



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA PORTUGUESA/ LÍNGUA
INGLESA/ LIBRAS

SARA DOS SANTOS LOPES

**ESTUDO DO ENSINO DE LITERATURA INFANTOJUVENIL EM LIVRO
DIDÁTICO DO 6º ANO DO EF**

Amargosa-BA

2019

SARA DOS SANTOS LOPES

**ESTUDO DO ENSINO DE LITERATURA INFANTOJUVENIL EM LIVRO
DIDÁTICO DO 6º ANO DO EF**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em Letras: Língua Portuguesa/ Libras no Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.
Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Mônica Gomes da Silva.

Amargosa-BA

2019

SARA DOS SANTOS LOPES

**ESTUDO DO ENSINO DE LITERATURA INFANTOJUVENIL EM LIVRO
DIDÁTICO DO 6º ANO DO EF**

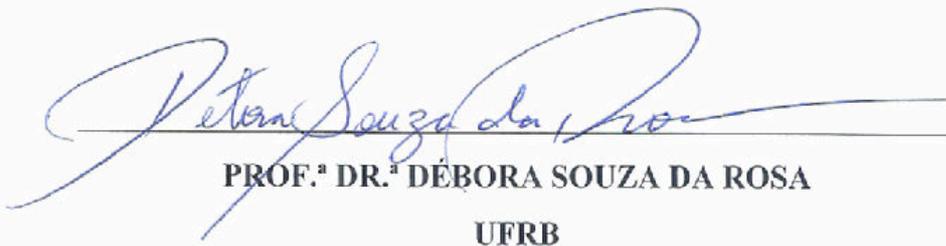
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/ Língua Inglesa/ Libras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, *campus* Centro de Formação de Professores, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em Letras à seguinte banca examinadora.

Aprovado em 24 de julho 2019.

Banca Examinadora



PROF.ª DR.ª MÔNICA GOMES DA SILVA - Orientadora
UFRB



PROF.ª DR.ª DÉBORA SOUZA DA ROSA
UFRB



PROF. DR. SILVIO RUIZ PARADISO
UFRB

AGRADECIMENTOS

A DEUS:

Pela ajuda e apoio nos momentos que considerei impossíveis, por me dar forças para lutar sempre e acreditar que um dia teria a vitória.

À MINHA FAMÍLIA:

Obrigada por apoiarem e confiarem em mim. Em especial, João Vitor Lopes, Hanna Lopes, Edgar Andrade, Erlandson Santos, Aline Santos, Eliene Lopes, Julieta Pereira, Daniel Galvão e demais que de forma direta ou indireta contribuiu para que este sonho fosse realizado.

À MINHA ORIENTADORA MÔNICA GOMES DA SILVA:

A você o meu apreço e carinho por abrir as portas para o conhecimento e para realização deste sonho.

Você é muito especial!

AOS PROFESSORES GREDSON SANTOS, FERNANDA SANTOS, TARCÍSIO CORDEIRO, EMMANUELLE FELIX, FABÍOLA BARBOSA, JAQUELINE LÉ E DEMAIS:

A vocês o meu muito obrigada por contribuírem e ajudarem em trocas de saberes e experiências permitindo abrir as portas para o conhecimento.

Vocês são sensacionais!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a primeira unidade do livro didático *Português Linguagens* do 6º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais de Willian Roberto Cereja e Thereza Anália Cochar Magalhães (2015). Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizaram-se, principalmente, os estudos dos seguintes autores: Cademartori (2010), Costa (2018), Lajolo e Zilberman (1988), Leonhardt e Mello (1993), Propp (2017), Santos (2011), Solé (1998) e Zilberman (2005). Para a análise proposta, foram consultados, também, os documentos oficiais acerca do ensino de língua e literatura: *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - Anos Finais* (1998), as *Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos* da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (2013) e o *Plano Nacional do Livro Didático 2017*. O principal procedimento metodológico adotado foi o de revisão bibliográfica. Discute-se a contribuição dos contos de fadas e dos contos maravilhosos no percurso de desenvolvimento da literatura infantojuvenil brasileira e a relação desta com o ensino de leitura. Após a reflexão sobre as políticas curriculares, realiza-se a análise da primeira unidade do livro *Português Linguagens* e sua proposta para o ensino de literatura a partir do uso dos contos de fadas e dos contos maravilhosos.

Palavras-chave: Conto de fadas; Contos maravilhosos; Ensino; Leitura; Livro Didático; 6º Ano - EF.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sumário.....	27
Figura 2 - Abertura da unidade 1	29
Figura 3 - Sessão fique ligado, pesquise!.....	30
Figura 4 - Estudo do texto: Compreensão e interpretação.....	31
Figura 5 - Intervenção do professor.....	32
Figura 6 - Intervenção do professor.....	32
Figura 7 - Seção Intervalo.....	33

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	08
2 ALGUNS ASPECTOS DA LITERATURA INFANTOJUVENIL BRASILEIRA	10
2.1 A criação do conceito da infância	10
2.2 Os contos de fadas e os contos maravilhosos: o início da literatura para crianças	12
2.3 A literatura infantojuvenil brasileira e a escola	14
3 AS PROPOSTAS PARA O ENSINO DE LITERATURA NOS PCNS DE LÍNGUA PORTUGUESA - ANOS FINAIS E DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ESTADO DA BAHIA	20
3.1 A proposta para o ensino de literatura nos PCNs de Língua Portuguesa - EF Anos Finais	20
3.2 A proposta para o ensino de literatura nas <i>Orientações curriculares</i> do Estado da Bahia	23
4 ANÁLISE DA UNIDADE I DO LIVRO <i>PORTUGUÊS LINGUAGENS DE CEREJA E MAGALHÃES</i>	26
4.1 Análise da Unidade I — “No mundo da fantasia”	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	37
ATA DE APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE CURSO DA GRADUANDA SARA DOS SANTOS LOPES	39

1 INTRODUÇÃO

Pensar em contos de fadas é reviver nossa infância. As histórias sobre príncipes e princesas fizeram sucesso nos séculos passados e seguem inspirando a literatura para crianças ainda nos dias de hoje. Assim, os contos de fadas são uma fonte inesgotável de recursos e temas que vêm sendo recriados ao longo do tempo, possuindo grande importância tanto para a criação de uma literatura infantojuvenil, quanto para a formação do jovem leitor.

Nesse sentido, a partir do exame da importância do gênero, em especial, no contexto brasileiro, busca-se analisar a unidade I, “No mundo da fantasia”, do livro didático de Língua Portuguesa *Português Linguagens* do 6º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais de Willian Roberto Cereja e Thereza Anália Cochar Magalhães (2015), cujas atividades giram em torno do gênero “conto maravilhoso”.

No livro de Cereja e Magalhães, não é feita, portanto, a divisão entre contos de fadas e contos maravilhosos, como é usual em alguns teóricos da área. O teor “fantástico” é o que une os diferentes gêneros na unidade a ser estudada. Este trabalho se concentra, assim, na reflexão acerca da proposta de ensino do gênero literário no livro, que é adotado na Rede Estadual de Ensino da Bahia.

Para alcançar o objetivo principal da pesquisa, esta monografia está organizada em cinco seções. A primeira é composta pela introdução e a descrição da organização da pesquisa. A segunda seção, intitulada “Alguns aspectos da literatura infantojuvenil brasileira”, discute desde a criação do conceito de infância até o início da literatura para crianças com os contos de fadas e os contos maravilhosos. Estuda-se, ademais, o desenvolvimento da literatura infantojuvenil brasileira e suas contribuições para o processo de formação do público leitor. É ressaltado o papel didático que norteou tanto a produção, quanto os modos de leitura no ambiente escolar.

Na terceira seção, denominada “As Propostas para o Ensino de Literatura nos PCNs de Língua Portuguesa - EF Anos Finais e nas Orientações Curriculares do Estado Da Bahia”, é feita uma breve abordagem das propostas para o ensino de literatura nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - Anos Finais* (1998) e nas *Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos* (2013). No momento de finalização desta pesquisa, foi publicada a *Base Nacional Comum Curricular* (2018) que já apresenta importantes modificações nas orientações para o ensino de literatura. De todo modo, o *corpus* analisado se situa no âmbito da discussão dos PCNs, daí a ênfase nesse documento legal.

A quarta seção se volta para a análise do *corpus* deste trabalho, a Unidade I “No mundo da fantasia” considerando, além das discussões propostas nas seções 2 e 3, as orientações do PNL D - 2017. Assim, descreve-se o trabalho com o gênero conto maravilhoso e as atividades propostas para a formação do leitor literário. Desse modo, foi realizada uma pesquisa documental com valor qualitativo. Na última seção, serão apresentadas as considerações finais. Por fim, são elencadas as referências bibliográficas utilizadas.

2 ALGUNS ASPECTOS DA LITERATURA INFANTOJUVENIL BRASILEIRA

Nesta seção, como o título já sugere, é feita uma abordagem sobre alguns aspectos relevantes para o estudo da Literatura Infantojuvenil Brasileira. Para tanto, realiza-se uma reflexão sobre o conceito de infância e o início da literatura para crianças com os contos maravilhosos e os contos de fadas. Ao fim desta seção, contextualiza-se o desenvolvimento da Literatura Infantojuvenil Brasileira e as suas contribuições para o processo de formação do público leitor na escola.

2.1 A criação do conceito da infância

Até o final do século XVII, na Europa, não havia o conceito de infância, conforme conhecemos atualmente. Assim, não existia a ideia de que os primeiros anos de vida fossem, especialmente, diferentes. As crianças partilhavam a rotina da vida adulta e as atividades do dia a dia (SANTOS, 2011, pp. 21-22). De acordo com Philippe Ariès, não havia, praticamente, divisão entre o mundos infantil e adulto. Assim, Lustig, Carlos, Mendes e Oliveira sintetizam o contexto abordado de Ariès:

o sentimento de infância não existia na Idade Média, a ela não se dispensava um tratamento específico correspondente à consciência infantil e as suas particularidades que a diferenciava dos adultos. Tão logo a criança não necessitasse mais da mãe ou da ama ela já era inserida na sociedade dos adultos e assim participava de jogos, de afazeres domésticos ou trabalhava como aprendizes. Suas roupas eram incômodas e similares à do adulto. Essas vestimentas impossibilitavam a criança à liberdade de movimento, tirando o prazer em correr, sujar-se, subir em árvores, podendo-lhe de tudo aquilo que faz parte do mundo infantil descaracterizando-a daquilo que realmente é (LUSTIG, CARLOS, MENDES *et al*, 2003, p. 5).

Tratada como um pequeno adulto, a criança era ignorada, o que se reflete na alta taxa de mortalidade infantil decorrente da fome, da falta de higiene e de doenças infecciosas. Desse modo, havia um elevado índice de natimortos e/ou de mortes de crianças com apenas alguns anos de vida. Por outro lado, as crianças nasciam, também, em grande quantidade, já que não havia meios efetivos para um planejamento da reprodução humana (SANTOS, 2011, p. 22). Assim, tal qual a mortalidade infantil, a taxa de natalidade também era alta, o que ajuda a explicar a aceitação vigente a respeito do imenso número de óbitos. Lustig, Carlos, Mendes e Oliveira comentam, retomando Ariès, a visão a respeito de gerar uma grande quantidade de filhos e uma certa banalização dos nascimentos e mortes de crianças:

A morte da criança nesse período, decorrente da falta de cuidados básicos e de higiene era considerada um acontecimento comum. A premissa da época era de ter muitos filhos para que talvez sobrevivessem dois ou três. Nesse cenário, “a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança”, no caso “da criança morta, não se considerava, que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança”(ARIÈS, 1981, p. 21). (LUSTIG; CARLOS; MENDES *et al*, 2003, pp. 5-6).

Nota-se que esse cenário se prolongou por séculos até o momento que mudanças, sociais e culturais, possibilitaram um novo olhar para as crianças. É na Europa, do século XIX, que se consolida uma nova visão para a infância, criando o conceito que conhecemos hoje. Faz-se a distinção dos mundos da criança e do adulto, colocando, pela primeira vez, o bem-estar daquela em primeiro plano. A criança passou a ser prioridade e responsabilidade dos seus pais. Iniciou-se a existência de uma “infância” protegida, assegurada e vigiada pelos familiares.

O “ser criança” passou a ocupar novas posições na sociedade e na relação afetiva com a família, tornando-se central no contexto familiar, o que implicou em modificações no processo educativo. Contudo, a separação da infância dos comportamentos da vida social adulta não ocorre para as crianças de todas as classes. Esse novo modelo é aplicado/adotado, principalmente, pela classe burguesa. Persistiria, ainda, o padrão medieval para as crianças de classes menos abastadas, como observa Mônica Santos:

Mais do que isso, a criança consistia também no futuro da nação e da raça, e deveria, para tanto, ser produtora, reprodutora, cidadã e soldado do amanhã. Todavia, as coisas não eram tão simples. A universalidade que o modelo familiar burguês pretendia alcançar esbarrava no seu desejo de separação social. De acordo com os interesses do Estado, os cidadãos recebiam tratamento diferenciado. Em suma: não era, como hoje também não é, qualquer criança que tem direito à infância (SANTOS, 2011, p. 25).

A família e a escola foram as principais instâncias formadoras e assumiram o papel de domesticar e disciplinar a criança; tornando-a apta, futuramente, para o mundo do trabalho e para servir à nação. Sendo assim, o processo educacional passou a ocorrer em instituições voltadas para esse fim, ao contrário do contexto informal que predominava anteriormente.

Por outro lado, a institucionalização se estende aos livros, começando a circulação de obras literárias de leitura obrigatória para as crianças em processo de escolarização. Percebe-se que as obras eram mais um mecanismo de dominação comportamental do que, propriamente, de acesso ao conhecimento e de desenvolvimento da imaginação infantil:

a infância, à medida que se vai inscrevendo na ordem burguesa, vê reduzidas suas possibilidades de relacionamento com a diferença, a multiplicidade, o outro e a escolarização caracterizar-se-á antes de mais nada por um processo crescente de

controle dos grupos infanto-juvenis pelas instituições de educação e cultura (PERROTTI, 1990, pp. 90 – 91 *apud* SANTOS, 2011, p. 27).

A escola, nesse momento, alia o ensino de leitura e escrita à difusão e à imposição de lições moralizantes, havendo pouco espaço para uma leitura menos direcionada do ponto de vista didático. São utilizados, inicialmente, os contos de fadas e os contos maravilhosos nessa missão de transmitir ensinamentos de ordem moral. Para tratar da importância desses gêneros, que constituem a base de uma literatura voltada para esse novo público leitor, é que abordamos, a seguir, a sua origem e as suas transformações para atender às supostas idiosincrasias da criança submetida ao mundo escolar.

2.2 Os contos de fadas e os contos maravilhosos: o início da literatura para crianças

A distinção entre os contos maravilhosos e os contos de fadas possui uma ampla fortuna crítica que não é possível abarcar nesta subseção. Contudo, interessa-nos um traço comum a ambos os gêneros: o fato de que vão constituir uma base primeva da literatura para crianças. Assim destacamos, sucintamente, a questão da origem dos gêneros, seus traços principais e as modificações sofridas no processo de adaptação para o leitor infantil, já que ambos são utilizados na escola como fonte para a leitura literária.

Segundo Vladimir Propp (2017, p. 185), os contos maravilhosos remontam a um passado imemorial, numa relação de parentesco com os textos épicos religiosos: “Portanto, a história de Sansão e Dalila não pode ser considerada o protótipo do conto maravilhoso que lembra a história do Antigo Testamento, mas o conto e o texto bíblico podem descender de uma fonte comum.”

Dentro da linha estruturalista adotada pelo linguista russo, são identificadas trinta e uma funções que se perpetuam nos contos maravilhosos através dos séculos, mantendo, praticamente, intocada a estrutura narrativa: “Material literário é raramente aceito pelo conto maravilhoso como a superstição atual. O conto maravilhoso possui tal resistência que outros gêneros se despedaçam contra ele; recusam-se a se fundir. Se tal choque acontece, o conto maravilhoso vence” (PROPP, 2017, p. 193).

Ademais, Propp cataloga cento e cinquenta elementos ou componentes do conto maravilhoso, dos quais poucos são “tomados de empréstimo da vida real” (PROPP, 2017, p. 187) e que combinados formam um *puzzle* narrativo, permitindo uma espécie de variação sobre o mesmo tema. Entretanto, o que parece ser o traço fundamental e que sustenta a longevidade de sua estrutura narrativa são as funções desempenhadas pelos personagens:

Podemos ver que as personagens do conto maravilhoso realizam essencialmente as mesmas ações a medida que a história progride, não importa o quanto sejam diferentes em forma física, idade, sexo, ocupação, nomenclatura e outros atributos estáticos. Isso determina o relacionamento entre os fatores constantes e variáveis. As funções das personagens são constantes; tudo o mais é variável (PROPP, 2017, p. 182).

Ainda que admita que a relação entre o conto maravilhoso e a vida não seja simples, Propp assinala como um ponto primordial de estudo do gênero o fato de que “*A demanda e a partida são constantes*” (idem, p. 83, grifos do autor), bem como os estágios de jornada, superação de obstáculos, desaparecimentos e transformações de ordem mágica dos personagens através de *substituições* e de *assimilações*. Essas características, inclusive, são identificadas no gênero contos de fadas, o que explica, em parte, a indistinção no uso de uma nomenclatura pela outra. Dentro da linha histórica, contudo, o gênero maravilhoso, de origem oriental, é o mais antigo e inclui os contos de fadas, como veremos a seguir.

Por seu turno, os contos de fadas pertencem à tradição narrativa oral da Europa, as primeiras versões datam da Idade Média, sendo derivadas, por sua vez, de lendas celtas. Os contos de fadas são de origem popular e remontam à vida camponesa, com a representação de situações violentas e de cunho sexual. Assim como os contos maravilhosos, segundo Ana Maria Lisboa de Mello e Dalva Rigon Leonhardt, os contos de fadas possuem a função de “*demanda*”, os estágios de jornada e superação de obstáculos que são identificados por Propp:

O conto de fadas, enquanto narrativa destinada ao público infantil, surge na Europa durante a Idade Moderna e tem por fonte a tradição oral, provavelmente as narrativas primordiais que ficaram registradas na memória dos povos e foram transmitidas através dos tempos. Muitos contos revelam afinidade com os ritos iniciáticos dos povos primitivos, em que o iniciado, para alcançar outra etapa da vida, submete-se a inúmeras provas cuja superação comprovam o seu amadurecimento. Por outro lado, a origem popular dos contos fica visível pelo fato de que os heróis das narrativas estão em situação de inferioridade no meio em que vivem e somente com auxílio de elementos mágicos conseguem superar essa condição (MELLO, LEONHARDT, 1993, p. 24).

As histórias não eram destinadas, inicialmente, ao público infantil. É o escritor Charles Perrault quem começa o processo de adaptação e transformação dos contos de fadas para as crianças (SANTOS, 2011, p. 39). Já nos séculos XVIII e XIX, em associação com o forte movimento editorial que começa a se voltar para os pequenos leitores, os contos de fadas alcançam a preferência nas novas edições.

O gênero é muito bem aceito pelo público, que acabava de ter acesso aos meios literários, abrindo novos caminhos para os escritores. O intercâmbio entre a cultura erudita e a popular se deu no sentido de amainar as características que seriam “impróprias para menores” dos contos na sua origem. Os textos foram “reescritos, editados, cortados ou reinventados”

(LYONS, 1999, p. 181) para atender a padrões aceitáveis de comportamento e de moral, daí seu forte teor didático:

Os contos de fadas são textos sem textos, porque sempre foram parte de um complexo intercâmbio entre a alta literatura e uma antiga tradição oral. Não apenas são textos sem textos, mas quase constituem escritos sem autor: as histórias são conhecidas folclóricas de origem camponesa do passado foram, em toda parte, rebatizados como “contos de fadas” pelos românticos do século XIX, alteração que apontava para sua importância como literatura destinada exclusivamente aos jovens. Como muitos outros aspectos da cultura folclórica tradicional, os contos de fadas foram “infantilizados” (LYONS, 1999, p. 181).

No Brasil, em um movimento análogo ao ocorrido na Europa, a produção para crianças toma impulso ao fim do século XIX. A partir da apropriação dos contos de fadas, os escritores brasileiros, numa ação pioneira, atribuem novos sentidos ao enredo e enfatizam as características da tradição folclórica nacional. Um dos precursores da literatura infantojuvenil brasileira é o escritor Alberto Figueiredo Pimentel (1869-1914) que recorre às coletâneas dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, autores românticos que vão “suavizar o tema do conflito entre as crianças e seus pais” (LYONS, 1999, p. 182). Assim como os irmãos Grimm serão “inventores de um monumento literário nacional” (LYONS, 1999, p. 181) para a Alemanha, o livro *Contos da carochinha* (1894) de Figueiredo Pimentel vai se tornar, metonimicamente, sinônimo de obra literária direcionada à criança brasileira, realizando a exaltação de valores nacionais:

O folclore foi, desde o começo da literatura infantil brasileira, um dos tesouros de que os escritores se socorrem, quando queriam produzir textos capazes de atrair o novo público. Mas, em obras como os *Contos da Carochinha*, de Figueiredo Pimentel, misturava-se histórias das mais variadas procedências, predominado o material trazido pelos colonizadores europeus, sobretudo os portugueses (ZILBERMAN, 2005, p. 40).

A respeito da importância dos contos de fadas dentro da literatura infantojuvenil brasileira, passamos a abordar, na próxima subseção, a função pedagógica das obras dessa primeira etapa que seguem, muito estritamente, o modelo europeu. Destaca-se a importância da escola para a difusão e consolidação da literatura infantojuvenil brasileira. Ao longo do século XX, percebe-se que a literatura infantojuvenil brasileira vai ganhando uma feição própria, priorizando, enfim, a ludicidade e o poder da criatividade e da imaginação desse público.

2.3 A literatura infantojuvenil brasileira e a escola

A literatura infantil brasileira tem seu início no século XIX, quando são publicadas as primeiras obras para crianças no país. A difusão dessa modalidade de literatura ocorre a partir

da criação da Imprensa Régia (1808), que oficializa a atividade editorial no Brasil, permitindo a impressão e a circulação de novas obras. Naquele momento, importavam-se as histórias para crianças, com predomínio dos contos maravilhosos e de fadas, cuja linguagem estava, contudo, distante do pequeno público da época.

De acordo com as estudiosas Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1988), a tradução/adaptação das obras estrangeiras não conseguiram alcançar, todavia, um padrão que correspondesse à realidade do público infantil brasileiro. Boa parte do fracasso se deu por conta da variante linguística usada nas obras, o português peninsular, que se distanciava bastante da língua materna do público infantil daqui. Desse modo, os leitores não conseguiam identificar-se com o idioma dessas obras. Conforme mencionado na subseção anterior, só ao fim do século XIX é que se começa uma produção literária própria.

A respeito da variante linguística empregada, o panorama só começa a se modificar, no início do século XX, com o surgimento de publicações que buscavam aproximar-se da língua falada pelas crianças brasileiras. Sem dúvida, um dos marcos importantes é o lançamento, em 1905, da revista infantil *O Tico-tico*, que permaneceu por um longo período no cenário editorial. Essa obra contribuiu para a construção do imaginário infantil ao unir as representações tradicionais das fábulas, usando diálogos e imagens.

Mas a inovação dos quadrinhos de *O Tico-tico*, mais próxima à oralidade, convivía com a institucionalização da literatura para as crianças. Surgem os primeiros livros escolares, as antologias e seletas, cuja leitura era acompanhada como uma tarefa com cunho avaliativo, conforme recorda Regina Zilberman:

Na mesma época em que se inauguravam linhas editoriais brasileiras de textos para crianças, encaminhadas pelos trabalhos de pioneiros como Carl Jansen e Figueiredo Pimentel, editavam-se também os primeiros livros didáticos. Chamavam-se, muito delas, *Seletas*, *Antologias* ou *Livros de Leituras*, e eram adotados pelos professores, que os recomendavam aos alunos ou reproduziam, em voz alta, trechos deles para todo o grupo. Em todas essas obras restringiam-se à sala de aula, e algumas tornaram-se a leitura favorita de nossos tataravós (ZILBERMAN, 2005, p. 18).

Essas leituras institucionais, ao contrário da revista, recorriam a textos da tradição literária portuguesa, reforçando ensino normativo do língua portuguesa calcado no português peninsular. Nesse sentido, o desrecale modernista foi essencial para se dar um novo status à língua falada brasileira. Ainda segundo Zilberman: “O Modernismo soube valorizar o material de origem popular; mas somente essa medida não era suficiente. Cabia buscar um modo próprio de expô-lo ao leitor” (ZILBERMAN, 2005, p. 41). Entra em cena, no meio da guerra contra o passadismo literário, a revolução da obra infantojuvenil de Monteiro Lobato

que vai conseguir expressar, nas páginas do *Sítio do Pica-pau Amarelo*, uma linguagem literária mais próxima à fala das crianças brasileiras, trazendo um tom e temas mais brasileiros para as histórias destinadas às crianças.

Monteiro Lobato ficou conhecido como um divisor de águas, por se dedicar à literatura infantil, também partindo do repertório dos contos maravilhosos e de fadas, contudo sem o cunho moralizante das primeiras produções para crianças. Ele conseguiu aliar, com muito sucesso, a ludicidade e a fantasia aos ensinamentos que estavam presentes nas histórias. Assim, suas obras se destacaram, pois o autor utilizava de forma imaginativa os mesmos personagens, mudando o contexto de cada narrativa, despertando a atenção do público que acompanhava as aventuras dos moradores do sítio: “a sistemática adotada por Lobato mostrou-se, desde o começo, muito útil. Tal como ocorre nas histórias em série, como as que se conhece da televisão ou das revistas em quadrinhos” (ZILLBERMAN, 2005, p. 23).

De modo semelhante ao processo que ampliou a criação e a publicação de obras para crianças na Europa; Lajolo e Zilberman (1988) identificam o aumento de produção de literatura infantojuvenil em conjunto com o crescimento do acesso à escolarização a partir da década de 1930 no Brasil. Tendo em vista o número cada vez maior de alunos, as escolas não só adotam os livros didáticos para o ensino de leitura, as famosas cartilhas, como também utilizam as obras literárias no processo educacional.

Nessa mesma época, outros escritores de grande projeção na literatura brasileira, além de Lobato, dedicaram-se a escrever textos para crianças e adolescentes. Ao contrário da lição lobatiana, uma parcela considerável de escritores vão produzir uma literatura infantojuvenil com forte caráter pedagógico e cívico: “Grande parte dos contemporâneos atém-se à reprodução dos assuntos e disciplinas que circulavam no currículo consagrado, restringindo-se à reprodução da história nacional e reforçando as concepções patrióticas e menos polêmicas” (LAJOLO, ZILBERMAN, 1988, p. 78).

Seguindo o panorama entre as décadas de 1930 e 1940, quando há uma crescente profissionalização dos escritores e das editoras, autores como Érico Veríssimo, Cecília Meireles, Lourenço Filho, entre outros, dedicaram-se a escrever para crianças na perspectiva de alfabetizar e de formar leitores. Os títulos dos livros enfatizam o objetivo de promover a aprendizagem das primeiras letras, os cuidados com o corpo, a alimentação e o bem-estar da criança:

Outros setores da vida escolar atraíram também escritores de literatura infantil. Érico Veríssimo redigiu uma cartilha, *Meu ABC* (1936), além de um livro sobre higiene pessoal: *As Aventuras no mundo da higiene* (1939). Esse tema, bem como o da alimentação adequada, foram abordados por Cecília Meireles, em *A festa das letras* (1937) e *Rute e Alberto resolveram ser turistas* (1938), obra que, segundo a folha de

rosto “contém” a matéria do programa de ciências sociais do 3º ano elementar. [...] E Lourenço Filho, a partir da década de 40, complementa sua atuação de pedagogo através da elaboração de livros didáticos, como *Pedrinho*, e da série de histórias do Tio Damião (LAJOLO, ZILBERMAN, 1988, p. 80).

Contraopondo-se à tendência predominante, Graciliano Ramos, em 1939, participa de um prêmio literário do Ministério da Educação com o conto *A terra dos meninos pelados*. Com essa obra não só venceu o prêmio literário, como também criou um novo padrão de literatura infantojuvenil, sem o direcionamento moral e pedagógico característicos dos textos para crianças: “o mais original é Graciliano Ramos, também o mais distante da lição de Lobato” (ZILBERMAN, 2005, p. 43). A obra de Graciliano é o ponto de partida para uma nova geração de autores que “Recuperam a familiaridade do discurso e facilitam, conseqüentemente, a identificação do leitor, possibilitando à narrativa posicionar-se sempre no tempo presente” (LAJOLO, ZILBERMAN, 1988, p. 83).

Como marco final dessa breve retomada do desenvolvimento da literatura infantojuvenil brasileira, recordamos a obra de Ruth Rocha que promove a renovação das histórias para crianças, num momento em que a literatura infantojuvenil brasileira põe a pique “o compromisso do livro infantil com valores autoritários, conservadores e maniqueístas” (LAJOLO, ZILBERMAN, 1988, p. 126). Em meio ao predomínio da indústria cultural, cuja consolidação se dá ainda na década de 1960, Ruth Rocha aposta na inteligência do pequeno leitor e as obras, como *O reizinho mandão* (1979), tratam de modo criativo o cenário político do Brasil:

Na irreverência de Ruth Rocha, em suas histórias irônicas que têm o contorno nítido da fábula e da alegoria — estruturas que, de forma menos ou mais ortodoxas, manifestam-se também em *Os colegas* (1972), *Angélica* (1975) e *O sofá estampado* (1980), todos de Lygia Bojunga Nunes, e *Uma estranha aventura de Talalai* (1978), de Joel Rufino dos Santos — estão as marcas de um texto que se quer libertário (LAJOLO, ZILBERMAN, 1988, p. 127).

Os escritores mencionados foram fundamentais para a construção da literatura infantojuvenil brasileira, apresentando a diversidade cultural do país e, de modos diversos, impulsionando a promoção da leitura literária entre o público mirim. De acordo com o histórico levantado até aqui, é perceptível uma relação intrínseca entre a literatura infantojuvenil e a escola.

Partindo do contexto europeu responsável por criar o conceito de infância como uma etapa especial da vida, vimos, pela primeira vez, a sociedade e a família diante da necessidade de criação duma literatura específica para crianças, principalmente, para o auxílio do processo educacional. Valendo-se dos contos maravilhosos e de fadas, devidamente reescritos e

adaptados para a tarefa cívica e educacional almejada, inicia-se uma inter-relação escola e literatura infantojuvenil, sendo esta marcada por forte teor moralizante.

No Brasil, a situação inicial não é muito diferente. Também se recorre ao repositório dos contos maravilhosos e de fadas para a criação de uma leitura infantojuvenil brasileira, em paralelo com as tentativas de se alcançar um tom mais local. Ressaltamos a função pedagógica dessas obras literárias no momento da expansão do sistema educacional brasileiro, no século XX, assumindo um papel de caráter prático na alfabetização e no ensinamento de conteúdos, ao mesmo tempo em que alguns escritores já investem em obras para crianças com uma linguagem e um conteúdo mais dialógicos, inclusive fazendo a releitura dos contos de fadas sem a lição moralizante do fim.

De todo modo, no processo de escolarização abordado, a literatura infantojuvenil se faz presente na escola, também, através dos livros didáticos. Suas “tataravós” são as antologias e as cartilhas que se utilizavam do texto literário como meios de se alcançar o que era considerado o objetivo precípua da escola: o ensino de leitura e escrita. Conforme observamos na avaliação de Isabel Solé, essa é uma meta a ser alcançada, ainda hoje, na escola. Preconiza-se que o aluno, já no Ensino Fundamental, torne-se um leitor autônomo:

A leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental. Espere-se que, no final dessa etapa, os alunos possam ler textos adequados para a sua idade de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance para referir as dificuldades dessa área – estabelecer interferências, conjeturas; rereer o texto; perguntar ao professor ou a outra pessoa mais capacitada, fundamentalmente —; também se espera que tenham preferências na leitura e que possam exprimir opiniões próprias sobre o que leram. Um objetivo importante nesse período de escolaridade é que as crianças aprendam progressivamente a utilizar a leitura com fins de informação e aprendizagem (SOLE, 1998, p. 34).

Entretanto, observa-se no ambiente escolar uma ênfase muito grande à aprendizagem da escrita e de conteúdos gramaticais, conforme critica Lígia Cademartori (2010, pp. 56-57):

A escola chama a si a responsabilidade de ensinar a língua escrita, caracterizando desse modo a natureza formal desse ensino, ao contrário do que ocorre com a apreensão e desenvolvimento da língua oral. O desempenho da escola a esse respeito, devido ao caráter formal de seu exercício, tem-se inclinado para a postura mecanicista. Considerando a eficácia do ensino da língua pelo maior ou menor domínio das regras gramaticais. Como a escola só trabalha com a sistematização, preocupa-se com um desenvolvimento verbal a ser apreciado através da escrita do aluno.

Ainda que seja importante o ensino de metalinguagem, ela não é suficiente para subsidiar a formação de um leitor autônomo, conforme descreve Isabel Solé. Assim o predomínio do ensino gramatical é um dos fatores que contribuem para que o texto literário seja colocado em segundo plano na sala de aula. A respeito do Ensino Fundamental, etapa do

ensino que interessa a este trabalho, os autores Daniela Maria Segabinazi, Jhennifer Alves Macêdo e Joaes Cabral de Lima fazem o seguinte diagnóstico:

Através dessas constatações entendemos que o ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental tem passado por um momento de instabilidade bastante preocupante e isso nos instiga a traçar caminhos que nos apontem as causas desse desaparecimento do texto literário em sala de aula, porém não pretendemos apenas nos ater as causas que apontam para essa invisibilidade do texto literário nas aulas de língua portuguesa, logo pretendemos encontrar propostas que sejam viáveis e significante para contribuir para que o ensino de literatura seja retomado (SEGABINAZI; MACÊDO; LIMA, s.d., p. 6).

Ainda que se critique o fato de que o texto literário seja visto mais “como pretexto para as análises gramaticais” (idem) do que propriamente alvo de uma leitura que contribua para a formação do imaginário, os autores defendem que a escola continua sendo o espaço principal de acesso à literatura.

Nesse sentido, o livro didático, por vezes, é um dos poucos materiais disponíveis e assumem uma função que recorda as antigas antologias, ao selecionar diversos gêneros literários, nem sempre apresentados em sua integralidade. O livro didático torna-se, às vezes, o único suporte de acesso para a literatura em sala de aula e, pelo histórico levantado, vimos, também, que a literatura infantojuvenil é a porta de entrada para o mundo da leitura. Portanto nos interessa busca-se avaliar se o livro didático selecionado se volta para a formação do leitor, conforme propõe Isabel Solé, ou se utiliza os contos maravilhosos como base para um estudo gramatical/ metalinguístico.

Para aprofundar a base de reflexão para a análise proposta, passamos à terceira seção, que abordará, resumidamente, as orientações legais sobre o ensino de literatura.

3 AS PROPOSTAS PARA O ENSINO DE LITERATURA NOS PCNS DE LÍNGUA PORTUGUESA - EF ANOS FINAIS E NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ESTADO DA BAHIA

Nesta seção, abordamos como os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - Anos Finais* (1998) e as *Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos* (2013) apresentam as propostas para o ensino de literatura.

3.1 A proposta para o ensino de literatura nos PCNs de Língua Portuguesa - EF Anos Finais

Conforme é possível depreender dos PCNs de Língua Portuguesa (1998), o ensino de qualidade objetiva promover a aprendizagem dos estudantes, valorizando os saberes que cada sujeito traz do seu contexto de origem. No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, a escola é legitimada como o principal ambiente de aprendizagem da leitura e da escrita. Ressalta-se a necessidade de realização de atividades que partam dos saberes prévios do alunado, em especial, o seu conhecimento da oralidade. A proposta principal para o ensino de Língua Portuguesa gira em torno do acesso aos textos escritos, promovendo tanto a produção, quanto a leitura (oral ou silenciosa):

Para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção. Se é de esperar que o escritor iniciante redija seus textos usando como referência estratégias de organização típicas da oralidade, a possibilidade de que venha a construir uma representação do que seja a escrita só estará colocada se as atividades escolares lhe oferecerem uma rica convivência com a diversidade de textos. (BRASIL, 1998, p. 26).

Os Parâmetros priorizam o texto como a “unidade de trabalho, [que] coloca o aluno sempre frente a tarefas globais e complexas, para garantir a apropriação efetiva dos múltiplos aspectos envolvidos, é necessário reintroduzi-los nas práticas de escuta, leitura e produção” (BRASIL, 1998, p. 66). O documento propõe que, para se conquistar as habilidades de leitura e escrita, os estudantes devem trabalhar com diferentes gêneros textuais, sejam literários, jornalísticos ou acadêmicos:

A seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros. (BRASIL, 1998, p. 26).

Entretanto, no que diz respeito à questão dos textos literários, os PCNs também fazem a crítica que identificamos nas abordagens teóricas comentadas na seção anterior deste trabalho. No subitem “A especificidade do texto literário”, condena-se a utilização do texto literário como pretexto para lições de cunho moral ou como fonte para os exercícios gramaticais:

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

Assim, diante da diversidade textual que deve estar presente em sala de aula, os PCNs destacam a singularidade da literatura. Ressalta-se o potencial ensejado pelo seu caráter mimético que, partindo do real, propõe um jogo com a linguagem e os sentidos, sendo uma outra forma de acesso ao conhecimento através do prazer estético:

Pensar sobre a literatura a partir dessa relativa autonomia ante outros modos de apreensão e interpretação do real corresponde a dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo, regido por jogos de aproximação e afastamento, em que as invenções da linguagem, a instauração de pontos de vista particulares, a expressão da subjetividade podem estar misturadas a citações do cotidiano, a referências indiciais e, mesmo, a procedimentos racionalizantes. Nesse sentido, enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento (BRASIL, 1998, pp. 26-27).

O documento não entra na discussão em torno dos gêneros literários e se concentra na questão da literariedade:

Nesse processo construtivo original, o texto literário está livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua: esta se torna matéria-prima (mais que instrumento de comunicação e expressão) de outro plano semiótico na exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambigüidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras (BRASIL, 1998, pp. 27).

A respeito da literatura infantojuvenil sua apreciação não aparece no subitem dedicado ao texto literário, mas no item sobre os textos escritos para o leitor em formação; o que de certo modo comprova a constatação anterior de que eles são a porta de entrada no mundo da leitura. É notável a crítica a respeito das obras que, ao se voltarem para o público jovem, simplificam tanto a linguagem, quanto o conteúdo dos textos:

A visão do que seja um texto adequado ao leitor iniciante transbordou os limites da escola e influenciou até na produção editorial. A possibilidade de se divertir com alguns dos textos da chamada literatura infantil ou infanto-juvenil, de se comover com eles, de fruí-los esteticamente é limitada. Por trás da boa intenção de promover a aproximação entre alunos e textos, há um equívoco de origem: tenta-se aproximar os textos simplificando-os aos alunos, no lugar de aproximar os alunos a textos de qualidade (BRASIL, 1998, p. 25).

Nessa perspectiva, o documento enfatiza, mais uma vez, a importância da literatura infantojuvenil no subitem “Leitura de textos escritos”, ainda que pese o juízo crítico sobre a “facilitação” inerente a essas obras:

Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais (BRASIL, 1998, p. 70).

Deve-se recordar que as obras da literatura infantojuvenil não se restringem às adaptações e possuem um amplo repertório de textos de comprovada qualidade literária, tão complexos quanto a “literatura para adultos”.

Ainda dentro da linha crítica adotada no documento, rechaça-se a abreviação e a fragmentação de textos destinados ao público das primeiras etapas da escolarização: “Analisando os textos escritos que costumam ser considerados adequados para os leitores iniciantes, verifica-se que, na grande maioria, são curtos, às vezes apenas fragmentos de um texto maior” (BRASIL, 1998, p. 25). A associação entre a capacidade incipiente de leitura do estudante e a oferta de textos pequenos é vista de forma negativa. O critério de seleção dos textos deve priorizar

aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p. 24).

Portanto, existe a valorização do texto literário no sentido de desenvolver o leitor autônomo e crítico. Porém, tão importante quanto a diversidade textual é “a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura” (BRASIL, 1998, p. 26).

Em suma, ao defender a diversificação dos textos usados em sala de aula, os PCNs salientam, também, a necessidade de que os alunos possam realizar a leitura de forma prazerosa e que esta não seja vista apenas como uma atividade didática, um meio para outros fins, sendo que os textos literários são imprescindíveis para desenvolver o gosto pelo ato de ler.

3.2 A proposta para o ensino de literatura nas *Orientações curriculares* do Estado da Bahia

As *Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos* (2013) são um documento legal da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e apresentam as propostas curriculares a serem desenvolvidas pelas escolas da rede estadual de ensino. As áreas de conhecimento nos anos finais do Ensino Fundamental são divididas da seguinte forma:

1) a Área das Linguagens (com Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, na parte diversificada, Língua Estrangeira Moderna); 2) a Área de Ciências Humanas (com História e Geografia); a Área de Ciências Naturais (com Ciências) e a Área de Matemática (com Matemática) (BAHIA, 2013, p. 94).

A respeito do ensino de Língua Portuguesa, “traçaram-se competências e habilidades que possibilitarão ao aprendiz ter contato com os aspectos textuais e linguísticos, por meio da leitura, escuta e produção textual, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita da língua portuguesa” (BAHIA, 2013, p. 98). Percebe-se, assim, uma contiguidade com a proposta dos PCNs, no que diz respeito à questão do ensino de leitura e escrita. Prioriza-se, ademais, o trabalho com os gêneros textuais:

Pensa-se que é favorecendo o contato com os gêneros textuais, em diferentes situações de comunicação, que será construída a sua apropriação, a partir dos quais, conseqüentemente, será aberto o diálogo interdisciplinar entre alguns gêneros, bem como entre aspectos linguísticos da língua portuguesa. (BAHIA, 2013, p. 98).

O trabalho com a Língua Portuguesa está dividido em dois eixos:

Eixo 1 – Uso da Língua Oral e Escrita; e Eixo 2 – Reflexão sobre Língua e Linguagem – os quais devem sempre ser vistos/percebidos/trabalhados de forma relacional, levando-se em consideração que o estudo do texto oral e escrito, na escuta, leitura e respectivas produções, estará sempre condicionado à sua prática como texto e às práticas linguísticas, as quais só existem se realizadas pelos falantes, em situações reais de comunicação e por meio de textos (BAHIA, 2013, p. 98).

O documento expõe uma série de competências e habilidades a serem contemplados no ensino de Língua Portuguesa, que reforçam seu direcionamento para a reflexão contextualizada sobre a língua e a linguagem. São relacionadas as seguintes habilidades e competências (BAHIA, 2013, pp. 99-100) no Eixo 1 — Conhecimento Linguístico: Uso da Língua Oral e Escrita:

- ✓ Apropriar-se de gêneros textuais diversificados;
- ✓ Dominar os tipos textuais;
- ✓ Expandir a produção oral;

- ✓ Aperfeiçoar a escuta de textos orais;
- ✓ Apropriar-se da expressão escrita;
- ✓ Apropriar-se da reescrita de textos;
- ✓ Aprimorar a relação entre conhecimentos linguísticos e conhecimentos textuais.

O Eixo 2 — Conhecimento Linguístico: Reflexão sobre Língua e Linguagem, por sua vez, é formado pelas seguintes competências e habilidades (BAHIA, 2013, pp. 101-102):

- ✓ Apropriar-se de diferentes modalidades da língua;
- ✓ Ampliar capacidades linguísticas e intelectuais;
- ✓ Desenvolver uma postura reflexiva diante da língua;
- ✓ Ampliar o acervo lexical;
- ✓ Conhecer os mecanismos de estruturação da língua;
- ✓ Implementar uma autonomia discursiva;
- ✓ Elaborar pensamento argumentativo e contra-argumentativo;
- ✓ Vivenciar novas e diversificadas formas de interação.

Sem aprofundar cada uma das competências e habilidades aqui listadas, o que fugiria ao propósito deste trabalho, comprova-se a ausência da literatura dentro dos eixos propostos para o ensino de Língua Portuguesa. O ensino se volta, por conseguinte, para o objeto texto, especialmente o estudo dos gêneros e os tipos, e para a reflexão sobre a língua e a linguagem. A menção ao texto literário ocorre apenas quando se apresentam os fatores para a seleção de gêneros a serem trabalhados em sala de aula:

Na seleção de gêneros a serem trabalhados, o(a) professor(a) deve considerar os seguintes fatores: as possibilidades de aprendizagem, as necessidades dos estudantes, o grau de complexidade do objeto e o grau de exigência das tarefas; priorizando aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social e transitando entre os classificados como literários, científicos, imagéticos, jornalísticos, entre outros, inclusive os de caráter tecnológico, a diversidade de gêneros que circulam na sociedade. Durante tal seleção, a quantidade não deve sobrepujar a qualidade dos textos, para que funcionem, de fato, como modelos para os aprendentes, que deverão, a partir deles e com orientação do(a) professor(a), articular a prática linguística às práticas textuais e vice-versa. (BAHIA, 2013, p. 100).

Entretanto, não vem claramente exposto o papel desempenhado do gênero literário em contraposição aos outros gêneros, aparecendo mais como um complemento do estudo da Língua Portuguesa. No item de possibilidades metodológicas o trabalho com os gêneros,

sobressai a finalidade de identificação dos gêneros, sua replicação através da escrita e como fonte para exercícios sobre os aspectos gramaticais:

a elaboração de atividades sobre aspectos discursivos e linguísticos do gênero selecionado; a programação dos conteúdos, partindo das possibilidades de aprendizagem presentes no gênero escolhido; o planejamento de atividades que despertem para o autoexercício da revisão das estruturas linguísticas inadequadas; a prática de construção de situações sociointerativas nos mais diversificados meios culturais e linguísticos, considerando, inclusive, as novas tecnologias; a necessidade de estabelecer relações entre os conteúdos, vivenciando uma postura reflexiva e dinâmica sobre a língua (BAHIA, 2013, p. 102).

Ao contrário dos PCNs, não aparece a orientação do ensino de leitura a partir dos textos literários, a fim de se estimular a imaginação do leitor em formação, nem se propõe uma atividade de leitura menos direcionada e sem propósitos didáticos imediatos. O documento não menciona a literatura infantojuvenil, muito menos indica possibilidades de trabalho com gêneros literários que são vistos, no Ensino Fundamental - Anos Finais, como um gênero a mais em meio a muitos outros. Por fim, constatamos que a proposta para o ensino de literatura, no EF- Anos Finais, nas *Orientações curriculares* do Estado da Bahia é a ausência de proposta.

Após as reflexões teóricas apresentadas até aqui, passamos ao objetivo principal desta pesquisa: a análise do trabalho com os contos maravilhosos no livro *Português Linguagens*, 6º EF-Anos Finais, de Cereja e Magalhães (2015).

4 ANÁLISE DA UNIDADE I DO LIVRO *PORTUGUÊS LINGUAGENS DE CEREJA E MAGALHÃES*

Nesta seção, realizamos a análise da Unidade I, “No mundo da fantasia”, do livro didático *Português Linguagens* (2015) do 6^a ano do EF - Anos Finais de William Roberto Cereja e Thereza Anália Cochar Magalhães.

O livro apresenta-se na 9^o edição, atualizada e reformulada de acordo com as normas ortográficas. O livro é parte de uma coleção que foi aprovada atendendo aos cinco critérios de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático PNLD - 2017 para os livros de Língua Portuguesa (BRASIL, 2016, pp. 19-20):

- I. Critérios relativos à natureza do material textual;
- II. Critérios relativos à leitura;
- III. Critérios relativos à produção de textos escritos;
- IV. Critérios relativos ao trabalho com a oralidade;
- V. Critérios relativos ao trabalho com os conhecimentos linguísticos.

Entretanto, dentro da abordagem teórica desenvolvida até aqui, procura-se avaliar as propostas para o ensino literário a partir do gênero conto maravilhoso e quais recursos são utilizados para o desenvolvimento do aluno leitor, considerando os aspectos acerca da literatura infantojuvenil brasileira e os documentos legais para o ensino de literatura.

4.1 Análise da Unidade I — “No mundo da fantasia”

A unidade I, “No mundo da fantasia”, é composta por três capítulos que giram em torno do trabalho com o gênero literário conto maravilhoso, mas também inclui outros gêneros, como o cartum e a fábula. Além dos capítulos, há uma espécie de subunidade denominada de “Intervalo”, com a proposta de projetos de leitura e escrita. A unidade é extensa, contando com setenta e uma páginas compostas por ilustrações, antigas ou contemporâneas, fotos e caixas de texto que complementam os gêneros em destaque e/ou as atividades de leitura e escrita.

Por sua vez, cada capítulo se divide, basicamente, em cinco seções: “Estudo do texto”; “Produção de texto”; “Para escrever com expressividade”; “A língua em foco”; “De olho na escrita”; “Divirta-se”. Algumas seções não se repetem em todos os capítulos, como “Estudo

do texto” e “Para escrever com expressividade”. Constatase, por outro lado, um destaque no trabalho com a produção escrita e das atividades gramaticais, uma vez que as seções “Produção de texto” e “A língua em foco” estão presentes em todos os capítulos. Segue, abaixo, a reprodução do sumário da Unidade I:

Figura 1 – Sumário

SUMÁRIO		UNIDADE 1 No mundo da fantasia	
CAPÍTULO 1 Era uma vez		CAPÍTULO 3 Ó princesa! Jogue-me suas...	
<i>As três penas</i> , Jacob Grimm		Cartum, Mordillo	51
Estudo do texto		Produção de texto	53
Compreensão e interpretação		O conto maravilhoso: do oral para o escrito	
A linguagem do texto		e do escrito para o oral	53
Cruzando linguagens		Do oral para o escrito	53
Trocando ideias		Do escrito para o oral	53
Produção de texto		Para escrever com expressividade	55
O conto maravilhoso		O dicionário: palavras no contexto	55
A língua em foco		A língua em foco	59
Linguagem: ação e interação		Texto, discurso, gêneros do discurso	59
Linguagem verbal e linguagem não verbal		A intencionalidade discursiva	60
Os interlocutores		Os textos e os gêneros do discurso	61
A língua		A intencionalidade discursiva na construção do texto	63
A linguagem e os códigos		Semântica e discurso	65
O código linguístico na construção do texto		Divirta-se	66
Semântica e discurso		Passando a limpo	67
De olho na escrita		INTERVALO	
Fonema e letra		Projeto: Histórias de hoje e sempre	71
Divirta-se			
CAPÍTULO 2 Pato aqui, pato acolá			
<i>O patinho bonito</i> , Marcelo Coelho			
Estudo do texto			
Compreensão e interpretação			
A linguagem do texto			
Leitura expressiva do texto			
Trocando ideias			
Ler é um prazer			
Produção de texto			
A língua em foco			
As variedades linguísticas			
Norma-padrão e variedades de prestígio			
Variação linguística e preconceito social			
Falar bem é falar adequadamente			
Tipos de variação linguística			
As variedades linguísticas na construção do texto			
Semântica e discurso			
Divirta-se			

(CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 7-8).

Na organização da unidade, observa-se que o texto é o ponto de partida para as atividades leitura e escrita. O livro segue, destarte, as orientações dos PCNs que preconizam o texto como “unidade de trabalho” (BRASIL, 1998, p. 66) principal para a realização de “tarefas globais e complexas” (idem) requeridas nessa etapa de ensino, aprofundando e desenvolvendo novos conhecimentos para a leitura e na escrita.

Comprova-se, também, o atendimento ao objetivo de que o ensino de leitura siga a recomendação do Programa PNLD 2017, acerca da importância da literatura para a formação do leitor no EF: “a esfera literária e a produção de textos literários recebem destaque na formação integral e humanística das crianças e jovens dos anos finais do Ensino

Fundamental” (BRASIL, 2016, p. 23). Em dois capítulos, a discussão alvo da unidade é desenvolvida a partir do gênero conto maravilhoso, dando primazia ao texto literário na formação do leitor.

Ainda a respeito da “unidade de trabalho”, comprova-se, também, o seguimento das orientações dos PCNs no que diz respeito à oferta de diversidade textual. Podemos observar, na tabela abaixo formulada por Lucicleide Barros Costa (2018, p. 53), a quantidade e diversidade da distribuição dos textos literários que compõem a Unidade I:

Tabela 1: Eixo de leitura do Livro didático – *Português Linguagens*

Temática		Texto Literário	Gênero Literário
Unidade 1	No mundo da fantasia	• Fragmento (Beatriz García Huidobro)	Conto
		• As três penas (Jacob Grimm)	Conto
		• O patinho bonito (Marcelo Coelho)	Conto
		• O leão e o rato (La Fontaine)	Fábula
		• Cartum Rapunzel (Mordillo)	Cartum

Sobre o repertório selecionado, verifica-se que o livro didático perpetua a tradição de ensino de literatura infantojuvenil na escola da virada do século XIX para o XX, de acordo com o histórico que vimos na segunda seção desta monografia. Assim como as primeiras obras destinadas à formação do público leitor brasileiro, recorrem-se aos contos de fadas e maravilhosos da tradição europeia.

Diante da riqueza da literatura infantojuvenil brasileira, seria interessante retomar, também, nossa tradição literária que, comprovadamente, sempre esteve em diálogo com a formação do leitor na escola e é um acervo importante. Não se propõe aqui, replicar a proposta didática de como as obras eram utilizadas em sala de aula, com o fito de transmissão de conteúdos didáticos, mas recontextualizar o uso desses textos numa perspectiva de incentivar a formação do leitor autônomo.

Por outro lado, refletindo, ainda, sobre a diversidade da oferta textual, é um ponto positivo a oferta tanto de obras consagradas dentro da literatura infantojuvenil em contraponto com obras mais contemporâneas, que retomam e realizam um processo de releitura de temas e formas da tradição dos contos de fadas e maravilhosos.

No que se refere à integralidade dos textos, porém, há um atendimento parcial da orientação dos PCNs que condena a utilização “de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais” (BRASIL, 1998, p. 70), especialmente, no uso da literatura infantojuvenil. A abertura da Unidade é feita a partir de um fragmento de conto:

Figura 2 - Abertura da Unidade 1 (CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 10).



Os demais textos são, também, integrantes de outras obras, que não são referidas ao longo das unidades. É interessante, para o leitor em formação, ter mais subsídios de que aqueles textos apresentados fazem parte de um conjunto maior, conforme recomenda os PCNs. Na página subsequente, abre-se um leque de sugestões de leitura para que o aluno

possa, de forma individual, buscar obras que se relacionem com o tema da unidade “No mundo da fantasia”. A diversidade é contemplada nas diferentes linguagens (escrita ou filmica) presentes nas sugestões, além das fontes de consulta, seja com a indicação de livros ou de páginas da Internet:

Figura 3 - Sessão fique ligado, pesquise! (CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 11)

UNIDADE 1

Fique ligado! Pesquise!

LIVROS

Os contos de Grimm (Paulus); *As quatro estações das fadas* e *O livro das fadas*, de Betty Bib (Publifolha); *Contos e lendas das mil e uma noites*, de Rosa Freire D'Aguiar e outros (Companhia das Letras); *Horripilantes contos de fadas*, de Michael Coleman (Companhia das Letrinhas); *Contos e poemas para crianças extremamente inteligentes*, de Harold Bloom (Objetiva); *Contos de fadas* (Jorge Zahar); *Fábulas de La Fontaine*, de Marc Chagal (Estação Liberdade); *A fada que tinha ideias*, de Fernanda Lopes de Almeida (Ática); *Literatura oral para a infância e a juventude*, de Henriqueta Lisboa (Peirópolis); coleção *Bau de Histórias* (Atual); *Não era uma vez...*, de Adela Basch e outros (Melhoramentos).

FILMES

Ilha da imaginação, de Jennifer Flackett e Mark Levin; *Encantada*, de Kevin Lima; *As crônicas de Nárnia — O leão, a feiticeira e o guarda-roupa* e *As crônicas de Nárnia — Príncipe Caspian*, de Andrew Adamson; *Eragon*, de Stefen Fangmeir; *O encanto das fadas*, de Charles Sturridge; *O jardim secreto*, de Agnieszka Holland; *O mágico de Oz*, de Victor Fleming; *Peter Pan*, de P. J. Hogan; *Cinderela*, *Branca de Neve*, *A Bela Adormecida*, *A Bela e a Fera*, *Aladim*, *Pinocchio*, *Hércules*, *Atlantis*, *A princesa e o sapo* e *A pequena sereia*, dos Estúdios Disney.

SITES

www.ziraldo.com/menino/home.htm
<http://criancas.uol.com.br>
pt.wikisource.org/wiki/Contos_de_Grimm

INTERVALO
Projeto
Histórias de hoje e sempre
 Produção de textos inspirados em contos maravilhosos, montagem de livro de histórias e exposição de livro, revistas, vídeos, CDs, fantoches, etc.

11

Passando para as atividades com a “unidade de trabalho” percebe-se uma maior consonância com a *Orientação Curricular* da Secretaria de Estado de Educação da Bahia do que propriamente com os PCNs. Não se discute a especificidade da linguagem do texto literário e o trabalho se concentra na abordagem dos gêneros e da tipologia textual, como se percebe nas páginas dedicadas às atividades de leitura e compreensão do texto “As três penas” dos irmãos Grimm. Ainda que o texto esteja, dentro da tradição classificado como contos de

fadas, abordam-se algumas características que unem tantos os contos de fadas, quanto os contos maravilhosos. Ao longo da atividade vão sendo feitas referências às questões da jornada e da demanda, conforme indica Vladimir Propp ao definir o gênero:

Figura 4 – Estudo do texto: Compreensão e interpretação

(CEREJA, MAGALHÃES, 2015, pp. 14-15)

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. No início do conto, o narrador apresenta os membros de uma família real e, em seguida, faz a caracterização dessas personagens.
 - a) Como são caracterizados os filhos mais velhos do rei? São caracterizados como inteligentes e sensatos.
 - b) Como é caracterizado o filho mais jovem? Suas características eram semelhantes ou opostas às dos irmãos? Eram opostas às dos irmãos, pois era simplório, não falava muito e era chamado de Bobalhão.

14

2. O rei, já velho e fraco e preocupado com o futuro de seu reino, resolve escolher o filho que, após sua morte, seria o herdeiro do trono.
 - a) O que o rei decide fazer para realizar essa escolha? Ele decide ir para um local muito perto do castelo, e os irmãos zombam dele porque pensam que ele não vai encontrar por ali e, em consequência disso, estava fora da competição.
 - b) Para determinar a direção que cada filho deveria seguir, o que o rei faz? Que intenção ele tem ao adotar esse procedimento?
 - c) Para onde o Bobalhão devia ir? Por que os irmãos zombam dele? Ele devia ir para um local muito perto do castelo, e os irmãos zombam dele porque pensam que ele não vai encontrar por ali e, em consequência disso, estava fora da competição.
3. Ao descer pelo alçapão ao lado do qual cai a pena que indicava a direção a ser seguida, o Bobalhão adentra um mundo mágico.
 - a) Quando solicita à sapa gorda e recebe dela o tapete de que precisava, o Bobalhão se comporta com delicadeza ou com grosseria? Comprove sua resposta. Ele se comporta com delicadeza, porque faz seu pedido de modo bem educado ("Tu gostaria de uma sapa gorda com delicadeza, porque faz seu pedido de modo bem educado").
 - b) O Bobalhão segue a orientação da sapa gorda e, ao obter a "mulher mais linda de todas", beija-a. O que esse comportamento da personagem revela a respeito do seu caráter? Revela obediência, humildade, delicadeza, respeito e afeto.
 - c) Levante hipóteses: Por que a sapa gorda atende aos três pedidos do Bobalhão? Porque ela se mostra educada, simples e obediente.
4. Por três vezes, os filhos mais velhos do rei saem em viagem.
 - a) Sempre que retornam ao castelo, eles trazem, de fato, o que o rei tinha solicitado? Por que, na sua opinião, isso acontece? Eles não trazem o que o rei tinha solicitado, mas o que viam pela frente. Isso acontece ou porque eram preguiçosos ou porque não acreditavam que o Bobalhão pudesse se sair bem ao executar a tarefa proposta.
 - b) Por três vezes o rei determina que, por direito e por justiça, o Bobalhão seria o herdeiro do trono. Qual é a reação dos filhos mais velhos diante desses veredictos do pai? A de não aceitar o veredicto e atormentar o pai, dizem que o Bobalhão não podia ser rei porque lhe faltava juízo e sempre lhe pediam uma nova prova.
5. Depois de três provas, os irmãos mais velhos, ainda insatisfeitos, pedem ao pai que proponha um novo desafio: a prova do aro.
 - O que levou os irmãos mais velhos a supor que poderiam vencer essa última prova? O fato de imaginarem que as mulheres que encontraram, por serem camponesas e, assim, fortes e robustas, conseguiriam atravessar o aro com facilidade.
6. Aos poucos, os fatos vão revelando como são, de fato, as personagens.
 - a) O que as atitudes dos irmãos mais velhos revelam sobre o caráter deles? Revelam que eles são ambiciosos, travessos, aproveitadores, enganadores, preguiçosos.
 - b) O filho mais jovem era realmente um bobalhão, como as pessoas supunham?
 - c) O desempenho do Bobalhão como rei confirma a resposta da questão anterior? Por quê? Sim, pois, de acordo com o texto, o Bobalhão "reinou por muito tempo com sabedoria". Logo, não era bobo.

Quem são os Irmãos Grimm?

Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859) nasceram na cidade de Hanau, situada no centro-oeste da Alemanha. Foram professores, linguistas e realizaram importantes pesquisas no campo da tradição popular. Ao percorrer a Alemanha, registraram as narrativas orais de velhos camponeses, pastores, barqueiros e cantores que encontravam pelas estradas ou reunidos em serões ao redor do fogo. Graças a essa iniciativa, Jacob e Wilhelm, conhecidos mundialmente como os "Irmãos Grimm", deixaram-nos um riquíssimo conjunto de lendas, fábulas e contos maravilhosos, como os clássicos *João e Maria*, *Branca de Neve*, *A Bela Adormecida* e *Rapunzel*.



O que é protagonista?

As personagens classificam-se de acordo com o papel que desempenham na história. A personagem que faz o papel principal chama-se **protagonista**. Nos contos maravilhosos, o protagonista é um herói ou uma heroína que vive grandes aventuras e vence muitos obstáculos. A personagem que se opõe ao protagonista, seja porque age contra ele, seja porque tem características opostas às dele, é chamada de **antagonista**. Essa personagem é o vilão da história.

No conto, há também **personagens secundárias**. As personagens secundárias são aquelas que têm uma participação menor ou menos frequente na história.

15

A prioridade do trabalho com o gênero se faz notar, igualmente, nas indicações de leitura feitas pelos autores nas introduções para os textos selecionados:

Figura 5 – Intervenção do professor (CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 12)

CAPÍTULO **Era uma vez**

1

“Era uma vez...”. Basta que alguém pronuncie essas palavras para sabermos que lá vem história. E histórias povoadas de príncipes e princesas, crianças em perigo, soldadinhos de chumbo, gigantes e dragões... Essas histórias, conhecidas como contos maravilhosos, não morrem nunca: são contadas de geração a geração. E estão em toda parte: na voz da mãe ou da avó, nos livros, nas histórias em quadrinhos, nos desenhos animados, no cinema.

Professor: Antes de iniciar o trabalho com este capítulo, sugerimos que leia para os alunos alguns contos maravilhosos, encontrados em livros que são comuns nas bibliotecas das escolas. Se quiser, valha-se das indicações feitas na seção *Fique ligado!* Pesquise! Você pode, primeiramente, explorar conhecimentos prévios dos alunos, estimulando-os a fazer comentários sobre diferentes versões de um mesmo conto, a linguagem em que o conhecem (se verbal ou cinematográfica), o enredo de alguns mais conhecidos, os personagens, etc. Peça que tragam de casa livros para emprestar aos colegas; que leiam os trechos de que mais gostaram, etc.

As três penas

Professor: Os contos maravilhosos são normalmente longos. Por essa razão, sugerimos que você leia o conto a seguir até certo ponto, dando a entonação adequada aos diálogos, resolvendo possíveis problemas de vocabulário, compreensão, etc., e depois retome a leitura. Se você já tiver feito outras leituras antes, é provável que os alunos queiram ler o conto sozinhos.

Era uma vez um rei que tinha três filhos. Dois deles eram inteligentes e sensatos, mas o terceiro não falava muito, era simplório e só chamado de Bobalhão.

Figura 6 – Intervenção do professor (CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 32)

CAPÍTULO **Pato aqui, pato acolá**

2

Os contos maravilhosos estimularam durante séculos a imaginação de crianças e adultos, e ainda hoje servem como fonte de inspiração para os escritores modernos. As vezes, eles são apenas recontados em uma linguagem atual, para facilitar a compreensão dos leitores de hoje; outras vezes, são recriados, isto é, servem como referência para a invenção de uma história muito diferente.

O texto que você vai ler a seguir é recriação de um tradicional conto maravilhoso de Hans Christian Andersen.



O patinho bonito

Era uma vez um pato chamado Milton. Sei que Milton não é nome de pato. Mas este se chamava assim, e você vai logo saber por quê. Quando ele nasceu, todos tiveram a maior surpresa. Aliás, não foi quando ele nasceu. Foi quando viram o ovo dele, quer dizer, o ovo que depois seria ele.

Desse modo, o trabalho gira em torno das questões do gênero literário e os traços iniciais são retomados a cada capítulo, quando se abordam as releituras dos contos maravilhosos em versões mais contemporâneas do gênero ou em textos não-verbais. A proposta dos PCNs no sentido de promover a “leitura como a fruição estética dos usos

artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (BRASIL, 1998, p. 24), isto é, sem atividades direcionadas para o tratamento de conteúdos e de reflexão linguística, não possui um espaço pleno na Unidade I. Além da página 11, quando se sugerem itens para a pesquisa individual do aluno, não encontramos, na abordagem dos textos, a leitura sem o acompanhamento de indicações de conteúdos da ordem do estudos gêneros. Mesmo a seção denominada “Intervalo” não está livre das atividades que acompanham a leitura dos textos:

Figura 7 – Seção Intervalo (CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 71)

INTERVALO



*Em cada um dos capítulos desta unidade, você produziu histórias, individualmente e em grupo. Há, a seguir, outras sugestões de produção de texto e orientações para a montagem de um livro com as histórias inventadas por toda a turma e por você e para a realização de uma exposição de textos, cartazes e livros, intitulada **Histórias de hoje e sempre**. Vamos lá?*

Projeto • Histórias de hoje e sempre

Preparando a produção de um livro com histórias da turma

Vamos criar mais alguns contos para publicar em um livro? Eles poderão ser produzidos individualmente, em dupla ou em grupo, conforme a orientação do professor.

Errando histórias

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

- Era uma vez uma menina que se chamava Chapeuzinho Amarelo e morria de medo de lobo.
- No meio de uma floresta densa e escura, viviam felizes quatro porquinhos que eram músicos e cantores.
- E de uma ninhada de patos nasceu um patinho lindo, que, por sua beleza, simpatia e inteligência, era elogiado por todos os animais. Um cisne feio e invejoso...
- Na hora do baile real, a irmã mais velha de Cinderela foi à horta apanhar hortelã para mastigar e ficar com o hálito cheiroso. A fada madrinha de Cinderela, por ser miope e ter esquecido os óculos na Terra do Encanto, confundiu a irmã com a afilhada e então...

Para escrever o conto maravilhoso “errado”, sigam as instruções dadas no capítulo 1 desta unidade, na página 21.



71

No caso da unidade em questão, é possível afirmar, por fim, que ela realiza uma transição do aluno concluinte do EF - Anos Iniciais para o EF - Anos Finais. A unidade fica no limiar dessa passagem, não sendo fortuita, portanto, a escolha do gênero conto maravilhoso. Fazemos essa assertiva, tendo em vista o histórico realizado na segunda seção desta monografia, quando se comprovou a importância desse gênero tanto na criação da literatura infantojuvenil, bem como no processo de formação dos jovens leitores.

Assim, estabelece-se uma continuidade com um repertório que já foi abordado, presumivelmente, na primeira etapa de escolarização. Por outro lado, são realizados avanços nas questões de aprendizagem de leitura e escrita, contemplando o conteúdo curricular e as novas práticas de leitura requeridas no EF - Anos Finais. Como unidade de abertura para o EF - Anos Finais o conteúdo gramatical e metalinguístico aborda o conceito de língua, linguagem, variantes linguísticas e discursividade a partir dos textos selecionados.

Concluimos que a Unidade I, do livro de Cereja e Magalhães, possui pontos de contato com os PCNs, ainda que não alcance a proposta de uma fruição literária livre de atividades relacionadas à aprendizagem de conteúdos específicos, nem trabalhe, nesse primeiro momento, a especificidade do texto literário, no que tange à questão da literariedade. Guarda, entretanto, pontos de contato com a proposta das *Orientações Curriculares* da Bahia voltadas para o ensino dos gêneros e da tipologia textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta monografia se voltou para a análise da Unidade I “No mundo da fantasia” do livro didático de Língua Portuguesa *Português Linguagens 6º EF - Anos Finais* de Willian Roberto Cereja e Teresa Cochar Magalhães, em especial, o trabalho com o gênero literário conto maravilhoso. A escolha se dá em função da importância do gênero dentro da literatura para crianças. O gênero, ao lado dos contos de fadas, é uma fonte retomada e relida por vários escritores, sendo um dos mais utilizados, também, na formação de leitores.

Para alcançar o objetivo proposto, a segunda seção deste trabalho abordou os aspectos relativos à literatura infantojuvenil brasileira, considerando seu papel no processo de escolarização. Realizou-se um percurso pelo marco histórico do surgimento da literatura para crianças a partir do estudo da criação do conceito de infância. Aborda-se, ainda, um estudo do desenvolvimento da literatura infantojuvenil brasileira e a sua relação com a escola.

Estudaram-se, também, os documentos que regem a educação brasileira, em especial, no que diz respeito ao trabalho com os gêneros literários. Foi realizada a leitura das propostas para o ensino de literatura nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - Anos Finais* (1998) e nas *Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos* (2013) da Secretaria de Educação da Bahia. Ratifica-se nos, PCNs, a escola como o principal espaço no desenvolvimento da leitura e da escrita, ao mesmo tempo que se comentam o dado positivo ao vincular o desenvolvimento do leitor crítico ao ensino de literatura. Por outro lado, no documento legal da Secretaria de Educação da Bahia, não se menciona, para a segunda metade do EF, orientações específicas para o ensino de literatura. O texto literário aparece como um gênero a mais em meio a tantos outros.

A análise da unidade selecionada identifica a relevância do conto maravilhoso para a formação de leitores, situando-se na passagem de uma etapa a outra do Ensino Fundamental. A unidade atende a alguns quesitos para o ensino de literatura, conforme são referidos nos PCNs. Há diversidade e primazia no trabalho do texto literário.

Por outro lado, não segue a questão de se evitar a fragmentação em alguns dos textos selecionados para a unidade, nem se aborda a especificidade da linguagem literária. Os textos estão sempre acompanhados de atividades, seja sobre o gênero, a tipologia textuais ou de ordem gramatical, não havendo espaço para a leitura pensando apenas na fruição estética. Nas atividades, é possível perceber uma contiguidade com as *Orientações Curriculares* do Estado da Bahia, especialmente, destaque ao trabalho com o gênero textual.

Desse modo, conclui-se que a unidade do livro didático apresenta pontos positivos para a apresentação do texto literário, pois o coloca como principal “unidade de trabalho”. Assim, faz da leitura literária um dos meios privilegiados para a formação do aluno leitor.

REFERÊNCIAS

- BAHIA. Secretaria da Educação. *Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos*. Salvador, 2013. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midiateca/documentos/2016/orientacoes-curriculares-ensino-fundamental-de-9-anos.pdf>> Acesso: 03 mar. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (3.o e 4.o ciclos)*. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso: 26 mar. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2017: guia de livros didáticos – ensino fundamental anos finais*. Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: 2016. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/escolha-pnld-2017>>. Acesso: 29 jun. 2019.
- CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português Linguagens*. 6º ano. 9ª ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2015.
- COSTA, Lucicleide Barros. *Reflexões e propostas metodológicas para um ensino de literatura em crise: Uma abordagem literária no livro no livro didático Português: Linguagens*, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar. Dissertação, UFACS, 2018. 1. v. 77 p. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/3675/1/Reflex%20William%20Roberto%20Cereja%20e%20Thereza%20Cochar.pdf>>. Acesso: 20 jun. 2019.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 6.ed. São Paulo: Ática, 1988.
- LUSTIG, Andréa Lemes; CARLOS, Rinalda Bezerra; MENDES, Rosane Penha; OLIVEIRA. *Criança e Infância: Contexto Histórico Social*. 2003. Disponível em: <www.grupeci.fe.ufg.br/TR18.1.pdf>. Acesso: 29 ago. 2019.
- LYONS, Martin. Os novos leitores do século XIX mulheres, crianças, operários. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. *História da Leitura no Mundo Ocidental*. v. 2. São Paulo: Ática, 1999, p. 176-185.
- MELLO, Ana Maria Lisboa; LEONHARDT, Dalva Rigon. A origem e o significado dos contos de fadas. In: _____. (Org). *Charles Perrault*. Borracheira: o sapatinho de vidro. Porto Alegre: Kuarup, 1993, p. 24-25.
- PROPP, Vladimir. Transformações do conto maravilhoso. In: *Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli*, V. 6, N. 1, p. 181-202, jan.-jun. 2017. Trad. MARTINS, Edson Soares; PONTES, Newton de Castro. Disponível em: <<http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/1315/1059>>. Acesso em: 27 ago. 2019.

SANTOS, Mônica Menezes. *Por um lugar para a literatura infantil/juvenil nos estudos literários*. Tese, UFBA, 2011. 1. v. 267 p. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8389/1/Monica%20de%20Menezes%20Santos.pdf>>. Acesso: 26 out. 2017.

SEGABINAZI, Daniela Maria; MACÊDO, Jhennefer Alves; LIMA, Joaes Cabral de. A literatura nos anos finais do ensino fundamental: A valorização do texto literário nas aulas de língua portuguesa. s.d. III CONEDU. Congresso Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_S A15_ID7735_15082016194525.pdf>. Acesso: 27 abr. 2019.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
Centro de Formação de Professores - CFP
Colegiado de Letras: Língua Portuguesa/ Libras/ Língua Inglesa

Avenida Nestor de Melo Pita, n.º 535
Centro, Amargosa/Ba. CEP: 45.300-000
Tel: (75) 3634-3184/ 2452. E-mail: cfp.cegpe@ufpb.edu.br

UF B
Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia



Ata de Apresentação de Trabalho de Conclusão de Curso da Graduanda SARA DOS SANTOS LOPES.

Aos vinte e quatro dias do mês de julho do ano de dois mil e dezenove, às dezessete horas e trinta minutos, na sala 02 dos Módulos Habitáveis do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, reuniram-se a Professora **MÔNICA GOMES DA SILVA**, na qualidade de Orientadora e Presidente da Banca de TCC, a Professora **DÉBORA SOUZA DA ROSA** e o Professor **SÍLVIO RUIZ PARADISO**, como membros da banca, comunidade acadêmica e convidados para apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: **Estudo do Ensino de Literatura Infantojuvenil em livro didático do 6º ano**, de autoria da discente **SARA DOS SANTOS LOPES**, do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/Libras/Língua Inglesa. Após a apresentação realizada pela autora e as considerações feitas pela banca, esta se reuniu e deliberou pela aprovação do trabalho com ressalvas, mediante correções obrigatórias, atribuindo-lhe as seguintes notas:

Nota: 6,0 (seis pontos)

Professor(a): **MÔNICA GOMES DA SILVA**

Assinatura: Mônica Gomes da Silva.

Nota: 6,0 (seis pontos)

Professor(a): **DÉBORA SOUZA DA ROSA**

Assinatura: Débora Souza da Rosa

Nota: 6,0 (seis pontos)

Professor(a): **SÍLVIO RUIZ PARADISO**

Assinatura: Silvio Ruiz Paradiso

A discente **SARA DOS SANTOS LOPES** foi **APROVADA** com a média 6,0

(seis pontos)

Amargosa/ BA, 24 de julho de 2019.

Mônica Gomes da Silva.
MÔNICA GOMES DA SILVA.
Presidente da Banca de TCC.