

# Manuais didáticos e literatura infantil: as leituras infantis no Brasil e em Portugal

*Text books and children's literature: children's reading in Brazil and Portugal*

Renata Junqueira de Souza

Universidade Estadual Paulista – Presidente Prudente – São Paulo – Brasil

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Universidade Estadual Paulista – Marília – São Paulo – Brasil

Rita Simões

Universidade do Minho – Braga – Portugal



**Resumo:** O manual escolar é um importante recurso pedagógico no contexto de sala de aula, sendo frequentemente o único. Todavia, uma análise de livros didáticos de ensino de Língua Materna tanto no Brasil quanto em Portugal permite-nos detectar a existência de importantes obstáculos didáticos a uma efetiva aprendizagem da língua em sua potencialidade humanizadora. Neste texto apresentamos os resultados de um projeto que teve como primeiro objetivo levar para a sala de aula um livro de literatura infantil substituindo as adaptações que abundam nos manuais. Partindo deste livro foram feitas atividades antes, durante e depois da leitura com uma turma de crianças portuguesas e outra de crianças brasileiras 4º ano de escolaridade, tais atividades objetivaram a formação de crianças leitoras.

**Palavras-chave:** Literatura Infantil; Manuais Escolares; Leitura Cooperativa; Leitor Crítico

**Summary:** The school textbook is an important pedagogic resource in the classroom, and it is frequently the only one. But, an analysis of the Maternal Language's textbooks in Brazil and in Portugal allowed us to detect serious didactic obstacles to the learning of the language in its semiotic omnifunctionality. In this paper we are going to present the results of a project that involves the presence of a children's literature book in the classroom instead of the textbook adaptations. We developed activities before, during and after the reading in a fourth grade class of an Elementary School in Brazil and Portugal having the aim of build readers.

**Keywords:** Children's Literature; School Textbooks; Cooperative Reading; Critic Reader

---

Alguns relatórios internacionais (Ministério da Educação, 2001) e testes nacionais de aferição (Ministério da Educação, 2002) têm procurado chamar à atenção para o fato dos estudantes portugueses que frequentam a escolaridade obrigatória apresentarem falhas consideradas graves no domínio e uso da Língua Materna. Alguns estudos que se debruçam sobre esta temática<sup>1</sup> apresentam o manual escolar como um dos principais responsáveis dessa realidade. No Brasil tal realidade não é diferente, Zilberman (1985) afirma que tais livros didáticos deixam as crianças passivas e sem condições de fazerem uma leitura crítica da realidade.

Parecendo não compreender adequadamente aquilo que é a língua na dimensão discursiva e estética os manuais escolares de Língua Materna para o 1º Ciclo em Portugal e no Brasil apresentam-nos, frequentemente, e quase que exclusivamente, a língua na sua dimensão utilitária e funcional. Ainda que se possam encontrar textos literários de qualidade nestes mesmos manuais eles são, na sua grande maioria, sujeitos a cortes e recortes que destroem a sua natureza literária sendo-lhes retirado tudo aquilo que poderia oferecer alguma 'resistência' à leitura e que contribuía para a sua polissemia. Deste modo, o texto literário é tratado como se fosse um objeto unívoco. Os textos são tomados como meros pretextos para atividades de conhecimento linguístico ou gramatical, impedindo-se, assim, uma verdadeira interação entre o

<sup>1</sup> Cf. Sousa (1999 e 2000), Dionísio (2000), Azevedo (1999 e 2004), dentre outros.

leitor e a narrativa. Da mesma forma, os dispositivos discursivos que acompanham estes textos literários, na sua grande maioria, não os percebem como tal pois o que é pedido ao aluno é que traduza numa linguagem utilitária o significado de determinados elementos do texto. Muitas das atividades propostas pelos manuais para uma “suposta” interpretação do texto são baseadas na identificação, repetição ou paráfrase de informação textual, encaminhando os alunos para uma interpretação única e predefinida. Estes aspectos são tanto mais graves quanto a contribuição para que o aluno não contacte efetivamente a língua literária como um exemplar da língua no seu estado formal e proposicional mais apurado (AGUIAR e SILVA, 1983: 144-173).

Deste modo, os manuais escolares negam à criança um contato frutivo com a linguagem metafórica, recusando-lhe, por conseguinte, a possibilidade de se familiarizar com outros usos pragmáticos da língua não conquistando um pensamento criativo e divergente, aspecto importante na construção de um leitor crítico e reflexivo que interaja realmente com o texto, que jogue secretamente com ele, tentando revelar os seus sentidos (ECO, 1993); que elabore e teste constantemente hipóteses (GADAMER, 1999); que seja autónomo e que tenha um papel ativo, criativo e colaborativo. Assim, tais manuais não permitem ao aluno experimentar uma relação afetiva com o texto literário, na aceção que lhe é atribuída por Mercedes Gómez del Manzano (1987, p. 102). Portanto, todos os saberes que o aluno poderia desenvolver por meio de uma interação adequada com os textos literários são-lhe negados por estas práticas. As crianças, não exercitando os saberes próprios de uma competência literária (CERVERA, 1991 e 1997; COLOMER, 1995 e 1998; MENDONZA FILLOLA, 1999), que lhe ensinaria, entre outros saberes, a ler o texto de acordo com convenções específicas, como as da ficcionalidade (SCHMIDT, 1987) e da pluri-isotopia (LOTMAN, 1975), assim como lhe facultaria o acesso à partilha de uma memória cultural, ficam alheias ao potencial humanizador da literatura. As práticas perpetuadas nesses manuais, nas palavras de Glenna Davis Sloan (1991), podem ser extremamente graves, não contribuindo para uma motivação dos alunos que os leve a aderir voluntária e emotivamente ao texto literário, frustrando o crescimento imaginativo, recusando um ensino da leitura que se apoie na inteligência do aluno, sendo estas condições essenciais para uma genuína promoção do letramento literário.<sup>2</sup> A mesma autora afirma: “The truly literate are not those who know how to read, but those who read: independently, responsively, critically and because they want to.” (SLOAN, 199, p. 4).

Procurando encontrar caminhos para uma superação produtiva desta situação, levamos para uma sala de aula um livro de literatura infantil para ser lido como tal e não

para ser objeto de estudo como “excerto” presente num manual. O livro selecionado já anteriormente foi utilizado no mesmo contexto (sala de aula) no Brasil e em Portugal e intitula-se *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* (FOX, 2005).

O livro foi escrito por Mem Fox, uma professora universitária da área de Literatura Infantil, australiana, autora de livros de literatura para crianças, pais e professores. A ilustradora da obra é Julie Vivas, nascida na Austrália, que viveu sua infância nos Estados Unidos e, depois, na Espanha e Austrália. É um nome presente no meio literário e entre finalistas de prêmios literários. Este livro foi publicado, pela primeira vez, em 1984 na Austrália e, no Brasil, em 1995. O título original Wilfrid Gordon Mac-Donald Partridge é o nome completo do pai da autora e o nome do avô (Wilfrid Partridge). A obra já foi publicada em hebraico, espanhol, português, japonês e francês. Segundo o site da autora, só nos EUA já foi vendido mais de um milhão de livros (FOX, 2010, disponível em: <<http://www.memfox.com/wilfrid-gordon-mcdonald-partridge.html>>).

O tema da obra é a memória, mais precisamente, a perda da memória. Segundo a autora, a inspiração e a decisão de escrever o livro ocorreram quando o seu avô viveu em um lar de idosos em North Adelaide. Nas visitas, ela percebia algo que a incomodava: a ausência de crianças. A autora lamenta a separação de idosos e crianças, que se dão tão bem, mas foram isolados uns dos outros pela sociedade. Diante disso, decidiu escrever um livro que tratasse da relação entre crianças e idosos, na esperança de que os professores pudessem estimular o contato intergeracional.

A narrativa se desenrola em torno das memórias compartilhadas pelo menino chamado Guilherme Augusto Araújo Fernandes e a senhora Antônia Maria Diniz Cordeiro. Ele morava com a sua família próximo a um asilo de velhos. O menino gostava de conversar com as pessoas que lá viviam, conhecia os seus nomes, os seus fazeres, ouvia as suas histórias. Estar no asilo estimulava a sua imaginação. Havia personagens que tocava piano, outro remava, outro andava com bengala, outros gostavam de contar histórias. Entre todas as pessoas que lá moravam, havia uma senhora que lhe contava todos

<sup>2</sup> Por letramento literário compreendemos “o processo de apropriação da literatura como construção literária de sentidos” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 67), no entanto, não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou sobre os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço. Além disso, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Por isso mesmo, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, porque demanda um processo educativo específico que a mera prática espontânea de leitura de textos literários não consegue sozinho efetivar.

os seus segredos. E existia entre eles uma cumplicidade, ambos possuíam quatro nomes. Certa vez, Guilherme Augusto ouviu os seus pais comentarem que a senhora Antônia tinha perdido a memória. Ele ficou angustiado e questionou: o que é memória? Perguntou para cada uma das pessoas do asilo o que era a memória. Disseram-lhe que era “algo quente”, “bem antigo”, algo que “faz chorar”, “faz rir”, “vale ouro”. Resposta alguma foi simples, objetiva; estavam relacionadas à vida de cada um deles, àquilo que lhes passava na alma e no coração. Foram respostas, aparentemente, simples, mas profundamente subjetivas. O menino ficou mais angustiado: o que fazer? Ele voltou para casa com as respostas e com o desejo de procurar memórias para Dona Antônia, já que ela havia perdido as suas.

Guilherme Augusto, curioso, preocupado em encontrar uma memória para a sua amiga, buscou, em sua casa, objetos que poderiam auxiliá-lo. Com as palavras que lhe pareciam incógnitas: antigo, rir, chorar, quente, ouro, começou a buscar os primeiros indícios em uma velha caixa de sapato, cheia de conchas. É sugestivo, instigante, pensar que os seus primeiros passos se deram a partir de conchas. A concha, simbolicamente, representa o útero materno, no seu interior forma-se a pérola. Para o menino, a “pérola” foi o início para a formação ou reconstituição da memória. Desde esse momento, ele encontrou vários objetos do seu cotidiano e os selecionou, tendo como critério as palavras que representavam o “enigma” da memória (marionete/riso; medalha/tristeza; bola/algo que vale ouro; ovo/quente).

Feliz, Guilherme deu a Dona Antonia cada um dos objetos, e ela começou a se lembrar. No contato com cada um deles, contou-lhe um fato marcante da sua vida. Assim, ela (re)encontrou a sua memória.

O texto de Fox nos remete ao trabalho com a memória, no entrelaçar dos fios entre o presente (a criança, os objetos do cotidiano) e o passado (as lembranças, os “segredos”, seus tempos de criança, outros objetos, seus familiares). A memória é como se fora uma mediadora entre as gerações, entre o passado e o presente, entre o presente e os testemunhos passados. Os objetos, como elementos informais da cultura, possuem historicidades.

As narrativas literárias endereçadas às crianças, como produtos culturais de um tempo histórico marcado pelo acelerado desenvolvimento tecnológico dos meios de informação, articuladas a outras produções visuais, textuais, às fontes orais, constituem ricas bases de significações das tramas das experiências humanas nos diversos tempos e espaços. Logo, são estímulos para a reflexão sobre a formação, a educação das novas gerações. Pensar a leitura como formação implica pensá-la, segundo Larrosa (2002, p. 16), como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: “Se trata de pensar a

lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone cuestión en aquello que somos”. Assim, a leitura literária mesclada, entrecruzada com as narrativas históricas e pessoais, como as das crianças de nossa pesquisa, como poderemos observar nas próximas páginas, não pode ser reduzida a um meio de adquirir conhecimentos, mas com uma atividade que “tiene que ver com aquello que nos hace ser lo que somos” (ibid.).

Acreditamos que a literatura infantil constitui uma fonte extremamente rica a ser problematizada pelo professor, que, por meio de um trabalho interdisciplinar, pode promover o acesso do aluno a outras linguagens, outras histórias, e o desenvolvimento de posturas críticas e criativas. Acreditamos que podemos enriquecer o processo de alfabetização e ampliar a aprendizagem da leitura num processo de diálogo, aberto, livre e sensível entre memória, tempo, história, arte, enfim, por meio da literatura infantil, do letramento literário (GIROTO e SOUZA, 2009 e 2010).

Foi nossa intenção abordar este texto de Fox (2005) através de um programa de leitura fundamentado na literatura e na perspectiva da corrente teórica do “whole language approach” (Sloan, 1991). Segundo esta perspectiva, a aprendizagem do falar, da leitura e da escrita deve ser integrada e centrada na criança, desenvolvendo-se em situações reais, e dependente do ensino e da aprendizagem da experiência efetiva de cada grupo de crianças. Deste modo, as crianças devem procurar construir sentidos a partir de textos autênticos. Neste contexto, os manuais escolares não são necessários mas têm que abundar materiais de leitura genuínos. Os professores, por seu turno, têm o papel de guias, mediadores, motivadores e mentores neste processo, sendo-lhes quase que exigido que sejam abertos, organizados, flexíveis, envolvidos, interessados e entusiasmados (SLOAN, 1991, p. 20-28).

O projeto que levamos até à sala de aula divide-se em três tipos de atividades: as atividades antes da leitura, as atividades durante a leitura e as atividades depois da leitura, tendo cada um deles objetivos específicos.

As atividades antes da leitura visam a promoção de respostas pessoais, afetivas; a ativação e construção de conhecimentos do mundo, o estabelecimento de objetivos para as atividades de leitura que lhe seguirão, o despertar da curiosidade e a motivação dos alunos para a leitura. Exemplo de algumas atividades são os guias e questionários de antecipação, a caixa (ou cesta) literária (que iremos abordar mais detalhadamente em seguida), os mapas semânticos, de contraste e de antecipação que são utilizados com o intuito de fazer com que o aluno infira informação acerca do texto antes mesmo de o ler, trazendo para o processo de leitura as suas crenças, ideologias, sentimentos e o seus conhecimentos do mundo, para que

depois, durante o processo de leitura, ele possa confirmar as suas expectativas. Deste modo, o processo que antecede a leitura e a própria leitura parecem ser uma espécie de jogo entre o leitor e o texto. O lúdico abre, assim, as portas da interpretação cooperativa e imaginativa e da leitura voluntária. Citando Dionísio (1990, p. 116), “a leitura como um jogo deve preceder a análise reflectida e parece ser até um pré-requisito para que esta tenha significado, uma vez que, sem prazer ninguém é leitor voluntário.” Se o aluno tem a possibilidade de se envolver produtivamente na construção do sentido do texto este vai sentir prazer na sua tarefa tornando-a mais significativa para ele.

Por outro lado, as atividades durante a leitura têm como finalidades facilitar a compreensão do texto, sem que isto signifique simplificar o texto, mas antes munir os alunos de “instrumentos” que lhes permitam compreendê-lo, questioná-lo, focalizar a sua atenção para que não se disperse na presença de informações variadas, encorajar reacções/participação/partilha para o surgimento de novas ideias e permitir respostas pessoais que surjam do cruzamento da informação textual com a informação do mundo histórico-empírico factual. Afinal, “ler é questionar o escrito como tal, a partir de uma expectativa real (necessidade/prazer) numa autêntica situação de vida. Questionar um texto é formular hipóteses de sentido, a partir de indícios anteriormente levantados, e verificar essas hipóteses.” (JOLIBERT, 2003, p. 20).

Algumas das atividades que se podem realizar neste âmbito são os círculos literários, os mapas literários e de personagens, as teias de personagens ou ainda os quadros de sentimentos e de contrastes.

Por fim, com as atividades realizadas após a leitura pretende-se suscitar reflexões, mediar a análise e a síntese, promover respostas pessoais e conexões com ideias, temas e ideologias encontradas no livro e dirigir a organização da informação.

Ao ler uma história a criança deve desenvolver um potencial crítico que lhe permita envolver-se na história, relacionando-a com o seu mundo pois é importante que as aprendizagens sejam significativas para a criança e para que tal aconteça é necessário que elas tenham alguma ligação ao seu mundo, àquilo que a criança conhece. Pensamos que a leitura de um livro deve envolver uma conversa com as crianças sobre o lido, uma discussão da história, do ritmo, do início e do fim da mesma, das personagens, da capa, do tipo e tamanho das letras, do próprio formato do livro, entre outros aspectos relevantes, que vão permitir ao leitor que a partir desse momento ela possa “pensar, duvidar, se perguntar, questionar... [possa] se sentir inquietada, ‘cutucada’, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de

opinião... [...] POIS É PRECISO SABER SE GOSTOU OU NÃO DO QUE FOI CONTADO [ou lido], SE SE CONCORDOU OU NÃO COM O QUE FOI CONTADO<sup>3</sup> [ou lido]...” (ABRAMOVICH, 2004. p. 143).

O local de implementação do nosso projeto foi a Escola Básica do 1º Ciclo do Carandá, em Braga, e mais concretamente a turma 9 do 4º ano de escolaridade e o 4º ano do Colégio Multiplus de Presidente Prudente. A turma portuguesa era constituída por 20 alunos (11 rapazes e 9 raparigas), sendo que dois deles têm um acompanhamento especial pois apresentam um quadro de paralisia cerebral. A sala brasileira era composta por 24 alunos, sendo 14 meninas e 10 meninos. Cada sessão teve a duração de 30-40 minutos em ambas as escolas.

No primeiro dia, iniciamos a sessão com a atividade da ‘Cesta literária’. Introduzimos a cesta com determinados objetos (a foto de um piano, uma bengala, um ovo, uma marionete e uma bola de futebol) e alertamos aos alunos para o fato de que aqueles eram objetos estavam presentes na história que seria lida no dia seguinte, mas que eles não sabiam de que narrativa tratava. Os alunos então foram instigados a relacionar cada objeto e perceber qual era a função de cada um na história. Durante a atividade procuramos aguçar a curiosidade dos alunos com dicas sobre os objetos, tentando deste modo despertar inferências a respeito das funções dos mesmos. Esta é uma atividade que estimula o pensamento da criança para pensar na função dos objetos antes mesmo de saber a função que estes desenvolvem verdadeiramente na história. A título de exemplo, vejamos as seguintes histórias construídas oralmente pelos alunos:

**EXEMPLO 1 – Aluno Brasil D1:** *Havia uma senhora que usava bengala e que tinha um sítio com galinhas e com vários animais, ela queria fazer um bolo e foi buscar o ovo da galinha. Depois ela partiu o ovo e dentro do ovo tinha uma marionete. E ela deu a marionete à filha porque ela gostava muito de bonecas. E depois ela também tinha um filho que gostava muito de jogar bola. E depois apareceu uma bola na rua e a senhora viu e ia buscá-la só que depois ia sendo atropelada, mas não foi. Foi buscar a bola e deu-a ao filho.*

**EXEMPLO 2 – Aluno Brasil C1:** *Era uma vez um menino que tinha uma bola de futebol e um dia ele foi visitar sua avó que usava bengala. A Avó costumava tocar piano pro neto, que curtia ouvir piano e comer omelete. As omeletes da avó eram feitas com ovos fresquinhos. Naquele dia, quando o menino ouvia piano e comia omelete, a avó parou e presenteou o neto com uma linda marionete.*

<sup>3</sup> Maiúsculas no original.

**EXEMPLO 3 – Aluno Portugal T:** *Era uma senhora, já um bocadinho velha e estava com a bengala... E tocava piano, em casa, todos os dias. Então, uma vez saiu à rua para ir comprar ovos. Foi comprar ovos... E depois estava com os ovos... com os ovos na mão. E depois estavam uns rapazes a jogar à bola e chutaram a bola contra a bengala... a senhora caiu e partiu os ovos... E depois apareceu uma menina para a ajudar que estava a brincar com uma marionete.*

**EXEMPLO 4 – Aluno Portugal E1:** *Era um desfile de estudantes da Universidade que estavam a festejar e as pessoas não gostavam deles... e então começaram a atirar-lhe ovos e bolas... e depois eles tinham uma bengala e então eles fugiram para um teatro de marionetes... e então lá o segurança apareceu e perguntou “Têm bilhetes?” e eles “Não!” e depois começaram a fugir e então foram para a casa de um de lá e então... depois ele tinha lá um piano e então para se entreter puseram-se a tocar piano.*

Se observarmos atentamente os exemplos vemos que os alunos aludiram a realidades diferentes, talvez mais relacionadas com as suas experiências pessoais. Vejamos, por exemplo, que enquanto nos exemplos 1 e 3 a bengala é tomada como um objeto que serve de apoio a alguém, no exemplo 4 esta bengala passa a ser aquela que os estudantes usam em Portugal com o seu traje académico no final do seu curso. Podemos também observar que nos exemplos 3 e 4 os alunos se embasaram no mundo histórico-empírico fático mas que no exemplo 1 o aluno introduz o maravilhoso – *dento do ovo tinha uma marionete*. O exemplo 3 também nos parece estar relacionado com a cultura dos países pesquisados. Os alunos foram capazes de ativar os seus conhecimentos pessoais do mundo, relacioná-los com os objetos que lhes tinham sido mostrados e construir uma história com os mesmos.

A sessão do primeiro dia prosseguiu mostrando aos alunos o nome do autor e da ilustradora do livro, o título e a ilustração da capa “que, afinal, são o primeiro contacto que se tem com o volume: o impacto visual e a curiosidade despertada ou adormecida...” (ABRAMOVICH, 2004, p. 145). Com esta atividade observamos nos dois países a capacidade dos alunos inferirem informações diversificadas como também de ativarem os seus quadros de referência intertextuais, introduzindo no seu discurso inferencial personagens próprias do universo maravilhoso da Literatura infantil (Exemplo: *Era uma marioneta como o Pinóquio e transformou-se num menino real*).

O entusiasmo dos alunos era evidente cumprindo-se assim o objetivo de os motivar para a leitura e de lhes proporcionar a definição de objetivos para uma leitura posterior pois todos queriam saber se a sua história coincidia ou não com a do livro que continuava a

ser um objeto misterioso que só iriam conhecer no dia seguinte.

A segunda sessão iniciou-se com a leitura independente do livro, tendo cada aluno lido o texto. Depois desta primeira leitura os alunos comentaram acerca das suas inferências do dia anterior comparando-as com a história que tinham acabado de ler e posteriormente de ouvir. Pois para o prosseguimento das atividades o docente lê a história em voz alta para todos os alunos da sala. Em seguida, houve uma releitura do texto com o intuito de se completar uma teia de personagens, isto é, um esquema onde são representadas as relações entre as personagens. Para além dos nomes das personagens esta teia continha informação acerca do que cada personagem gostava de fazer, como cada uma explicava o que é uma memória e os objetos que o Guilherme associou a cada uma das definições. Com esta atividade era nossa intenção promover a discussão sobre o papel das personagens na história pois “há tanto, tanto para descobrir, para polemizar sobre as personagens... [...] E tanta coisa que foi percebida pelo leitor e que merece ser discutida...” (ABRAMOVICH, 2004, p. 144-145). Através da utilização desta estratégia os alunos podem identificar particularidades das personagens citando passagens do texto em evidência. Este tipo de atividades desperta a compreensão e aprendizagem da estrutura da narrativa, para além de promover a leitura e a posterior produção de textos de forma contextualizada. Através desta discussão oral da história, os alunos tiveram a capacidade de preencher os espaços que o texto deixou propositalmente vazios (ECO, 1993), pois, “no fim de contas [...] todo o texto é uma máquina preguiçosa que pede ao leitor que faça parte do seu trabalho. O problema que não seria, se um texto tivesse de dizer tudo o que o seu destinatário deve compreender – nunca mais chegaria ao fim.” (ECO, 1994, p. 9).

Por fim, os alunos juntaram-se em grupos de cinco para efetuarem um mapa de contrastes. Eles teriam que discutir conjuntamente acerca das coisas boas e das coisas menos boas/ruins sobre envelhecer. Os alunos foram alertados para o fato de que não tinham que se basear única e exclusivamente na história. Foi-lhes ainda dito para prestarem atenção ao que os pais do Guilherme tinham dito acerca da Dona Antônia: “coitada da velhinha” (FOX, 2005, p. 10)<sup>4</sup> e à oportunidade que o Guilherme deu à dona Antônia de recuperar as suas memórias. Das discussões resultaram diversas conclusões que foram apresentadas à turma oralmente. Prestemos atenção a alguns exemplos dos dois países:

<sup>4</sup> O livro não se encontra paginado, portanto a numeração foi por nós atribuída contando a partir da primeira página do livro.

**Quadro 1** – Quadro dos contrastes no Brasil

Coisas boas sobre envelhecer (Brasil)	Coisas ruins sobre envelhecer
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ter netos</li> <li>– Lembrar da infância</li> <li>– Contar as histórias para os netos e bisnetos</li> <li>– Não ter preocupação com o trabalho</li> <li>– Ficar junto da família</li> <li>– Aposentadoria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Perder a memória</li> <li>– Ser desempregado e ter que ir para um asilo</li> <li>– Ter que ficar tomando vários remédios</li> <li>– Tomar sopa</li> <li>– Ter que ficar dependendo dos outros para fazer as coisas</li> <li>– Aposentadoria</li> </ul>

**Quadro 2** – Quadro dos contrastes em Portugal

Coisas boas sobre envelhecer (Portugal)	Coisas ruins sobre envelhecer
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Os nossos netos estão sempre a visitar-nos</li> <li>– Não trabalhamos</li> <li>– Temos muitos animais para nos animar</li> <li>– Tem jogos próprios para eles e são divertidos</li> <li>– Os velhotes gostam de andar de cruzeiros</li> <li>– Ficar a sorrir quando temos netos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Podemos morrer</li> <li>– Perder amigos</li> <li>– Estarmos sempre doentes e tristes</li> <li>– Perdemos a memória</li> <li>– Ganha-se verrugas e fica-se feio</li> <li>– Fica-se vagaroso e precisa-se de bengala</li> </ul>

Uma observação atenta destes mapas de contrastes mostra-nos que os alunos ativaram fortemente os seus quadros de referência, trazendo para as suas reflexões conhecimentos do mundo que os rodeia – a sua experiência enquanto netos e filhos – e com os quais se relacionam afetivamente. Parece-nos interessante notar as diferenças culturais existentes entre os dois países.

No início da terceira sessão o texto foi lido novamente e foi pedido aos alunos que completassem, por escrito, uma das seguintes frases: *Quando o Guilherme ajudou a dona Antônia a encontrar as suas memórias, eu lembrei-me de.../ Eu senti-me bem como o Guilherme Augusto depois de ajudar a dona Antônia quando eu...* Observemos alguns dos textos que recolhemos:

**Aluno Brasil:** *Quando o Guilherme Augusto ajudou D. Antônia a encontrar suas memórias, eu me lembrei ...*

*O meu avô mora comigo, ele tem diabetes. Todo dia eu o lembro que ele não pode ficar comendo doces.*

*Coloco mais arroz e feijão para ele viver mais e melhor. Outra coisa que eu faço é ler os números e palavras na lista telefônica porque ele não enxerga muito bem. Eu dou mil beijos para ele se sentir amado.*

*Eu viajo com ele para São Paulo ele ronca muito alto e eu o acordo. Ele me leva para a escola e nós conversamos sobre várias coisas.*

*É muito bom conviver com meu avô sempre lembro das coisas boas que ele faz para mim.*

**Aluno Portugal:** *Quando o Guilherme ajudou a Dona Antônia a encontrar as suas memórias eu lembrei-me de uma vez em que eu assisti a um acidente e num dos carros estava o meu irmão e o meu pai com uns amigos.*

*Estava eu no hospital e eles estavam a respirar bem mas de repente o meu irmão ficou quase sem respirar. Enquanto eu fui a casa buscar uma lembrança os médicos tentavam aguentá-lo e quando eu cheguei lá eu pedi que me fossem buscar rápido um rádio. Quando eles chegaram eu pus uma música que ele conhecia bem e ele começou a respirar melhor, a ter lembranças. Ele estava a lembrar-se de quando ele estava na festa de anos e puseram aquela música e estava toda a família e ele estava muito feliz porque ele tinha passado de ano e recebera um computador, tinha convidado os seus melhores amigos e também me deixou convidar os meus.*

*Depois ele acordou e ele, o meu pai e os amigos já estavam a respirar muito melhor e depois fomos para casa onde o meu irmão levou os amigos, encomendou pizzas e fez uma festa.*

De uma forma geral, pretendíamos suscitar reflexões nos alunos, promovendo respostas pessoais. Das composições realizadas, a maioria das produções do Brasil e Portugal mostra que os alunos perceberam o que era perguntado e foram capazes de refletir e de dar respostas utilizando sua “biblioteca vivida”. Os alunos de Portugal e do Brasil falaram de situações (reais ou imaginárias) em que repartiram o seu lanche com alguém que tinha fome, em que ajudaram idosos a subir escadas ou a carregar determinados objetos, em que deram sangue ou brincaram com alguém que estava sempre sozinho ou mesmo em que ajudaram os dois colegas de turma com paralisia cerebral a realizar as suas tarefas. Inclusive, trouxeram parentes idosos para o contexto da redação, fazendo inferências elaboradas, as quais relacionaram com o texto lido. O mesmo não sucedeu em sete das composições realizadas em ambos os países, nas quais os alunos brasileiros e portugueses se limitaram a fazer

um resumo da história que tínhamos lido. Parece-nos que a expressão escrita continua a ser o domínio ao qual os alunos resistem mais e no qual apresentam maiores dificuldades de expressão.

Por tudo que foi dito anteriormente, esta foi uma experiência que se revelou bastante positiva. No entanto, ela também nos mostrou que os alunos embora reajam bem a este tipo de atividades não estão a elas habituados. Desse modo, parece-nos fundamental apostar na formação de docentes que reconheçam a importância do texto de literatura infantil como veículo para o conhecimento/aprendizagem da cultura literária e da própria complexidade do ser humano (MENDONZA FILLOLA, 1999, p. 12) e que sejam capazes de problematizar situações pedagógicas procurando as formas mais eficazes de criar ambientes estimuladores e enriquecedores que motivem os alunos para uma aprendizagem da língua no seu potencial humanizador (AZEVEDO, 2003). Urge que os professores se afastem de uma tendência de repetição dos questionários/receituários publicados pelos manuais didáticos que parecem estar a serviço de um aniquilamento de uma escrita e de uma leitura criativas por parte dos alunos (CEIA, 1999).

Terminamos com uma mensagem otimista desejando que, num curto espaço de tempo, a expressão inicial desta citação – *é cada vez maior o número de professores que concebem o livro* – possa ser substituída por uma outra – *os professores concebem o livro*: “é cada vez maior o número de professores que concebem o livro como um instrumento de prazer e tentam, através das actividades desenvolvidas na aula, aproximar as crianças do livro, procurando colocar ao seu alcance leituras atraentes, nas quais se sintam envolvidas de uma maneira activa.” (SOBRINO, 2000, p. 91)

## Referências

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil*. Gostouras e bobices. São Paulo: Scipione, 2004.

AGUIAR E SILVA, Victor. *Teoria da literatura*. Coimbra: Almedina, 1983.

AZEVEDO, Fernando Fraga de. Língua Materna, Mestría Lingüística e Manuais Escolares. In: CASTRO, R. et al (Orgs.). Manuais escolares: estatuto, função, história. *Actas do I Encontro Internacional sobre manuais escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, 1999. p. 89-93.

AZEVEDO, Fernando Fraga de. Estudos Literários para a Infância e Fomento da Competência Literária. In: CARVALHO, Graça S. et al. (Org.). Saberes e Práticas na Formação de Professores e Educadores. *Actas das Jornadas do DCILM 2002*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança, 1983. p. 125-132.

AZEVEDO, Fernando Fraga de. O texto literário para a infância em manuais escolares de 1º ciclo. Da dificuldade de formação

de um leitor competente e crítico. In: *Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Coruña: Deputacion de Coruña, 2004.

CEIA, Carlos. *A literatura ensina-se?* Estudos de Teoria Literária. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa – Edições Colibri, 1999.

CERVERA, Juan. *Teoria de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero – Universidad de Deusto, 1991.

CERVERA, Juan. *La creación literária para niños*. Bilbao: Ediciones Mensajero – Universidad de Deusto, 1997.

COLOMER, Teresa. La adquisición de la competencia literária. In: *Textos*, 4, Barcelona: Graó Educación, 1995.

COLOMER, Teresa. *La formación del lector literário*. Narrativa infantil y juvenil actual. Madrid: Fundación Germán Sanchez Ruipérez, 1998.

DIONÍSIO, M. de L. Agora não posso. Estou a ler. In: *Revista Portuguesa de Educação*, Braga: Instituto de Educação/ Universidade do Minho, v. 3, n. 3, p. 115-127, 1990.

DIONÍSIO, M. de L. *A construção escolar da comunidade de leitores*. Leituras do manual de Português. Coimbra: Almedina, 2000.

ECO, Umberto. *Leitura do texto literário: a cooperação interpretativa nos textos literários*. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

ECO, Umberto. *Seis passeios nos bosques da ficção*. Lisboa: Difel, 1994.

FOX, Mem. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. São Paulo: Brinque-Book, 2005.

GADAMER, Hans Georg. *Verdade e método*. Petrópolis: Vozes, 1999.

GARCIA SOBRINO, Javier. *A criança e o livro*. A aventura de ler. Porto: Porto Editora, 2000.

GÓMEZ DEL MANZANO, M. *El protagonista – niño en la literatura infantil y primaria*. Guia prática para la enseñanza de la lírica a los niños. Argentina: Editorial Cíncel, 1987.

GIROTO, Cyntia Graziela Simões; SOUZA, Renata Junqueira. A Hora do Conto na Biblioteca Escolar: o diálogo entre a leitura literária e outras linguagens. In: SOUZA, Renata Junqueira (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 19-48.

GIROTO, Cyntia Graziela Simões; SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, Renata Junqueira; MENIN, Ana Maria GIROTO, Cyntia Graziela Simões; ARENA, Dagoberto Buim. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 45 -114.

JOLIBERT, Josette. *Formar crianças leitoras*. Porto: Edições Asa, 2003.

LOTMAN, J. *La structure du texte artistique*. Paris: Gallimard, 1975.

MENDONZA FILLOLA, Antonio. Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. In: CERRILLO, Pedro C.; PADRINO, Jaime García (Coord.). *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha, 1999. p. 11-53.

LARROSA, Jorge Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Resultados do Estudo Internacional: primeiro relatório internacional: PISA 2000 – Programme for International Student Assessment*. Lisboa: Ministério da Educação – Gabinete de Avaliação Educacional, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Provas de aferição do ensino básico, 4º e 6º anos – 2001: língua portuguesa, matemática: relatório nacional*, Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 2002.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

SCHMIDT, S. J. La comunicaci3n literaria. In: MAYORAL, José Ant3nio (Org.). *Pragmática de la comunicaci3n literaria*. Madrid: Arco/Libros, 1987. p. 195-212.

SLOAN, Glenna *The child as critic: Teaching Literatura in Elementary and Middle Schools*. New York: Teachers College Press, 1991.

SOUSA, M. A forma33o de leitores – o contributo do manual escolar. Um olhar atrav3s de um manual de L3ngua Portuguesa do 1ºCEB. In: CASTRO, Rui et al. (Orgs.). *Manuais escolares: estatuto, fun33o, hist3ria. Actas do I Encontro Internacional sobre manuais escolares*. Braga: Instituto de Educa33o e Psicologia, 1999. p. 507-513.

SOUSA, M. *Ler na escola – o manual escolar e a constru33o de leitores*. Braga: Instituto de Educa33o e Psicologia/Universidade do Minho, 1999.

Recebido: 31 de maio de 2012

Aprovado: 04 de outubro de 2012

Contato: recellij@gmail.com

cynthia@marilia.unesp.br

recellij@gmail.com