distribuição, a formação do professor, a hierarquia interna da escola e a organização do trabalho pedagógico. Além do mais, essa mediação é sempre relativa, por causa da produção de sentidos que se estabelece na relação texto-leitor, ou seja, o aluno sempre pode extrapolar e atribuir significados que não se encontram prescritos nos textos e atividades que compõem o livro didático. Torna-se oportuno retomar que são os editores os que parecem acreditar mais no papel

que o professor exerce, tanto na seleção, quanto na “adoção” do livro didático, porque investem maciçamente no material de divulgação, a eles dirigindo seus catálogos e seus cursos.

5. Considerando o que já foi analisado sobre as relações entre escola e literatura, é necessário, que esta seja entendida como uma prática cultural, inserida num contexto social mais amplo em que outras práticas se efetivam. Ao mesmo tempo, que a ela seja atribuído o estatuto de “arte literária”, para que não se percam as particularidades do gênero, comparado a outros tipos de textos e principalmente a outras formas de expressão da linguagem e de comunicação que não a palavra escrita, tais como o desenho, a pintura, a escultura, a música, a dança, o teatro, a fotografia, o cinema.

Como produção cultural e como arte da palavra, a literatura reflete os valores, as necessidades e os interesses de uma determinada sociedade, num determinado momento da história. Os conhecimentos prévios sobre o autor, a obra e seu contexto narrativo viriam, em muito, contribuir para o trabalho de significação por parte dos leitores na escola, quer sejam os professores, quer sejam os alunos. Para sua didatização, o livro infantil deve ser visto como produto da ação dos elementos envolvidos em seu processo de produção, editoração, impressão, divulgação e circulação, no circuito de comunicação que se inicia com o autor e se fecha com o leitor.

Sendo assim, o estudo da literatura, na escola, precisa voltar-se para a importância do papel que o leitor desempenha, pois é através dele que os textos adquirem sentidos e são realizadas leituras plurais, com tantas significações possíveis, quantos forem os

contextos em que forem lidos. É nesse sentido, que ECO (1990) afirma que o texto literário “é um mecanismo preguiçoso ou econômico e quer que alguém o ajude a funcionar” e que espera do leitor a iniciativa interpretativa, ou seja, que este o atualize. Para que aconteça essa atualização do texto, o autor afirma que é necessário “movimentos cooperativos, conscientes e ativos” por parte do leitor e que se deve fazer distinção entre o uso livre do texto e a sua interpretação. Tal distinção encontra-se articulada na interação que se estabelece entre o autor e o seu “Leitor-Modelo”. Assim, na transposição didática, os livros de alfabetização deveriam conter atividades que priorizassem o papel do leitor, contribuindo de modo mais efetivo, para sua formação.

6. Em relação aos conhecimentos lingüísticos pretendidos pela escola, que referem-se aos saberes a serem ensinados, que estes se concretizem através de um trabalho criativo desencadeado *pelo* texto selecionado, uma vez que se encontram inevitavelmente presentes *no* texto e poderão ser intencionalmente compartilhados com seus leitores. Não se pode desconsiderar que escrever um texto, seja ele literário ou não, exige que tais conhecimentos se manifestem através da língua escrita. Mas, que sejam trabalhadas as situações comunicativas concretas que o texto possibilita, evitando-se as situações artificializadas, centradas no domínio das normas e das regras gramaticais. Nesse sentido, o texto torna-se pretexto para um trabalho reflexivo sobre a língua escrita, de modo que o aluno-leitor possa perceber, observar e inferir suas regularidades e irregularidades, ao invés de apreendê-la como um sistema de normas fixas, distanciada de sua realidade evolutiva e de suas funções sociais.

7. Um outro ponto relevante a ser considerado, em relação aos textos dos livros infantis, é que eles devem ocupar um espaço diferenciado, em meio à diversidade textual necessária e exigida para que os alunos adquiram habilidades básicas de leitura e escrita da língua em suas diferentes funções sociais. Vistos como literatura e recebendo o tratamento como tal no contexto discursivo dos livros de alfabetização, que possam exercer papel, também distinto dos demais, no processo de formação dos leitores e que realizem, primordialmente, a função emancipadora da arte, para a qual foram produzidos.

Nesta perspectiva, pretende-se que o trabalho com a literatura na escola passe do “pedagogismo pragmático” para “objeto de estudo”, permitindo que a leitura de seus textos instale em seus leitores, o gosto, o prazer, o imaginário, a fruição, contudo, sem perder o sentido da realidade, porque se encontram mergulhados na cultura. Isso significa que é necessário ir além das propostas de atividades presentes nos livros do professor e do aluno, e que o livro infantil ocupe ainda, outros espaços na instituição e na vida escolar, através de espaços específicos para leitura, como os tradicionais “cantinhos”(espaço na sala de aula ou fora dela: caixas de livros, armários, prateleiras de livre acesso, entre outras alternativas), da revitalização das bibliotecas e dos projetos pedagógicos que priorizem o leitor como produtor de sentidos e como autor de textos literários. Além disso, que sejam garantidas, aos alunos e professores, oportunidades de freqüentar agências sociais mais amplas como bibliotecas públicas, livrarias, feiras, lançamentos, encontros com escritores e de se ter em mãos, sem discriminação por parte da escola, materiais que funcionam como mediadores do conhecimento sobre os livros, como suplementos ou seções de jornais, revistas especializadas e catálogos.

Por tudo isso, entendemos que, diante da diversidade de obras e autores existentes na literatura brasileira, os textos apropriados dos livros infantis devem ser selecionados pelos autores dos livros de alfabetização, logicamente, em função dos leitores a que se dirigem. Contudo, que nessa intencionalidade, se valham dos estudos literários para procederem a essa escolha e que se preocupem em apresentar textos significativos da literatura nacional e estrangeira, destinados à criança ou que abordem temas que possam ser do interesse delas, ainda que, na visão do adulto.

Terminar esse capítulo traz a sensação de que tudo que foi construído em quase nada pode contribuir para transformar as condições do trabalho com a alfabetização, tema desencadeador desta pesquisa, se considerarmos a dura realidade brasileira. O Censo/96, divulgado em 97, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e estatística - IBGE, mostrou que 13,6 % da população brasileira com dez anos ou mais, têm no máximo, um ano de escolarização, o que representa 16,9 milhões de pessoas, incluídas as que nunca freqüentaram a escola.⁵ Apresentou ainda, o índice de 92,1% de escolarização entre crianças de 7 a 9 anos.

Apesar dessa concentração na faixa etária, a expansão quantitativa da escola ainda deixa 2,7 milhões fora dela. E ainda persiste o desafio maior que é manter as crianças na escola, evitando o atraso na faixa etária (repetência) e possível evasão, ligadas à qualidade do ensino oferecido, entre outros fatores. Esse discurso da qualidade da escola e, no caso específico, da alfabetização, tem dissociado o problema de seus

⁵ De acordo com dados fornecidos pelo IBGE, divulgados pela imprensa: Cf. FOLHA DE SÃO PAULO, 1997. Caderno Cotidiano, 6 ago., p. 1.

determinantes sociais, negando as relações de forças materiais e simbólicas de uma sociedade dividida e desigual como a nossa, impedindo o avanço e o conseqüente sucesso do trabalho, já que a escola tem se mostrado incapaz de alfabetizar grande parte das crianças oriundas das classes populares que nela ingressam. Esses dados confirmam, independentemente de razões políticas ou ideológicas, que o fracasso escolar pode ser identificado como sendo, originariamente, o fracasso da alfabetização, mesmo correndo o risco de reducionismo.

Mais recentemente, os meios de comunicação vêm denunciando a exploração do trabalho infantil em diversos países do mundo, entre eles o Brasil, que, somado a outros fatores, impedem, concretamente, a entrada da criança, na escola e sua permanência na mesma.⁶ Forçadas pela pobreza em que vivem e pela repetência sucessiva imposta pelo fracasso, é na fase da alfabetização, após sucessivas repetências, que a criança termina por ser “expulsa” da escola, realizando o processo de produção/reprodução da sociedade. Em outras palavras, a escola, que é vista pela maioria da população pobre como um meio de ascensão social, à medida que produz analfabetos, reproduz em seu interior as desigualdades presentes no meio social.

A igualdade de oportunidades vista como “a escola para todos ou todos na escola”, parece mais perto de se tornar realidade e tem sido o discurso das políticas atuais. Mas, “o sucesso escolar para todos” ou a permanência da criança na escola e o conseqüente avanço nos estudos encontram-se mais distantes. Muitas das questões pedagógicas relativas à aquisição do conhecimento já se encontram respondidas e soluções ou

⁶ De acordo com relatório da UNICEF, 1997.

alternativas são apontadas por pesquisadores, teóricos e especialistas da área, algumas delas já se transformaram em experiências concretas, como a forma de organização da escola em ciclos, dando mais tempo à criança para se alfabetizar.

Toda esta realidade apresentada em números e analisadas a partir de reflexões teóricas sobre o assunto reforça a importância de se ter, cada vez mais, acesso ao conhecimento sobre a produção e utilização dos livros didáticos (e dentre eles, os livros de alfabetização) e dos livros não propositadamente escritos ou destinados ao uso em sala de aula, como parte dos saberes possíveis e necessários aos professores. Acrescente-se a isso, a importância da participação efetiva desses profissionais nas políticas governamentais de aquisição e distribuição desses livros, como propõe o PNLD.

A título de conclusão, neste trabalho foram discutidos assuntos relativos às relações entre escola e literatura, à concepção de livro didático, de livro de alfabetização, de livro infantil, às políticas públicas de acesso ao livro nas escolas, ao processo de didatização dos livros infantis, aos textos oferecidos para o desenvolvimento da leitura na escola brasileira, e, sobretudo, ao processo de didatização. Tais conhecimentos favorecem a compreensão sobre como se produzem os saberes e os objetos escolares e, mesmo que sejam apenas uma pequena parcela, poderão contribuir para a formulação das políticas públicas de acesso ao livro infantil, para os critérios de produção e distribuição do livro didático.

Ainda que se destine originariamente ao campo acadêmico, este conhecimento, se socializado através das Universidades, dos cursos de Licenciatura e dos órgãos

educacionais (escolas, secretarias municipais e estaduais), poderá ser discutido e apropriado pelos profissionais das áreas afins, prioritariamente pelos docentes que atuam na educação básica, através da formação continuada dos mesmos. Como num processo polifônico, juntem-se às vozes dos que se fizeram presentes neste trabalho, as de seus leitores possíveis e, sobretudo, que não falem as vozes das professoras-alfabetizadoras ou não será a mesma melodia. Que elas possam desempenhar o papel político que lhes compete, tendo em vista uma prática transformadora, uma vez que são responsáveis pela seleção do que é melhor, mais adequado, mais desejável para os alunos, leitores em formação.

Concluindo, temos a sensação de que tudo que foi dito já estava de certa forma enunciado e que a pesquisa foi realizada partindo de um problema que já se encontrava posto e cuja resposta já tinha sido encontrada. A escolarização do texto literário ou do livro infantil é vista como “inevitável” porque a escola é a instituição social responsável para ensinar os saberes socialmente constituídos. Também não se pode desconsiderar que nela se encontram, de forma privilegiada, os pequenos leitores a quem esse impresso se destina. No entanto, é necessário que a apropriação dos textos dos livros infantis, pelos autores dos livros didáticos, se dê da forma mais adequada possível, para que eles não percam a sua função específica e singular, uma vez que há transposições didáticas que deveriam ser evitadas, como se pretendeu apresentar.

Finalmente, por não resistir, deixamos registradas as palavras do educador Paulo Freire, cuja luta maior foi contra a pobreza e o analfabetismo, no Brasil e no exterior. São dirigidas a pais, professores e crianças, segundo o último manuscrito da obra que

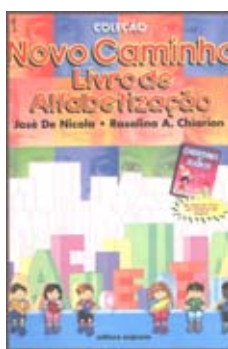
preparava sob o título de “Cartas Pedagógicas”.⁷ Nelas, se percebe que o autor não perdeu a capacidade de se indignar e, ao mesmo tempo, de acreditar no valor da educação, das quais retiro a frase: “*Se a educação não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.*” É essa a esperança e a certeza dos que querem permanecer lutando, do lugar em que se encontram, as pequenas lutas do cotidiano, das quais compartilhamos e que, sem dúvida, nos impulsionaram a realizar este trabalho.

⁷ Cf. SCHLEGEL, 1997, Caderno Cotidiano, p. 8. Suas palavras encontravam-se ainda em manuscrito, na ocasião de sua morte, como parte do livro que estava preparando, dirigido a pais, professores e, segundo ele “aos meninos também”, sob o título “Cartas pedagógicas”, que ficou inacabado.

ANEXO I

Descrição dos livros de alfabetização que compõem o *corpus* da pesquisa

Livro 1



- **Título:** Coleção **NOVO CAMINHO**. Livro de Alfabetização. (160 p.)
- **Autores:** José de Nicola Neto – autor de vários livros didáticos direcionados ao ensino da Língua Portuguesa e da Literatura.

Rosalina Aparecida Acedo Chiaron – Licenciada em Letras e em Pedagogia

- **Editora** Scipione, São Paulo /1997. 3^a. ed.
- **Anexo:** livro do professor
- **Estrutura editorial e gráfica**

O livro é impresso em material de boa qualidade, encadernação plastificada, bem diagramado, apresentando as unidades separadas por uma margem em cores e tons diferentes, letras de imprensa maiúsculas até a página 72. Desta página em diante após a unidade “*Todas as letras*”, que estrategicamente apresenta o alfabeto maiúsculo e minúsculo na letra de imprensa e na cursiva ou “letra de mão” (de acordo com a terminologia utilizada), passa-se a utilizar a letra de imprensa minúscula; os textos escritos são enriquecidos com ilustrações coloridas, criativas, diversificadas e incluem fotos.

Contém folha de rosto com dados sobre os autores presentes também na capa final, dados editoriais, ficha catalográfica e sumário das unidades temáticas; na parte pós-textual apresenta glossário e bibliografia das obras que fundamentam o livro. A parte que se refere ao Caderno de Jogos, possui 32 páginas, reiniciando a numeração.

O *livro do professor* é uma reprodução do livro do aluno acrescido de um encarte final de 24 páginas, denominado *Plano de Curso*, impresso em preto. É composto de cinco itens que incluem fundamentação teórica, orientações metodológicas, planejamentos, sugestões para o trabalho com os temas geradores, referências bibliográficas de leituras para o professor e de livros infantis para o aluno.

- **Conteúdo**

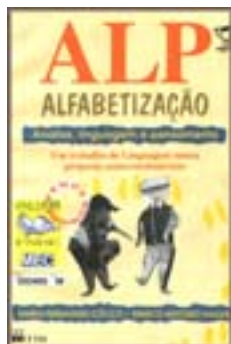
O livro do aluno organiza-se em duas partes: a primeira é o livro propriamente dito e a segunda, trata-se de um encarte denominado *Caderno de Jogos*. O livro de alfabetização é composto de uma unidade inicial, O mundo das letras, que visa introduzir o aluno no ambiente escolar, familiar e social, seguido de dez temas geradores, selecionados conforme o mundo infantil (Brinquedos de pau, Brinquedos de pano, A magia da construção, Brincando de falar, Histórias da Carochinha, Brinquedos de papel, Brincadeiras antigas, Brincando com a terra, O planeta Terra, Brincando com a palavra).

Cada uma das unidades inclui textos para leitura, atividades orais e escritas e a construção de um brinquedo, organizadas em três seções: Atividades orais, Atividades escritas e Construindo que, ao longo de todo o livro, relacionam texto-frase, frase-palavra, palavra-sílabas, sílabas-letras, com o tema proposto.

- **Seleção Textual**

Cada unidade sistematicamente, começa e termina com textos para leitura, retirados de livros infantis, em sua maioria, poemas e narrativas. Entre os autores representativos da literatura infantil brasileira, encontram-se nomes tais como: Cecília Meireles, Ana Maria Machado, Elza Beatriz, Roseana Murray, José Paulo Paes. Proporcionalmente, é pequeno o número de textos didáticos, do folclore e tradição oral e de outros suportes materiais que circulam no meio social.

Livro 2



- **Título:** ALP Alfabetização – Análise, Linguagem e Pensamento: um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista . (224 p.)
- **Autores:** - Maria Fernandes Cocco - Licenciada em Letras e Pedagogia pela USP, com especialização em Alfabetização e Ensino de Línguas em Buenos Aires e Madrid
 - Marco Antônio Hailer – Bacharel em Música e Licenciatura em Educação Artística, especialização em Psicologia Histórico-Cultural
- **Editora:** FTD, São Paulo / 1995
- **Anexo:** Livro do professor
- **Estrutura editorial e gráfica**

O livro pertence à coleção com o mesmo título, que vai até a 8^a série, mas não recebe numeração. O projeto gráfico apresenta diagramação e papel de qualidade, letra tipo imprensa minúscula; as ilustrações são pobres em cores e beleza estética, mas valorizadas pela pertinência e articulação com os textos e exercícios, enriquecidas por textos pictóricos (fotos de quadros, pessoas, objetos, lugares) que oportunizam o uso de diferentes linguagens visuais. Contém dados editoriais, ficha catalográfica, folha de rosto com dados sobre os autores, sumário das unidades e dos textos.

O livro do professor, apresenta bibliografia atualizada e coerente com a proposta, é uma reprodução do livro do aluno acrescido de um encarte final *Anotações para o professor*, composto de 39 páginas.

- **Conteúdo**

Organiza-se em uma introdução (Na escola) e doze unidades temáticas (Ver e ouvir, O nome da gente, Tudo pode ser escrito, O nome das coisas, Os animais, Brincar, jogar e aprender, Receitas para crescer, Lugares diferentes, Hora de dormir, Festas, Histórias fantásticas, A natureza), subdivididas em seções de acordo com as atividades propostas: Lendo, Pensando e descobrindo, Escrevendo, Conversando, Construindo, Atividades de enriquecimento.

As atividades propostas abrangem leitura, compreensão e interpretação de textos, linguagem oral, produção escrita, reconstrução do código lingüístico, ampliação de vocabulário; são diversificadas, contextualizadas pelo tema da unidade, estimulam a interação grupal e atividades extraclasse.

- **Seleção Textual**

Cada unidade é iniciada com textos de diferentes tipos, gêneros e funções, seguidos de outros ao longo de todo o livro. Os textos retirados dos livros infantis, apresentam referência bibliográfica completa. Autores conhecidos na literatura infantil brasileira são lembrados, entre outros: Ruth Rocha, José Paulo Paes, Roseana Murray.

Livro 3



- **Título:** LETRA VIVA. Programa de leitura e escrita. Alfabetização. (216 p.)
- **Autoras:** - Maria Alice Setúbal
- Beatriz Lomônaco
- Izabel Brunsizian
- **Editora:** Formato, Belo Horizonte /1994

- **Anexo:** Livro do Professor.
- **Estrutura editorial e gráfica:**

O projeto gráfico é valorizado por ilustrações coloridas e atraentes, embora às vezes apresentem desenhos desnecessários à compreensão dos textos, das atividades e não sejam representadas pessoas de outras etnias; o papel de boa qualidade, garante a nitidez e legibilidade dos textos, escritos exclusivamente em letra de imprensa maiúscula até a página 115, quando aparece a letra minúscula; os textos injuntivos que seguem são apresentados em maiúscula e os textos-exercícios em minúscula.

Contém dados editoriais e ficha catalográfica, folha de rosto que não apresenta dados sobre as autoras, sumário simplificado das unidades. O livro é encadernado com capa plastificada o que favorece sua durabilidade.

O *Livro do professor* descreve as unidades que constituem o livro do aluno e é anexo a ele, esclarece sobre conceitos e metodologias, fornece sugestões de procedimentos didáticos e bibliografia de apoio aos fundamentos teórico-metodológicos.

- **Conteúdo**

O livro do aluno organiza-se em torno de 12 unidades temáticas: Nomes, Escola, Rua, Doces, Animais, Festas Juninas, Jornais e revistas, Histórias, Corpo, Brincadeiras, Música, Despedida, subdivididas em lições numeradas em quantidade variável e marcadas por uma determinada cor, no alto de cada página. Cada tema é introduzido com um texto-apresentação, que contextualiza os exercícios e os outros textos presentes nas lições.

As atividades exploram o tema através de leitura e produção de diferentes tipos de textos, linguagem oral, reflexão sobre o funcionamento do sistema ortográfico e de descoberta de suas regularidades e irregularidades por meio de palavras, sílabas e letras.

- **Seleção Textual**

Uma diversificada seleção textual, em sua maioria autênticos e integrais, inclui textos didáticos, adaptações, textos de livros infantis, gêneros literários (em grande parte,

textos narrativos), parlendas, canções e trava-línguas, cuja referência bibliográfica completa é apresentada nas duas páginas finais.

Livro 4



- **Título:** PIPOCA. Método lúdico de alfabetização. Uma proposta construtivista e interacionista lúdica. (176 p.)
- **Autor:** Paulo Nunes de Almeida – Formado em Pedagogia, Letras e Filosofia e autor de oito obras sobre o ensino da Língua Portuguesa
- **Editora:** Saraiva, São Paulo / 1995 / 36^a. edição
- **Anexos:** Livro do professor, fita cassete
- **Estrutura editorial e gráfica:**

Do ponto de vista gráfico, o livro é impresso em papel de qualidade questionável devido à presença de “fantasmas”, à diagramação é confusa, dificultando a compreensão de um leitor iniciante, apresentando excesso de ilustrações, a maioria em preto e branco, que se misturam aos textos escritos em letra de imprensa minúscula, sem as devidas proporções de tamanho, nem sempre articuladas com os exercícios, alternando alguns desenhos coloridos; representam crianças, objetos e animais, num mundo infantil artificializado.

A obra contém dados editoriais, ficha catalográfica, folha de rosto com dados sobre o autor, que se completam na contra-capá, e o sumário que apresenta apenas as palavra-chave.

O livro do professor é uma reprodução do livro do aluno com exaustivo acréscimo de observações, sugerindo atividades de enriquecimento, além de um encarte inicial de 32 páginas denominado *Manual do Professor*. Através dele, pode-se perceber a tentativa de fundamentar a proposta metodológica com os pressupostos construtivistas e interacionistas que, no entanto, não se concretizam no livro do aluno.

- **Conteúdo**

O livro se divide em uma parte inicial que é apresentada no sumário como “Período preparatório” e outra sobre “Vogais” (até a p.27), seguidas de 39 unidades, identificadas por uma palavra-chave, denominada como palavra-tema no manual do professor. Após a introdução da palavra-chave, geradora de famílias silábicas e de todas as atividades, segue-se uma série variável de exercícios apenas numerados; ao longo do livro, tópicos marcados por símbolos gráficos indicam ao aluno se a atividade é escrever, conversar ou cantar. No final, há um encarte de três páginas contendo cartões com o alfabeto maiúsculo, minúsculo e as famílias silábicas das palavras-chave, em diferentes tipos de letras, para serem recortados.

As atividades iniciais são perceptivas e no índice constam como se fossem de um “período preparatório” seguidas por outras que apresentam as vogais e os encontros vocálicos. As que seguem são de caráter lúdico, privilegiando a linguagem oral: jogos, parlendas, canções e cantigas de roda, que se misturam a textos de leitura, exercícios de percepção e de cópias de palavras, sílabas e frases, sem uma seqüência preestabelecida e na maioria das vezes, descontextualizados.

- **Seleção Textual**

Quanto aos textos para leitura, são eles, em sua grande maioria elaborados pelo próprio autor, pseudo-textos criados apenas para apresentar a palavra-chave, com a qual os demais se relacionam. Os textos recebem tratamento inadequado, com fragmentos que comprometem sua compreensão, referências incompletas e equivocadas (apesar de estarem completas no livro do professor), embora os autores selecionados sejam representativos da literatura infantil brasileira contemporânea, tais como Mary e Eliardo França, Vinicius de Moraes, Lúcia P. Góes, José Paulo Paes, entre outros.

Livro 5



- **Título:** MEU CAMINHO. Alfabetização. (138 p.)
- **Autora:** Wilma Lima – Licenciada em Língua e Literatura Portuguesa
- **Editora:** Atual, São Paulo / 1994
- **Anexos:** Possui material adicional, opcional para o trabalho, Caderno de Jogos para o aluno e o Livro do professor.

- **Estrutura editorial e gráfica:**

O projeto gráfico apresenta a diagramação da obra em sentido horizontal, utilizando ilustrações coloridas, desenhos simples e atraentes, distribuídos entre os textos e os exercícios escritos, de forma legível. As cinco unidades iniciais são trabalhadas com a letra de imprensa maiúscula, enquanto o restante da obra é escrita em letra de imprensa minúscula. Cada página é dividida em duas colunas separadas por uma linha reta grossa e colorida e os exercícios, em número variável a cada bloco iniciado por uma consoante, são apenas numerados. A obra apresenta dados editoriais, ficha catalográfica, folha de rosto com dado sobre a autora, sumário de cada unidade e cada bloco de atividades.

- **Conteúdo**

O livro do aluno é dividido em três unidades: iniciais, intermediárias e finais. A *unidade inicial* contém cinco sub-unidades utilizando contexto mais próximo da criança, cada uma delas identificada por uma cor na margem inferior e pelo título “No meu caminho, encontro...” letras, crianças, pessoas e lugares, brinquedos, animais. A *unidade intermediária*, “No meu caminho, encontro histórias, poemas e canções”, é mais extensa, está dividida em 26 blocos que apresentam inicialmente, as vogais, seguidas das consoantes em ordem alfabética; em cada um dos blocos encontra-se a mesma estrutura: Caminho do Texto, Caminho da Palavra, Caminho da Escrita e hora de

Brincar. A *unidade final*, “Reverendo o caminho para seguir em frente...”, é composta de apenas um texto para leitura.

Em suas unidades iniciais, apresenta um trabalho voltado para o conhecimento das letras e para a escrita de palavras. As unidades intermediárias apresentam sistematicamente em seus tópicos, textos de diferentes estruturas e questões de interpretação, registro de irregularidades e regularidades da língua, situações de produção de textos escritos presentes no universo social além de situações, brincadeiras e jogos nos quais o uso da linguagem oral e da linguagem extraverbal são oportunizados.

O *Manual do Professor* é um conjunto de 23 páginas iniciais que são acrescentadas ao livro do aluno, composto de quatro seções: Apresentando idéias, Atuando com o material, Enriquecendo experiências, Complementando o trabalho e uma Bibliografia comentada.

- **Seleção Textual**

Cada bloco apresenta inicialmente um tipo de texto e outros são acrescentados para enriquecimento do trabalho; são geralmente textos curtos, cuja seleção demonstra um certo equilíbrio entre os didáticos, os do folclore, da tradição oral e os apropriados dos livros infantis. Entre estes últimos, os autores selecionados são representativos da literatura infantil e a referência bibliográfica completa se encontra na página final do livro, estando entre eles nomes como Hans C. Andersen, Monteiro Lobato, Cecília Meireles, Vinicius de Moraes, José Paulo Paes.

Livro 6



- **Título:** **DESCOBRINDO A VIDA.** Alfabetização numa perspectiva sócio-construtivista. (240 p.)
- **Autoras:** Maria Regina Centeno Giesen
Vanda A. Garcia
- **Editora:** Editora do Brasil, São Paulo / 1993
- **Anexo:** Livro do professor
- **Estrutura editorial e gráfica:**

No projeto gráfico, as ilustrações apresentam um colorido pobre e pouco atraente, sendo os desenhos em sua maioria, sem cores. O texto impresso em preto, alterna letras grandes e pequenas, maiúsculas e minúsculas, ao longo de todo o livro. A qualidade do papel compromete a nitidez e a legibilidade dos textos escritos, uma vez que há presença de “fantasmas” que dificultam a leitura. Contém folha de rosto, dados editoriais, ficha catalográfica e um índice com o título de cada unidade numerada em algarismo romano.

O *Livro do Mestre* é a reprodução do livro do aluno com todos os exercícios resolvidos, acrescido de observações ao longo das unidades, escritas em minúsculas letras vermelhas.

- **Conteúdo**

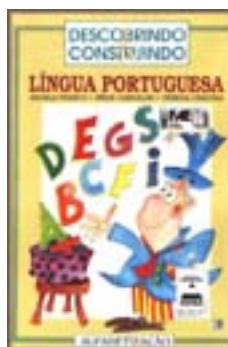
O livro do aluno se organiza em torno de onze unidades – “História da escrita”, “Sala de aula”, “O corpo”, “Passarinhos”, “Laranjeira pequenina”, “As mãos”, “Gato escondido”, “O pato”, “Será que tem festa?” e “A casa”, mas os temas não contextualizam as atividades que são marcadas por letras e números.

Na maior parte das vezes, cada unidade começa com um texto que justifica o título da unidade, seguido de atividades que exploram a leitura, a escrita e o sistema ortográfico através de palavras, sílabas, frases e textos. Algumas atividades, no entanto são independentes do texto e do tema.

- **Seleção Textual**

Os textos selecionados são predominantemente, autênticos e integrais, diversificados em relação ao gênero e ao tipo: são didáticos, apropriados dos livros infantis e da tradição oral. Há representatividade entre os autores da literatura infantil brasileira e parece haver predominância da poesia em detrimento da narrativa e de outros gêneros. Alguns nomes podem ser destacados, tais como, Vinicius de Moraes, Sylvia Ortoff, Wânia Amarante, Sérgio Caparelli, Roseana Murray.

Livro 7



- **Título:** **DESCOBRINDO E CONSTRUINDO.** Língua Portuguesa. Alfabetização. (62 p.)
- **Autoras:** Ângela Franco.
Hedê Carvalho
Tereza Cristina
- **Editora:** Lê, Belo Horizonte / 1995
- **Estrutura editorial e gráfica:**

Esta obra é composta por dois volumes autônomos: um deles é mais volumoso e suas páginas não são numeradas, enquanto o outro, tem como subtítulo *Atividades*

Complementares, é o livro de atividades dispostas em 62 páginas, em letra de imprensa minúscula, bem diagramados em papel de boa qualidade. As ilustrações são simples, sem nenhum colorido e os dois volumes são impressos em preto e branco. O livro apresenta folha de rosto dupla, mas sem informações sobre as autoras, dados editoriais, ficha catalográfica, dedicatória e não contém sumário.

O *livro do professor*, embora não haja nenhuma identificação escrita, contém uma página inicial apresentação, objetivos e seis itens com orientações específicas sobre o conteúdo do volume “Atividades Complementares”.

- **Conteúdo**

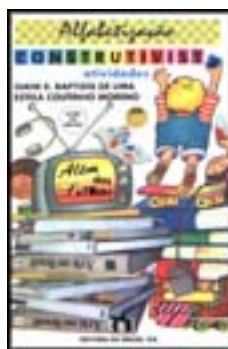
O primeiro volume apresenta jogos para o desenvolvimento da escrita através de desenhos, letras e palavras. O outro é constituído de atividades de leitura e escrita, numeradas aleatoriamente, ou seja, a numeração dos exercícios é reiniciada sem uma lógica que a oriente.

As atividades apresentadas no livro de jogos, não contêm nenhuma orientação, mas se pode perceber uma proposta de trabalho com base na leitura de qualquer palavra, que apresente qualquer tipo de dificuldade ortográfica.

- **Seleção Textual**

O livro de atividades apresenta textos autênticos e integrais, apropriados dos livros infantis, da tradição oral, com algumas propostas de interpretação e de produção escrita e nota-se a ausência de textos didáticos. Pode-se perceber, no entanto, que há pouca representatividade de autores da literatura infantil, dois deles são repetidos quatro vezes cada um e alguns textos vêm sem referência bibliográfica completa. Entre os livros infantis selecionados, predominam as obras publicadas pela própria editora do livro de alfabetização.

Livro 8



- **Título:** ALFABETIZAÇÃO CONSTRUTIVISTA. Atividades. (224 p.)
- **Autoras:** Giani R. Baptista de Lima
Estela Coutinho Moreno
- **Editora:** Editora do Brasil, São Paulo / 1995
- **Anexo:** Livro do professor
- **Estrutura editorial e gráfica:**

O livro é organizado em torno de 35 unidades numeradas, que mantêm uma mesma estrutura e se subdivide em Centro de interesse, Texto 1 e Texto 2, Integração de áreas e assim constam no índice inicial. Cada exercício é numerado e a numeração se reinicia a cada unidade.

O projeto gráfico apresenta os textos em letra de imprensa maiúscula até a unidade 17 (p. 107), quando passa para a minúscula que permanece até a página final, impressos em papel de boa qualidade. As ilustrações são coloridas e distribuídas com equilíbrio ao longo do livro, enriquecidas com fotos (p. 81), mas apresentando imagens artificializadas, como os desenhos das páginas 23 e 39. Possui folha de rosto, dados editoriais, ficha catalográfica, mas não inclui dados sobre as autoras. É encadernado com capa plastificada.

O *Livro do Mestre* é uma reprodução do livro do aluno com sugestões de atividades em sete páginas iniciais, um prefácio e no corpo do livro, alguns exercícios resolvidos, acrescidos de observações sobre as atividades, em minúsculas letras azuis; ao final apresenta uma bibliografia consultada e sugerida.

- **Conteúdo**

Cada uma das unidades começa com uma seção “Para ler, pensar e conversar” que apresenta uma mensagem ilustrada por um anjo e é composta, ainda, por atividades inseridas em seções diversificadas: Hora de leitura, Atividade escrita, Atividade oral, , atividade em grupo, Desafio, Hora de história, Atividade com dobradura, Atividades no pátio.

O texto é a referência predominante para a aprendizagem da escrita e contextualiza o trabalho com palavras e sílabas, apesar de a cada unidade uma letra do alfabeto ser introduzida, sistematicamente, Os exercícios se subdividem em leituras, propostas de interpretações de textos, de produção de textos, de intertextualidade, cenas mudas, linguagem oral, linguagem extraverbal, conhecimentos lingüísticos.

- **Seleção Textual**

Um grande número de textos foi selecionado, cada unidade contém, no mínimo dois; são textos autênticos e integrais, diversificados em gêneros e tipos. Os textos apropriados dos livros infantis garantem a representatividade da literatura brasileira e apresentam referência bibliográfica completa. Destes, pode-se perceber nomes como Fernanda Lopes de Almeida, Manuel Bandeira, Pedro Bandeira, Lúcia P. Góes, José Paulo Paes, Vinicius de Moraes, Ruth Rocha, Ziraldo, entre outros.

Livro 9



- **Título:** EU CHEGO LÁ. No mundo da leitura e da escrita. Alfabetização. (144 p.)
- **Autoras:** Maria da Conceição Stehling Melo: Licenciatura em Pedagogia, especialização em Educação Pré-escolar.

Cora Maria Tccheton Barauskas: Licenciatura em Pedagogia e especialização em Educação Pré-escolar.

- **Editora:** Ática, São Paulo / 1997 – 2^a edição
- **Anexos:** Livro do professor e material complementar para o professor e para o aluno: Alfabeto ilustrado e Livro de receitas, jogos e brincadeiras.

- **Estrutura editorial e gráfica:**

O livro é dividido em duas partes: a 1^a parte é toda impressa em letra de imprensa maiúscula, em preto sobre o campo rosa, até a página 89; a 2^a parte, por sua vez é impressa em letra de imprensa minúscula, em preto sobre campo azul, até o final. As atividades, às vezes são simplesmente numeradas a cada página, apresentando número variável, outras vezes a partir de um texto.

As ilustrações incluem desenhos e algumas fotos; são atraentes, coloridas e bem diagramadas junto aos textos, num papel de boa qualidade. A encadernação é com espiral e a capa plastificada, inclui folha de rosto contendo dados editoriais, ficha catalográfica, informações sobre as autoras, apresentação e sumário simples que revela a estrutura interna da obra.

O livro do professor é uma reprodução do livro do aluno, acrescido de observações em minúsculas letras vermelhas, que enriquecem as atividades e de um encarte final *Manual do Professor*, composto de 32 páginas em preto e branco, contendo sugestões para o trabalho com o livro do aluno e com o material complementar, orientações metodológicas para um ambiente alfabetizador e todo referencial bibliográfico utilizado e sugerido ao o aluno e ao professor.

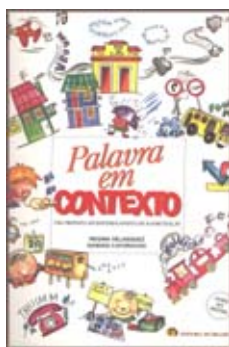
- **Conteúdo**

A parte rosa do livro refere-se ao estudo das letras, em ordem determinada pela inicial de cada palavra-chave. A parte azul, sistematiza o aprendizado do sistema ortográfico a partir das palavras-chave. As atividades propostas valorizam a linguagem oral e o processo de interação entre os alunos é estimulado através dos jogos e brincadeiras sugeridas no livro anexo.

- **Seleção Textual**

A leitura recebe também um trabalho de extrapolação, uma vez que a intervalos irregulares, são apresentadas sugestões de leituras, num total de 70 livros infantis, grande parte deles editados pela Ática. A cada palavra-chave, é apresentado um texto, contemplando os diferentes gêneros e tipos: canções, adivinhas, narrativas, poemas, práticos, informativos, pictóricos, entre outros. Entre os textos apropriados dos livros infantis encontra-se expressiva seleção de autores brasileiros conhecidos como Ana Maria Machado, Cecília Meireles, Ruth Rocha, Vinicius de Moraes, Ziraldo.

Livro 10



- **Título: PALAVRA EM CONTEXTO.** Uma proposta sociointeracionista em alfabetização. (225 p.)
- **Autoras:** Maria Regina Velasquez Santos – Graduada em Psicologia, professora
Sandra Lúcia Costa Miranda Capurucho – Professora
- **Editora:** Editora do Brasil, São Paulo / 1996
- **Anexo:** Livro do professor
- **Estrutura editorial e gráfica:**

O livro está organizado em nove unidades e projeto gráfico utiliza-se da letra de imprensa minúscula, impressa em preto, de ilustrações coloridas, embora haja excesso de desenhos apenas decorativos, em algumas páginas; o número da unidade é indicado no alto de cada página direita. A encadernação é com espiral e capa plastificada. Possui folha de rosto com dados editoriais e ficha catalográfica, apresentação com dados sobre as autoras, índice que se restringe aos títulos das unidades, e referência bibliográfica na última página.

O *Livro do professor* é bem estruturado, contendo em 32 páginas iniciais, orientações teórico-metodológicas quanto à organização do ambiente, à avaliação e quanto ao desenvolvimento de cada unidade. Inclui a cada uma delas, sugestões bibliográficas para enriquecer as atividades de leitura dos alunos e ao final, para fundamentar o trabalho do professor. Segue-se a reprodução do livro do aluno, com os exercícios resolvidos e observações ao longo das unidades, impressas em minúsculas letras azuis.

- **Conteúdo**

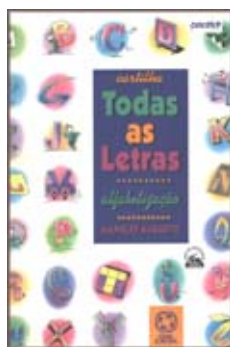
Os títulos das unidades revelam a intenção de se trabalharem as funções sociais da escrita e o meio social em que a criança se encontra: História da escrita, Símbolos, Nomes, Rótulos e embalagens, texto em contexto, Mães-Casa, Festa junina, Folclore, Brinquedos e brincadeiras. Cada unidade é composta por diferentes tipos de atividades, de textos e de uma seção sobre a estrutura e funcionamento da língua (Você sabia?). As atividades são numeradas de forma aleatória, reiniciando a numeração em quantidade variável de exercícios.

O tema da unidade é que contextualiza os textos apresentados para exercícios de leitura, escrita e desenvolvimento da linguagem oral. Em intervalos irregulares são apresentadas no alto ou abaixo das páginas, quase sempre junto a uma ilustração, pequenos textos: parlendas, quadrinhas, trava-línguas, adivinhas, piadas, lembretes informativos e outros.

- **Seleção Textual**

Há diversidade e variedade de textos didáticos, informativos, práticos, apropriados de livros infantis e da tradição oral, entre outros. Uma grande quantidade de textos apropriados dos livros infantis é selecionada em sua maioria, narrativos e entre os autores, nomes representativos da literatura brasileira, como Elza Beatriz, Eva Furnari, Ana Maria Machado, Roseana Murray, Ruth Rocha, entre outros.

Livro 11



- **Título: TODAS AS LETRAS.** Alfabetização. (176 p.)
- **Autora:** Marisley Augusto – Professora especializada em pré-escola, psicopedagoga
- **Editora:** Atual, São Paulo / 1996
- **Anexos:** materiais complementares para o aluno - Caderno de Atividades e um *kit* de apoio e para o professor, Manual do Professor e um conjunto de cartazes.
- **Estrutura editorial e gráfica:**

O projeto gráfico utiliza desde o início a letra de imprensa minúscula, em papel de boa qualidade, destaque em cores para a letra do alfabeto que dá início à unidade, para um conjunto de sugestões a serem trabalhadas oralmente ou de forma prática, para cada atividade numerada, para as famílias silábicas e para margens e paginação.

As ilustrações apresentam algumas fotos e desenhos estilizados, coloridos, com o objetivo de enriquecer o texto ou exercício dado. A encadernação é feita com espiral, capa dura e plastificada; inclui folha de rosto com dados sobre a autora, também presentes na capa final, dados editoriais, ficha catalográfica e sumário centrado nas letras do alfabeto e no texto inicial de cada unidade.

O *Caderno de Atividades* mantém a mesma estrutura do livro do aluno, mas possui autonomia em relação a ele; é diagramado em letra de imprensa minúscula grafadas em preto, com ilustrações em azul e preto. Possui 72 páginas, encadernação plastificada e grampeada, folha de rosto, sumário e exemplar do professor.

O livro do professor é reprodução do livro do aluno, com inserção das respostas dos exercícios e algumas sugestões metodológicas impressas em pequenas letras vermelhas;

é acrescido de um encarte com 32 páginas finais, denominado *Manual do Professor*, constituído de apresentação de todo o material, sugestões de atividades e uma bibliografia para fundamentação teórica e prática.

Além do livro do aluno e do Manual do Professor, o material completo é composto por um Caderno de Atividades, um *kit* para o aluno contendo material de apoio à alfabetização e cartazes para uso exclusivo do professor.

- **Conteúdo**

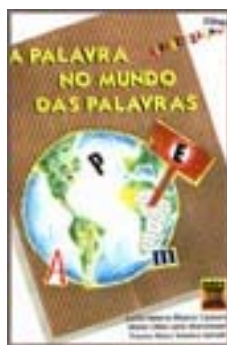
Como o próprio nome sugere, este livro de alfabetização parte das letras do alfabeto, divididas em vogais, encontros vocálicos, consoantes, dígrafos, fonemas, num total de 25 unidades. Cada uma delas começa sistematicamente com um texto seguido de atividades numeradas.

O conteúdo do livro é centrado nas letras do alfabeto e nos encontros vocálicos e consonantais, bem como nos dígrafos e irregularidades do sistema ortográfico. Para contextualizar as atividades, cada unidade introduzida por uma letra, começa sistematicamente por um texto, seguido de atividades de interpretação oral e escrita e dos exercícios estruturais. Acrescente-se a esses, os textos e exercícios do Caderno de Atividades, anexo ao livro do aluno.

- **Seleção Textual**

Uma exaustiva seleção de textos privilegia os autores da literatura infantil brasileira com a devida referência bibliográfica, subdivididos entre o livro de alfabetização e o caderno de atividades. Encontram-se ao lado de outros, nomes como Elza Beatriz, Mary e Eliardo França, Ana Maria Machado, Eva Furnari, Sérgio Caparelli, Vinicius de Moraes, Ruth Rocha, Ziraldo. Além desses, existem vários tipos de textos informativos, práticos, pictóricos, quadrinhos, entre outros, apropriados de diferentes suportes materiais.

Livro 12



- **Título:** A PALAVRA NO MUNDO DAS PALAVRAS. Alfabetização. (143 p.)
- **Autoras:** Lucia Helena Ribeiro Cipriano
 Maria Otília Leite Wandresen
 Thania Mara Teixeira Asinelli
- **Editora:** Base, Paraná / 1996
- **Anexos:** para o aluno, materiais adicionais, Acervo de letras e Alfabeto móvel
- **Estrutura editorial e gráfica:**

O projeto gráfico apresenta ilustrações ricas em fotos e desenhos coloridos, muito bem diagramados em papel de boa qualidade, textos grafados em preto, inteiramente em letra de imprensa maiúscula, vinhetas com informações adicionais, identificação da unidade pela cor em destaque no alto de cada página à direita, contendo as letras A-B-C e na paginação, abaixo. Possui encadernação com espiral, capa dura, folha de rosto com ficha catalográfica, dados editoriais, sumário que se restringe às unidades.

Cada unidade se estrutura a partir de um texto, seguido de seções identificadas por símbolos que representam observação, oralidade, escrita, desenho, recorte.

Não é acompanhado do livro do professor e apresenta um material adicional para uso do aluno, em letra de imprensa maiúscula – um *Alfabeto Móvel* (letras coloridas que não se repetem) e um *Acervo de Letras* (letras em preto e branco que se repetem) para se recortar, pois ao que parece, já que não existe nenhuma orientação específica, para serem trabalhados em atividades independentes.

- **Conteúdo**

O livro organiza-se em 13 unidades; as duas primeiras - “Idéia de representação e Símbolos próprios da escrita”, são as mais extensas enquanto as demais são menores e se apoiam nos diferentes tipos de textos: “Adivinha, Texto informativo, Quadrinha, Parlenda, Texto de instrução, História em quadrinhos, Texto poético”.

A cada unidade, o livro apresenta um texto-base para atividades de leitura, interpretação e análise, exercícios envolvendo oralidade, escrita de palavras, letras, sílabas e frases, algumas situações de produção de texto, conhecimentos lingüísticos e regras do sistema ortográfico.

- **Seleção Textual**

Os textos apresentados são autênticos e integrais e conforme a organização do livro, referem-se a diferentes tipos, incluindo diferentes portadores presentes no meio social e escolar: jornais, revistas, rótulos e embalagens, propagandas, enciclopédias, entre outros. São textos apropriados do folclore e da tradição oral e textos didáticos, em sua maioria. É pouco expressivo o número de textos de livros infantis; pode-se perceber a preocupação em apresentar apenas um de cada gênero escolhido: uma quadrinha, um livro de imagem (apenas referenciado), um poema e um em quadrinhos e, ainda, a ausência da narrativa

ANEXO II

Textos dos Livros Infantis selecionados pelos Livros de Alfabetização que constituíram o *corpus* da pesquisa

1. Textos de Vinicius de Moraes

- **Texto 1:**

A CASA

Era uma casa

Muito engraçada

Não tinha teto

Não tinha nada

Ninguém podia

Entrar nela não

Porque na casa

Não tinha chão

Ninguém podia

Dormir na rede

Porque na casa

Não tinha parede

Ninguém podia

Fazer pipi

Porque penico

Não tinha ali

Mas era feita

Com muito esmero

Na Rua dos Bobos

Número Zero.

- **Texto 2:**

A FOCA

Quer ver a foca

Ficar feliz?

É pôr uma bola

No seu nariz.

Quer ver a foca

Bater palminha?

É dar a ela

Uma sardinha.

Quer ver a foca

Fazer uma briga?

É espetar ela

Bem na barriga!

- **Texto 3:**

O PATO

Lá vem o Pato
Pata aqui, pata acolá.
Lá vem o Pato
Para ver o que é que há.

O Pato pateta
Pintou o caneco
Surrou a galinha
Bateu no marreco
Pulou no poleiro
No pé do cavalo
Levou um coice
Criou um galo
Comeu um pedaço
De jenipapo
Ficou engasgado
Com dor no papo
Caiu no poço
Quebrou a tigela
Tantas fez o moço
Que foi pra panela.

- **Texto 4:**

AS BORBOLETAS

Branças
Azuis

Amarelas e pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas
Borboletas brancas
São alegres e francas.

Borboletas azuis
Gostam muito de luz.

As amarelinha
São tão bonitinhas!

E as pretas, então...
Oh, que escuridão!

- **Texto 5:**

A CACHORRINHA

Mas que amor de cachorrinha!
Mas que amor de cachorrinha!

Pode haver coisa no mundo
Mais branca, mais bonitinha
Do que a tua barriguinha
Crivada de mamiquinha?
Pode haver coisa no mundo
Mais travessa, mais tontinha
Que esse amor de cachorrinha

Quando vem fazer festinha
Remexendo a traseirinha?

- Maribondo não pode ir que é
bicho mau!

- Besouro é muito pesado!

- Borboleta tem que fingir de borboleta
na entrada!

- Dona Cigarra fica tocando seu realejo!

• **Texto 6:**

O GIRASSOL

Sempre que o sol
Pinta de anil
Todo o céu
O girassol
Fica um gentil
Carrossel.

- “Roda, roda, carrossel

Gira, gira, girassol

Redondinho como o céu

Marelinho como o sol”.

E o girassol vai girando dia afora...

O girassol é o carrossel das
abelhas.

O girassol é o carrossel das abelhas.

• **Texto 7:**

O PEIXE-ESPADA

Pretas e vermelhas
Ali ficam elas
Brincando, fedelhas
Nas pétalas amarelas.

Quando um peixe-espada

Vê outro peixe-espada

Pensam que eles brigam?

Qual brigam qual nada!

- “Vamos brincar de carrossel,
pessoal?

Poderão no máximo

Brincar de duelo

Mas brigar só brigam

Com o peixe-martelo.

- “Roda, roda, carrossel

Roda, roda, rodador

Vai rodando, dando mel

Vai rodando, dando flor”.

Ou com o tubarão

2. Texto de Elias José

O PATO

O pato perto da porta
o pato perto da pia
o pato longe da pata
o pato pia que pia

O pato longe da porta
o pato longe da pia
o pato perto da pata
é um pato que nem pia

3. Textos de Ana Maria Machado

- **Texto 1:**

MENINO POTI

Lá na mata, / vive o menino Poti.
Ele vive numa oca, / lá na taba.

Poti é bonito,
com pena de tucano / no peito.

O menino Poti vai
de canoa pela mata.
A canoa leva o pote.
O pote leva / muita banana.

Poti vê o tatu e a cutia,
vê o tucano / e o tico-tico.

E o bebê-macaco / vê Poti.
Aí ele pula, / cai lá da moita
e bate o pé no toco.

Ai, ai, ai! / Coitado do macaco!
Poti vê o macaco
caído e cuida dele.

O menino bota
o macaco na canoa
e o danado come
toda a banana / do pote.

A canoa leva Poti / até a taba.
E ele leva o macaco / no colo.

Aí o pai de Poti

leva muita banana / até a taba.
E o bebê-macaco / come muito.

De noite, a lua
alumia a taba toda.
Tudo iluminado! / Alumia até Poti
no colo do pai.
E alumia o macaco
de banana na boca.

- **Texto 2:**

CABE NA MALA

A vaca vai à vila.
O cavalo vai à vila.
A vaca leva / uma mala de lona.
O cavalo leva
uma maleta de pano.
A mala de lona / leva o tatu.
A maleta de pano / leva a cutia.

Na vila, a vaca vê tudo.
Ela vê a batata e a vela,
vê a bola e a panela.
Mas nada cabe na mala.
A mala já leva o tatu.

O cavalo vê a vila toda.
Ele vê o pote e o caneco,
vê o bolo e o boneco.

Mas nada cabe / na maleta.
A maleta já leva a cutia.

Mas o tatu cabe / na panela!
E a cutia cabe / no pote!

A vaca vai à mata.
Ela leva tudo na mala / de lona.
Até a panela.
E a panela leva o tatu.

O cavalo vai à mata.
Ele leva tudo / na maleta de pano.
Até o pote. / E o pote leva a cutia.

- **Texto 3:**

MICO MANECO

Maneco é nome / de menino.
Ou é nome de boneco.
Mas este Maneco / é um mico.

E todo mico / é levado.
Mico Maneco / é um macaco
muito levado.

Mona é nome / de macaca mesmo.
Mas é macaca
meio de miolo mole.

Mico Maneco pede / banana.

Mona Maluca / dá bananada.

Mico Maneco leva
bananada no caneco.

A bananada / no caneco
de mico Maneco / é bananada
muito mole.

Epa! Mico Maneco
ficou todo melado...
De lama? / Não! / De bananada
danada de mole.

Mona Maluca / pede o caneco
de bananada.

O levado / do Mico Maneco
dá uma canecada.

De bananada? / Nada.

Canecada na cuca de Mona
Maluca.

E Mico Maneco? / Ela leva
peteleco?

Não! / Nada de peteleco.

Colada e toda melada,
Mona Maluca come a bananada
mole.

Mico Maneco também
come bananada.

Até mole e melada,
eta bananada boa...

• **Texto 4:**

UMA GOTTA DE MÁGICA

Todo dia, / Joana toma
café com bolo de fubá,
pega a lata d'água
e vai à fila da bica.

Lá, a água cai / na lata gota a gota,
gota

a

gota,

e Joana / imagina, / imagina...

Imagina um belo lago mágico,
uma dama de gola leve,

uma fada bonita
de véu no cabelo.

Um dia, a menina ia à fila
da bica e viu no mato uma bola.

Uma bola de gude oca,
muito bonita, / listada de violeta.

Do lado de um caco de tijolo.

Joana pegou a bola de gude

e levou até a amiga Geni.

- Veja esta bola de gude - falou

Joana.

- Muito bonita! - falou Geni.

- Ela é toda listada...

Depois da fila, Joana levou

a lata d'água e a bola

de gude oca.

Botou a lata na janela

e botou a bola de gude / na gaveta.

Aí, imagine...

Aí, a menina viu tudo

iluminado lá na gaveta.

A bola de gude

alumiava feito uma lua!

Geni viu e falou toda animada:

- Joana tem uma bola

de gude mágica!

É a bola de uma fada.

- É nada... - falou Joana.

Geni foi e Joana ficou.

Aí ela viu bem.

Vagalume vivia no

caco de tijolo.

Vivia, mas mudou.

Vagalume já vive numa

toca nova. Uma toca

bonita, violeta e / toda listada.

De dia, ele está apagado

no oco da bola de gude

de Joana.

E de noite, ele

alumia e apaga,

alumia e apaga,

alumia e apaga...

feito uma lua

pisca-pisca na gaveta.

Como uma gota de mágica

de uma fada.

Da bonita fada Joana,

de fita no cabelo, / toda catita.

• **Texto 5:**

PENA DE PATO

E DE TICO-TICO

A menina Janaína tem

uma bela boneca.

O menino Benedito tem

uma bonita bola.

Janaína pede a bola
de Benedito. Mas ele fala:
- Bola é de menino,
Janaína. Não é de menina.

Depois, Benedito pede
a boneca de Janaína. / Aí ela fala:
- Boneca é de menina,
Benedito. / Não é de menino.

Lá vai a bola / de Benedito, lá vai,
lá vai...
A bola voa e cai / no mato.
Cadê a bola / de benedito? / Cadê?

A boneca de Janaína
está na janela.
Ela cai da janela na moita.
Cadê a boneca de Janaína?
Cadê?

Janaína vê a pipa. / A pipa voa.
Aí a menina pede:
_ Pipa, vê a boneca... / Cadê?
Cadê?

Mas a pipa / não vê e nada fala.

Benedito vê a pipa. E fala:
_ Cadê a bola? Cadê?
Mas a pipa cala.

Veja o tico-tico./ Tico-tico voa.
Ele voa e / vê a boneca na moita.
Tico-tico é ave.
E toda ave tem pena.

Veja o pato. / Pato nada na lagoa.
Ele nada e vê a bola no mato.
Pato é ave. E toda ave / tem pena.
O tico-tico tem pena do
menino Benedito e da
menina Janaína.
O pato tem pena de Janaína
menina e do Benedito menino.

Veja muita pena de pato e
muita pena de tico-tico.
Veja a peteca de muita pena.
Pena de tico-tico e pena de pato.
- Peteca é de menino e
menina - fala Janaína.
- É ... Peteca é jogo dos dois
- fala Benedito. Jogo de menino e
menina é muito bom. Jogo de
muitos é ótimo.

Tico-tico voa. Tico-tico tem pena.
O tico-tico leva a peteca
até a boneca, lá na moita.
- Janaína, veja a boneca!
- fala Benedito.

- A peteca é boa - fala / Janaína.

Pato tem pena. Pato
nada na lagoa.

A peteca é boa, voa e
cai lá na lagoa.

O pato leva a peteca / até o mato.

- Benedito, veja a bola! - fala

Janaína.

- A peteca é ótima - fala

Benedito.

Ótima peteca de pena.

Pena de pato e de tico-tico.

Mas ótimo mesmo é
bola e peteca, pipa e boneca.

Tudo jogo de amigo.

De menino e de menina.

De Benedito e Janaína.

• **Texto 6:**

O TESOURO DA RAPOSA

Todo dia era a mesma coisa.

A raposa passava
e Mico Maneco via.

Ela passava com uma coisa pesada
e sumia no meio da mata.

- É para o meu tesouro,

Mico Maneco - falava a raposa.

Mico Maneco ficou muito curioso
e disse para Mona Maluca:

- A raposa tem um tesouro.

Vou ver.

E foi. Mas não viu nada.

A raposa sumiu.

Desapareceu rápida
no meio da mata.

Mico Maneco teve uma idéia.

Pediu ao curió:

- A raposa tem um tesouro.

Vá ver e me diga.

Aí te dou um pouco. / Vá curió.

Curió foi. / Bateu asas e voou.

Depois voou de novo para o lado
de Mico Maneco. / Posou e disse:

- Já fui e já vi. / E deu risada. Mas
não falou mais nada.

- Diga tudo, curió. / Ou me dê um
mapa do tesouro - pediu Mico
Maneco.

- Está bem. Eu dou um mapa

- disse o curió.

E riscou um mapa na areia
com o pé. / Um mapa do tesouro
bem assim:

Mico Maneco copiou o mapa
do tesouro e foi pela mata.
Deu todos os passos.
Viu todos os lugares.
E viu a raposa.

Ela passava / e levava uma coisa
pesada / para o tesouro dela.
Essa coisa era um tijolo.

O tesouro da raposa era
uma casa muito bonita,
de teto, piso e parede.
Com uma cama mole,
toda de pena.
Com vaso de violeta na mesa.
E com roseira lá fora,
do lado da janela.
- Viu meu tesouro? - disse
a raposa. - Gostou?
Mico Maneco gostou.

Agora, todo dia é a mesma coisa.
Mico Maneco pega tijolo e massa
e passa lá para a beira do rio.
Leva para o tesouro dele.

É uma casa muito bonita,
Com muita bananeira do lado.
Um tesouro
bem como todo macaco gosta.

• **Texto 7:**

O PALHAÇO ESPALHAFATO

Espantalho vivia cheio de palha,
no meio da roça de milho.
Passava moço com enxada,
passava moça com feixe de lenha,
passava menino que ia dar
milho para as galinhas.

- Bom-dia! - falava o espantalho.
Ninguém respondia, ninguém
falava com ele, ninguém sorria.
E o espantalho vivia sozinho,
sem amigos, quieto e sossegado
no seu canto.

Era um bom espantalho.
Assustava todos os pássaros.
E tinha muito passarinho
por ali. Tinha
sanhaço e tico-tico, tinha
rolinha e sabiá, tinha
pardal e bem-te-vi.
Mas nenhum chegava
perto do espantalho.

Um dia, um passarinho
chegou. Chegou e falou:
- Espantalho, quero fazer
um ninho. Você me ajuda?
- Ajudo, sim. Pode pegar
a palha do meu recheio e
fazer ninho no meu chapéu.

Passarinho fez. Depois,
falou no ouvido do espantalho:
_ Que bom! Você me ajudou,
agora eu ajudo você.
Meu nome é matitaperê.

Mas tem gente que me chama
de saci-pererê e diz que eu sou
mágico. Faça um pedido.
- Um pedido? - o espantalho
se espantou.
- É... Escolha o que você quer.

O espantalho nem pensou,
porque já tinha escolhido.
E disse:
- Quero uma porção de amigos.
Todos rindo, cantando e
se divertindo muito comigo.
- Vou dar um jeito - disse
o matitaperê.

E parece que deu mesmo.

No dia seguinte, parou ali perto
um caminhão de circo, para
consertar uma roda.
Dele saiu um moço, que
olhou o espantalho e falou:
- Que boneco colorido! Que pena
que ele não é de verdade...
Podia vir a ser / palhaço de circo...

Aí o matitaperê / falou de novo
no ouvido do espantalho:
- É a sua chance. / Vamos!
Coragem!

O espantalho se soltou,
deixou no chão com cuidado
o chapéu onde estava o ninho
do matitaperê e lá se foi,
pulando e fazendo barulho
para junto do caminhão:

_ Bom-dia, garotada! Venham
ver o Palhaço Espalhafato!
O que tem palha de fato,
que pula feito macaco
e fala que nem um pato!

E foi dizendo bobagem...
E de cambalhota em cambalhota
e de palhaçada em palhaçada,
foi ficando com

cara de palhaço,
roupa de palhaço,
jeito de palhaço.

Agora, no milharal, só ficou
matitaperê,
chocando uma ninhada
De filhotes, no mais elegante
ninho da vizinhança,
feito de palha, na aba de um
chapéu.

E o velho espantalho está
no circo, no meio de
muitos meninos e menina,
amigos que dão
gargalhadas com ele
e batem palmas gritando:
- Viva o Palhaço Espalhafato!

- **Texto 9:**

HISTÓRIA DE JABUTI SABIDO COM MACACO METIDO

Jabuti pode parecer bicho meio bobo, assim pesadão, devagar, mas não nada disso. Índio bem que sabe. Tanto sabe que conta um montão de história da esperteza de jabuti. E tanto conta que até muita gente que nem é índio aprendeu a contar também. Até casos inventado. Histórias feio esta aqui.

Diz que era uma vez um jabuti muito esperto que morava lá não meio da mata, na beira do rio. Na mata tinha bichos maiores, feito anta. Tinha bichos mais fortes, feito a onça. Tinha bichos mais abraçadores, feito o tamanduá. Tinha bichos mais fedorentos, feito o quati. Mas não tinha bicho mais esperto que o jabuti.

Uma coisa que acontece muito com quem não é esperto, imagine só, é justamente ficar se achando o mais esperto do mundo. E era isso o que acontecia lá nessa mata. Cada bicho achava que era o supra-sumo da esperteza por ali, e que o jabuti só tinha mesmo era fama. Daí que resolveram fazer um concurso. Concurso bem concorrido, de ver quem era o

mais sabido. E escolheram o homem para ser juiz. Mais exatamente um Curumim, filhote de homem.

Curumim chegou e viu os bichos todos reunidos, Foi logo começando e perguntando:

_ Qual a esperteza de vocês?

Cada um foi contando vantagem. A cotia inventava como tinha enganado a paca. O coelho lembrava como um dia conseguiu por sela na onça. A raposa se gabava de que uma vez se fingiu de bicho-folhagem. O macaco desfiava uma porção de gabolices.

Só o jabuti não dizia nada. Quando Curumim perguntou a ele, foi desconversando:

_ Não sei nada disso, não ... Eu sou muito bobo. Qualquer um me engana.

Curumim logo viu que aquilo era mesmo disfarce danado de esperto, para ninguém prestar atenção nele. Aí, mudou de conversa e disse assim:

_ Vamos fazer uma coisa. Vou fazer uma pergunta bem difícil. Quem acertar ganha o prêmio de esperteza.

_ Qual o prêmio?

Curumim pensou um pouquinho para ver qual era a melhor coisa daquela mata e respondeu:

_ Só pode ser fruta. As melhores frutas da floresta. Quem ganhar escolhe quantas quiser.

Foi uma animação, um alvoroço. Todos ficaram de acordo. Aí, o Curumim perguntou:

_ O que é, o que é. Que fica acima do céu?

A onça, que era a mais forte, fez questão de responder antes de todo mundo. E gritou:

_ Ovo!

Ninguém entendeu. Mas é que ela achava que toda pergunta que começa com *o-que-é-o-que-é?* tem a mesma resposta: *ovo*. Só porque quase sempre as adivinhações que ela tinha ouvido era assim: *O que é, o que é, uma casinha branca, sem porta e sem tranca?* Ou então: *O que é, o que é, uma casinha branca, de bom parecer, não há carpinteiro que possa fazer?* Ou então: *O que é, o que é, que para melhor usar se tem que quebrar?* Ou então: *O que é, o que é, da vida um tesouro, joga para cima é prata, cai no chão é ouro?*

Se não fosse resposta da onça, todo mundo tinha caído na gargalhada. Mas dela o pessoal tinha um medo danado. Por isso, fizeram de conta que não tinham ouvido nada. Só Curumim falou, disse que estava errado.

Cada bicho foi dando uma resposta. Um dizia que era nuvem, outro achava que era urubu, outro respondia que era arco-íris, lua, sol, estrela, tudo que no alto brilhava.

Ninguém acertava. Até que o macaco disse:

_ É Deus.

E o jabuti disse:

_ É o acento agudo do é.

Ficou a maior discussão, uns achando que podia ser qualquer uma das duas respostas, outros garantindo que só um tinha razão. E Curumim falou, pedindo atenção:

_ Vamos desempatar na escolha do prêmio. Quantas frutas você quer, macaco? Quantas você quer, jabuti?

O macaco, muito guloso, logo propôs:

_ Agora não quero nenhuma, que estou de barriga cheia. Vou guardar para amanhã de manhã. E aí vou querer todas as frutas que eu conseguir comer em jejum.

O jabuti nem se apressou e foi com calma que falou:

_ Quero uma.

Todos se espantaram:

_ Uma?

Ele confirmou:

_ Isso mesmo. Juntem todas as frutas que tiverem e contem todas. Uma é minha.

Podem ficar com as outras.

No dia seguinte, bem cedo, lá estavam os bichos reunidos, na frente de uma pilha de frutas enorme. Tinha goiaba, tinha coco, tinha manga, tinha banana, fruta-de-conde e pitanga, tinha abacaxi e carambola, tinha sapoti e graviola, tinha jenipapo, tamarindo e cajá, tinha caju, jaca e maracujá, tudo quanto é fruta boa que der para se imaginar. O macaco, que não comia desde a véspera, foi logo avisando:

_ Eu começo.

E começou mesmo, rindo, achando que depois que acabasse com todas as frutas que conseguisse comer em jejum, não ia sobrar nada para o jabuti. Mas quando ia descascar a segunda banana para botar na pança, ouviu logo o jabuti com sua voz mansa:

_ Pode ir parando. Acabou sua vez.

_ Como acabou? Ainda estou comendo...

_ Nada disso. Você podia comer tudo o que conseguisse, em jejum. Só que agora não está mais em jejum, porque já comeu uma banana. Acabou.

Foi uma gargalhada geral, todos rindo do guloso. O macaco foi embora, de cara feia, furioso.

Curumim anunciou:

_ Agora é a vez do jabuti. Vamos contar as frutas, para ele tirar a dele.

E começou a contar:

_ Uma, duas, três...

Pode ir parando – interrompeu o jabuti. _ Deixa eu pegar a minha, essa aí que você chamou de uma.

E pegou. Depois disse:

_ Vamos, conte!

Quando Curumim recomeçou e disse de novo:

_ Uma...

O jabuti interrompeu outra vez:

_ Uma? Então é minha...

E assim foi até o fim. Curumim não conseguia contar, porque toda vez que ele dizia uma, o jabuti pegava a fruta para ele e dizia:

_ É minha. Só quero uma.

De uma em uma, ficou com toda a pilha. Fruta de sobra, para ele dividir com os amigos e com toda a família.

- **Texto 10:**

CHAPEUZINHO VERMELHO

Era uma vez uma menininha linda de quem todo mundo gostava, principalmente a avó dela, que não sabia mais o que podia inventar para agradá-la. Certa vez, deu a ela um chapeuzinho de veludo vermelho que ficou tão bem que ela queria botar todo dia. Por isso, todo mundo acabou chamando a menina de Chapeuzinho Vermelho.

Um dia, a mãe dela disse:

- Chapeuzinho, olhe aqui um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho. Leve para a sua vovó, que está fraca e doente e assim vai se sentir melhor. É bom você ir logo, antes que o dia fique muito quente. Ande direitinho, como uma boa menina. Não saia do caminho, que é para não tropeçar e não cair. Se não, você quebra a garrafa e não sobra nada para a vovó. E quando chegar na casa dela, não esqueça de dizer bom-dia. E nada de ficar bisbilhotando pelos cantos...

- Pode deixar, vou fazer tudo certinho – Chapeuzinho Vermelho prometeu à mãe.

A avó dela vivia no meio do bosque, a uma meia hora de caminhada da aldeia. Assim que Chapeuzinho Vermelho pôs o pé no bosque, encontrou o lobo. Mas

Chapeuzinho Vermelho não sabia que ele era um bicho tão malvado e não tinha medo nenhum dele.

.....

Chapeuzinho Vermelho foi até lá fora correndo e trouxe umas pedras enormes. Aí eles encheram de pedras a barriga do lobo. Quando ele acordou, quis fugir, mas as pedras eram tão pesadas que as pernas não agüentaram e ele caiu morto.

Os três ficaram felicíssimos. O caçador esfolou o lobo e levou a pele para casa. A avó comeu todo o bolo e bebeu todo o vinho. E Chapeuzinho Vermelho disse para si mesma: “Nunca mais vou sair do caminho e entrar no bosque quando minha mãe disser para eu não fazer isso.”

4. Texto de Ruth Rocha:

O MENINO QUE APRENDEU A VER

João vivia espantado... / Que mundo mais engraçado! / Quanta coisa que há no mundo:
Há coisas que a gente entende... / E coisas que a gente não entende!

Na frente das lojas, por exemplo, em cima dos prédios, nos cartazes...

Algumas figuras João entendia: / Flores, cigarros, meninas...

Mas havia outros sinais que Joãozinho não sabia. / O que seriam?

Em cada rua, na esquina, / uma placa pequenina. / João quis saber:

_ O que é aquela placa, mãe? Todas as esquinas têm.

_ É o nome da rua, filho.

João olhava, olhava e via uma porção de desenhos que para ele era assim:

Um dia, a mãe do João disse para ele:

_ Meu filho, você precisa ir pro colégio, aprender a ler, aprender todas as coisas.

- _ Que coisas, mãe?
- _ As letras, João, os números. Você vive perguntando coisas.

No dia seguinte, cedo, João foi para o colégio. / Quando chegaram na esquina, a mãe do João falou:

- _ Temos de tomar o ônibus. Será que vai demorar?
- _ Mas que ônibus, mamãe, nós vamos ter que tomar?
- _ O que vai pra sua escola.
- _ E como é que você sabe o que vai pra minha escola?
- _ Eu olho o que está escrito na placa: RIO BONITO.

Quando o ônibus chegou, Joãozinho reclamou:

- _ Eu não estou vendo Rio Bonito nenhum...

O que João via, na frente do ônibus, era uma placa com uns desenhos assim:

A mãe do Joãozinho sorriu e os dois subiram no ônibus.

A Professora era uma moça alta, de óculos redondos. Ela mostrava às crianças uns cartazes coloridos assim:

E ela dizia: A – AVE.

E as crianças repetiam: A – AVE.

E professora escrevia no quadro-negro: A - A - A

Quando João saiu da escola, que surpresa! / Na rua, nas placas, nos cartazes,

Estava pintado o desenho da professora:

Em todos os lugares para onde João olhava, logo, logo ele encontrava:

.....

E quando João saiu da escola já começou a procurar as placas.

E lá estava, no meio dos outros desenhos, o desenho da professora:

Quando João chegou em casa, foi logo falar com o pai:

_ Papai, o que está acontecendo? Cada vez que eu vou pra escola pintam nas placas, nos livros, nos pacotes, nas paredes, as letras que estou aprendendo.

O pai do João explicou:

_ É que você está aprendendo a ver, João.

_ Mas eu já sei ver, papai, desde que eu era pequenininho.

_ Não, meu filho, você agora está aprendendo a ver o que você está aprendendo a ler.

Entendeu?

Joãozinho coçou a cabeça:

_ Não entendi nada...

.....

Até que chegou um dia em que João olhou a placa da rua onde ele morava. E lá estava:

Reunindo aquelas letras, formou-se o nome que João já conhecia: Rua do Sol.

E, de repente, João compreendeu:

_ Gente, eu já sei ler!

No dia seguinte, cedo, João foi para o colégio.

Quando chegaram na esquina, a mãe de João falou:

_ Preciso prestar atenção que é pra não perder o ônibus...

_ pode deixar que eu presto, mãe. Pode deixar, que eu já sei ver...

ANEXO III

Distribuição dos textos presentes nos Livros de Alfabetização de acordo com os suportes de origem

Observações:

- 1- Estes Quadros são resultados do levantamento exaustivo de todos os textos apresentados para leitura nos 12 livros de alfabetização que compõem o *corpus* inicial da pesquisa. Como tal, serviram de referência para a elaboração das Tabelas que constam no corpo deste trabalho, apresentadas, principalmente no Capítulo 3.
- 2- Os textos foram organizados em Quadros, na ordem de apresentação dos livros de alfabetização recomendados no Guia de Livros Didáticos do PNLD/ 98 – MEC, identificados também pelos dados editoriais que constam no cabeçalho e pela abreviatura LA-1 (Livro de Alfabetização 1), LA-2 (Livro de Alfabetização 2), LA-3 (Livro de Alfabetização 3), etc.
- 3- Os textos de cada livro de alfabetização foram classificados de acordo com seus suportes de origem, identificados no próprio livro. Alguns dados que não constam no livro de alfabetização trazem a anotação “**Sem referência**” ou de forma abreviada “**sem ref**”.
- 4- No sentido horizontal, em primeiro lugar, encontram-se ordenados os textos dos livros infantis. No sentido vertical, cada coluna mostra as referências básicas dos textos em relação a: (**Ord.**) número de ordem de acordo com a apresentação do Guia do MEC, (**Autor**) nome do autor do texto, (**Texto**) título do texto no livro de alfabetização (**LA 1, 2, 3...**), número do livro de alfabetização em que o texto se encontra, (**Pag.**) página em que o texto se encontra no livros de alfabetização, (**Gênero / Tipo**) gênero literário e/ou tipo de texto, (**Fonte**) fonte ou suporte material de onde o texto foi apropriado, seguido da **Editora, Local / Data**.

- 5- Em seguida aos textos dos livros infantis, seguem-se, nesta ordem, os que foram apropriados dos demais suportes materiais: Textos das autoras, que nas tabelas foram incluídos como “Textos Didáticos”, Textos do folclore e da tradição oral, Textos de jornais e revistas, Textos de outros autores e suportes. Cada coluna apresenta a referência de autoria (caso conste no LA), título do texto no livro de alfabetização, número da página, tipo do texto, referência de fonte e/ou de contexto no livro de alfabetização, ou seja, Unidade ou Tema em que se encontra inserido.
- 6- Os dois últimos quadros referem-se aos textos mais didatizados, selecionados de acordo com seus autores, que se tornaram o *corpus* de análise da pesquisa, descritos, principalmente, nos Capítulos 4 e 5.
- 7- A última página apresenta o Quadro das Editoras citadas nas referências bibliográficas dos livros infantis selecionados pelos autores dos livros de alfabetização.