



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE
MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

Jussara Maria Leão Coelho Amaral

**OS IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS E A VISÃO ETÓTICA
SOBRE MONTEIRO LOBATO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL AO
MÉDIO**

Belo Horizonte

2023

Jussara Maria Leão Coelho Amaral

**OS IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS E A VISÃO ETÓTICA
SOBRE MONTEIRO LOBATO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL AO MÉDIO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Estudos de Linguagens.

Linha de pesquisa III: Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia.

Orientadora: Profa. Dr^a. Ana Maria Nápoles Villela
Coorientador: Prof. Dr. Cláudio Humberto Lessa

Amaral, Jussara Maria Leão Coelho.
A485i Os imaginários sociodiscursivos e a visão etótica sobre Monteiro Lobato nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental ao médio / Jussara Maria Leão Coelho Amaral. – 2023. 238 f. : il.
Orientadora: Ana Maria Nápoles Villela.
Coorientador: Cláudio Humberto Lessa.
Tese (doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2023.
Bibliografia.
1. Imaginário. 2. Análise do discurso. 3. Semiótica. 4. Livro didático. 5. Literatura brasileira. 6. Lobato, Monteiro, 1882-1948. I. Villela, Ana Maria Nápoles. II. Lessa, Cláudio Humberto. III. Título.

CDD: 401.41



ATA DE DEFESA DE TESE Nº 23 / 2023 - POSLING (11.52.09)

Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO

Belo Horizonte-MG, 27 de abril de 2023.

JUSSARA MARIA LEÃO COELHO AMARAL
Os imaginários sociodiscursivos e a visão etórica sobre Monteiro Lobato nos
livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental ao médio

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais em 18 de abril de 2023, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Nápoles Villela (Orientadora)
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Cláudio Humberto Lessa (Coorientador)
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.^a Dr.^a Micheline Madureira Lage
Instituto Federal de Goiás

Prof.^a Dr.^a Leiva de Figueiredo Viana Leal
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof.^a Dr.^a Marta Passos Pinheiro
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.^a Dr.^a Lilian Aparecida Arão
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

(Assinado digitalmente em 02/05/2023 11:16)
ANA MARIA NÁPOLES VILLELA
CAP (11.68.01)
Matricula: 980792

(Assinado digitalmente em 27/04/2023 16:22)
CLAUDIO HUMBERTO LESSA
DELTEC (11.55.08)
Matricula: 2989064

(Assinado digitalmente em 27/04/2023 13:15)
LILIAN APARECIDA ARAO
DELTEC (11.55.08)
Matricula: 1685158

(Assinado digitalmente em 08/05/2023 14:23)
MARTA PASSOS PINHEIRO
DELTEC (11.55.08)
Matricula: 1581252

(Assinado digitalmente em 28/04/2023 10:05)
MICHELINE MADUREIRA LAGE
CPF: 919.437.606-91

(Assinado digitalmente em 22/05/2023 18:35)
LEIVA DE FIGUEIREDO VIANA LEAL
CPF: 282.621.667-87

Processo Associado: 23062.021988/2023-16

Visualize o documento original em <https://sig.cefetmg.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: 23, ano: 2023, tipo: ATA DE DEFESA DE TESE, data de emissão: 27/04/2023 e o código de verificação: ea6f4e0cd3

Sou feita de retalhos.

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.

Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós".

Cris Pizziment

AGRADECIMENTOS

Chegou a hora de agradecer a todos que contribuíram para a conclusão deste trabalho. É sempre bom lembrar daqueles que foram importantes nesta longa caminhada, às vezes exaustiva, mas, principalmente, de muitas aprendizagens. Para começar, agradeço ao meu marido Júlio e aos nossos filhos Artur e Vitor, pelo carinho e pelo que significam na construção da minha identidade pessoal e profissional, e pelo inestimável apoio que me oferecem.

Agradeço a todos os meus familiares, especialmente minha mãe e meus irmãos Valéria, José Maria e Ronaldo (*in memoriam*), pelo estímulo e por reconhecerem o quanto este trabalho é importante para a minha vida.

Agradeço imensamente à minha orientadora Ana Maria Nápoles Villela, pela amizade e por aceitar conduzir esta orientação com segurança e eficiência, sem as quais este trabalho não teria sido realizado.

Ao professor Cláudio Humberto Lessa, pela condução da coorientação com inúmeros saberes partilhados e sugestões que contribuíram para o enriquecimento da tese e da conclusão do trabalho.

Não poderia deixar de agradecer à banca examinadora, Marta Passos Pinheiro, Lilian Aparecida Arão, Micheline Madureira Lage e Leiva Figueiredo Viana Leal pelas sugestões e contribuições na construção deste trabalho.

Aos professores Renato Caixeta da Silva e Lilian Aparecida Arão, pelas leituras atentas e pelas sugestões primorosas que enriqueceram esta pesquisa.

A todos professores e funcionários do CEFET-MG, pelo acolhimento desde o mestrado até agora, na conclusão do doutorado.

Por fim, agradeço a todos os colegas, próximos e distantes, por fazerem parte da minha vida; sei que sempre torceram por mim.

Que venham novos retalhos para se juntar a esta colcha que sempre estará por terminar, esperando novos projetos e novas realizações.

RESUMO

Nesta pesquisa, apresentamos uma análise discursiva de oito coleções de livros didáticos de português do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio, procurando identificar, a partir dos textos e dos elementos linguísticos e semióticos, os imaginários sociodiscursivos e as visões éticas construídos sobre Monteiro Lobato, mobilizados para formulação de crenças e opiniões sobre esse autor/cidadão e sua obra. O referencial teórico-metodológico utilizado para análise dos dados foi constituído a partir da Semiologia de Charaudeau (2007, 2008, 2010a, 2010c), também Amossy (2008) e Maingueneau (2008a, 2008b). Para efeitos didáticos, estruturamos nossas análises em cinco seções: (i) Lobato Editor; (ii) Lobato Nacionalista; (iii) Lobato e a Crítica à Semana de Arte Moderna; (iv) Análise da Natureza das Questões Propostas nas Coleções e sua Relação com a Obra Lobatiana; (v) Análise Geral dos Elementos Imagéticos que também contribuem para a construção dos imaginários sociodiscursivos e os *ethé* presentes no *corpus*. A partir do *corpus* selecionado, podemos concluir que esses autores mobilizam e constroem determinados imaginários sociodiscursivos valorizantes, ou não, sobre Lobato e sua obra. A partir dos textos e dos elementos linguísticos e semióticos dos livros do Ensino Médio, podemos projetar os *ethé* de Monteiro Lobato que emergem dos imaginários sociodiscursivos como sendo de um homem polêmico, conservador e crítico. Nos livros do Ensino Fundamental I são de um homem inteligente, culto, nacionalista, alegre, inovador, criativo e principalmente, perspicaz que foi capaz de explorar um novo mercado livreiro, suscetível a inovações incomuns à época. Esses imaginários são baseados nos saberes de crença de opinião coletiva, uma vez que partem da opinião dos autores deste livro didático que pode divergir das outras coleções que ainda serão analisadas.

Palavras chaves: imaginário sociodiscursivo; visão ética; Semiologia; livro didático; literatura; Monteiro Lobato.

ABSTRACT

In this research, we present a discursive analysis of eight collections of Portuguese textbooks from Elementary School I to High School, seeking to identify, from texts and linguistic and semiotic elements, the socio-discursive imaginaries and ethotic visions built on Monteiro Lobato, mobilized for formulating beliefs and opinions about this author/citizen and his work. The theoretical-methodological framework used for data analysis was constituted from Charaudeau's Semiolinguistics (2007, 2008, 2010a, 2010c), also Amossy (2008) and Maingueneau (2008a, 2008b). For didactic purposes, we have structured our analyzes into five sections: (i) Lobato Editor; (ii) Nationalist Lobato; (iii) Lobato and the Criticism of the Modern Art Week; (iv) Analysis of the Nature of the Questions Proposed in the Collections and their Relation with the Obra Lobatiana; (v) General Analysis of Imagery Elements that also contribute to the construction of socio-discursive imaginaries and ethé present in the corpus. Based on the selected corpus, we can conclude that these authors mobilize and build certain socio-discursive imaginaries that value, or do not, Lobato and his work. From the texts and linguistic and semiotic elements of high school books, we can project the ethé of Monteiro Lobato that emerge from the socio-discursive imaginaries as being of a controversial, conservative and critical man. In Elementary School I books are from an intelligent, cultured, nationalist, cheerful, innovative, creative and, above all, insightful man who was able to explore a new book market, susceptible to unusual innovations at the time. These imaginaries are based on collective opinion belief knowledge, since they are based on the opinion of the authors of this textbook, which may differ from other collections that will still be analyzed.

Keywords: sociodiscursive imaginary; ethotic vision; Semiolinguistics; textbook; literature; Monteiro Lobato.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD.....	Análise do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB/CNE.....	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CEFET-MG...	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED.....	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
ECT.....	Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos
EUc	Eu comunicante
EUe.....	Eu enunciador
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME.....	Fundação Nacional de Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FTD	Editora
INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro didático
LDP	Livro didático de Português
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLID	Programa do Livro Didático
PLIDEF.....	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PLIDEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PLIDESU	Programa Nacional do Livro Didático para o Supletivo
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNDE.....	Programa Nacional de Desenvolvimento em Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático
PNLEM.....	Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TUd.....	Tu destinatário
TUi.....	Tu interpretante
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE QUADROS, IMAGENS E GRÁFICO

QUADRO 1 - Quadro comunicacional

QUADRO 2 - Quadro comunicacional do livro didático

QUADRO 3 - Diferentes problemáticas

QUADRO 4 – *Encontro*: língua portuguesa, do 2º ano do Ensino Fundamental I, p. 238

IMAGEM 1 - Abertura da unidade do livro didático *Português contemporâneo*: diálogo, reflexão e uso, 3º ano do Ensino Médio, p. 12-13.

IMAGEM 2 – Abertura da unidade do livro didático *Encontro*, do 2º ano do Ensino Fundamental I, p. 236-237.

IMAGEM 3 - *Encontro*: língua portuguesa, 2º ano do Ensino Fundamental I, p. 238.

IMAGEM 4 - *Encontro*: língua portuguesa, 2º ano do Ensino Fundamental I, p. 239.

IMAGEM 5 - *Encontro*: língua portuguesa, 2º ano do Ensino Fundamental I, p. 239.

IMAGEM 6 - *Encontro*: língua portuguesa, 3º ano do Ensino Fundamental I, p. 43.

IMAGEM 7 – *Encontro*: língua portuguesa, 3º ano do Ensino Fundamental I, p. 43.

IMAGEM 8 - *Ápis*: língua portuguesa, 4º ano do Ensino Fundamental I, p. 43.

IMAGEM 9 – *Ápis*: língua portuguesa, 4º ano do Ensino Fundamental I, p. 43.

IMAGEM 10 - *Novo Pitanguá*: língua portuguesa, 4º ano do Ensino Fundamental I, p. 125.

IMAGEM 11 - *Novo Pitanguá*: língua portuguesa, 4º ano do Ensino Fundamental I, p. 126.

IMAGEM 12 - *Novo Pitanguá*: língua portuguesa, 4º ano do Ensino Fundamental I, p. 125.

IMAGEM 13 - *Novo Pitanguá*: língua portuguesa, 5º ano do Ensino Fundamental I, p. 190.

IMAGEM 14 - *Novo Pitanguá*: língua portuguesa, 5º ano do Ensino Fundamental I, p. 190.

IMAGEM 15 - *Português contemporâneo*: diálogo, reflexão e uso, 3º ano do Ensino Médio, p. 17.

IMAGEM 16 - *Encontro*: língua portuguesa, 2º ano do Ensino Fundamental I, p. 237.

IMAGEM 17 - *Encontro*: língua portuguesa, 2º ano do Ensino Fundamental I, p. 239

IMAGEM 18 - *Novo Pitanguá*: língua portuguesa, 5º ano do Ensino Fundamental I, p. 191.

IMAGEM 19 - *Ápis*: língua portuguesa, 4º ano do Ensino Fundamental I, p.43.

IMAGEM 20 - *Novo Pitanguá*: língua portuguesa. 4º ano do Ensino Fundamental I, p. 125.

IMAGEM 21 - *Veredas da Palavra*, 3º ano do Ensino Médio, p. 96.

IMAGEM 22 - *Veredas da Palavra*, 3º ano do Ensino Médio, p. 97.

IMAGEM 23 - *Veredas da Palavra*, 3º ano do Ensino Médio, p. 96.

IMAGEM 24 - *Veredas da Palavra*, 3º ano do Ensino Médio, p. 96.

IMAGEM 25 - *Veredas da Palavra*, 3º ano do Ensino Médio, p. 97.

IMAGEM 26 - *Veredas da Palavra*, 3º ano do Ensino Médio, p. 98.

IMAGEM 27 - *Veredas da Palavra*, 3º ano do Ensino Médio, p. 99.

IMAGEM 28 - *Se liga na língua*: literatura, produção de texto, linguagem, 3º ano do Ensino Médio, p. 47.

IMAGEM 29 - *Português contemporâneo*: diálogo, reflexão e uso, 3º ano do Ensino Médio, p. 50.

IMAGEM 30- *Português contemporâneo*: diálogo, reflexão e uso, 3º ano do Ensino Médio, p. 48.

IMAGEM 31 - *Português contemporâneo*: diálogo, reflexão e uso, 3º ano do Ensino Médio, p. 48.

IMAGEM 32 - *Encontro*: língua portuguesa, 2º ano do Ensino Fundamental I, p. 239.

IMAGEM 33 - *Encontro*: língua portuguesa, 2º ano do Ensino Fundamental I, p. 237.

IMAGEM 34 - *Encontro*: língua portuguesa, 2º ano do Ensino Fundamental I, p. 240.

IMAGEM 35 - *Encontro*: língua portuguesa, 2º ano do Ensino Fundamental I, p. 241.

IMAGEM 36 - *Encontro*: língua portuguesa, 2º ano do Ensino Fundamental I, p. 242.

IMAGEM 37 - *Encontro*: língua portuguesa, 2º ano do Ensino Fundamental I, p. 243.

IMAGEM 38 - *Encontro*: língua portuguesa, 3º ano do Ensino Fundamental I, p. 43.

IMAGEM 39 - *Novo Pitanguá*: língua portuguesa, 4º ano do Ensino Fundamental I, p. 125.

IMAGEM 40 - *Novo Pitanguá*: língua portuguesa, 4º ano do Ensino Fundamental I, p. 126.

IMAGEM 41 - *Novo Pitanguá*: língua portuguesa, 4º ano do Ensino Fundamental I, p. 130.

IMAGEM 42 - *Novo Pitanguá*: língua portuguesa, 4º ano do Ensino Fundamental I, p. 131.

IMAGEM 43 - *Novo Pitanguá*: língua portuguesa, 4º ano do Ensino Fundamental I, p. 130.

IMAGEM 44 - *Novo Pitanguá*: língua portuguesa, 5º ano do Ensino Fundamental I, p. 194.

IMAGEM 45 - *Novo Pitanguá*: língua portuguesa, 4º ano do Ensino Fundamental I, p. 131.

IMAGEM 46 - *Novo Pitanguá*: língua portuguesa, 4º ano do Ensino Fundamental I, p. 125.

IMAGEM 47 - *Novo Pitanguá*: língua portuguesa, 4º ano do Ensino Fundamental I, p. 130.

IMAGEM 48 - *Novo Pitanguá*: língua portuguesa, 4º ano do Ensino Fundamental I, p. 130.

IMAGEM 49 - *Novo Pitanguá*: língua portuguesa. 4º ano do Ensino Fundamental I, p. 125.

IMAGEM 50 - *Novo Pitanguá*: língua portuguesa, 4º ano do Ensino Fundamental I, p. 126.

IMAGEM 51 - *Português contemporâneo*: diálogo, reflexão e uso, 3º ano do Ensino Médio, p. 50.

IMAGEM 52 - *Português contemporâneo*: diálogo, reflexão e uso, 3º ano do Ensino Médio, p. 50.

IMAGEM 53 - *Português contemporâneo*: diálogo, reflexão e uso, 3º ano do Ensino Médio, p. 50.

IMAGEM 54 - *Português contemporâneo*: diálogo, reflexão e uso, 3º ano do Ensino Médio, p. 50.

IMAGEM 55 - *Veredas da Palavra*, 3º ano do Ensino Médio, p. 99.

IMAGEM 56 - *Encontro*: língua portuguesa, 2º ano do Ensino Fundamental I, p. 239.

IMAGEM 57 - *Português contemporâneo*: diálogo, reflexão e uso, 3º ano do Ensino Médio, p. 17.

IMAGEM 58 - *Português contemporâneo*: diálogo, reflexão e uso, 3º ano do Ensino Médio, p. 17.

IMAGEM 59 - *Português contemporâneo*: diálogo, reflexão e uso, 3º ano do Ensino Médio, p. 49.

IMAGEM 60 - *Se liga na língua*: literatura, produção de texto, linguagem, 3º ano do Ensino Médio, p. 47.

IMAGEM 61 - *Se liga na língua*: literatura, produção de texto, linguagem, 3º ano do Ensino Médio, p. 48.

GRÁFICO 1 - Indicação de vendas por editora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. Considerações iniciais.....	14
2. Orientação aos leitores	17
3. Contextualização do estudo.....	18
CAPÍTULO 1.....	23
1. Fundamentação teórica: interligando alguns nós.....	23
1.1 O livro didático.....	23
1.1.1 Da definição e da importância do livro didático.....	23
1.1.2 Das políticas públicas de produção e distribuição.....	28
1.2 Escolarização da literatura no livro didático.....	37
1.3 Monteiro Lobato para adultos e para crianças.....	43
CAPÍTULO 2.....	55
2. O aporte teórico metodológico da Teoria Semi linguística.....	55
2.1 Teoria Semi linguística.....	/ 55
2.1.1 Ato de linguagem e as identidades dos sujeitos.....	59
2.1.2 O contrato comunicacional dos livros didáticos.....	62
2.1.3 Reflexões sobre a dimensão externa.....	66
2.1.3.1 Desdobramento da dimensão externa.....	66
2.1.3.2 EUc-instância compósita Editores/Autores.....	69
2.1.4 A intencionalidade e <i>projeto de palavra</i>	75
2.1.5 O propósito.....	76
2.1.6 Dispositivo.....	79
2.2 Imaginários sociodiscursivos.....	81
2.3 <i>Ethos</i>	89
CAPÍTULO 3.....	95
3. Metodologia.....	95
3.1 A seleção do <i>corpus</i>	95

3.2	<i>Corpus</i> x problemática.....	96
3.3	As diferentes problemáticas da análise do discurso.....	97
3.3.1	Cognitiva e categorizante.....	97
3.3.2	Comunicativa e descritiva.....	98
3.3.3	Representacional e interpretativa.....	98
3.4	Natureza, características e procedimentos da pesquisa.....	101
CAPÍTULO 4.....		103
4.	Análise.....	103
4.1	Lobato Editor.....	103
4.2	Lobato Nacionalista.....	124
4.3	Lobato e a Crítica à Semana de Arte Moderna.....	141
4.4	Análise da Natureza das Questões Propostas nas Coleções e sua Relação com a Obra Lobatiana.....	147
4.5	Análise Geral dos Elementos Imagéticos.....	175
5.	Considerações finais.....	182
6.	Referências	191
7.	Anexos.....	208

INTRODUÇÃO

1. Considerações iniciais

Histórias, livros e autores fazem parte da vida das pessoas. Por meio das aventuras contadas nos livros, o leitor pode viajar para lugares distantes, no tempo e no espaço; viver outras vidas e experiências diferentes do cotidiano; sentir emoções proporcionadas pelos personagens e querer dividir; compartilhar com outros leitores. Segundo Farias e Fernandes (2019, p. 17):

[q]uando lemos um livro de que gostamos, desejamos mostrá-lo a outras pessoas, especialmente àquelas que nos importam de modo mais próximo. Falamos, contamos a história, fazemos apreciações, somos levadas a associações e esperamos que outros experimentem o mesmo. É próprio dos leitores esse desejo de partilha.

As obras de Monteiro Lobato fazem parte desse desejo de partilha, uma vez que, possivelmente, marcaram o imaginário e a infância de milhares de brasileiros. Autor de grande sucesso no Brasil, destacou-se, principalmente, na literatura infantil com as aventuras do *Sítio do Picapau Amarelo*, obra que se popularizou entre as crianças. Devido a sua aceitação desde os seus primeiros lançamentos, as histórias também foram transformadas em seriados de televisão que estrearam na década de 50 e foram exibidas, com alguns intervalos, até 2015. Todo esse sucesso deve-se ao fato de o autor romper, ou, pelo menos, começar a romper com os modelos literários vindos da Europa, valorizando sempre a cultura brasileira, em especial, o que diz respeito às tradições folclóricas.

Além da sua atuação como escritor, Lobato também foi o verdadeiro “avatar nacional” (ANDRADE, 2014, p.68) defensor do progresso e preocupado com o desenvolvimento do País. Para isso, defendia arduamente a nacionalização do petróleo, por considerar que esse seria um dos caminhos para o Brasil alcançar o progresso tão almejado pelos brasileiros.

O meu interesse por essa personalidade vem desde o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* no Centro Universitário de Belo Horizonte. Ao final do curso, tínhamos que apresentar uma monografia e, nesse trabalho, propus-me identificar e classificar os modalizadores usados na fala da boneca Emília, na obra *O poço do Visconde* (1986a), à luz das categorias fixadas por Bronckart (1999, p. 330-335). A escolha por essa obra estava diretamente ligada à importância do petróleo, por abordar um assunto que gerou vários conflitos e polêmicas entre o escritor e o governo brasileiro.

Dando continuidade à minha formação acadêmica, participei do processo seletivo do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, do CEFET, em 2013, e continuei a pesquisar a obra de Monteiro Lobato. Dessa vez, o *corpus* selecionado foi o livro *Memórias de Emília* (1994a) e investiguei as relações de influência da boneca com seus interlocutores, Visconde, Anjinho e tia Nastácia. A coleção infantil *Sítio do Picapau Amarelo* contém 23 volumes e a boneca está presente em todas as histórias, no entanto o seu nome aparece em apenas 3: *Memórias de Emília* (1994a), *Emília no País da Gramática* (1994b), *Emília no país da aritmética* (1986b). Assim sendo optei por selecionar um título em que constasse o nome da personagem que seria objeto de análise.

Com o encerramento dessa investigação, surgiram várias possibilidades de continuar as pesquisas, porém uma delas tornou-se mais instigante e atual, uma vez que a profissão de professora contribuiu para nortear este trabalho. Ao participar do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), de 2017, percebi que alguns autores se repetiam nas coleções do PNLD destinadas às escolas públicas, às vezes no mesmo livro da coleção, ao passo que muitos outros, também importantes e com inúmeras publicações, não eram citados, como, por exemplo, Monteiro Lobato. Logo surgiu o questionamento se as polêmicas sobre a vida pessoal do autor e, principalmente, as polêmicas sobre suas obras amplamente divulgadas pela mídia interferiram nas escolhas dos textos que compõem os livros didáticos e no apagamento de Monteiro Lobato.

A repetição ou ausência de autores foi observada nos livros aprovados para o Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLD), de 2017, no qual o Ministério da Educação disponibilizou 11 coleções de diversas editoras para que cada escola pudesse escolher, de acordo com a região e a necessidade, a que melhor se alinhasse ao projeto político-pedagógico da escola. Trata-se de uma escolha difícil, uma vez que as coleções se diferem, tanto no tratamento teórico, conceitual e metodológico que orienta a sua estruturação quanto na forma de organização de suas propostas didáticas, o que acaba por estimular as mais variadas dinâmicas de trabalho. Essa tarefa, no entanto, deve ser cuidadosa e consciente, pois esses livros acompanharão alunos e nortearão a proposta pedagógica de professores nos três anos seguintes e, possivelmente, serão os principais suportes de ensino e de aprendizagem das escolas públicas de todo o país.

Para fazer essa análise, reunimos todos os professores de português e optamos por três coleções de Língua Portuguesa do Ensino Médio, aquelas que julgamos melhores para atender o nosso público, em sua maioria alunos da periferia da cidade de Igarapé, localizada na região da grande Belo Horizonte. As duas coleções selecionadas e enviadas ao Programa como 1ª e 2ª opções de escolhas foram os títulos *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, da Editora Saraiva, e *Português: trilhas e tramas*, da Editora Leya.

Para elaborar o projeto de doutorado e participar do processo seletivo desta instituição, optei por investigar a presença de Monteiro Lobato em três coleções de livros de português do Ensino Médio do último edital: as duas coleções mencionadas acima e *Ser protagonista*, da Editora SM.

Ao propor o projeto definitivo, fui orientada a estender o *corpus* para os livros de português do Ensino Fundamental I e II e a analisar as representações sociais sobre Monteiro Lobato, nos três níveis de ensino. Para isso, propusemos, como objetivo geral, analisar os imaginários sociodiscursivos e os *ethé* mobilizados pelos autores do livro didático sobre Monteiro Lobato a partir de todos os textos, dos exercícios de leitura e de interpretação propostos e dos enunciados descritos nos livros didáticos e como objetivos específicos foram: 1) Analisar os elementos dos contratos de comunicação que determinam a produção dos livros didáticos (intencionalidade, visadas, papéis sociais e linguageiros dos sujeitos comunicantes, projeção dos sujeitos destinatários, suporte); 2) Descrever a natureza das estratégias discursivo-retóricas mobilizadas na construção das atividades de leitura e interpretação que concorrem para a projeção de imaginários sociodiscursivos e de *ethé* sobre o autor Monteiro Lobato, sobre sua obra e sobre o contexto de sua produção; 3) Identificar possíveis estratégias que visam despertar o gosto pela leitura das obras de Monteiro Lobato. 4) Analisar os imaginários sociodiscursivos e os *ethé* mobilizados pelos autores de livros didáticos sobre o autor Monteiro Lobato, a partir dos exercícios de leitura e interpretação propostos.

Após definição dos objetivos, optei por analisar três coleções de Língua Portuguesa de cada nível de ensino, usando como critério de seleção as três editoras que tiveram o maior número de tiragem, ou seja, os mais selecionados pelas escolas que foram:

. do 1º ao 5º ano – Fundamental I - ano 2019 - Editora Ática com 18.641.722, Editora FTD - 10.635.971, Editora Moderna - 27.456.215.

. do 6º ano ao 9º ano – Fundamental II - 2017 – Editora Moderna com 12.636.700, Editora FTD – 15.179.633, Editora Saraiva - com 14.903.804.

. do 1º ao 3º ano do Ensino Médio - 2018 – Editora Ática com 15.355.319, Editora Moderna - 18.099.864 e a Saraiva Educação Ltda - 12.213.222.

Para garantir a atualidade desta pesquisa, serão analisados os títulos dos anos 6º ao 9º ano do edital 2020, consolidado em 01/10/2018 conforme site do Programa Nacional de Desenvolvimento em Educação (PNDE). No entanto, no edital de 2020, não houve qualquer coleção selecionada da Editora FTD, portanto optamos por não substituí-la, mantendo apenas duas coleções do Ensino Fundamental II. Nesse ciclo, entretanto, não foram encontrados textos ou imagens do autor, por isso não há análises do *corpus* selecionado do Ensino Fundamental II. As demais coleções, do Fundamental I e Ensino Médio, continuaram as mesmas por estarem em uso nas escolas e possuírem material substancial para análise.

2 Orientação aos leitores

O trabalho é dividido em quatro capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais. No primeiro capítulo - *Fundamentação teórica: interligando os nós* - discutimos questões importantes relacionadas à literatura no Livro Didático: o PNLD e o gênero livro didático, além de aspectos da escolarização da literatura e sobre o escritor Monteiro Lobato para adultos e para crianças. No segundo capítulo: *O aporte teórico metodológico da Teoria Semiollingüística*, apresentamos a Teoria Semiollingüística e a concepção de representação social, imaginários sociodiscursivos e *ethos* a partir de CHARAUDEAU (2007, 2008, 2010a).

No capítulo três, tratamos da metodologia utilizada: seleção do *corpus*; *corpus* x problemática; as diferentes problemáticas da análise do discurso. No quarto capítulo, apresentamos e analisamos os resultados obtidos, com base nos objetivos propostos e nas seguintes questões de pesquisa: 1. Quais são os imaginários sociodiscursivos e os *ethé* de Monteiro Lobato construídos nos livros didáticos do Ensino Fundamental I, II e do Ensino Médio de língua portuguesa e como podem contribuir para afirmação ou não de crenças, de opiniões e de imagens sobre Lobato e sua obra? 2. Quais os textos e fragmentos de obras de Monteiro Lobato são publicados nesses livros? 3. Qual a natureza dos interdiscursos, dos saberes de conhecimento e de crença que os autores mobilizam sobre Monteiro Lobato?

3 Contextualização do estudo

O livro didático de português pode ser um importante objeto de pesquisa em que se busque investigar as práticas escolares de leitura, bem como refletir criticamente sobre as práticas de ensino da atualidade. Por meio desse material, também é possível compreender como os textos serão apresentados e lidos por alunos e professores a partir de seus respectivos projetos didático-autorais, uma vez que os livros didáticos devem ser vistos como objetos culturais expressivos, mas também como fonte de informação para os estudos escolares. (FERNANDES, 2017).

Os olhares dos pesquisadores voltaram-se para o setor industrial e comercial, mas também para outros aspectos como a relação entre o livro didático e a formação dos professores; os livros didáticos e sua utilização na educação não formal; a linguagem, o perfil sociológico dos autores; o papel das mulheres na elaboração e difusão dos saberes escolares etc. Questões relativas ao uso e à recepção, no entanto, têm chamado a atenção dos pesquisadores e alguns questionamentos são feitos, como estes elencados por Choppin (2004, p. 565):

[q]ue tipo de consumo se faz deles? Os educadores os seguem fielmente, passo a passo, ou tomam certas liberdades em relação à organização que eles propõem? E, nesse caso, quais e por quais razões? Como o aluno lê seu livro escolar, em voz alta, em silêncio? Ele o relê, em classe, em casa? O livro serve de consulta ou serve para “decoração” da matéria? Quanto tempo o aluno passa com seus livros? Qual a real influência exercida pelos livros didáticos sobre o comportamento das crianças e sobre o comportamento social em geral? Essa influência, que até bem pouco tempo era admitida como indubitável, foi questionada no início dos anos 1980, e várias pesquisas recentes levaram a relativizar sua importância.

O questionamento expresso em “[q]ual a real influência exercida pelos livros didáticos sobre o comportamento das crianças e sobre o comportamento social em geral?” aproxima-se da intenção desta pesquisa de levantar os imaginários sociodiscursivos sobre um autor determinado.

Atualmente existem inúmeros trabalhos dedicados ao livro didático. Silva (2013), em oficina ministrada no III SILID / II Simar, teve como objetivo principal levar os alunos a “pensar e debater sobre a definição de pesquisa e sobre pesquisas relacionadas com livros didáticos de língua estrangeira.” (SILVA, 2013, p. 112). Para tanto, realizou várias atividades relacionadas aos livros didáticos, envolvendo temas e público alvo da pesquisa, metodologia, justificativa, além de mostrar aos alunos que

as investigações podem ser sobre o livro em si, algo vinculado a ele, ou mesmo algum acontecimento em sala em que este material esteja envolvido.

Entre essas atividades, houve a apresentação dos dados da pesquisa realizada por esse mesmo autor em 2010 na qual procura demonstrar que, ao longo dos anos, estudiosos da área têm se debruçado sobre o assunto de diferentes maneiras para investigar esse material. Assim sendo, Silva (2010) apresentou um panorama das pesquisas realizadas a respeito do livro didático de língua estrangeira no Brasil, no período de 1998 a 2008, na área de Linguística Aplicada. Foram considerados os trabalhos publicados em algumas instituições de ensino do País, artigos de divulgação científica e ainda o I SILID e II SILID/ I SIMAR na PUC-Rio, dois eventos que tinham como objetivo principal o livro didático de línguas.

Para o pesquisador, durante muitos anos, a maioria das pesquisas investigava o conteúdo ou método, avaliação e seleção de materiais. Com isso, os estudiosos deixavam de investigar aspectos importantes da “história do livro didático de línguas, aspectos relacionados a sua produção, sua circulação e ao consumo, à utilização e às relações estabelecidas entre o livro e seus usuários (professor e aluno).” (SILVA, 2010, p. 211).

Por sua vez, Elisbon (2018) optou por analisar a representação de gênero, sobretudo o feminino, presentes nos textos literários de duas coleções de livros didáticos participantes do PNLEM — *Português: linguagens*, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da Editora Saraiva e — *Português: linguagens em conexão*, das autoras Maria das Graças Leão Sette, Márcia Antônia Travalha e Maria do Rozário Starling de Barros, da Editora Leya. A partir da análise dessas coleções escritas por autores mistos, ou exclusivamente por mulheres, foi possível discutir em que medida isso influenciou, ou não, na imagem da mulher representada pelo livro didático.

A autora revela ainda que o livro didático continua veiculando estereótipos e relações desiguais. Nas duas coleções, há uma discrepância, já prevista, entre os textos produzidos por homens e os textos produzidos por mulheres. A produção literária feminina continua imperceptível nos livros didáticos, visto que esse material, historicamente, reproduz o cânone literário e exclui as mulheres. Outro aspecto importante é verificar que, na coleção com autores mistos, a autoria de textos femininos da mulher afro-brasileira é completamente ignorada, enquanto que, na

coleção de autoria apenas por mulheres, os temas que tratam da negritude, das questões coloniais e pós-coloniais são contemplados, embora de forma escassa.

Para a autora, as coleções analisadas oscilam entre a naturalização dos papéis, tanto do homem quanto da mulher na sociedade, mas também questionam as representações hegemônicas, principalmente quando deixam transparecer, pelos textos literários, a representação da mulher como não essencialista. No entanto as análises mostram que os alunos são capazes de refutar e posicionar-se criticamente, avaliando de que maneira a literatura é capaz de reforçar, ou mesmo contestar, os modelos identitários atribuídos às mulheres na sociedade.

Por outro lado, Augusto (2019), interessou-se pela representação de crianças nos livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados no Ensino Fundamental I. A pesquisadora buscou compreender como essas crianças são representadas nos manuais didáticos e se/como as práticas pedagógicas sofrem interferências a respeito da desvalorização da diversidade cultural e se/como possibilitam uma educação multicultural.

Para realização da pesquisa, foram analisadas duas imagens dos livros didáticos de Língua Portuguesa: *A escola é nossa: letramento e alfabetização*, de Márcia Paganini Cavéchia (2016), do primeiro e segundo ano, aprovado pelo Edital da PNLD do ano de 2016. Além das imagens, houve também entrevistas semiestruturadas áudio gravadas com cinco professores.

Após análise do *corpus*, Augusto (2019, p. 63) chegou à conclusão de que:

[...] imprime-se nas figuras de crianças dos LDs uma intenção de homogeneização etnocultural e racial, isto é, há tendência ao 'embranquecimento' das figuras de crianças nos LDs e há europeização nos discursos pedagógicos. (AUGUSTO, 2019, p. 63).

Esses sentidos apresentados pelos manuais parecem, segundo a autora, capturar o professor que “não consegue desconstruir os sentidos construídos por discursos hegemônicos e regimes de verdade.” (AUGUSTO, 2019, p. 63).

As propostas de pesquisas de Elisbon (2018) e Augusto (2019) dialogam com a tese aqui defendida, uma vez que as autoras também têm como objeto de pesquisa a representação social de autores literários masculinos e femininos, especialmente o feminino, a representação social de crianças nos livros didáticos e suas interferências na prática educacional.

Conforme já mencionado, com o desenvolvimento desta pesquisa, procuro (i) investigar os imaginários sociodiscursivos construídos sobre o autor Monteiro Lobato mobilizados por autores de algumas coleções de livros didáticos e (ii) verificar, nos dados biográficos por eles apresentados, como o *ethos* desse autor está sendo estabelecido.

Vale registrar que, até o momento, não foi encontrado nenhum trabalho que se dedicasse a estudar esses imaginários e o *ethos* nesse *corpus*. Consultando o Portal de Teses e Dissertações da CAPES, verifiquei que não havia nenhuma investigação que abordasse diretamente o tema nos três níveis de ensino à luz da Teoria Semiolinguística. Nesse portal, as pesquisas concentram-se no campo da educação, linguística e literatura, como por exemplo, o trabalho de edição em que a pesquisadora Amaya Obata Mourino de Almeida Prado (2018) analisa e identifica a interferência de Lobato no trabalho de edição do livro *O Saci-Pererê: resultado de um inquérito* (1918). Além deste, há vários trabalhos na área de literatura que pesquisam desde as relações entre a literatura e o marketing até o grande projeto de construção de uma literatura infantil brasileira.

No campo da história e das ciências sociais, são encontradas teses e dissertações que se debruçam sobre aspectos raciais como a dissertação de Bruna Santana de Sá Ferreira, *O Choque das Raças: eugenia, literatura e imprensa em Monteiro Lobato* (2017) e a tese de José Wellington de Souza, *Raça e Eugenia na Obra Geral de Monteiro Lobato* (2017). Esses são alguns exemplos dos trabalhos encontrados no Portal da Capes.

A pesquisa encontrada no portal que se aproxima da nossa tese é a de Juliana Carli Moreira de Andrade, *A presença das fábulas e de Monteiro Lobato em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental (2002 – 2008)*, defendida em 2018, na Universidade Estadual de Campinas. A autora investiga as fábulas de Lobato nos livros didáticos, no entanto a pesquisadora limita sua pesquisa ao Ensino Fundamental I e II, não a estendendo ao Ensino Médio. A aproximação desta pesquisa com a nossa é justamente ter, como objeto de estudo, Monteiro Lobato e o livro didático. Não há, portanto, nenhuma pesquisa que investigue a presença desse autor nos três níveis de ensino.

Dessa maneira, esta proposta de pesquisa torna-se relevante e inédita, uma vez que tem como objeto de estudo livros didáticos de português desde o Ensino Fundamental I até o Ensino Médio e busca analisar os imaginários sociodiscursivos

mobilizados pelos seus autores sobre Monteiro Lobato, bem como a sua imagem disseminada nos textos teóricos, nos enunciados das atividades propostas e nas ilustrações que acompanham essas informações.

Assim sendo, espero que os resultados das análises desta investigação possam contribuir com estudos futuros de colegas professores, autores e editores de livros didáticos, uma vez que são presença marcante na vida de muitas crianças e adolescentes, e, para muitos alunos, é o primeiro contato com o livro, devido a fatores econômicos e sociais. Sendo assim, esse material deve ser visto como algo positivo pela comunidade escolar e deve proporcionar aos alunos a aproximação com a diversidade textual que circula na sociedade, dando-lhes a possibilidade de conhecer diversos gêneros e autores que, possivelmente, no contexto familiar, seria improvável que ocorresse. No entanto, com base nos primeiros levantamentos realizados nos livros do Ensino Médio, não é exatamente isso que está ocorrendo. Conforme já mencionado, basta folhear os livros e observar a repetição de alguns autores, ao passo que outros aparecem pouco ou são praticamente esquecidos.

Por sua vez, Monteiro Lobato encaixa-se nessa segunda opção, ou seja, no grupo dos autores que são citados com cautela ou, às vezes, nem mencionados pelos autores de livros didáticos.

Com base nessa constatação, a principal pergunta a ser respondida nesta pesquisa é: 1. Quais são os imaginários sociodiscursivos e os *ethé* de Monteiro Lobato construídos pelos autores dos livros didáticos do Ensino Fundamental I, II e do Ensino Médio de língua portuguesa e como podem contribuir para afirmação ou não de crenças, de opiniões e de imagens sobre Lobato e sua obra?

A partir dessa pergunta surgiram estas outras:

2. Quais os textos e fragmentos de obras de Monteiro Lobato são publicados nesses livros?
3. Qual a natureza dos interdiscursos, dos saberes de conhecimento e de crença que os autores mobilizam sobre Monteiro Lobato?

Nesta Introdução, apresentamos a descrição geral deste estudo, dos objetivos e da organização da tese. Em seguida, para que possamos compreender o processo da escolarização da literatura, aprofundar o estudo sobre o livro didático, e conhecer um pouco da trajetória de Monteiro Lobato como escritor e editor, passemos ao primeiro capítulo desta tese: *Fundamentação teórica: interligando alguns nós*.

CAPÍTULO 1

1 Fundamentação teórica: interligando alguns nós

Como o desenvolvimento desta pesquisa envolve a busca de conhecimentos diversos, neste capítulo, serão considerados três campos teóricos distintos, porém complementares. Assim sendo, o referencial teórico está dividido em três seções: 1) O livro didático; 2) A escolarização da literatura no livro didático; 3) Monteiro Lobato para adultos e para crianças.

1.1 O livro didático

Nesta seção, iremos tratar de dois aspectos relevantes, relacionados ao livro didático: (i) Da definição e da importância do livro didático; (ii) Das políticas públicas de produção e de distribuição.

1.1.1 Da definição e da importância do livro didático

Para Choppin (2004), há uma dificuldade na definição do objeto “livro didático”, uma vez que há várias maneiras de nomeá-lo. De acordo com o pesquisador (2004, p. 549) “[...] nem sempre é possível explicitar as características específicas que podem estar relacionadas a cada uma das denominações [...]”.

Alguns autores o definem, diferenciando-o de outros livros e materiais escolares, como dicionários, enciclopédias, livros de literatura e ressaltam que esses materiais não podem ser considerados como “livros didáticos”, apesar de serem educativos, porém o professor pode tomar a iniciativa de usá-los no lugar dos “didáticos”. (PINHEIRO, 2006, p. 106-107).

Na definição de Nascimento & Carneiro (2005, p, 2-3), o livro didático é:

[u]m recurso didático impresso, que veicula os conhecimentos científicos gerais e didatizados de uma determinada disciplina. É intencionalmente estruturado para se inserir no processo de ensino e aprendizagem como suporte da educação formal, voltado para a instrução individual ou em grupo com vistas à formação do estudante em quaisquer etapas de sua vida escolar, independente de faixa etária.

Sendo assim, essa forma de organização do livro didático, na qual os autores e todos os atores envolvidos no processo de elaboração do material selecionam os objetos de ensino, organizam os capítulos e seções didáticas estão, no entender de Rojo e Bunzen (2006), produzindo um enunciado em um gênero do discurso. Apoiados na teoria enunciativa bakhtiniana, os pesquisadores postulam que o livro didático de português (LDP) é um gênero discursivo, por haver

[...] unidade discursiva, autoria e estilo no LD, proporcionada via fluxos e alinhamentos do discurso autoral, responsável pela articulação de textos em gêneros diversos e que tal processo indicia muito mais a produção de enunciados em um gênero do discurso do que um conjunto de textos num suporte, sem um alinhamento específico, sem estilo e sem autoria. (ROJO; BUNZEN, 2006, p. 86)

Defender o conceito de LD como gênero do discurso significa compreender esse objeto como um produto sócio-histórico e cultural em que vários atores sociais atuam na elaboração e seleção de enunciados com finalidades determinadas dentro da sociedade; é perceber a importância desse material no ambiente escolar e no desenvolvimento da educação das últimas décadas do Brasil.

O importante é que o livro didático adquiriu, na sociedade, um lugar privilegiado para o desenvolvimento da educação, portanto é fundamental que o professor perceba esse material como uma ferramenta capaz de proporcionar a aprendizagem do aluno, ampliando seus conhecimentos e a sua reflexão do uso dos conhecimentos escolares para a compreensão da realidade, uma vez que o principal objetivo desse material é contribuir para o ensino.

Nas escolas públicas de ensino do Brasil, todos os alunos e professores conquistaram o acesso a esse material gratuitamente e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) exerce influência sobre as escolas particulares uma vez que “mesmo não sendo atendidas pelo programa, as avaliações do Ministério da Educação (MEC) servem de parâmetro sobre livros bem conceituados pelos especialistas das áreas.” (SILVA, 2015a, p. 363).

Além disso, é somente por meio desse material que muitos alunos têm conhecimento dos mais diversos autores da nossa literatura. Por essa razão os autores e editores dos LD passam a ter grande relevância no processo de ensino e de aprendizagem, pois é a partir dessas publicações que a maior parte da população terá acesso aos textos e autores, sejam eles canônicos ou não. Desse modo, os leitores constroem as representações sociais desses autores por meio do discurso

produzido pelo livro didático. De acordo com Rojo e Bunzen (2006, p. 80), “[o]s autores de livros didáticos e os editores passam, portanto, a serem atores decisivos na didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção de saberes a serem ensinados”.

Consagrado na cultura escolar brasileira, o livro didático apresenta-se como uma das principais ferramentas de apoio pedagógico na maioria das salas de aula do Ensino Básico. Por diversos motivos, sua presença é marcante e frequentemente ele é utilizado como o principal instrumento de trabalho, ou, até mesmo, o único usado em sala. (SILVA, 2012). Muitas vezes, ele atua como o grande detentor das atividades e dos conteúdos das aulas, quando deveria ser apenas um dos elementos de apoio ao trabalho docente. Contudo, de acordo com o catálogo do PNLEM 2009 (BRASIL, 2008, p. 5), “o livro didático ainda se apresenta como eficaz instrumento de trabalho para a atividade docente e para a aprendizagem dos alunos.” Talvez toda essa importância se deva ao fato de o livro didático conter tudo pronto, detalhado, bastando ao professor apenas coordenar o processo.

Esse material, ao longo da história, foi sendo modificado e modernizado. Durante vários anos, o ensino de língua materna era realizado por meio de cartilhas, livros de leituras, manuais de gramáticas etc., privilegiando, principalmente, autores canônicos da literatura brasileira. Mas hoje, com a diversidade de textos e autores que compõem a literatura, esse cenário tornou-se diferente. De acordo com Lajolo (2018, p. 10), “a literatura, hoje, parece estádio de futebol em dia de final de campeonato: sempre cabe mais um, e tem até cambista vendendo ingresso para quem chega mais tarde.” Para a autora isso é um aspecto positivo, pois surgem histórias para todos os gostos: de amor, de aventura, de suspense, com palavras e imagens ou só de imagens etc., ou seja, de acordo com o gosto do leitor e com as novas formas de leituras.

Dessa maneira, por meio dos manuais didáticos, o aluno tem acesso a uma diversidade de textos e gêneros textuais que circulam na sociedade, pois lhe são apresentados textos diversos como contratos, regulamentos, leis, catálogos, contos, crônicas, poemas, entre outros.

Assim sendo, o livro didático exerce múltiplos papéis. De acordo com Silva (2015a, p. 356), ele é:

[...] para professores e alunos, fonte de textos, atividades, e outros recursos; agente que exerce ações como a de prover, ensinar, mostrar, apresentar; é

também facilitador do ensinar e do aprender, ao mesmo tempo em que guia esses processos.[...]

Além de auxiliar no desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, o livro didático ajuda a organizar e a sistematizar os conteúdos, por isso devemos buscar a qualidade desse material para que seja possível atender às exigências de professores e alunos.

Considerando-se a boa aceitação desse instrumento nas salas de aula, a atuação desse conjunto de relações parece apresentar um bom resultado. Todavia, apesar de todo esse aparato, o livro didático é visto por alguns como um dos principais fatores da desqualificação profissional do professor uma vez que eles “criariam uma dissociação entre aqueles que executam o trabalho pedagógico – os docentes – e aqueles que o concebem, planejam e estabelecem suas finalidades – os autores dos livros didáticos e as grandes editoras” (BATISTA, 2009, p. 44). Esse autor considera, como principal consequência dessa dissociação, a diminuição das exigências de formação e preparo dos professores. (BATISTA, 2009, p. 44).

Outro fator de críticas desse objeto é considerá-lo como um instrumento de manipulação política, afastando-o de seu verdadeiro objetivo que é a educação. Segundo Ralejo (2016, p. 200-201), por ser um “‘transmissor de ideologias’, o livro didático sofreu diversas críticas e, por muito tempo, foi visto como um ‘vilão da história’, um instrumento de manipulação que passou por rejeição no campo da educação.”

Mas esse conceito vem mudando nos últimos anos e o LD passa a ser visto como instrumento fundamental na propagação das políticas públicas de educação, das práticas didáticas e da constituição e transmissão de saberes. Essa mudança de posição vem acontecendo devido a várias pesquisas que mostram qual é o seu valor e como professores e alunos se apropriam desse objeto. Todas essas discussões fizeram com que professores reconhecessem a importância desse instrumento. Ainda para Ralejo (2016, p. 201):

[...] esse objeto educacional não pode ser considerado como o único meio de comunicação com os alunos, mas também não podemos tomar o lado totalmente oposto e propor sua extinção do campo de ensino por ser transmissor de ideologias. O livro deve ser constituído como mais um bom recurso, em meio de outras possibilidades possíveis, que instigue o pensamento crítico dos alunos.

No percurso da história, diversas tecnologias foram desenvolvidas, mas segundo Silva (2020, s/p), “[...] nenhuma delas foi tão incorporada ao cotidiano e à

cultura escolar como a do livro impresso e, especificamente, o livro didático.” Esse material, até o século XX, era de uso exclusivo do professor, no entanto, com o passar dos anos, observou-se que os alunos também necessitavam de ter acesso ao livro e passaram também a ser consumidores. Com essa nova clientela, as editoras aprimoraram a linguagem dos livros, lançaram livros de leitura e de lições. (SILVA, 2015b, p. 29).

É preciso pensar nesse material não como uma produção espontânea que irá trazer todo o “verdadeiro” conhecimento escolar necessário aos nossos alunos; é importante compreender que a obra didática é permeada de relações de poder. E o autor da obra didática faz parte dessa relação de poder. Ainda de acordo com Ralejo (2016, p. 204), “[...] um livro não é o reflexo daquilo que o autor originalmente idealizou, mas consiste em um processo de elaboração em que estão envolvidos diversos interesses. [...]”, portanto, até chegar ao produto final, o livro passa por diversas significações e escolhas. Mas a autora ressalta que o livro não é um simples objeto de reprodução de tendências políticas mercadológicas. Se assim o fosse, todos os livros apresentariam os mesmos conteúdos e não haveria tanta concorrência entre as editoras. Para Ralejo (2016, p. 205): “[h]á um sujeito individual ou coletivo que tem um poder de decisão, assumindo o desafio de produzir um conhecimento, fazendo escolhas entre essas diversas influências, contingências e constrangimentos.”

SILVA (2017) ressalta que os livros didáticos não são produzidos apenas por seus autores; os editores também exercem um importante papel na produção desse material, pois influenciam e determinam a organização do livro, o projeto gráfico-editorial, os objetos de ensino, mas sempre visando ao mercado, que é seu principal objetivo, e atentos às normas e aos critérios de avaliação que regem o PNLD:

[e]m suma, autor e editor exercem a autoria e devem estar atentos a questões administrativas e acadêmicas que determinam as políticas públicas de ensino no Brasil, para que o produto de suas ações, o livro didático, tenha sucesso, sendo aprovado e incorporado ao programa, o que permitirá que ele seja adotado em escolas e conseqüentemente vendido. (SILVA, 2017, p.139)

Essa produção, portanto, não é individual, e sim realizada por diversos atores que devem estar atentos aos critérios dos editais para que o trabalho seja reconhecido pelo público leitor, composto por um grupo de pessoas diversificadas e exigentes da comunidade escolar. Por essa razão, como já mencionado, depois de aprovados costumam ser tomados como objetos de investigação.

Todo o reconhecimento do trabalho em equipe para a produção do material didático vem por meio dos números, ou seja, por meio do mercado editorial que, em 2019, não foram satisfatórios; houve apenas 0,1%¹ de crescimento real. Em 2020, o resultado foi ainda pior. Afetado pela pandemia, o faturamento do subsetor didático caiu 15%², comparado com 2019. Um dos fatores que mais contribuiu para a queda nesse segmento foi as alterações nas dinâmicas escolares que fecharam instituições de ensino temporariamente ou até faliram, por causa da crise do novo coronavírus.

Um setor que teve bom desempenho em 2020 foi o de obras gerais que são consideradas obras de ficção, de não ficção, de autoajuda, com alta de 3,8% em vendas de mercado. Esses livros são aqueles que os leitores leem porque querem ler, porque gostam de ler. Outro fator relevante é o crescimento das livrarias online, que foi de 84% no faturamento das editoras, enquanto as livrarias físicas tiveram uma queda de 32%. O crescimento das livrarias online e das obras gerais pode ser explicado pelo fato de as pessoas terem ficado confinadas em casa durante a pandemia do coronavírus (COVID 19), estudando e trabalhando e terem tido mais tempo disponível para leitura. Esses são alguns dados importantes para observarmos como o consumo interfere na produção de materiais didáticos.

Nesta seção, focalizamos nossa atenção na definição do livro didático e na importância que esse material adquiriu nas escolas. Na seção seguinte, abordaremos, mais detalhadamente, as políticas públicas de produção e de distribuição do livro didático.

1.1.2 Das políticas públicas de produção e de distribuição

A atividade dos professores das diversas disciplinas do ensino básico, na maioria das escolas brasileiras, é influenciada e condicionada pelos manuais didáticos. Dessa maneira, considerando a importância desse material na nossa cultura educacional, sua influência pedagógica e seu destaque no mercado editorial brasileiro, os profissionais envolvidos no processo de escolha desse bem material devem ter um olhar mais atencioso para o Programa Nacional do Livro Didático -

¹ Reportagem publicada por Leonardo Neto, em 08.06.2020, Publishnews Disponível em: <<https://www.publishnews.com.br/materias/2020/06/08/2019-surpreende-e-faturamento-de-editoras-cresce-107-em-relacao-a-2018>> Acesso em: 7 ago 2022.

² Reportagem publicada no site do Sindicato Nacional dos Editores de Livros, em 16.06.21, por Gabriela Leal. Disponível em : <<https://snel.org.br/serie-historica-da-pesquisa-producao-e-vendas-analisa-o-mercado-editorial-nos-ultimos-15-anos/>> Acesso em: 7 ago 2022.

PNLD, no entanto não é o que acontece. Segundo Silva (2017), muitos gestores e professores desconhecem o funcionamento do programa, e também todo o aparato que envolve o livro didático e sua real importância dentro da nossa sociedade.

O papel de destaque do livro didático inicia-se com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) pelo Decreto-Lei n. 93, de 21 de dezembro de 1937. Esse órgão foi criado em favor das políticas públicas com o objetivo de legitimar e auxiliar a produção do livro didático. Entre suas principais atribuições, estava a edição de obras literárias importantes para a cultura brasileira, a organização de uma enciclopédia e de um dicionário nacional e a criação de bibliotecas públicas.

Foi a partir desse período que se consagrou o termo “livro didático” como sendo o material adotado nas escolas. Ele teria como finalidade o ensino e uma proposta que obedecesse aos programas curriculares escolares, pois, até essa época, não havia uma definição precisa sobre o que seria o livro didático.

O Art. 2º. desse decreto considerou o livro didático como sendo compêndios e livros de leitura de classe, assim descritos:

[c]ompêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (OLIVEIRA, 1980, p.12 apud OLIVEIRA et al., 1984, p. 22)

O capítulo primeiro desse decreto estabelecia as normas da elaboração e utilização do livro didático, e o segundo tratava da criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) marcando, assim, a primeira iniciativa do governo na área da política educacional. Esse decreto estabelecia alguns poderes a essa comissão tais como: (i) política de legislação; (ii) controle de produção; (iii) circulação do livro didático. Segundo Carvalhaes (2016, p. 78), cabia a ela “as funções de examinar, avaliar e julgar os livros didáticos, autorizando ou não seu uso nas escolas.”

Ela era formada por um grupo de sete pessoas, nomeadas pelo presidente da república, Getúlio Vargas. Seus membros eram divididos da seguinte maneira: (i) duas especialistas em metodologia das ciências; (ii) três, em metodologia das línguas; (iii) duas de áreas técnicas. Além dessa exigência, os componentes da CNLD não poderiam ter ligações com editoras no país, ou no exterior.

Vale ressaltar que a CNLD foi criada durante o regime do Estado Novo, portanto em um momento político autoritário, marcado por polêmicas. A iniciativa de criar essa

comissão era garantir, sobretudo, a Unidade/Identidade Nacional. Entre as funções da comissão estava a de controlar a adoção dos livros, buscando assegurar a eles o espírito de nacionalidade, fazendo com que os critérios estabelecidos por ela valorizassem mais os aspectos político-ideológicos do que os pedagógicos. Para Oliveira (1984), isso fica evidente, pois, quanto aos impedimentos impostos pela CNLD para a adoção do livro, onze estavam relacionados às questões político-pedagógicas e, apenas cinco, às didáticas. Desse modo a valorização dos aspectos morais, cívicos e políticos sobrepunham-se aos aspectos didático-metodológicos.

Apesar das críticas e dos vários questionamentos em função do processo da centralização do poder, do risco da censura, das denúncias de especulação comercial e de manipulação política, relacionadas ao livro didático, a CNLD seguiu em frente e foi ampliada, funcionando até 1945. Nesse ano, encerra-se o governo de Getúlio Vargas e também a CNLD por meio do Decreto-lei 8.460. Com esse Decreto, o Estado fortalece ainda mais a legislação 1.006/38 que delibera sobre a organização e o funcionamento da CNLD, ampliando e mantendo os poderes da comissão, apesar dos diversos problemas identificados na sua operacionalização. O INL perdurou até 1976 quando foi extinto.

Da criação do INL até o atual PNLD que conhecemos hoje, houve um longo caminho e, durante esse percurso, foram criados e extintos vários órgãos e programas do governo. Após o encerramento da CNLD, de acordo com Freitag; Motta; Costa (1987), foram criados outros órgãos, comissões e programas que antecederam o atual PNLD ou que, de alguma maneira, estavam relacionados à política do livro didático.

Durante a década de 1960, o Brasil estava sob o regime militar, e, por essa razão, o livro didático recebeu um olhar político que foi de grande relevância para a divulgação e implantação da ideologia que estava no poder. Em 02 de outubro de 1967, pela Lei nº 5.327, criou-se a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), com o objetivo de produzir e distribuir materiais didáticos às escolas, no entanto esse órgão não recebia recursos administrativos e financeiros para desempenhar tal função. Por esse motivo, o governo lança uma Portaria Ministerial nº 35, de 1970, com a intenção de estabelecer um sistema de coedição com as editoras nacionais, dessa forma a FENAME ficaria responsável pela definição dos critérios para a elaboração do material didático e da revisão, caso fosse necessário.

Nesse período, firmou-se um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e criou-se a

Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), em 06 de janeiro de 1967, com o objetivo de disponibilizar, gratuitamente, durante três anos, aproximadamente, 51 milhões de livros para os estudantes do Brasil, proporcionando mudança de mentalidade e recreação. Segundo Piedade (2018, p. 52) “a carência de livros e de bibliotecas escolares e públicas no País era a grande preocupação do COLTED, principalmente as bibliotecas escolares.” Essa comissão ficava encarregada de instalar bibliotecas e organizar cursos de treinamento para instrutores e professores de todos os níveis de ensino. O objetivo da comissão não foi concretizado, pois não conseguiram desenvolver um projeto de biblioteca escolar no País, mas serviu para desencadear discussões e ações importantes para o livro didático, acrescentando, a eles, conteúdos, orientações e sugestões metodológicas. Serviu também para incentivar uma nova forma de fazer livros voltados para o professor, além de impulsionar o mercado editorial, modernizando aspectos gráficos, suprimentos e a indústria do papel. A COLTED foi extinta em 08 de junho de 1971, pelo Decreto Lei n. 68.728 e suas atribuições transferidas ao INL.

Ainda nessa década, pela Lei 5.537, de 21 de novembro de 1968, foi criado o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que vigora até os dias atuais. Vinculado ao Ministério da Educação, seu objetivo é captar e distribuir os recursos para as escolas de todo o Brasil. Com um orçamento, em 2020, de 54 bilhões de reais, é responsável por executar e financiar as principais políticas educacionais do Ministério da Educação, que, por sua vez, materializam-se nos programas, projetos e ações educacionais do país, como, por exemplo, a Alimentação Escolar, Biblioteca na Escola, Transporte Escolar, e, principalmente, o Livro Didático, entre outros.

Segundo Rojo & Bunzen (2006, p. 77), diante da necessidade de educar a população, houve a ampliação do sistema escolar o que ocasionou uma mudança no “perfil não somente econômico, mas também cultural, tanto do alunado como do professorado”. A escola, antes privilégio das classes sociais mais favorecidas, passa a ser aberta também às classes economicamente desfavorecidas. A profissão de docente, digna de *status* das moças da classe média e alta, começa a perder prestígio na sociedade, uma vez que mulheres de classes inferiores ocuparam esses cargos. (ROJO & BUNZEN, 2006).

Para ajudar no trabalho desses profissionais, segundo Bezerra (2010, p. 45):

[...] surgem os livros didáticos (com textos, lições de gramática e exercícios) para suprirem as lacunas de conhecimento desses professores. Agora, sobretudo a partir da década de 1970, não é mais dada a eles a

responsabilidade de prepararem suas aulas e exercícios como antigamente. Isto compete ao autor do livro didático.

Essa postura revela uma falta de confiança no professor, que passou a ser considerado um profissional sem formação e sem tempo para preparação das aulas. (SOARES, 2001b).

Após a extinção do COLTED, criou-se, em 1971, o Programa do Livro Didático (PLID) que assumiu a função de editar e distribuir obras didáticas. Após o término firmado entre o MEC e USAID, a edição e distribuição dos livros didáticos passam a ser financiadas pelos Estados que contribuem para isso. Ao contribuir financeiramente para a edição e distribuição das obras didáticas, segundo Carvalhaes (2016, p. 79): “[...] o Estado passa de ‘censor’ do LD a ‘financiador’ desse material. [...]”. Para a produção dos livros, o INL firma com as editoras um acordo de coedição das obras didáticas.

[o] livro descartável era feito para ser usado apenas por um ano e com papel de baixa qualidade, por isso foi eliminado. Já o durável era confeccionado com mais qualidade. Na atualidade, os livros podem ser consumíveis e não consumíveis. A diferença é que os consumíveis permitem aos alunos a utilização em sua totalidade, ou seja, poder escrever no próprio material. Já nos não consumíveis, os alunos não podem escrever e ambos duram apenas por três anos nas redes de ensino público. (SILVA, 2015b, p. 37)

Em 1976, pelo decreto n. 77.107 – 04/02/1976, utilizando os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, o governo assumiu a responsabilidade de comprar boa parte da produção dos livros para distribuí-los para as escolas. Foi a partir de 1980 que a criança carente aparece explicitamente como alvo das políticas públicas vinculadas ao livro didático. Para tanto, foi criado o programa do livro didático para o ensino Fundamental - PLIDEF, e, posteriormente, para o Ensino Médio - PLIDEM e Supletivo - PLIDESU.

Ainda em 1976, por determinação de um decreto presidencial, o PLID fica subordinado ao FENAME, que, por sua vez, é substituído, em 1983, pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). De acordo com Carvalhaes (2016, p. 79-80), esse novo órgão “[...] assume como tarefa a diminuição nos custos de produção do material escolar (não só do LD), fazendo que chegue a um maior número de alunos. [...]”. A proposta seria centralizar, segundo Nakamoto (2010, p. 46), “[...] em uma única instituição, diversos programas assistenciais como o livro didático, material escolar, bolsa de estudo, merenda etc. [...]” capazes de atender a um programa de assistência estudantil da pré-escola ao 2º. Grau, facilitando o processo didático-pedagógico. Na

busca de concretizar o objetivo para que todos os alunos tenham em mãos o livro didático, a FAE foi estabelecendo normas reguladoras de suas ações e organizando-as em programas, procurando sempre executar novas ações. Entre as ações implementadas pela FAE, está o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, a partir de 2017, passou a ser chamado Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Vale ressaltar que esse programa figura entre os mais importantes no cenário educacional.

Em 1985, por meio do Decreto 91.542, de 19 de agosto de 1985, o PLID foi substituído pelo PNLD com as seguintes alterações: (i) os livros passam a ser indicados pelos professores; (ii) devem ser reutilizados; (iii) as especificações técnicas para sua produção devem ser aperfeiçoadas para maior durabilidade e possibilidade de implantação de bancos de LD; (iv) a oferta é estendida aos alunos da 1ª. e 2ª. série das escolas públicas e comunitárias; (v) fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE (BRASIL, 1985). Com essa lei, a FAE decidia sobre o processo e financiava todo o programa, deixando o critério de escolha para os professores. Naquele momento, o Brasil passava por uma crise financeira e sem orçamento suficiente para compra dos livros. A solução encontrada pelo governo foi restringir a compra nas disciplinas de Comunicação e Expressão e Matemática.

Segundo Pedreira (2016, p.43), para solucionar os problemas de aquisição dos LDs, foi aprovada a Resolução CD FNDE nº 6, de junho de 1993, que estabeleceu um fluxo regular de verbas para a compra dos livros para as escolas públicas, no entanto, mesmo com esses recursos, o programa continuou enfrentando problemas relacionados à qualidade do conteúdo e à distribuição dos livros didáticos.

Em 1995, por meio de uma parceria, entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), foi firmado um acordo de distribuição das obras didáticas para que esses livros chegassem às mãos dos professores e alunos antes do início do ano letivo e atendessem a todos e não somente àqueles menos favorecidos. (PEDREIRA, 2016).

Em 1997, a FAE foi extinta e a política de execução do PNLD foi transferida para o Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação (FNDE).

Nesse mesmo ano, o Ministério da Educação passou a distribuir livros para todos os alunos de 1ª. a 8ª. série do Ensino Fundamental das escolas públicas das

seguintes disciplinas: língua portuguesa, matemática, geografia, história e ciências. (PEDREIRA, 2016, p. 45).

Devido aos problemas conceituais, desatualizações de conceitos e muitas críticas, o MEC adotou o sistema de avaliação das obras. Isso fez com que o Governo, por meio do PNLD, exercesse um poder decisivo na elaboração dos livros didáticos; pois, para proceder à compra desse material, é necessário realizar um longo processo, que consiste no lançamento do edital, na inscrição das obras, na sua análise e na sua aprovação, até chegarem às escolas. Vale ressaltar que a avaliação foi importante para garantir a qualidade dos livros que chegavam às escolas. Segundo Pinheiro (2010, p. 150):

[...] desde que começaram a ser avaliados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), em 1995, os livros didáticos do ensino fundamental vêm passando por mudanças que aumentaram sua qualidade. Já os livros do ensino médio começaram a ser avaliados somente em 2004, com a implantação do PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio). [...]

Todo o processo que consta do edital é realizado a cada três anos, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Concluída essa etapa, o Ministério da Educação (MEC) disponibiliza as coleções aprovadas dos livros didáticos de várias disciplinas para que as escolas escolham aquelas que serão utilizadas nos três anos seguintes. Do final de todas as etapas do edital até a chegada dos livros às escolas, ocorre uma operação complexa que consiste na distribuição dos livros escolhidos pelos professores, realizada no final do ano da licitação ou início do ano seguinte, em todos os recantos do território brasileiro. Essas políticas públicas adotadas pelo governo são uma forma de controle sobre o material didático, pois, ainda segundo Carvalhaes (2016, p.81),

[...] a atuação do governo em relação à produção e à circulação de obras didáticas põe em relevo um conjunto de relações, nas quais se envolvem os órgãos do governo, as editoras, a equipe autoral de livros didáticos e os destinatários desses manuais – professores e alunos.

O Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio foi criado em 17 de outubro de 2003, por meio da Portaria nº 2.922 e complementada pela Resolução nº 38, de 15 de outubro desse mesmo ano. Em seu Art. 2º. a Portaria dispõe como objetivo:

[...] prover as escolas do ensino médio das redes públicas estaduais, municipais e do Distrito Federal de livros e outros materiais didáticos de

qualidade, para uso dos alunos e professores, abrangendo os componentes curriculares para essa etapa da Educação Básica. (ABRELIVROS³, s/d, s/p).

Em 2005, os livros do Ensino Médio das disciplinas de português e matemática foram distribuídos aos alunos da região Norte e Nordeste. No ano seguinte, os alunos das demais regiões do País também foram contemplados com livros dessas duas disciplinas. No segundo semestre desse mesmo ano, foi realizado o processo de escolha dos livros de biologia do Ensino Médio e distribuído aos alunos no ano seguinte. E assim aconteceu, também, em 2008, com os livros de física, química, história, geografia, além da reposição dos de biologia, contemplando todos os alunos da 1ª. Série do Ensino Médio. (PEDREIRA, 2016, p. 46).

Ainda de acordo com Pedreira (2016, p. 46-47) em 2012, o PNLEM foi incorporado ao PNLD e, nesse ano, foram distribuídos aos alunos os livros didáticos de Língua portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), Sociologia e Filosofia.

No ano de 2015, o Ministério da Educação entregou livros de todas as áreas, além da disciplina de Artes que foi contemplada em volume único e em coleções diferenciadas: (i) livros digitais e livros impressos; e (ii) livros impressos e PDF.

Esse programa vem desempenhando um importante papel no cenário educacional brasileiro. Desde a sua criação, em 1985, ampliou seu alcance, abrangendo suas ações e procurou atingir cada vez mais estudantes, mesmo enfrentando diversos problemas.

Com todo esse poder de compra, o Governo Federal, por meio do PNLD, tornou-se o maior comprador do Brasil de livros e materiais pedagógicos. No edital de 2019, por exemplo, o Governo Federal comprou 80.528.321 exemplares de livros didáticos e gastou R\$ 696.671.408,86 milhões de reais apenas para o Ensino Fundamental II, beneficiando 10.197.262 alunos e 48.213 escolas, segundo o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, mostrando, assim, sua capacidade de mobilizar uma cadeia de profissionais e de mercado.

Em 2017, houve mudanças significativas no PNLD e uma delas foi a incorporação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), responsável pela distribuição de livros de literatura, de pesquisa e de referência para as bibliotecas das

³ Disponível em: <<https://abrelivros.org.br/site/portaria-no-2922-de-17102003>> Acesso em: 05 maio 2021.

escolas públicas, que havia sido suspenso desde 2015. Apesar das reclamações, segundo Tolentino (2020, p. 76): “[...] o governo optou por fazer uma adaptação no programa destinado à compra de materiais didáticos, tornando-o responsável também pela aquisição e distribuição de obras literárias. [...]”. Por meio do Decreto nº 9.099, o Ministério da Educação unificou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), transformando-os no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), com objetivo de:

[...] avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (BRASIL, 2019).

Com essa nova nomenclatura, além da aquisição de materiais didáticos e literários, o novo Decreto ampliou a possibilidade de inclusão de novos materiais pedagógicos como jogos educacionais, *softwares*, materiais de reforço, materiais de formação e materiais destinados à gestão etc.

Foi também em 2017 que o texto referente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 2018, foi a vez da aprovação e homologação do texto da BNCC do Ensino Médio.

Esse documento foi elaborado com o objetivo de regulamentar as principais aprendizagens a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares da Educação Infantil ao Ensino Médio, proporcionando a todos os estudantes o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Como o livro didático é o principal instrumento pedagógico das escolas e traça a direção que determina o conteúdo a ser ensinado e como ele pode ser aprendido pelo aluno, é natural que ele seja afetado pela BNCC.

Mesmo com toda história de superação e desafios, o livro didático constitui instrumento político e ideológico, por meio do qual interesses são mantidos e perpetuados por intermédio da ação educativa com financiamento governamental.

Para Choppin (2004), é impossível um historiador do livro não levar em conta o peso considerável que esse material tem na economia editorial de um país. No Brasil, por exemplo, em 1996, os livros didáticos representavam dois terços dos livros publicados e representavam 61% da produção nacional. No primeiro Colóquio Mundial

sobre a história da edição contemporânea, realizado em Sherbooke, metade dos trabalhos apresentados tiveram como tema central ou parcial a questão da edição didática. De acordo com Silva (2015a, p. 363): “para as editoras, ter uma obra didática aprovada e amplamente escolhida pelas escolas, via PNLD, é um termômetro para a produção desses livros.”

Com toda essa mobilização e cifras envolvidas no processo de desenvolvimento do livro didático, fica evidente que o livro se tornou uma mercadoria destinada a um mercado que é a escola.

Por outro lado, Carvalhaes (2016, p. 80) mostra-nos que, na história do Brasil e no processo de escolarização da população brasileira, esse controle não é novo, uma vez que

[...] pode ser percebido de forma muito marcada em quatro momentos: em 1759, ainda nos tempos do Brasil-Colônia, com a expulsão dos jesuítas; em 1854, no Império, com a fundação da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte; em 1937, no Estado Novo, com fundação do INL e em 1985, com a criação do PNLD.

Historicamente, alunos e professores são protagonistas da educação e são beneficiados, ou prejudicados, conforme as ações praticadas pelo governo, uma vez que é ele quem dita as regras do edital; os outros integrantes da cadeia produtiva do livro didático apenas cumprem normas para serem bem sucedidos e garantirem uma venda para milhares de alunos.

1.2 Escolarização da literatura no livro didático

A literatura sempre teve uma ligação muito estreita com o ensino, uma vez que ela se insere no ambiente escolar ao fazer uso das histórias com o pretexto de ensinar algo a alguém, principalmente às crianças do início do século XX, que não tinham uma literatura própria para elas. As histórias que existiam eram apenas obras traduzidas, que privilegiavam a educação moral e cívica, deixando de lado o mais importante que era a diversão, o encantamento e a fantasia. Esse tipo de literatura de boas maneiras servia como instrumento pedagógico para introduzir as crianças no mundo dos adultos, desde o século XVIII. Pinheiro (2007) considera que esse novo “gênero literário” “contribuiu para a formação moral das crianças e para a definição de um determinado tipo de infância, a infância burguesa, que passou a ser naturalizado como o único existente, o modelo considerado *ideal*.” (PINHEIRO, 2007, p. 71).

Com a intenção de discutir a ligação da escola com a literatura, Soares (2001a) aborda as relações entre escolarização e literatura infantil e discute o processo de apropriação dos textos literários pela escola para atender a seus objetivos específicos. Nesse processo, segundo a autora (2001a, p. 17): “a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins — faz dela uma *literatura escolarizada*.”

O vocábulo escolarização, de acordo com a autora Soares (2001a), possui um sentido pejorativo quando associado a conhecimentos, a saberes e a produções culturais, no entanto adquire um valor inverso quando se associa à escolarização da criança, portanto é injusta e até incorreta a atribuição pejorativa ao termo *escolarização da literatura*, termo que usaremos, com frequência, nesta tese.

Para Soares (2001a, p. 20), “não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimento, saberes, artes [...]” e a literatura faz parte desses saberes que foram apropriados pela escola, no entanto a forma de escolarizá-la pode ser criticada e considerada inadequada, uma vez que, no espaço escolar, esse texto se apresenta, segundo essa autora (2001a, p. 25):

[...] sob a forma de fragmentos que devem ser lidos, compreendidos, interpretados. Certamente é nesta instância que a escolarização da literatura é mais intensa; e é também nesta instância que ela tem sido mais inadequada.

A fragmentação dos textos pode ser observada, principalmente, nos livros didáticos por ser um gênero produzido e comercializado para atender ao público escolar. Nesses livros, são publicados fragmentos de textos com a intenção de explorar aspectos formais, conceitos gramaticais, ortografia, entre outros elementos, deixando de lado o principal que é a “literariedade”⁴ do texto. Os gêneros literários poderiam ser explorados, principalmente, com a intenção de despertar a curiosidade e o interesse da criança, do adolescente e do jovem para a leitura.

⁴ Nesta tese, entende-se literariedade de acordo com Lage (2010, p. 17): “[u]m dos elementos determinantes para se considerar se um texto é literário ou não é o índice da chamada *literariedade*, busca mobilizadora sobretudo da crítica formalista e estruturalista. Trata-se de um conceito complexo, que tem caráter histórico, relativo, mas que muitas vezes é levado em conta para a identificação de certos traços peculiares do discurso literário. Essa relatividade e essas limitações não impedem que seja assinalada uma série de caracteres distintivos do discurso literário em relação a outros discursos. O predomínio da conotação, a liberdade na criação, a ênfase no significante e o estranhamento são alguns desses caracteres. Entretanto, hoje são levados em conta acentuadamente a recepção e os aspectos contextuais, que impedem a visão de uma literatura fechada em si mesma”.

Sabemos que há uma infinidade de conteúdos que os autores dos livros devem abordar, principalmente na disciplina de português, além de terem de atender a normas para que possam ser bem avaliados pela comissão julgadora e, posteriormente, escolhidos pelas escolas públicas. Entre essas normas, está o limite de laudas estipulado pelos editais. No entanto essa exigência não justifica o uso inadequado da literatura, como nos mostra Soares (2001a, p. 25), ao tratar da questão da seleção de textos: gêneros, autores e obras. Na época em que a autora escreveu esse artigo, havia uma predominância dos textos narrativos e poemas, enquanto outros como memórias, diários, biografias, eram quase ausentes dos livros didáticos. Além disso, o tratamento dado à poesia era frequentemente descaracterizado, sendo reduzindo apenas à exploração de seus aspectos formais como a estrofe, o verso e a rima ou mesmo a ortografia e esquecendo-se de explorar o que a obra provocava no leitor. Hoje, passados vinte anos da publicação deste texto, podemos notar a incorporação de gêneros jornalísticos, além da preocupação com textos multimodais, como por exemplo, tirinhas, charges e as imagens relacionadas às redes sociais.

Como já foi mencionado e será apontado nas análises do Ensino Médio, os autores do Pré-Modernismo Augusto dos Anjos, Euclides da Cunha e Lima Barreto repetem-se e, com menos frequência, consta o autor Monteiro Lobato. Para Soares (2001a, p. 28):

[u]ma seleção de autores e obras resulta em uma escolarização inadequada sobretudo porque se forma o conceito de que literatura são certos autores e certos textos, a tal ponto que se pode vir a considerar como uma deficiência da escolarização o desconhecimento, pela criança, daqueles autores e obras que a escola privilegia... quando talvez o que se devesse pretender seria não o conhecimento de certos autores e obras, mas a compreensão do literário e o gosto pela leitura literária [...]

Não há dúvidas de que os autores mencionados acima produzem textos de excelente qualidade, no entanto os alunos, principalmente aqueles provenientes das camadas mais baixas, que não têm acesso aos livros em casa ou em bibliotecas, não terão a oportunidade de conhecer a diversidade de autores brasileiros; conhecerão aqueles autorizados pela escola e de forma fragmentada, ou seja, incompletos, uma vez que o tempo e espaços escolares, às vezes, não permitem que se trabalhe o livro literário na íntegra. É importante ressaltar que não há como produzir um livro didático sem eleger textos e autores; sempre haverá uma seleção e o livro didático torna-se um instrumento de legitimação do cânone escolar que, a partir do ensino médio, aproxima-se do não escolar.

Ao ser transportado para o livro didático, o texto literário sofre alterações, uma vez que passa de um suporte para outro e, para atender às especificidades desse segundo suporte, é realizado um recorte o que descaracteriza o texto original, portanto a leitura realizada no livro literário é completamente diferente daquela feita no livro didático. De acordo com Soares (2001a, p. 37): “[...] são livros com finalidades diferentes, aspecto material diferente, diagramação e ilustrações diferentes, protocolos de leituras diferentes”.

Ao descaracterizar o texto, retirando-o do seu suporte original, fragmentando-o, restam apenas os exercícios com a finalidade de compreendê-lo e interpretá-lo. Entretanto os exercícios propostos, de acordo com Soares (2001a, p. 43):

[...] não conduzem à análise do que é essencial neles, isto é, a percepção da sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem; centram-se nos conteúdos, e não na recriação que deles faz a literatura; voltam-se para as informações que os textos veiculam, não para o modo literário como as veiculam.

O texto serve apenas como pretexto para os estudos linguísticos, os aspectos formais, gramaticais e históricos, deixando de explorar a variedade de significados que a obra pode proporcionar ao leitor, ou seja, a abertura para as várias interpretações e possibilidades.

Dessa maneira, comumente, a apropriação que a escola e que os livros didáticos têm feito da literatura, devido às razões supracitadas, tem se mostrado improdutiva e inadequada, pois as atividades propostas descaracterizam o texto e violam o direito dos alunos ao letramento literário e, conseqüentemente, ao prazer literário. Vale ressaltar, no entanto, que não estamos desconsiderando o fato de que há projetos que visam proporcionar atividades de leitura de textos literários para despertar o gosto e a fruição estética desses textos. Por isso é importante destacar o papel da escola na formação de leitores, uma vez que é por meio dessa instituição que muitos alunos entram em contato, pela primeira vez, com o texto literário.

A pesquisa de Pinheiro (2006) insere-se nessa linha. A pesquisadora analisou como o letramento literário é desenvolvido em uma turma de 5ª. série de uma escola da rede pública municipal da cidade de Belo Horizonte, observando os textos selecionados para leitura e sua prática em sala de aula, além das leituras realizadas pelos alunos fora do contexto escolar, no ambiente familiar e na biblioteca. A pesquisadora apresenta, com viés comparativo, uma análise de práticas de leituras realizadas em uma turma do 6º ano, correspondente à 5ª série do Brasil, do Ensino

Básico de uma escola da rede pública da cidade de Braga, em Portugal, como também a análise do livro didático utilizado pela escola.

O primeiro aspecto observado nos dois livros didáticos de português adquiridos pelas escolas analisadas foi a característica moralizante da literatura, ou seja, tinham como objetivo orientar os alunos a se comportarem de determinada maneira na escola e na sociedade. Essa literatura de boas maneiras pode ser realizada, segundo Pinheiro (2006, p. 276):

[...] através do controle da ficção e, conseqüentemente, da recepção. O texto literário ou é interpretado como uma reprodução do mundo real, ou deste é bastante aproximado. Os personagens e situações costumavam servir como referência de comportamento para os alunos. [...].

Essa forma de trabalho mostra-nos que a literatura não perdeu o elo com suas origens, época em que o objetivo principal era apenas repassar valores e padrões de comportamentos determinados pela sociedade, ou seja, educar. O controle do que os alunos leem, seja por meio dos livros didáticos, ou mesmo pelo acesso à biblioteca da escola, mostra-nos que a leitura é muito bem vinda, mas apenas aquela que é permitida pela escola ou pela família.

Pinheiro (2006, p. 282) considera que o livro didático:

[..] pelo menos nos contextos pedagógicos atuais, é fundamental para o trabalho com os textos literários, assim como para o trabalho com outros tipos e gêneros textuais. Defender a democratização da leitura literária é defender uma escolarização adequada desses textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

O livro didático é fundamental porque é um material importante dentro e fora da sala de aula, por auxiliar o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno, como já tratado na seção 1.1 do Livro Didático. Na maioria das escolas brasileiras é o único material disponível para o trabalho pedagógico, uma vez que não há computadores para todos os alunos, acesso à internet, assinatura de jornais e revistas, portanto o livro didático torna-se o único material que o professor e o aluno possuem para desenvolver o letramento literário e trabalhar com os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade.

Para desenvolver o letramento literário é necessário dar oportunidade, aos estudantes, de acesso aos livros. Para Paulino (2004), os alunos leem na escola, mas a maneira como a leitura é realizada distancia-os dos modos de comportamentos próprios para esse tipo de leitura. Para se formar um leitor literário, é necessário que o sujeito saiba, segundo a autora (2004, p. 56):

[...] escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção.

Para tanto, é preciso dar a esse jovem leitor o direito de escolha para que possa despertar habilidades e construir as diversas estratégias de leituras ou, se preferir, o professor poderá fazer a escolha junto com a turma, julgando a melhor obra para o momento.

Para Paulino (2004), alguns gêneros pertencentes aos cânones escolares predominam nas escolas brasileiras como os romances de enigma, de aventura, de suspense e de ternura, esse último com histórias comoventes. Raramente são contemplados os textos satíricos ou de denúncia social. Outro cânone que atende às preferências escolares são os romances com narrativas lineares, com princípio, meio e fim, de preferência com final feliz. Para a pesquisadora, os clássicos não fazem parte das leituras dos professores, por isso poucos admiram as experiências literárias inovadoras bem sucedidas do século XX; são leitores apenas dos livros que indicam para seus alunos, não acompanham lançamentos, não leem resenhas especializadas.

O letramento literário é uma prática social e responsabilidade da escola, portanto a competência literária tem de ser desenvolvida de maneira sistemática e sistematizada, igual a qualquer outra disciplina do contexto escolar.

Em sua pesquisa sobre os direcionamentos do ensino de Literatura nas faculdades federais de Letras (licenciaturas) do Estado de Minas Gerais e suas relações com as demandas provenientes da Educação Básica, Lage (2010) propõe algumas reflexões para reverter o atual quadro de crise no ensino da Literatura.

[a]s faculdades de Letras têm que refletir a respeito do que consiste ensinar/estudar literatura e por que ensinar/estudar literatura nos Cursos de Letras. É importante que respondam à pergunta: ensinar/estudar literatura para quem e como? (LAGE, 2010, p. 208).

Para responder a essa questão, a autora aponta a necessidade de (i) estabelecimento de prioridades dos alunos futuros professores da Educação Básica; (ii) estudos e reflexões a respeito da Literatura Infantil e Juvenil e do papel dessas na formação dos alunos de Letras; (iii) incentivo a pesquisas sobre os livros didáticos e da maneira como eles tratam os textos literários; (iv) criação de grupos de estudos a respeito da legislação pertinente à Educação Básica, “sobretudo para contribuir na

consolidação da apregoada interação da universidade com as escolas da Educação Básica” (LAGE, 2010, p. 208).

Acreditamos que essas reflexões, se transformadas em medidas, principalmente a oportunidade de professores do Ensino Superior desenvolverem projetos de formação compartilhada com seus colegas da Educação Básica, serão uma oportunidade de avanço no processo de escolarização da literatura nos três níveis de ensino.

É preciso ressaltar que, nas análises realizadas, foi possível observar aspectos do processo de didatização da literatura de Monteiro Lobato nos livros didáticos que compõem o *corpus* da pesquisa, como os diversos autores abordados. As escolhas de excertos das obras do autor, a maneira como eles foram recontextualizados nos livros, os exercícios que são propostos, além de contribuírem para a projeção de determinadas imagens e imaginários do autor, permitiram-nos tecer reflexões sobre a relação entre o livro didático e a leitura literária.

1. 3 Monteiro Lobato para adultos e para crianças

Para estudar os imaginários sociais do autor Monteiro Lobato nos livros didáticos, foco desta pesquisa, é preciso percorrer a história de vida desse autor, buscando encontrar pistas para entender as razões exploradas pelos autores do LD para influenciar potenciais leitores a produzirem tais imagens. Assim sendo, não podemos deixar de tratar do papel social que o autor Monteiro Lobato desempenhou em sua época como empresário, artista, funcionário público, intelectual, editor e, principalmente, escritor. A produção de Lobato é constituída de histórias narradas em uma linguagem clara e criativa, na qual sobressai a busca pelo registro coloquial do Português Brasileiro, o que antecipou o Modernismo.

José Renato Monteiro Lobato nasceu em 18 de abril de 1882, em Taubaté, interior de São Paulo, porém, aos onze anos, após a morte do pai, resolveu mudar o nome para José Bento Monteiro Lobato, visando usar a bengala do pai que tinha as iniciais J.B.M.L. gravadas no topo do castão, por ser, naquele tempo, complemento indispensável à elegância masculina.

Essa atitude já demonstrava a transformação do menino do interior em um homem de personalidade forte que aprendeu as primeiras lições com sua mãe e,

posteriormente, um professor contratado encarregou-se de dar continuidade aos estudos, conforme costumes das famílias do final do século XIX e início do século XX.

Na fazenda Buquira, propriedade do avô, o Visconde de Tremembé, possuía uma biblioteca composta por um acervo que seduzia Lobato e que fez com que ele despertasse o gosto pela leitura e pelos livros. Esse interesse precoce, provavelmente, deixou marcas na sua carreira quando demonstrou desinteresse pelas leis e resolveu substituí-las pelas caricaturas de professores e pela colaboração em jornais, revelando a sua verdadeira paixão e vocação pelas letras. (AMARAL, 2015)

Logo após a morte do avô, tornou-se o dono desta fazenda, uma vez que a recebeu como herança. Os projetos para administrá-la, porém, não renderam como esperava e a situação financeira agravou-se, levando-o a vendê-la em 1917. Parte com a família para São Paulo onde já havia publicado, em 1914, dois importantes artigos, *Velha Praga* e *Urupês*, ambos no *Jornal Estado de São Paulo*. A partir desse momento, cria um dos personagens mais famosos da nossa literatura e que o consagração na vida literária: o Jeca Tatu. (AMARAL, 2015)

Em *Velha Praga*, Lobato revela como enxergava o trabalhador rural “um sujeito obscurecido pela preguiça e inapto à civilização.” (SILVA, 2007, p. s/p). A indignação de Lobato é voltada para o trabalhador rural que, na sua opinião de fazendeiro e de representante da oligarquia paulista, é o responsável pelas mazelas do Brasil.

O arquétipo personagem criado pelo autor conquistou a elite brasileira e mobilizou, segundo Silva (2007, p. s/p):

[...] os cânones científicos prevalecentes, a teoria da desigualdade inata das raças, e o seu corolário da degeneração racial promovida pela miscigenação, o personagem lobatiano – um caboclo, mestiço, de barba rala – caía nas graças do público letrado precisamente por proporcionar a identificação da maioria que compunha a população brasileira, integrada por trabalhadores rurais, com o atraso e a inferioridade do país em relação às nações hegemônicas, “civilizadas”. Com efeito, a versão originária do “Jeca” traduzia, significativamente, a percepção das elites sobre o povo brasileiro.

Lobato, em *Velha Praga*, critica a prática do caboclo de atear fogo na terra para o plantio, provocando danos ao terreno. Nesse artigo, o caboclo é descrito como um homem incapaz de adaptar-se à civilização e ao progresso e é apontado como o culpado pelo fracasso rural.

Influenciado por essas ideias que circulavam no meio científico e intelectual, logo nas primeiras linhas de *Urupês*, Lobato sugere que José de Alencar e seus

personagens indígenas sejam rejeitados. Eles devem ser rejeitados, mas devem ser rejeitados por quê? Segundo Lindo (2017, p.3): “[p]or fazerem abstração da realidade [...]”. Na literatura que Lobato propõe, deve imperar a realidade “[...] mais propriamente o jogo de forças que expõe as mazelas da existência. [...]”. (LINDO, 2017, p. 3).

O personagem idealizado por Alencar não pertencia à realidade brasileira. De acordo com Silva (2007), a imagem do índio representada na literatura de Alencar caiu em desuso em virtude das transformações sociais e econômicas experimentadas pela sociedade brasileira, no final do século XIX. Nesse artigo de Lobato, a literatura indianista deveria dar lugar à crônica caboclista que proporcionaria a verdadeira visão do povo brasileiro. Para ele, o índio não havia morrido, apenas evoluído para outra espécie. De acordo com Lindo (2017, p. 4): “[p]assar de índio a caboclo equivale a passar de selvagem a bárbaro [...].”

Em *Urupês*, Lobato revela o preconceito racial existente e disseminado na sociedade brasileira, por considerar que a melhoria das raças só seria possível com o predomínio da raça branca, no país. Essa ideia era defendida por apoiadores da eugenia, uma teoria baseada na genética segundo a qual seria possível criar seres humanos melhorados a partir do controle genético. No entanto a criação desses seres humanos não seria apenas do ponto de vista biológico, mas implicaria também outros aspectos como: social, psicológico, econômico e cultural. É possível observar, no fragmento de *Urupês* transcrito a seguir, que Lobato evidencia a incapacidade de evolução do caboclo, como uma característica danosa à sociedade, portanto deveria ser combatida para que, assim, o Brasil pudesse alcançar o lugar almejado.

[p]orque a verdade nua manda dizer que entre as raças de variado matiz, formadoras da nacionalidade e metidas entre o estrangeiro recente e o aborígine de tabuinha no beíço, uma existe a vegetar de cócoras, incapaz de evolução, impenetrável ao progresso. Feia e sorna, nada a põe de pé. (LOBATO apud ORMUNDO; SINISCALCHI, 2017, p. 48)

Vale ressaltar que esse artigo foi escrito em uma época na qual dominava a teoria do branqueamento, uma vez que no Brasil existia uma enorme população negra, muito pobre e cada vez mais miscigenada, distante do ideal de brancura idealizado pelos eugenistas.

Os adeptos dessa teoria acreditavam que a mistura das raças era um problema para o ingresso no mundo civilizado, por isso defendiam que o mestiço possuía as taras e os defeitos transmitidos pela herança biológica e apontavam suas

características negativas como sendo as consequências dessa mistura. (SANTANA; SANTOS, 2016)

Essa teoria foi influenciada pelas ideias propagadas na Europa e nos Estados Unidos, que acreditavam na existência de uma raça superior, ou seja, a branca. Para que se pudessem eliminar os defeitos adquiridos pela mistura das raças e adquirir uma sociedade perfeita, em 1929, foi realizado o primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, sediado pela Universidade de Medicina do Rio de Janeiro. Vários temas foram discutidos, entre eles estavam a imigração, os chamados “tarados” (cego, surdos-mudos etc.), a educação eugênica em geral, o acordo conjugal, ou seja, a promoção da consciência eugênica entre os jovens sobre os perigos de contrair o matrimônio entre raças e classes sociais diferentes. Segundo Santos (2019, p. s/p), o objetivo desse tema era que: “os jovens eugenicamente sadios, casados entre si, tivessem mais filhos que as ‘raças degeneradas’, contribuindo para o desenvolvimento de uma nação ‘perfeita’.”

Na mesma época em que se propagava a eugenia, nasce também o movimento sanitarista que buscava solucionar os problemas das grandes metrópoles onde havia concentração de pessoas, muita sujeira e muita pobreza. Assim sendo, a eugenia e o movimento sanitarista uniram-se com a intenção de transformarem-se, segundo Santana; Santos (2016, p. 36):

[...] num projeto de modernização (modernidade) da sociedade e reorganização do Estado (autoritário), definiram-se formulações higiênicas e eugênicas capazes de integrar o país, sanear as cidades, mudar os hábitos e transformar os indivíduos em cidadãos educados [...]

Para esse projeto de modernização, foi utilizado o personagem Jeca Tatu que havia surgido em 1914, em *Urupês*, como um sujeito preguiçoso e indolente, considerado um problema para o progresso do país. Em 1918, Lobato revê seu posicionamento e passa a considerar que esse homem não é incapaz, mas estava assim por ser portador de várias doenças. Com essa mudança de posição, esse personagem passou a ser interpretado, segundo Souza (2017, p. 31-32) “como vítima da varíola, febre amarela, malária, doenças venéreas, doença de Chagas, além dos mais variados tipos de vermes.” Assim sendo, os vícios do caboclo, citados no primeiro artigo, *Velha Praga*, não eram consequências do clima ou da raça, mas das doenças, da má alimentação e da ignorância.

Ao defender arduamente a posição dos higienistas, Lobato publica o livro *Problema Vital*, patrocinado pela Sociedade Eugênica de São Paulo e pela Liga Pró-Saneamento do Brasil, em que denuncia as doenças, a ancilostomose, a leishmaniose, a subnutrição e a tuberculose, como sendo as causas da miséria do caipira. Segundo Lajolo (2000, p. 54):

[o] conjunto de artigos denuncia a precariedade da saúde pública brasileira e defende a campanha sanitária liderada por Miguel Pereira, Belisário Pena e Artur Neiva. Suas entrelinhas representam também uma autocrítica deste Monteiro Lobato ao Monteiro Lobato anterior, que em 1914 não soubera compreender o caboclo incendiário de Buquira.

A publicação de textos sobre sanitário ampliou o público leitor do autor que passou a ser lido por médicos e profissionais da saúde, o que lhe dava patrocínio e prestígio social.

Mas Lobato não deve ser visto apenas por suas ideias preconceituosas e pela ligação com a eugenia. Era um homem com uma visão de futuro e um espírito empreendedor, que, após vender sua fazenda, compra a *Revista do Brasil* e torna-a um empreendimento lucrativo, passo que transforma o escritor Monteiro Lobato no escritor-editor, ao inaugurar a Companhia Editora Nacional com *Urupês*, livro de sua autoria. (LAJOLO, 2000)

Lobato pertencia a um seletivo grupo de intelectuais com atuação na esfera cultural e de ideologia nacionalista cujo objetivo era estimular estudos sobre a realidade brasileira a fim de construir uma identidade própria. Com isso o interesse estava relacionado aos temas locais e às manifestações culturais próprias, como por exemplo, o caipira, personagem central de algumas obras desse período.

O elemento folclórico foi outro tema que começou a ganhar interesse em 1916, quando Lobato publicou o texto “A poesia de Ricardo Gonçalves”, na *Revista do Brasil*, e sugere a substituição dos anõezinhos que decoram os jardins das casas brasileiras pelo ente mitológico do nosso folclore. Segundo Prado, foi a partir de “uma inquietação estética que surge a ideia de explorar mais a fundo a lenda brasileira do Saci Pererê.” (PRADO, 2018, p. 862)

Logo que chega a São Paulo, Monteiro Lobato organiza uma pesquisa de opinião e um concurso de pintura e escultura. Empolgado com o assunto, publica o livro *O Saci Pererê*: resultado de um inquérito cuja tiragem foi um sucesso e teve duas edições esgotadas em menos de um ano. Depois foi a vez do lançamento do livro *O*

Saci, no qual o personagem foi caracterizado com traços infantis e posturas brincalhonas.

O sucesso comercial desse inquerito despertou o homem empreendedor. Lobato viu uma grande oportunidade de negócios, uma vez que o público infantil era até então ignorado. A partir de Lobato, houve uma verdadeira renovação na criação das histórias que passaram a ser vistas como forma de entretenimento, desenvolvimento da imaginação e criatividade.

Outro motivo que estimulou Lobato a escrever para o público infantil foi a falta de uma literatura para seus filhos. Nesse período, eram encontradas histórias adaptadas e traduzidas em uma linguagem e cultura distantes da realidade do povo brasileiro. Sabendo disso, transfere seu talento e o *know-how* com os livros não infantis para o gênero infantil e publica, em 1920, a primeira versão do livro *A menina do narizinho arrebitado*. Por ter completado 100 anos, em 2020, essa obra rendeu-lhe várias publicações, homenagens e notícias na mídia.

Com seu talento de escritor, Lobato inovou no cenário da literatura brasileira, criando personagens que povoam o imaginário das crianças até hoje. Como editor, traçou estratégias de marketing, de propaganda e de vendas, modernizou a prática editorial brasileira, fazendo o livro ser vendido em todos os lugares do Brasil, além de lançar vários autores que ainda hoje fazem grande sucesso. Lobato criou, portanto, uma literatura infantil genuinamente brasileira. Segundo Andruetto (2012, p. 55-56):

[a] obra de um escritor não pode ser definida por suas intenções, mas por seus resultados. Se há algo em comum entre os bons escritores de diferentes épocas é justamente que eles têm pouco em comum uns com os outros e, às vezes, até se diferenciam fortemente ou se opõem francamente uns aos outros. Surge, então, uma primeira certeza: um bom escritor é um escritor diferente de outros escritores. Alguém que, pela própria essência do que faz, atenta contra a uniformidade que tende a se impor, resiste, por assim dizer, ao global; alguém preocupado em perseguir uma imagem do mundo e construir com ela uma obra que pretenda universalizar sua experiência.

Lobato tornou-se diferente, uma vez que rompe com padrões de bom comportamento para mostrar, por meio de histórias atraentes, crianças brincando livres e felizes, podendo questionar e dialogar sobre temas que não eram vistos como apropriados à infância, tais como guerra, política, ciência, petróleo entre outros. Para Dezmann (2021, s/p): “[...] Lobato é nossa versão dos irmãos Grimm, de Andersen e Perrault. Em uma comparação mais moderna, Lobato é nosso Disney e o Sítio do Picapau Amarelo nossa Disneylândia. [...]”.

Na primeira história, nasciam os primeiros personagens, alguns muito comuns, outros excepcionais ou até encantadores, como a boneca Emília, que nasceu muda, mas com a ajuda da pílula falante do dr. Caramujo transformou-se em uma boneca falante capaz de convencer as pessoas sobre os seus pontos de vista, característica que a faz tão especial. Emília é uma personagem diferenciada dos demais por não ser totalmente humana, assim faz denúncias e diz o que pensa sem sofrer as sanções legais impostas pela sociedade. Com esse poder “adquirido” faz críticas a diversos assuntos considerados “proibidos”, principalmente para as crianças, sem medo das punições. Sousa (2009), assim como Lajolo, considera que Emília:

[...] não é boneca, nem ser humano; não é adulto, nem criança; não é má como uma bruxa, nem bondosa como uma fada, mas tudo isso ao mesmo tempo, as crianças se identificam com ela e é nela que espelham seus anseios e desejos, é nela que objetivam sua situação psicológica, social e até mesmo intelectual. Por isso Emília é tão querida, não só por crianças, como por adultos, que assim como seu criador se divertem com suas diabruras, seu atrevimento e sua “torneirinha de asneiras”. (SOUSA, 2009, p. 86).

Em várias passagens da história, Emília é mal educada com tia Nastácia sempre que a mulher faz alguma coisa que a desagrade. Para ofendê-la, reforça estereótipos da raça e insiste na sua insignificância, usando sempre adjetivos e substantivos com a intenção de humilhá-la como “Burrone! Negra beijuda!” (LOBATO, 1994a, p. 45) e completa dizendo que, “Deus que te marcou, alguma coisa em ti achou. Quando ele preteja uma criatura é por castigo.” (LOBATO, 1994a p. 45). (AMARAL, 2015). Esses termos depreciativos, segundo Dezmann (2021, p. s/n):

[...] são exemplos presente (*sic*) nos livros de Lobato, tais termos compunham o jargão típico dos livros com os quais os livros de Lobato estabeleciam intertextualidade na medida em que Lobato usava o jargão com o qual o público para o qual ele escrevia já estava acostumado. Neste ponto, faz-se oportuno perguntar se Lobato teria utilizado esta estratégia - a repetição da caracterização depreciativa presente nos textos com os quais os seus dialogavam - se estivesse escrevendo histórias que seriam lidas por crianças negras e por seus pais. Teria ele se referido daquele modo ao público que, ao escolher como alvo, é de se supor.

O autor não cometeria suicídio comercial, devido ao *know-how* adquirido durante a sua carreira. Se o público alvo de Lobato fosse as pessoas negras, provavelmente, o autor mudaria a maneira de se referir a tia Nastácia. A forma de caracterizá-la nas histórias de Lobato são consideradas hoje agressivas e desnecessárias.

A maneira de falar da boneca não configurava um xingamento, uma vez que era comum essa forma de agir e esse vocabulário. Essa atitude da boneca, segundo Lajolo (1998, p. 1) “[...] tem servido de munição para leituras que tomam o xingamento como manifestação explícita do racismo de Lobato [...]”.

No primeiro livro da série *Pica-Pau Amarelo, Reinações de Narizinho*, Lobato faz a apresentação de todos os personagens. Tia Nastácia é apresentada como “a negra de estimação”. Ela é ainda chamada 56 vezes de “a negra”, no lugar do seu nome. Além disso são feitas referências pejorativas a suas características física e intelectual como: “beiços”, “beiçaria”, “a maior boca do mundo”, “de caber dentro uma laranja”, “tudo que ela não entendia era inglês”. (JÚNIOR; NASCIMENTO; EISENBERG, 2013).

Em outro livro da série, *Histórias da Tia Nastácia*, Pedrinho, instigado por um artigo de jornal, pede a tia Nastácia que conte as histórias folclóricas. Durante a narrativa, as histórias narradas são consideradas ingênuas e bobas pelos ouvintes e, mais uma vez, segundo Dezmans (2021, p. s/n):

[s]e Lobato critica as histórias populares contadas por Tia Nastácia, ele o faz por contrapor a cultura letrada, representada em *Histórias de Tia Nastácia* por Dona Benta, à cultura popular, representada por Tia Nastácia - e o faz justamente para denunciar o analfabetismo, que embora atingisse grande parte da população branca, fazia seu maior número de vítimas entre a população negra. Então, a atribuição a D. Benta do papel de representante da cultura letrada e a Tia Nastácia do papel de representante da cultura popular se deve não a um suposto caráter racista do autor, mas tão somente a uma questão de verossimilhança dentro do contexto social. [...]

Essa insatisfação da plateia advém da inverossimilhança das histórias e da fragilidade da estrutura narrativa. Conforme a história prossegue, a relação entre narradora e ouvintes vai ficando mais preocupante, uma vez que tia Nastácia não possui aliados na plateia que é composta por pessoas de uma classe social alta, escolarizada. Portanto, segundo Lajolo (1998, p. 2):

[t]ia Nastácia transfere para o lugar de contadora de histórias a inferioridade sócio cultural da posição (de doméstica) que ocupa no grupo e além disso (ou, por causa disso...) , por contar histórias que vêm da tradição oral não desempenha função de mediadora da cultura escrita, ficando sua posição subalterna à de seus ouvintes, consumidores exigentes da cultura escrita. [...]

Dessa forma, tia Nastácia não é poupada pela plateia, que não tem complacência, e é ofendida, repetidamente, por Emília, que a trata por “a negra”. Apesar de possuir a sabedoria popular, ela não é valorizada pelos habitantes do sítio que preferem as histórias contadas a partir dos livros da biblioteca de Dona Benta. De

acordo com Júnior, Nascimento e Eisenberg (2013, p. 86): “[b]asta uma leitura rápida pelas passagens para notar que Nastácia é retratada como racionalmente inferior, seja pela postura apatetada ou por sua ignorância profunda [...]”. As críticas proferidas às histórias da tia Nastácia têm a intenção de denunciar o analfabetismo que, embora atingisse muitos brasileiros brancos, era muito maior na população negra.

Para ela é reservado apenas o braçal. Lajolo (1998) mostra-nos que todas as vezes que tia Nastácia surge nas histórias, é sempre cozinhando ou fazendo os serviços domésticos; mesmo quando parte para novas aventuras junto com as crianças, ocupa sempre a mesma função: a de cozinheira. Foi fazendo bolinhos e fritando batatas que a velha acabou conquistando o Minotauro e o príncipe Codadad.

Tio Barnabé é a versão masculina da tia Nastácia. A ele também é reservado apenas o papel secundário nas histórias, exceto no livro *O Saci* em que Pedrinho interessado em saber sobre esse personagem folclórico, recorre ao velho que sabia tudo sobre o assunto.

Para Lajolo (1998), o espaço reservado para esses personagens era a beira do fogão e em uma cabana de sapé nos confins do sítio, e a autora questiona (1998, p. s/p) “se não havia lugar para os dois negros no sítio da Dona Benta como haveria lugar para eles no Brasil de Lobato?”. Os papéis representados pelos personagens negros, na obra de Lobato, são passíveis de levar o leitor a refletir sobre o lugar deles no Brasil que queria se desenvolver.

Em 2010, o livro *Caçadas de Pedrinho* foi acusado de possuir conteúdos racistas, o que gerou grande polêmica. A denúncia foi feita pela Ouvidoria da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e acatada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE). O tema ganhou grande repercussão na mídia, uma vez que o livro foi adquirido pelo Programa Nacional de Biblioteca na Escola, um programa de governo e de grande visibilidade, responsável por distribuir livros literários às escolas públicas do País.

Diante disso, o primeiro parecer produzido pela CEB/CNE recomendou algumas medidas, entre elas está a produção, por parte da editora responsável pela obra, de uma “nota explicativa discutindo o estado da arte da crítica acerca da presença de estereótipos raciais na literatura.” (JÚNIO; NASCIMENTO; EISENBERG, 2013, p. 73). Esse parecer foi acusado pela imprensa de censurar ou vetar a literatura e o autor Monteiro Lobato. O Ministério da Educação, no entanto, não o sancionou, devolvendo-o ao CEB/CNE para uma nova avaliação.

Em junho de 2011, foi produzido um segundo parecer muito similar ao primeiro. As recomendações continuaram praticamente as mesmas, exceto o desaparecimento da nota explicativa que, segundo Júnior, Nascimento e Eisenberg (2013, p. 73-74) “[...] nota-se no texto um esforço reiterado de esclarecer que não se tratava de ‘veto’ à obra de Monteiro Lobato.”

Esse assunto teve grande repercussão na mídia que denunciava a censura sobre a obra de Lobato. Ainda segundo Júnior, Nascimento e Eisenberg (2013, p. 74): “[...] colunas e editoriais, jornalistas e colaboradores passaram a desqualificar reiteradamente argumentos subjacentes ao debate, tachando-os pejorativamente de ‘politicamente corretos’. [...]”

Por fim, o segundo parecer foi homologado pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, reforçando o argumento ajuizado na denúncia à SEPPIR. Uma das orientações trazidas por esse documento era para que o material utilizado nas escolas da Educação Básica estivesse em conformidade com as políticas públicas de educação antirracista. A partir dessa decisão, as matérias sobre o tema ficaram esquecidas, exceto quando surgiam casos semelhantes.

Para resolver esse problema, Júnior, Nascimento e Eisenberg (2013), sugerem as adaptações das histórias. A solução já é muito utilizada por diversos autores brasileiros, como, por exemplo, Ruth Rocha que permite às crianças lerem o clássico *Odisseia*, sem precisar passar por cenas sangrentas. O mesmo pode ser feito com a obra de Monteiro Lobato da qual poderão ser excluídas partes que, de acordo com os autores (2013, p. 99), “estão além de uma compreensão contextualizada” para o público alvo. Dessa forma a obra pode ser “simplificada” sem perder a essência e originalidade.

Em dezembro de 2020, o livro *A Menina do Narizinho Arrebitado* completou 100 anos. Por isso Lobato, novamente, ganhou destaque na mídia, suscitando comemorações, debates sobre o tema do racismo e, principalmente, uma reedição da obra, adaptada por sua bisneta, Cleo Monteiro Lobato.

Conforme publicado no Jornal Correio Braziliense⁵, por Izel (2020, p. s/p):

[...] a bisneta do autor, Cleo Monteiro Lobato, encontrou um jeito de reparar as citações racistas de Lobato ao reeditar a obra com adaptações que condizem com o contexto atual. Dessa forma, fez a supressão de termos racistas, como “negra beijuda”, usados para denominar Tia Nastácia na nova

⁵ Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/diversao-e-arte/2020/12/4895827-bisneta-de-monteiro-lobato-adapta-os-classicos-da-literatura-ao-contexto-atual.html>> Acesso em: 12 jun. 2022

coleção de *Reinações de Narizinho*. “O que eu fiz foi pegar a personagem da Tia Nastácia, que era tratada com a normalidade dos anos 1920 — o que não é normal nem aceitável em 2020 — e a chamei pelo nome”, conta.

A iniciativa de Cleo deve-se ao fato de pessoas conhecidas revelarem a dificuldade de ler os livros do avô para as crianças, visto que tinham que interromper as leituras para explicar os termos ofensivos. Para a neta de Lobato, não se trata de censura, uma vez que o próprio avô adaptou vários clássicos estrangeiros para o público brasileiro.

Cleo afirma que o avô não era racista, mas, para ter esse entendimento, é preciso conhecer totalmente a vida e a obra de Lobato. Segundo o professor Mário Augusto Medeiros da Silva, da Unicamp, “é importante compreender Monteiro Lobato inserido no contexto em que viveu, também enquanto cidadão e não só como escritor”. (CULTURA AO MINUTO, 2020, p. s/p).

Em entrevista ao *Jornal Correio Braziliense*, o historiador Juvenal Lima Gomes comenta que (2020, p. s/p): “[n]ão estudamos história para julgar e tentar avaliar, com os valores de hoje, as posições do passado. Nós somos seres em transformação e esse é o maior brilhantismo”, afirma.” Para ele, o racismo é um tema muito caro para os negros e as atualizações são necessárias para que as pessoas possam refletir sobre as mudanças ocorridas na sociedade. Ainda segundo Gomes (2020, p. s/p):

[e]sse é um tema muito caro para nós, negros, porque deixou marcas na sociedade. As pessoas falam ‘agora tudo virou racismo’. Não, as pessoas é que passaram a ter mais consciência e sensibilidade sobre um tema que sempre as machucou. Hoje, minha filha terá a oportunidade de ler Lobato se deparando com personagens que não serão caracterizados pela pele, mas pelo papel no enredo. Isso é valioso, completa.

Assim sendo, as histórias devem ser lidas de acordo com o seu tempo. Censurar ou apagar autores e obras da educação impedem a oportunidade de discussão de direitos e lutas das minorias. Há, implicitamente, nesse gesto, uma aceitação do racismo estrutural presente no Brasil. Para que a humanidade possa evoluir, o racismo não deve ser considerado um tema tabu dentro da escola para que mudanças ocorram e que injustiças sociais sejam rejeitadas. O que não se pode fazer é ler a história do passado com o olhar do tempo presente. É preciso aprender com os erros, refletir e agir de maneira diferente, tentando sempre avançar.

O racismo é um tema da atualidade sobre o qual devemos refletir e esse é um assunto que não se esgota pela sua complexidade, no entanto merece ser debatido para que injustiças não ocorram em pleno século XXI, como aconteceu nos Estados

Unidos com o homem negro Jorge Floyd, morto covardemente asfixiado por um policial branco e, no dia seguinte, em Porto Alegre, com outro negro agredido no estacionamento do supermercado Carrefour. Esses são apenas dois exemplos que repercutiram na imprensa nacional e internacional, o que gerou grandes manifestações que protestaram a partir do slogan “vidas negras importam”. E a escola é o espaço de aprendizagem; entre elas está o respeito às diferenças.

Neste primeiro capítulo, além de traçar um panorama histórico do livro didático, procuramos também evidenciar a importância da literatura para a difusão da leitura, bem como os inúmeros imaginários que começam a se formar a respeito do autor Monteiro Lobato como um homem sério, preocupado, mas principalmente provocador.

No capítulo seguinte, apresentaremos a Teoria Semiolinguística que norteará o desenvolvimento da pesquisa, procurando analisar o quadro comunicacional de acordo com o livro didático; além disso discorreremos sobre os conceitos de imaginário social e de *ethos* essenciais para a análise do *corpus* em questão.

CAPÍTULO 2

2 O aporte teórico metodológico da Teoria Semiollinguística

Neste capítulo, iremos tratar de alguns conceitos-chave da Teoria Semiollinguística tais como o ato de linguagem e identidade dos sujeitos, o contrato de comunicação, os modos de organização do discurso, reflexões sobre a dimensão externa, os imaginários sociodiscursivos e o *ethos*. Eles servirão de aporte teórico para explicar o contrato comunicacional subjacente aos livros didáticos que fazem parte do *corpus* e auxiliar-nos a depreender, argumentativamente, os imaginários sociodiscursivos e os *ethé* emergentes dos textos sobre Monteiro Lobato e das atividades propostas pelos autores. Esses são resultantes do processo de escolha de excertos de obras, de sua recontextualização no conjunto dos livros didáticos analisados e das estratégias discursivas utilizadas pelos autores das coleções considerando os planos verbal e não verbal da linguagem. Como vimos no Capítulo 1, todo esse processo de escolha e de recontextualização constitui parte da didatização da literatura no contexto escolar cujos aspectos serão ressaltados durante nossas análises.

2.1 Teoria Semiollinguística

A Teoria Semiollinguística foi lançada, em 1983, pelo linguista Patrick Charaudeau, na época filiado ao *Centre d'Analyse du Discours da Universidade de Paris XIII* (França) em seu livro *Langages et Discours*. Ela é chamada de Semiollinguística - Semio - (de "semioses") - por destacar o vínculo existente entre a forma-sentido das línguas naturais no processo de construção do sentido e é, ao mesmo tempo, uma proposta de análise lingüística porque analisa o uso da linguagem produzida por um sujeito sócio-histórico, num determinado quadro de ações (CHARAUDEAU, 2005).

Para Charaudeau, a Teoria Semiollinguística pode ser considerada "antropofágica", no sentido metafórico da palavra, uma vez que absorve as ideias de outros campos do saber e de outros teóricos para nelas produzir criações e transformações. Assim sendo, essa teoria não despreza os conhecimentos advindos

das pesquisas realizadas nas áreas da etnometodologia, da antropologia, da sociologia e da psicologia, além do dialogismo bakhtiniano, das contribuições da pragmática e da Teoria da Enunciação de Benveniste.

A Teoria de Charaudeau tem se mostrado eficiente nos resultados das análises aplicadas nos discursos publicitário, político, midiático, literário etc., como também, na compreensão de aspectos relacionados aos gêneros discursivos, nas questões sobre as representações sociais produzidas pela linguagem e das imagens de si (*ethos*) e sobre as emoções (*pathos*).

Para realizar suas análises discursivas, Charaudeau propõe analisar a linguagem como um veículo social de comunicação. De acordo com Machado:

[...] Charaudeau propõe uma abordagem em AD, que ele mesmo denomina “representacional e interpretativa” e cujo objeto de estudo pode ser definido através de hipóteses sobre a existência de representações sociodiscursivas dominantes em uma dada sociedade e nesse ou naquele grupo social desta sociedade. (MACHADO, 2007, p. 115).

Dessa maneira, o objetivo do pesquisador pode ser analisar um conjunto de signos-sintomas com a intenção de verificar os imaginários sociodiscursivos presentes em determinado *corpus*, como é o nosso interesse nesta tese, conforme será explicado na segunda parte deste capítulo.

De acordo com essa teoria, a comunicação, seja oral ou escrita, é realizada por meio de uma encenação (*mise en scène*) uma vez que o sujeito/falante, ao proferir seu discurso, é levado a “encenar”, procurando adequar sua fala ao seu público alvo, argumentando com o objetivo de convencê-lo a aderir às suas ideias.

É importante ressaltar que o discurso para Charaudeau (2001, p. 25) “[...] ultrapassa os códigos de manifestação languageira na medida em que é o lugar da encenação da significação [...]”, portanto ao produzir seu discurso, o sujeito/falante tem a intenção de produzir algum efeito sobre o outro e essa comunicação não pode ser entendida como um processo direto e transparente entre os interlocutores. Por essa razão, para Charaudeau (2010a, p. 57) “o ato de linguagem não é apenas uma expedição, mas é também uma aventura.” Dessa forma, o discurso é considerado um “jogo comunicativo” e os atos de linguagem são impregnados de um propósito de “agir sobre o outro”.

A Semiolinguística considera o “sujeito” como ser histórico/social e comunicante, com crenças e valores, que desempenha diferentes papéis sociais. O

sujeito/falante possui uma dupla identidade representada pelas identidades sociais e discursivas.

Para o estabelecimento de uma identidade social, é necessário o reconhecimento dos outros. Esse reconhecimento é o que irá garantir o direito à palavra e a sua legitimidade. Para Charaudeau (2009, s/p), a noção de legitimidade “[...] designa o estado ou qualidade de quem é autorizado a agir da maneira pela qual age. [...]”. Ainda segundo o autor, esse processo de legitimação é o “[...] reconhecimento de um sujeito por outros sujeitos, em nome de um valor aceito por todos [...]” (CHARAUDEAU, 2009, s/p). Esse ser social deve comportar-se discursivamente conforme as normas estabelecidas pela sociedade e pela situação de comunicação, mas, também, esse mesmo ser social possui uma identidade que pode ser construída discursivamente, de acordo com a tomada da palavra, na organização do discurso e na manipulação dos imaginários sociodiscursivos.

O sujeito, ao tomar a palavra, posiciona-se conforme seus saberes, assumindo um comportamento estratégico. Dessa forma, as identidades sociais e discursivas entrelaçam-se e determinam uma identidade singular dos sujeitos que participam do ato de comunicação. De acordo com Charaudeau (2009, p. s/p):

[...] a identidade é o que permite ao sujeito tomar consciência de sua existência, o que se dá através da tomada de consciência de seu corpo (um estar-aí no espaço e no tempo), de seu saber (seus conhecimentos sobre o mundo), de seus julgamentos (suas crenças), de suas ações (seu poder fazer). A identidade implica, então, a tomada de consciência de si mesmo.

Ao tomar consciência de seu corpo e de sua posição no mundo, o sujeito expõe suas ideias e pensamentos na tentativa de influenciar o seu parceiro na troca linguageira. Mas, para que os sujeitos se entendam, é necessário que o texto atenda aos princípios de influência, de regulação, de alteridade e de pertinência (CHARAUDEAU, 2005).

Não há relações sociais que não estejam marcadas por relações de influência, uma vez que “todo sujeito que produz um ato de linguagem visa atingir seu parceiro, seja para fazê-lo agir, seja para afetá-lo emocionalmente, seja para orientar seu pensamento.” (CHARAUDEAU, 2005, p. s/p).

Assim sendo, para que o ato de linguagem seja bem sucedido e chegue a uma conclusão, é necessário que os parceiros recorram ao princípio de regulação. Esse princípio corresponde às estratégias usadas para que a comunicação se efetive e está ligado ao princípio da influência, visto que “a toda influência pode corresponder uma

contra-influência.” (CHARAUDEAU, 2005, p. s/p). Os sujeitos que participam do ato comunicativo têm compreensão, de forma consciente ou não, sobre aquilo de que trata o ato de linguagem do qual participam. Esse princípio permite que o ato linguageiro prossiga, chegando a uma conclusão, sem ocasionar confrontos físicos nem ruptura de fala.

O princípio de influência considera que o que motiva a intenção do sujeito falante se inscreve numa finalidade acional (ou psicológica) e o obriga a se perguntar: “como devo falar para agir sobre o outro?”. Responder a essa pergunta o levará a estabelecer estratégias de palavra.

Ao tomar a palavra, é necessário que o sujeito tome, também, consciência de si mesmo e reconheça o outro como diferente. E quanto mais forte for a consciência do outro, maior será a construção da sua própria consciência identitária. É o que Charaudeau (2009, p. s/p) chama de “*princípio de alteridade*”.

Por fim, o ato de linguagem, também, é estruturado a partir de um princípio de pertinência, segundo o qual os parceiros precisam adequar o ato de linguagem ao contexto e à finalidade contratual, visto que se pressupõe que os sujeitos envolvidos na troca linguageira compartilham “saberes sobre o mundo, sobre os valores psicológicos e sociais, sobre os comportamentos, etc.” (CHARAUDEAU, 2005, s/p).

Esses princípios compõem o contrato de comunicação que pode ser definido como um jogo de regulação pelo qual os indivíduos envolvidos no ato de linguagem se orientam. Dentro da situação de comunicação, esse sujeito possui liberdade, mas também restrições provenientes de vários fatores como: (i) a identidade dos parceiros da troca linguageira; (ii) o lugar ocupado por eles na troca; (iii) a finalidade; (iv) o propósito; (v) e as circunstâncias materiais.

Toda situação e toda troca comunicacional, conforme a Teoria Semiollingüística, é regulada por contratos de comunicação específicos. Tomada de empréstimo do discurso jurídico, a noção de contrato pressupõe acordos, normas, convenções a serem seguidos pelos parceiros do ato de linguagem. Adiante aprofundaremos a noção de contrato, adotada por Patrick Charaudeau e apresentaremos também os conceitos fundamentais que servirão de base para a análise do *corpus* à luz da Teoria Semiollingüística.

2.1.1 O Ato de linguagem e as identidades dos sujeitos

O ato de linguagem depende do ponto de vista das pessoas envolvidas na encenação languageira. Para interpretar os atos de linguagem, os sujeitos necessitam considerar diversos elementos que governam a interação social tais como os saberes partilhados, a situação comunicativa na qual se dá a troca, os estatutos e papéis sociais dos interactantes e não somente a materialidade linguística. Por essa razão, Charaudeau (2010a) define o ato de linguagem como resultante da interação indissociável entre uma dimensão explícita (o dito) e uma dimensão implícita (o não dito) e ressalta que “é o sentido implícito que comanda o sentido explícito para construir a significação de uma totalidade discursiva” (CHARAUDEAU, 2010a, p. 26). O ato de linguagem, portanto, para significar, necessita da configuração semiológica visível, mas também dos saberes que são acionados pelos sujeitos durante os processos de produção e interpretação do ato.

O *ato de linguagem* está envolvido em uma dupla aposta, pois o sujeito comunicante deseja que o contrato proposto seja bem percebido e as estratégias utilizadas, nessa encenação, dependem de vários componentes, cada um exigindo um tipo de conhecimento. Charaudeau denomina-os de *competência da linguagem*, ligada a três níveis de construção de sentido: (i) *situacional*; (ii) *discursivo*; (iii) *semiolinguístico*.

A *competência situacional* está voltada para o espaço externo, o que exige do sujeito do ato de linguagem a capacidade de construir seu discurso em função da *identidade* dos interlocutores, da *finalidade* da troca languageira, do *propósito* em jogo e do *dispositivo* (circunstâncias materiais da troca).

A *identidade* é composta por aspectos biológicos e dados psicossociais; é a partir dela que o sujeito reconhece seu corpo, seu saber, suas ações e seus julgamentos.

A *finalidade* é o que determina o objetivo do ato de linguagem; é o que possibilita os parceiros responderem à pergunta: “[e]stamos aqui para dizer o quê?” A resposta a essa pergunta, de acordo com Charaudeau (2007, p. 69), “se dá em termos de visadas,⁶ pois, na comunicação languageira, o objetivo é, da parte de cada

⁶ As visadas correspondem a uma intencionalidade psico-sócio-discursiva que determina a expectativa (*enjeu*) do ato de linguagem do sujeito falante e, por conseguinte, da própria troca languageira. As visadas devem ser consideradas do ponto de vista da instância de produção que tem em perspectiva

um, fazer com que o outro seja incorporado à sua própria intencionalidade.” São quatro os tipos de visadas que podem coexistir em um ato de linguagem: a *prescritiva* (fazer fazer), a *informativa* (fazer saber), a *incitativa* (fazer crer), e a visada do *páthos* (fazer sentir).

O *propósito* é a categoria que traz a ideia de que todo ato de linguagem seja construído em torno de um domínio do saber, responsável por responder à pergunta: “do que se trata?”. É, portanto, sobre o que se fala, logo não há ato de linguagem sem propósito.

O *dispositivo* são as condições materiais necessárias para que o ato de linguagem se realize; nesse sentido é o ambiente, o quadro, o suporte físico da mensagem. Para a apreensão das características materiais desse dispositivo, a Teoria Semiolinguística de Charaudeau (1992, p. 637) propõe um conjunto de perguntas: “os parceiros estão presentes fisicamente?”; “eles se veem?”; “eles são únicos ou múltiplos?”; “que canal – oral ou gráfico – é por eles utilizado?”; “que outro código semiolinguístico é por eles utilizado?”. Ainda segundo Charaudeau (2007, p. 70), “[o] dispositivo é o que determina variantes de realização no interior de um mesmo contrato de comunicação.”

Por ser o livro um gênero que também é pensado de maneira estratégica para atrair seus compradores e leitores, a aplicação dessas categorias nos livros didáticos analisados são importantes, pois ajudam-nos a compreender os imaginários sociodiscursivos mobilizados pelos leitores, por meio dos textos selecionados, dos exercícios e dos interdiscursos que atravessam o dizer. Ao tomar a palavra, os autores dos livros didáticos assumem um comportamento de alguém que tem algo a ensinar, reconhecendo o seu interlocutor como um sujeito disposto a aprender.

No entanto não basta apenas o reconhecimento dos interlocutores, é necessário também uma *competência discursiva* que, de acordo com Charaudeau (2001), exige que todo sujeito comunicante ou aquele que vai interpretar esteja apto a captar ou reconhecer os procedimentos discursivos da encenação discursiva (*mise*

um sujeito destinatário ideal; mas, evidentemente, elas devem ser reconhecidas como tais pela instância de recepção; é necessário que o locutor e o interlocutor possam recorrer a elas. As visadas correspondem, assim, a atitudes enunciativas de base que encontraríamos em um grande *corpus* de atos comunicativos reagrupados em nome de sua orientação pragmática, mas além de sua ancoragem situacional. Os tipos de visada são definidos por um duplo critério: a intenção pragmática do *eu* em relação com a posição que ele ocupa como enunciador na relação de força que o liga ao *tu*; a posição que da mesma forma *tu* deve ocupar. (CHARAUDEAU, 2004, s/p)

en scène). Assim sendo, o autor considera três procedimentos: enunciativo, enuncivo e semântico.

O primeiro procedimento refere-se às *estratégias de ordem enunciativa*, relacionadas à imagem que os sujeitos envolvidos no ato de linguagem querem transmitir de si mesmos e à imagem que eles se dão um ao outro. Esse jogo de imagens será realizado por meio da modalização e da construção dos papéis enunciativos.

O segundo procedimento refere-se às *estratégias de ordem enunciva* que Charaudeau denominou (1992, p. 634-635) de “modos de organização do discurso” que são os modos narrativo, descritivo, argumentativo. No comando de todos esses, está o enunciativo que compreende o processo de Modalização que “permite tornar explícito o ponto de vista do locutor.” (CHARAUDEAU, 2010a, p. 81).

As *estratégias de ordem semântica* referem-se aos conhecimentos compartilhados que os interlocutores possuem para que os enunciados sejam compreendidos. Esses conhecimentos são os saberes de conhecimento⁷ e os de crença.

- Os *Saberes de conhecimento* são as percepções e definições que tendem a estabelecer as verdades sobre os fenômenos do mundo. São ancoradas na ciência e dividem-se em saberes que participam de uma razão científica e saberes de experiência.
- Os *Saberes de crença* são opostos aos saberes de conhecimento, visto que estão ligados a julgamentos de valores que pertencem a um determinado grupo social e a sua identidade. Para esse tipo de saber, não é exigida comprovação. São dois tipos de saberes de crença: saber de revelação e o saber de opinião.

Por último está a *competência semiolinguística* que são as habilidades que o sujeito possui em reconhecer os signos linguísticos, suas regras de combinação e seu sentido, estabelecendo uma comunicação de acordo com os elementos situacionais e com as exigências da organização do discurso.

Para Charaudeau (2001, s/p), é nesse nível que se constrói o texto, entendido como “[...] resultado de um ato de linguagem produzido por um sujeito dado dentro de uma situação de intercâmbio social dada e possuindo uma forma peculiar[...]”. Para

⁷ Essas categorias serão explicadas de forma mais detalhada na seção de apresentação dos imaginários sociodiscursivos.

isso, são necessários alguns conhecimentos ligados às competências textuais, relativos à composição textual, à construção gramatical e ao uso adequado das palavras e do léxico.

2.1.2 O contrato comunicacional dos livros didáticos

Patrick Charaudeau (2005) postula que a construção de sentido do ato de linguagem é produzido por um sujeito de intencionalidade que se apropria da língua com um determinado projeto de influência social. E, ao produzir o discurso, o sujeito é capaz de significar o mundo por meio de um duplo processo de semiotização: a) o *processo de transformação* que consiste em, sob a ação de um sujeito, transformar um “mundo a significar” em um “mundo significado”; b) e o *processo de transação* que faz do “mundo significado” um objeto de troca entre o enunciador e o destinatário, sujeitos da linguagem. (CHARAUDEAU, 2009)

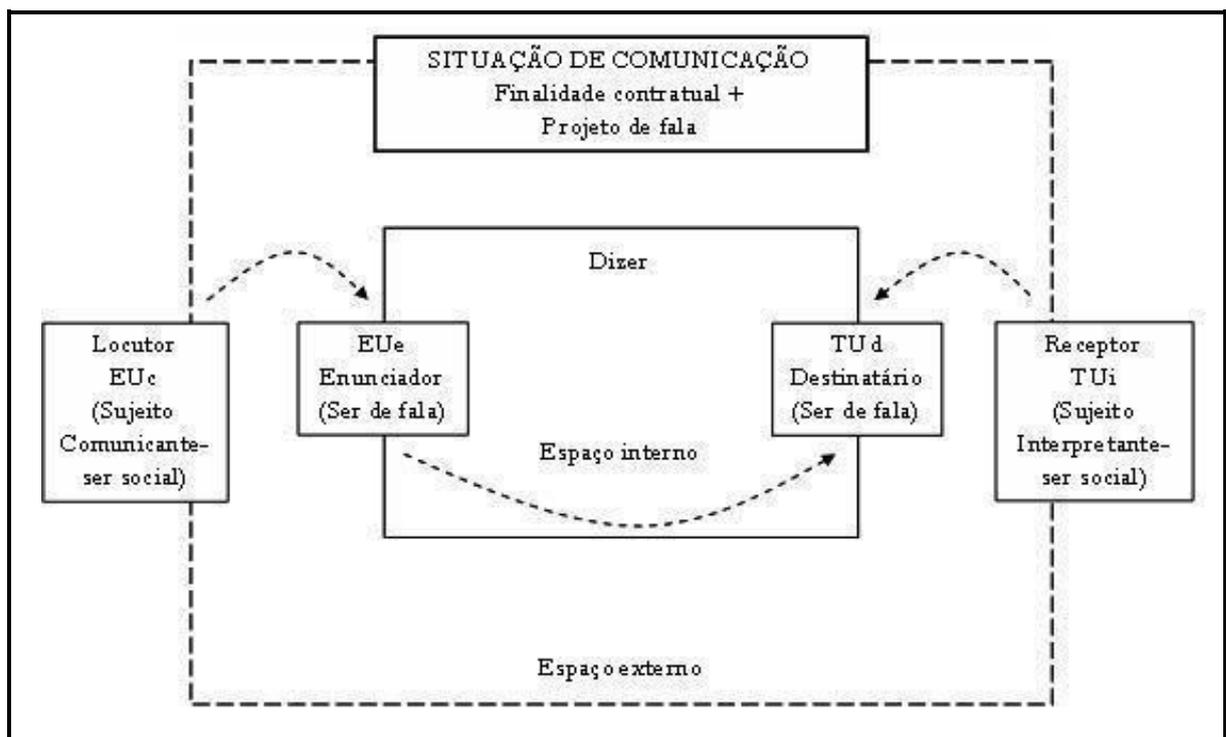
No quadro comunicacional proposto por Charaudeau (2010a), o ato de linguagem se desdobra em dois circuitos: interno e externo. O primeiro é o lugar do discurso, da organização do dizer, o lugar em que são considerados seres de palavra, ou ainda, “seres de papel”, que são figuras discursivas (um enunciador e um destinatário idealizado), criadas pelo sujeito falante. O segundo é o lugar do fazer, dos sujeitos psicossociais, seres reais de carne e osso, dotados de suas identidades sociais em um determinado contexto histórico. Conforme define o autor, o EU comunicante (EUc) é o sujeito responsável pela produção do enunciado, correspondendo ao ser social. No processo de comunicação surge o EU enunciador (EUe) que é uma imagem construída pelo EUc, a quem se atribui a responsabilidade pela encenação do *Dizer* e pela produção de um certo efeito de discurso sobre o TUi, por sua vez, de acordo com Charaudeau (2010a), o EUc também é uma imagem criada pelo TUi que supõe uma intencionalidade que é atribuída ao EUc.

Do lado oposto do quadro comunicacional, encontram-se os TU destinatário (TUd) e o TU interpretante (TUi). O primeiro corresponde, segundo Charaudeau (2010a, 45) ao “interlocutor fabricado pelo EU como destinatário ideal, adequado ao seu ato de enunciação.” O TU destinatário é uma hipótese fabricada pelo EUc. O segundo, TU interpretante (TUi), corresponde ao sujeito que detém a iniciativa do processo de interpretação. Ele constrói uma interpretação a partir das hipóteses

elaboradas sobre o EUc e de sua percepção do ritual linguageiro. Age independentemente do EUc.

Para Charaudeau (2010a, p. 45), “o ato de linguagem torna-se então um ato interenunciativo entre quatro sujeitos (e não 2), lugar de encontro imaginário de dois universos que não são idênticos.”

Para Charaudeau (2010a), o ato de linguagem é uma encenação protagonizada por duas entidades desdobradas em EUc/EUe e TUd/TUi. Além disso, é um processo de comunicação assimétrico que não pode ser considerado uma transmissão de mensagem direta e transparente. Ao contrário, é resultado de um jogo entre o implícito e o explícito e deve ser visto como um encontro dialético entre os processos de produção e de interpretação. Para representar *o ato de linguagem e os sujeitos da linguagem*, Charaudeau (2010a, p. 52) propõe o seguinte esquema:



Quadro 1 – Quadro comunicacional - Fonte: Charaudeau, 2010a, p. 52.

Para Charaudeau (2010a), o ato de linguagem consiste em uma expedição e uma aventura: aventura porque não sabemos como o interlocutor receberá o projeto de fala, podemos não ser bem compreendidos, bem sucedidos quanto ao que queremos dizer, assim como não sabemos as dificuldades que enfrentaremos durante a interlocução; expedição porque, ao proferirmos um ato de linguagem, temos de

tomar precauções, ter em mente um objetivo, avaliar se ele pode ser alcançado, que tipo de comportamento linguageiro é esperado, se a situação será monologal ou dialogal etc. Para o autor, nosso ato de comunicação pode ser comparado a uma “aposta” que fazemos ao interlocutor.

A noção de *contrato* pressupõe um acordo entre os parceiros de fala, pertencentes ao mesmo grupo de práticas sociais, sobre as representações linguageiras. No *Dicionário de Análise do Discurso*, contrato de comunicação é definido como

[...] o conjunto das condições nas quais se realiza qualquer ato de comunicação (qualquer que seja sua forma, oral ou escrita, monolocutiva ou interlocutiva). É o que permite aos parceiros de uma troca linguageira reconhecerem um ao outro com os traços identitários que os definem como sujeitos desse ato (identidade), reconhecerem o objetivo do ato que os sobredetermina (finalidade), entenderem-se sobre o que constitui o objeto temático da troca (propósito) e considerarem a relevância das coerções materiais que determinam esse ato (circunstâncias). [...] (CHARAUDEAU, P., 2014, p. 132)

Ao produzir o ato de linguagem, o sujeito comunicante supõe que o sujeito destinatário possui competências linguísticas correspondentes à sua para que a comunicação tenha sucesso, o que, em algumas situações, não acontece. Assim sendo, o ato de linguagem como evento de produção ou de interpretação, “depende dos *saberes supostos* que circulam entre os protagonistas da linguagem” (CHARAUDEAU, 2010a, p. 44).

Para que consiga o efeito desejado, o sujeito comunicante organiza e encena suas intenções de forma a produzir determinados efeitos sobre o sujeito interpretante, levando este último a se identificar - de modo consciente ou não - com o sujeito destinatário idealizado e construído pelo sujeito comunicante. Para isso, ele pode recorrer à fabricação de uma *imagem de real* (lugar de uma verdade exterior ao sujeito) ou à *imagem de ficção* (lugar de identificação do sujeito com um outro).

Poderá também construir uma identidade discursiva capaz de seduzir o interlocutor, levando-o a acreditar em que o que diz é verdadeiro e revelando-se uma pessoa com credibilidade. Outra estratégia é a que visa despertar a emoção do sujeito interpretante, o sujeito EUc/EUe do ato de linguagem recorre à estratégia de dramatização que, segundo Charaudeau, “[...] trata-se de uma armadilha discursiva destinada a aprisionar o outro nas redes de suas pulsões emocionais [...]” (CHARAUDEAU, 2010b, s/p). Esses são alguns recursos utilizados pelo sujeito falante

para despertar a emoção e os sentimentos dos interlocutores, principalmente quando se quer seduzir, ou despertar o medo.

As estratégias discursivas materializam-se a partir do agenciamento de recursos linguísticos que o sujeito EUc/EUe do ato de linguagem utiliza para construir e organizar o contrato comunicacional. Para isso, lança mão dos Modos de organização do discurso: o *Enunciativo*, o *Descritivo*, o *Narrativo* e o *Argumentativo*.

No Modo Enunciativo, o sujeito enunciador revela a sua posição em relação a si e em relação ao seu interlocutor. O Modo Descritivo possibilita ao sujeito, de maneira objetiva ou subjetiva, nomear, localizar, situar e identificar os seres, segundo normas sociais de acordo com as circunstâncias de produção.

O Modo Narrativo permite ao sujeito enunciador a construção de uma realidade, de uma experiência, por meio de ações sucessivas, de uma cronologia, de qualificação de personagens ou da situação relatada.

No Modo Argumentativo, o sujeito enunciador tem como objetivo expressar suas opiniões e explicações convencendo seu interlocutor do seu ponto de vista.

A função desses procedimentos é ordenar as categorias da língua conforme as finalidades discursivas. De acordo com Charaudeau (2010a, p. 74), “[c]ada um desses Modos de organização possui uma *função de base* e um *princípio de organização*.” Sendo que, no comando de todos, está o Modo *Enunciativo* por este ter a função de organizar o discurso, uma vez que é possível observar, em todos os demais Modos, marcas pelas quais o sujeito enunciador revela posicionamentos, avaliações axiológicas e afetivas por meio do uso de categorias da língua.

O contrato comunicacional dos livros didáticos analisados nesta tese possui de um lado, como EUc, as editoras e os autores dos livros didáticos, que organizam esse material, utilizando vários recursos linguísticos e semióticos de forma a persuadir os seus interlocutores idealizados. Do outro lado do quadro, estão esses leitores, compostos de alunos, professores, coordenadores pedagógicos, pais e a direção da escola, que, juntos, possuem expectativas em relação ao material pedagógico. Esses serão alguns aspectos importantes que começaremos a analisar para que possamos responder às perguntas iniciais desta pesquisa.

2.1.3 Reflexões sobre a dimensão externa

O objetivo desta seção é apresentar algumas reflexões sobre a dimensão situacional dos livros didáticos de português do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio, ou seja, tecer considerações sobre o circuito de produção e recepção dessas obras à luz da Teoria Semiolinguística, de Patrick Charaudeau. Propomo-nos a caracterizar o sujeito comunicante, os autores dos livros didáticos, as visadas, as temáticas, os traços genéricos do dispositivo, a fim de levantar hipóteses sobre os imaginários sociodiscursivos e os *ethé* que são atribuídos a respeito de Monteiro Lobato, revelados pelos autores dos manuais didáticos.

2.1.3.1 Desdobramento da dimensão externa

Para atender o objetivo de analisar os imaginários sociodiscursivos e os *ethé* atribuídos a Monteiro Lobato nos livros didáticos, utilizamos as categorias do Modo *Enunciativo*. Para tanto levaremos em consideração o quadro comunicacional de Patrick Charaudeau em que os parceiros da troca linguageira desdobram-se em uma dupla enunciação.

Nesta seção, iremos abordar alguns aspectos importantes que regem a produção de livros didáticos no Brasil tais como a situação de comunicação da produção do livro didático, os sujeitos comunicantes, a intencionalidade e projeto de fala, o propósito e o dispositivo que nos ajudam a compreender (i) os elementos que estruturam o contrato de comunicação subjacente à elaboração desse gênero textual, (ii) as restrições e determinações situacionais, sócio-históricas e econômicas que regulam a elaboração dos projetos de palavra de escritores de livros didáticos.

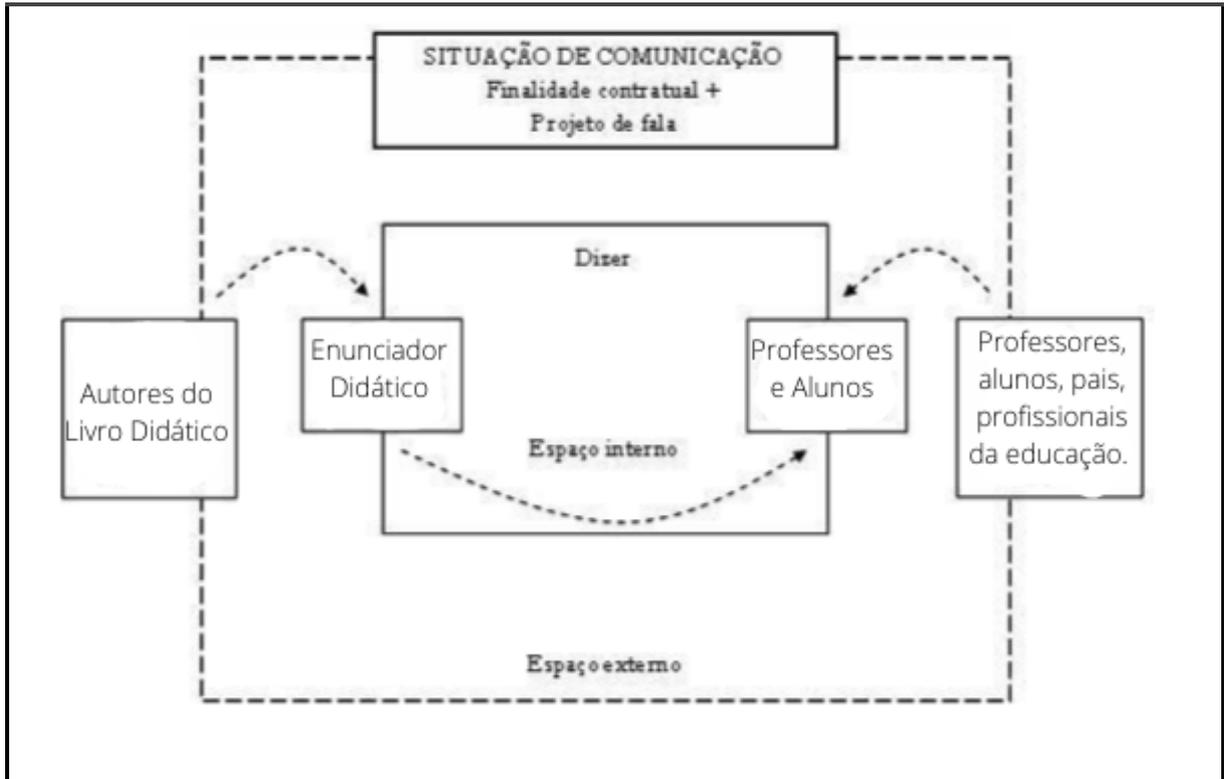
Destacaremos, também, como as exigências do PNL D e dos Parâmetros Curriculares impõem determinações quanto à mobilização de saberes de conhecimentos relacionados a áreas da Linguística tais como a Linguística Textual, a Sociolinguística, entre outras, que irão, assim, ser sinalizados nas argumentações, nas explicações dos autores, de maneira explícita; nas partes dedicadas aos professores, de maneira explícita e implícita. Daremos destaque também à seleção dos materiais, dos textos, da proposição de questões e das atividades didáticas.

O caminho percorrido pelo material didático até chegar às mãos dos alunos é longo. Começa com o FNDE, órgão responsável por diversas ações que vão dos projetos de infraestrutura de escolas à execução de políticas públicas. Subordinado a esse órgão, está o PNLD, responsável por avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio pedagógico para todas as escolas públicas do País. Para que os autores dos livros didáticos e editores saibam como proceder na elaboração e produção deste produto, são necessários alguns parâmetros, definidos na primeira etapa do processo de produção, realizado pelo lançamento do edital. Logo após essa etapa, segue a inscrição das obras, a análise e aprovação, até chegar às escolas. A permanência desse produto na escola é justificada, segundo Silva (2012, p. 805), pela capacidade que autores e editores têm de “[...] adaptar o livro didático às mudanças de paradigmas, alterações dos programas oficiais de ensino, renovações de currículos e inovações tecnológicas [...]”.

Para que os livros sejam aprovados e tenham uma boa aceitação pelo seu destinatário (TUi), é necessário que estejam em conformidade com os documentos oficiais reguladores como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que têm como objetivo nortear os currículos dos estados e municípios de todo o Brasil. Dessa forma, segundo Rangel (2006, p. 40):

[n]um livro didático, conteúdos e atividades só podem ser adequadamente entendidos e avaliados se os integramos ao plano geral da obra e, portanto, a sua proposta de ensino aprendizagem. E o eixo organizador de um LDP se compõe, de um lado, pelas crenças que os autores têm sobre o que é ensinar/aprender e sobre qual é o papel do LD nesse processo e, de outro lado, pela concepção que eles assumem de língua e linguagem e, portanto, de escrita e oralidade, de discurso e texto. São essas concepções que determinam a organização geral da obra, a estrutura de cada unidade, a escolha dos textos que funcionarão como material de base, o tipo de exploração didática reservada para esses textos, os aspectos a serem considerados nessa exploração, as estratégias utilizadas, os objetivos a serem atingidos etc.

Tendo em vista esses aspectos, é importante verificar a situação de comunicação da produção do livro didático, analisando as maneiras de dizer do EUc – instância compósita - para persuadir o TUi a aderir ao seu projeto que é o livro didático. Vejamos, na sequência, uma possível representação da *mise en scène* do ato de linguagem subjacente a esse processo de produção e de recepção do livro didático:



Quadro 2 – Quadro comunicacional do livro didático - Fonte: Elaboração da autora, a partir da análise do livro didático.

Considerando-se as relações expostas nesse quadro, os parceiros do ato de linguagem estão situados no circuito externo como sujeito comunicante, caracterizado pelo(s) ser(es) empírico(s) dos autores dos livros didáticos de português. Segundo Mello, o autor⁸ “[...] se constitui como criador dos enunciados no nível situacional e se institui como *scriptor*– aquele que vai enunciar, que vai estabelecer o nível discursivo (o *Dizer*). [...]”. (MELLO, 2004, p. 95).

Por meio dessa encenação, o EUC projeta um sujeito destinatário, que remete a um leitor idealizado que possua competências necessárias para ler e interpretar os enunciados e, ao ser persuadido pelos dizeres, pode considerar os livros didáticos adequados ou melhores para determinado público.

Para ser bem sucedido no seu projeto editorial, o EUC idealiza vários destinatários que começam com os avaliadores dos livros didáticos, visto que esses

⁸ O Autor, quando se crê nele, é sempre concebido como o passado de seu livro: o livro e o autor colocam-se por si mesmos numa mesma linha distribuída como um *antes* e um *depois*: considera-se que o Autor *nutre* o livro, quer dizer que existe antes dele, pensa, sofre, vive por ele; está para a sua obra na mesma relação de antecedência que um pai para um filho. Pelo contrário, o *escriptor* moderno nasce ao mesmo tempo que seu texto; não é, de forma alguma, dotado de um ser que precedesse ou excedesse a sua escritura, não é em nada o sujeito de que o seu livro fosse o predicado; outro tempo não há senão o da enunciação, e todo texto é escrito eternamente *aqui e agora*. (BARTHES, 2004, p. 61)

manuais têm de atender às diversas exigências dos editais para que possam ser escolhidos pelos avaliadores do PNLD. A próxima etapa é a escolha pelos professores da escola. O livro tem de atender aos objetivos do professor e ao projeto pedagógico da escola. Somam-se a esses fatores a faixa etária dos alunos, seus níveis de aprendizado e o ano escolar.

O sujeito interpretante, leitor empírico desses enunciados, encontra-se do lado oposto do quadro no nível situacional (o *Fazer*). Esse sujeito pode ser representado pelo professor, pelo aluno, pelos pais, em síntese, por todos os agentes que exercem a docência, a gestão, a supervisão no contexto escolar e que, a cada três anos, se veem diante da tarefa de escolher um livro didático, ou manter o já adotado.

2.1.3.2 EUC-instância compósita EDITORES/AUTORES

Com a intenção de persuadir o seu interlocutor e atender às exigências dos editais, o EUC e a editora responsável pela obra organizam o material com o conteúdo adequado a cada nível de ensino e a cada faixa etária, sempre atentos às leis implementadas pelo Governo Federal que orientam a educação brasileira. Outros aspectos como o papel usado, o tamanho do livro, são importantes, além daqueles que facilitam a localização do conteúdo e o manuseio dos livros, dividindo-o em unidades, capítulos e seções. Além do sumário, as obras também possuem uma seção em que se mostra como esse livro é estruturado. Todos eles possuem uma contra capa com nome do livro, componente curricular e ano, nomes dos autores com suas respectivas habilitações, logotipo da editora, edição, ano e local, e com a informação de que se trata do manual do professor. No verso da contracapa, está a ficha catalográfica da obra.

Como mencionado anteriormente, o EUC idealiza vários destinatários. Em todos os livros, há uma carta de apresentação destinada, em sua maioria, aos alunos; apenas na coleção *Encontros*, a carta está direcionada aos professores e, na coleção *Novo Pitangá: língua portuguesa*, a apresentação pode ser destinada tanto aos professores quanto aos alunos, não há um destinatário específico.

Em *Veredas da Palavra*, as autoras Alves; Martin (2016) informam que encontrarão na obra “[...] atividades complementares, de caráter variado” (ALVES; MARTIN, 2016, p. 362), promovendo o interesse pela obra e dirigem-se diretamente aos discentes, dizendo que o objetivo desta coleção é

[...] fornecer subsídios para melhor compreensão dos textos, especialmente os literários, pois acreditamos que a leitura da literatura é capaz de realizar mudanças notáveis, fazendo de nós sujeitos mais sensíveis, éticos e criativos. Assim, nossa proposta é que você conheça, de forma sistematizada, não apenas as literaturas brasileira e portuguesa, mas também as literaturas africanas de língua portuguesa, pois seu estudo favorece a apreensão da diversidade e a descoberta do outro como elementos fundantes de nossa própria identidade.

Nessa carta observamos a preocupação com a literatura como instrumento de mudança na sociedade e também com a diversidade cultural como formadora da nossa identidade. Percebemos a mobilização de interdiscursos⁹ e imaginários contemporâneos, valorizados pela academia, pelos estudos de literatura, que preconizam a necessidade de estímulo à leitura literária e à visibilidade de discurso que sinalizem a diversidade multicultural de nossa sociedade.

Na coleção *Encontros*, a autora também considera fundamental que a escola ofereça “[...] o contato com a diversidade: de temáticas, de pontos de vista, de gêneros de texto, de funções e usos da linguagem.” (CARPANEDA, 2018, p. s/n).

Para persuadir o seu leitor adolescente, os autores de *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem* consideram o trabalho com a linguagem como especial. Segundo Ormundo; Siniscalchi (2016, p. 3) é

[...] a palavra que nos possibilita inventar e reinventar o mundo; é ela que, quando transformada em arte, nos convida a outros universos e permite nosso acesso ao mais secreto e íntimo de nós mesmos por meio de outros “seres humanos”, os personagens das histórias que lemos; é a palavra que nos dá direito ao grito; é ela, finalmente, que expressa e organiza tudo aquilo que sentimos e somos.

Na coleção *Ápis*, as autoras esperam “[...] que os momentos de aprendizagem com a leitura e escrita possam contribuir para marcar de maneira prazerosa sua trajetória na escola.” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 3).

Em *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de Cereja; Vianna; Codenhoto (2016, p. 3), em sua primeira página, é publicada uma carta direcionada aos TUd estudantes. O EUc opta pelo uso do pronome “você” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 3) pronome de tratamento usado várias vezes no texto,

⁹ O conceito de *interdiscursividade* alinha-se à concepção de que os discursos se relacionam a outros discursos. Um discurso traz, em sua constituição, outros discursos, é tecido por eles, seja pelos *já ditos*, em um dado lugar e momento histórico, seja por aqueles a serem ainda produzidos. Isso significa que não há discurso homogêneo, fechado em si mesmo e dotado de uma fonte única do dizer.[...] A *interdiscursividade* também envolve discursos construídos por outros sistemas semióticos, como os dos domínios da pintura, música, dança, escultura e do cinema.[...] (SILVA, s/d, s/p) <Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/interdiscursividade>> Acesso em: 12 fev. 2023.

mostrando o desejo do EUE de convivência, de intimidade com o sujeito-leitor e proximidade entre os interlocutores. Nesse texto, podemos identificar um tom didático, por meio de uma visada informativa, uma vez que a intenção do EUC é o fazer-saber e fazer-saber-fazer. O EUC parte do que os alunos já sabem: “lidamos com a linguagem o tempo todo: para opinar, para pedir, para ceder...[...]” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 3) para apresentar o que o livro irá oferecer:

[n]este livro, tomamos como base essa relação que você já tem com a linguagem para apresentar e discutir diferentes questões sobre a nossa língua, sobre nossas produções literárias e culturais e sobre os textos que produzimos em nossa vida. (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 3).

No final do livro, há o apêndice, a bibliografia e as orientações didáticas. Na introdução desta última seção, o EUC dirige-se diretamente ao TUD representado pelo professor, usando também pronome de tratamento “você”, o que demonstra informalidade do contexto de comunicação e intimidade com seu interlocutor: “[e]sta coleção foi escrita para você, que sempre desejou trabalhar com uma obra de língua portuguesa que integrasse os conteúdos de literatura, de gramática e de produção textual.” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 341). O EUC usa expressões axiológicas com a finalidade de convencer seu interlocutor a possuir o livro: “sempre desejou”, “uma forma diferente de abordá-los”, “diferentes práticas de leitura e escrita” e muitos outros, e conclui dizendo que a obra é “sintonizada com o nosso tempo, com as atuais necessidades do aluno e com o seu desejo, professor, de ministrar um curso rico e instigante de língua portuguesa.” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 341).

Observa-se, nas orientações didáticas destinadas ao professor, o uso de várias estratégias de persuasão a fim de convencê-lo da qualidade da obra e de que a estrutura e a metodologia estão adequadas às principais teorias da área de língua portuguesa. Desde o início da unidade de cada capítulo, os autores do LD demonstram interesse em “despertar a curiosidade dos estudantes e estimulá-los” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 342), uma vez que é apresentado ao aluno o conteúdo a ser estudado nas páginas seguintes. Há, por parte desse enunciador, o uso dos verbos elocutivos de constatação “despertar e estimular” com a intenção de persuadir o seu interlocutor sobre os aspectos positivos do manual didático.

Com a intenção de também persuadir os professores, em *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem*, os autores chamam a atenção para a

importância do livro didático, instrumento de ensino-aprendizagem que chega à maioria das escolas brasileiras, principalmente as públicas. Para Ormundo; Siniscalchi (2016, p. 356) esse título foi pensado “[...] para ser uma obra didática de fácil utilização por parte de alunos e de educadores [...]”

No livro didático, o sujeito comunicante seleciona os textos, constrói os enunciados para introduzir os conteúdos a serem estudados e as perguntas das questões. Ao refletir sobre esse aspecto do fazer didático em língua portuguesa Soares (2001a, p. 28-29) afirma que “[...] é muito comum [...] a inclusão de textos do próprio autor do livro didático. [...]”, entretanto essa iniciativa deve ser cautelosa para que a literatura não possa ser escolarizada de maneira inadequada. Pode-se considerar que todos esses elementos reunidos têm como objetivo auxiliar e facilitar a aprendizagem do aluno e o trabalho do professor.

Por meio da seleção dos textos e da proposição das atividades para os alunos, é possível identificar a concepção de língua à qual se filiam. Para Alves; Martin (2016, p. 364), a obra “[...] insere-se numa perspectiva sociointeracionista e discursiva de trabalho com a linguagem [...]”. Por sua vez, Ormundo e Siniscalchi (2016, p. 366):

[...] reconhece e considera a mudança de paradigmas no ensino da língua materna, assume os gêneros como instrumento privilegiado de seu ensino e toma os PCN+ e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM como referenciais.[...].

Essas concepções demonstram, por parte desses enunciadores, uma preocupação de estarem alinhados às principais leis e documentos oficiais que regem o ensino do país.

Nota-se, no discurso dos autores dos livros didáticos, um cuidado em aderir às novas ou às mais recentes e renomadas teorias no ensino de língua e literatura, adequando as atividades didáticas propostas às

[...] concepções de Antônio Candido sobre as relações entre literatura e sociedade de Mikhail Bakhtin a propósito do dialogismo, bem como as ideias de Marisa Lajolo e Regina Zilberman a respeito dos contextos de produção e recepção das obras literárias no Brasil. (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 344)

Para tanto, a partir do uso de expressões lexicais valorizantes, cada um à sua maneira, buscam mostrar os aspectos positivos no ensino de língua portuguesa como se pode observar nos enunciados seguintes:

[...] as produções literárias enriquecem nossa percepção e a nossa visão de mundo [...] (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 343).

A proposta de ensino de literatura que aqui se apresenta contempla os múltiplos diálogos entre as diferentes linguagens [...] (CEREJA, VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 346).

Ormundo; Siniscalchi (2016), apoiam-se nos dizeres de pesquisadores renomados a fim de persuadir os leitores de que sua obra está de acordo com as novas teorias conforme citado a seguir:

[n]a parte de **Literatura**, buscamos ampliar nos alunos aquilo que Goulemot (2009, p. 113) denomina “biblioteca cultural”. Segundo o professor francês, há dialogismo dentro de uma obra literária tanto quanto há na própria prática de leitura, ou seja, da mesma forma que o produtor do texto aciona sua biblioteca ao escrever, o leitor, desde seu primeiro contato com uma obra, recorre ao seu repertório para construir o sentido do que lê. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 367).

Defendemos que a literatura é primordial para a formação humana e, nesse sentido, dialogamos com as ideias propostas por Antônio Candido (1995) no ensaio “O direito à literatura” [...]. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 368).

Os autores justificam, por meio dos enunciados, uma preocupação com os aspectos linguísticos e literários, mas também há um cuidado com o desenvolvimento intelectual e moral do aluno, como se pode observar abaixo:

[...] o estudo das literaturas de língua portuguesa pode contribuir significativamente para a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico dos alunos [...] (ALVES; MARTIN, 2016, p. 366).

É sabido que a literatura oferece imagens para que possamos nos reconhecer e conhecer os outros, por meio dos quais sempre aprendemos mais sobre nós mesmos [...]. (ALVES; MARTIN, 2016, p. 366).

É importante ressaltar como os sujeitos enunciadore, de maneira geral, buscam atribuir aspectos positivos que são dados à língua e, principalmente, à literatura que, normalmente, fica relegada a segundo plano¹⁰ nas aulas de português. Nesses livros, parece-nos que há realmente um interesse também com a diversidade, com obras cujas populações negras e indígenas são valorizadas.

Conforme visto na seção 1.1, os livros didáticos tornaram-se muito importantes em nossa sociedade, por serem os principais veiculadores do conhecimento sistematizado e, conseqüentemente, um produto privilegiado na cultura escolar. Esse reconhecimento pode ser constatado pelas tiragens dos livros didáticos no site do

¹⁰ De acordo com Cosson (2016, p. 20): “[...] A multiplicidade de textos, a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais, entre tantas outras características da sociedade contemporânea, são alguns dos argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual.[...]”

Sobre esse assunto há o artigo da professora Sarah Ipiranga - *O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola*. *Revista Letras*. n. 38. Vol. 1. Jan./Jun. 2019. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/60020/161786>>. Acesso em: 13 jun. 2022.

PNLD, considerado o maior programa governamental de materiais didáticos. Por essas razões, é possível entender os mecanismos linguísticos usados pelos autores dos livros didáticos para persuadir os seus interlocutores, que pertencem a diversos grupos e que são projetados como pessoas.

Os autores desses manuais são profissionais que possuem legitimidade e credibilidade na área de atuação, visto serem professores, mestres ou doutores em letras, linguística, literatura e pedagogia, além de exercerem, por exemplo, a função na área de coordenação, de elaboração de material e de assessoria pedagógica. Ao informar seus títulos acadêmicos, na contracapa do livro, os autores parecem confirmar a credibilidade que, comumente lhes é atribuída. Trata-se de uma estratégia de captação que objetiva despertar, no TUi, confiabilidade em relação aos textos. De acordo com Charaudeau (2009, s/p): “[a] identidade social tem como particularidade a necessidade de ser reconhecida pelos outros. Ela é o que confere ao sujeito seu ‘direito à palavra’, o que funda sua legitimidade.”

De um modo geral, a sociedade brasileira reconhece que esses profissionais estão autorizados a produzirem os livros didáticos por serem estudiosos da área, o que confere, para muitos, uma imagem positiva a esse material pedagógico. Esses autores assumem também a tarefa de formular exercícios e questões que antes eram de responsabilidade dos professores. Isso ocorre, segundo Soares (S/D, p. 167), porque há uma depreciação da função do docente devido à:

[...] necessidade de recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores, [...] resultado da multiplicação de alunos, vai conduzindo a rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente - uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios.

Diante disso, os livros didáticos foram ganhando cada vez mais espaço no contexto escolar por contribuírem no processo de ensino, além de ajudar no trabalho do professor e na formação do aluno. Assim sendo, esse material atraiu olhares de pesquisadores e, principalmente, olhares do mercado editorial por ter sido o gênero mais vendido do setor, segundo artigo de Camila Shaw, publicado no site da Anped (2020).

2.1.4 A intencionalidade e *projeto de palavra*

Os autores dos livros didáticos de português têm como objetivo produzir um livro que atenda às expectativas do público leitor, mas também às expectativas das editoras, uma vez que os programas governamentais de aquisição de material didático têm forte impacto no mercado editorial brasileiro. De acordo com o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, conforme visto na seção 1.1 do *livro didático*, no ano de 2019, o Governo Federal comprou 80.528.321 exemplares de livros didáticos e gastou R\$ 696.671.408,86 milhões de reais apenas para o Ensino Fundamental II, beneficiando 10.197.262 alunos e 48.213 escolas. Segundo Britto (2011, p. 12) “[...] estimativas apontam que a indústria dos didáticos representa cerca de 54% da indústria nacional de livros. [...]”. O governo também é responsável pela compra de outros gêneros textuais como livros religiosos, literários, informativos e outros, destinados aos públicos infantil e jovem.

Além do aspecto econômico, os autores atendem também às expectativas do leitor destinatário, público projetado como bastante variado e exigente. Os efeitos visados pelo EUC são de natureza prescritiva e informativa, mas também podemos observar uma dimensão argumentativa¹¹ que aparece implícita na proposta de formulação de exercícios e nos textos de explicação. Ao assumir o papel de autor de livros didáticos, o EUC escreve os livros pensando que seus leitores estão dispostos a aprender algo, por isso receberão informações sobre os conteúdos relacionados à língua, à linguagem e à literatura, seguidas de perguntas e tarefas a serem cumpridas e espera que os alunos possam aprender os conceitos expostos.

Para alcançar essas visadas, os produtores dos livros buscam (i) organizar as coleções de acordo com seus objetivos; (ii) escolher gêneros textuais que atendam às expectativas do leitor, ao objetivo da atividade proposta e sejam adequados à faixa

¹¹ Para Amossy (2005), toda fala é necessariamente argumentativa, mas a autora reconhece que os objetivos de todos os discursos não são equivalentes: uns, não explicitam o objetivo persuasivo; outros, embora busquem persuadir, comportam uma orientação argumentativa (dão a ver o mundo de certa maneira).

A diferença entre visada e dimensão argumentativa é que a dimensão argumentativa consiste nas estratégias negociadas entre os interlocutores e podem ser evidenciadas por meio das modalidades argumentativas, dos processos referenciais, dos apelos intertextuais etc..

As visadas correspondem a uma intencionalidade psico-sócio-discursiva que determina a expectativa (*enjeu*) do ato de linguagem do sujeito falante e, por conseguinte, da própria troca linguageira. (CHARAUDEAU, 2004, p. s/n). Esses aspectos serão analisados mais detalhadamente no capítulo final desta tese.

etária de cada nível de ensino (iii) usar uma linguagem próxima do estudante, uma linguagem multimodal, com o uso de imagens, cores, gráficos, jogos etc., tornando, assim, o livro mais atraente e mais próximo dos textos não escolares.

Mas pode acontecer, em uma troca linguageira, que os efeitos visados e os efeitos produzidos não coincidam. Os livros didáticos são produzidos para públicos heterogêneos, pessoas de classes sociais e regiões diversas, de várias culturas, com várias dificuldades de leitura e interpretação, portanto é possível verificar dificuldades de compreensão e elaboração de respostas, o que pode gerar essa não coincidência.

2.1.5 O propósito

O EUC organiza as coleções em volumes separados por ano. Cada volume é organizado por unidades, sendo que cada unidade se divide em capítulos com o objetivo de auxiliar o trabalho do professor. Em cada capítulo, são apresentados os respectivos conteúdos que devem ser trabalhados durante uma etapa do período escolar.

A literatura faz parte desse conteúdo e, nos livros do Ensino Médio, é apresentada por meio da sua cronologia literária, a qual se inicia com a literatura na Idade Média e progride até chegar à literatura contemporânea. Em todas as coleções analisadas, Monteiro Lobato está inserido no capítulo do Pré-Modernismo, período considerado de transição entre as diversas correntes estéticas do século XX e, também, de renovação, que apontava para um nacionalismo em busca de uma linguagem própria brasileira.

Lobato é um autor de diversos gêneros textuais, tais como contos, romances, textos teatrais, ensaios e artigos etc., no entanto os autores do LD, que é objeto desta análise, optaram por selecionar artigos nos quais o autor faz duras críticas à artista Anita Malfatti e ao caboclo brasileiro, representado por Lobato como homem pobre, mestiço e analfabeto.

É recorrente nos livros analisados a publicação de fragmentos de *Urupês*, um dos textos responsáveis por lançar o nome do autor Monteiro Lobato na esfera artística nacional, rendendo-lhe fama e sucesso. Nesse artigo, Lobato considerava o caboclo segundo as palavras de Carvalho (2015, p. 127): “impenetrável ao progresso”. Simbolizado pelo personagem Jeca Tatu, o caboclo era visto como um atraso para o Brasil, comparando-o a um parasita que destrói a terra para sobreviver, sem nenhuma

possibilidade de produção lucrativa, impossibilitando assim o desenvolvimento do Brasil.

Ao fazer suas críticas, como citado em Carvalho (2015), Lobato expõe seu projeto de literatura brasileira, informando aos leitores os reais problemas da nação, diagnosticando as causas e apontando as soluções que, em um primeiro momento, estavam relacionadas à miscigenação, ou seja, segundo este autor, as características do Jeca impediam o ingresso do Brasil no mundo civilizado. Ao fazer essa seleção de textos, os autores do LD deixam transparecer aspectos relacionados à forma de pensar de Lobato sobre diversos temas como: nacionalismo, modernismo, política, literatura e, principalmente, o preconceito racial.

Como vimos na seção 1.3 *Monteiro Lobato para adultos e para crianças*, do Capítulo 1, além da preocupação com os avanços do Brasil rumo à modernidade, Lobato também estava preocupado em estimular estudos sobre a realidade brasileira com o objetivo de construir uma identidade própria, por isso o interesse no caipira e no folclore, que, nas mãos de Lobato, ganharam destaque no cenário nacional.

Em 1921, Lobato publicou, pela primeira vez, o livro *O Saci*, cujo personagem principal é caracterizado por traços infantis e posturas brincalhonas. Além desse personagem, existem outros elementos do folclore nacional como o Lobisomem, a Mula Sem-Cabeça, Boitatá, Iara e o Curupira. A criatividade de Monteiro Lobato era tamanha que o autor misturava mitologia brasileira com personagens da mitologia grega, como a Medusa e Netuno, além de Dom Quixote, capitão Gancho e personagens dos contos de fada, como a Cinderela e o Pequeno-Polegar. É importante ressaltar que, mesmo nas histórias infantis, Lobato preocupava-se em discutir temas sérios e importantes como, por exemplo, a busca pelo petróleo, os problemas sociais, as guerras, as incoerências do homem, como apontado por Sandroni (2011, p. 50).

Nas coleções dos livros do Ensino Fundamental I, são publicados dois fragmentos de textos, um do livro *O Saci* e outro do *O labirinto de Creta*. No segundo, o autor faz um diálogo com o Mito de Ariadne como veremos na seção 4.1 Lobato Editor, do Capítulo 4 das análises.

Ao mencionar ou deixar transparecer esses aspectos, quer sejam positivos ou negativos, o EUc contribui para a formação da imagem de Lobato, autor que ficou conhecido em todo o País por sua grande obra literária, principalmente a infantil.

Nos livros do Ensino Fundamental I, não há um capítulo específico em que os textos de Lobato são publicados. Nesse ciclo de ensino, os textos são selecionados por pertencerem a algum gênero textual. No caso dos textos desse autor, são escolhidos por estarem relacionados ao universo folclórico e também às fábulas, gênero com o qual havia interesse do EUC em trabalhar. Para ilustrar, são utilizadas as imagens de personagens do Sítio do Picapau Amarelo muito conhecidos do universo infantil, como por exemplo: Emília, Dona Benta, Visconde, Rabicó etc. Essa reflexão será desenvolvida nas análises dos livros didáticos do Ensino Fundamental I.

A história do livro didático demonstra que esse gênero textual ganhou, ao longo do tempo, importância significativa na nossa sociedade. Houve muitos avanços tanto nas políticas públicas quanto nos estudos com a linguagem e literatura. Na escola, o livro didático desempenha diversas funções, entre elas está o controle de conteúdos a serem ensinados estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). De acordo com Santo (2016, p. 3), ele auxilia na

[p]lanificação, avaliação e execução, ou seja, ele organiza aquele conteúdo didático que nos propomos a ensinar, prevendo estratégias de execução, desenvolvimento, exercício e também as formas de avaliação.

Dessa forma serve de guia para professores inexperientes, dando-lhes mais segurança e definindo um caminho lógico a seguir. Além disso, esse material é muito importante para o ensino e aprendizagem dos alunos, visto que, para alguns, esse é o único material didático que possuem, portanto ele pode ser uma extensão das atividades da escola e do processo de aprendizagem. Mas isso não basta. De acordo com Santo (2016, p. 3), ao mesmo tempo, o material didático tem também “de ser inovador”, embora seja essa uma tarefa difícil de ser executada. O mundo evolui rapidamente, quer seja por meio da internet ou das mídias digitais, o que nos permite questionar se é natural e aceitável que um livro, escrito há três anos, pareça “antigo” na data atual.

Por essa razão os produtores de livros didáticos utilizam estratégias para que esse material tenha uma função inovadora, nem sempre relacionada apenas ao próprio conteúdo, mas também às possibilidades de ensinar, utilizando metodologias diferenciadas de ensino, motivadoras da aprendizagem, de modo que instigue o aluno a almejar aprender. (SANTO, 2016).

2.1.6 Dispositivo

As coleções, como já foi mencionado, são organizadas por ano de ensino. Assim sendo, para o Ensino Fundamental I, há 5 volumes; para Ensino Fundamental II, 4 volumes; para Ensino Médio, 3 volumes. Cada volume contém o livro destinado ao aluno e outro livro destinado ao professor, nos quais há orientações pedagógicas e respostas às questões sugeridas nas atividades.

Os livros são elaborados de maneira a diferenciarem-se por ano, seja pela cor da capa, ou pela seleção da imagem que a ilustra. Há, por parte do EUc, a preocupação em utilizar estratégias que facilitem o manuseio e a localização das informações. Para tanto, logo no início do livro dos alunos do Ensino Médio, há uma carta direcionada ao estudante e também uma seção “[c]onheça seu livro” em que a estrutura da unidade e do capítulo é apresentada por meio de recursos multimodais, definido por Kress e van Leeuwen (2006, p. 177-178) como sendo "qualquer texto cujos significados se realizam por meio de mais de um código semiótico".

A multimodalidade é muito presente em todas as coleções analisadas. Em todas elas há uma imagem que abre a unidade e introduz o conteúdo a ser estudado, além de cores, jogos, música, boxe etc.



Imagem 1 – Abertura da unidade do livro didático - *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso. 3º ano. 1ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2016, p. 12-13.*

Nos manuais do Ensino Fundamental I, os autores dos livros didáticos também fizeram uso da multimodalidade para introduzir a unidade, estimulando, de maneira divertida, uma antecipação sobre o conteúdo a ser estudado na sequência.



Imagem 2 – Abertura do livro didático *Encontro: língua portuguesa*, do 2º. ano, p. 236-237

Outra preocupação presente nos manuais do professor é acrescentar material em formato digital, com estratégias e recursos de ensino para complementar e auxiliar a prática pedagógica.

As coleções de livros didáticos, são, portanto, elaboradas de maneira a chamar a atenção dos seus leitores (professores e alunos), proporcionando e facilitando o manuseio e a leitura. Podemos concluir, por hora, que são várias as estratégias mobilizadas pelos autores dos livros didáticos para persuadir seu interlocutor, convencendo-o a adquirir o produto. Além dessas, temos que considerar também as estratégias discursivas, que serão objeto da seção seguinte.

2.2 Imaginários sociodiscursivos

Após termos analisado os componentes da dimensão externa constitutiva do ato de linguagem, nesta seção, iniciamos uma reflexão sobre alguns elementos que podem ser usados como estratégias discursivas em uma *mise en scène* linguageira a fim de persuadir o leitor. Dentre esses elementos, segundo os objetivos que definimos

para esta pesquisa, destacamos os conceitos de imaginários sociodiscursivos e de *ethos*.

As áreas da Sociologia, Psicologia Social, Antropologia e Análise do Discurso têm se dedicado aos estudos da “representação social” para compreender a dimensão social da língua, suas representações e interações, tema relevante para o desenvolvimento de diversas pesquisas. Em se tratando da Análise do Discurso, Charaudeau (2008, 2010c), a partir de uma perspectiva definida por ele de “interdisciplinaridade focalizada”, retrabalhou o conceito de representações sociais, do psicólogo social Moscovici (2007) e de imaginário, do filósofo Cornelius Castoriadis, inscrevendo-os em uma problemática da língua e do discurso.

O autor ressalta que a “interdisciplinaridade focalizada” não deve ser vista como uma nova moda para pesquisadores que desejam se livrar do rigor de uma disciplina, conforme se posiciona Charaudeau¹²:

[...] uma interdisciplinaridade focada não é um modelo, mas um estado de espírito, um estado de espírito que gera uma abordagem que procura se ater tanto ao multi-pertencimento disciplinar dos fenômenos sociais (interdisciplinaridade) quanto ao rigor de uma disciplina (focalizada). (CHARAUDEAU, 2010c, p. 20)

Assim sendo, “interdisciplinaridade focalizada” é o esforço para unir conceitos, ferramentas e resultados da análise de diferentes disciplinas. A partir da observação das práticas analíticas que descrevem os fenômenos sociais, Charaudeau (2010c) as distribui em três grandes problematizações.

A primeira interessa-se por identificar e descrever os processos de regulação social, objeto da Sociolinguística, da Etnometodologia e da Análise do Discurso.

A segunda problematização refere-se à questão de equilíbrio de poder estabelecido entre indivíduos e grupos sociais, de que se ocupam; (i) a Psicologia Social, ao estudar os processos de influência; (ii) a Sociologia, ao descrever o fenômeno da dominação; (iii) a análise do discurso, ao dedicar-se às estratégias discursivas dos enunciadores que atuam nos diversos tipos de discurso.

¹² Tradução livre de “[...] une interdisciplinarité focalisée qui n’est pas un modèle mais un état d’esprit, un état d’esprit engendrant une démarche qui cherche à tenir à la fois la multi-appartenance disciplinaire des phénomènes sociaux (interdisciplinarité) et la rigueur d’une discipline (focalisée).” (CHARAUDEAU, 2010c, p. 20)

A terceira problematização, que interessa a esta pesquisa, refere-se à construção e organização dos sistemas de pensamento em “saberes de conhecimento” e “saberes de crença”. Segundo Charaudeau,

[...] essa problematização traz à tona as noções de representações sociais, de imaginários sociais e de ideologias que, também, estão no centro de várias disciplinas, mesmo que cada uma delas ofereça uma definição própria: a antropologia social como arquétipos por meio dos estudos de mitos e histórias; a sociologia como imaginários coletivos por meio da observação dos comportamentos, da organização de instituições e pesquisas de campo; a psicologia social como processo de compreensão que guia condutas; a análise do discurso buscando revelar as ideologias subjacentes ao discurso dos diferentes atores sociais. (CHARAUDEAU, 2010c, p. 7)¹³

De acordo com Charaudeau (2010c), a noção de representação surge com o sociólogo Émile Durkheim sob o nome de “representações coletivas”, denominação contestada por Moscovici (2007) por considerar que o termo coletivo se refere a um grupo fechado sobre si mesmo e a opiniões coletivas intracomunitárias. Esse autor propôs, então, a expressão “representações sociais”, mais genérica, que inclui as representações coletivas a fim de definir uma noção que pudesse explicar e justificar as práticas sociais, seus desdobramentos, seus padrões e suas regras. Por essa razão, as representações sociais foram conceituadas como uma forma de conhecer o mundo socialmente compartilhado.

Além dessas características, as representações sociais carregam o caráter histórico, uma vez que, sem a história, elas não poderiam ser mutáveis e dinâmicas, conforme expõe Moscovici (2007, p. 108):

[...] as representações sociais são históricas na sua essência e influenciam o desenvolvimento do indivíduo desde a primeira infância, desde o dia em que a mãe, com todas as suas imagens e conceitos, começa a ficar preocupada com o seu bebê. Estas imagens e conceitos são derivadas dos seus próprios dias de escola, de programas de rádio, de conversas com outras mães e com o pai e de experiências pessoais e elas determinam seu relacionamento com a criança, o significado que ela dará para os seus choros, seu comportamento e como ela organizará a atmosfera na qual ela crescerá.

Essas formas de significar e de expressar são transmitidas pelo senso comum e pelos saberes populares e são criadas e difundidas na sociedade com a intenção

¹³ Tradução livre de "[...] Cette problématisation fait émerger les notions de représentations sociales, d'imaginaires sociaux et d'idéologies qui, elles aussi, sont au centre de diverses disciplines, même si chacune d'entre elles propose une définition qui lui est propre: l'anthropologie sociale comme archétypes à travers l'études mythes et récits; la sociologie comme imaginaires collectifs à travers l'observation des comportements, de l'organisation des institutions et des enquêtes de terrain ; la psychologie sociale comme processus de compréhension guidant les conduites ; l'analyse de discours cherchant à révéler les idéologies sous-jacentes aux discours des différents acteurs sociaux." (CHARAUDEAU, 2010c, p. 7)

de produzir, interpretar e divulgar o real, fortalecendo os laços do indivíduo com os grupos sociais aos quais pertencem.

Assim sendo, o termo “representações sociais” tem sido empregado, especialmente pela Psicologia Social, para se referir a fenômenos relativamente estabilizados que refletem uma compreensão coletiva, fruto das condições de vida social, da organização comunicacional e, particularmente, das ideias e da cultura construídas coletivamente (MOSCOVICI, 2007). Embora o exame do autor não se constitua sob o prisma de uma análise linguística, pode-se considerar que só é possível referir-se às representações sociais, considerando-se os processos discursivos, construídos nas interações sociais.

Segundo Moscovici (2007), é preciso compreender a complexidade dos dois processos geradores de “representações sociais” e que tornam possível se familiarizar com algo novo e desconhecido que se apresenta ao sujeito: a *ancoragem* e a *objetivação*. A *ancoragem* implica um processo de tornar comum, o que parece estranho; envolve operações de classificação e categorização segundo moldes paradigmáticos estabelecidos por dada comunidade, que permite ao grupo reconhecer-se pelas semelhanças e diferenças. A *objetivação* corresponde a um processo semelhante a uma “domesticação” do que antes seria não familiar, “[p]ercebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível (MOSCOVICI, 2007, p. 71).” Como se trata de níveis de realidade, “criados e mantidos pela coletividade”, não existe fora dela, assemelham-se a graduações existentes entre a “ilusão total e a realidade total” (MOSCOVICI, 2007, p. 71), instituídas pela necessidade de materializar uma abstração, por isso mesmo constitui-se tarefa intrincada para análise. Trata-se, então, de dois processos fundamentais para a produção e consolidação das representações sociais.

Silva (2016) explicita a diferença entre a concepção de representação para Émile Durkheim e Moscovici (2007), afirmando que o conceito cunhado por Durkheim atribui uma ideia de fixidez às representações “conferindo à sociedade um falso caráter de homogeneidade de pensamentos”. Diferentemente, Moscovici, por sua vez, passa a explorar a diversidade e a variação das ideias coletivas das sociedades modernas e

reafirma a ideia de que as representações são elaboradas socialmente, porém por grupos sociais, ou seja, não se trata de toda uma sociedade como acreditava Durkheim. Assim, muito mais que uma alteração terminológica, ao propor o conceito de representações sociais, em detrimento das representações coletivas, Moscovici propõe um olhar diferenciado sobre as condições de produção das representações. (SILVA, 2016, p.57-58)

Como já tratado na seção 2.1, Charaudeau define a linguagem como atividade humana que exige o domínio das competências situacional, semiolinguística e semântica, que garantem aos seres de fala a competência discursiva para significar o mundo. A esse ato de significação, Charaudeau chama de semiotização do mundo, que se manifesta nas condições de produção e instâncias de transmissão que as representações sociais vão emergir.

Ainda na interpretação de Silva (2016, p. 68), Charaudeau (2007) considera que as representações são um modo de tomar conhecimento do mundo socialmente compartilhado e que os seres de fala mobilizam formas de conhecimento para significar a realidade.

Para cunhar seu conceito de imaginário, Charaudeau (2010c) explica que:

[...] tentei reapropriar a noção de imaginário definindo-a em termos do imaginário sociodiscursivo (Charaudeau, 2007) não como conceito, mas como mecanismo de geração discursiva dos saberes de conhecimento e de crença que moldam a realidade em um real significante. [...] (CHARAUDEAU, 2010c, p.12)¹⁴

Ainda sobre esse conceito, Charaudeau (2010c) apresenta-nos o histórico do sentido do substantivo “imaginário”, seguindo o percurso do pensamento filosófico: (i) no pensamento clássico, até o século 18, significava fantasia em oposição à razão; (ii) pelo psicanalista Sigmund Freud é visto como uma interseção entre um “ego individual” e um “ego coletivo”; e, para o filósofo Gaston Bachelard, contemporâneo de Sigmund Freud, como oposição entre a “conceituação”, da ordem da razão e o “devaneio”, da ordem da criação poética; (iii) na antropologia, refere-se aos discursos que testemunham a organização das sociedades humanas, tendo em vista os rituais sociais, os mitos e as lendas. Charaudeau (2008, 2010c) considera que esse último conceito está de acordo com a noção de imaginário social introduzida por Castoriadis

¹⁴Tradução livre de “[...] pour ma part enfin, j’ai tenté de me réapproprier la notion d’imaginaire en la définissant en termes d’imaginaire sociodiscursif (Charaudeau, 2007b), non pas comme un concept, mais comme un mécanisme d’engendrement discursif des savoirs de connaissance et de croyance qui façonnent la réalité en réel signifiant.” (CHARAUDEAU, 2010c, p. 12)

(1982), e é nessa terceira concepção que esse linguista insere a noção de imaginário no quadro da Análise do Discurso.

Charaudeau (2017, p. 579) inscreve a noção de imaginário na Análise do Discurso propondo denominá-lo de sociodiscursivo:

[...] na medida em que esse imaginário pode ser qualificado de sociodiscursivo na medida em que se cria a hipótese de que o sintoma de um imaginário é a fala. De fato, ele resulta da atividade de representação que constrói os universos de pensamento, lugares de instituição de verdades, e essa construção se faz por meio da sedimentação de discursos narrativos e argumentativos, propondo uma descrição e uma explicação dos fenômenos do mundo e dos comportamentos humanos.

É possível perceber, por meio das palavras do autor, a importância da construção dos imaginários e sua relação com o real, materializada no e pelo discurso. Para Charaudeau (2017, p. 578), “[o] imaginário é uma forma de apreensão do mundo que nasce na mecânica das representações sociais [...]” e, ao compreender essas formas, o sujeito, ainda segundo o autor (2017, p. 578) “[...] constrói a significação sobre os objetos do mundo, os fenômenos que se produzem, os seres humanos e seus comportamentos, transformando a realidade em real significante.” Sendo assim, os imaginários sociodiscursivos podem ser caracterizados como a assimilação de um saber coletivo relativamente estável, projetado e afirmado no discurso, e que é concretizado nos diversos tipos de comportamento e nas atividades coletivas.

Charaudeau (2008) salienta que o analista do discurso precisa verificar onde se dá a formação desses imaginários e suas formas de materialização. Esses imaginários são construídos a partir de sistemas de pensamentos coerentes de diferentes tipos de conhecimentos ligados ao *ethos* (imagem de si), ao *pathos* (emoção) e ao *logos* (razão), conceitos que serão objeto da próxima seção.

Segundo Charaudeau (2017, p. 579):

[...] os imaginários são engendrados pelos discursos que circulam nos grupos sociais, se organizando em sistemas de pensamento coerentes, criadores de valores, desempenhando o papel de justificação da ação social e se depositando na memória coletiva.

Dessa forma, o conceito de “imaginário social” é tratado por Charaudeau (2007) como uma categoria formal dentro do quadro de sua Teoria Semiollingüística. Para o autor, a estrutura desse conceito se dá a partir da geração de saberes realizados pelas representações sociais. Esses saberes são as formas, os “modos de dizer” tais representações configuram-se como imaginários sociodiscursivos, que as fundamentam e lhes dão sustentação.

Sintetizando, a mecânica das representações sociais gera saberes que se estruturam em saberes de conhecimento e de crenças, os quais, por sua vez, podem ser configurados em tipos de saberes. É a partir desses tipos de saberes, e, sempre, por intermédio da produção discursiva, que os sistemas de pensamento são organizados de acordo com princípios de coerência que os tornam teorias, doutrinas ou opiniões.

Os “saberes de conhecimento” referem-se às percepções e definições mais ou menos objetivas sobre os fenômenos do mundo. Participam de uma razão científica que constrói uma representação da realidade, fundando uma verdade exterior à subjetividade do sujeito. Todavia “saberes de crença” estão ligados a certos sistemas de valores, mais ou menos normatizados, que circulam em determinado grupo social, determinando a sua identidade.

Pode-se dizer que a principal diferença entre os dois saberes está no tipo de relação estabelecida entre o sujeito e o mundo. Nos saberes de conhecimento, o mundo sobrepõe-se ao homem e é a partir da verificação, da aprovação, dos saberes científicos, que se explicam os fenômenos do mundo, tornando-os indiscutíveis ou experimentados. É por meio de experiências partilhadas que um argumento se torna legítimo. Nos saberes de crença, o homem sobrepõe-se ao mundo, ou seja, o julgamento subjetivo sobre os fatos do mundo estabelece-se como um saber e, por ser subjetivo, esse julgamento não pode ser comprovado. Ao utilizarem esses tipos de saberes, as pessoas o fazem por adesão (saber de revelação) ou por apropriação (saber de opinião).

a) Saber de Revelação – há um lugar de verdade exterior ao sujeito, porém tal verdade não pode ser verificada, uma vez que não há instrumentos capazes de comprovar essa veracidade. Por esse motivo, esse saber exige a adesão do sujeito, justificada com um discurso que possa ser comprovado. As ideologias e as doutrinas são exemplos desse tipo de saber.

b) Saber de Opinião – os argumentos partem do julgamento e da opinião de um determinado sujeito ou grupo de pessoas. As motivações para a construção desses argumentos podem ser diferenciadas, como a necessidade, a probabilidade, a verossimilhança, o confronto por razão e emoção etc. Este saber pode ser, ao mesmo tempo, pessoal (quando for um julgamento de um ser específico) e social (quando o sujeito faz uso dos saberes que circulam na sociedade para construir o seu julgamento).

Os saberes de crença podem ser subdivididos em três categorias:

- 1) Opinião Comum – refere-se a um tipo de julgamento generalizado e partilhado socialmente. Os argumentos utilizados pelo sujeito estão disponíveis na *doxa*, ou seja, na crença comum ou na opinião popular. Os provérbios e enunciados de valor geral são exemplos desse tipo de opinião.
- 2) Opinião Relativa – trata-se de um julgamento que se refere a um sujeito individual ou grupo de pessoas específicas. O sujeito posiciona-se e emite seu juízo de valor sobre determinada pessoa ou situação. Geralmente, o saber de crença de opinião é mobilizado em um espaço de discussão, no qual o sujeito necessita posicionar-se favorável ou não perante determinada situação ou assunto.
- 3) Opinião Coletiva – refere-se ao julgamento de determinado grupo em relação a outro, revelando aspectos identitários com relação a grupos, categorizando-os e definindo-os. De acordo com Charaudeau, (2017, p. 586):

é desses tipos de saberes que se alimentam os imaginários, evidentemente, jogando muitas vezes com essas categorias, apagando as pistas, fazendo passar um saber de crença por um saber de conhecimento, um saber de opinião por um saber de revelação, introduzindo um saber de opinião relativa com o papel de um saber de opinião comum, transformando um saber teórico em saber de doutrina (o Marxismo), fazendo crer que um saber de revelação é também fundado em saber científico (as seitas).

Os tipos de saber encontrados na sociedade constroem os imaginários sociodiscursivos e fundamentam os discursos circulantes; servem, portanto, como argumentos para a criação desses imaginários.

O imaginário sociodiscursivo, de acordo com Charaudeau (2017, p. 587), “[...] não é nem verdadeiro nem falso” [...], por isso também não pode ser considerado como certo ou errado, bom ou mau, uma vez que a sua preocupação não é fixar uma ideia como sendo verdadeira/falsa, certa/errada. A intenção dos imaginários é expor as visões de mundo relacionadas a um determinado assunto dentro de uma situação de comunicação específica. Sendo assim, como já explicitado, os imaginários sociodiscursivos são materializados textualmente, nas formas oral ou escrita, por meio dos comportamentos e atividades coletivas que sustentam o que se defende em um determinado discurso, bem como as imagens que dele se depreendem. No *corpus* analisado, os autores dos livros didáticos mobilizam imaginários sociodiscursivos, principalmente, a partir de textos teórico/didático e literários que, somados, contribuem para criar diversas visões de Lobato, dependendo do texto a ser lido.

Para auxiliar o processo de identificação das imagens projetadas, tratamos, a seguir, de alguns postulados teóricos acerca do *ethos*.

2.3 *Ethos*

Para fundamentarmos as noções de *Ethos*, utilizaremos, como arcabouço teórico, os estudos da retórica aristotélica e os trabalhos apresentados por Amossy (2008), Maingueneau (2008a, 2008b) e Charaudeau (2008). A noção de *Ethos* é um conceito que remete à Antiguidade clássica e designa “a construção de uma imagem de si destinada a garantir o sucesso do empreendimento oratório”, conforme exposto por Amossy (2008, p. 10).

A retórica de Aristóteles é definida como a arte de encontrar, em cada situação, os meios mais capazes de obter a persuasão de um auditório, ou seja, uma técnica de persuadir pelo discurso. Para Procópio (2008), essa técnica de argumentação do filósofo possui, como principais elementos, as noções de: (i) de *pisteis* (provas); (ii) de *lexis* (elocução); (iii) e de *taxis* (disposição). Ainda segundo Procópio (2008, p. 31):

[...] isto quer dizer que para construir um discurso persuasivo, seria necessário escolher os elementos discursivos em função da estratégia argumentativa adotada e encadeá-los de modo a alcançar seus objetivos.

Ao proferir o discurso, o locutor deve, portanto, organizá-lo da melhor forma possível na tentativa de convencer seu interlocutor sobre sua tese. Aristóteles propõe três meios de persuasão ou provas que podem ser obtidas pelo discurso: o *ethos*, o *pathos* e o *logos*. Os dois primeiros estão ligados à afetividade, e o último, à racionalidade, ao que é considerado como racional.

A maneira de construir a imagem de si garantirá ao orador grande parte da adesão do auditório. O *pathos* diz respeito ao conjunto de emoções que o orador, no e pelo discurso, pode despertar no auditório; e o *logos*, em uma de suas acepções, refere-se ao discurso em si; é a própria linguagem dotada de caráter persuasivo e argumentativo. A determinação de uma prova em relação a outra vai depender de vários fatores como: o gênero, a finalidade e o contexto sócio-histórico no qual o discurso está inserido. (PROCÓPIO, 2008, p. 31).

Para inspirar confiança e convencimento no auditório, o orador pode empregar três qualidades básicas que são: a *phrónesis* ligada ao *logos*, parecer-se como alguém dotado de prudência, de razão; a *areté* que indica a virtude do *ethos*, parecer-

ser honesto/sincero, e a *eúnoia* relativo ao *pathos*, demonstrar benevolência/solidariedade para com o auditório, como explica Eggs (2008, p. 32-33)

Pode-se dizer que, entre as três provas elaboradas pelo discurso, o *ethos* pode ser considerado o mais importante ao lado do *pathos* e do *logos*. De acordo com Dascal (2008, p. 57-58):

[s]e os argumentos ou provas, em sentido próprio, são constituídos por proposições, e visam a levar o público a adotar certas crenças, o *ethos* e o *pathos* não podem pertencer à ordem argumentativa: de fato, o primeiro visa a engendrar no público uma disposição em relação ao orador, e o segundo, a suscitar um estado emocional. Nem um nem outro são constituídos por proposições ou crenças; nem um nem outro, então, parecem pertencer ao domínio argumentativo-cognitivo. [...]

Se o auditório atribuir credibilidade ao discurso do orador, provavelmente este alcançará o efeito desejado. Portanto, o *ethos* está intimamente ligado à credibilidade. Para Dascal (2008), de acordo com a perspectiva “argumentativo-cognitiva”, o auditório constrói a figura do *ethos* por meio de processos inferenciais, a partir de observações do comportamento do locutor e daqueles que estão com ele. Em seu discurso, o orador constrói uma imagem ideal, produzindo uma argumentação com elementos que pareçam convincentes e que capturem a confiança de seu interlocutor.

Apenas o fato de o orador tomar a palavra já indica a construção de uma imagem, mas não é necessário que ele fale de si para que o *ethos* comece a operar. De acordo com Amossy (2008, p. 9):

[t]odo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu auto-retrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa. (AMOSSY, 2008, p. 9) [...].

Ao tomar a palavra, o locutor é capaz de fazer uma apresentação de si por meio das escolhas linguísticas, de suas crenças, na expectativa de atingir o público visado, uma vez que é necessário moldar o discurso conforme o auditório. Sendo assim, o *ethos* do orador está relacionado a marcas de enunciação e, para que possa ser compreendido como imagem apresentada no e pelo discurso, em função de suas crenças e valores, deve utilizar os recursos linguísticos disponíveis capazes de “agir sobre o auditório” levando-o “a adotar teses capazes de moldar comportamentos.” (AMOSSY, 2008, p. 142). Portanto podemos dizer que o orador deve moldar seu

discurso conforme as expectativas do auditório, a idade, o sexo, a competência, o nível social, a e ideologia, etc..

De acordo com Maingueneau (2008a, p. 70):

[...] é insuficiente ver a instância subjetiva que se manifesta por meio do discurso apenas como estatuto ou papel. Ela se manifesta também como “voz” e, além disso, como “corpo enunciante”, historicamente especificado e inscrito em uma situação, que sua enunciação ao mesmo tempo pressupõe e valida progressivamente.

Para o autor é importante analisar o *ethos* a partir das marcas linguísticas, mas também por meio do corpo que enuncia, uma vez que considera que qualquer texto, seja oral ou escrito, possui uma vocalidade específica que o associa à fonte enunciativa por meio de um tom que revela quem disse. Para Maingueneau (2008a, p. 72): “[...] a leitura faz emergir uma origem enunciativa, uma instância subjetiva encarnada que exerce o papel de fiador”.

O leitor constrói a figura do fiador com base em diversos elementos textuais. O fiador por sua vez se vê investido de um caráter (traços psicológicos) e de uma corporalidade (apresentação corporal) que se sustentam em “um conjunto difuso de representações sociais valorizadas ou desvalorizadas, de estereótipos sobre os quais a enunciação se apóia e, por sua vez, contribui para reforçar ou transformar” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 72).

Maingueneau (2008a) explica que a maneira pela qual o leitor assimila o *ethos* projetado em um discurso pode ser definida como um processo de incorporação; esse ocorre a partir de três registros inseparáveis:

- . [a] enunciação do texto confere uma corporalidade ao fiador, ela lhe dá um corpo.
- . O co-enunciador incorpora, assimila um conjunto de esquemas que correspondem à maneira específica de relacionar-se com o mundo, habitando seu próprio corpo.
- . Essas duas primeiras incorporações permitem a constituição de um corpo, da comunidade imaginária dos que aderem a um mesmo discurso.

A partir desses registros, podemos dizer que o *ethos* representa uma dimensão complexa, entretanto a sua constituição efetiva-se quando há uma identificação do auditório.

Dessa forma, o *ethos* é resultado de múltiplos fatores: tom, caráter, corporalidade, elementos importantes da cena enunciativa, como também os estereótipos, categorias que influenciam na formação da imagem do enunciador.

O *ethos* é composto do *ethos* pré-discursivo e do *ethos* discursivo, que se relacionam mutuamente. O primeiro corresponde à uma imagem antecipada do orador que poderá ser confirmada ou não por meio dos elementos discursivos. E o segundo, o *ethos* discursivo, que, por sua vez, engloba o *ethos* dito, que são as referências diretas que o orador faz sobre si mesmo, sobre as ações e sobre seus comportamentos, dizendo, por exemplo “eu sou isto”, “eu sou aquilo” e o *ethos* mostrado que é revelado por elementos implícitos, construído por pistas deixadas pelo enunciador no discurso. Para Maingueneau (2008b, p. 18) “[...] a distinção entre *ethos* dito e mostrado se inscreve nos extremos de uma linha contínua, uma vez que é impossível definir uma fronteira nítida entre o ‘dito’ sugerido e o puramente ‘mostrado’ pela enunciação.” Há uma relação mútua entre o *ethos* dito e o *ethos* mostrado, ou seja, o explícito e o não explícito, uma vez que não há uma clara separação entre eles.

De acordo com os estudos de Amossy (2008), a abordagem do *ethos* se apoia no conceito de enunciação que

[...] considera que a instância do locutor compreende: a posição assumida de forma implícita pelo ser empírico no campo; a imagem preexistente do locutor ou *ethos* prévio (pré-discursivo); a imagem construída no discurso ou *ethos* propriamente dito.[...] (AMOSSY, 2008, p.142)

O *ethos* pode manifestar-se a partir de uma relação entre as escolhas do locutor, que busca se aproximar de seu auditório, por meio das visadas desejadas e o seu *ethos* prévio, que corresponde às imagens que o auditório faz do orador antes que ele tome a palavra. A todo esse processo, Charaudeau (2008) chama de “[...] cruzamento de olhares: olhar do outro sobre aquele que fala, olhar daquele que fala sobre a maneira como ele pensa que o outro o vê. [...]” (CHARAUDEAU, 2008, p. 115). Dessa maneira, para construir a imagem do locutor, o auditório apoia-se no discurso e nos dados preexistentes ao discurso.

Para Haddad (2008), o orador ao proferir seu discurso

[...] deve construir uma imagem de si que seja análoga a seu objetivo argumentativo, levando em consideração a ideia que presumivelmente o auditório projeta dele. O *ethos* prévio ou pré-discursivo condiciona a construção do *ethos* discursivo e demanda a reelaboração dos estereótipos desfavoráveis que podem diminuir a eficácia do argumento. (HADDAD, 2008, p. 148).

O orador irá, portanto, construir uma imagem de si conforme a ideia que possuem dele, visando a persuadir o seu auditório.

De acordo com Amossy (2008) é necessário que à imagem do auditório corresponda uma imagem do orador. Para a autora:

[...] a eficácia do discurso é tributária da autoridade de que goza o locutor, isto é, da idéia que seus alocutários fazem de sua pessoa. O orador apóia seus argumentos sobre a doxa que toma emprestada de seu público do mesmo modo que modela seu ethos com as representações coletivas que assumem, aos olhos dos interlocutores, um valor positivo e são suscetíveis de produzir neles a impressão apropriada às circunstâncias. Desenvolvendo o pensamento de Perelman, pode-se dizer que a construção discursiva do ethos se faz ao sabor de um verdadeiro jogo especular. O orador constrói sua própria imagem em função da imagem que ele faz de seu auditório, isto é, das representações do orador confiável e competente que ele crê ser as do público. (AMOSSY, 2008, p. 124).

A doxa¹⁵ a que Amossy (2008) se refere, corresponde ao saber partilhado entre orador e o auditório. Para que as imagens do locutor sejam legitimadas pelo auditório, é necessário que haja uma identificação, portanto devem ser partilhadas pelos interlocutores e admitidas como representações ancoradas socialmente. O discurso do locutor corre o risco de ser rejeitado se for apoiado em crenças não partilhadas pelo auditório. Esse *ethos* prévio corresponde ao *ethos* pré-discursivo de Maingueneau (2008). Segundo Amossy (2008, p. 125):

[n]o momento em que toma a palavra, o orador faz uma ideia de seu auditório e da maneira pela qual será percebido; avalia o impacto sobre seu discurso atual e trabalha para confirmar sua imagem, para reelaborá-la ou transformá-la e produzir uma impressão conforme às exigências de seu projeto argumentativo.

Assim, a cada discurso, o orador cria estratégias e imagens de convencimento que podem ser confirmadas ou refeitas pelo auditório. É importante salientar que é difícil definir quais são os elementos prévios e discursivos para a construção da imagem de si no discurso, uma vez que eles se fundem, tornando-se uma única imagem.

Em nossa pesquisa, analisamos, separadamente, essas imagens, visto que temos muitas identidades a serem consideradas, tais como as imagens dos leitores,

¹⁵ Le mot doxa est calqué sur un mot du grec ancien, où il designe l'opinion, la réputation, ce qui se dit des choses ou des gens. La doxa correspond au sens commun, c'est-à-dire à un ensemble de représentations socialement prédominantes, floues, parfois contradictoires, dont la vérité est incertaine, considérée le plus souvent dans leur formulation linguistique courante. (Plantin, 2016) (A palavra doxa é originada de uma palavra do grego antigo, que significa opinião, reputação, o que é dito sobre coisas ou pessoas. A doxa corresponde ao senso comum, ou seja, a um conjunto de representações socialmente predominantes, às vezes vagas e contraditórias, cuja veracidade é incerta, muitas vezes consideradas normais na formação linguística atual.) (Tradução nossa)

A importância atribuída ao auditório acarreta naturalmente a insistência no conjunto de valores, de evidências, de crenças, fora dos quais todo diálogo se revelaria impossível; em outras palavras, conduz a uma doxa comum. É mediante um trabalho sobre a doxa que o orador tenta fazer seu interlocutor partilhar seus pontos de vista. [...]. (AMOSSY, 2005, p. 123-124).

dos professores, de Monteiro Lobato que são construídas pelos autores dos livros didáticos.

É preciso frisar que não analisamos as projeções de imagens, o *ethos* específico que os autores dos livros didáticos projetam de si, na e pela enunciação, mas, sim, os traços de caráter, os *ethé*, que eles atribuem a Lobato, projetando, desta forma, determinadas imagens do escritor, a partir da mobilização de imaginários sociodiscursivos. Esse mecanismo de construção de imagens de outrem foi teorizado por Lessa (2001; 2009) mostra como, a partir de determinadas estratégias linguístico-discursivas tais como a modalização autonímica, certos deverbais, o agenciamento do sintagma introdutor de discurso relatado e de verbos *dicendi*, enunciadores de editoriais, artigos jornalísticos e intelectuais que avaliam ações e discursos políticos podem atribuir certos traços de caráter a certos atores sociais, projetando, desta forma, determinadas imagens desses sujeitos que são positivas ou negativas. É o que buscamos mostrar em nossa pesquisa.

No que diz respeito ao *corpus* desta tese, é necessário que os autores dos livros didáticos organizem os manuais didáticos de forma a convencer seus interlocutores a adquiri-los, considerando-os serem os melhores, por conterem textos e exercícios adequados à faixa etária dos alunos, às diretrizes básicas da educação, às expectativas dos seus usuários e ao plano pedagógico da escola.

Neste capítulo, abordamos o referencial teórico desta pesquisa, mostrando os principais conceitos que sustentaram as análises. A seguir, apresentaremos a metodologia, como se deu a seleção e análise do *corpus*, além de apresentar o guia de análise.

CAPÍTULO 3

3 Metodologia

Neste capítulo, apresentamos os princípios metodológicos que nortearam esta pesquisa, como também os critérios para a seleção do *corpus* e sua descrição. Além do mais, discutimos a questão da problemática charaudeana (2011) e do *corpus* no domínio da ciência da linguagem.

3.1 A seleção do *corpus*

Conforme já mencionado, para a realização desta pesquisa, optamos por investigar os imaginários sociodiscursivos de Monteiro Lobato mobilizados pelos livros didáticos do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio, os quais são distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático às escolas públicas do Brasil. Foram selecionadas três coleções de Língua Portuguesa de cada nível de ensino e usados como critério de seleção as três editoras que tiveram o maior número de tiragem, quais sejam:

. do 1º ao 5º ano – Fundamental I - ano 2019 - Editora Ática com 18.641.722, Editora FTD - 10.635.971, Editora Moderna - 27.456.215;

. do 6º ano ao 9º ano – Fundamental II - 2017 – Editora Moderna com 12.636.700, Editora FTD – 15.179.633, Editora Saraiva - com 14.903.804.

. do 1º ao 3º ano do Ensino Médio - 2018 – Editora Ática com 15.355.319, Editora Moderna - 18.099.864 e a Saraiva Educação Ltda - 12.213.222.



Gráfico 1 - Indicação de vendas por editora - Fonte: elaboração da autora

Para garantir a atualidade desta pesquisa, foram analisados os títulos dos anos 6º. ao 9º. ano do edital 2020, consolidado em 01/10/2018, conforme site do Programa

Nacional de Desenvolvimento em Educação (PNDE). No entanto, no edital de 2020, não houve qualquer coleção selecionada da Editora FTD, portanto optamos por não substituí-la, mantendo apenas duas coleções do Ensino Fundamental II. As demais coleções, do Fundamental I e Ensino Médio, continuaram as mesmas por estarem em uso nas escolas.

Desse modo, nosso *corpus* será constituído de oito coleções, composto de um total de 32 livros didáticos que serão analisados à luz da Teoria Semiolinguística do Discurso, proposta por Charaudeau (1983).

Para o desenvolvimento de uma análise, Charaudeau (1999) propõe uma reflexão de ordem epistemológica sobre o estudo do discurso, a partir das três noções básicas e interligadas: de sujeito, de objeto e de *corpus*. A partir dessas categorias, busca mostrar como elas se situam no discurso, quais são seus problemas e apresenta algumas perspectivas de análise.

3.2 Corpus X problemática

Charaudeau (2011), no artigo *Dize-me qual é o teu corpus eu te direi qual é a tua problemática*, levanta os principais problemas relacionados à concepção de *corpus*, no domínio da ciência da linguagem. Para ele, o *corpus* não existe em si mesmo, mas a partir do posicionamento teórico sob o qual ele será analisado.

O primeiro problema citado por esse pesquisador refere-se à coleta dos dados, visto que depende da materialidade linguística, do suporte e da situação de comunicação. Os dados coletados para compor o *corpus* desta pesquisa são em suportes impressos, escritos e registro formal.

O segundo problema apontado diz respeito ao material coletado e de seu valor de representatividade. Para Charaudeau (2011), o *corpus* pode ser considerado: (i) exaustivo e fechado; (ii) parcial ou aberto; (iii) um objeto em si ou uma ferramenta. Em se tratando do *corpus* da nossa pesquisa, é considerado como parcial e aberto, em razão da quantidade de coleções didáticas aprovadas pelo PNLD a cada edital publicado, no entanto interessa-nos analisar apenas três coleções do Ensino Fundamental I e três coleções do Ensino Médio. No entanto houve um recorte nessas coleções, pois separamos apenas os textos de Monteiro Lobato que serão objetos de análise para os imaginários sociodiscursivos e os *ethé* de Monteiro Lobato mobilizados pelos autores dos livros didáticos.

O terceiro problema apontado por Charaudeau diz respeito à problemática no interior do material linguístico referente às categorias de objeto de análise: as gramaticais que podem ser os conectores, os pronomes, os verbos etc.; as lexicais que podem ser selecionadas por campos ou de maneira aleatória; as sintáticas, segundo diversos tipos de construção e outras categorias como as variáveis externas, os locutores, os dispositivos de comunicação, entre outras. As categorias eleitas para esta investigação são: (i) Lobato Editor (ii) Lobato Nacionalista (iii) Lobato e a Crítica a Semana de Arte Moderna (iv) Análise da Natureza das Questões Propostas nas Coleções e sua Relação com a Obra Lobatiana (v) Análise Geral dos Elementos Imagéticos. Por fim, Charaudeau chama a atenção para a ferramenta de tratamento dos dados que pode ser variada. Nesta pesquisa, foi necessária apenas a seleção manual, uma vez que não necessitamos de outros recursos disponíveis.

3.3 As diferentes problemáticas da análise do discurso

De acordo com Charaudeau (1999), cada maneira de avaliar o discurso, surgida depois dos anos 50, propõe uma classificação que revela pontos de vista, critérios e opções do analista. Por sua vez, esse autor define as problemáticas do estudo do discurso a partir de três parâmetros: 1. construção do objeto de estudo; 2. concepção do sujeito; 3. organização do *corpus*.

Charaudeau (2011) especifica o sentido em que usa o termo problemática, distinguindo-o do seu uso corrente (questão difícil, afirmação incerta) e considerando-o como:

um conjunto coerente de proposições hipotéticas (ou de postulados) que, no interior de um campo de estudo, determinam ao mesmo tempo um objeto, um ponto de vista de análise e um questionamento por oposição a outros questionamentos possíveis (CHARAUDEAU, 2011, p. 9).

Por sua vez, o autor, a partir dos três parâmetros supracitados, define três grandes tipos de abordagens em análise do discurso: *cognitiva e categorizante, comunicativa e descritiva e representacional e interpretativa*.

3.3.1 Cognitiva e categorizante

Nessa categoria, o objeto de estudo é considerado como um conjunto de mecanismos discursivos que visa apreender sua existência e o modo de combinação no interior de uma produção discursiva ou descrever como se dá seu funcionamento e, principalmente, seu modo de produção. O autor dá como exemplo, estudos sobre

os mecanismos de coesão e coerência, tais como operações de articulações discursivas no âmbito da coesão referencial (estudo de relações anafóricas, catafóricas) e sequencial (compreensão de conexões de tipo coordenativo ou subordinativo).

Pressupõe um sujeito cognitivo “na medida em que só é levada em consideração sua aptidão em produzir ou discernir operações de articulação discursiva (...) sem levar em conta a sua natureza social” (CHARAUDEAU, 2011, p.10).

Quanto ao *corpus*, não é necessário que ele seja estabelecido em função de uma situação de comunicação determinada, por isso “pode ser chamado de aleatório e ele sofre restrições apenas dos contextos linguísticos nos quais aparecem os mecanismos em questão” (CHARAUDEAU, 1999, p. 33).

3.3.2 Comunicativa e descritiva

O objeto de estudo é empírico, ou seja, determinado a partir das observações do mundo, de acordo com Charaudeau (2011, p. 10):

[...] pode ser estruturado em ‘tipos ideais’ (no sentido durkheimiano de comunicação), de comunicação, a partir dos quais são descritas as características discursivas que se ligam a cada um deles (identidade dos locutores, finalidade, dispositivo). [...]

Tal procedimento implica o estabelecimento de tipologias do discurso, de situações comunicativas, de gêneros, entre outras. É chamada de descritiva por visar à descrição dos tipos de situação comunicativa.

Pressupõe um sujeito comunicante, segundo Charaudeau (1999, p. 34):

[...] definido por suas identidades psicológica e social, por um comportamento finalizado e pelas restrições que ele sofre, se ele quiser se inserir na interação (ele é um isso). Ele se define também por suas próprias intenções para com o outro (ele é um eu).

O *corpus* geralmente é constituído por textos que são agrupados em função de sua adequação a determinado tipo de situação (textos publicitários, jornalísticos, administrativos, conversacionais, de manuais escolares, de programas políticos etc.).

3.3.3 Representacional e interpretativa

O objeto de estudo são hipóteses consideradas sócio-históricas, uma vez que é definido por meio de representações sociodiscursivas, que se supõem dominantes em um determinado período histórico de uma sociedade. Assim sendo,

[...] elas são interpretativas pois é necessário formular, de início, uma hipótese sobre o que são os 'posicionamentos sociais' em relação com as 'práticas discursivas' e os 'tipos de sujeitos' que se acham ligados a tais posicionamentos e práticas. (CHARAUDEAU, 2011, p.11)

Pressupõe dois sujeitos, passivo ou ativo, por estarem na origem das práticas discursivas que constroem as representações. Desse modo, Charaudeau (1999) estabelece duas posições: uma “mais radical”, outra “menos globalizante”. Na primeira, defendida pelo filósofo Michel Pêcheux, o sujeito teria a ilusão de que é origem de suas produções discursivas e sobre elas exerceria o controle, uma vez que é sobredeterminado pelos pré-construídos das formas discursivas. Essa posição é defendida também pelo filósofo Louis Althusser, para quem o sujeito é definido apenas pela ideologia ou pelo inconsciente. Nas duas situações, o “sujeito é definido não como um ‘eu’, mas como um ‘isso’, (ideológico ou inconsciente) que fala por meio de um sujeito falante” (CHARAUDEAU, 1999, p. 37).

Na segunda posição, prevalece a ideia de que, em uma sociedade, o sujeito é construído pelos discursos de *doxa*, ou seja, pelos imaginários, estereótipos¹⁶, lugares comuns e saberes partilhados que circulam e espalham-se entre os diferentes grupos sociais. E, em meio a esses discursos, o sujeito é sobredeterminado e influenciado por seu posicionamento social, mas, ainda assim, é “responsável” por suas representações.

O *corpus* é determinado pela adoção de um dos dois pontos de vista do sujeito: um sujeito totalmente assujeitado em formas discursivas ideológicas e inconscientes ou sujeito portador de saberes compartilhados socialmente. Quando se considera um *corpus* produzido por um sujeito passivo, completamente sobredeterminado, esse é constituído por um conjunto de textos-arquivo que são selecionados por seu valor emblemático do discurso dominante. Quando se parte da premissa de que o sujeito é relativamente autônomo, “responsável” por suas representações, busca-se constituir um *corpus*, a partir de um conjunto textual em que o analista busca inferir signos-sintoma de sistemas de valores e de imaginários. Nessa perspectiva, o *corpus* é de

¹⁶ Patrick Charaudeau prefere empregar o termo imaginários sociodiscursivos ao de estereótipo. Para ele “[...] o estereótipo, que é demasiado restritivo, uma vez que só é identificado por seu caráter de fixação de uma verdade que não seria provada ou que seria falsa. O imaginário não é nem verdadeiro nem falso. Ele é uma proposição de visão do mundo que se baseia nos saberes que constroem os sistemas de pensamento, os quais podem se excluir ou se sobrepor uns aos outros. [...]” (CHARAUDEAU, 2017, p. 587) Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/857/433>> Acesso em: 7 out. 2022.

ordem interdiscursiva, porém pode incluir outros componentes, uma vez que se assuma que os diferentes elementos da situação de comunicação também estão imersos em valores e ideologias.

Para Charaudeau (1999, p. 37) “[...] as representações sociais perpassam os suportes, as situações e os gêneros e devem ser reconhecidas de maneira transversal por intermédio dos diferentes <suportes pré-textos>[...]”, o que torna difícil a composição do *corpus*. Para isso, propõe duas maneiras para a constituição dele. Primeiro pode ser selecionado por “seu valor emblemático de discurso dominante com frequência ligado a uma instituição social” (CHARAUDEAU, 1999, p. 38). Esse material é composto por textos-arquivos como dicionários, enciclopédias ou produções com discurso fundador.

Uma segunda maneira de constituir o *corpus* é por meio de um “conjunto de signos-sintomas e que representam, de forma emblemática, sistemas de valores. Esses signos podem ser palavras (<racismo>, <imigração>, etc.[...]” (CHARAUDEAU, 1999, p. 38). Essa é a definição que representa nosso *corpus*, uma vez que, para realizar nosso trabalho, analisamos os imaginários sociodiscursivos mobilizados pelos autores dos livros didáticos a partir dos textos e imagens publicados sobre Monteiro Lobato, além dos exercícios de compreensão e interpretação propostos. De acordo com Charaudeau (2008, p.117), “o sujeito falante não tem outra realidade além da permitida pelas representações que circulam em dado grupo social e que são configuradas como imaginários sóciodiscursivos”. Sendo assim, os imaginários são gerados pelas representações sociais que se manifestam pelo discurso, formando uma rede de conhecimento e de imaginação.

	COGNITIVA	COMUNICATIVA	REPRESENTACIONAL
OBJETO	- MECANISMOS - CATEGORIAS	- EMPÍRICO -SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO	-REPRESENTAÇÕES SOCIODISCURSIVAS - INTERPRETATIVA
SUJEITO	- COGNITIVO -OPERADOR DE ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS	- IDENTIDADES -INTERSUBJECTIVIDADE	- ATIVO/PASSIVO -“ISSO” IDEOLOGIA - “ISSO” DOXA
CORPUS	- ALEATÓRIO -CONTEXTO LINGUÍSTICO	-TEXTO SITUAÇÃO - COMPARAÇÃO	- TRANSVERSAL - TEXTO ARQUIVO - SIGNO SINTOMA

Quadro 3 - Diferentes problemáticas - Fonte: Charaudeau (1999, p. 42)

3.4 Natureza, características e procedimentos da pesquisa

A metodologia utilizada nesta pesquisa é de caráter documental e qualitativa de natureza aplicada, uma vez que procura interpretar os imaginários sociodiscursivos sobre Monteiro Lobato que circulam nos livros didáticos distribuídos pelo PNLD.

Esta pesquisa documental foi desenvolvida a partir da coleta de dados e da análise das oito coleções mais distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Fundamental I, II e do Ensino Médio, e enviadas às escolas públicas de todo o Brasil, nos últimos três editais, a fim de traçar um panorama sobre os imaginários sociodiscursivos de Monteiro Lobato mobilizados pelos livros didáticos. No Ensino Fundamental II, no entanto, não encontramos nenhum texto ou imagem de Monteiro Lobato.

A abordagem qualitativa foi utilizada com a finalidade de analisar os livros didáticos, organizados em coleções, adotados no Fundamental I, II e Ensino Médio e avaliados pelo PNLD, a fim de buscar respostas para explicar as escolhas dos autores dos gêneros selecionados para compor o livro didático de português.

Os dados foram coletados no Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e disponibilizados pelo governo federal. Neste portal, são encontrados dados estatísticos por ano de aquisição, com links que levam a planilhas com valores de aquisição por editora e por títulos.

Para a constituição do *corpus* foram selecionados todos os textos de Lobato e imagens que representam o autor, bem como todos os exercícios de leitura, de compreensão e de interpretação. Encontramos textos e imagens nos livros do Ensino Fundamental I e Ensino Médio, no entanto isso não aconteceu com o Ensino Fundamental II, em que verificamos a ausência de textos e imagens do autor Monteiro Lobato, o que ocasionou a retirada desse nível de ensino do *corpus* analisado.

Para efeitos didáticos, a partir da identificação de recorrências temáticas, foi-nos possível abstrair as seguintes categorias: (i) Lobato Editor (ii) Lobato Nacionalista (iii) Lobato e a Crítica à Semana de Arte Moderna (iv) Análise da Natureza das Questões Propostas nas Coleções e sua Relação com a Obra Lobatiana (v) Análise Geral dos Elementos Imagéticos. Por último, serão apresentadas as conclusões decorrentes do desenvolvimento desta pesquisa e as contribuições que julgo poder oferecer para maior compreensão e aprofundamento relacionado à escolha dos autores de cânones e ao livro didático nos três níveis de ensino, Fundamental I, II e Ensino Médio.

Dessa maneira, neste capítulo, apresentamos a metodologia utilizada nesta pesquisa e detalhamos como se deu a seleção, a organização e o percurso de análise do *corpus*. O próximo capítulo será dedicado às análises do *corpus*.

CAPÍTULO 4

4 ANÁLISE

Este capítulo será dedicado às análises do *corpus* e está dividido em cinco seções intituladas: Lobato Editor, Lobato Nacionalista, Lobato e a Crítica à Semana de Arte Moderna, Análise da Natureza das Questões Propostas nas Coleções e sua Relação com a Obra Lobatiana e Análise Geral dos Elementos Imagéticos com a intenção de agrupar os temas afins, auxiliando nas análises.

4.1 Lobato Editor

Lobato não foi apenas escritor de grandes obras literárias de sucesso, foi também empresário que, ao comprar a *Revista do Brasil*, em 1918, começou a atuar como editor. Além de publicar seus próprios livros, editou também de terceiros. É essa imagem de editor que iremos ver a seguir, nas análises dos textos publicados nos livros didáticos. É preciso ressaltar que as capas dos livros literários analisados não são as originais. Essas capas são de edições recentes, nas quais agenciam signos dos vários extratos semióticos e imagéticos, a partir de escolhas dos autores junto aos editores dos livros didáticos. São escolhas baseadas nos imaginários de Lobato e de todo o seu universo ficcional adaptado para contemporaneidade.

OBJETIVOS

- Ler com autonomia texto e atividades.
- Levantar hipóteses sobre a temática do texto analisando o título da fábula.
- Inferir sentidos e ativar conhecimentos prévios sobre o gênero fábula.
- Interpretar e compreender o texto.
- Compreender o significado de palavras e expressões com base no contexto da fábula.

AUXILIANDO SEU TRABALHO

As fábulas são essenciais na literatura infantil. Por isso, é importante que o professor entenda mais sobre esse gênero para que, assim, consiga explorá-lo de modo a promover o desenvolvimento dos alunos. Fábulas são textos curtos, geralmente escritos em prosa, mas também podem ser escritos em versos. Nessas narrativas, os personagens são em sua maioria animais que têm características humanas, como: ganância, preguiça, rancor etc. As fábulas têm como principal objetivo criticar costumes e pensamentos. Para concretizar essas críticas, comumente se utilizam metáforas e comparações que falam de comportamentos inadequados de maneira quase sempre lúdica. Para que as críticas não se tornem tão duras ou rígidas, há personagens que seguem um padrão, que refletem um grupo de pessoas ou de características. Esses personagens, normalmente animais, expressam sentimentos, hábitos, emoções e falas humanas e expõem questões que ajudam os leitores a refletir sobre temas como: tolerância, inveja, cobiça etc. Geralmente, as fábulas terminam com uma moral que traz um ensinamento. São fábulas famosas: **O leão e o ratinho**, **A cigarra e a formiga**, **A lebre e a tartaruga** e **A raposa e a cegonha**.

O escritor francês Jean de La Fontaine foi responsável por propagar as fábulas no Ocidente. Ele publicou doze livros de fábulas recolhidas dos fabulistas ancestrais Esopo (grego, séculos VII e VI a.C.) e Fedro (romano, 15 a.C. – 50 d.C.). Além disso, publicou muitas outras fábulas de sua própria autoria. Gustave Doré foi o ilustrador das fábulas de Jean de La Fontaine com belíssimas imagens. Por isso, as obras de La Fontaine são comumente associadas a Doré.

CAPÍTULO

1

MORAL DA HISTÓRIA

- Você se lembra de algum ensinamento transmitido por alguma fábula? Conte aos colegas. *Respostas pessoais.*
- Em sua opinião, que atitude humana será apresentada numa fábula cujo título é **O galo que logrou a raposa?**

LEITURA

1. Leia e descubra se o que você pensou se confirma.

O galo que logrou a raposa

Um velho galo matreiro, percebendo a aproximação da raposa, empoleirou-se numa árvore. A raposa, desapontada, murmurou consigo: "Deixe estar, seu malandro, que já te curo!..." E em voz alta:

— Amigo, venho contar uma grande novidade: acabou-se a guerra entre os animais. Lobo e cordeiro, gavião e pinto, onça e veado, raposa e galinhas, todos os bichos andam agora aos beijos como namorados. Desça desse poleiro e venha receber o meu abraço de paz e amor.

— Muito bem! — exclamou o galo.

238

- Após a leitura em voz alta, proponha uma roda de conversa para saber o que os alunos entenderam da fábula. Abra espaço para que eles comentem se o que pensaram se confirmou, instigue a discussão dos alunos com perguntas como: "Em algum momento, você achou que a raposa estava sendo honesta em suas intenções?"; "O que levou você a perceber que a raposa estava enganando o galo o tempo todo?" – se o aluno não percebeu as intenções da raposa desde o início, chame a atenção para o título da fábula; "Por que a

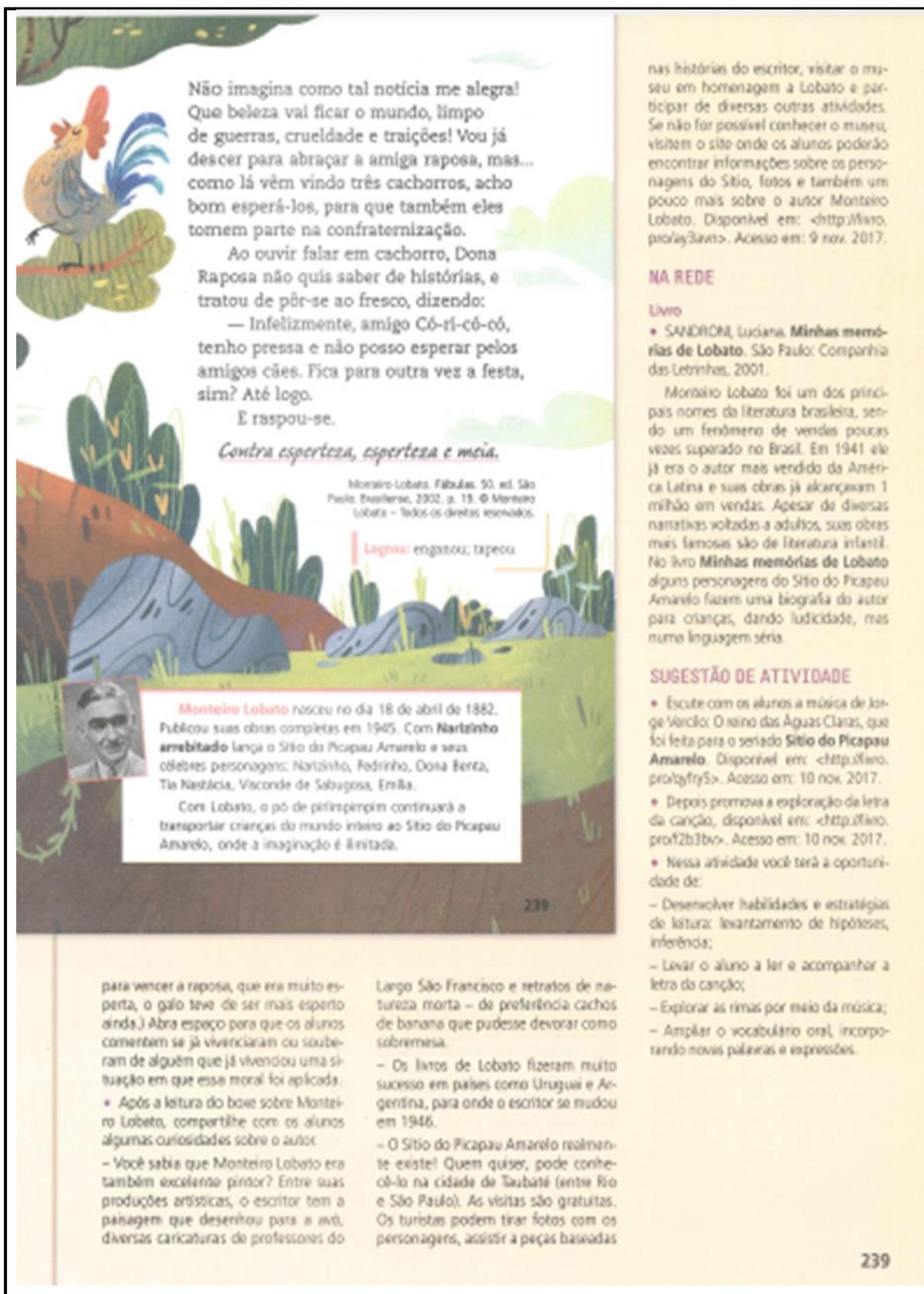
raposa tratou logo de ir embora quando os cachorros se aproximaram?"

- Leve os alunos a perceber a importância de saber o vocabulário presente na fábula, pois a palavra **logrou** já mostra ao leitor qual será o desfecho da história.

- Aproveite o momento para perguntar se alguém desconhece mais alguma palavra na fábula. (Se a raposa for positiva, ajude-os a procurar o significado no dicionário).

- Explore com os alunos a moral da fábula: "Contra esperteza, esperteza e mais". (Se necessário, informe que,

Imagem 3 - *Encontro*: língua portuguesa, 2º ano do Ensino Fundamental I, p. 238.



Não imagina como tal notícia me alegra!
Que beleza vai ficar o mundo, limpo
de guerras, crueldade e traições! Vou já
descer para abraçar a amiga raposa, mas...
como lá vêm vindo três cachorros, acho
bom esperá-los, para que também eles
tomem parte na confraternização.

Ao ouvir falar em cachorro, Dona
Raposa não quis saber de histórias, e
tratou de pôr-se ao fresco, dizendo:

— Infelizmente, amigo Cô-ri-cô-cô,
tenho pressa e não posso esperar pelos
amigos cães. Fica para outra vez a festa,
sim? Até logo.

E raspou-se.

Contra esportezza, esportezza e meia.

Monteiro Lobato. Fábula. 93. ed. São
Paulo: Brasiliense, 2002. p. 13. © Monteiro
Lobato – Todos os direitos reservados.

Lagosta engastou; tapeou.

Monteiro Lobato nasceu no dia 18 de abril de 1882. Publicou suas obras completas em 1945. Com **Narizinho arrebitado** lança o Sítio do Picapau Amarelo e seus célebres personagens: Narizinho, Fedrinho, Dona Berta, Tia Nastácia, Visconde de Sabugosa, Emília.

Com Lobato, o pó de piripiripim continuará a transportar crianças do mundo inteiro ao Sítio do Picapau Amarelo, onde a imaginação é ilimitada.

para vencer a raposa, que era muito es-
perta, o galo teve de ser mais esperto
ainda.) Abra espaço para que os alunos
comentem se já vivenciarão ou souberam
de alguém que já vivenciou uma si-
tuação em que esse moral foi aplicada.

- Após a leitura do boxe sobre Montei-
ro Lobato, compartilhe com os alunos
algumas curiosidades sobre o autor:

- Você sabia que Monteiro Lobato era
também excelente pintor? Entre suas
produções artísticas, o escritor tem a
paisagem que desenhou para a avó,
diversas caricaturas de professores do

Largo São Francisco e retratos de na-
tureza morta – de preferência cachos
de banana que pudesse devorar como
sobremesa.

- Os livros de Lobato fizeram muito
sucesso em países como Uruguai e Ar-
gentina, para onde o escritor se mudou
em 1946.
- O Sítio do Picapau Amarelo realmen-
te existe! Quem quiser, pode conhe-
cê-lo na cidade de Taubaté (entre Rio
e São Paulo). As visitas são gratuitas.
Os turistas podem tirar fotos com os
personagens, assistir a peças baseadas

nas histórias do escritor, visitar o mu-
seu em homenagem a Lobato e par-
ticipar de diversas outras atividades.
Se não for possível conhecer o museu,
visitem o site onde os alunos poderão
encontrar informações sobre os perso-
nagens do Sítio, fotos e também um
pouco mais sobre o autor Monteiro
Lobato. Disponível em: <[http://lvaro.
prolay3avivo](http://lvaro.prolay3avivo)>. Acesso em: 9 nov. 2017.

NA REDE

Livro

- SANDRONI, Luciana. **Minhas memó-
rias de Lobato**. São Paulo: Companhia
das Letrinhas, 2001.

Monteiro Lobato foi um dos princi-
pais nomes da literatura brasileira, sen-
do um fenômeno de vendas poucas
vezes superado no Brasil. Em 1941 ele
já era o autor mais vendido da Améri-
ca Latina e suas obras já alcançavam 1
milhão em vendas. Apesar de diversas
narrativas voltadas a adultos, suas obras
mais famosas são de literatura infantil.
No livro **Minhas memórias de Lobato**
alguns personagens do Sítio do Picapau
Amarelo fazem uma biografia do autor
para crianças, dando ludicidade, mas
numa linguagem séria.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

- Escute com os alunos a música de Jo-
ge Vercilo: O Reino das Águas Claras, que
foi feita para o seriado **Sítio do Picapau
Amarelo**. Disponível em: <[http://lvaro.
prolay3avivo](http://lvaro.prolay3avivo)>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- Depois promova a exploração da letra
da canção, disponível em: <[http://lvaro.
prolay3avivo](http://lvaro.prolay3avivo)>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- Nessa atividade você terá a oportuni-
dade de:
 - Desenvolver habilidades e estratégias
de leitura: levantamento de hipóteses,
inferência;
 - Levar o aluno a ler e acompanhar a
letra da canção;
 - Explorar as rimas por meio da música;
 - Ampliar o vocabulário oral, incorpo-
rando novas palavras e expressões.

239

Imagem 4 - Encontro: língua portuguesa, 2º ano do Ensino Fundamental I, p. 239.

No primeiro livro, podemos identificar, logo na biografia e nas curiosidades sobre o autor, publicadas em *Encontro*, do 2º ano, do Ensino Fundamental, vários sintagmas nominais e verbais como: *pó de pirlimpimpim*, *transportar para o mundo inteiro*, *imaginação ilimitada*, *excelente pintor* e o uso da palavra *célebre* para indicar os personagens mais conhecidos da sua obra, enaltecendo a criatividade e o talento do autor.

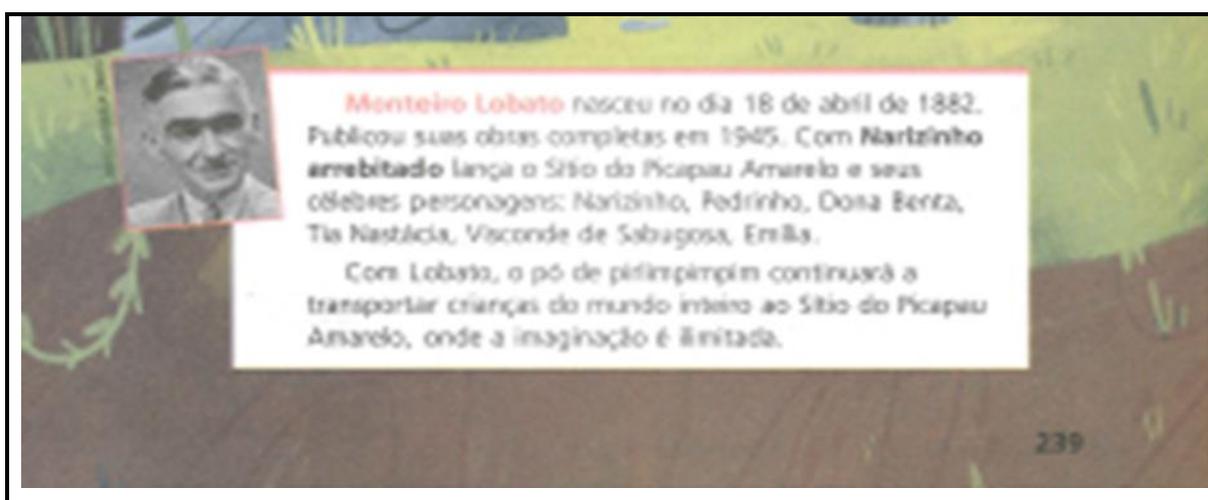


Imagem 5 - *Encontro*: língua portuguesa, 2º. ano do Ensino Fundamental I, p. 239.

Além disso, há também a expressão em que exalta o *sucesso em países como Uruguai e Argentina*, revelando o talento do autor como escritor e empresário fora do Brasil, o que é reforçado por meio do interdiscurso, no qual os autores do livro didático indicam o livro de Luciana Sandroni, *Minhas memórias de Lobato*. Os autores do LD descrevem Lobato como:

[...] um dos principais nomes da literatura brasileira, sendo um fenômeno de vendas poucas vezes superado no Brasil. Em 1941 ele já era o autor mais vendido da América Latina e suas obras já alcançaram 1 milhão de vendas. (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2018, p. 239).

O título dessa obra também dialoga com o livro *Memórias de Emília*, história em que Emília obriga Visconde a servir de escriba de suas memórias. Na fábula *Contra esperteza, esperteza e meia* é possível fazer um diálogo da moral com uma fala de Emília, na obra *Memórias de Emília* em que a boneca, ao falar com Visconde, diz: "[s]er esperto é tudo. O mundo é dos espertos." (LOBATO, 1994a, p. 42). Ironicamente, Lobato, ao usar a estratégia da ironia, parece ter visado ensinar às crianças que, para ter sucesso na vida, é preciso ser mais perspicaz e inteligente que

o outro, como no caso do velho galo que foi mais esperto do que a raposa, apesar de ser mais fraco, menor e mais velho.

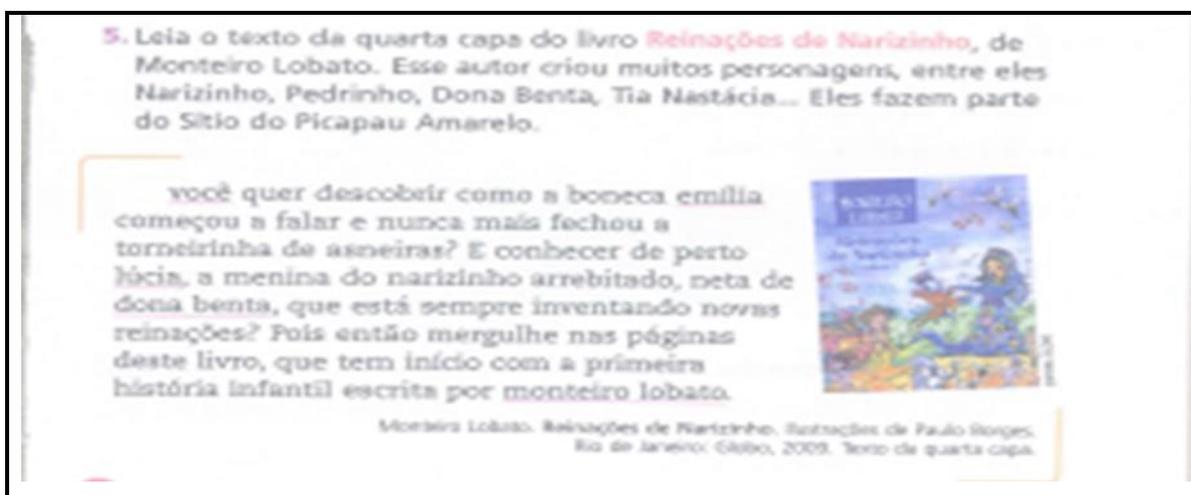


Imagem 6 - *Encontro*: língua portuguesa, 3º ano do Ensino Fundamental I, p. 43.

No livro didático do 3º ano, da FTD, a imagem da capa do livro *Reinações de Narizinho*, publicada pela editora Globo a partir de 2012, o ilustrador Paulo Borges optou por apresentar uma cena da história da festa do Major. Nela, Narizinho dança com o príncipe Escamado do Reino das Águas Claras e como convidados estão a boneca Emília, o Dr. Caramujo, vários peixes e abelhas. As ilustrações são bem alegres e coloridas, o que revela a possibilidade de despertar a atenção das crianças. Para Coelho (2000), as cores ajudam a reforçar a alegria e o bom humor sugerido pelo desenho.



Imagem 7 - *Encontro*: língua portuguesa, 3º. ano do Ensino Fundamental I, p. 43.

Essa cena faz parte da história *A menina do narizinho arrebitado*¹⁷, do primeiro capítulo do livro *Reinações de Narizinho*. Com esta narrativa, Lobato parece ter visado a despertar a imaginação dos leitores, e assim fazendo, parece ter desejado romper com a tradição de histórias com a preocupação de transmitir lições moralizantes, comuns na época, dessa maneira, o autor cria, assim, um universo ficcional para as crianças com o qual não estavam acostumadas. Com suas histórias, segundo Santos (2011, p. 34):

Lobato tenta uma solução para os entraves da narrativa baseado na magia e fantasia, elementos que as personagens “apelam” em meio a uma situação de conflito, uma vez que na fantasia não existe contradição, não estamos

¹⁷ Disponível em: < http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasgerais/drg43265/drg43265.pdf>
Acesso em: 1 maio 2022.

cobrando do autor uma resolução real dos conflitos, sim apenas interpretando de acordo com uma maneira possível dentre outras.

Na capa do livro, a cor de fundo predominante é o azul, cor que, segundo Farina, Perez e Bastos (2006), pode imprimir sobriedade e sofisticação, trazendo as figuras principais para a frente. Além de ser “[...] a cor do infinito, do longínquo e do sonho: o que é azul parece estar longe: o céu, o horizonte, o ar...” (FARINA; PEREZ; BASTOS, 2006, p. 102). Na cena representada, está o fundo do mar onde está sendo realizada a festa em homenagem a Narizinho, lugar onde se passava o sonho dessa personagem. Há também a cor amarela que remete a vários sentimentos como: alegria, espontaneidade, ação, poder, dinamismo e impulsividade. (FARINA; PEREZ; BASTOS, 2006). Alguns desses sentimentos podem ter sido vivenciados pelo personagem na história, uma vez que, ao despertar, a menina lamenta: “[q]ue pena! Tudo aquilo não passara dum lindo sonho...” (LOBATO, 1920).

O destaque é dado ao nome do autor comparado ao valor da obra, isso por ser Lobato considerado mais importante do que sua própria criação, mesmo com todo o sucesso que ela proporcionou ao autor. De acordo com Neres e Lacerda (2017, p. 6):

[o] nome da obra e do autor na primeira capa podem estar, ora um, ora outro, em destaque, de acordo com o valor de “grife” que ambos possuem: quando o nome do autor possui um destaque maior quando comparado ao da obra é porque o autor é uma marca, em termos de marketing, ou seja, seu nome é mais importante do que o da obra, pois é por ele que os seus leitores procuram em uma livraria. Quando o inverso ocorre – dá-se um destaque maior ao nome da obra do que o do autor –, é porque o nome da obra é que possui o valor de venda, sendo ele o elemento principal que norteia a busca da obra em uma livraria.

A editora, provavelmente, optou por destacar o nome de Monteiro Lobato por considerá-lo importante para o mercado livreiro, uma vez que ele se tornou reconhecido e respeitado por seus pares como um intelectual; assim sendo, o resultado alcançado pela “marca” Lobato, ultrapassava o seu sucesso comercial.

Essa não é a capa da primeira edição do livro *Reinações de Narizinho*, no entanto é importante mencionar que, desde o lançamento da primeira obra infantil, Lobato, com seu talento de escritor/editor, preocupou-se em inovar no cenário da literatura brasileira, criando personagens que povoam o imaginário das crianças, mas também preocupou-se com as ilustrações de todo o livro. Desde a primeira versão, o livro foi, segundo Coelho (1984, p. 723):

[v]alorizado, visualmente, por uma bem cuidada apresentação gráfica, - volume cartonado, tipo álbum-de-figurinhas, formato 29 x 22 cm, com 43

páginas e pitorescos desenhos de Voltolino (pseud. de Lemmo Lemmi – 1886/1926) [...].

Podemos perceber que Lobato preocupava-se com o aspecto visual do livro infantil de maneira que chamasse a atenção das crianças. Dessa maneira, como escritor/editor cuidava dos aspectos dos livros desde a criação das histórias até o produto final de forma a atingir o público alvo.

Ainda como editor, traçou estratégias de marketing, de propaganda e de vendas, modernizou a prática editorial brasileira, fazendo o livro ser vendido em todos os lugares do Brasil. Lobato abriu caminho para que outros escritores também se aventurassem a escrever para crianças nas décadas de 30 e 40, tais como José Lins do Rego, Érico Veríssimo, Luís Jardim, Lúcio Cardoso, Graciliano Ramos. (PERES, 2007). Esses são os herdeiros de Lobato que continuaram contemplando a infância, as raízes folclóricas e, principalmente, respeitando o ponto de vista das crianças.

Lobato também se preocupava em contar histórias que produzissem os aspectos da cultura brasileira. Para isso, lança o livro *Fábulas*, em 1922. A capa desse livro, com uma pequena resenha, está reproduzida no livro didático do 4º. ano do Ensino Fundamental I, *Ápis*, da Editora Ática. Segundo Souza (2010), esse gênero faz parte do projeto inicial de literatura infantil de Lobato, uma vez que percebe a precariedade das fábulas existentes mesmo antes de escrever seu primeiro livro infantil. Em suas histórias, Lobato, além de incorporar a linguagem oral e apresentar animais pertencentes à fauna brasileira, segundo Souza (2010, p.15-16): “[...] recria a situação primitiva de narração da fábula, ao forjar a presença de narrador (Dona Benta) e ‘roda’ de ouvintes formada exclusivamente pela turma do Sítio.[...]”.

Sugestões de...

Livros

Fábulas, de Monteiro Lobato, ilustrado por Alcy Linares, publicado pelo selo Globinho da editora Globo.

Monteiro Lobato apresenta, por meio de uma narrativa adaptada à cultura brasileira, histórias inspiradas nas fábulas de Esopo e La Fontaine, que trazem lições ancestrais de inteligência, gratidão, identidade e autoconhecimento.

Fábulas palpitadas: recontadas em versos e comentadas, de Pedro Bandeira, publicado pela editora Moderna.

As fábulas de Esopo são recontadas em versos por Pedro Bandeira, que mostra que a moral de antigamente permanece atual, pois a humanidade progride, mas suas emoções são as mesmas.



Imagem 8 - *Ápis*. Língua portuguesa, 4º ano do Ensino Fundamental I, p. 43.

É justamente essa cena que é retratada na capa do livro de Monteiro Lobato: Dona Benta, como mediadora da leitura, sentada com um livro nas mãos e, rodeada pelos netos, Emília e Visconde, juntamente com alguns animais. Por meio das fábulas, o autor provoca o leitor, fazendo-o opinar sobre as questões levantadas no decorrer da narrativa. Assim sendo, segundo Lopes (2006, p. 41):

[...] o leitor passa do mundo encantado do Picapau Amarelo para o mundo real que o rodeia, sabendo compreendê-lo um pouco mais, até mesmo modificá-lo. Como o leitor não é mais um sujeito passivo perante a leitura, também não o será em relação à realidade.

De maneira lúdica, Lobato visou a levar os leitores a se posicionarem sobre os diversos aspectos suscitados pelas fábulas, provocando inquietações e manifestações críticas.

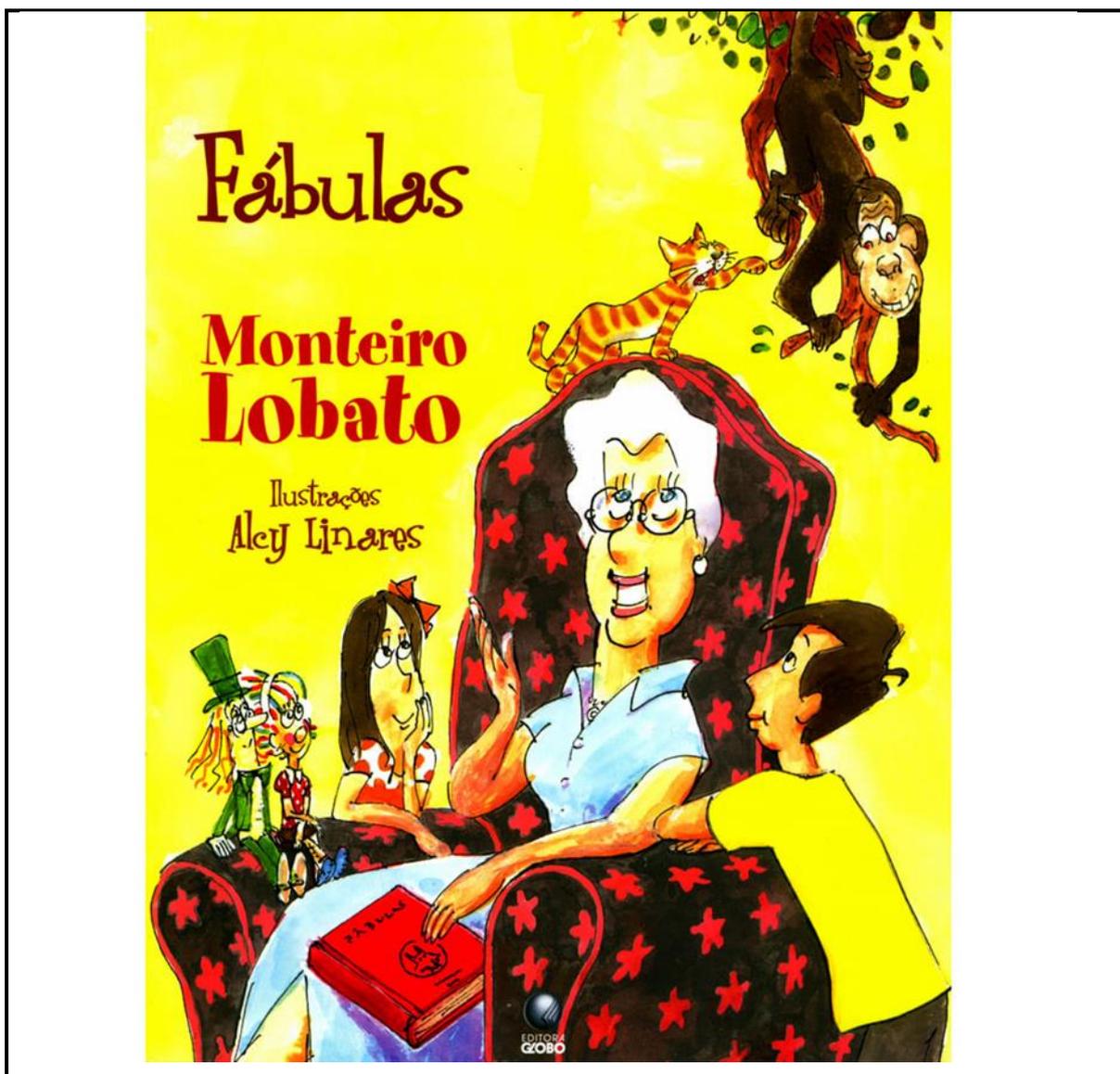


Imagem 9 - *Ápis*. Língua portuguesa, 4º ano do Ensino Fundamental I, p. 43.

Em sua capa foram usadas cores vivas e alegres, capazes de provocar diferentes sensações no leitor. De acordo com Farina; Perez e Bastos (2006, p. 2):

[a]s cores influenciam o ser humano e seus efeitos, tanto de caráter fisiológico como psicológico, intervêm em nossa vida, criando alegria ou tristeza, exaltação ou depressão, atividade ou passividade, calor ou frio, equilíbrio ou desequilíbrio, ordem ou desordem etc. As cores podem produzir impressões, sensações e reflexos sensoriais de grande importância, porque cada uma delas tem uma vibração determinada em nossos sentidos e pode atuar como estimulante ou perturbador na emoção, na consciência e em nossos impulsos e desejos. (FARINA; PEREZ; BASTOS, 2006, p. 2).

Assim, para chamar a atenção do leitor para o nome do autor, foi usada a cor vermelha que, segundo Farina, Perez e Bastos (2006, p. 99), é “[...] uma cor quente e bastante excitante para o olhar, impulsionando a atenção e a adesão aos elementos em destaque. [...]”. Por ter sido citado primeiro, o relevo é dado ao título, mas, ao optar pelo uso da cor vermelha, “excitante para o olhar”, no nome do autor, podemos inferir

que o editor optou por realçar também o escritor da obra, uma vez que, tanto no título da obra quanto no nome do autor, são usadas letras grandes que se destacam na capa. A cor predominante é o amarelo que pode estar “conectada à prosperidade, riqueza e à divindade por associação ao dourado.” (FARINA; PEREZ; BASTOS, 2006, p. 101).

ANTES DA LEITURA

O texto que você vai ler é um trecho do livro *O Saci*, escrito por José Bento Monteiro Lobato, publicado pela primeira vez em 1921.



Capa do livro *O Saci*, de Monteiro Lobato.

1. Observando a capa ao lado e com base no que você sabe sobre o Saci, como é a aparência dele? *Resposta nas orientações para o professor.*
2. Como é o comportamento do Saci? Você conhece alguma travessura praticada por ele? *Resposta nas orientações para o professor.*
3. Descreva a cena representada na capa do livro. *Resposta nas orientações para o professor.*
4. Sobre o que você acha que será a história das páginas a seguir? *Resposta nas orientações para o professor.*
5. Observe algumas personagens das histórias de Monteiro Lobato. Quais delas você conhece? Circule-as e comente com os colegas as características dessas personagens. *Resposta pessoal.*



Monteiro Lobato é considerado o precursor da literatura infantil no Brasil. Ele nasceu em Taubaté, São Paulo, em 1882, e morreu em São Paulo, em 1948. O livro *O Saci* surgiu após a inquietação de Monteiro Lobato com esse ser folclórico que o levou a pedir que os leitores de um jornal enviassem depoimentos, a fazer um concurso de ilustração inspirado no que foi revelado nos depoimentos e a editar e publicar um texto com tudo o que foi coletado.

125

Objetivos

- Levantar hipóteses com base no título e nos elementos da capa do livro.
- Perceber os próprios conhecimentos sobre as personagens folclóricas.

Destaque da BNCC

- As atividades de 1 a 4 conduzem o aluno ao levantamento de hipóteses, ancoradas nos conhecimentos prévios sobre o tema, desenvolvendo a habilidade EF35LP06, descrita anteriormente.

- Nesse momento, é importante levar os alunos a observarem a capa e, com base nela, criarem expectativas em relação ao que o texto irá tratar. Aproveite para resgatar os conhecimentos prévios dos alunos sobre as personagens do Sítio do Picapau Amarelo, história criada por Monteiro Lobato.
- Verifique se no cantinho da leitura da sala de aula ou na biblioteca da escola há livros de Monteiro Lobato. Nesse caso, incentive-os a lê-los.

Acompanhando a aprendizagem

- Como os alunos já tiveram contato nesta unidade com um texto de temática e gênero similar ao que vão ler, deixe-os falar livremente. Assim, você perceberá o que aprenderam até aqui.

Respostas

1. O Saci é representado por um menino negro, de uma perna só e que usa um gorro vermelho.
2. Resposta pessoal. Possível resposta: O Saci é conhecido por travessuras como trançar a crina dos cavalos, fazer sumir objetos, assustar para assustar os viajantes, entre outras.
3. Na cena, Pedrinho está tentando pegar um Saci, o qual está dentro de um rodadoiro.
4. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos observem o título e a imagem da capa e concluam que a história será sobre o Saci, que será perseguido pelo menino (Pedrinho).

125

Na coleção *Novo Pitanguiá*, 4^o. ano, a capa publicada é do livro *O Saci*. Ela também não faz parte da primeira edição do livro, assim como a própria história. Em sua primeira edição, a obra continha apenas os mitos do saci, do lobisomem, da cuca e da iara. Após a reformulação em 1932, Lobato acrescentou histórias sobre a fauna e a flora brasileira, além dos mitos de cauré, do uirapuru, do urutau, do curupira, do boitatá, do neguinho do pastoreio, da mula sem cabeça, da porca dos sete leitões e do caipora, passando de 38 páginas para 121 e de 9 capítulos para 33.

Ao longo do tempo, a imagem do saci na capa do livro também transformou-se, passou de uma imagem mais primitiva para outra com características infantis. Essas modificações enfatizam a importância da capa, uma vez que servem como um “cartão de visita” para a obra. É por meio dela que o leitor estabelece o primeiro contato e por isso, segundo Neres e Lacerda (2018, p. 5) “[...] possui uma função comercial, de marketing, de captação da atenção de um leitor, visando à compra do livro para posterior leitura [...]”

Portanto pode-se inferir que, para chamar a atenção do leitor, a editora optou por produzir uma capa com cores quentes, predominando o amarelo, uma vez que esta cor pode emergir sensações de alegria, espontaneidade, ação, dinamismo e impulsividade. Sensações que podem ser comprovadas pelos excertos da história: “Pedrinho voltou para casa decidido a pegar um Saci, custasse o que custasse”, “custou a chegar esse dia, tal era a sua impaciência”, “Pedrinho foi se aproximando pé ante pé e, de repente, zás! Jogou a peneira em cima” que refletem alegria, dinamismo, impulsividade e muita ação nas travessuras vivenciadas pelos personagens da história.

Objetivos

- Desenvolver a autonomia de leitura silenciosa ou em voz alta.
- Compreender de forma global o texto em contextos de leitura autônoma ou mediada pelo professor.

Destaques da BNCC

- A leitura do texto literário é importante para o reconhecimento da expressão da identidade e da cultura de um povo e, dessa forma, trabalha a habilidade EF35LP13, descrita anteriormente.
- A leitura desse texto valoriza a literatura em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade, favorecendo o desenvolvimento da habilidade EF35LP15.
- Ao ler de forma autônoma textos literários de diferentes gêneros e extensões, estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores, desenvolve-se a habilidade EF35LP17.
- A habilidade EF04LP13, descrita anteriormente, é trabalhada durante a leitura, pois o aluno precisa inferir o sentido de palavras e expressões considerando o contexto em que aparecem.

• Inicialmente, proponha aos alunos uma leitura silenciosa, para desenvolver a autonomia de leitura deles. Na sequência, proponha uma leitura, conforme sugerida em Lendo de outro jeito.

• Durante a primeira leitura, se houver palavras cujo sentido os alunos desconheçam, oriente-os a inferi-las pelo contexto. Se necessário, peça-lhes que as pesquisem em um dicionário.

Algumas palavras que, porventura, podem gerar dúvidas são: caçooou: zombou, riu; taquaras: bambus; rodainho: movimento em círculo, causado pelo cruzamento de ventos vindos de direções contrárias; caraçuca: gorro.

LEITURA

Pedrinho é um menino que adora grandes aventuras. Certo dia, ele procurou pelo Tio Barnabé, um senhor entendido de lendas e tradições, para aprender tudo o que ele sabia sobre Saci. Tio Barnabé contou tudo ao menino, que, por sua vez, ficou entusiasmado com as histórias e decidiu pegar um Saci. Será que deu certo?

Pedrinho pega um saci

Tão impressionado ficou Pedrinho com esta conversa que dali por diante só pensava em saci, e até começou a enxergar sacis por toda parte. Dona Benta caçooou, dizendo:

— Cuidado! Já vi contar a história de um menino que de tanto pensar em saci acabou virando saci...

Pedrinho não fez caso da história e um dia, enchendo-se de coragem, resolveu pegar um. Foi de novo em procura do Tio Barnabé.

— Estou resolvido a pegar um saci — disse ele — e quero que o senhor me ensine o melhor meio.

Tio Barnabé riu-se daquela valentia.

— Gosto de ver um menino assim. Bem mostra que é neto do defunto sinhô velho, um homem que não tinha medo nem de mula sem cabeça. Há muitos jeitos de pegar saci, mas o melhor é o de peneira. Arranja-se uma peneira de cruzeta...

— Peneira de cruzeta?
— interrompeu o menino.
— Que é isso?



• Durante a segunda leitura, peça aos alunos que observem quem são as personagens principais do texto, como são indicados os diálogos entre elas, qual é o objetivo de Pedrinho, quem o ajuda, o que acontece no final, entre outras informações que julgar pertinentes.

• EF35LP15: Valorizar a literatura, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

• EF35LP17: Ler, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

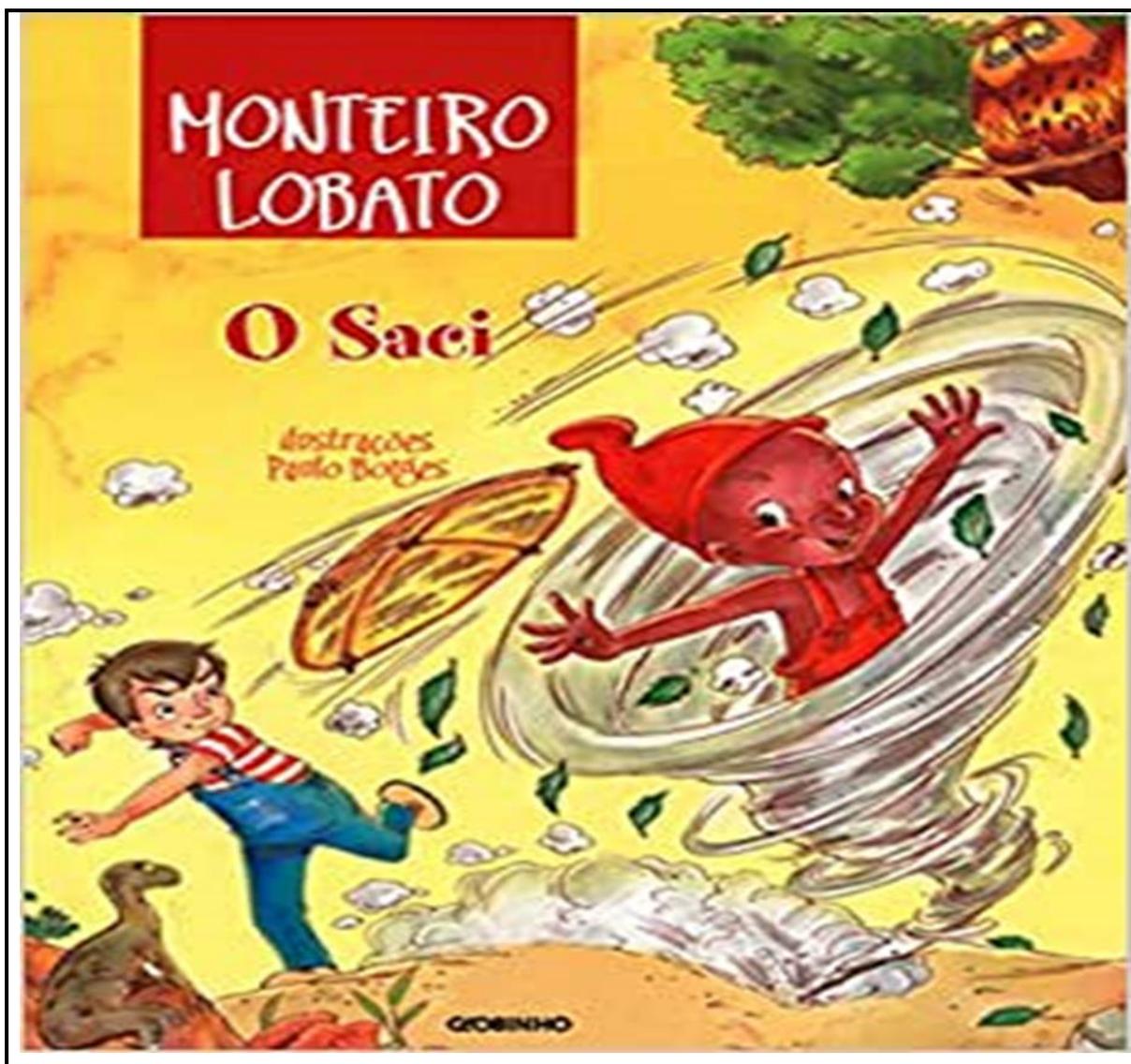


Imagem 12 - *Novo Pitangüá*: língua portuguesa, 4º ano do Ensino Fundamental I, p. 125.

Na imagem dessa edição, o saci é de um menino negro com um gorro e roupas vermelhas. Essa cor de acordo com Farina; Perez; Bastos (2006, p. 99) “[...] é signo de força, de energia, de redenção.” Características que podem ser identificadas pela sua feição facial alegre e faceira, representando um menino levado como suas próprias aventuras. No livro de Lobato, o saci passou a ser considerado, de acordo com Vieira (2009, p. 61): “[...] uma figura traquina, que gosta de se divertir fazendo pequenas travessuras domésticas ou assustando as pessoas com seus assovios agudos. [...]”. Suas atitudes não prejudicam, nem fazem mal a ninguém; - pelo contrário, seu objetivo seria apenas se divertir. A alegria também pode ser evidenciada na representação da imagem da capa, na qual Pedrinho tenta capturar o saci, porém

ele escapa rapidamente, por meio de redemoinho, demonstrando a agilidade do moleque.

Ao representar o saci dessa forma, Lobato, talvez tivesse buscado as características de uma identidade nacional, uma vez que, segundo Vieira (2009, p. 62): “[...] os brasileiros veem nele uma mistura de elementos africanos, indígenas e europeus.” Dos povos indígenas deriva o nome Saci Pererê, que significa a mãe das almas que sai nos caminhos ou nas estradas. A personificação do saci no corpo de um menino negro e o hábito de fumar advêm de características africanas. Os europeus são representados pelo gorro vermelho, uma vez que essa indumentária era usada pelos navegadores portugueses desde o século XV e ainda, algumas vezes, o saci, segundo Vieira (2009, p. 63): “[...] ser descrito com a mão furada ou ainda os rodamosinhos, que de acordo com a tradição portuguesa são provocados por seres maléficos.” Ao resgatar o personagem saci, como uma mistura de três etnias, Lobato valoriza a cultura e a identidade do povo brasileiro, levando o leitor a refletir sobre esse país multicultural. Para isso, cria o *Sítio do Picapau Amarelo*, local que simboliza um enorme capital cultural, com seus personagens singulares, capazes de transmitir conhecimentos de mundo diversos. (ROCHA; NICOLAU, 2018, p. 202).

O destaque na capa é dado ao nome do autor, que está no alto da página em letras grandes, emolduradas em um quadro vermelho, o que lhe confere maior importância do que ao próprio título, que está em letras menores logo abaixo.

Objetivos

- Levantar hipóteses sobre o texto que será lido.
- Compartilhar o conhecimento prévio sobre o assunto e o autor do texto.

Destques da BNCC

- As atividades orais 1 e 2 permitem desenvolver a habilidade EF05LP01, descrita anteriormente.
- A atividade 1 estimula o levantamento de hipóteses, desenvolvendo a habilidade EF35LP06, descrita anteriormente.
- No item a da atividade 1, leve os alunos a reconhecerem, no título do texto, o espaço do mito lido anteriormente: o labirinto que se localiza na ilha de Creta.
- No item b da atividade 1, permita aos alunos que comentem sobre o que imaginam que a narrativa a ser lida vai tratar. Se achar pertinente, anote na lousa as respostas deles para que, após a leitura, eles possam confirmá-las ou refutá-las.
- No item c da atividade 1, incentive os alunos a utilizarem a imaginação e pensarem de que forma o labirinto pode ser utilizado em outras histórias.
- Na atividade 2, conforme os alunos forem citando as personagens, peça a eles que digam também as características de cada uma delas.
- Caso os alunos não conheçam as personagens de "O Sítio do Picapau Amarelo", explique a eles que elas foram criadas por Monteiro Lobato (1882-1948). No trecho a ser lido, aparecem o garoto Pedrinho, o boneco de sabugo de milho chamado Visconde de Sabugosa, a boneca falante chamada Emília e a cozinheira da casa, a tia Nastácia.
- Estimule os alunos a selecionarem livros da biblioteca da escola ou do cantinho da leitura para ler e conhecer mais sobre as obras de Monteiro Lobato. Disponibilize um momento da aula para que eles possam comentar sobre o que leram e dizer se indicariam o livro para a turma. Dessa forma, contempla-se a habilidade EF35LP16, descrita anteriormente.

190

ANTES DA LEITURA

O texto que você vai ler nas páginas seguintes é um trecho narrativo.

1. Veja a seguir o título do texto.

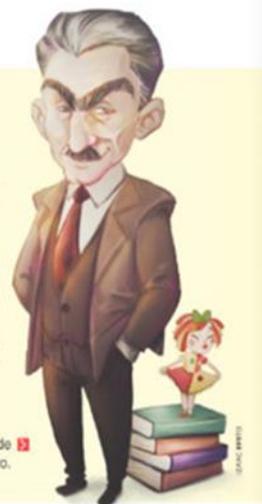
No labirinto de Creta

- a. Que elementos presentes nesse título se relacionam à história do mito "O Minotauro"? Comente. *O labirinto de Creta é o local habitado pelo Minotauro.*
 - b. Você acha que a narrativa que vai ler apresenta os mesmos acontecimentos do mito "O Minotauro"? *Resposta pessoal.*
 - c. Labirintos sempre fascinaram as pessoas. Em sua opinião, que outras aventuras podem ser vividas em um labirinto? *Resposta pessoal.*
2. O autor do texto que você vai ler é Monteiro Lobato.
 - a. Você já ouviu falar sobre ele ou as personagens criadas por ele? *Resposta pessoal.*
 - b. Que histórias desse autor você conhece? *Resposta pessoal.*

O escritor Monteiro Lobato nasceu em Taubaté, interior de São Paulo, em 1882. É considerado um dos principais escritores brasileiros, e grande parte de sua obra é voltada às crianças, como o tão conhecido "O sítio do Picapau Amarelo".

O texto que você vai ler faz parte do livro *Obras completas*, que traz toda a produção infantil de Lobato. Procure por seus livros na biblioteca da escola ou da sua cidade e conheça um pouco mais a obra desse escritor.

Caricatura de Monteiro Lobato.



190

- Veja a seguir algumas informações sobre as personagens do Sítio do Picapau Amarelo.
- Emília: boneca de pano, bastante amiga de Narizinho. É alegre e cheia de artimanhas para conseguir o que quer.
- Narizinho: seu nome é Lúcia, é neta de Dona Benta, prima de Pedrinho e ama comer jabuticabas.
- Pedrinho: neto de Dona Benta e criador do Visconde de Sabugosa.
- Visconde de Sabugosa: boneco feito de sabugo de milho, ele é muito inteligente e leitor exímio. Tem um laboratório onde planeja invenções.
- Dona Benta: avó muito carinhosa e sempre próxima dos netos.
- Tia Nastácia: empregada do Sítio, criadora de Emília e excelente cozinheira.
- Saci Pererê: menino de uma perna só, que está sempre aprontando.
- Cuca: bruxa com corpo de jacaré. É a vilã do Sítio.

b. Que histórias desse autor você conhece?
Resposta pessoal.

O escritor Monteiro Lobato nasceu em Taubaté, interior de São Paulo, em 1882. É considerado um dos principais escritores brasileiros, e grande parte de sua obra é voltada às crianças, como o tão conhecido "O sítio do Picapau Amarelo".

O texto que você vai ler faz parte do livro *Obras completas*, que traz toda a produção infantil de Lobato. Procure por seus livros na biblioteca da escola ou da sua cidade e conheça um pouco mais a obra desse escritor.

Caricatura de Monteiro Lobato.

190

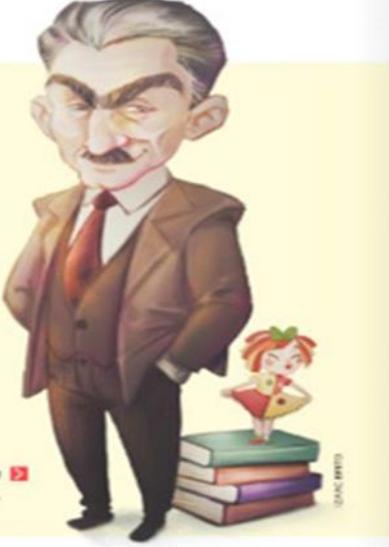


Imagem 14 - *Novo Pitanguiá*: língua portuguesa, 5º ano do Ensino Fundamental I, p. 190.

Em outro livro do Ensino Fundamental I, não há ênfase na biografia de Lobato; ela é pequena e não traz muitas novidades sobre a vida pessoal do autor; limita-se a informar sobre sua obra literária, considerando-o como “um dos principais escritores brasileiros”. No entanto parece haver, por parte do enunciador didático, uma preocupação com a leitura e com sua apresentação aos alunos, conforme demonstram os excertos: “procure por seus livros na biblioteca”, “conheça um pouco mais a obra desse autor”. Há também orientações para o professor que confirmam esse cuidado com a leitura, como demonstram os excertos: “estimule os alunos a conhecer mais sobre as obras de Monteiro Lobato”, “disponibilize um momento da aula para que eles possam comentar sobre o que leram”, “converse com os alunos sobre a importância de Monteiro Lobato para a literatura brasileira”, “leve-os a reconhecer e valorizar as obras dele como patrimônio artístico e cultural”. Para o enunciador didático, o trabalho da leitura “é de extrema importância para o desenvolvimento do letramento”.

Na adaptação de Lobato do *No Labirinto de Creta*, o único personagem da versão original é o próprio Minotauro que agora não devora mais seres humanos. Na versão do Sítio, o Minotauro transforma-se em um insaciável comedor de bolinhos da tia Nastácia. Observa-se a criatividade do autor em transformar uma história aparentemente trágica em algo divertido para as crianças. Segundo Tavares (2012, p. 155):

[...] o trabalho de Lobato se fundamenta na ressignificação dos conteúdos do texto-fonte e não no “transporte” integral de uma narrativa produzida num contexto distante para um livro voltado para jovens brasileiros da primeira metade do século XX.

Com esse texto, o LD é capaz de apresentar a genialidade de Lobato em produzir adaptações, capaz de ver o texto como algo que pode ser mutável, significando-o em relação a um contexto cultural e a um público leitor diferente daquele original. Além disso, é possível ver que Lobato preocupa-se com a violência na história, uma vez que tia Nastácia vence o Minotauro transformando-o em um comedor de bolinhos. Ao transformar a história, o autor transmite a mensagem de que a inteligência é mais importante do que a força, sendo capaz de vencer um ser aparentemente superior.

A substituição do texto lobatiano, carregada de humor, leva-nos ao “[...] uso da paródia como meio de diálogo com o mito [...]” (TAVARES, 2012, p. 157). Ao optar pela imagem de um minotauro gordo e sonolento, Lobato desvia-se do tradicional monstro capaz de ameaçar qualquer um que se aproximar. Isso pode ser observado também na adaptação dos personagens Ariadne e seu novelo de linha que são substituídos por Emília e sua mala com três carretéis de linhas “dos grandes”.

E ainda, dentro do labirinto, há uma cozinha completa, com fogão, utensílios e ingredientes para a tia Nastácia fabricar os deliciosos bolinhos que foram capazes de conquistar o monstro e vencê-lo pela gula. Ao realizar os desvios na história, Lobato utilizou-se da criatividade e do humor, mas não deixou de perder o vínculo com o texto clássico da mitologia grega. E ainda valorizou o papel do personagem vivido pela criança que agia como verdadeiro herói.

Nesses livros podemos observar que o enunciador didático, ao representar Monteiro Lobato, o fez a partir de um imaginário sociodiscursivo baseado nos saberes de experiência, uma vez que esse saber entra no domínio do vivido, do experimentado, são pautados nos julgamentos partilhados e aceitos socialmente. Com a reprodução dos textos e da biografia do autor, os autores do LD projetaram *ethé* de Lobato referentes a um homem inteligente, criativo e principalmente, perspicaz capaz de explorar um novo mercado livreiro, suscetível a inovações incomuns à época. Essas características podem ser comprovadas por meio das histórias criadas por ele, capazes de levar a criança a imaginar que tia Nastácia poderia vencer o Minotauro com seus deliciosos bolinhos e tio Barnabé capturar o saci em uma garrafa. Essa criatividade foi uma das razões que conquistou milhares de

leitores por todo o Brasil e no exterior, além das inovações nas ilustrações da capa e no interior dos livros, fazendo esse produto muito mais atraente para o seu público alvo.

Na análise da coleção do Ensino Médio, verificamos que Lobato aparece apenas nos 3º. anos, no capítulo dedicado aos estudos do Pré-Modernismo. Na obra *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, da editora Saraiva é dada prioridade a dois poemas de Augusto dos Anjos que integram a obra *Eu*, com quatro questões de interpretação e, logo abaixo, em um quadro descontextualizado, aparece, em letras miúdas, uma pequena biografia sobre Monteiro Lobato.

Nessa biografia, o enunciador didático constrói um perfil bem sucinto do autor com dados biográficos mínimos e menção às suas principais obras, as mais emblemáticas, as mais representativas.

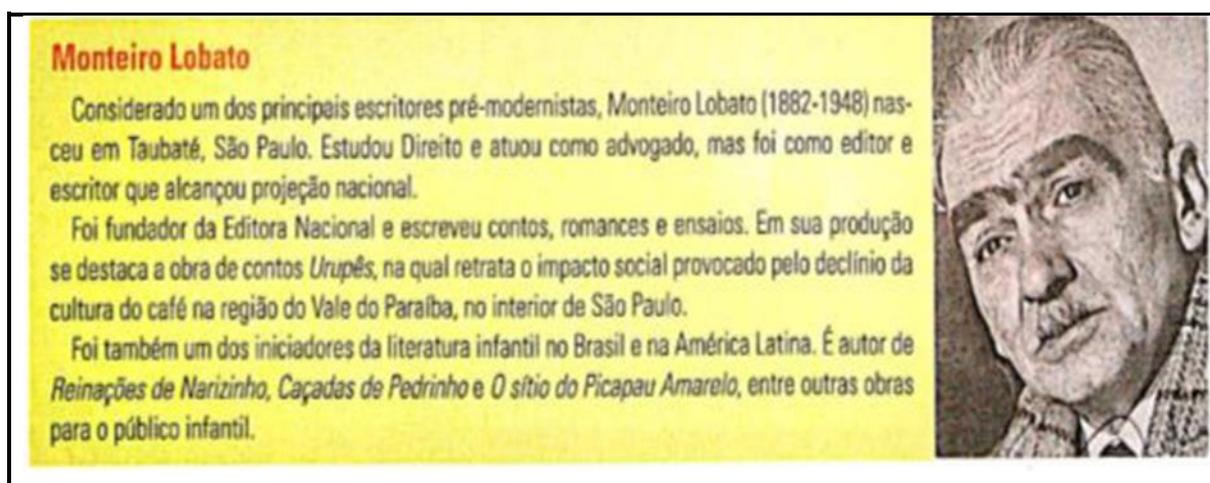


Imagem 15 - *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, 3º ano do Ensino Médio, p. 17.

Ao enfatizar as obras infantis, agencia um léxico valorizante para projetar imagens positivas do autor: “um dos principais”; “fundador”; “um dos iniciadores da literatura infantil”. Nesse pequeno perfil, já podemos observar a mobilização do imaginário sociodiscursivo que constrói representações de Lobato como autor de literatura infantil.

A partir da leitura dessa biografia, na qual se destaca o papel de Lobato como editor, mas, principalmente, a herança literária deixada por ele, é possível construir uma imagem de um homem capaz de contribuir para a divulgação da literatura brasileira.

Nesse texto, o enunciador didático destaca a trajetória de vida e o talento do autor, considerando-o como um dos principais escritores pré-modernistas, além de destacar seu papel como editor e precursor da literatura infantil no Brasil e na América

Latina. Ao produzir esse texto, os autores do livro didático (LD) utilizam vários sintagmas verbais como *estudou direito, atuou como advogado, mas foi como editor e escritor que alcançou projeção nacional, escreveu contos, romances, ensaios*, que ajudam a construir uma representação etótica de um homem dedicado à literatura, com grande acervo literário e de relevância no cenário brasileiro. Para análise dessa biografia de Monteiro Lobato, no livro didático, faremos um recorte no conceito de visão etótica. Para tanto, retomaremos o conceito de *ethos* de Charaudeau, o qual (2008, p. 115) considera que:

[...] para construir a imagem do sujeito que fala, esse outro se apóia ao mesmo tempo nos dados preexistentes ao discurso – o que ele sabe *a priori* do locutor – e nos dados trazidos pelo próprio ato de linguagem.

Essas palavras indicam, portanto, que os autores construíram a imagem de Lobato como um homem intelectual a partir dos dados existentes, ou seja, do acervo literário que o próprio autor deixou como herança, além de documentos e textos escritos sobre ele, por outros autores.

As análises do *corpus* revelam a construção do imaginário de um escritor criativo e um editor “revolucionário”, como o próprio autor se caracterizava. (BIGNOTTO, 2007). O enunciador didático ressalta a criatividade e o espírito empreendedor do autor, ao destacar elementos que podem ser verificados por técnicas e instrumentos. Esse imaginário pode ser confirmado pela história de vida, pelos aspectos lúdicos e qualidades de Lobato como escritor e editor, capaz de pensar e valorizar o público infantil, identificando e investindo em um mercado inexplorado. Além de criar uma rede de distribuição de livros e a publicação de vários autores, como podemos ver no *capítulo 1 – Fundamentação teórica - Interligando alguns nós*. Os argumentos podem ser fundamentados nos conhecimentos de experiência que são aqueles sem garantia de comprovação, mas que podem ser verificados na vida do autor, visto que Lobato soube unir o prazer de escrever suas histórias ao trabalho de empresário que, ao vender sua fazenda, investiu na compra da *Revista do Brasil* transformando-se em escritor/editor.

Nesta seção, destacamos a carreira de Monteiro Lobato como escritor e, principalmente, como editor, além de destacar os imaginários sociodiscursivos mobilizados pelos textos divulgados nos livros didáticos. A partir da próxima seção, iremos apresentar a trajetória do autor como um representante da cultura nacional, ou seja, como um autor nacionalista.

4.2 Lobato Nacionalista

O grande papel de Monteiro Lobato como escritor e editor é inegável, mas vale ressaltar que esse autor exerceu também um importante papel político por meio da literatura, defendendo a educação como um dos pilares para o desenvolvimento da sociedade brasileira, além da exploração do petróleo, da industrialização, do trabalho e da saúde, entre outros temas. Para tanto, utilizava-se da literatura como fonte de reflexão dos problemas sociais. Entre os gêneros utilizados por Lobato está a fábula, narrativa que instrui e aconselha o leitor a analisar atitudes do ser humano, contribuindo para a construção de um país melhor.

No livro do Ensino Fundamental I, os autores da coleção *Encontro*, do 2º ano, da Editora FTD, optaram por publicar a fábula *O galo que logrou a raposa*, de Lobato, gênero textual que tem como característica uma moral da história, a qual proporciona o leitor uma reflexão sobre comportamentos e ações.

Zona de Encontros

AUXILIANDO SEU TRABALHO

As fábulas podem ser vistas como um exercício de reflexão sobre o comportamento humano, mostrando as dificuldades que muitas vezes as pessoas enfrentam, mas não devem ser tomadas como pretexto para incutir no leitor verdades absolutas sobre a vida. Esse tipo de atividade exige uma participação ativa da sua parte, incentivando os alunos a se posicionarem criticamente diante dos textos, orientando-os a comentarem as ações dos personagens e a refletir sobre as situações apresentadas.

1. Inicia a unidade questionando os alunos sobre o conhecimento que têm sobre as fábulas.
2. Verifique se eles sabem que tipos de personagens costumam aparecer nas fábulas. Comente com a turma que, nesta unidade, vão conhecer fábulas. Se condicionar pertinente, conte-lhes que os personagens das fábulas geralmente são animais, plantas ou objetos que apresentam comportamento humano e que essas histórias sempre terminam com um ensinamento denominado moral. Os mais famosos escritores de fábulas são Esopo, Fedro e La Fontaine. Este último criou uma obra-prima intitulada **Fábulas**, dividida em doze livros. Nessa obra, o autor usou uma linguagem lígla e expressiva para analisar com maestria a natureza do ser humano. No Brasil, o mais conhecido fabulista é Monteiro Lobato, autor das fábulas **A coruja e a água**, **O cavalo e o burro**, **O corvo e o pavão**, entre outras.
3. Incentive os alunos a contar, caso conheçam, o enredo de algumas fábulas. Pergunte-lhes: "Quem conhece as histórias **A reposa e as uvas**, **O leão e o ratinho** e/ou **O lobo e o cabritinho**". Permita que os alunos expressem seus conhecimentos sobre as histórias citadas. Se necessário, auxilie-os a contar resumidamente o enredo delas.

• Na imagem de abertura da unidade, podemos explorar alguns aspectos, como, por exemplo:
– A merina que está na figura tem uma idade parecida com a dos alunos do 2º ano?

... Plotski, M. (coordenadora de conteúdo) / P. P. P.



237

- (EF02LP46) Relacionar ilustrações de narrativas com o texto verbal.
- (EF02LP47) Compartilhar em sala de aula textos de tradição oral pesquisados na família e na comunidade (em versos – cantigas de roda, adágios, parlendas, quadrinhos, trava-línguas etc. – e em prosa – contos populares, fábulas, mitos, lendas etc.).
- (EF02LP48) Ouvir, com atenção e interesse, a leitura de textos.
- (EF02LP49) Selecionar livros da biblioteca ou do cantinho de leitura da sala de aula para leitura individual, na escola ou em casa e, após a leitura, compartilhar com os colegas sua opinião sobre o livro.

Imagem 16 - *Encontro*: língua portuguesa, 2º. Ano do Ensino Fundamental I, p. 237

No início deste capítulo, há a abertura da unidade, na qual os autores do livro didático propõem a discussão sobre o gênero fábula. No “[a]uxiliando seu trabalho”, os enunciadores didáticos afirmam que:

[a]s fábulas podem ser vistas como um exercício de reflexão sobre o comportamento humano, mostrando as dificuldades que muitas vezes as pessoas enfrentam, mas não devem ser tomadas como pretexto para incutir no leitor verdades absolutas sobre a vida. Esse tipo de atividade exige uma participação ativa da sua parte, incentivando os alunos a se posicionarem

criticamente diante dos textos, orientando-os a comentarem as ações dos personagens e a refletir sobre as situações apresentadas. (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2018, p. 237).

A partir das palavras do autor do livro didático podemos inferir que Lobato utilizou-se da literatura infantil, mais precisamente do gênero fábula, para criticar as ações humanas, como “guerras, crueldade e traições”. No excerto a seguir, é interessante destacar que o enunciador didático deixa claro que o objetivo principal desse gênero literário é “criticar costumes e pensamentos” e que, para isso, é comum o uso de “metáforas e comparações”.

As fábulas têm como principal objetivo criticar costumes e pensamentos. Para concretizar essas críticas, comumente se utilizam metáforas e comparações que falam de comportamentos inadequados de maneira quase sempre lúdica.

Quadro 4 – *Encontro*: língua portuguesa, do 2º. ano do Ensino Fundamental I, p. 238

Por meio de seu projeto de desenvolvimento social e literário, Lobato utilizava a literatura para formar leitores conscientes dos problemas sociais do País, dessa forma sua preocupação ultrapassava os limites da diversão. Assim sendo, o autor inovou a literatura infantil brasileira tanto nos aspectos comerciais, quanto comportamentais das crianças, visto que, por meio das histórias, rompeu com bons comportamentos para questionar assuntos que até então eram inaceitáveis entre os pequenos.

Como forma de enriquecimento da aula, os enunciadores constroem sua exposição didática a partir do agenciamento de interdiscursos e para isso sugerem o livro *Minhas fábulas de Esopo*, do autor Michael Morpurgo, para enriquecer e conhecer algumas fábulas, além da animação da fábula *O leão cordeirinho*.

Na biografia que acompanha o texto literário, há o reconhecimento da obra literária lobatiana pelos “célebres personagens” e pelas histórias atraentes nas quais “a imaginação é ilimitada”.

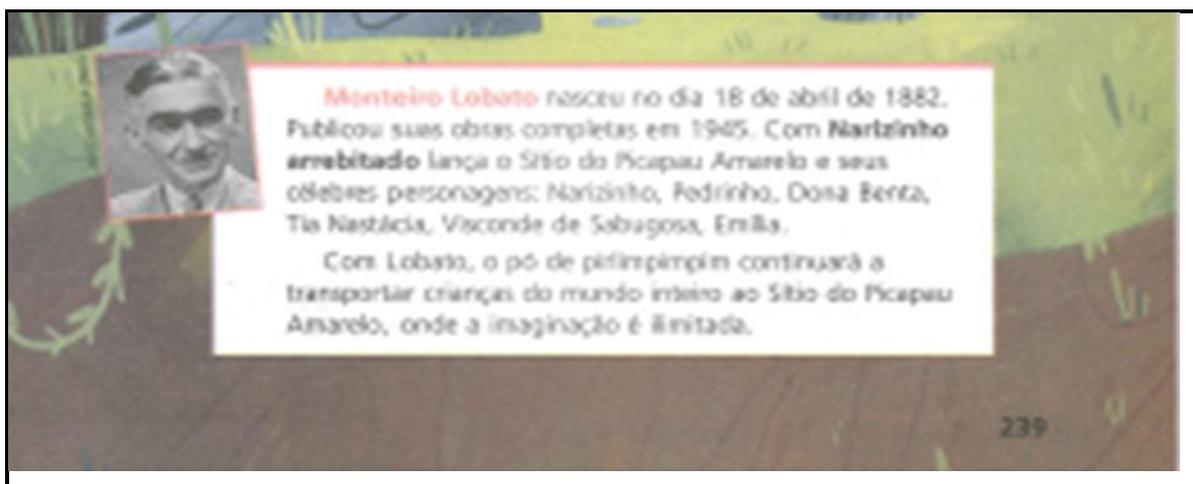


Imagem 17 - *Encontro*: língua portuguesa, 2º. ano do Ensino Fundamental I, p. 239



Imagem 18 - *Novo Pitangüá*: língua portuguesa, 5º ano do Ensino Fundamental I, p. 191.

Na coleção *Novo Pitangüá*, foi possível observar que o enunciador didático, ao representar Monteiro Lobato, o fez a partir de um imaginário sociodiscursivo baseado nos saberes de experiência, uma vez que esse saber entra no domínio do vivido, do experimentado, são pautados nos julgamentos partilhados e aceitos socialmente. Com a reprodução dos textos e da biografia do autor, buscou-se projetar *ethé* de Lobato como um homem inteligente, sonhador e criativo, características comprovadas por meio das histórias fantásticas produzidas durante anos de sua carreira. Essa criatividade foi uma das razões que conquistou milhares de leitores por todo o Brasil e no exterior.

O livro do 2º. ano da coleção *Ápis*, Editora Ática, toda a unidade 4 é voltada para a exploração do gênero fábula, trabalhando vários fragmentos de textos de Esopo, no entanto nenhuma fábula de Lobato foi abordada. Ele aparece apenas como uma sugestão de HQ, na qual o enunciador didático mobiliza um léxico para projetar imagens do autor como “um famoso escritor brasileiro”. Além disso, traz, como

sugestão de leitura, o livro *Fábulas*, antecipando que, nas histórias, a personagem Emília “emite opiniões críticas sobre as fábulas e em relação à moral da história”.

Esse livro surge, novamente, como sugestão de leitura no livro do 4º. ano, *Ápis*, da mesma Editora.

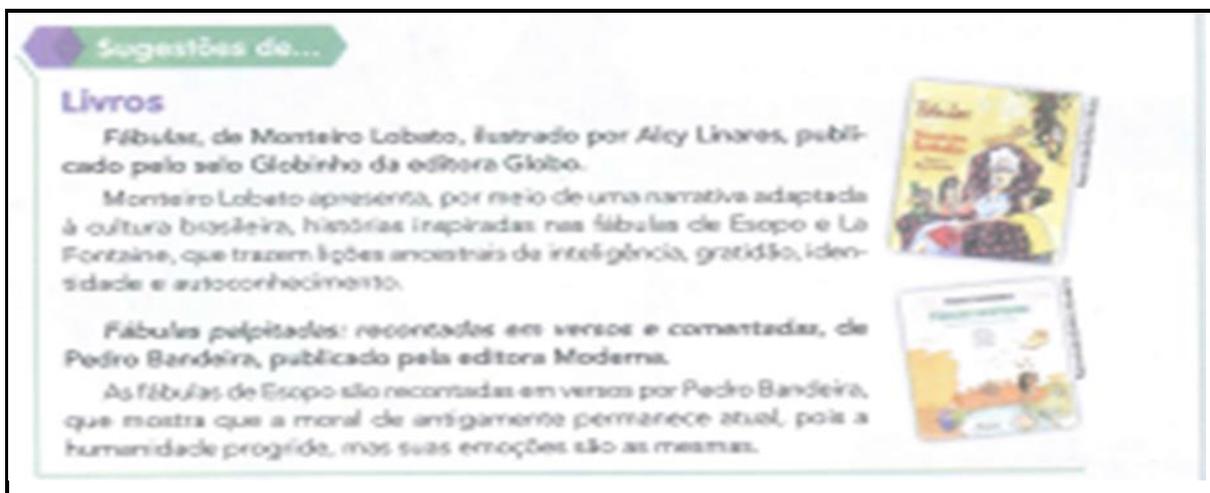


Imagem 19 - *Ápis*. Língua portuguesa, 4º ano do Ensino Fundamental I, p.43.

Na resenha que acompanha a imagem do livro, o enunciador didático destaca que as adaptações foram inspiradas nas tradicionais fábulas de Esopo e La Fontaine, porém são narrativas adaptadas “à cultura brasileira”. Essas histórias são construídas com personagens novos e em uma linguagem abrigada de maneira que as crianças possam facilmente compreendê-las. Com um breve olhar sobre a fábula de Lobato, Martha (1999, p. 73-74) ressalta que:

devemos pensar na adaptação como processo característico da produção literária do escritor, não só no caso específico do reaproveitamento das narrativas de Esopo e La Fontaine como também na reciclagem de elementos do folclore e da tradição popular, cujos exemplos podem ser dados pelas presenças da Cuca e do Saci, principalmente, nas narrativas do Sítio; pela adaptação de obras destinadas, na sua origem, ao público adulto, como o D. Quixote ou, ainda, nas modificações mais acentuadas, através de cortes, explicações e simplificações, como se pode ver em Peter Pan.

Ao produzir as adaptações, o autor preocupou-se em resgatar personagens próximos e conhecidos dos brasileiros e também uma linguagem com a qual os leitores se identificassem. Para acompanhar a resenha, foi usada a imagem da capa do livro, na qual dona Benta aparece ao centro como mediadora do conhecimento e da leitura. Nas adaptações, Dona Benta era representada como uma personagem solidária e democrática ao contar as histórias, respondendo a questionamentos, dando explicações sobre questões sobre o gênero fábula, língua e literatura, entre

outros, de maneira a facilitar o entendimento das crianças. Os personagens ouvintes, por sua vez, aproveitavam para fazer comentários e avaliações, aprovando ou desaprovando. Em alguns casos de desaprovação, aproveitavam para fazer algumas modificações ou mesmo descartar totalmente. (SOUZA, 2010).

Nesse pequeno texto, é possível perceber que o enunciador didático, ao utilizar as expressões: “narrativa adaptada à cultura brasileira”, “histórias inspiradas nas fábulas de Esopo e La Fontaine” concorrem para projetar imagens de Lobato compostas por características comumente associadas a um homem culto, conhecedor tanto da cultura nacional quanto da tradição clássica. A mobilização desse imaginário parte do saber de experiência, baseado na história de vida do autor, uma vez que, além de criar suas histórias, Lobato também foi o precursor das adaptações das histórias estrangeiras. E confirma a preocupação do autor em divulgar a cultura brasileira, levando seus leitores a conhecer personagens como o Saci, Curupira, Cuca, Mula Sem-Cabeça e muitos outros que povoaram a imaginação das crianças.

Em outra coleção, *Novo Pitangüá*, os autores do LD trazem um fragmento do livro *O Saci*, no qual contextualizam a história, dizendo que Pedrinho procurou tio Barnabé “um senhor entendido” sobre saci porque ele era a pessoa que sabia de tudo sobre lendas e tradições. Os personagens negros do sítio, tio Barnabé e tia Nastácia, partilham das mesmas crenças, acreditam em seres invisíveis, porém essas superstições não são compartilhadas pelas pessoas brancas da cidade, mas, mesmo assim, Pedrinho quis conhecê-las.

Para Lajolo (1998), dentro da obra de Monteiro Lobato, os personagens negros - tia Nastácia e tio Barnabé - são os que detêm o conhecimento das histórias populares relacionadas ao folclore brasileiro, diferente de Dona Benta que conhece as histórias que são contadas a partir dos livros.

A publicação desse livro foi um sucesso imediato e em menos de um ano, teve duas edições esgotadas. Segundo Prado (2018, p. 862): “[...] o lendário saci entra definitivamente para o imaginário brasileiro quando é editada, em 1921, a obra *O Saci*, dirigida ao público infantil.” Nessas histórias, além de resgatar a brasilidade do povo brasileiro, Lobato rompe com as influências estrangeiras, especialmente as europeias, sugerindo a substituição de personagens europeus por personagens pertencentes à tradição folclórica brasileira.

Para que os alunos conheçam o autor, é publicada uma curta biografia de Monteiro Lobato.

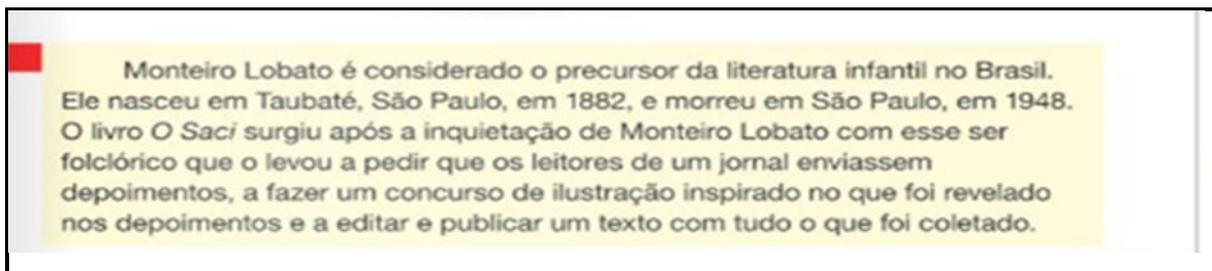


Imagem 20 - *Novo Pitangüá*: língua portuguesa, 4º ano do Ensino Fundamental I, p. 125.

Nela é possível verificar maior atenção ao livro *O Saci* por conter detalhes sobre o surgimento desse personagem que ocorreu “após a inquietação de Monteiro Lobato”, que “pediu aos leitores que enviassem depoimentos”. Essa biografia sugere que a história e o livro apresentado são mais importantes do que a vida do homem Lobato. Essa inquietação, segundo Prado (2018, p. 861), surgiu em 1917 quando

[...] Lobato fazia parte de um grupo de intelectuais atuantes na esfera cultural do país, de ideologia marcadamente nacionalista e cuja preocupação era estimular estudos sobre a realidade brasileira com o objetivo de construir uma identidade própria. Os interesses voltavam-se para as questões de cunho local e para a identificação de manifestações culturais próprias. [...]

Ao lado da figura do caboclo Jeca Tatu, apresentado aos brasileiros nos primeiros artigos de sucesso de Lobato, *Velha Praga* e *Urupês*, está o Saci Pererê, personagem do folclore brasileiro que também ganhou destaque pelas mãos do escritor. Ele propôs a substituição de ícones europeus por elementos da nossa cultura, valorizando e resgatando um personagem genuinamente brasileiro. As ações de Lobato servem de base para a projeção do imaginário de um homem nacionalista disposto a valorizar a cultura brasileira por meio da literatura com o resgate dos personagens que estivessem ligados à memória de um povo. Dessa forma, Lobato idealiza uma identidade brasileira que fosse valorizada e respeitada. Esse imaginário de nacionalista é sustentado pelo saber de revelação, uma vez que tinha, como ideologia, o nacionalismo e pelo saber de crença, do tipo opinião, visto que Lobato atuava como escritor com a intenção firmar uma identidade brasileira.

Nesse livro, por meio de hipóteses quanto ao interdiscurso, podemos dizer que os enunciadores didáticos utilizaram a estratégia de não reforçar o racismo que é imputado à Lobato e que integra um imaginário sóciodiscursivo que constrói características negativas desse escritor. Dessa forma, as imagens projetadas do autor são de um homem que, ao contrário do que dizem, respeita e valoriza os afrodescendentes como formadores da cultura brasileira.

Enquanto no livro do Ensino Fundamental I, os autores deram mais ênfase às obras do Lobato, publicando fragmentos relativamente grandes de obras do autor e

pequenos trechos de biografia, no Ensino Médio, parece ser diferente. Na coleção, *Veredas da palavra*, há apenas um pequeno fragmento do artigo *Urupês* e um trecho do prefácio desse mesmo livro, juntamente com três perguntas de interpretação. A ênfase é dada à história de vida e à obra do autor em um resumo de sua biografia e, duas páginas completas, destacando toda a sua trajetória até a sua maior obra, *O Sítio do Picapau Amarelo*. Os autores dessa coleção, parecem, portanto, valorizar mais o sujeito como homem, do que como escritor, uma vez que o fragmento do texto é pequeno e as questões de compreensão não exploram o texto em sua abertura.

Monteiro Lobato: o Brasil passado a limpo

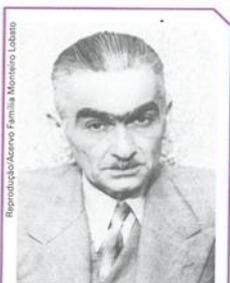
Homem atuante, Monteiro Lobato afirmava que “um país se faz com homens e livros”. Encantou-se desde cedo com o prazer e as possibilidades que o mundo da leitura apresenta e elegeu a escrita como uma de suas principais atividades ao longo da vida. Seu papel como editor foi determinante para a ampliação do acesso à leitura no país.

Também foi influente na cultura brasileira, não só como escritor, mas como um intelectual que se propôs a pensar o Brasil. Produziu obras de literatura infantil e empenhou-se em oferecer às crianças um contato com o folclore brasileiro, numa época em que a maior parte dos livros infantojuvenis era estrangeira e apresentava uma linguagem pouco flexível e adaptada a esse público leitor.

[...] a Monteiro Lobato & Cia. publicou diversos livros didáticos, gramáticas, aritméticas, cartilhas e, cada vez mais, livros infantojuvenis, estes, na verdade, majoritariamente de autoria do próprio Lobato. Descontente com a má qualidade dos títulos disponíveis no mercado destinados às primeiras letras – boa parte deles literatura estrangeira –, Lobato decide ele mesmo escrever para crianças. [...]

Novos autores, obras com temas nacionais e na ordem do dia, distribuição competente e divulgação sistemática das publicações, edições de boa qualidade e apuro gráfico, diversificação e segmentação de públicos constituem, enfim, um conjunto de aspectos na base do sucesso do empreendimento editorial de Lobato, que conduz a vendas e tiragens dificilmente imagináveis pelos profissionais do livro, no Brasil, até o início da década de 1920. [...]

CECCANTINI, João Luís. De raro poder fecundante: Lobato editor. In: LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís. (Org.). *Monteiro Lobato livro a livro*. São Paulo: Unesp; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008. p. 77-78.



José Bento Monteiro Lobato nasceu em Taubaté, interior paulista, em 1882. Formado em Direito, trabalhou como procurador público e colaborou com a imprensa. Em 1911, herdou a fazenda Buquira de seu avô, o visconde de Tremembé. Em 1918, comprou a *Revista do Brasil* e fundou a Editora Monteiro Lobato. Em 1925, fundou a Companhia Editora Nacional, que foi a pioneira das grandes editoras brasileiras, e, posteriormente, participou da fundação da Editora Brasiliense. Em 1948, morreu em decorrência de um acidente vascular cerebral (AVC).

Como escritor de literatura adulta, produziu não apenas contos regionalistas, como também artigos que tratavam de assuntos do interesse do Brasil, como a reprovação às queimadas na agricultura e a defesa da busca por petróleo no território nacional, num período em que a descrença dominava. Polêmico, criticou duramente a exposição da artista plástica Anita Malfatti, em artigo publicado no ano de 1917. Lobato deixou como herança uma obra ao mesmo tempo moderna e conservadora, mas que não se furtou aos desafios de seu tempo.

Esse traço conservador/renovador marca a obra adulta de Lobato. Sua prosa apresenta certa ousadia, especialmente temática, mas ainda mantém um caráter convencional, tradicional, seja na forma, seja na linguagem.

O cenário dos contos lobatianos é quase sempre o mesmo: Itaoca – uma cidade no Vale do Paraíba, onde se encontram as chamadas “cidades mortas”, devastadas econômica e ambientalmente pela monocultura de café. A Itaoca de Lobato é uma cidade decadente, marcada pelo atraso e por disputas políticas. O tom dos contos é muitas vezes moralista, como se o escritor se esforçasse por levar o leitor a partilhar de sua indignação pelo descaso das autoridades diante de temas que ele considera de interesse nacional: como melhorar

a qualidade de vida dos moradores dessas cidades? Como convencer o homem do campo a cuidar da saúde, a ser mais ativo e organizado na lavoura? Como convencer os agricultores de que a queimada prejudica o solo? Esses são assuntos que Lobato se propôs a discutir em seus escritos, de modo às vezes inflamado, às vezes irônico.

Monteiro Lobato, como escritor, comprometeu-se com temas de interesse nacional, partilhando com Euclides da Cunha e Lima Barreto o empenho pré-modernista em investigar e entender o Brasil. No caso de Lobato, esse interesse tem um tom didático: o escritor pretendia mesmo passar o Brasil a limpo.

Nesse esforço “reformatório”, Lobato criou um personagem símbolo, o Jeca Tatu, em quem ele concentrou o estereótipo da ignorância, da preguiça e da acomodação. Inicialmente apontado como o responsável por seus problemas, Jeca Tatu foi absolvido quando Lobato percebeu que questões sanitárias e de saúde pública eram responsáveis pela situação em que viviam os vários jecas-tatus que povoavam o Brasil.

Se o universo rural de Itaoca e do Jeca Tatu é foco de críticas e de uma tentativa de transformação do *status quo*, o Sítio do Pica-Pau-Amarelo, espaço central de suas narrativas infantis, é o lugar da utopia, no qual os embates se resolvem de forma amigável. Mesmo os conflitos de cunho escravocrata são aplacados por meio do afeto: os personagens negros, Tio Barnabé e Tia Nastácia, figuram como uma espécie de herança cultural e, ao mesmo tempo que compõem o cenário do sítio, perpetuam passivamente a situação de mando vivida até fins do século XIX.

Essa alternância entre o moderno e o conservador marca a obra de Lobato e explica seu descontentamento ante o Modernismo, que iria prevalecer a partir de 1922.

Entre as principais obras ficcionais adultas de Monteiro Lobato podem ser citadas *Urupês* (1918), *Cidades mortas* (1919) e *Negrinha* (1920). No rol de muitas obras infantojuvenis, merecem destaque, entre tantas outras, *Reinações de Narizinho* (1931), *As caçadas de Pedrinho* (1933), *Emília no País da Gramática* (1934) e *O poço do Visconde* (1937).

A infância reinventada na obra de Monteiro Lobato

Ao criar o universo fantástico do Sítio do Pica-Pau-Amarelo, povoado por crianças curiosas e seres mágicos, Monteiro Lobato foi responsável por estabelecer um novo padrão na literatura infantojuvenil brasileira. Contrapondo-se a uma literatura **incipiente**, **sisuda**, linguisticamente tradicional, a escrita de Lobato trouxe a fantasia, o lúdico e o didático a um nível artístico capaz de seduzir leitores por décadas.

O pensamento arrojado do autor que buscava reformar o Brasil aparece representado na figura da boneca Emília. Contestadora e irreverente, ela encarna o espírito lobatiano, nunca se conformando com o estabelecido, guiada pelo prazer da descoberta e pelo desejo de reformar o mundo, de suplantar o senso comum.

Paralelamente ao desvendamento do universo folclórico do país, habitado por sacis, cucas e curupiras, a obra de Lobato se dispôs a apresentar a tradição europeia para as crianças brasileiras. Contos de fada, mitos gregos, as histórias de Pinóquio, Peter Pan e Dom Quixote são algumas das narrativas que o leitor conhece por meio dos serões de Dona Benta.

incipiente: que está no começo, principiante.
sisuda: séria, circunspecta.

Imagem 22 - *Veredas da Palavra*, 3º. ano do Ensino Médio, p. 97.

Na exposição, o enunciador mobiliza interdiscursos, intertextos que concorrem para a construção de facetas identitárias e éticas de Lobato. Para isso, mobiliza um léxico composto de sintagmas nominais, verbais, entre outras estruturas que projetam imagens positivas do autor e sinalizam imaginários sociodiscursivos, igualmente

valorizantes: “homem atuante”; “encantou-se”; “seu papel (...) foi determinante (...)”; “foi influente”; “se propôs a pensar o Brasil”; “empenhou-se em”. Observe-se que, ao destacar determinadas facetas etólicas do autor, bem como narrar algumas ações do escritor, o enunciador didático mobiliza valores que são associados às práticas da leitura, de modo geral, e da leitura literária, como revelam as seguintes predicções: “encantou-se com o prazer e as possibilidades que o mundo da leitura (...)”, “a ampliação do acesso à leitura (...)”. Assim, são projetadas imagens de Lobato como um sujeito intelectual, propositivo, fomentador da leitura, da literatura e da cultura nacional, preocupado com um estilo acessível às crianças, ainda nacionalista, defensor da soberania nacional, ambientalista.

Monteiro Lobato: o Brasil passado a limpo

Homem atuante, Monteiro Lobato afirmava que “um país se faz com homens e livros”. Encantou-se desde cedo com o prazer e as possibilidades que o mundo da leitura apresenta e elegeu a escrita como uma de suas principais atividades ao longo da vida. Seu papel como editor foi determinante para a ampliação do acesso à leitura no país.

Também foi influente na cultura brasileira, não só como escritor, mas como um intelectual que se propôs a pensar o Brasil. Produziu obras de literatura infantil e empenhou-se em oferecer às crianças um contato com o folclore brasileiro, numa época em que a maior parte dos livros infantojuvenis era estrangeira e apresentava uma linguagem pouco flexível e adaptada a esse público leitor.

Imagem 23 - *Veredas da Palavra*, 3º. ano do Ensino Médio, p. 96.

O enunciador, para tanto, cauciona seu dizer em intertextos, estratégia recorrente nesse gênero textual. Atente-se para o agenciamento de operadores argumentativos a serviço da estratégia de intensificar a construção de imagens positivas, de traços etólicas valorizantes de Lobato: “não apenas contos regionais, como também artigos que...”. A intenção de construir facetas identitárias distintas, até mesmo contraditórias de Lobato, parece ser confirmada quando o enunciador didático sintetiza: “deixou como herança uma obra ao mesmo tempo moderna e conservadora (...)” sintagma que é retomado na cadeia referencial pelo termo “traço conservador/renovador”

Na progressão textual-argumentativa, o enunciador passa a descrever, caracterizar traços do estilo da literatura lobatiana. Observa-se uma preocupação com o registro linguístico, que apresenta traços de um tom dialogal, a fim de buscar envolver o leitor, de levá-lo a se interessar pela obra de Lobato, como sinalizam as questões retóricas apresentadas. Observa-se também todo um esforço, por parte do enunciador didático, de mobilizar e afirmar imagens e imaginários sociodiscursivos de

Lobato que o representam como um escritor nacionalista, preocupado com a qualidade e com a valorização da literatura brasileira diante da estrangeira.

<p>José Bento Monteiro Lobato nasceu em Taubaté, interior paulista, em 1882. Formado em Direito, trabalhou como procurador público e colaborou com a imprensa. Em 1911, herdou a fazenda Buquira de seu avô, o visconde de Tremembé. Em 1918, comprou a <i>Revista do Brasil</i> e fundou a Editora Monteiro Lobato. Em 1925, fundou a Companhia Editora Nacional, que foi a pioneira das grandes editoras brasileiras, e, posteriormente, participou da fundação da Editora Brasiliense. Em 1948, morreu em decorrência de um acidente vascular cerebral (AVC).</p>	<p>Como escritor de literatura adulta, produziu não apenas contos regionalistas, como também artigos que tratavam de assuntos do interesse do Brasil, como a reprovação às queimadas na agricultura e a defesa da busca por petróleo no território nacional, num período em que a descrença dominava. Polêmico, criticou duramente a exposição da artista plástica Anita Malfatti, em artigo publicado no ano de 1917. Lobato deixou como herança uma obra ao mesmo tempo moderna e conservadora, mas que não se furtou aos desafios de seu tempo.</p> <p>Esse traço conservador/renovador marca a obra adulta de Lobato. Sua prosa apresenta certa ousadia, especialmente temática, mas ainda mantém um caráter convencional, tradicional, seja na forma, seja na linguagem.</p> <p>O cenário dos contos lobatianos é quase sempre o mesmo: Itaoca – uma cidade no Vale do Paraíba, onde se encontram as chamadas “cidades mortas”, devastadas econômica e ambientalmente pela monocultura de café. A Itaoca de Lobato é uma cidade decadente, marcada pelo atraso e por disputas políticas. O tom dos contos é muitas vezes moralista, como se o escritor se esforçasse por levar o leitor a partilhar de sua indignação pelo descaso das autoridades diante de temas que ele considera de interesse nacional: como melhorar</p>
---	--

Imagem 24 - *Veredas da Palavra*, 3º. ano do Ensino Médio, p. 96.

<p>a qualidade de vida dos moradores dessas cidades? Como convencer o homem do campo a cuidar da saúde, a ser mais ativo e organizado na lavoura? Como convencer os agricultores de que a queimada prejudica o solo? Esses são assuntos que Lobato se propôs a discutir em seus escritos, de modo às vezes inflamado, às vezes irônico.</p> <p>Monteiro Lobato, como escritor, comprometeu-se com temas de interesse nacional, partilhando com Euclides da Cunha e Lima Barreto o empenho pré-modernista em investigar e entender o Brasil. No caso de Lobato, esse interesse tem um tom didático: o escritor pretendia mesmo passar o Brasil a limpo.</p> <p>Nesse esforço “reformatório”, Lobato criou um personagem símbolo, o Jeca Tatu, em quem ele concentrou o estereótipo da ignorância, da preguiça e da acomodação. Inicialmente apontado como o responsável por seus problemas, Jeca Tatu foi absolvido quando Lobato percebeu que questões sanitárias e de saúde pública eram responsáveis pela situação em que viviam os vários jecatus que povoavam o Brasil.</p>

Imagem 25 - *Veredas da Palavra*, 3º. ano do Ensino Médio, p. 97.

No texto acima, é interessante notar como a projeção de traços etóticos valorizantes de Lobato resulta a partir de uma estratégia que joga com a figura da antítese: moderno VS conservador; literatura incipiente, sisuda, tradicional VS o lúdico, a fantasia, o tom didático... O uso de verbos que também concorrem para projetar imagens positivas do autor continua sendo recorrente: “comprometeu-se”; “pretendia mesmo”; bem como uso de deverbais: “tentativa de transformação...” É possível observar, então, uma dimensão argumentativa na exposição do enunciador didático, que pode ser inferida a partir do exame do agenciamento de um léxico que carrega sentidos axiológicos mais valorizantes e, também, nos implícitos que permitem inferir interdiscursos e pontos de vista contrários ao que Lobato defendia, por exemplo:

“[m]esmo os conflitos de cunho escravocrata são aplacados por meio do afeto (...)”
Esse trecho parece implicar um enunciador (no sentido de Ducrot¹⁸) que veicula outro ponto de vista, o de que tais conflitos não eram resolvidos dessa forma. Ao final da exposição do texto didático sobre o autor, observamos que o enunciador didático continua, nas entrelinhas, argumentando em prol da necessidade de que sejam desenvolvidas habilidades de leitura de caráter crítico e defende que a obra lobatiana possui tal capacidade de formar um leitor crítico.

¹⁸ De acordo com Barbisan (2007, p. 30) “[a] criação da *Teoria Polifônica da Enunciação*, no âmbito da *Teoria da Argumentação na Língua*, vincula-se a dois fatos. Um é a crítica que Ducrot faz à concepção linguística da unicidade do sujeito falante, segundo a qual haveria apenas um falante no enunciado. O outro baseia-se na afirmação de que o *sentido* de um *enunciado* é a descrição de sua *enunciação* e nessa descrição está inscrita a pluralidade de vozes que o locutor apresenta. Encontram-se no *enunciado* várias funções diferentes: a do *sujeito empírico*, a do *locutor* e a do *enunciador*. O *sujeito empírico* é o autor efetivo do que é produzido. Essa função não interessa ao linguista que estuda o *sentido*, ficando o *sujeito empírico* afeto aos sociolinguistas ou aos psicolinguistas. O *locutor* é o responsável pelo *enunciado*, no qual ele se marca com a primeira pessoa. O *enunciador* é a origem dos *pontos de vista* que o locutor apresenta.”

Nesse ritual de contação de histórias, Lobato reescreveu os textos ao seu estilo, abasileirando-os. Com linguagem original, recheada de coloquialismos, suas narrativas retomam os textos tradicionais e os ampliam, numa atualização que aproxima os jovens leitores ao mesmo tempo em que os conduz à reflexão e privilegia a formação do senso crítico.

Na esteira de Lobato, outros escritores ganharam destaque escrevendo para crianças e jovens, entre eles Cecília Meireles, Vinicius de Moraes, Lygia Bojunga, Ana Maria Machado, João Carlos Marinho e Ruth Rocha.

Atividades

1. Com base na leitura dos dois textos a seguir, reflita sobre a figura do Jeca Tatu na literatura de Monteiro Lobato e responda às questões propostas.

Texto 1

Fragmento do artigo “Urupês”

Pobre Jeca Tatu! Como és bonito no romance e feio na realidade!

Jeca mercador, Jeca lavrador, Jeca filósofo...

Quando comparece às feiras, todo mundo logo adivinha o que ele traz: sempre coisas que a natureza derrama pelo mato e ao homem só custa o gesto de espichar a mão e colher – cocos de tucum ou jissara, guabiobas, bacuparis, maracujás, jatais, pinhões, orquideas; ou artefatos de taquarapoca – peneiras, cestinhas, samburás, tipitis, pios de caçador; ou utensílios de madeira mole – gamelas, pilõezinhos, colheres de pau.

Nada mais.

Seu grande cuidado é espremer todas as consequências da lei do menor esforço – e nisso vai longe.

LOBATO, Monteiro. *Urupês*. In: *Contos pesados*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940. p. 25.



Texto 2

Trecho do prefácio da primeira edição de *Urupês*

Cumpr-me, todavia, implorar perdão ao pobre Jeca. Eu ignorava que eras assim, meu caro Tatu, por motivo de doenças tremendas. Está provado que tens no sangue e nas tripas um jardim zoológico da pior espécie. É essa bicharia cruel que te faz papudo, feio, molenga, inerte.

Tens culpa disso? Claro que não. Assim, é com piedade infinita que te encara hoje o ignorantão que outrora só via em ti mamparra e ruindade. Perdoa-me, pois, pobre opilado, e crê no que te digo ao ouvido: és tudo isso que eu disse, sem tirar uma vírgula, mas inda és a melhor coisa que há no país. Os outros, que falam francês, dançam o tango, pitam havanas e, senhores de tudo, te mantêm nesta geena dolorosa, para que possas a seu salvo viver vida folgada à custa do teu penoso trabalho, esses, caro Jeca, têm na alma todas as verminoses que tu só tens no corpo.

Doente por doente, antes como tu, doente só do corpo...

1. a) A principal crítica é dirigida à preguiça do Jeca Tatu, representada como o fato de só pegar do mato o que lhe cai na mão e obedecer à lei do menor esforço.

LOBATO, Monteiro. *Urupês*. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia. Editores, 1923. p. X-XI.

a) Identifique, no primeiro texto, a principal crítica que Lobato dirige ao Jeca Tatu.

b) O texto 1 apresenta uma enumeração com palavras do vocabulário típico do interior do Brasil. Sem procurar as palavras no dicionário, deduza: esse vocabulário refere-se a quê?

c) O que essa enumeração exemplifica no texto?

d) No texto 2, Lobato pede perdão a Jeca Tatu. Que fato motiva essa mudança de atitude do autor?

e) Releia o texto 2 e deduza, pelo contexto, o significado da palavra "mamparra".

f) No final do texto 2, Lobato compara duas doenças. Que doenças são essas e quem sofreria com elas?

g) Qual seria, segundo Lobato, a pior doença? Como ele justifica sua posição?

h) As ideias presentes no texto 2 confirmam ou negam o pensamento intelectual de Monteiro Lobato? Justifique sua resposta.

2. (Fuvest-SP – 2012) Leia este texto:

A correção da língua é um artificialismo, continuei episcopalmente. O natural é a incorreção. Note que a gramática só se atreve a meter o bico quando escrevemos. Quando falamos, afasta-se para longe, de orelhas murchas.

Monteiro Lobato, Prefácios e entrevistas.

a) Tendo em vista a opinião do autor do texto, pode-se concluir corretamente que a língua falada é desprovida de regras? Explique sucintamente.

b) Entre a palavra "episcopalmente" e as expressões "meter o bico" e "de orelhas murchas", dá-se um contraste de variedades linguísticas. Substitua as expressões coloquiais, que aí aparecem, por outras equivalentes, que pertençam à variedade padrão.

2. b) Uma sugestão de substituição para "meter o bico" pode ser "influenciar" ou "intrrometer-se". Já para "de orelhas murchas" poderia ser utilizado o termo "envergonhada".

3. (Enem – 2010)

Após estudar na Europa, Anita Malfatti retornou ao Brasil com uma mostra que abalou a cultura nacional do início do século XX. Elogiada por seus mestres na Europa, Anita se considerava pronta para mostrar seu trabalho no Brasil, mas enfrentou as duras críticas de Monteiro Lobato. Com a intenção de criar uma arte que valorizasse a cultura brasileira, Anita Malfatti e outros artistas modernistas

x a) buscaram libertar a arte brasileira das normas acadêmicas europeias, valorizando as cores, a originalidade e os temas nacionais.

b) defenderam a liberdade limitada de uso da cor, até então utilizada de forma irrestrita, afetando a criação artística nacional.

c) representaram a ideia de que a arte deveria copiar fielmente a natureza, tendo como finalidade a prática educativa.

d) mantiveram de forma fiel a realidade nas figuras retratadas, defendendo uma liberdade artística ligada à tradição acadêmica.

e) buscaram a liberdade na composição de suas figuras, respeitando limites de temas abordados.

opilado: doente de opilação, de ancilostomíase (conhecida popularmente como amarelão).

pitam havanas: fumar charutos finos, fabricados em Havana, Cuba.

geena: sofrimento intenso, tortura.

1. b) O esperado é que os alunos deduzam tratar-se de vegetais, frutas, plantas e artefatos rústicos. Comprova-se isso pela presença de palavras mais conhecidas, como maracujá e orquídea, em meio a outras menos usuais, e pela própria alusão do narrador aos "artefatos e utensílios de madeira mole".

1. c) Essa enumeração exemplifica todos os bens da natureza que Jeca Tatu colhe sem precisar plantar. O fato de serem palavras pouco usuais para parte dos leitores acrescenta ainda um efeito de estranhamento, chama a atenção para a inércia do Jeca Tatu.

1. d) O fato de ele descobrir que Jeca Tatu não agia de modo acomodado por vontade própria, mas sim por sofrer de "doenças tremendas". Essas doenças seriam, principalmente, as verminoses.

1. e) "Mamparra" significa estupidez, ignorância, vadiagem, preguiça, má vontade.

1. f) Se os alunos não conseguirem chegar a essa dedução, oriente-os a buscar no dicionário o significado.

1. f) Uma doença física, a do caipira, e uma doença na alma, a dos "senhores de tudo".

1. g) A pior doença seria a dos senhores, a elite, pois eles não seriam doentes do corpo, mas da alma. Teriam condições para erradicar os problemas que atingem os homens simples do campo, mas não o fazem para se beneficiarem da exploração do trabalho destes, que, por não conseguirem melhorar a condição de vida, acabam sempre submetidos ao patrão.

1. h) Elas confirmam a postura intelectual de Monteiro Lobato, pois demonstram seu lado atuante, a tentativa de discutir o Brasil e seus males, apontando alternativas para erradicar o atraso, no caso, as doenças que atingiam os moradores da zona rural brasileira.

2. a) Não é possível dizer que a língua falada não tem regras, pois ela tem, sim, mas estas são diferentes das exigidas na modalidade escrita. O que o autor afirma é que, na modalidade oral, as normas estabelecidas pela gramática normativa estão menos presentes; já na modalidade escrita, são mais cuidadas.

Imagem 27 - *Veredas da Palavra*, 3º ano do Ensino Médio, p. 99.

A partir da leitura desses textos, o leitor pode criar dois imaginários sociodiscursivos. O primeiro deles seria a partir das informações dadas pela trajetória de vida de Lobato: um homem atuante e preocupado com os problemas nacionais, excelente escritor e editor, além de ser criativo e inovador na literatura infantojuvenil

brasileira. Esse imaginário é pautado no saber de conhecimento que são construídos a partir do conhecimento de mundo e nas experiências socialmente partilhadas, uma vez que, segundo alguns críticos, Lobato revolucionou a literatura, valorizando a linguagem e a cultura brasileira. Segundo Amaral (2015, p. 52), o autor:

[...] tinha como objetivo levar a população a valorizar a si própria, sem imitações, portanto sua obra, provavelmente, tinha como pretensão ajudar a população a fazer uma reflexão sobre diversos temas e, em consequência, a mudar a mentalidade da sociedade.

De acordo com a seção *Monteiro Lobato - para adultos e para crianças*, além de inovar os temas e a maneira de escrever, Lobato também revolucionou a indústria do livro, importando máquinas, modernizou a prática editorial brasileira, ilustrando e produzindo capas interessantes e atraentes que chamassem a atenção das crianças.

O segundo imaginário sociodiscursivo produzido pelos autores do livro *Veredas da Palavra*, a partir da leitura do fragmento do texto literário e do prefácio da primeira edição de *Urupês*, é de um homem crítico e preconceituoso, e, mais uma vez, baseado no saber de conhecimento. As explicações desse saber não têm garantia de comprovação, mas podem ser verificadas pela seleção dos textos que foram explorados, pelo uso da palavra *crítica* no enunciado de algumas questões para referir-se às palavras do autor e, como foi dito anteriormente, pela história de vida do autor.

► Monteiro Lobato: a escrita impiedosa

Narizinho, Pedrinho, Emília, Visconde de Sabugosa, Dona Benta são nomes familiares a você? Eles habitam o universo de muitos brasileiros que tiveram contato com a literatura infantil de Monteiro Lobato. Mas, além de escrever para crianças, o autor desenvolveu uma literatura inventiva e polêmica para adultos, da qual você conhecerá uma parte.

• O personagem Jeca Tatu

Desde sua estreia como escritor, Lobato esteve envolvido em polêmicas. O texto que o tornou conhecido do grande público, o artigo "Uma velha praga", publicado em 1914, já prenunciava o tipo de autor que ele seria. Com base em sua experiência como fazendeiro, nesse texto ele critica o "caboclisto" como um desdobraimento do idealizado indianismo romântico e denuncia o descaso das autoridades com as consequências do hábito caipira de queimar o mato para plantar.

No mesmo ano, publicou outro texto, de repercussão nacional, cujo título daria nome à sua obra de estreia: *Urupês*. Nele, o caboclo aparece representado de forma caricatural na figura de Jeca Tatu. Leia um trecho.



Monteiro Lobato (1882-1948) nasceu em Taubaté (SP). Diplomado em Direito, tornou-se fazendeiro. Dois artigos publicados no jornal *O Estado de S. Paulo* mudaram sua trajetória e Lobato passou a se dedicar definitivamente às letras.

Imagem 28 - *Se liga na língua*: literatura, produção de texto, linguagem, 3º ano do Ensino Médio, p. 47.

Nos dados biográficos apresentados no canto direito da página do livro do ensino médio *Se liga na língua*, pode-se inferir que os autores do LD usaram os mesmos artifícios de Lobato para representar o caboclo, ou seja, a "caricatura". Lançaram mão desse gênero textual, provavelmente, para acentuar os traços físicos do autor, usando uma técnica de que ele mesmo gostava, ou seja, retratando-o com um ar irônico.

Nesta coleção, é possível ter mais detalhes do texto *Urupês*, pois o fragmento recortado é mais extenso do que o da coleção *Veredas da Palavra*. No entanto as perguntas seguem o mesmo modelo das descritas anteriormente, uma vez que se limitam à compreensão do texto, comparando elementos, inferência, localização de informações e vocabulário.

1. A crítica de Lobato teve grande repercussão no meio artístico e cultural da época. Qual é a opinião do escritor a respeito das obras de Anita Malfatti? *Ele critica espelivamente a exposição, considerando as pinturas feitas pela artista como expressões de deformidades.*

2. Para fundamentar seu ponto de vista, Lobato desenvolve um texto argumentativo bem-estruturado. No 1º parágrafo, opõe duas espécies de artistas.

a. Quais são elas? *A dos artistas que vivem normalmente as coisas, e a dos artistas que as vivem anormalmente, à luz de teorias e libérricas.*

b. Qual espécie de artistas ele prefere? Que exemplos ele cita para identificar essa espécie de artistas? *Ele prefere a dos que vivem normalmente as coisas. Cita como exemplos pintores da tradição clássica: Praxíteles, Rafael e Rembrandt.*

c. Que argumentos ele apresenta, no 2º parágrafo, para fundamentar sua preferência? *Ele afirma que "todas as artes são regidas por princípios eternos, los fundamentais que não dependem do tempo nem da latitude". Logo, ele considera que os critérios do que seja uma obra de arte são eternos, são os mesmos de séculos atrás.*

3. No 2º parágrafo, o autor afirma:

● ● ● ● ● ●

Imagem 29 - *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, 3º ano do Ensino Médio, p. 50.

Nenhuma pergunta, portanto, foi capaz de discutir as características tão salientadas pelos críticos literários que foram a inovação na escrita, a crítica e a ironia do autor, marcas registradas presentes, inclusive, em seus textos infantis e reafirmadas em sua biografia publicada juntamente com o texto literário no livro didático.

Nesta seção, destacamos os imaginários sociodiscursivos presentes no *corpus*, além de analisar alguns clássicos da literatura brasileira criados pelo autor Monteiro Lobato. Na próxima seção, apresentaremos a polêmica de Lobato com a Semana de Arte Moderna.

4.3 Lobato e a Crítica à Semana de Arte Moderna

Embora Lobato seja mais conhecido como escritor de livros infantis, ele iniciou sua carreira escrevendo artigos para jornais. É por meio desses artigos que podemos ver uma faceta menos “literária” do autor. Entre os textos publicados, está “Paranoia e mistificação”, que causou grande repercussão na época, por criticar a arte de Anita

Malfatti, que, para alguns, era sinônimo de exemplo e, para outros, contrariava o entendimento dos artistas brasileiros.

Na coleção do Ensino Médio, *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, da editora Saraiva, verificamos que Monteiro Lobato aparece no capítulo dedicado aos estudos do Pré-Modernismo, entretanto é dada prioridade a dois poemas de Augusto dos Anjos que integram a obra *Eu*, com quatro questões de interpretação e, logo abaixo, em um quadro descontextualizado, aparece, em letras miúdas, uma pequena biografia sobre Monteiro Lobato.

Na seção intitulada *Conexões*, deste mesmo livro, os enunciadores argumentam implicitamente em defesa da pintora Anita Malfatti e contra as críticas proferidas por Lobato: “uma exposição de arte, que, [...] teve grande repercussão”, “considerada o marco inicial da arte moderna no Brasil e o estopim da Semana de Arte Moderna”, vários escritores “publicaram artigos em defesa de Anita”, “acabou por unir escritores e artistas modernistas”. Portanto a maneira como os autores do livro interpretaram a crítica de Lobato à artista plástica e as escolhas lexicais adotadas pelos autores produzem efeitos de sentido que concorrem para a projeção de imagens negativas de Lobato, compostas pelos seguintes traços etóticos: polêmico e conservador.

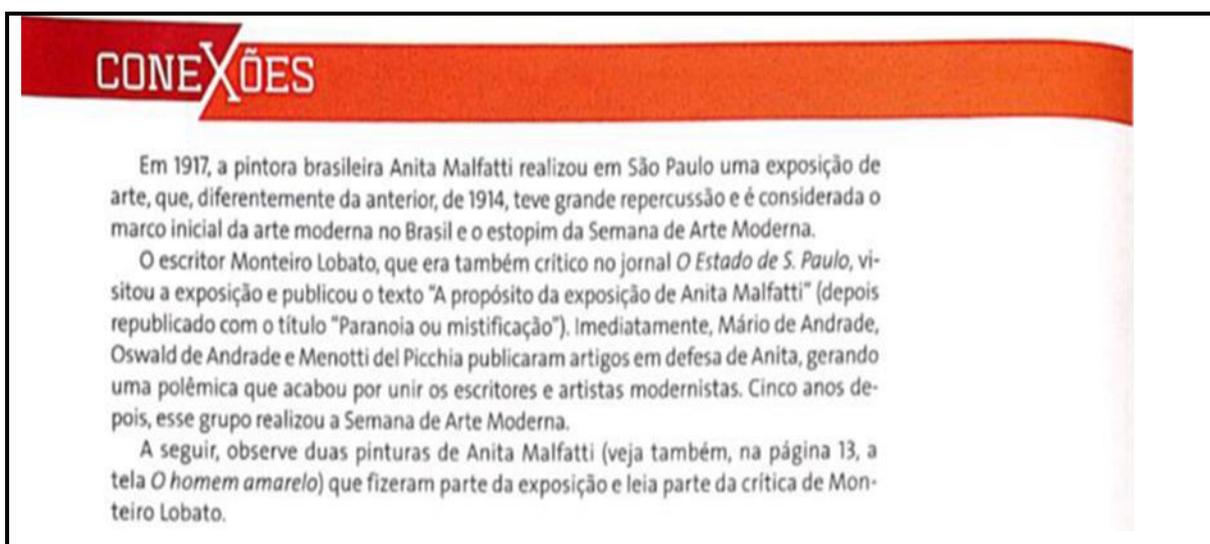


Imagem 30- *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, 3º ano do Ensino Médio, p. 48.

No enunciado “[i]mediatamente, Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Menotti del Picchia publicaram artigos em defesa de Anita, gerando uma polêmica que acabou por unir os escritores e artistas modernistas” (CEREJA; VIANNA;

CODENHOTO, 2016, p. 48), os autores do livro didático usaram o advérbio *imediatamente* para indicar que os artistas não demoraram a se mobilizar em favor da pintora. De acordo com Lajolo (2000, p. 27), Oswald de Andrade elogia o trabalho da artista, em artigo publicado no Jornal do Comércio o que desencadeou

[...] as relações de ignorância e de desconfiança mútuas que entre si mantiveram, de um lado, a turma de Oswald, líder do modernismo paulista de 22 e, de outro, Monteiro Lobato, da turma do eu sozinho nos explosivos arredores da Semana de Arte Moderna. (LAJOLO, 2000, p. 27).

Lobato, ao se posicionar contra a maioria dos intelectuais da época, expressando sua opinião, causou um desconforto no meio artístico, uma vez que o movimento artístico do qual Anita fazia parte se sustentava em importantes características que o definem. Para Souza (2010), o desentendimento de Lobato com Anita foi uma encenação dos artistas da primeira geração do Modernismo que queriam transformá-la em vítima da crítica do autor.

Para reafirmar a insatisfação de Lobato, os autores do livro didático incorporaram como intertexto, a crítica intitulada *Paranoia ou mistificação?*, gerador da polêmica na época, confirmando o papel de Lobato como um sujeito atroz e implacável. Além de colocá-lo como coadjuvante na história da literatura, uma vez que quem ganha papel de destaque na seção do Pré-Modernismo é a pintora brasileira, com imagens de duas telas que fizeram parte da exposição comentada por Lobato e ainda uma biografia, com foto de 1963 entre as telas.

Parece-nos que a intenção dos autores do LD, portanto, ao publicar o texto desencadeador da polêmica, não é mostrar o grande artista mencionado em sua biografia, com seu estilo, criatividade e talento, tanto de escritor como editor, mas mostrar a insatisfação de um homem diante das novidades, frisando que ele foi contra esse momento histórico da literatura.

Nessa mobilização dos escritores e artistas, contra as ideias de Lobato, sobressai o saber de crença, mais especificamente o saber de opinião coletiva, conforme descrito na seção 2.2.2, reforçando o imaginário de um Lobato polêmico e conservador.

Essas imagens, provavelmente, são baseadas na história de vida de Lobato e nos estudos oriundos de sua fortuna crítica e dos Estudos Literários, uma vez que sempre é caracterizado como um sujeito “sem papas na língua” (LAJOLO, 2000, p. 76), por ser questionador, provocador e corajoso por denunciar os problemas do País. Além de defender pautas nacionalistas que não foram bem aceitas pelos governantes

da época, o que lhe causou diversos problemas com o governo e também com a igreja. Como veremos, em outros pontos de análise, os autores dos LD construíram imaginários sociodiscursivos de Lobato a partir da caução desses saberes de conhecimento, de acordo com as proposições de Charaudeau apresentadas na seção 2.2.2. Além disso, mesmo inovando na literatura, Diniz (1998) comenta que Lobato não quis participar do Modernismo no Brasil, porque estava envolvido com o seu projeto editorial, mas isso não o impede de ser considerado um autor de vanguarda política, uma vez que passa aos leitores de seus textos a denúncia de injustiça social.

Os enunciadores constroem também sua exposição didática a partir do agenciamento de interdiscursos cujos enunciados e textos inscrevem-se em uma memória discursiva, relacionada ao discurso didático de ensino de literatura, regida por imaginários sociodiscursivos baseados em saberes de conhecimento teóricos que são partilhados e legitimados no âmbito da produção acadêmica dos Estudos Literários. Ainda, considerando a temática sobre a crítica de Lobato à obra de Malfatti, expressa acima na seção do livro didático *Conexões*, observamos a mobilização do intertexto. Neste ponto, parece-nos, por meio de outras estratégias discursivas, que os autores continuam a construir uma imagem do escritor como um crítico mordaz, capaz de avaliar com severidade produções artísticas. Reconhecemos duas estratégias que concorrem para essa construção de imagem: (i) os enunciadores destacam os impactos que tal crítica ocasionou no fazer artístico e no estado psicológico da pintora; (ii) usam outro intertexto, desta vez, icônico, qual seja, uma charge, trazendo a caricatura de Lobato, a qual parece enfatizar um olhar severo, com sobrancelhas semicerradas.

Segundo Lobato, todo esse conflito no meio artístico foi ocasionado porque Malfatti foi:

[...] seduzida pelas teorias do que ela chama de arte moderna, penetrou nos domínios dum impressionismo discutibilíssimo, e põe todo o seu talento a serviço duma nova espécie de caricatura. [...] (LOBATO, 2016, *apud* CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p.49)

Vale lembrar que Lobato, antes de ser escritor renomado, foi um pintor e crítico de arte, no entanto as críticas à Anita foram recebidas como sendo a opinião de um escritor e não como a de um pintor. Lobato, como um homem moderno, queria apenas proteger o Brasil dos perigos estrangeiros que aportavam por aqui, segundo Souza (2003, p. 2): “impedindo a consolidação de um caminho estético nacional.”

Todo esse desconforto acabou gerando um preconceito contra Lobato que fora estigmatizado como “alheio” ao Movimento Modernista. No entanto isso não se confirma, visto que o conto *Marabá*, de acordo com Souza (2003, p.6), merece destaque na produção de Lobato porque antecipa algumas ideias que Oswald de Andrade defenderia com estardalhaço no seu “Manifesto da Poesia Pau-Brasil”, um ano depois das luzes lançadas por Lobato em seu conto.

Em *Marabá*, Lobato propõe uma renovação estética, exatamente o que faz Oswald de Andrade no seu texto *Manifesto da Poesia Pau-Brasil*. Dois homens aparentemente tão diferentes em suas produções literárias, no entanto aproximavam-se no que se referia às manifestações estéticas. Ambos contribuíram para a transformação da literatura brasileira; apesar do abismo criado entre eles, cavado pela história e pela crítica, salientamos que Lobato foi rotulado como um autor do Pré-Modernismo e Oswald foi exaltado com o título de profeta de um novo período. (SOUZA, 2003).

CONEXÕES

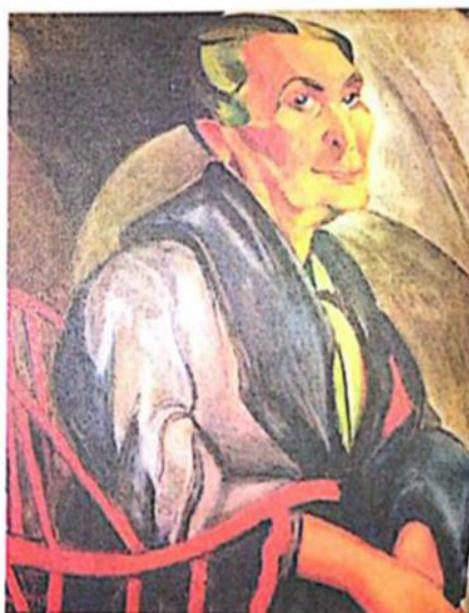
Em 1917, a pintora brasileira Anita Malfatti realizou em São Paulo uma exposição de arte, que, diferentemente da anterior, de 1914, teve grande repercussão e é considerada o marco inicial da arte moderna no Brasil e o estopim da Semana de Arte Moderna.

O escritor Monteiro Lobato, que era também crítico no jornal *O Estado de S. Paulo*, visitou a exposição e publicou o texto "A propósito da exposição de Anita Malfatti" (depois republicado com o título "Paranoia ou mistificação"). Imediatamente, Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Menotti del Picchia publicaram artigos em defesa de Anita, gerando uma polêmica que acabou por unir os escritores e artistas modernistas. Cinco anos depois, esse grupo realizou a Semana de Arte Moderna.

A seguir, observe duas pinturas de Anita Malfatti (veja também, na página 13, a tela *O homem amarelo*) que fizeram parte da exposição e leia parte da crítica de Monteiro Lobato.



O japonês (1915-6).



A mulher de cabelos verdes (1915).

Anita Malfatti

Anita Malfatti (1889-1964) nasceu em São Paulo. Aprendeu a pintar com a mãe, que, depois da morte do marido, passou a dar aulas de pintura e línguas. Com a ajuda de um tio e do padrinho, estudou na Europa. Em 1914, voltou ao Brasil e realizou uma exposição, que não teve grande destaque. Em 1915, foi para os EUA, onde teve aulas com o expressionista Homer Boss e pintou seus melhores quadros. Retornou ao Brasil em 1917, pouco antes da exposição que realizou nesse ano. Depois da crítica de Lobato, a pintora ficou um ano sem pintar. Participou da Semana de Arte Moderna e alguns anos depois passou a fazer uma pintura mais tradicional. Alguns especialistas consideram que Anita nunca superou as críticas de Lobato.



Anita Malfatti, em seu ateliê, em 1963.

Imagem 31 - *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, 3º ano do Ensino Médio, p. 48.

Nesta seção, apresentamos a polêmica de Lobato e a Semana de Arte Moderna. Na próxima seção, serão realizadas as análises dos exercícios que acompanham os textos presentes no *corpus* selecionado.

4.4 Análise da Natureza das Questões Propostas nas Coleções e sua Relação com a Obra Lobatiana

As análises dos exercícios foram iniciadas na abertura do capítulo em que observamos todas as orientações que são dadas ao professor, expostas às margens da página. A partir dessas orientações, analisamos todos os sintagmas que consideramos pertinentes ao trabalho e aos comandos para o professor e para a realização das atividades por parte dos alunos.

O livro didático do professor da coleção *Encontro*, do 2º ano, traz, junto com o texto, os objetivos das atividades do capítulo com habilidades e competências a serem desenvolvidas, além de diversas explicações de como o professor deve acompanhá-las



Não imagina como tal notícia me alegra!
Que beleza vai ficar o mundo, limpo
de guerras, crueldade e traições! Vou já
descer para abraçar a amiga raposa, mas...
como lá vêm vindo três cachorros, acho
bom esperá-los, para que também eles
tomem parte na confraternização.

Ao ouvir falar em cachorro, Dona
Raposa não quis saber de histórias, e
tratou de pôr-se ao fresco, dizendo:

— Infelizmente, amigo Có-ri-có-có,
tenho pressa e não posso esperar pelos
amigos cães. Fica para outra vez a festa,
sim? Até logo.

E raspolu-se.

Contra esperteza, esperteza e meia.

Monteiro Lobato. *Fábulas*. 50. ed. São
Paulo: Brasiliense, 2002. p. 19. © Monteiro
Lobato – Todos os direitos reservados.

Logrou: enganou; tapeou.



Monteiro Lobato nasceu no dia 18 de abril de 1882. Publicou suas obras completas em 1945. Com **Narizinho arrebitado** lança o Sítio do Picapau Amarelo e seus célebres personagens: Narizinho, Pedrinho, Dona Benta, Tia Nastácia, Visconde de Sabugosa, Emília.

Com Lobato, o pó de pirlimpimpim continuará a transportar crianças do mundo inteiro ao Sítio do Picapau Amarelo, onde a imaginação é ilimitada.

239

para vencer a raposa, que era muito esperta, o galo teve de ser mais esperto ainda.) Abra espaço para que os alunos comentem se já vivenciaram ou souberam de alguém que já vivenciou uma situação em que essa moral foi aplicada.

- Após a leitura do box sobre Monteiro Lobato, compartilhe com os alunos algumas curiosidades sobre o autor.
- Você sabia que Monteiro Lobato era também excelente pintor? Entre suas produções artísticas, o escritor tem a paisagem que desenhou para a avó, diversas caricaturas de professores do

Largo São Francisco e retratos de natureza morta – de preferência cachos de banana que pudesse devorar como sobremesa.

- Os livros de Lobato fizeram muito sucesso em países como Uruguai e Argentina, para onde o escritor se mudou em 1946.
- O Sítio do Picapau Amarelo realmente existe! Quem quiser, pode conhecê-lo na cidade de Taubaté (entre Rio e São Paulo). As visitas são gratuitas. Os turistas podem tirar fotos com os personagens, assistir a peças baseadas

nas histórias do escritor, visitar o museu em homenagem a Lobato e participar de diversas outras atividades. Se não for possível conhecer o museu, visitem o *site* onde os alunos poderão encontrar informações sobre os personagens do Sítio, fotos e também um pouco mais sobre o autor Monteiro Lobato. Disponível em: <<http://livro.pro/ay3avn>>. Acesso em: 9 nov. 2017.

NA REDE

Livro

- SANDRONI, Luciana. **Minhas memórias de Lobato**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

Monteiro Lobato foi um dos principais nomes da literatura brasileira, sendo um fenômeno de vendas poucas vezes superado no Brasil. Em 1941 ele já era o autor mais vendido da América Latina e suas obras já alcançavam 1 milhão em vendas. Apesar de diversas narrativas voltadas a adultos, suas obras mais famosas são de literatura infantil. No livro **Minhas memórias de Lobato** alguns personagens do Sítio do Picapau Amarelo fazem uma biografia do autor para crianças, dando ludicidade, mas numa linguagem séria.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

- Escute com os alunos a música de Jorge Vercilo: O reino das Águas Claras, que foi feita para o seriado **Sítio do Picapau Amarelo**. Disponível em: <<http://livro.pro/qyfy5>>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- Depois promova a exploração da letra da canção, disponível em: <<http://livro.pro/f2b3bv>>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- Nessa atividade você terá a oportunidade de:
 - Desenvolver habilidades e estratégias de leitura: levantamento de hipóteses, inferência;
 - Levar o aluno a ler e acompanhar a letra da canção;
 - Explorar as rimas por meio da música;
 - Ampliar o vocabulário oral, incorporando novas palavras e expressões.

239

Imagem 32 - *Encontro*: língua portuguesa, 2º ano do Ensino Fundamental I, p. 239.



AUXILIANDO SEU TRABALHO

As fábulas podem ser vistas como um exercício de reflexão sobre o comportamento humano, mostrando as dificuldades que muitas vezes as pessoas enfrentam, mas não devem ser tomadas como pretexto para incutir no leitor verdades absolutas sobre a vida. Esse tipo de atividade exige uma participação ativa da sua parte, incentivando os alunos a se posicionarem criticamente diante dos textos, orientando-os a comentarem as ações dos personagens e a refletir sobre as situações apresentadas.

1. Inicie a unidade questionando os alunos sobre o conhecimento que têm sobre as fábulas.
2. Verifique se eles sabem que tipos de personagens costumam aparecer nas fábulas. Comente com a turma que, nesta unidade, vão conhecer fábulas. Se considerar pertinente, conte-lhes que os personagens das fábulas geralmente são animais, plantas ou objetos que apresentam comportamento humano e que essas histórias sempre terminam com um ensinamento denominado moral. Os mais famosos escritores de fábulas são Esopo, Fedro e La Fontaine. Este último criou uma obra-prima intitulada **Fábulas**, dividida em doze livros. Nessa obra, o autor usou uma linguagem ágil e expressiva para analisar com maestria a natureza do ser humano. No Brasil, o mais conhecido fabulista é Monteiro Lobato, autor das fábulas **A coruja e a águia**, **O cavalo e o burro**, **O corvo e o pavão**, entre outras.
3. Incentive os alunos a contar, caso conheçam, o enredo de algumas fábulas. Pergunte-lhes: “Quem conhece as histórias **A raposa e as uvas**, **O leão e o ratinho** e/ou **O lobo e o cabritinho**?”. Permita que os alunos expressem seus conhecimentos sobre as histórias citadas. Se necessário, auxilie-os a contar resumidamente o enredo delas.

- Na imagem de abertura da unidade, podemos explorar alguns aspectos, como, por exemplo:
 - A menina que está na figura tem uma idade parecida com a dos alunos do 2º ano?
 - Onde a menina se encontra? (Espere-se que o aluno responda que dentro de um quarto ou cabana – aproveite o momento para explorar qual o local em que os alunos se sentem mais confortáveis para ler.)

237

- (EF02LP44) Relacionar ilustrações de narrativas com o texto verbal.
- (EF02LP47) Compartilhar em sala de aula textos de tradição oral pesquisados na família e na comunidade (em versos – cantigas de roda, adivinhas, parlendas, quadrinhas, trava-línguas etc. – e em prosa – contos populares, fábulas, mitos, lendas etc.).
- (EF02LP48) Ouvir, com atenção e interesse, a leitura feita pelo professor, ou ler, de forma autônoma, textos literários, e expressar preferências por gêneros, temas e autores.
- (EF02LP49) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula para leitura individual, na escola ou em casa e, após a leitura, compartilhar com os colegas sua opinião sobre o livro.

Imagem 33 - *Encontro*: língua portuguesa, 2º ano do Ensino Fundamental I, p. 237.

No livro do 2º. ano, há “[a]uxiliando seu trabalho” às margens do texto, em que o enunciador didático exprime seu ponto de vista, ao considerar que é “importante” o professor “entender” mais sobre o gênero fábula para que saiba “explorá-lo”,

desenvolvendo, assim, as competências pretendidas. Na sequência, o enunciador didático explica o gênero fábula e ainda instrui o professor quanto ao andamento de tudo que pode ser explorado nesse gênero durante a aula. No decorrer das propostas para o trabalho do professor, são utilizados os verbos no imperativo “proponha”, “leve”, “proveite”, “explore”, “compartilhe” indicando ordem ou pedido para que as atividades sejam realizadas. Além disso, há várias sugestões de perguntas como, por exemplo: “[e]m algum momento, você achou que a raposa estava sendo honesta em suas intenções?” o que nos faz pensar que os autores do livro didático parecem não confiar na competência do professor em ministrar as aulas, por isso devem receber prontas até as perguntas mais simples para serem respondidas.

Na “[s]ugestão de atividade”, os verbos estão no modo imperativo – “escute”, “promova” - sugerindo ao professor atividades a serem desenvolvidas, com a intenção de explorar algumas habilidades e competências como:

- [d]esenvolver habilidades e estratégias de leitura: levantamento de hipóteses, inferência;
 - Levar o aluno a ler e acompanhar a letra da canção;
 - Explorar as rimas por meio da música;
 - Ampliar o vocabulário oral, incorporando novas palavras e expressões.
- (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2018, p. 239)

O autor do livro didático parece desconfiar da competência do professor do Ensino Fundamental I, uma vez que traz detalhadamente atividades que poderão ser trabalhadas nessa etapa. Silva (2017, p. 141) discute alguns motivos que levam o professor de línguas a não ser usuário da própria língua e aponta algumas razões como:

as diversas tarefas extraclasse inerentes à profissão, nem sempre remuneradas, a necessidade de se assumirem muitas horas/aula em diferentes estabelecimentos de ensino para complementação salarial.

Portanto essas “ordens” dadas como sugestões podem facilitar o trabalho do professor, mas inibe a criatividade e a adequação às turmas, considerando-as iguais em todas as classes, mesmo com todas as suas especificidades.

AUXILIANDO SEU TRABALHO

Em uma fábula não há necessidade de que o tempo e o lugar sejam muito detalhados [...]. A fábula pretende prender a atenção do leitor/ouvinte a uma situação central, vivida por duas ou três personagens, e dela extrair a moral da história, que pode servir de conselho, crítica ou sátira (gozação). A fábula é assim: curta, sem muitas descrições, para atender à intenção do autor, que é fazer com que o leitor/ouvinte chegue rapidamente à moral da história ou ao ensinamento.

Assim como acontece com as descrições das personagens, as fábulas só apresentam a indicação do lugar quando isso for importante para o leitor entender a história que é contada.

FERNANDES, Mônica Teresinha Ottoboni Sucar. *Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar: fábula*. São Paulo: FTD, 2001, p. 56.

2. Comente com os alunos que, ao longo do tempo, as fábulas são transmitidas por gerações e, por isso, vão sofrendo algumas mudanças. É possível que eles leiam ou ouçam a mesma história com algumas diferenças.

3. É provável que os alunos concluam que a intenção foi mostrar que mesmo os mais espertos podem se deparar com alguém mais esperto do que eles.

4. a. Espera-se que os alunos deduzam o significado pelo contexto. No entanto, é interessante que os estimule a consultar o dicionário para se certificar sobre o significado da palavra.

5. Aproveite a oportunidade para chamar a atenção dos alunos para o fato de que, nas fábulas, os conflitos das histórias costumam ser resolvidos rapidamente.

2. Responda.

- As fábulas são histórias contadas desde a Antiguidade, ou seja, há muitos anos. Em sua opinião, essas histórias são para crianças, adultos ou pessoas de qualquer idade? Por quê?

Resposta pessoal.

3. Marque a alternativa adequada.

• A fábula lida:

- crítica os mais poderosos, que só pensam em si mesmos.
- mostra que é preciso ser inteligente, esperto, para enfrentar os mais fortes e vencê-los.

4. Releia um trecho da fábula.

Um velho galo **matreiro**, percebendo a aproximação da raposa, empoleirou-se numa árvore.

a) Sublinhe nesse trecho a palavra que dá pistas sobre o jeito de ser do galo. O que ela significa? Sabido, experiente.

b) Marque a alternativa adequada.

O galo mostrou ser **matreiro** quando:

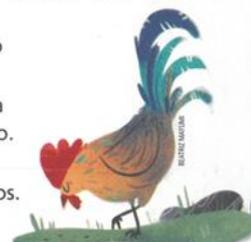
- subiu rapidamente no galho ao avistar a raposa.
- conseguiu avistar a raposa ao longe.

5. Leia a frase e depois pinte a alternativa adequada.

Nas fábulas costuma surgir um conflito, ou seja, uma situação-problema.

• A situação-problema da fábula lida é o fato de:

- a raposa querer que o galo desça da árvore para que possa comê-lo.
- a raposa querer que o galo desça da árvore para se tornarem amigos.



240

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

- Assista com os alunos à animação da fábula **O leão cordeirinho**, em que um leão é criado como cordeiro, por engano de uma cegonha atrapalhada. Quando criança, o leão sofria com o fato de não ser igual aos outros cordeiros e ficava muito triste por isso. Ao final, quando um lobo tenta atacar o rebanho, o leão salva todos os carneirinhos.

- Verifique com os alunos se conseguem observar no desenho animado as mesmas características da fábula escrita, como a humanização dos personagens,

uma narração simples, final com uma lição de moral.

- Será interessante trazer a lição de moral para as situações pelas quais os próprios alunos passam. Será, também, um bom momento para trabalhar com eles o respeito às diferenças físicas de cada um.

6. Explore com os alunos o fato de que nem sempre o significado literal da palavra, aquele que eles encontrarão no dicionário, os ajudará a entender uma sentença. É necessário que, além do vocabulário, seja analisado o contexto em que a palavra está inserida.

240

6. Releia outro trecho da fábula, observando a expressão em destaque.

[...] A raposa, desapontada, murmurou consigo:
"Deixe estar, seu malandro, que já te curo!..."

- Sublinhe a alternativa adequada.

Na fábula, a expressão em destaque quer dizer:

- a) Já te dou um remédio para curar tua doença.
b) Já te pego; já te dou o troco.

7. Discuta as questões com os colegas. O professor vai registrar na lousa as conclusões da turma.

- a) Em algum momento o galo caiu na conversa da raposa?
Justifique. Espera-se que os alunos concluam que não, pois em nenhum momento o galo desceu da árvore.
b) Quem foi mais sabido: o galo ou a raposa? Por quê?
O galo foi mais sabido, pois enganou a raposa.

8. Marque a alternativa adequada.

Ao ouvir falar em cachorro, Dona Raposa não quis saber de histórias e tratou de pôr-se ao fresco, ou seja, ela:

- brigou com o galo. enfrentou os cães.
 deu uma desculpa e saiu rápido.

#FICA A DICA

Minhas fábulas de Esopo, Michael Morpurgo, Companhia das Letrinhas.

Este livro reúne algumas fábulas de Esopo recontadas pelo premiado autor Michael Morpurgo. Ricamente ilustradas, elas servem como uma introdução às fábulas, para as crianças de hoje.

O professor vai levar para a Roda de Leitura histórias que têm ensinamentos. Moral da história: as fábulas chegaram! Se o livro *Minhas fábulas de Esopo*, de Michael Morpurgo, fizer parte do acervo da biblioteca da escola, escolha uma fábula para ler e recomendar!



241

8. Amplie a atividade perguntando: "Por que vocês acham que a raposa fugiu? O que vocês acham que teria acontecido com a raposa se ela tivesse ficado e esperado pelos cães?". É provável que os alunos concluam que, se a raposa tivesse esperado pelos cães, eles a teriam atacado.

- Para a seção **Fica a dica**, faça uma roda de leitura de fábulas, como: **O leão e o rato**, **O rato do campo e o rato da cidade**, **A assembleia dos ratos**, **A cigarra e a formiga**, **A tartaruga e a lebre**, **A raposa e o corvo**, **A raposa e a cegonha**.

- Proponha aos alunos que indiquem aos colegas as fábulas que consideraram mais interessantes, recomendando a leitura e justificando. Será uma forma de ampliarem o repertório desse gênero textual.

- Aproveite para instigar a turma a comentar as características humanas que puderam reconhecer nos personagens das histórias.

ARTICULAÇÃO

Conexão com Educação Física

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

- Leve os alunos para fora da sala de aula para fazerem uma atividade lúdica.

- Nessa brincadeira, uma criança será a galinha, outra, a raposa e as demais serão os pintinhos. A "galinha" deverá ficar de um lado, os "pintinhos" do lado oposto e no meio ficará a "raposa". As crianças devem interpretar seus personagens através de suas falas. A galinha cantarola: "Meus pintinhos venham cá", os pintinhos respondem cantando: "Não, não, não temos medo de a raposa nos pegar". Esse diálogo entre a galinha e os pintinhos se repetirá três vezes; após a terceira vez, os pintinhos devem sair correndo até a galinha sem ser pegos pela raposa. Quem for pego sai da brincadeira. Ganha a brincadeira quem for devorado por último.

- Dicas para o professor:

Dica 1: como a brincadeira consiste em passar de um lado para o outro sem ser pego pela raposa, faça pelo menos umas quatro rodadas de corrida dos pintinhos. Depois que eles atravessarem, a galinha passa para o outro lado e recomeça a brincadeira.

Dica 2: aumente o grau de desafio da brincadeira, colocando, por exemplo, duas raposas no meio do caminho, principalmente se você dispuser de um espaço largo para a atividade. Você pode também definir que cada pintinho capturado vire outra raposa; nesse caso, a brincadeira acabará mais rápido.

- Algumas regras que precisam ser combinadas: os pintinhos só podem correr até a galinha depois de serem chamados por ela; para capturar os pintinhos, a raposa deve segurá-los pelo braço ou tentar abraçá-los.

NA REDE

Livro

- FRANCIÁ, Alfonso. **Educar com fábulas**. São Paulo: Ave-Maria, 2011.

Este livro é uma ferramenta didático-pedagógica que pode ser utilizada por educadores e pais. Apresenta uma compilação de fábulas que possibilitam a reflexão das crianças e adolescentes sobre valores como amizade, liberdade, não violência, trabalho, entre outros aspectos.

241

OBJETIVOS

- Compreender e interpretar a fábula lida.
- Reconhecer e identificar algumas características do gênero fábula.
- Reconhecer que as fábulas transmitem um ensinamento.
- Identificar provérbios em fábulas, com a mesma função do ensinamento (moral) da história.

AUXILIANDO SEU TRABALHO

1. c. Aproveite para perguntar aos alunos: "Houve descrição dos personagens?" (Não.); "Isso interfere na compreensão dos fatos?" (Não.). Informe a eles que, como as características dos animais são conhecidas pela maioria das pessoas, não há necessidade de descrevê-las para que se compreenda a fábula. Além disso, por serem de tradição oral, as fábulas são curtas e não apresentam muitos detalhes, o que colabora para que os ouvintes prestem atenção e as ouçam até o final.

2. Com o objetivo de ampliar o repertório dos alunos, na seção **Textos complementares**, você pode encontrar uma versão de **A lebre e a tartaruga**. Programe suas aulas prevendo a leitura dela para os alunos. Explore os personagens e a narrativa. Escreva o nome da fábula em uma tira avulsa de papel e a moral em outra. No mural da sala, com auxílio da turma, fixe o título e a moral. A atividade pode ser ampliada com outras fábulas.

MAIS SOBRE... FÁBULA

1. Discuta as questões a seguir com os colegas e o professor. Depois marque as alternativas adequadas.

a) Na fábula **O galo que logrou a raposa** houve preocupação em descrever o lugar onde acontece a história?
 Sim. Não.

b) Isso prejudicou a compreensão dos fatos?
 Sim. Não.

c) A fábula que você leu apresenta muitos personagens?
 Sim. Não.

2. Leia silenciosamente e, depois, em voz alta o início das três fábulas a seguir, observando os trechos em destaque.



O leão e o ratinho

Numa tarde quente de verão, o leão estava cochilando todo feliz à sombra de uma árvore. [...]

A lebre e a tartaruga

Um belo dia, depois de passar a manhã brincando com os amigos na encosta do morro, a lebre voltava para casa quando topou com a tartaruga. [...]

A raposa e o corvo

Uma manhã, quando caçava, a raposa ergueu o focinho no ar e sentiu o cheirinho de uma coisa que ela adorava. [...]

Michael Morpurgo e Emma Chichester Clark. *Minhas fábulas de Esopo*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010. p. 10, 15 e 70.

242

NA REDE

Livro

- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

Neste livro, Teresa Colomer publica a descrição de sua pesquisa sobre o desenvolvimento do gênero literário em todo o mundo. Esta é uma obra clássica sobre o tema e oferece ao professor um preciso instrumento de análise e compreensão da produção editorial destinada ao público infantojuvenil.

242

 Imagem 36 - *Encontro*: língua portuguesa, 2º. ano do Ensino Fundamental I, p. 242.

a) Complete a frase com a alternativa adequada.
As fábulas se passam em um tempo _____
 determinado. indeterminado.

b) Escreva o que os títulos das fábulas têm em comum.
Espera-se que os alunos concluem que os títulos geralmente estão relacionados
aos nomes dos principais personagens das fábulas.

3. Você conhece estas frases? Relacione cada uma a seu significado.
Respostas pessoais.

a) Contra esperteza, esperteza e meia. 

b) Deus ajuda quem cedo madruga. 

c) Em terra de cego, quem tem olho é rei. 

d) Água mole em pedra dura tanto bate até que fura. 

Frases como estas são chamadas **provérbios.**

d Com persistência, tudo se consegue. c Entre ignorantes quem tem conhecimento acaba se beneficiando.

a Sempre pode haver alguém mais esperto. b Quem é esforçado é recompensado.

4. Os provérbios também podem encerrar as fábulas. Eles servem para resumir a história, transmitindo um ensinamento. Leia os provérbios a seguir e assinale aquele que combina com a fábula **O galo que logrou a raposa.**

Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.

De grão em grão a galinha enche o papo. 

Quem ri por último, ri melhor.  



243

AUXILIANDO SEU TRABALHO

3. Leia os provérbios em voz alta e chame a atenção dos alunos para o fato de o primeiro encerrar a fábula **O galo que logrou a raposa.** Depois, estimule-os a comentar o significado de cada um deles. Abra espaço para que comentem outros provérbios que conhecem e seus significados. Informe que os provérbios também são conhecidos no Brasil como "frases feitas, adágios, rítoes, ditados, máximas". Comente que são um gênero da tradição oral que representa a sabedoria popular em frases curtas. Após os alunos assinalarem o provérbio que combina com a fábula lida, se achar conveniente, amplie as questões, perguntando-lhes: "Os personagens das fábulas poderiam ser seres humanos no lugar de animais? Por quê?". Espera-se que os alunos concluem que sim, pois os animais falam e têm comportamentos semelhantes aos das pessoas. Questione também que valores eles admiram nas pessoas. Na discussão, é provável que os alunos ditem valores como fidelidade, amizade, fraternidade, solidariedade, persistência, honestidade, generosidade, sinceridade.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

Pesquisa de fábulas conhecidas

- Proponha aos alunos uma pesquisa para que descubram as fábulas mais conhecidas. Escolha um horário para que os alunos entrevistem professores, colegas de outras turmas ou funcionários da escola para descobrir que fábulas conhecem. Combine o número de entrevistados para cada aluno. Se achar pertinente, essa atividade pode ser feita em dupla ou em trio.
- Providencie antecipadamente uma ficha para que os alunos possam preenchê-la.

A ficha deve conter os seguintes dados: nome do entrevistado; título da fábula; assunto da fábula. Lembre-se de deixar um espaço adequado para cada item para que os alunos possam preencher a ficha com as informações obtidas. Combine uma data com a turma para a apresentação das fichas preenchidas. Oriente-os a fazer as perguntas que estão na ficha.

- Na data combinada, os alunos devem apresentar aos colegas de classe o resultado da pesquisa.
- Que tal, ao longo desta unidade, ler as fábulas que mais aparecerem na pesquisa?

243

Imagem 37 - *Encontro*: língua portuguesa, 2º. ano do Ensino Fundamental I, p. 243.

Os exercícios que acompanham a fábula atendem aos objetivos propostos. Como os alunos ainda estão em fase de alfabetização, a maioria dos exercícios é de

marcar. O enunciador didático também sugere uma atividade intertextual com a educação física, usando como personagens “galinhas”, “pintinhos” e a “raposa”.

O enunciador didático, logo no início do exercício número 5, publicado no livro *Encontro*, do 3º. ano, da mesma editora, cita que Lobato “criou muitos personagens”, citando alguns dos mais conhecidos do público. Publica ainda a capa do livro com a resenha da história *Reinações de Narizinho*.

5. Leia o texto da quarta capa do livro **Reinações de Narizinho**, de Monteiro Lobato. Esse autor criou muitos personagens, entre eles Narizinho, Pedrinho, Dona Benta, Tia Nastácia... Eles fazem parte do Sítio do Picapau Amarelo.

você quer descobrir como a boneca emília começou a falar e nunca mais fechou a torneirinha de asneiras? E conhecer de perto lúcia, a menina do narizinho arrebitado, neta de dona benta, que está sempre inventando novas reinações? Pois então mergulhe nas páginas deste livro, que tem início com a primeira história infantil escrita por monteiro lobato.

Monteiro Lobato. *Reinações de Narizinho*. Ilustrações de Paulo Borges. Rio de Janeiro: Globo, 2009. Texto da quarta capa.



• Responda.

a) O que você sabe sobre o Sítio do Picapau Amarelo e seus personagens? *Resposta pessoal.*

b) Algumas palavras do texto da quarta capa deveriam ter sido escritas com letra inicial maiúscula. Quais? Sublinhe-as.

43

• Leia o texto em voz alta e estimule os alunos a identificarem os substantivos. Sublinhe-os. Se necessário, informe que a palavra **caninos** dá qualidade ao substantivo **narizes**. Em seguida, pergunte: “Os substantivos sublinhados são próprios ou comuns? Por quê?”, “Foram escritos com letra inicial maiúscula ou minúscula?”, “Quais foram escritos com letra inicial maiúscula?”, “E por que foram escritos assim?”.

5. Abra espaço para que os alunos comentem o que sabem sobre Monteiro Lobato e **O Sítio do Picapau Amarelo**. Informe que irão ler o texto da quarta capa do livro e que devem identificar palavras que deveriam ter sido escritas com letra inicial maiúscula. Na correção, é importante estimulá-los a verbalizar como pensaram para chegar às respostas.

• Se considerar oportuno, informe que, embora **pica-pau** seja escrito com hífen, o sítio criado por Monteiro Lobato recebeu o nome de Picapau Amarelo, grafado sem hífen.

Imagem 38 - *Encontro*: língua portuguesa, 3º. ano do Ensino Fundamental I, p. 43.

Nos exercícios que acompanham a resenha da quarta capa, os autores do livro didático exploram, com uma pergunta, o que os alunos sabem sobre o *Sítio do Picapau Amarelo* e seus personagens, mas limitam-se a explorar os elementos formais e gramaticais do texto, como o ensino do uso de letras maiúsculas no início do texto e em nomes próprios, os substantivos próprios e comuns. De acordo com Cosson (2016, p. 55): “[n]o espaço da escola, o lugar da literatura infantil tem sido desde sempre associado ao aprendizado da escrita.”

Apesar de os exercícios não contemplarem a história de Lobato ou mesmo despertar a curiosidade dos alunos para o livro, podemos observar que há, nas orientações laterais, do livro do professor em: “[a]mpliando seu trabalho”, um resumo da história *Reinações de Narizinho* e uma pequena exploração do vocábulo “reinação”, referindo-se à “brincadeiras de criança”, “travessuras do mundo infantil”, o que pode revelar a intenção de projetar *ethé* de Lobato que o caracterizem como -um

autor criativo, divertido e inteligente, por criar uma história que despertasse a atenção das crianças em uma época carente de uma literatura própria para esse público.

Essas características atribuídas a Lobato baseiam-se em um saber de experiência, pois as pessoas que criam algo são geralmente representadas, no imaginário, como sendo inteligentes e bem sucedidas profissionalmente. É possível que Lobato tenha utilizado suas próprias experiências de leitura para criar as histórias que chamavam a atenção das crianças. Baseado, provavelmente, em suas experiências de leitor realizadas na fazenda do avô, pois, segundo Amaral (2015, p. 14-15): “[d]urante sua estada, o autor desfrutava dos prazeres da leitura na biblioteca particular, constituída por um conjunto expressivo de obras que o seduzia, principalmente, as ilustradas”. Com esse conhecimento adquirido durante a infância foi possível produzir histórias emocionantes, capazes de influenciar e incentivar o gosto pela leitura.

Na coleção da Editora Moderna, *Novo Pitangüá*, do 4^o. ano, o enunciador didático inicia as atividades com o pronome “você” em “o texto que você vai ler é um trecho do livro *O Saci* [...]”, criando uma certa intimidade com o seu leitor. No livro, o autor do livro didático opta por explorar a capa do livro *O Saci*, acrescentando perguntas e imagens sobre os principais personagens das histórias de Lobato: Cuca, Jeca Tatu, Dona Benta, boneca Emília, tia Nastácia, Marquês de Rabicó.

ANTES DA LEITURA

O texto que você vai ler é um trecho do livro *O Saci*, escrito por José Bento Monteiro Lobato, publicado pela primeira vez em 1921.

1. Observando a capa ao lado e com base no que você sabe sobre o Saci, como é a aparência dele? *Resposta nas orientações para o professor.*
2. Como é o comportamento do Saci? Você conhece alguma travessura praticada por ele? *Resposta nas orientações para o professor.*
3. Descreva a cena representada na capa do livro. *Resposta nas orientações para o professor.*
4. Sobre o que você acha que será a história das páginas a seguir? *Resposta nas orientações para o professor.*
5. Observe algumas personagens das histórias de Monteiro Lobato. Quais delas você conhece? Circule-as e comente com os colegas as características dessas personagens. *Resposta pessoal.*



Capa do livro *O Saci*, de Monteiro Lobato.



Monteiro Lobato é considerado o precursor da literatura infantil no Brasil. Ele nasceu em Taubaté, São Paulo, em 1882, e morreu em São Paulo, em 1948. O livro *O Saci* surgiu após a inquietação de Monteiro Lobato com esse ser folclórico que o levou a pedir que os leitores de um jornal enviassem depoimentos, a fazer um concurso de ilustração inspirado no que foi revelado nos depoimentos e a editar e publicar um texto com tudo o que foi coletado.

125

Objetivos

- Levantar hipóteses com base no título e nos elementos da capa do livro.
- Perceber os próprios conhecimentos sobre as personagens folclóricas.

Destaque da BNCC

- As atividades de 1 a 4 conduzem o aluno ao levantamento de hipóteses, ancoradas nos conhecimentos prévios sobre o tema, desenvolvendo a habilidade EF35LP06, descrita anteriormente.

- Nesse momento, é importante levar os alunos a observarem a capa e, com base nela, criarem expectativas em relação ao que o texto irá tratar. Aproveite para resgatar os conhecimentos prévios dos alunos sobre as personagens do Sítio do Picapau Amarelo, história criada por Monteiro Lobato.
- Verifique se no cantinho da leitura da sala de aula ou na biblioteca da escola há livros de Monteiro Lobato. Nesse caso, incentive-os a lê-los.

Acompanhando a aprendizagem

- Como os alunos já tiveram contato nesta unidade com um texto de temática e gênero similar ao que vão ler, deixe-os falar livremente. Assim, você perceberá o que aprenderam até aqui.

Respostas

1. O Saci é representado por um menino negro, de uma perna só e que usa um gorro vermelho.
2. Resposta pessoal. Possível resposta: O Saci é conhecido por travessuras como trançar a crina dos cavalos, fazer sumir objetos, assoviar para assustar os viajantes, entre outras.
3. Na cena, Pedrinho está tentando pegar um Saci, o qual está dentro de um rodadoiro.
4. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos observem o título e a imagem da capa e concluam que a história será sobre o Saci, que será perseguido pelo menino (Pedrinho).

125

Objetivos

- Desenvolver a autonomia de leitura silenciosa ou em voz alta.
- Compreender de forma global o texto em contextos de leitura autônoma ou mediada pelo professor.

Destaques da BNCC

- A leitura do texto literário é importante para o reconhecimento da expressão da identidade e da cultura de um povo e, dessa forma, trabalha a habilidade EF35LP13, descrita anteriormente.
- A leitura desse texto valoriza a literatura em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade, favorecendo o desenvolvimento da habilidade EF35LP15.
- Ao ler de forma autônoma textos literários de diferentes gêneros e extensões, estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores, desenvolve-se a habilidade EF35LP17.
- A habilidade EF04LP13, descrita anteriormente, é trabalhada durante a leitura, pois o aluno precisa inferir o sentido de palavras e expressões considerando o contexto em que aparecem.

- Inicialmente, proponha aos alunos uma leitura silenciosa, para desenvolver a autonomia de leitura deles. Na sequência, proponha uma leitura, conforme sugerida em Lendo de outro jeito.

- Durante a primeira leitura, se houver palavras cujo sentido os alunos desconheçam, oriente-os a inferi-las pelo contexto. Se necessário, peça-lhes que as pesquisem em um dicionário.

Algumas palavras que, porventura, podem gerar dúvidas são: caçou: zombou; riu; taquaras: bambus; rodainho: movimento em círculo, causado pelo cruzamento de ventos vindos de direções contrárias; carapuça: gorro.

LEITURA

Pedrinho é um menino que adora grandes aventuras. Certo dia, ele procurou pelo Tio Barnabé, um senhor entendido de lendas e tradições, para aprender tudo o que ele sabia sobre Saci. Tio Barnabé contou tudo ao menino, que, por sua vez, ficou entusiasmado com as histórias e decidiu pegar um Saci. Será que deu certo?

Pedrinho pega um saci

Tão impressionado ficou Pedrinho com esta conversa que dali por diante só pensava em saci, e até começou a enxergar sacis por toda parte. Dona Benta caçou, dizendo:

— Cuidado! Já vi contar a história de um menino que de tanto pensar em saci acabou virando saci...

Pedrinho não fez caso da história e um dia, enchendo-se de coragem, resolveu pegar um. Foi de novo em procura do Tio Barnabé.

— Estou resolvido a pegar um saci — disse ele — e quero que o senhor me ensine o melhor meio.

Tio Barnabé riu-se daquela valentia.

— Gosto de ver um menino assim. Bem mostra que é neto do defunto sinhô velho, um homem que não tinha medo nem de mula sem cabeça. Há muitos jeitos de pegar saci, mas o melhor é o de peneira. Arranja-se uma peneira de cruzeta...

— Peneira de cruzeta?
— interrompeu o menino.
— Que é isso?



- Durante a segunda leitura, peça aos alunos que observem quem são as personagens principais do texto, como são indicados os diálogos entre elas, qual é o objetivo de Pedrinho, quem o ajuda, o que acontece no final, entre outras informações que julgar pertinentes.

• EF35LP15: Valorizar a literatura, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

• EF35LP17: Ler, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

Observamos que, além do saci, é apresentado ao leitor outra personagem do folclore brasileiro: a famosa cuca cuja origem pertence ao folclore galego-português. Verificamos, por parte do autor do livro didático, a preocupação em despertar o interesse do leitor para os seres pertencentes à cultura popular.

Nas questões que exploram a capa do livro, é possível verificar pelos enunciados “[...] com base no que você sabe sobre o Saci, como é a aparência dele?”, “[...] Você conhece alguma travessura praticada por ele?”, “Sobre o que você acha que será a história das páginas a seguir?” que o enunciador didático se preocupa com a interpretação da leitura, ao explorar a história desde a sua capa, proporcionando, aos alunos, ativar hipóteses e predições sobre o que irão ler.

Objetivos

- Confirmar ou refutar as hipóteses levantadas antes da leitura.
- Compreender o texto de maneira global.

Destaques da BNCC

- Na atividade 1, o aluno confirma ou refuta as hipóteses levantadas antes da leitura, desenvolvendo a habilidade EF35LP06, descrita anteriormente.
 - As atividades 3, 4, 5, 7 e o item a da atividade 9 possibilitam o desenvolvimento da habilidade EF04LP08, descrita anteriormente, pois propõem a localização e comparação de informações explícitas no texto.
 - A atividade 6 leva os alunos a inferirem informações implícitas no texto, desenvolvendo a habilidade EF04LP10, descrita anteriormente.
 - Na atividade 10, o aluno precisa inferir o sentido das expressões destacadas, desenvolvendo a habilidade EF04LP13, descrita anteriormente.
 - As atividades de 13 a 15 trabalham o ponto de vista da narrativa, diferenciando a narrativa em terceira pessoa daquelas em primeira pessoa, desenvolvendo a habilidade EF04LP34, descrita anteriormente.
- Caso os alunos demonstrem dificuldade em responder a algum dos questionamentos do Estudo do texto, volte ao texto e releia com eles os trechos específicos para cada atividade.
 - Na atividade 1, retome com os alunos os levantamentos de hipóteses feitos antes da leitura, a fim de que eles verifiquem se foram confirmados ou não.
 - Na questão 6, item b, leve os alunos a socializarem as respostas. Permita que todos participem.

Acompanhando a aprendizagem

- Você pode utilizar as atividades do Estudo do texto para verificar como seus alunos estão desenvolvendo as propostas de trabalho. Compreenderam o texto globalmente? Localizaram as informações explícitas no texto? Inferiram informações implícitas ao texto? Inferiram o sentido das palavras pelo contexto? Identificaram o tipo de narrador? Faça o registro das dificuldades para retomar com a classe ou com os alunos específicos.

130

LENDO DE OUTRO JEITO

O professor organizará a turma em grupos de quatro alunos para que leiam o texto em voz alta. Os membros de cada equipe deverão decidir quem será o narrador, Pedrinho, Tio Barnabé e Narizinho. Definido isso, cada grupo deverá ensaiar uma maneira de ler o texto expressivamente, com as entonações adequadas. Depois, vocês vão apresentar a leitura para a turma.

ESTUDO DO TEXTO

1. A história lida tratou sobre o que você havia imaginado antes? Explique. *Resposta pessoal. É importante que os alunos retomem as hipóteses feitas anteriormente.*
2. Para você, qual foi o momento mais emocionante dessa narrativa? *Resposta pessoal. Peça aos alunos que justifiquem sua resposta.*
3. Como você imagina que Tio Barnabé aprendeu a pegar um Saci? *Resposta pessoal. Possível resposta: Por ensinamentos transmitidos oralmente por seus antepassados.*
4. As orientações dadas por Tio Barnabé para pegar um Saci foram seguidas por Pedrinho? Explique. *Sim. Pedrinho seguiu todas as instruções corretamente. Além disso, contou com a ajuda de Narizinho.*
5. Marque um X nos objetos necessários para capturar um Saci.

<input type="checkbox"/> gaiola	<input checked="" type="checkbox"/> garrafa	<input checked="" type="checkbox"/> peneira
<input type="checkbox"/> saco	<input checked="" type="checkbox"/> rolha	<input type="checkbox"/> carapuça
6. Na história, Pedrinho e Narizinho não hesitaram na hora de pegar o Saci.
 - a. O que isso revela sobre a personalidade deles? *Revela que eles eram corajosos.*
 - b. E você, como reagiria caso encontrasse um Saci? Você se lembraria de como fazer para capturá-lo? *Resposta pessoal. Caso ache oportuno, repasse com os alunos as etapas para capturar o Saci.*

130

7. O que aconteceu quando Pedrinho tentou pegar o Saci? Como você acha que ele se sentiu?

Pedrinho percebeu que a garrafa estava vazia. Provavelmente, ele se sentiu chateado, pois havia criado muita expectativa.

8. O que você imagina que aconteceu depois de Pedrinho ver a garrafa vazia?

Resposta pessoal. Incentive os alunos a levantarem hipóteses sobre o desfecho da história e, na sequência, apresente-o a eles na questão posterior.

9. Agora, que tal descobrirmos juntos o que aconteceu depois que Pedrinho viu a garrafa vazia? Vamos conferir!

A menina deu-lhe uma vaia e Pedrinho, muito desapontado, foi contar o caso ao Tio Barnabé.

— É assim mesmo — explicou o negro velho. — Saci na garrafa é invisível. A gente só sabe que ele está lá dentro quando a gente cai na modorra. Num dia bem quente, quando os olhos da gente começam a piscar de sono, o saci pega a tomar forma, até que fica perfeitamente visível. É desse momento em diante que a gente faz dele o que quer. Guarde a garrafa bem fechada que garanto que o saci está dentro dela.

Pedrinho voltou para a casa orgulhosíssimo com a sua façanha.

— O saci está aqui dentro, sim — disse ele a Narizinho. — Mas está invisível, como me explicou Tio Barnabé. Para a gente ver o capetinha é preciso cair na modorra — e repetiu as palavras que o negro lhe dissera.

[...]

Pedrinho pega um saci, de Monteiro Lobato. Em: O Saci. São Paulo: Globo, 2007. p. 26.



• Na atividade 9, após a leitura do desfecho da história, retome com os alunos as hipóteses levantadas na atividade 8 e verifiquem, juntos, se as hipóteses levantadas se confirmaram ou não. Oriente-os a inferir o sentido da palavra *modorra* pelo contexto e, se necessário, peça-lhes que consultem um dicionário e vejam que, nesse contexto, a palavra significa *sonolência*.

Nos excertos a seguir “[l]endo de outro jeito”, dos livros *Novo Pitangüá: língua portuguesa*, do 4º. ano e do 5º. ano analisados, é sugerido ao professor que os alunos façam “a leitura dramatizada”, “leiam em voz alta”, ensaiando para que leiam “o texto expressivamente, com as entonações” e definindo os papéis de cada participante “quem será o narrador, Pedrinho, Tio Barnabé e Narizinho”.

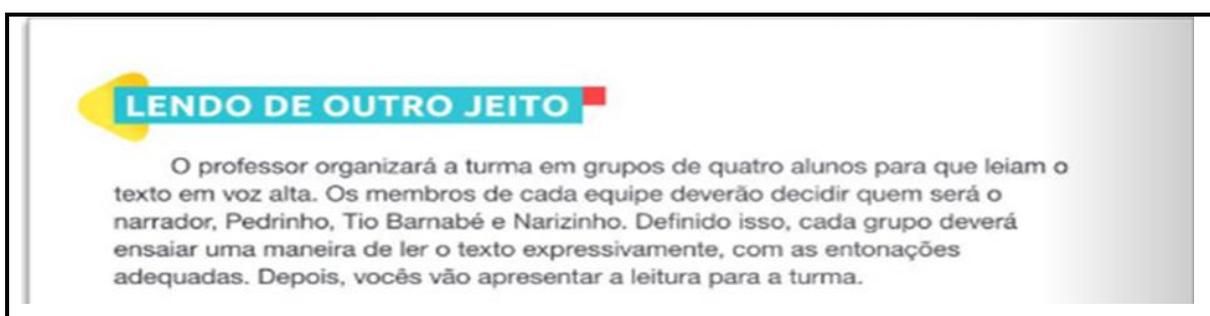


Imagem 43 - *Novo Pitangüá: língua portuguesa*, 4º ano do Ensino Fundamental I, p. 130.



Imagem 44 - *Novo Pitangüá: língua portuguesa*, 5º ano do Ensino Fundamental I, p. 194.

Nota-se que o enunciador didático desta coleção valoriza o trabalho em grupo, prezando as encenações, as leituras em voz alta, os desenhos, no entanto não explora adequadamente o ponto de vista dos alunos a respeito da história lida. De acordo com Paiva; Paulino; Passos, (2006, p. 34):

[é] importante que aprendam a expor, oralmente e por escrito, de forma clara e organizada, sua opinião sobre o que foi lido, sobre, por exemplo, as atitudes de um determinado personagem, sobre um determinado acontecimento. É importante que nossos alunos aprendam a ouvir o ponto de vista de seus colegas, a repensar sua própria opinião, a defender seu ponto de vista ou mesmo mudar de ideia. Esse trabalho de leitura crítica deve ser feito com todo tipo de texto, portanto o literário está incluído.

Assim sendo, o professor como mediador da leitura, deve levar o aluno a expressar-se de várias formas, revendo e refazendo suas opiniões, sem deixar de respeitar a opinião dos demais.

Ao elaborar perguntas publicadas no livro *Novo Pitangüá*, do 4º ano, relacionadas ao texto como: “a história lida tratou sobre o que você havia imaginado antes?”, “o que aconteceu quando Pedrinho tentou pegar o Saci? Como você acha que ele se sentiu?” o LD explora apenas alguns aspectos do texto e levanta algumas hipóteses no início da história, mas a narrativa de Lobato abre espaço para diferentes

opiniões e ainda pode suscitar um debate, levando os alunos a refletirem sobre as crenças e ideologias do povo brasileiro, como também de outras culturas, oportunidade que pode motivar vários questionamentos.

Observamos que, nas perguntas do “[e]studo do texto”, a autora tem uma preocupação com o envolvimento do leitor, por isso, provavelmente, usa o pronome de tratamento *você* em várias perguntas, como se dialogasse diretamente com ele. No entanto, na questão 9, com a expressão “[...] que tal descobrirmos isso juntos o que aconteceu...[...]” (BURANELLO, 2017, p. 131) a autora se inclui como possível leitora, procurando solucionar o mistério junto com o aluno.

7. O que aconteceu quando Pedrinho tentou pegar o Saci? Como você acha que ele se sentiu?
 Pedrinho percebeu que a garrafa estava vazia. Provavelmente, ele se sentiu chateado, pois havia criado muita expectativa.

8. O que você imagina que aconteceu depois de Pedrinho ver a garrafa vazia?
 Resposta pessoal. Incentive os alunos a levantarem hipóteses sobre o desfecho da história e, na sequência, apresente-o a eles na questão posterior.

9. Agora, que tal descobrirmos juntos o que aconteceu depois que Pedrinho viu a garrafa vazia? Vamos conferir!

Imagem 45 - *Novo Pitangua*: língua portuguesa, 4º ano do Ensino Fundamental I, p. 131.

Acompanhando a aprendizagem

- Como os alunos já tiveram contato nesta unidade com um texto de temática e gênero similar ao que vão ler, deixe-os falar livremente. Assim, você perceberá o que aprenderam até aqui.

Imagem 46 - *Novo Pitangua*: língua portuguesa, 4º ano do Ensino Fundamental I, p. 125.

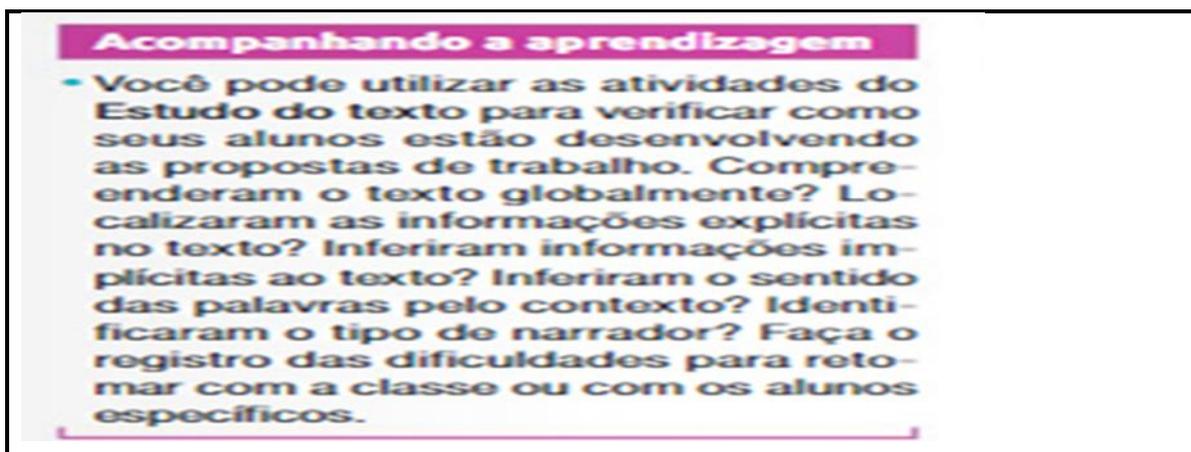


Imagem 47 - *Novo Pitangüá: língua portuguesa, 2017, 4º ano do Ensino Fundamental I, p. 130.*

Para auxiliar o trabalho do professor, há como sugestão o “acompanhando a aprendizagem”, seção na qual o enunciador didático usa os verbos “deixar” e “faça” no imperativo como um comando a ser seguido, além de sugerir várias perguntas a fim de verificar a aprendizagem dos alunos. Para aproximação com os professores, os autores do LD dirigem-se a eles pelo pronome de tratamento *você*, como aconteceu no início da atividade. Podemos inferir que, ao usar essa forma de tratamento informal, os autores têm a intenção de aproximarem-se, também, desses professores.

Com base nas análises deste livro, podemos observar que pouco foi falado sobre o autor, mas, pelos enunciados, é possível que o leitor perceba a mobilização de um imaginário sociodiscursivo relacionado a um escritor divertido e criativo.

Objetivos

- Confirmar ou refutar as hipóteses levantadas antes da leitura.
- Compreender o texto de maneira global.

Destaques da BNCC

- Na atividade 1, o aluno confirma ou refuta as hipóteses levantadas antes da leitura, desenvolvendo a habilidade EF35LP06, descrita anteriormente.
- As atividades 3, 4, 5, 7 e o item a da atividade 9 possibilitam o desenvolvimento da habilidade EF04LP08, descrita anteriormente, pois propõem a localização e comparação de informações explícitas no texto.
- A atividade 6 leva os alunos a inferir informações implícitas no texto, desenvolvendo a habilidade EF04LP10, descrita anteriormente.
- Na atividade 10, o aluno precisa inferir o sentido das expressões destacadas, desenvolvendo a habilidade EF04LP13, descrita anteriormente.
- As atividades de 13 a 15 trabalham o ponto de vista da narrativa, diferenciando a narrativa em terceira pessoa daquelas em primeira pessoa, desenvolvendo a habilidade EF04LP34, descrita anteriormente.

LENDO DE OUTRO JEITO

O professor organizará a turma em grupos de quatro alunos para que leiam o texto em voz alta. Os membros de cada equipe deverão decidir quem será o narrador, Pedrinho, Tio Barnabé e Narizinho. Definido isso, cada grupo deverá ensaiar uma maneira de ler o texto expressivamente, com as entonações adequadas. Depois, vocês vão apresentar a leitura para a turma.

ESTUDO DO TEXTO

1. A história lida tratou sobre o que você havia imaginado antes? Explique. *Resposta pessoal. É importante que os alunos retomem as hipóteses feitas anteriormente.*
2. Para você, qual foi o momento mais emocionante dessa narrativa? *Resposta pessoal. Peça aos alunos que justifiquem sua resposta.*
3. Como você imagina que Tio Barnabé aprendeu a pegar um Saci?
Resposta pessoal. Possível resposta: Por ensinamentos transmitidos oralmente por seus antepassados.
4. As orientações dadas por Tio Barnabé para pegar um Saci foram seguidas por Pedrinho? Explique.
Sim. Pedrinho seguiu todas as instruções corretamente. Além disso, contou com a ajuda de Narizinho.
5. Marque um X nos objetos necessários para capturar um Saci.

gaiola garrafa peneira

Imagem 48 - *Novo Pitangüá*: língua portuguesa, 4º ano do Ensino Fundamental I, p. 130.

Essa coleção também traz, ao lado dos textos e atividades, os objetivos, indicando as habilidades que serão desenvolvidas em cada exercício. Logo abaixo, há o subtítulo “[d]estaque da BNCC” (Base Nacional Comum Curricular) que aborda as habilidades que estão sendo desenvolvidas nas questões. Segundo o Ministério da Educação (2017, p. 5):

[a] Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 5).

Ao se revelarem alinhados com a BNCC, os autores didáticos demonstram uma preocupação em produzir uma obra que esteja desenvolvendo as competências e habilidades destacadas neste documento e de acordo com as leis que regem a educação em todas as etapas.

ANTES DA LEITURA

O texto que você vai ler é um trecho do livro *O Saci*, escrito por José Bento Monteiro Lobato, publicado pela primeira vez em 1921.

1. Observando a capa ao lado e com base no que você sabe sobre o Saci, como é a aparência dele?
Resposta nas orientações para o professor.
2. Como é o comportamento do Saci? Você conhece alguma travessura praticada por ele?
Resposta nas orientações para o professor.
3. Descreva a cena representada na capa do livro.
Resposta nas orientações para o professor.
4. Sobre o que você acha que será a história das páginas a seguir?
Resposta nas orientações para o professor.
5. Observe algumas personagens das histórias de Monteiro Lobato. Quais delas você conhece? Circule-as e comente com os colegas as características dessas personagens. *Resposta pessoal.*



Capa do livro *O Saci*, de Monteiro Lobato.



Monteiro Lobato é considerado o precursor da literatura infantil no Brasil. Ele nasceu em Taubaté, São Paulo, em 1882, e morreu em São Paulo, em 1948. O livro *O Saci* surgiu após a inquietação de Monteiro Lobato com esse ser folclórico que o levou a pedir que os leitores de um jornal enviassem depoimentos, a fazer um concurso de ilustração inspirado no que foi revelado nos depoimentos e a editar e publicar um texto com tudo o que foi coletado.

125

Objetivos

- Levantar hipóteses com base no título e nos elementos da capa do livro.
- Perceber os próprios conhecimentos sobre as personagens folclóricas.

Destaque da BNCC

- As atividades de 1 a 4 conduzem o aluno ao levantamento de hipóteses, ancoradas nos conhecimentos prévios sobre o tema, desenvolvendo a habilidade EF35LP06, descrita anteriormente.

- Nesse momento, é importante levar os alunos a observarem a capa e, com base nela, criarem expectativas em relação ao que o texto irá tratar. Aproveite para resgatar os conhecimentos prévios dos alunos sobre as personagens do Sítio do Picapau Amarelo, história criada por Monteiro Lobato.
- Verifique se no cantinho da leitura da sala de aula ou na biblioteca da escola há livros de Monteiro Lobato. Nesse caso, incentive-os a lê-los.

Acompanhando a aprendizagem

- Como os alunos já tiveram contato nesta unidade com um texto de temática e gênero similar ao que vão ler, deixe-os falar livremente. Assim, você perceberá o que aprenderam até aqui.

Respostas

1. O Saci é representado por um menino negro, de uma perna só e que usa um gorro vermelho.
2. Resposta pessoal. Possível resposta: O Saci é conhecido por travessuras como trançar a crina dos cavalos, fazer sumir objetos, assoviar para assustar os viajantes, entre outras.
3. Na cena, Pedrinho está tentando pegar um Saci, o qual está dentro de um rodãozinho.
4. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos observem o título e a imagem da capa e concluam que a história será sobre o Saci, que será perseguido pelo menino (Pedrinho).

125

Objetivos

- Desenvolver a autonomia de leitura silenciosa ou em voz alta.
- Compreender de forma global o texto em contextos de leitura autônoma ou mediada pelo professor.

Destaques da BNCC

- A leitura do texto literário é importante para o reconhecimento da expressão da identidade e da cultura de um povo e, dessa forma, trabalha a habilidade EF35LP13, descrita anteriormente.
- A leitura desse texto valoriza a literatura em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade, favorecendo o desenvolvimento da habilidade EF35LP15.
- Ao ler de forma autônoma textos literários de diferentes gêneros e extensões, estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores, desenvolve-se a habilidade EF35LP17.
- A habilidade EF04LP13, descrita anteriormente, é trabalhada durante a leitura, pois o aluno precisa inferir o sentido de palavras e expressões considerando o contexto em que aparecem.

- Inicialmente, proponha aos alunos uma leitura silenciosa, para desenvolver a autonomia de leitura deles. Na sequência, proponha uma leitura, conforme sugerida em *Lendo de outro jeito*.
- Durante a primeira leitura, se houver palavras cujo sentido os alunos desconheçam, oriente-os a inferi-las pelo contexto. Se necessário, peça-lhes que as pesquisem em um dicionário. Algumas palavras que, porventura, podem gerar dúvidas são: *çaçouu*: zombou; *riu*; *taquaras*: bambus; *rodamoinho*: movimento em círculo, causado pelo cruzamento de ventos vindos de direções contrárias; *carapuça*: gorro.

LEITURA

Pedrinho é um menino que adora grandes aventuras. Certo dia, ele procurou pelo Tio Barnabé, um senhor entendido de lendas e tradições, para aprender tudo o que ele sabia sobre Saci. Tio Barnabé contou tudo ao menino, que, por sua vez, ficou entusiasmado com as histórias e decidiu pegar um Saci. Será que deu certo?

Pedrinho pega um saci

Tão impressionado ficou Pedrinho com esta conversa que dali por diante só pensava em saci, e até começou a enxergar sacis por toda parte. Dona Benta çaçouu, dizendo:

— Cuidado! Já vi contar a história de um menino que de tanto pensar em saci acabou virando saci...

Pedrinho não fez caso da história e um dia, enchendo-se de coragem, resolveu pegar um. Foi de novo em procura do Tio Barnabé.

— Estou resolvido a pegar um saci — disse ele — e quero que o senhor me ensine o melhor meio.

Tio Barnabé riu-se daquela valentia.

— Gosto de ver um menino assim. Bem mostra que é neto do defunto sinhó velho, um homem que não tinha medo nem de mula sem cabeça. Há muitos jeitos de pegar saci, mas o melhor é o de peneira. Arranja-se uma peneira de cruzeta...

— Peneira de cruzeta?
— interrompeu o menino.
— Que é isso?



- Durante a segunda leitura, peça aos alunos que observem quem são as personagens principais do texto, como são indicados os diálogos entre elas, qual é o objetivo de Pedrinho, quem o ajuda, o que acontece no final, entre outras informações que julgar pertinentes.

• EF35LP15: Valorizar a literatura, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

• EF35LP17: Ler, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

Para o enunciador, é importante os alunos “[...] observarem a capa [...]”, “[...] criarem expectativas em relação ao que o texto irá tratar [...]” e “[...] resgatar os conhecimentos prévios dos alunos sobre as personagens do Sítio do Picapau Amarelo [...]” (BURANELLO, 2017, p. 125). Dessa maneira, os exercícios que exploram a capa são elaborados de acordo com os objetivos da habilidade EF35LP06 - recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos - pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto - descrita na BNCC.

Os verbos no imperativo podem indicar um comando pelo qual o professor é orientado a seguir como: “retome”, “oriente-os”, “verifique” e “incentive-os a lê-los.”, demonstrando uma expectativa de controle sobre as ações do professor dentro da sala de aula, como já mencionado anteriormente.

No livro do 5º. ano dessa mesma coleção, a autora utilizou um fragmento da história do Minotauro, mais uma história da mitologia adaptada às aventuras da turma do Sítio do Picapau Amarelo. A autora segue a mesma linha de envolvimento do livro anterior. Ela inicia a atividade apresentando o título e classificando-o como sendo um trecho de um texto narrativo. Como os alunos já estão no final do fundamental I, provavelmente, já sabem que esse tipo de texto apresenta alguns elementos fundamentais.

As atividades seguintes apresentam a mesma estratégia do 4º. ano, desenvolvem atividades de predição para ativar os conhecimentos dos alunos sobre determinada história. Ela também utiliza, novamente, várias vezes o pronome “você” como estratégia de se aproximar dos leitores e estabelecer certa intimidade com os alunos.

Há, por parte do enunciador didático, a preocupação em ler de forma dramatizada com o envolvimento dos alunos na distribuição dos papéis: “quem será o narrador”, “quem será cada uma das personagens”. No “[e]Estudo do texto”, as perguntas dividem-se em subjetivas, de inferências e de localização : “de onde possivelmente ele tirou essa ideia de desenrolar o fio de linha?”, “que teria acontecido caso Emília não tivesse levado os carretéis?”, “por qual razão Emília pediu ao Visconde que fosse até o Minotauro para se informar sobre tia Nastácia em vez de ela própria?”, “o que o Minotauro estava comendo”?, questões que ajudam a ativar os conhecimentos prévios dos alunos, auxiliando na compreensão e fixação de novas informações. As perguntas restantes desenvolvem os conhecimentos linguísticos

como: “porque a palavra sentiu aparece no texto entre aspas?” e aspectos formais do tipo de texto narrativo: “onde a história se passou?”, “quando a história aconteceu?”, portanto não vão muito além daquilo que está na superfície do texto escrito.

Nas orientações do livro do professor, às margens das atividades, é sugerido que se faça uma pergunta aos alunos, sobre como os personagens conseguiram sair do labirinto sem serem vistos pelo minotauro. Essa pergunta poderá aguçar a imaginação das crianças para uma futura produção de texto que será apresentada à turma. A atividade de produção de texto é importante para desenvolver a capacidade de criatividade dos alunos e, principalmente, a escrita na qual é possível perceber o desenvolvimento de cada aluno. Há, neste livro, uma grande preocupação com a BNCC, uma vez que são descritas as habilidades nas atividades.

Nos exercícios de compreensão que acompanham o texto *Paranoia ou mistificação?*, do livro *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, do Ensino Médio, é possível perceber o predomínio do uso de modalidades alocutivas, que, segundo Charaudeau (2010a p. 82), correspondem à maneira como o locutor age sobre o interlocutor, impondo um comportamento. Essa modalidade é apresentada mais precisamente como a categoria modal de Interrogação: “[q]ual é a opinião do escritor a respeito das obras de Anita Malfatti?”, “[q]ual espécie de artista ele prefere?”. Nessa categoria, é atribuído ao enunciador o direito de questionar estabelecida uma *relação de pedido* em que, segundo Charaudeau (2010a, p. 90), “[...] (visto que só questiona quem pode; é preciso que a relação do locutor com o interlocutor o autorize).”

1. A crítica de Lobato teve grande repercussão no meio artístico e cultural da época. Qual é a opinião do escritor a respeito das obras de Anita Malfatti? *Ele critica negativamente a exposição, considerando as pinturas feitas pela artista como expressões de deformidades.*

2. Para fundamentar seu ponto de vista, Lobato desenvolve um texto argumentativo bem-estruturado. No 1º parágrafo, opõe duas espécies de artistas.

a. Quais são elas? *A dos artistas que veem normalmente as coisas, e a dos artistas que as veem anormalmente, à luz de teorias efêmeras.*

b. Qual espécie de artistas ele prefere? Que exemplos ele cita para identificar essa espécie de artistas? *Ele prefere a dos que veem normalmente as coisas. Cita como exemplos pintores da tradição clássica: Praxiteles, Rafael e Rembrandt.*

c. Que argumentos ele apresenta, no 2º parágrafo, para fundamentar sua preferência? *Ele afirma que “todas as artes são regidas por princípios imutáveis, leis fundamentais que não dependem do tempo nem da latitude”. Logo, ele considera que os critérios do que seja uma obra de arte são imutáveis, são os mesmos de séculos atrás.*

Imagem 51 - *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, 3º ano do Ensino Médio, p. 50.

“observe”. Por meio desse modalizador, segundo Charaudeau (2010a, p. 87), o locutor “*estabelece* com seu enunciado uma ação a realizar (‘a dizer’ ou ‘a fazer’).”

Na questão 4, parece-nos que o enunciador continua dando-nos indícios de que coloca em cena uma imagem totalmente negativa de Lobato, pois formula uma questão que permite ao aluno inferir que esse autor não tinha conhecimento de causa para realizar a crítica às obras modernistas.

4. Alguns dos procedimentos mais comuns na arte expressionista são:

- criação sem obstáculos convencionais
- sugestões de luz desvinculadas da tradicional relação claro/escuro
- relação dinâmica entre figura e fundo
- pincelada livre, que valoriza o detalhe da superfície
- tons fortes, não convencionais
- a arte não como imitação, mas como criação subjetiva, livre

a. Quais desses procedimentos podem ser observados nas telas *O japonês* e *A mulher de cabelos verdes*, de Anita Malfatti? Todos.

b. Pelas citações das correntes de vanguarda que Lobato fez na crítica, é possível inferir que ele tivesse domínio do assunto?

Handwritten notes:
 - Next to the list: "Lobato que o copiarão, proporcionalmente a cabeça, e há traços no rosto dela muito pontudos. Quanto às cores, observa-se uma aplicação totalmente diferente do que até então se considerava equilíbrio."
 - Next to question b: "4. b) Não; pelo contrário, ele demonstra ter um conhecimento superficial do assunto, a ponto de não perceber que a arte de Anita Malfatti era expressionista; para ele, 'Picasso e companhia', 'futurismo, cubismo, impressionismo' e outras tendências novas eram todas arte caricatural."

Imagem 53 - *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, 3º ano do Ensino Médio, p. 50.

Nas exposições didáticas e nas formulações de algumas questões, é possível observar que este enunciador didático projeta facetas etóticas distintas de Lobato, resgatando passagens da vida do autor e de algumas de suas atuações como intelectual, como crítico literário. Nessas quatro questões, é interessante notar que o enunciador tem como objetivo não somente apresentar, ao aluno, o autor Lobato e sua literatura; mas, também, os elementos estéticos que constituem o Modernismo e a Arte Moderna.

Como é impossível a neutralidade no enunciado, logo na primeira pergunta podemos verificar a parcialidade dos autores do LD, ao nominalizarem o verbo *criticar*, que pode ser considerado uma introdução à opinião. Segundo Marcuschi (2007, p. 148), com a nominalização, a responsabilidade do que é falado fica a cargo do autor da opinião, que, neste caso, recai sobre Lobato.



Imagem 54 - *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, 3º ano do Ensino Médio, p. 50.

A escolha da forma verbal “critica” pode estar relacionada ao cargo exercido por Lobato, no jornal *O Estado de S. Paulo*, cuja função seria de crítico, o que pode levar o leitor/professor a inferir que os textos publicados poderiam ser considerados como uma crítica à obra.

As perguntas sobre o texto de Lobato induzem a interpretações que podem concorrer para a construção de uma imagem negativa de Lobato, pois, já na primeira resposta sugerida pelos autores do LD, dizem que ele critica “negativamente” o artista. O advérbio “negativamente” indica uma *avaliação* do enunciador. De acordo com Charaudeau (2010a), especifica a maneira como o sujeito julga o propósito do enunciado, correspondendo à modalidade de “opinião”. Portanto o advérbio intensificou o ato de criticar, dando mais ênfase à opinião de Lobato.

Na resposta da questão 4, é dito que o autor “demonstra ter um conhecimento superficial do assunto” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 50), não percebendo que se tratava de arte expressionista. Os autores do LD, ao avaliarem o propósito, optaram por utilizar a locução verbal “demonstra ter” do enunciado acima, provavelmente porque não tinham certeza do desconhecimento do autor sobre o assunto, por isso optaram por não afirmarem categoricamente.

As respostas dadas às perguntas são passíveis de produzir efeitos de sentido que podem concorrer para um questionamento da credibilidade de Lobato como crítico literário, pois, para exercer esse papel em um jornal de destaque, como *O Estado de S. Paulo*, espera-se que o profissional domine o assunto sobre o qual está opinando.

Em outra coleção analisada, *Veredas da Palavra*, os autores do LD elaboraram as perguntas direcionadas ao primeiro texto *Urupês*, nas quais dão ênfase ao vocabulário e à crítica que o autor faz ao caboclo, o que pode contribuir, novamente, para levar o leitor a criar uma imagem de Lobato como sendo a de um homem latifundiário, crítico e cruel, incapaz de compreender as dificuldades enfrentadas pelas

classes menos favorecidas, não por sua incapacidade, mas porque, segundo Lindo (2017, p. 11):

[...] estão ausentes os objetos e as máquinas que há muito têm sido colocados à disposição do homem pela organização fabril moderna, as quais proporcionam ganhos de produtividade expressivos e afinal liberam as energias que movem o progresso.[...]

As elites desconhecem, portanto, as verdadeiras dificuldades enfrentadas pelo homem do campo, uma vez que o Jeca é mostrado como alguém indiferente aos benefícios oferecidos pela civilização e alheio à tecnologia e à ciência. Sendo assim, nessas críticas, Lobato projetou traços etóticos relativos aos de um homem malvado cujos escritos visam a construir imagens negativas do homem do campo, ao destruir a imagem desse trabalhador.

As perguntas de compreensão, número 1, que acompanham o texto, exploram a crítica e o vocabulário do texto, deixando de analisar o estilo do autor e de aprofundar os verdadeiros motivos que estavam por trás dessas palavras, e, também, as razões que o levaram a se retratar. Essas razões estão ligadas ao preconceito disseminado pelos adeptos à teoria eugênica, que considerava o caboclo um ser inferior por pertencer ao cruzamento das três raças. Por ser uma mistura de raça, Lobato considerava que ele havia herdado todos os defeitos da sua herança biológica, no entanto, com o passar do tempo, mudou de opinião e chegou à conclusão de que o caboclo não produzia porque era doente. (SANTANA; SANTOS, 2016).

Na coleção *Se liga na língua* o enunciador didático faz a seguinte pergunta: “[n]o texto, Monteiro Lobato afirma que o indianismo celebrado pelos autores românticos não tinha morrido, mas ‘evoluiu’ para o que ele chama de ‘cabocismo’. Explique com suas palavras o que Lobato quis dizer.” Podemos perceber que há um erro na elaboração dessa pergunta, já que nós leitores não podemos dizer o que Lobato “quis dizer” com essas palavras. O que pode ser realizado é uma possível inferência por parte do leitor sobre o texto. Em outra pergunta há uma afirmação que “teorias racistas influenciaram o autor de *Urupês*”, mas que este “mudou sua visão” a partir do convívio com pesquisadores. Podemos observar que o enunciador didático afirma que Lobato era racista, no entanto não descreve qual foi a mudança que sofreu a partir das influências científicas, fica a cargo do professor descrever essa mudança de atitude de Lobato diante do estigma imputado a ele.

Tens culpa disso? Claro que não. Assim, é com piedade infinita que te encara hoje o ignorantão que outrora só via em ti mamparra e ruindade. Perdoa-me, pois, pobre opilado, e crê no que te digo ao ouvido: és tudo isso que eu disse, sem tirar uma vírgula, mas inda és a melhor coisa que há no país. Os outros, que falam francês, dançam o tango, pitam havanas e, senhores de tudo, te mantêm nesta geena dolorosa, para que possam a seu salvo viver vida folgada à custa do teu penoso trabalho, esses, caro Jeca, têm na alma todas as verminoses que tu só tens no corpo.

Doente por doente, antes como tu, doente só do corpo...

1. a) A principal crítica é dirigida à preguiça do Jeca Tatu, representada como o fato de só pegar do mato o que lhe cai na mão e obedecer à lei do menor esforço. LOBATO, Monteiro. *Urupês*. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia. Editores, 1923. p. X-XI.

- Identifique, no primeiro texto, a principal crítica que Lobato dirige ao Jeca Tatu.
- O texto 1 apresenta uma enumeração com palavras do vocabulário típico do interior do Brasil. Sem procurar as palavras no dicionário, deduza: esse vocabulário refere-se a quê?
- O que essa enumeração exemplifica no texto?
- No texto 2, Lobato pede perdão a Jeca Tatu. Que fato motiva essa mudança de atitude do autor?
- Releia o texto 2 e deduza, pelo contexto, o significado da palavra “mamparra”.
- No final do texto 2, Lobato compara duas doenças. Que doenças são essas e quem sofreria com elas?
- Qual seria, segundo Lobato, a pior doença? Como ele justifica sua posição?
- As ideias presentes no texto 2 confirmam ou negam o pensamento intelectual de Monteiro Lobato? Justifique sua resposta.

2. (Fuvest-SP – 2012) Leia este texto:

A correção da língua é um artificialismo, continuei episcopalmente. O natural é a incorreção. Note que a gramática só se atreve a meter o bico quando escrevemos. Quando falamos, afasta-se para longe, de orelhas murchas.

Monteiro Lobato, Prefácios e entrevistas.

- Tendo em vista a opinião do autor do texto, pode-se concluir corretamente que a língua falada é desprovida de regras? Explique sucintamente.
- Entre a palavra “episcopalmente” e as expressões “meter o bico” e “de orelhas murchas”, dá-se um contraste de variedades linguísticas. Substitua as expressões coloquiais, que aí aparecem, por outras equivalentes, que pertençam à variedade padrão. **2. b)** Uma sugestão de substituição para “meter o bico” pode ser “influenciar” ou “intrometer-se”. Já para “de orelhas murchas” poderia ser utilizado o termo “envergonhada”.

3. (Enem – 2010)

Após estudar na Europa, Anita Malfatti retornou ao Brasil com uma mostra que abalou a cultura nacional do início do século XX. Elogiada por seus mestres na Europa, Anita se considerava pronta para mostrar seu trabalho no Brasil, mas enfrentou as duras críticas de Monteiro Lobato. Com a intenção de criar uma arte que valorizasse a cultura brasileira, Anita Malfatti e outros artistas modernistas

- buscaram libertar a arte brasileira das normas acadêmicas europeias, valorizando as cores, a originalidade e os temas nacionais.
- defenderam a liberdade limitada de uso da cor, até então utilizada de forma irrestrita, afetando a criação artística nacional.
- representaram a ideia de que a arte deveria copiar fielmente a natureza, tendo como finalidade a prática educativa.
- mantiveram de forma fiel a realidade nas figuras retratadas, defendendo uma liberdade artística ligada à tradição acadêmica.
- buscaram a liberdade na composição de suas figuras, respeitando limites de temas abordados.

opilado: doente de opilação, de ancilostomíase (conhecida popularmente como amarelão).
pitam havanas: fumar charutos finos, fabricados em Havana, Cuba.
geena: sofrimento intenso, tortura.

1. b) O esperado é que os alunos deduzam tratar-se de vegetais, frutas, plantas e artefatos rústicos. Comprova-se isso pela presença de palavras mais conhecidas, como maracujá e orquídea, em meio a outras menos usuais, e pela própria alusão do narrador aos “artefatos e utensílios de madeira mole”.

1. c) Essa enumeração exemplifica todos os bens da natureza que Jeca Tatu colhe sem precisar plantar. O fato de serem palavras pouco usuais para parte dos leitores acrescenta ainda um efeito de estranhamento, chama a atenção para a inércia do Jeca Tatu.

1. d) O fato de ele descobrir que Jeca Tatu não agia de modo acomodado por vontade própria, mas sim por sofrer de “doenças tremendas”. Essas doenças seriam, principalmente, as verminoses.

1. e) “Mamparra” significa estupidez, ignorância, vadiagem, preguiça, má vontade.

1. f) Se os alunos não conseguirem chegar a essa dedução, oriente-os a buscar no dicionário o significado.

1. f) Uma doença física, a do caipira, e uma doença na alma, a dos “senhores de tudo”.

1. g) A pior doença seria a dos senhores, a elite, pois eles não seriam doentes do corpo, mas da alma. Teriam condições para erradicar os problemas que atingem os homens simples do campo, mas não o fazem para se beneficiarem da exploração do trabalho destes, que, por não conseguirem melhorar a condição de vida, acabam sempre submetidos ao patrão.

1. h) Elas confirmam a postura intelectual de Monteiro Lobato, pois demonstram seu lado atuante, a tentativa de discutir o Brasil e seus males, apontando alternativas para erradicar o atraso, no caso, as doenças que atingiam os moradores da zona rural brasileira.

2. a) Não é possível dizer que a língua falada não tem regras, pois ela tem, sim, mas estas são diferentes das exigidas na modalidade escrita. O que o autor afirma é que, na modalidade oral, as normas estabelecidas pela gramática normativa estão menos presentes; já na modalidade escrita, são mais cuidadas.

Imagem 55 - *Veredas da Palavra*, 3º. ano do Ensino Médio, p. 99.

Nas perguntas 2 e 3, a literatura serve apenas como pretexto. A primeira presta-se ao trabalho com o vocabulário e com a variação linguística. A segunda ocupa-se de enaltecer a artista Anita Malfatti e reforçar as críticas proferidas por Lobato. Essa questão contribui ainda para projetar traços etópicos negativos do autor, colocando-o,

mais uma vez, como um homem cruel, incapaz de ver o talento inovador da artista ao destacar duas opiniões diferentes: dos mestres de Anita e de Lobato. Os primeiros elogiavam a artista, enquanto o segundo a criticava, destacando aspectos negativos observados em suas pinturas.

Nesta seção, foram discutidas as análises dos exercícios que acompanham os textos dos livros didáticos e a seguir apresentaremos uma análise geral dos aspectos imagéticos que concorrem para a projeção de traços etóticos do autor.

4.5 Análise Geral dos Elementos Imagéticos

Nesta seção, fazemos uma análise geral dos elementos imagéticos utilizados nas coleções a serviço da construção de imagens de Lobato. Ao longo de nossas análises, buscamos salientar alguns aspectos relacionados a esse agenciamento de signos icônicos e de cores pelos autores de LD; assim sendo, a fim de sistematizar melhor nossas explicações, propusemos esta seção final.

Na página 239, do livro didático *Encontro*, do 2º ano, do Ensino Fundamental I, analisada na sequência, observamos que, em todas as fotos divulgadas pelos livros didáticos analisados, Lobato usa sempre terno, gravata e cabelos bem penteados, o que contribui para a construção de uma imagem de um homem elegante e sofisticado, típico representante da elite brasileira do início do século XX.

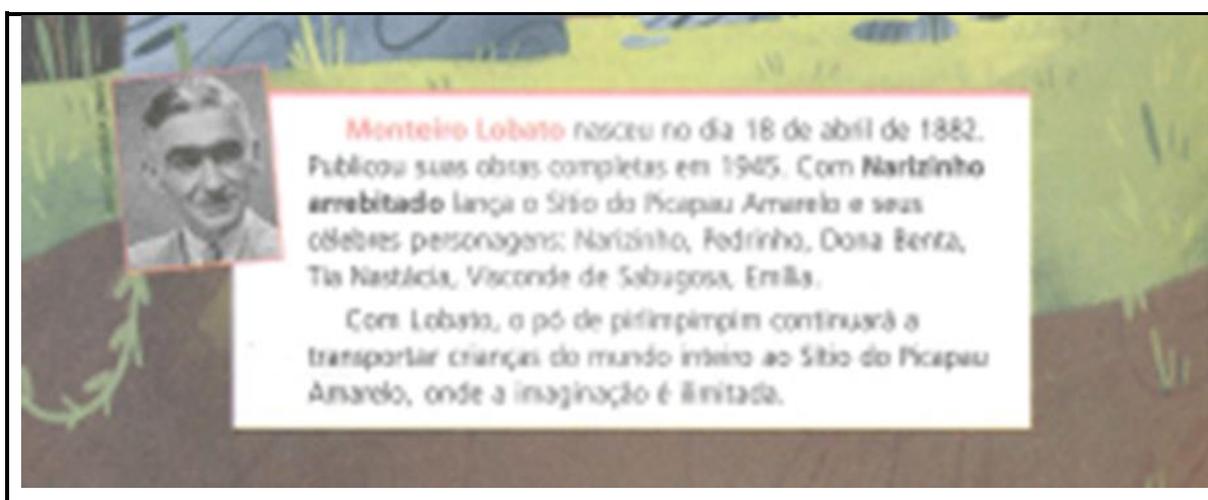


Imagem 56 - *Encontro*: língua portuguesa, 2º ano do Ensino Fundamental I, p. 239.

Na imagem ilustrativa da biografia, divulgada pelo livro didático do Ensino Médio, *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, percebe-se, na aparência de Lobato, uma certa preocupação e tristeza confirmadas pelo olhar e pela testa franzida.



Imagem 57 - *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, 3º ano do Ensino Médio, p. 17.

Nessa imagem, o olhar interpela seu interlocutor, que, nesse caso, são seus leitores, localizados fora da imagem, destacando uma certa maneira de olhar que tem a possibilidade de estabelecer uma relação de afinidade, de sedução ou de dominação com o seu leitor.

As sobrancelhas grossas e grandes que se unem ao centro, formando uma monocelha ajudam a compor a aparência de seriedade e transformam-se em “marca registrada” de Lobato à medida que o autor ganha visibilidade nacional. Pela sua posição na foto, podemos inferir que estava em estado de contemplação, visto que era um homem com uma visão de futuro, preocupado com as questões nacionais e extremamente criativo.

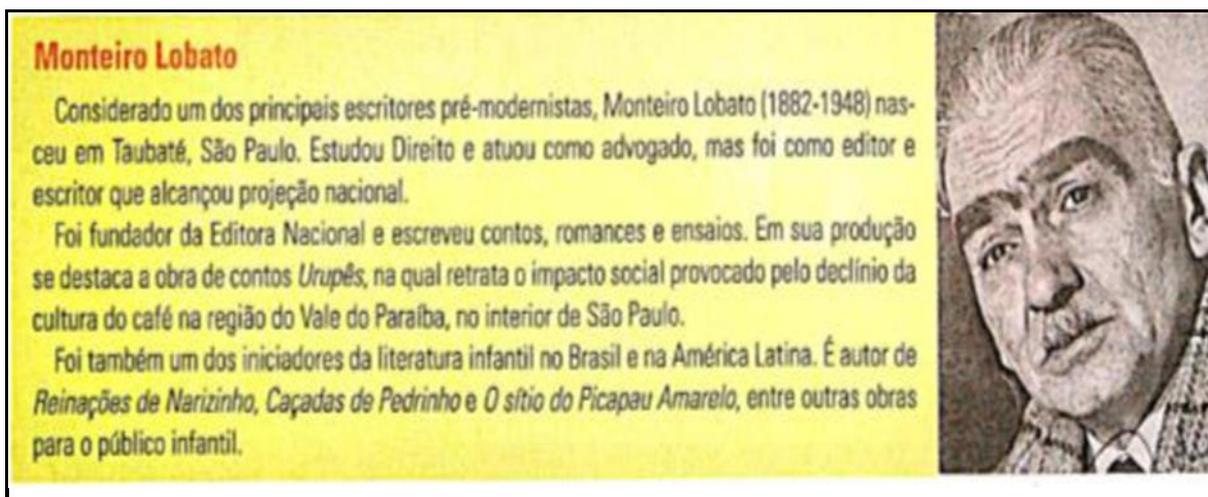


Imagem 58 - *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, 3º ano do Ensino Médio, p. 17.

As cores utilizadas no box da imagem criam uma harmonia textual e destacam o rosto de Lobato, que está do lado direito, como um elemento novo a ser considerado no texto. A tipografia utilizada não chama a atenção do leitor por estar em letras menores em relação às demais da página e ainda localizada na parte inferior.

A segunda imagem de Lobato, no livro *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, que acompanha o texto *Paranoia ou mistificação* é uma caricatura. Nela, o caricaturista Baptistão retratou Lobato usando terno e gravata, com cores puras, tais como o amarelo e o cinzento e, também, cores híbridas, como o marrom e o vermelho; o segundo usado de maneira delicada, no vestido da boneca. Observa-se que o enunciador-caricaturista parece ter desejado evidenciar a elegância do autor. O brilho do terno e dos sapatos parecem indicar que esses elementos da indumentária retratada são de excelente qualidade e bom gosto.

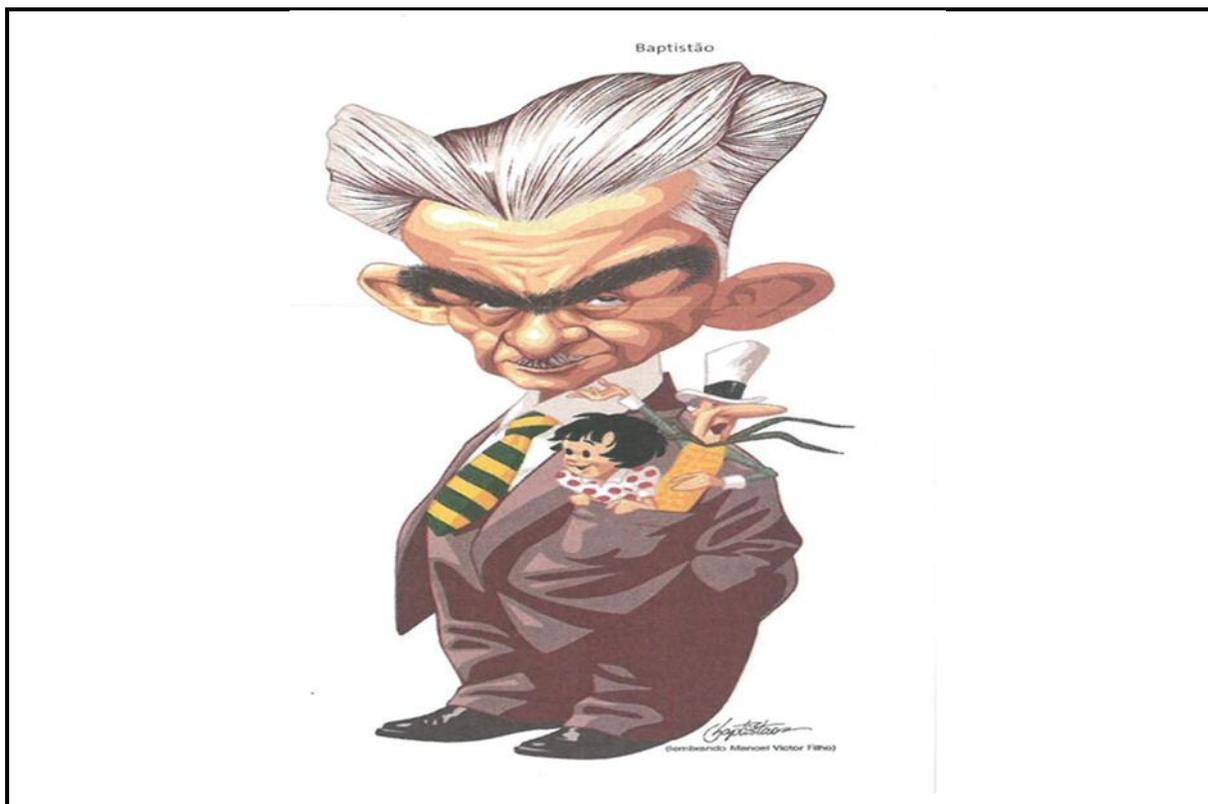


Imagem 59 - *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, 3º ano do Ensino Médio, p. 49.

A caricatura é comumente definida como um gênero textual cujo objetivo é exagerar, aumentar as proporções de pessoa, animal ou objeto. No caso em tela, chamamos atenção para o fato de que tal efeito de exagero parece ter sido alcançado. Nesse gênero textual, foram realçadas, principalmente, as sobrancelhas que eram fartas e grandes, além dos cabelos e as orelhas a fim de causar humor. Os cabelos foram retratados também grisalhos, mas de maneira exacerbada, numa atitude de ostentação. As orelhas grandes parecem demonstrar um homem atento às novidades, às histórias e às notícias do momento que poderiam vir a se transformar em uma história atraente para o seu público. Pelo tamanho das orelhas, o caricaturista pode ter pensado em criar um Lobato com uma imagem que “voava” no sentido da produção das histórias, da criação dos personagens e da imaginação, que também fazia seus leitores voarem juntos, descobrindo novas galáxias.

Chama-nos a atenção o tamanho dos olhos em relação às sobrancelhas; essa maneira de olhar o leitor pode revelar a imagem de um homem perspicaz e audacioso, que está pronto para as situações novas e surpreendentes, como, por exemplo, as aventuras de Emília, sua personagem mais famosa e travessa.

Ambas as imagens são simbólicas, evidenciando pose e direcionamento do olhar. Os textos verbais que as acompanham contribuem para reforçar os atributos do

autor como, por exemplo, ser um dos autores responsáveis por iniciar a literatura infantil no Brasil e na América Latina.

barreto — e das classes menos privilegiadas.

► **Monteiro Lobato: a escrita impiedosa**

Narizinho, Pedrinho, Emilia, Visconde de Sabugosa, Dona Benta são nomes familiares a você? Eles habitam o universo de muitos brasileiros que tiveram contato com a literatura infantil de Monteiro Lobato. Mas, além de escrever para crianças, o autor desenvolveu uma literatura inventiva e polêmica para adultos, da qual você conhecerá uma parte.

• **O personagem Jeca Tatu**

Desde sua estreia como escritor, Lobato esteve envolvido em polêmicas. O texto que o tornou conhecido do grande público, o artigo "Uma velha praga", publicado em 1914, já prenunciava o tipo de autor que ele seria. Com base em sua experiência como fazendeiro, nesse texto ele critica o "cabocismo" como um desdobramento do idealizado indianismo romântico e denuncia o descaso das autoridades com as consequências do hábito caipira de queimar o mato para plantar.

No mesmo ano, publicou outro texto, de repercussão nacional, cujo título daria nome à sua obra de estreia: *Urupês*. Nele, o caboclo aparece representado de forma caricatural na figura de Jeca Tatu. Leia um trecho.



Monteiro Lobato (1882-1948) nasceu em Taubaté (SP). Diplomado em Direito, tornou-se fazendeiro. Dois artigos publicados no jornal *O Estado de S. Paulo* mudaram sua trajetória e Lobato passou a se dedicar definitivamente às letras.

Imagem 60 - *Se liga na língua*: literatura, produção de texto, linguagem, 3º ano do Ensino Médio, p. 47.

Em outra caricatura que acompanha a biografia do livro *Se liga na língua*, do Ensino Médio. Lobato é retratado mais velho, cabelos grisalhos e bem penteados, novamente vestindo terno e gravata. Esse olhar direto, acompanhado pelas sobrancelhas grossas e unidas e o restante da face demonstra mais uma vez a atitude de homem sério. O sorriso é de uma pessoa irônica, coerente com as características retratadas no texto didático. As cores cinza, branco e preto ajudam a compor a seriedade que sua aparência transmite e que condiz com sua biografia, ou seja, um sujeito conservador.

Lobato vestia-se como os homens de sua classe social. Esse tipo de vestimenta, no início do século XX, era comum, mesmo em situações casuais, e simbolizava um grupo de brasileiros privilegiados que detinham a riqueza material e intelectual do país. Segundo Drummond (2019, p. 32):

[a]s roupas assumem um importante papel comunicativo, tratando-se não apenas de uma forma de proteção do corpo ou de um simples adorno, mas como linguagem expressiva, capaz de traduzir estados de espírito, comunicar posições sociais, condições afetivas e identidades pessoais.

Os caricaturistas que retrataram Lobato e cujos textos foram selecionados pelos autores de LD podem revelar um desejo de projetar *ethé* do autor que permitem

considerá-lo um homem que não se preocupava apenas com a linguagem, mas também com a sua aparência, transmitindo charme e elegância.

Em todas as imagens, Lobato é representado mais velho e nesse período já havia conhecido o sucesso com suas histórias e vivido muitas alegrias com seus personagens, todavia conheceu também o outro lado, com muitas decepções e desgostos. Segundo Lajolo (2000, p. 78):

[...] Monteiro Lobato é um homem de sessenta anos ou quase.

Descrente do governo, enredado em problemas pessoais, ainda assim no último decênio de sua vida ressurgue esporadicamente a garra daquele Monteiro Lobato que, entusiasmado com a Biblioteca do Congresso, em Washington, tinha dito que “um país se faz com homens e com livros”. Por este tempo, suas simpatias ideológicas e intelectuais são amplas e díspares: começa a interessar-se pelo espiritismo, adere ao georgismo¹⁹ e aproxima-se bastante de algumas posições comunitárias.

É quando escreve sua obra mais desconhecida, *Zé Brasil*.

Ao contrapor a imagem de Lobato com a do caboclo, percebemos nítida diferença entre suas aparências.

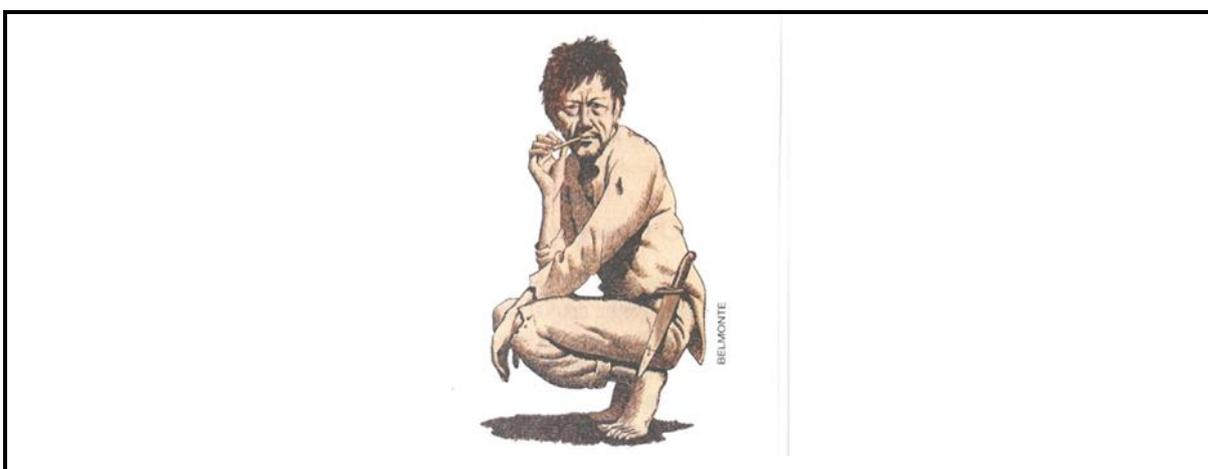


Imagem 61 - *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem, 3º ano do Ensino Médio, p. 48.*

No desenho dessa caricatura, o caboclo aparece vestido de maneira simples, cabelos despenteados e pés descalços. Além disso, a fisionomia do rosto é de um homem sofrido, com rugas e barbas por fazer, mostrando que se tratava de uma classe social inferior à de Lobato.

Sendo assim, por meio dos elementos icônicos de Lobato, é possível observar que os imaginários sociodiscursivos presentes nesses livros são de um homem

¹⁹ De acordo com Lobato (1952, p. 8) “[n]o Georgismo todos os homens têm direitos iguais ao uso e gozo do ar, da água e da terra. Mas cada homem tem direito exclusivo ao que produz com o seu trabalho.” Disponível em: <<https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/7889>> Acesso em: 7 jan. 2023.

preocupado com a aparência, sofisticado e sério, além de irônico. Para tanto, os argumentos expostos pelas imagens foram pautados no saber de conhecimento de mundo, apesar de não serem provados por técnicas e instrumentos, eles podem ser confirmados por qualquer pessoa que tenha conhecimento sobre a vida do autor.

Após chegar ao final das imagens analisadas em todo o *corpus*, concluímos que os enunciadores retratam Lobato como um homem fino e elegante, quer seja pelos cabelos bem penteados, quer seja pelos ternos bem alinhados, bem diferente do caboclo pobre com aparência triste e desleixada. As imagens de Lobato são representadas como um homem experiente de meia idade já com seus cabelos grisalhos, mas também com um semblante bem humorado e com singela ironia no sorriso e olhar.

Nesta seção, apresentamos as análises das imagens de Lobato presentes no livro de Monteiro Lobato; a seguir passamos às considerações finais desta pesquisa.

5. Considerações finais

Estas últimas páginas serão dedicadas às reflexões e conclusões sobre os resultados alcançados com o desenvolvimento desta pesquisa. Em primeiro lugar, apresentaremos uma revisão do estudo, em seguida, serão apresentados os resultados desta tese, respondendo às perguntas que culminaram neste trabalho. Para finalizar, apresentaremos considerações com sugestões, visando proporcionar novas práticas pedagógicas e investigativas.

Para atingir nosso objetivo principal – analisar os imaginários sociodiscursivos e os *ethé* mobilizados pelos autores sobre Monteiro Lobato a partir de todos os textos, dos exercícios de leitura e de interpretação propostos e dos enunciados descritos nos livros didáticos – foi necessário abordar quatro campos teóricos distintos, porém complementares. Assim sendo, iniciamos com o referencial teórico dividido em três seções: 1) O livro didático; 2) A escolarização da literatura no livro didático; 3) Monteiro Lobato para adultos e para crianças; 4) A Teoria Semiollingüística aplicada à leitura dos livros didáticos.

Com o propósito de responder a nossa pergunta, procuramos abordar a importância do material didático no universo escolar das escolas brasileiras com a intenção de reiterar a importância e o lugar privilegiado que esse gênero textual adquiriu na sociedade como ferramenta capaz de proporcionar a aprendizagem do aluno. Para isso, retomamos a história do livro didático desde o seu princípio, em 1937, até os dias atuais, com a criação do PNLD, em 1985. Desde o início, este programa ampliou seu alcance, abrangendo suas ações e procurando atingir cada vez mais estudantes, mesmo enfrentando diversos problemas. Por essa razão, procurei mostrar que o PNLD é um programa de governo que vem desempenhando um importante papel no cenário educacional brasileiro.

É importante destacar nessas conclusões que, em 2017, houve mudanças significativas no PNLD e uma delas foi a incorporação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), responsável pela distribuição de livros de literatura, de pesquisa e de referência para as bibliotecas das escolas públicas, que havia sido suspenso desde 2015. Foi também em 2017 que o texto referente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 2018, foi a vez da aprovação e homologação do texto da BNCC do Ensino Médio.

Esse documento foi elaborado com o objetivo de regulamentar as principais aprendizagens a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares da Educação Infantil ao Ensino Médio, proporcionando a todos os estudantes o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Como o livro didático é o principal instrumento pedagógico das escolas e traça a direção que determina o conteúdo a ser ensinado e como ele pode ser aprendido pelo aluno, é natural que ele seja afetado pela BNCC. O que nos causa desconforto é o fato de a BNCC receber muitas críticas de profissionais da educação que veem, nesse documento, uma maneira de moldar as crianças e adolescentes às exigências socioeconômicas. Por outro lado, temos que valorizar os trabalhos de vários pesquisadores de diversas áreas do conhecimento envolvidos na elaboração desse documento tão importante para a educação.

É importante destacar também o papel da escola na formação de leitores, uma vez que é por meio dessa instituição e do livro didático que muitos alunos entram em contato, pela primeira vez, com o texto literário. Na maioria das escolas brasileiras, o livro didático é o único material disponível para o trabalho pedagógico, uma vez que não há computadores para todos os alunos, acesso à internet, assinatura de jornais e revistas. O livro didático pode se tornar, portanto, o único material que o professor e o aluno possuem para desenvolver o letramento literário e trabalhar com os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade.

O letramento literário é uma prática social e é responsabilidade da escola, portanto a competência literária tem de ser desenvolvida de maneira sistemática e sistematizada, igual a qualquer outra disciplina do contexto escolar.

Nas análises realizadas, foi possível observar aspectos do processo de didatização da literatura de Monteiro Lobato nos livros didáticos que compõem o *corpus* da pesquisa, como os diversos autores abordados. As escolhas de excertos das obras do autor, a maneira como eles foram recontextualizados nos livros, os exercícios que são propostos, além de contribuírem para a projeção de determinadas imagens e imaginários do autor, permitiram-nos tecer reflexões sobre a relação entre o livro didático e a leitura literária.

Para estudar os imaginários sociais do autor Monteiro Lobato nos livros didáticos, foco desta pesquisa, foi preciso percorrer a história de vida desse autor, buscando encontrar pistas para entender as razões exploradas pelos autores do LD para influenciar potenciais leitores a produzirem tais imagens. Assim sendo, não

podemos esquecer o importante papel social que o autor Monteiro Lobato desempenhou em sua época como empresário, artista, funcionário público, intelectual, editor e, principalmente, escritor.

Com seu talento de escritor, Lobato produziu uma literatura infantil genuinamente brasileira, inovando o cenário e criando personagens que povoam o imaginário das crianças até os nossos dias.

Como editor, traçou estratégias de marketing, de propaganda e de vendas, modernizou a prática editorial brasileira, fazendo o livro ser vendido em todos os lugares do Brasil, além de lançar vários autores que ainda hoje fazem grande sucesso. Dentre os escritores da época, Lobato tornou-se diferente, uma vez que rompe com padrões de bom comportamento para mostrar, por meio de histórias atraentes, crianças brincando livres e felizes, podendo questionar e dialogar sobre temas que não eram vistos como apropriados à infância, tais como guerra, política, ciência, petróleo entre outros.

Monteiro Lobato sempre foi objeto de estudo de minhas pesquisas, desde a especialização até o mestrado, como mencionei, de forma breve, na introdução desta pesquisa. Como professora, durante a seleção do material didático, observei que Lobato era pouco mencionado nos livros de português. Assim sendo, o que me instigou a realizar esta pesquisa foi a constatação de que Monteiro Lobato era pouco presente nos livros e, em alguns, totalmente ausente. Nos livros do Ensino Médio, percebi que esse autor Monteiro Lobato era colocado como coadjuvante dos capítulos, atrás de vários outros escritores, todos importantes, mas não mais do que Lobato para este ser deixado em segundo plano. Insisto nisso, pois, como apresentado no primeiro capítulo, *Fundamentação teórica: interligando alguns nós*, Lobato foi um homem que exerceu um importante papel na literatura, principalmente na literatura infantil, por inovar neste segmento. Verificamos também que havia um silenciamento nos livros do Fundamental II, visto que o autor não foi citado ou mencionado em nenhuma das coleções selecionadas nesse nível de ensino.

Motivada por esses fatores relatados, buscamos responder à seguinte pergunta: quais são os imaginários sociodiscursivos e os *ethé* de Monteiro Lobato construídos nos livros didáticos do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio de língua portuguesa e como podem contribuir para afirmação ou não de crenças, de opiniões e de imagens sobre Lobato e sua obra?

Essa pergunta, portanto, foi motivada pela percepção da importância que tem o livro didático de português no cotidiano de professores e alunos, principalmente de escolas públicas, uma vez que este é o principal material de apoio pedagógico de alunos e professores. Para responder a este questionamento, tomamos, como referencial teórico, a Teoria Semiollingüística de Patrick Charaudeau e trabalhos de pesquisadores que utilizam essa teoria em suas pesquisas como Lessa (2001, 2009), Amossy (2008) e Maingueneau (2008a, 2008b).

Ao aplicar a Teoria Comunicacional de Patrick Charaudeau nos livros didáticos, mais precisamente o quadro comunicacional, verificamos que, de um lado, como EUC, estão as editoras e os autores dos livros didáticos, que organizam esse material, utilizando vários recursos lingüísticos e semióticos de forma a persuadir os seus interlocutores idealizados. Do outro lado do quadro, estão esses leitores, compostos de alunos, professores, coordenadores pedagógicos, pais e a direção da escola, que, juntos, possuem expectativas em relação ao material pedagógico.

Para ser bem sucedido no seu projeto editorial, o EUC idealiza vários destinatários que começam com os avaliadores dos livros didáticos, visto que esses manuais têm de atender às diversas exigências dos editais para que possam ser escolhidos pelos avaliadores do PNLD. A próxima etapa é a escolha pelos professores da escola. O livro tem de atender aos objetivos do professor e ao projeto pedagógico da escola. Somam-se a esses fatores a faixa etária dos alunos, seus níveis de aprendizado e o ano escolar.

Para alcançar as visadas, os produtores dos livros buscam (i) organizar as coleções de acordo com seus objetivos; (ii) escolher gêneros textuais que atendam às expectativas do leitor, ao objetivo da atividade proposta e sejam adequados à faixa etária de cada nível de ensino (iii) usar uma linguagem próxima do estudante, uma linguagem multimodal, com o uso de imagens, cores, gráficos, jogos etc., tornando, assim, o livro mais atraente e mais próximo dos textos não escolares.

Os autores desses manuais são profissionais que possuem legitimidade e credibilidade na área de atuação, visto serem professores, mestres ou doutores em letras, lingüística, literatura e pedagogia, além de exercerem, por exemplo, a função na área de coordenação, de elaboração de material e de assessoria pedagógica. Ao informar seus títulos acadêmicos, na contracapa do livro, os autores parecem confirmar a credibilidade que, comumente lhes é atribuída. Trata-se de uma estratégia de captação que objetiva despertar, no TUI, confiabilidade em relação aos textos. De

um modo geral, a sociedade brasileira reconhece que esses profissionais estão autorizados a produzirem os livros didáticos por serem estudiosos da área, o que confere, para muitos, uma imagem positiva a esse material pedagógico.

O sujeito interpretante, leitor empírico desses enunciados, encontra-se do lado oposto do quadro no nível situacional (o *Fazer*). Esse sujeito pode ser representado pelo professor, pelo aluno, pelos pais, em síntese, por todos os agentes que exercem a docência, a gestão, a supervisão no contexto escolar e que, a cada três anos, se veem diante da tarefa de escolher um livro didático, ou manter o já adotado.

Foi possível observar que os enunciadores dos LDs usam várias estratégias de persuasão a fim de convencer o interlocutor da qualidade da obra e de que a estrutura e a metodologia estão adequadas às principais teorias da área de língua portuguesa. Desde o início da unidade de cada capítulo, os autores do LD demonstram interesse em despertar a curiosidade dos leitores, procurando estimular a leitura dos livros.

A partir dos aspectos importantes levantados na análise da pergunta inicial, surgiram duas outras:

2. Quais os textos e fragmentos de obras de Monteiro Lobato são publicados nesses livros?

3. Qual a natureza dos interdiscursos, dos saberes de conhecimento e de crença que os autores mobilizam sobre Monteiro Lobato?

Para responder a essas três perguntas, foi utilizada a metodologia de caráter documental e qualitativa de natureza aplicada, uma vez que procuramos interpretar os imaginários sociodiscursivos sobre Monteiro Lobato que circulam nos livros didáticos distribuídos pelo PNLD. A partir das análises do nosso *corpus*, podemos concluir que autores de livros mobilizam e constroem determinados imaginários sociodiscursivos valorizantes, ou não, sobre Lobato e sua obra.

Nas análises dos livros didáticos do Ensino Médio, a partir dos textos literários e dos elementos linguísticos e semióticos levantados, podemos inferir vários *ethé* de Monteiro Lobato que emergem dos imaginários sociodiscursivos como sendo de um homem polêmico, conservador e crítico. Esses imaginários são baseados nos saberes de crença de opinião coletiva, uma vez que partem da opinião dos autores dos livros didáticos ao selecionar textos e imagens que favorecem apenas a projeção de *ethos* de um homem negativo, no sentido de contestar opiniões de uma maioria como aconteceu com as repercussões da Semana de Arte Moderna e a visão que tinha sobre o homem do campo.

Mas quando fala do homem Monteiro Lobato, por meio da sua biografia, os imaginários são alterados, visto que são projetadas imagens de Lobato como um sujeito intelectual, propositivo, fomentador da leitura, da literatura e da cultura nacional, preocupado com um estilo acessível às crianças, ainda nacionalista, defensor da soberania nacional, ambientalista.

A partir da leitura desses textos publicados nos livros do Ensino Médio, o leitor pode criar dois imaginários sociodiscursivos. O primeiro deles seria a partir das informações dadas pela trajetória de vida de Lobato: um homem atuante e preocupado com os problemas nacionais, excelente escritor e editor, além de ser criativo e inovador na literatura infantojuvenil brasileira. Esse imaginário é pautado em saberes de conhecimento tanto teóricos quanto de experiência que são construídos a partir do conhecimento de mundo e nas experiências socialmente partilhadas, uma vez que, segundo alguns críticos, Lobato revolucionou a literatura, valorizando a linguagem e a cultura brasileira.

O segundo imaginário sociodiscursivo produzido pelos autores dos livros didáticos, a partir da leitura do fragmento do texto literário e do prefácio da primeira edição de *Urupês*, é de um homem crítico e preconceituoso, e, mais uma vez, baseado no saber de conhecimento.

Quanto às imagens publicadas de Lobato, podemos observar que são semelhantes, não diferem muito umas das outras, quer seja em foto ou caricatura, Ensino Fundamental I ou Ensino Médio. Podemos perceber que os enunciadores didáticos projetam a imagem de um homem idoso, já cansado, mas sempre bem vestido e elegante, diferente da imagem do homem do campo, cuja imagem é retratada com pés descalços, desleixado e mal vestido.

Nesse nível de ensino, os textos publicados resumem-se apenas a fragmentos de *Urupês* e o artigo *Paranoia e mistificação* publicado no Jornal a *Folha de São Paulo*, no qual se critica a exposição feita pela pintora Anita Malfatti, apresentando um posicionamento antimodernista. Em razão desse posicionamento, Lobato foi duramente criticado por outros autores da época e sofreu sanções por não compactuar das mesmas opiniões dos demais intelectuais da época.

Os enunciados das questões nos livros didáticos, juntamente com os textos citados, projetam imagens negativas de Lobato, o que pode contribuir para levar o leitor a criar uma imagem do autor como sendo a de um homem latifundiário, crítico e cruel, incapaz de compreender as dificuldades enfrentadas pelas classes menos

favorecidas, uma vez que as questões propostas preocupam apenas em ensinar a estrutura do texto dissertativo em detrimento de interpretar o próprio texto. Quando há uma preocupação com o texto literário, os enunciados parecem apenas reforçar os imaginários negativos projetados pelos textos e imagens do autor.

Nesse nível de ensino, concluímos que os enunciadores didáticos parecem dar mais importância à vida e ao homem de Lobato, do que a sua produção literária, uma vez que trazem textos biográficos que informam os principais fatos da vida do autor e ainda publicam fragmentos sempre do mesmo texto, o *Urupês*. Os livros didáticos parecem voltar ao período do século XX, sendo que temos muitas teorias para nos auxiliar a abordar o texto literário, como por exemplo, a teoria do dialogismo de Bakhtin. É importante salientar que o texto literário ganha uma nova percepção a cada leitura.

Lobato não foi apenas um autor de textos infantis, ele publicou também diversos textos direcionados ao público adulto que raramente são mencionados pelos livros didáticos. Os autores desses materiais exploram sempre os mesmos textos, ou seja, aqueles que parecem ou dão margem para projetar os *ethé* que desfavorecem o autor.

No Ensino Fundamental I, no entanto, os imaginários sociodiscursivos projetados sobre Lobato foram inversos aos do Ensino Médio. Nesse nível de ensino, os imaginários são de um homem inteligente, culto, nacionalista, alegre, inovador, criativo e principalmente perspicaz ao explorar um novo mercado livreiro, suscetível a inovações incomuns à época. Essas características podem ser comprovadas por meio das histórias criadas por ele, capazes de levar a criança a imaginar que tia Nastácia poderia vencer o Minotauro com seus deliciosos bolinhos e tio Barnabé capturar o saci em uma garrafa. Essa criatividade foi uma das razões que conquistou milhares de leitores por todo o Brasil e no exterior, além das inovações nas ilustrações da capa e no interior dos livros, fazendo esse produto muito mais atraente para o seu público alvo. Isso é demonstrado pelas capas dos livros e pelos textos publicados que são de fragmentos de histórias do saci e do minotauro, histórias divertidas e alegres que encantaram e encantam crianças até os dias de hoje.

As ilustrações que acompanham os textos também procuram transmitir aos leitores um clima de felicidade, uma vez que, nos desenhos, as cores usadas são cores vivas e alegres, que transmitem uma alegria aos personagens. Podemos perceber, a partir de estudos advindos da fortuna crítica, que Lobato preocupava-se

com o aspecto visual do livro infantil de maneira que chamasse a atenção das crianças. Dessa maneira, como escritor/editor cuidava dos aspectos dos livros desde a criação das histórias até o produto final de forma a atingir o público alvo. Nas fotos ou caricaturas publicadas, Lobato está sempre sorrindo, o que contribui para dar a ele um ar de quem está imaginando alguma travessura com sua turma do sítio, apesar das cores usadas serem predominantemente o cinza, o preto e o branco. Os enunciadores do Ensino Médio dão muita importância à trajetória de vida e à obra de Lobato, visto que apresentam, de maneira detalhada, a biografia do autor, destacando os principais pontos de sua vida.

No Ensino Fundamental I, diferentemente do Ensino Médio, os enunciadores didáticos parecem dar mais ênfase aos textos do autor do que à vida e ao homem de Lobato, visto que as publicações sobre o homem Monteiro Lobato são curtas e dão maior relevância às obras do autor do que a própria trajetória de vida. As publicações e menções às suas obras também são textos divertidos e alegres que proporcionam ao leitor o desenvolvimento da imaginação.

Outro fator que difere do Ensino Médio são os enunciados das questões que, antes de o aluno iniciar a leitura, já proporcionam predições e inferências, procurando, a cada fragmento literário, desenvolver o levantamento de hipóteses sobre as narrativas, para aumentar a curiosidade dos leitores e desenvolver o letramento literário.

Em se tratando de uma visão geral do *corpus*, vale ressaltar, que, nas coleções do Ensino Médio e Fundamental I, encontramos a presença de textos e imagens de Lobato, no entanto, no Ensino Fundamental II, não há referência ou menção ao autor neste ciclo de ensino. Esse silenciamento do autor pode ser intencional, uma vez que, ao longo da tese, podemos observar que Lobato é visto, por muitas pessoas da sociedade, como um homem racista, o que nos leva a inferir que seria melhor, por parte dos autores do livro didático, não o mencionar para não criar um desconforto nos leitores compostos, principalmente, por professores, alunos e pais. Acreditamos também que esses autores não queriam correr o risco de terem os livros censurados ou recusados pelo PNLD, uma vez que, no próprio edital do PNLD, há orientações para não usar textos polêmicos. Consideramos, portanto, muito grave esse silenciamento de Monteiro Lobato nos livros didáticos, uma vez que foi influência para vários autores de literatura da atualidade como Ana Maria Machado, Ziraldo, Ruth Rocha, entre outros.

Assim sendo, considerando que o discurso tem um papel importante na disseminação desses imaginários, a partir da análise do *corpus*, acreditamos que a seleção dos textos e dos enunciados são intencionais e refletem a construção de mundo e as crenças dos autores das coleções selecionadas

As reflexões aqui levantadas confirmam que, tanto pela perspectiva dos imaginários projetados nos livros didáticos do Ensino Médio, quanto pelo silêncio, a ausência do autor nos livros didáticos do Ensino Fundamental II, contribuem para o fortalecimento de uma opinião e crença já enraizada em nossa sociedade, uma vez que sempre que Lobato é citado pela mídia, há o questionamento por parte dos leitores referindo-se a ele como sendo um homem preconceituoso e racista. Com esse imaginário, há uma desvalorização do autor e de sua obra, o que pode contribuir ainda mais para a ausência de seus textos nos livros didáticos, configurando um desconhecimento de Lobato por parte dos futuros leitores.

Diante do exposto, consideramos importante a realização de pesquisas e ações político-educativas direcionadas a desmistificar o caráter negativo de um autor considerado racista e preconceituoso como, por exemplo, os trabalhos de Dezmann (2021), Souza (2017) mencionados na seção 1.3.

Como sugestão de futuras pesquisas, seria interessante verificar se houve mudança significativa na construção dos imaginários sociodiscursivos e *ethótica* de Lobato desde 1985, quando o PNLD foi criado, até os dias de hoje. Outra possibilidade seria uma pesquisa que tivesse como *corpus* recortes de jornais e revistas da época em que Lobato era vivo, comparando-o com os textos atuais publicados por ocasião dos cem anos da publicação do livro *A menina do nariz arrebitado em 2022*. Ou ainda uma pesquisa que tratasse da recepção de textos do autor por parte dos alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

6. REFERÊNCIAS

ABRELIVROS. *Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares*. Disponível em: <<https://abrelivros.org.br/site/portaria-no-2922-de-17102003>> Acesso em: 05 maio 2021.

ALVES, Roberta Hernandez. MARTIN, Vima Lia. *Veredas da Palavra*. 1º Ano. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2016.

ALVES, Roberta Hernandez. MARTIN, Vima Lia. *Veredas da Palavra*. 2º Ano. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2016.

ALVES, Roberta Hernandez. MARTIN, Vima Lia. *Veredas da Palavra*. 3º. Ano. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2016.

AMARAL, Jussara Maria Leão Coelho. *O comportamento enunciativo de Emília na obra “Memórias de Emília”, de Monteiro Lobato, por meio dos processos de modalização*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2015.

AMOSSY, Ruth. *Rhétorique et analyse du discours. Pour une approche socio-discursive des textes*. In: Adam J- M.; Heidmann, Ute. (Orgs). *Sciences du texte et analyse de discours*. *Edudes de Lettres*, 1-2, 2005.

AMOSSY, Ruth. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

ANDRADE, Jessica Maciel de. *O poço do Visconde: Conceitos de geologia, política e proatividade para crianças*. *Intersemiose*. Revista Digital. Ano III, N. 6, Jul/Dez, 2014. ISSN 2316-316X. Disponível em: <www.neliufpe.com.br/wp-content/uploads/2015/10> Acesso em: 05.11.2019.

ANDRADE, Juliana Carli Moreira de. *A presença das fábulas de Monteiro Lobato em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental (2002 – 2008)*. Doutorado em Teoria e História Literária Instituição de Ensino: Universidade estadual de Campinas, 2018. Disponível em: <www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP>. Acesso em: 05.11.2019.

ANDRUETTO, Maria Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. Trad. Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

AUGUSTO, Symone Angélica Cezar da Silva. *Representações imagéticas de crianças nos livros didáticos de Português no ensino fundamental: questionamentos sobre a (re) produção de sentidos*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, SP - 2019.

BARBISAN, Leci Borges. *O conceito de enunciação em Benveniste e em Ducrot. Émile Benveniste: Interfaces Enunciação & Discursos*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras, nº 33. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BATISTA, A. A. O conceito de livro didático. In.: BATISTA & GALVÃO. *Livros Escolares de Leitura no Brasil – elementos para uma história*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p 41-73.

BARTHES, Roland. *O Rumor da Língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In.: DIONÍSIO A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4ª ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p. 39-49.

BIGNOTTO, Cilza Carla. *Novas perspectivas sobre as práticas editoriais de Monteiro Lobato (1918-1925)*. Tese apresentada ao Curso de Teoria e História Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) como pré-requisito para obtenção do título de doutor em letras na área de Literatura Brasileira. Campinas, 2007.

BRASIL. *Decreto 91.542, de 19 de agosto de 1985*. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 08 maio 2021.

BRASIL. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 12/05/2020.

BRASIL. *Língua Portuguesa: Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio. PNLEM/2009*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação, 2008. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/3812-guia-pnlem-2009> Acesso em: 26 dez. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 23 jul 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático - PNLD*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. <Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>> Acesso em: 21 jun. 2022.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. *O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados*. Centro de Estudos da Consultoria do Senado, junho/2011.

BRONCKARD, Jean-Paul. *Atividades de Linguagem e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

BURANELLO, Cristiane. *Novo Pitangüá: língua portuguesa*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2017.

CARPANEDA, Isabella Pessôa de Melo. BRAGANÇA, Angiolina Domanico. *Encontro: língua portuguesa*, 5o. ano: componente curricular língua portuguesa, anos iniciais. 1ª. ed. São Paulo: FTD, 2018.

CARPANEDA, Isabella Pessôa de Melo. BRAGANÇA, Angiolina Domanico. *Encontro: língua portuguesa*, 4º ano: componente curricular língua portuguesa, anos iniciais. 1. ed. São Paulo: FTD, 2018.

CARPANEDA, Isabella Pessôa de Melo. BRAGANÇA, Angiolina Domanico. *Encontro: língua portuguesa*, 3º ano: componente curricular língua portuguesa, anos iniciais. 1ª. ed. São Paulo: FTD, 2018.

CARPANEDA, Isabella Pessôa de Melo. BRAGANÇA, Angiolina Domanico. *Encontro: língua portuguesa*, 2º ano: componente curricular língua portuguesa, anos iniciais. 1ª. ed. São Paulo: FTD, 2018.

CARPANEDA, Isabella Pessôa de Melo. BRAGANÇA, Angiolina Domanico. *Encontro: língua portuguesa*, 1º ano: componente curricular língua portuguesa, anos iniciais. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2018.

CARVALHAES, Wesley Luís. *O Livro Didático de Português: abordagem discursiva de exercícios de compreensão de texto*. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2016.

CARVALHO, Daniel Alencar de. *Jeca Tatu, incapaz de evolução e impenetrável ao progresso: os tempos da nação nos textos de Monteiro Lobato (1914-1919)* Bilros, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 126-142, jul.- dez. 2015. Disponível em: <seer.uece.br/?journal=bilros&page=article&op=view&path[]=1497> Acesso em: 25 dez. 2020.

CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição imaginária da sociedade*. Cornelius Castoriadis; tradução de Guy Reynaud; revisão técnica de Luiz Roberto Salinas Fortes. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (Coleção Rumos da cultura moderna; v.52)

CAVÉCHIA, M. P. *A escola é nossa: letramento e alfabetização*. São Paulo: Scipioni, 2016.

CEREJA, W. R.; VIANNA, C. A. D.; CODENHOTO, C. D. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. 1º ano. 1ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.
1ª 1ª

CEREJA, W. R.; VIANNA, C. A. D.; CODENHOTO, C. D. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. 2º ano. 1ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

CEREJA, W. R.; VIANNA, C. A. D.; CODENHOTO, C. D. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. 3º ano. 1ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

CHARAUDEAU, P. *Langage et discours*. Paris, Hachette, 1983.

_____ *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette, 1992.

_____ *Análise do discurso, controvérsias e perspectivas*. In Mari H. et al. (dir.), *Fundamentos e dimensões da análise do discurso*. Fale-UFMG, Edit. Carol Borges, Belo Horizonte, 1999. Disponível em <<http://www.patrick-charaudeau.com/Analise-do-discurso-controversias.html>> Acesso em: 07 maio 2021.

_____ De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. *Revista latinoamericana de estudios del discurso*, editorial Latina, Venezuela, v. 1, 2001, s/p. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/De-la-competencia-social-de.html>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

_____ Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, I.L.; MELLO, R. (Orgs) *Gêneros: Reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte, NAD/FALE/UFMG, 2004. p.14-41

_____ Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. (Orgs.) *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-27., 2005

_____ Les stéréotypes, c'est bien, les imaginaires, c'est mieux. In: BOYER, Henri (Org). *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène*. Paris: L'Harmattan, 2007. p.49-63.

_____ *Discurso Político*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____ Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional. In. PIETROLUONGO, Márcia. (Org.). *O trabalho da tradução*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009. p. 309-326. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/Identidade-social-e-identidade.html>>. Acesso em: 02 jan. 2015.

_____ *Linguagem e discurso: modos de organização*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010a.

_____ O discurso propagandista: uma tipologia. In: Machado, Ida Lúcia; Mello, Renato. *Análises do Discurso Hoje*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (Lucerna) 2010b, p. 57-78. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/O-discurso-propagandista-uma.html>>. Acesso em: 31 maio 2021.

_____ « *Pour une interdisciplinarité « focalisée » dans les sciences humaines et sociales* », Questions de communication [En ligne], 17 | 2010c, mis en ligne le 24 août 2015, consulté le 01 octobre 2016. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/questionsdecommunication/385?gathStatIcon=true&lang=en>> Acesso em: 10 ago. 2022.

_____ Dize-me qual é teu corpus, eu te direi qual é a tua problemática. *Revista Diadorim / Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-*

Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 10, Dez. 2011.

_____. Contrato de comunicação. In: CHARAUDEAU, P; MAINGUENEAU, D. (Orgs). *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor*. Traduzido por André Luiz Silva e Rafael Magalhães Angrisano. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 7, p. 571-591, jan./jun. 2017.

CHOPPIN, A. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, set./dez. 2004, p. 549-566. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300012> Acesso em: 26 dez. 2020.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*. 2ª ed. São Paulo, Quíron/Brasília, 1984.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 1ª ed. São Paulo, Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CULTURA AO MINUTO. *Bisneta de Monteiro Lobato quer apagar racismo de sua obra com novas edições*. 02.12.20 Disponível em: <<https://www.noticiasao minuto.com.br/ultima-hora/1756730/bisneta-de-monteiro-lobato-quer-apagar-o-racismo-de-sua-obra-com-novas-edicoes>> Acesso em: 31 jan. 2021.

DASCAL, Marcelo. O *ethos* na argumentação: uma abordagem pragma-retórica. In: AMOSSY Ruth (Org.) *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

DEZMANN, Vanete Santana. *O retrato falado do “racismo na obra infantil de Lobato”* 2021. Disponível em: <<https://vanetesantanadezmann.blogspot.com/2021/01/o-retrato-falado-do-racismo-na-obra.html>> 01 jan. 2022.

DINIZ, Dilma Castelo Branco. *Monteiro Lobato e os Modernistas: “vanguarda estética” e “vanguarda política” no modernismo brasileiro*. UFMG. 1998. Disponível em: <[www.lettras.ufmg.br/cesp/textos/\(1998\)10-Monteiro.pdf](http://www.lettras.ufmg.br/cesp/textos/(1998)10-Monteiro.pdf)>. Acesso em: 19 dez. 2014.

DRUMOND, Kelly Fernanda Mayrink. *O discurso das roupas: os ethé construídos pela imprensa a partir das indumentárias das primeiras-damas brasileiras*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens. Belo Horizonte, 2019.

EGGS, Ekkehard. *Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna*. In: AMOSSY Ruth (Org.) *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

ELISBON, Eudma Poliana Medeiros. *A mulher e o feminino em livros didáticos contemporâneos de literatura para o ensino médio*. Tese apresentada ao Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES - 2018.

FARIAS, Fabíola Ribeiro. FERNANDES, Cleide Aparecida. Apontamentos sobre livros para crianças no Brasil: criação, edição e circulação. In.: PINHEIRO, Marta Passos. TOLENTINO, Jéssica M. Andrade. (Org.). *Literatura infantil e juvenil: campo, materialidade e produção*. Belo Horizonte, MG: Moinhos; Contafios, 2019.

FARINA, Modesto. PEREZ, Clotilde. BASTOS, Dorinho. *Psicodinâmica das cores em comunicação*. 5ª ed. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2006.

FERNANDES, Marly. *Leitura literária no ensino médio: perspectiva para multiletramentos*. Trem de Letras, v. 3, nº 1, 2017.

FERREIRA. *O choque das raças: eugenia, literatura e imprensa em Monteiro Lobato*. Taubaté, 2017.

FREITAG, Bárbara. MOTTA, Valéria Rodrigues. COSTA, Wanderly Ferreira. *O Estado da Arte do Livro Didático no Brasil*. Rede Latino-Americana de Informação e Documentação. Brasília, 1987.

FUNDAÇÃO ITAÚ. Disponível em: <<https://www.itausocial.org.br/sobre/>> Acesso em 21 set. 2022.

FUNDAÇÃO LEMANN. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>> Acesso em: 21 set. 2022.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. Disponível em <<https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/a-fundacao/#quem-somos>> Acesso em: 21 set. 2022.

FUNDAÇÃO SM. Disponível em: <<http://www.fundacaosmbrasil.org/fundacao/#quem-somos>> Acesso em: 21 set. 2022.

GOMES, Juvenal Lima. *Bisneta suprime termos racistas em reedição da obra de Monteiro Lobato*. Adriana Izel. *Correio Braziliense*. 19 dez. 2020.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; DEITOS, Roberto Antonio. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): fundamentos teóricos e ideológicos. *Eccos-Revista Científica*, São Paulo, n. 52, p. 1-19, e 10678, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n52.10678>.

HADDAD, Galit. *Ethos* prévio e *ethos* discursivo: o exemplo de Romain Rolland, cenografia, incorporação. In: AMOSSY Ruth (Org.) *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

IPIRANGA, Sarah. *O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola*. Rev. de Letras, nº 38. Vol. 1 - Jan/jun. 2019. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/60020/161786>> Acesso em: 13 jun. 2022.

IZEL, Adriana. *Bisneta suprime termos racistas em reedição da obra de Monteiro Lobato*. *Correio Braziliense*, 19.02.2020. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/diversao-e-arte/2020/12/4895827-bisneta-de-monteiro-lobato-adapta-os-classicos-da-literatura-ao-contexto-atual.html>> Acesso em: 31 jan. 2021.

JÚNIOR, João Feres. NASCIMENTO, Leonardo Fernandes. EISENBERG, Zena Winona. Monteiro Lobato e o Politicamente Correto. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 56, nº 1, 2013, pp. 69 a 108.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed. London: Routledge, 2006.

LAGE, Micheline Madureira. *Ensino, literatura e formação de professores na educação superior: retratos e retalhos da realidade mineira*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte- MG, 2010.

LAJOLO, Marisa. *A figura do negro em Monteiro Lobato*. 1998. Disponível em: <www.unicamp.br/iel/monteirolobato/outros/lobatonegros.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2015.

LAJOLO, Marisa. *Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida*. São Paulo: Moderna, 2000.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: ontem, hoje, amanhã*. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2018. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=JcltDwAAQBAJ&pg=PT3&lpg=PT3&dq=LAJOLO,+Marisa.+Literatura:+ontem,+hoje,+amanh%C3%A3.+S%C3%A3o+Paulo:+Edit+ora+Unesp+Digital,+2018.&source=bl&ots=rmZegR6Bmq&si>> Acesso em 17 Ago. 2020.

LESSA, Cláudio. *A função dos índices de polifonia na construção e desconstrução de imagens em textos opinativos*. Dissertação de mestrado em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte: POSLIN/FALE/UFMG, 2001.

LESSA, Cláudio Humberto. *Marcação e destituição de identidade político-discursiva em ensaios de intelectuais de esquerda: valores, imaginários e a projeção de heteroimagens*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

LINDO, Luiz Antônio. *A heresia de Jeca Tatu*. rev. hist. São Paulo, nº 176, a 08116, 2017.

LOBATO, Monteiro. *A menina do narizinho arrebitado*. São Paulo: Revista do Brasil, 1920. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasgerais/drg43265/drg43265.pdf> Acesso em: 1 maio 2022.

LOBATO, Monteiro. *Georgismo ou comunismo? o imposto territorial*. Campinas, 1952. Disponível em: <<https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/7889>> Acesso em: 7 jan. 2023.

LOBATO, Monteiro. *O Poço do Visconde*. 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986a.

LOBATO, Monteiro. *Emília no país da aritmética*. 32ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986b.

LOBATO, Monteiro. *Memórias de Emília*. 42ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a.

LOBATO, Monteiro. *Emília no país da gramática*. 39ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b.

LOPES, Gisielly. *Fábulas (1921) de Monteiro Lobato: um percurso fabuloso*. Dissertação apresentada à faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP para obtenção do título de Mestre em Letras na área de Literatura e Vida Social. Assis, 2006.

MACHADO, Ida Lúcia. Teorias e discursos transgressivos. *Revista Estudos de Linguagem*, Belo Horizonte, v. 15, nº 1, p. 108-129, jan./jun. de 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2442/2396>> Acesso em: 17 maio 2021.

MAINGUENEAU, Dominique. *Ethos*, cenografia, incorporação. In: AMOSSY Ruth (Org.) *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2008a.

_____. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (orgs.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008b p.11-29 Disponível em: <https://www.corais.org/sites/default/files/10b_maingueneau_-_a_proposito_do_ethos.pdf> Acesso em: 10 ago. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Fenômenos da Linguagem: reflexos semânticos e discursivos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. A ação dos verbos introdutórios de opinião. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Fenômenos da Linguagem: reflexões semânticas e discursivas*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARTHA, Alice Áurea Penteado. *Monteiro Lobato e a fábula vestida à nacional*. Mimesis, Bauru, v. 20, nº 2, 71-81, 1999.

MELLO, Renato. Teatro, gênero e Análise do Discurso. In: Machado, Ida Lúcia; Mello, Renato (Orgs.) *Gêneros: reflexões em Análise do Discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 2004. p. 87-106.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em Psicologia Social*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 5ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NAKAMOTO, Persio. *A configuração gráfica do livro didático: um espaço pleno de significados*. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo-SP, 2010.

NASCIMENTO, Glória Garcia de Oliveira. CARNEIRO, Maria Helena da Silva. *O livro didático e a prática pedagógica*. Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. ATAS DO V ENPEC - Nº 5. 2005.

NERES, Gregory Oliveira. LACERDA, Maíra Gonçalves. *Adaptações literárias de clássicos: a importância da relação entre texto e imagem para a formação de leitores*. Anais do XII Jogo do Livro e II Seminário Latino-Americano: Palavras em Deriva, Belo Horizonte, 2018. <Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/xii%20jogo%20do%20livro/ANAIS%20parte%201/ADAPTA%C3%87%C3%95ES%20LITER%C3%81RIAS%20DE%20CL%C3%81SSICOS.pdf>> Acesso em: 22 jul. 2022.

NETO, Leonardo. 2019 surpreende e faturamento de editoras cresce 10,7% em relação a 2018. *Mercado Editorial*. 8 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.publishnews.com.br/materias/2020/06/08/2019-surpreende-e-faturamento-de-editoras-cresce-107-em-relacao-a-2018>> Acesso em: 7ago. 2022.

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. *A política do livro didático*. Campinas: Summus, 1984.

ORMUNDO, Wilson. SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem*. 1º ano. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2016.

ORMUNDO, Wilson. SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem*. 2º ano. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2016.

ORMUNDO, Wilson. SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem*. 3º ano. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2016.

PAIVA, Aparecida. PAULINO, Graça. PASSOS, Marta. *Literatura e leitura literária na formação escolar*. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

PAULINO, Graça. *Formação de leitores: a questão dos cânones literários*. Revista Portuguesa de Educação, vol. 17, nº 1. 2004, pp. 47-62. Universidade de Minho, Braga, Portugal.

PEDREIRA, Ana Júlia Lemos Alves. *O Uso do Livro Didático por Professores e Alunos do Ensino Médio: um estudo em escolas da rede pública de sobradinho*, Distrito Federal. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PERES, Ana Maria Clark. Suplemento. *Literatura infanto-juvenil: para que fazer?* Belo Horizonte, outubro de 2007, Nº. 1306, Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.bibliotecapublica.mg.gov.br/index.php/pt-br/suplemento-litelario/edicoes-suplemento-literarios/2007-1/65--65/file>> Acesso em: 06 maio 2021.

PIEIDADE, Amir Aparecido dos Santos. *PNBE do Professor: livros e bibliotecas para a formação docente*. São Paulo, 2018.

PINHEIRO, Marta Passos. *Letramento literário na escola: um estudo de prática de leitura literária na formação da "comunidade de leitores"*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação. Belo Horizonte: Faculdade de Educação de Minas Gerais, 2006.

PINHEIRO, Marta Passos. *Literatura infantil e juvenil: uma reflexão sobre a construção da infância e da adolescência*. MARTINS, Aracy. PAULINO, Graça. CORRÊA, Hércules. VERSIANI, Zélia. *Literatura - saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

PINHEIRO, Marta Passos. *Livro didático de Língua Portuguesa: tecnologia a serviço de que*. In.: RIBEIRO, A.E; COURA-SOBRINHO, J; VILLELA, A.M.N; SILVA, R.B. (ed) *Leitura e Escrita em Movimento*. São Paulo: Peirópolis, 2010, p.147-156

PIZZIMENT, Cris. *Sou feita de retalhos*. Disponível em: <<https://50emails.com.br/poema-sou-feita-de-retalhos-nao-e-de-autoria-de-coralina/>> Acesso em: 1 março 2023.

PLANTIN, Christian. *Dictionnaire de l'argumentation*. Une introduction aux études d'argumentation. Lyon: ENS Éditions, 2016.

PRADO, Amaya Obata Mouriño de Almeida. *O inquérito sobre o saci pererê: um Lobato múltiplo*. Associação Brasileira de Literatura Comparada – Abralic – 30 jul. a 3 ago. Congresso Internacional, 2018.

PROCÓPIO, Mariana Ramalho. *O ethos do homem do campo nos quadrinhos de Chico Bento*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ALDR-7PFPR4>. Acesso em: 3 maio 2015.

RALEJO, Adriana Soares. *Autor de Livro Didático: sentidos em construção*. Revista Labirinto, Ano XVI, Vol. 24. Nº 1. 2016, pp.198-223.

RANGEL, Egon de Oliveira. *A escolha do livro didático de português: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

ROCHA, Lucila Henrique. NICOLAU, Thiago Ferigati Squiapati. *As contribuições da obra do Pícapau Amarelo para os anos iniciais do Ensino Fundamental pelo viés da interdisciplinaridade*. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro SP, 5 (1): p. 191-209, 2018. Disponível em: <<https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/68/12042018175348.pdf>> Acesso em: 12 fev. 2023.

ROJO, Roxane. BUNZEN, Clécio. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In. VAL, Maria da Graça Costa e MARCUSCHI, Beth (Org.) *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2006, p. 73-118

SANDRONI, Luciana. *De Lobato a Bojunga: as renaixências renovadas*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SANTANA, Nara M. C. SANTOS, Ricardo Augusto dos. Projetos de modernidade: autoritarismo, eugenia e racismo no Brasil do século XX. *Revista de Estudos Sociais* 58 | Outubro 2016.

SANTO, Wéllia Pimentel. Material didático e ensino-aprendizagem de línguas. *Revista Desempenho*, nº 26, v.2, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9337>> Acesso em: 5 jun. 2022

SANTOS, Alê. *Racismo disfarçado de ciência: como foi a eugenia no Brasil*. Revista Superinteressante, nov., 2019. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/especiais/racismo-disfarcado-de-ciencia-como-foi-a-eugenia-no-brasil/>> 06 maio 2021.

SANTOS, Elisângela da Silva. Monteiro Lobato e seis personagens em busca da nação. São Paulo: Editora Unesp, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/113693/ISBN9788539301690.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 22 jul. 2022.

SILVA, Jane Quintiliano G. *Interdiscursividade*. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/interdiscursividade>> Acesso em: 12 fev. 2023.

SILVA, Roberto Bitencourt da. O “Jeca Tatu” de Monteiro Lobato: Identidade do Brasileiro e Visão do Brasil. 19&20, Rio de Janeiro, v. II, nº 2, abr. 2007. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/resenhas/jecatatu_rb.htm>. Acesso em: 7 ago. 2022.

SILVA, Renato Caixeta da. *Estudos recentes em linguística aplicada no Brasil a respeito de livros didáticos de língua estrangeira*. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, nº 1, p. 207-226, 2010.

SILVA, Marco Antonio. *A Fetichização do Livro Didático no Brasil*. Educ. Real, Porto Alegre, v. 37, nº 3, p. 803-821, set/dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>> Acesso em: 05 maio 2021.

SILVA, R. C. Pesquisando (com) (no) o livro didático de língua estrangeira. In.: HEMAIS, B.J. W & FARBIAS, J. *Anais do III Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira e do II Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos*. Rio de Janeiro: Ed. Entrelugar, 2013, p. 112-134.

SILVA, Renato Caixeta da. *A pertinência da utilização do sistema de avaliatividade como referência em pesquisas sobre recepção de livros didáticos: reflexões teóricas e metodológicas*. Letras, Santa Maria, v. 25, nº 50, p. 359-382, jan./jun. 2015a.

SILVA, Camila Rodrigues da. *Diálogo entre os critérios de avaliação do PNLD e o tratamento didático em livro didático*. Universidade Federal do Tocantins, campus Araguaína, Araguaína, 2015b.

SILVA, Janine Marta Pereira Antunes. *Representações Sociais na Educação de Jovens e Adultos: as vozes do protagonista*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2016.

SILVA, Renato Caixeta da. *O professor de línguas, o PNLD, o livro didático de línguas e outros materiais didáticos*. Feira de Santana, v. 18, nº 3, p. 138-153, set.-dez 2017.

SILVA, Renato Caixeta da. *Nenhuma tecnologia foi tão incorporada à cultura escolar como o livro didático*. Entrevista 21 fev. 2020. Disponível em <<https://www.cefetmg.br/noticias/nenhuma-tecnologia-foi-tao-incorporada-a-cultura-escolar-como-o-livro-didatico/>> Acesso em: 21.05.2020.

Série histórica da Pesquisa Produção e Vendas analisa o mercado editorial nos últimos 15 anos. *Sindicato Nacional dos Editores de Livros*. 16 jun. 2021. Disponível em: <<https://snel.org.br/serie-historica-da-pesquisa-producao-e-vendas-analisa-o-mercado-editorial-nos-ultimos-15-anos/>> Acesso em: 7 ago. 2022.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. BRANDÃO, Heliana Maria Brina. MACHADO, Maria Zélia Versiane. (Orgs.). *Escolarização da literatura literária*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

_____. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In Marildes Marinho (Org.) *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 2001b.

_____. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. Disponível em: <https://www.academia.edu/33234318/Portugu%C3%AAs_na_escola_Hist%C3%B3ria_de_uma_disciplina_curricular> Acesso em: 07 maio 2021.

SOUSA, Margarida Maria Alacoque Chaves. *Emília: Potencialidade transgressora na formação de um conceito de infância*. 2009. f. 172. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Literatura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ECAP-7RCJPQ/1/disserta__o_de_mestrado.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

SOUZA, Enivalda Nunes Freitas e. *O modernista Monteiro Lobato*. Signótica, v. 15, nº 1, p. 1-18, jan./jun. 2003. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sig/article/download/3762/3527>> Acesso em: 25 dez. 2020.

SOUZA, Loide Nascimento de. *A fábula e o efeito fábula na obra infantil de Monteiro Lobato*. Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis — UNESP — Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Doutor em Letras (Área de Conhecimento: Literatura e Vida Social). Assis, 2010.

SOUZA, Suely dos Santos. *O livro didático e as influências ideológicas das imagens: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas. Feira de Santana, 2014.

SOUZA, José Wellington de. *Raça e eugenia na obra geral de Monteiro Lobato*. Tese apresentada à Banca do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal de Juiz de Fora - MG, 2017.

TAVARES, Daniella Amaral. *O minotauro: ausências e substituições em Lobato*. Revista Criação & Crítica, nº 9, p. 152-160, nov. 2012.

TOLENTINO, Jéssica Mariana Andrade. *A literatura para crianças de jovens sob coerções: uma análise crítica do PNLD Literário*. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos de Linguagem, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - Cefet - MG. Belo Horizonte, 2020.

TRINCONI, Ana. BERTIN, Terezinha. MARCHEZI, Vera. *Ápis*. Língua portuguesa, 5º ano: ensino fundamental, anos iniciais. 3ª. ed. São Paulo: Ática, 2017.

TRINCONI, Ana. BERTIN, Terezinha. MARCHEZI, Vera. *Ápis*. Língua portuguesa, 4º ano: ensino fundamental, anos iniciais. 3ª. ed. São Paulo: Ática, 2017.

TRINCONI, Ana. BERTIN, Terezinha. MARCHEZI, Vera. *Ápis*. Língua portuguesa, 3º ano: ensino fundamental, anos iniciais. 3ª. ed. São Paulo: Ática, 2017.

TRINCONI, Ana. BERTIN, Terezinha. MARCHEZI, Vera. *Ápis*. Língua portuguesa, 2º ano: ensino fundamental, anos iniciais. 3ª. ed. São Paulo: Ática, 2017.

TRINCONI, Ana. BERTIN, Terezinha. MARCHEZI, Vera. *Ápis*. Língua portuguesa, 1º ano: ensino fundamental, anos iniciais. 3ª. ed. São Paulo: Ática, 2017.

VIEIRA, Maressa de Freitas. *O saci da tradição local no contexto da mundialização e da tradição local*. Tese apresentada à USP - Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de doutora em Língua Portuguesa. São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-22022010-145342/publico/MARESSA_DE_FREITAS_VIEIRA.pdf> Acesso em: 12 nov. 2022.

7. ANEXOS

ANEXO A – Livro didático *Ápis*. Língua portuguesa, 2º ano.

O QUE ESTUDAMOS

AUTOAVALIAÇÃO

◆ PINTE OU FAÇA UM X NA COLUNA QUE MOSTRA COMO VOCÊ SE SAIU NESTA UNIDADE. *Respostas pessoais.*

UNIDADE 4		AVANCEI	PRECISO ESTUDAR MAIS
GÊNERO	• LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE FÁBULA		
	• REPRODUÇÃO DE FÁBULA		
ESTUDO SOBRE A LÍNGUA	• PARÁGRAFO E PONTUAÇÃO		
	• SINÔNIMOS E ANTÔNIMOS		
	• LETRA R		
	• R OU RR		
	• ESTUDAR OS SONS: R BRANDO E R FORTE		
	• R EM FINAL DE SÍLABA		
ORALIDADE	• PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES ORAIS		

SUGESTÕES DE...

LIVRO

FÁBULAS TORTAS, DE DILEA FRATE, PUBLICADO PELA EDITORA COMPANHIA DAS LETRINHAS.

NESTE LIVRO VOCÊ VAI LER FÁBULAS BEM DIFERENTES DAS QUE VOCÊ CONHECE. AS COISAS ACONTECEM DE UM JEITO INCOMUM: DONA FELICIDADE PRECISA PULAR AS PEDRAS QUE A DONA DIFICULDADE PÔE EM SEU CAMINHO; UM SUPERPIOLHO É VENCIDO PELA MENINA LELÊ E SUA BISAVÓ, E MUITO MAIS...



HQ

FÁBULAS, DE MONTEIRO LOBATO, ADAPTADO POR MIGUEL MENDES, PUBLICADO PELA EDITORA GLOBO.

VEJA SÓ: FÁBULAS DE UM FAMOSO ESCRITOR BRASILEIRO, AUTOR DO SÍTIO DO PICAPAU AMARELO, NO FORMATO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS.



▶ FÁBULA 89

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão para o aluno

Livro

Fábulas, de Monteiro Lobato. São Paulo: Brasiliense, 1995.

Na maioria dessas fábulas, a personagem Emília, a boneca falante, emite opiniões críticas em relação às fábulas e em relação à moral da história.

UNIDADE 4 – MANUAL DO PROFESSOR 89

◆ O que estudamos

Ler o quadro-síntese dos conteúdos para os alunos, orientando-os sobre as colunas que o compõem. A coluna **Avancei** indica o que os alunos já sabem ao final da unidade. A coluna **Preciso estudar mais** indica o que os alunos precisam retomar e estudar um pouco mais. Motivar os alunos a fazer comentários sobre o próprio desempenho e ajudá-los a reconhecer suas necessidades de revisão.

ANEXO B – Livro didático *Ápis*. Língua portuguesa, 4º ano.

O QUE ESTUDAMOS

Autoavaliação

● Faça um X na coluna que mostra como você se saiu nesta unidade.
Respostas pessoais.

Unidade 1		Avancei	Preciso estudar mais
Gênero	• Leitura e interpretação de fábula em prosa e em verso		
	• Diferenças entre textos em prosa e em verso		
	• Elementos da narrativa: personagens, tempo, espaço e narrador		
	• Produção de texto: desfecho para fábula (em prosa e em verso)		
Estudo sobre a língua	• Parágrafo e organização do texto		
	• Pontuação e expressividade		
	• Palavras monossilabas, dissilabas, trissilabas e polissilabas		
Oralidade	• Participação nas atividades orais		

Sugestões de...

Livros

Fábulas, de Monteiro Lobato, ilustrado por Alcy Linares, publicado pelo selo Globinho da editora Globo.

Monteiro Lobato apresenta, por meio de uma narrativa adaptada à cultura brasileira, histórias inspiradas nas fábulas de Esopo e La Fontaine, que trazem lições ancestrais de inteligência, gratidão, identidade e autoconhecimento.

Fábulas palpitadas: recontadas em versos e comentadas, de Pedro Bandeira, publicado pela editora Moderna.

As fábulas de Esopo são recontadas em versos por Pedro Bandeira, que mostra que a moral de antigamente permanece atual, pois a humanidade progride, mas suas emoções são as mesmas.




▶ FÁBULA EM PROSA E EM VERSO 43

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

O que estudamos

O quadro-síntese tem o objetivo de apresentar os conceitos abordados nesta unidade para que os alunos se apropriem da organização dos conteúdos, atribuindo também nomes a esses conteúdos. Ler o quadro-síntese dos conteúdos para os alunos, orientando-os sobre as colunas que o compõem.

A coluna **Avancei** indica o que eles já sabem ao final da unidade. A coluna **Preciso estudar mais** indica o que eles precisam retomar e estudar um pouco mais. Motivá-los a fazer comentários sobre o próprio desempenho e ajudá-los a reconhecer suas necessidades de revisão.

O item "Parágrafo e organização do texto" refere-se a um conteúdo que não se esgota em uma unidade e que necessita de um trabalho constante. Afinal, diferentes modos de organizar as ideias em um texto podem levar a diferentes modos de construir o parágrafo. É importante também sempre chamar a atenção dos alunos para as diversas formas de organização escrita dos textos que, em geral, são definidas em conformidade com cada gênero.

Sugestões de...

Esta seção tem a finalidade de sugerir livros, CDs e filmes aos alunos. É importante ressaltar que, em geral, os itens desta seção têm em comum os gêneros textuais trabalhados ao longo da unidade – e não apenas, ou não necessariamente, o tema.

UNIDADE 1 – MANUAL DO PROFESSOR 43

ANEXO C – Livro didático *Encontro: língua portuguesa, 2º. ano.*

HABILIDADES

- **(EF02LP01)** Expressar-se em situações de intercâmbio oral com autoconfiança (sem medo de falar em público), liberdade e desenvoltura, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.
- **(EF02LP05)** Interpretar o sentido de aspectos não linguísticos (paralinguísticos) da fala, como olhar, riso, gestos, movimentos de cabeça (de concordância ou discordância).
- **(EF02LP06)** Identificar finalidades da interação oral, em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).
- **(EF02LP07)** Usar estratégias de escuta de textos em situações formais: formular perguntas de esclarecimento, recuperar informações.
- **(EF02LP09)** Ler, com autonomia e fluência, textos curtos, com nível de textualidade adequado, silenciosamente e, em seguida, em voz alta.
- **(EF02LP11)** Formular hipóteses sobre o conteúdo de textos, com base em títulos, legendas, imagens e pistas gráficas, confirmando, ou não, as hipóteses realizadas.
- **(EF02LP12)** Localizar, em textos curtos, informações pontuais.
- **(EF02LP13)** Buscar e selecionar textos em diferentes fontes (incluindo ambientes virtuais) para realizar pesquisas escolares.
- **(EF02LP15)** Identificar a função socio-comunicativa de textos que circulam em esferas da vida social, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem produziu, a quem se destinam.
- **(EF02LP16)** Reconhecer o tema de textos, com base em títulos, legendas, imagens, pistas gráficas.
- **(EF02LP17)** Deduzir o significado de palavras desconhecidas ou pouco familiares, com base no contexto da frase ou do texto.
- **(EF02LP18)** Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais, em ilustração de história em quadrinhos ou tira.
- **(EF02LP19)** Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização, estrutura; o tema e assunto do texto.
- **(EF02LP25)** Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação

UNIDADE
9
HISTÓRIAS COM ENSINAMENTOS

1. Você conhece alguma fábula? Qual?

2. Que tipos de personagem aparecem nas fábulas?

3. Você conhece os personagens que aparecem na imagem? Sabe de que fábulas são? Marque as alternativas que trazem os nomes dessas fábulas.

A raposa e as uvas.

A cigarra e a formiga.

A lebre e a tartaruga.

O leão e o ratinho.

O lobo e o cabritinho.

NESTA UNIDADE VOCÊ VAI:

- Ler fábulas e conhecer algumas de suas características.
- Contar e escrever uma fábula.

236

entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.

- **(EF02LP26)** Rer ler os textos produzidos, com a mediação do professor e colaboração dos colegas, para fazer cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.
- **(EF02LP27)** Reescrever o texto incorporando as alterações feitas na revisão e obedecendo às convenções de disposição gráfica e de inclusão de título e autoria.
- **(EF02LP28)** Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando

for o caso, em portador adequado impresso ou eletrônico.

- **(EF02LP29)** Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (**f, v, t, d, p, b**) e correspondências regulares contextuais (**c e g; e e o**, em posição átona em final de palavra).
- **(EF02LP37)** Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
- **(EF02LP43)** Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e organização por meio de diálogos entre personagens.



- (EF02LP44) Relacionar ilustrações de narrativas com o texto verbal.
- (EF02LP47) Compartilhar em sala de aula textos de tradição oral pesquisados na família e na comunidade (em versos – cantigas de roda, adivinhas, parlendas, quadrinhas, trava-línguas etc. – e em prosa – contos populares, fábulas, mitos, lendas etc.).
- (EF02LP48) Ouvir, com atenção e interesse, a leitura feita pelo professor, ou ler, de forma autônoma, textos literários, e expressar preferências por gêneros, temas e autores.

- (EF02LP49) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula para leitura individual, na escola ou em casa e, após a leitura, compartilhar com os colegas sua opinião sobre o livro.

AUXILIANDO SEU TRABALHO

As fábulas podem ser vistas como um exercício de reflexão sobre o comportamento humano, mostrando as dificuldades que muitas vezes as pessoas enfrentam, mas não devem ser tomadas como pretexto para incutir no leitor verdades absolutas sobre a vida. Esse tipo de atividade exige uma participação ativa da sua parte, incentivando os alunos a se posicionarem criticamente diante dos textos, orientando-os a comentarem as ações dos personagens e a refletir sobre as situações apresentadas.

1. Inicie a unidade questionando os alunos sobre o conhecimento que têm sobre as fábulas.

2. Verifique se eles sabem que tipos de personagens costumam aparecer nas fábulas. Comente com a turma que, nesta unidade, vão conhecer fábulas. Se considerar pertinente, conte-lhes que os personagens das fábulas geralmente são animais, plantas ou objetos que apresentam comportamento humano e que essas histórias sempre terminam com um ensinamento denominado moral. Os mais famosos escritores de fábulas são Esopo, Fedro e La Fontaine. Este último criou uma obra-prima intitulada **Fábulas**, dividida em doze livros. Nessa obra, o autor usou uma linguagem ágil e expressiva para analisar com maestria a natureza do ser humano. No Brasil, o mais conhecido fabulista é Monteiro Lobato, autor das fábulas **A coruja e a águia**, **O cavalo e o burro**, **O corvo e o pavão**, entre outras.

3. Incentive os alunos a contar, caso conheçam, o enredo de algumas fábulas. Pergunte-lhes: “Quem conhece as histórias **A raposa e as uvas**, **O leão e o ratinho** e/ou **O lobo e o cabritinho**?”. Permita que os alunos expressem seus conhecimentos sobre as histórias citadas. Se necessário, auxilie-os a contar resumidamente o enredo delas.

- Na imagem de abertura da unidade, podemos explorar alguns aspectos, como, por exemplo:

– A menina que está na figura tem uma idade parecida com a dos alunos do 2º ano?

– Onde a menina se encontra? (Espere que o aluno responda que dentro de um quarto ou cabana – aproveite o momento para explorar qual o local em que os alunos se sentem mais confortáveis para ler.)

OBJETIVOS

- Ler com autonomia texto e atividades.
- Levantar hipóteses sobre a temática do texto analisando o título da fábula.
- Inferir sentidos e ativar conhecimentos prévios sobre o gênero fábula.
- Interpretar e compreender o texto.
- Compreender o significado de palavras e expressões com base no contexto da fábula.

AUXILIANDO SEU TRABALHO

• As fábulas são essenciais na literatura infantil. Por isso, é importante que o professor entenda mais sobre esse gênero para que, assim, consiga explorá-lo de modo a promover o desenvolvimento dos alunos. Fábulas são textos curtos, geralmente escritos em prosa, mas também podem ser escritos em versos. Nessas narrativas, os personagens são em sua maioria animais que têm características humanas, como: ganância, preguiça, rancor etc. As fábulas têm como principal objetivo criticar costumes e pensamentos. Para concretizar essas críticas, comumente se utilizam metáforas e comparações que falam de comportamentos inadequados de maneira quase sempre lúdica. Para que as críticas não se tornem tão duras ou rígidas, há personagens que seguem um padrão, que refletem um grupo de pessoas ou de características. Esses personagens, normalmente animais, expressam sentimentos, hábitos, emoções e falas humanas e expõem questões que ajudam os leitores a refletir sobre temas como: tolerância, inveja, cobiça etc. Geralmente, as fábulas terminam com uma moral que traz um ensinamento. São fábulas famosas: **O leão e o ratinho**, **A cigarra e a formiga**, **A lebre e a tartaruga** e **A raposa e a cegonha**.

• O escritor francês Jean de La Fontaine foi responsável por propagar as fábulas no Ocidente. Ele publicou doze livros de fábulas recolhidas dos fabulistas ancestrais Esopo (grego, séculos VII e VI a.C.) e Fedro (romano, 15 a.C. – 50 d.C.). Além disso, publicou muitas outras fábulas de sua própria autoria. Gustave Doré foi o ilustrador das fábulas de Jean de La Fontaine com belíssimas imagens. Por isso, as obras de La Fontaine são comumente associadas a Doré.

238

CAPÍTULO

1 MORAL DA HISTÓRIA

- Você se lembra de algum ensinamento transmitido por alguma fábula? Conte aos colegas. *Respostas pessoais.*
- Em sua opinião, que atitude humana será apresentada numa fábula cujo título é **O galo que logrou a raposa**?

LEITURA

1. Leia e descubra se o que você pensou se confirma.

O galo que logrou a raposa

Um velho galo mateiro, percebendo a aproximação da raposa, empoleirou-se numa árvore. A raposa, desapontada, murmurou consigo: “Deixe estar, seu malandro, que já te curo!...” E em voz alta:

— Amigo, venho contar uma grande novidade: acabou-se a guerra entre os animais. Lobo e cordeiro, gavião e pinto, onça e veado, raposa e galinhas, todos os bichos andam agora aos beijos como namorados. Desça desse poleiro e venha receber o meu abraço de paz e amor.

— Muito bem! — exclamou o galo.

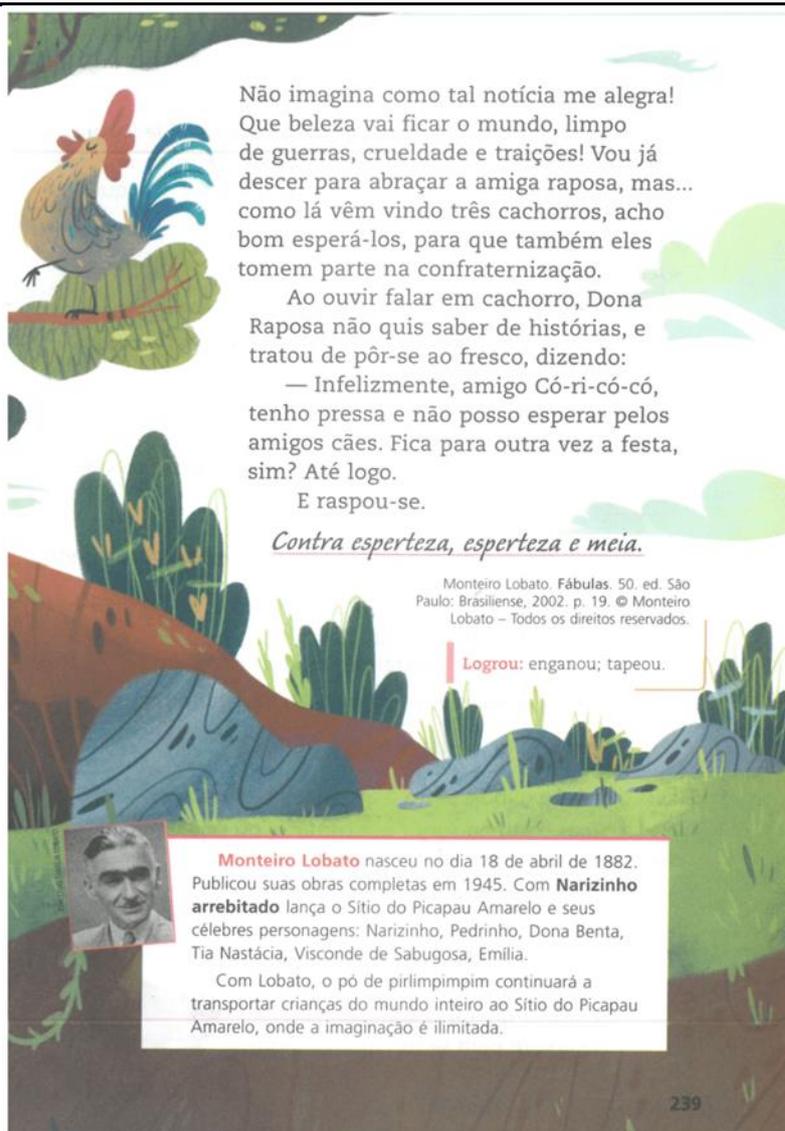


238

• Após a leitura em voz alta, proponha uma roda de conversa para saber o que os alunos entenderam da fábula. Abra espaço para que eles comentem se o que pensaram se confirmou, instigue a discussão dos alunos com perguntas como: “Em algum momento, você achou que a raposa estava sendo honesta em suas intenções?”; “O que levou você a perceber que a raposa estava enganando o galo o tempo todo?” – se o aluno não percebeu as intenções da raposa desde o início, chame a atenção para o título da fábula; “Por que a

raposa tratou logo de ir embora quando os cachorros se aproximaram?”.

- Leve os alunos a perceber a importância de saber o vocabulário presente na fábula, pois a palavra **logrou** já mostra ao leitor qual será o desfecho da história;
- Aproveite o momento para perguntar se alguém desconhece mais alguma palavra na fábula. (Se a resposta for positiva, ajude-os a procurar o significado no dicionário);
- Explore com os alunos a moral da fábula: “Contra esperteza, esperteza e meia”. (Se necessário, informe que,



Não imagina como tal notícia me alegra! Que beleza vai ficar o mundo, limpo de guerras, crueldade e traições! Vou já descer para abraçar a amiga raposa, mas... como lá vêm vindo três cachorros, acho bom esperá-los, para que também eles tomem parte na confraternização.

Ao ouvir falar em cachorro, Dona Raposa não quis saber de histórias, e tratou de pôr-se ao fresco, dizendo:

— Infelizmente, amigo Có-ri-có-có, tenho pressa e não posso esperar pelos amigos cães. Fica para outra vez a festa, sim? Até logo.

E raspou-se.

Contra esperteza, esperteza e meia.

Monteiro Lobato. *Fábulas*. 50. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002. p. 19. © Monteiro Lobato – Todos os direitos reservados.

Logrou: enganou; tapeou.



Monteiro Lobato nasceu no dia 18 de abril de 1882. Publicou suas obras completas em 1945. Com **Narizinho arrebitado** lança o Sítio do Picapau Amarelo e seus célebres personagens: Narizinho, Pedrinho, Dona Benta, Tia Nastácia, Visconde de Sabugosa, Emília.

Com Lobato, o pó de pirlimpimpim continuará a transportar crianças do mundo inteiro ao Sítio do Picapau Amarelo, onde a imaginação é ilimitada.

para vencer a raposa, que era muito esperta, o galo teve de ser mais esperto ainda.) Abra espaço para que os alunos comentem se já vivenciaram ou souberam de alguém que já vivenciou uma situação em que essa moral foi aplicada.

- Após a leitura do boxe sobre Monteiro Lobato, compartilhe com os alunos algumas curiosidades sobre o autor.

– Você sabia que Monteiro Lobato era também excelente pintor? Entre suas produções artísticas, o escritor tem a paisagem que desenhou para a avó, diversas caricaturas de professores do

Largo São Francisco e retratos de natureza morta – de preferência cachos de banana que pudesse devorar como sobremesa.

– Os livros de Lobato fizeram muito sucesso em países como Uruguai e Argentina, para onde o escritor se mudou em 1946.

– O Sítio do Picapau Amarelo realmente existe! Quem quiser, pode conhecê-lo na cidade de Taubaté (entre Rio e São Paulo). As visitas são gratuitas. Os turistas podem tirar fotos com os personagens, assistir a peças baseadas

nas histórias do escritor, visitar o museu em homenagem a Lobato e participar de diversas outras atividades. Se não for possível conhecer o museu, visitem o *sítio* onde os alunos poderão encontrar informações sobre os personagens do Sítio, fotos e também um pouco mais sobre o autor Monteiro Lobato. Disponível em: <<http://livro.pro/ay3avn>>. Acesso em: 9 nov. 2017.

NA REDE

Livro

- SANDRONI, Luciana. **Minhas memórias de Lobato**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

Monteiro Lobato foi um dos principais nomes da literatura brasileira, sendo um fenômeno de vendas poucas vezes superado no Brasil. Em 1941 ele já era o autor mais vendido da América Latina e suas obras já alcançavam 1 milhão em vendas. Apesar de diversas narrativas voltadas a adultos, suas obras mais famosas são de literatura infantil. No livro **Minhas memórias de Lobato** alguns personagens do Sítio do Picapau Amarelo fazem uma biografia do autor para crianças, dando ludicidade, mas numa linguagem séria.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

- Escute com os alunos a música de Jorge Vercilo: O reino das Águas Claras, que foi feita para o seriado **Sítio do Picapau Amarelo**. Disponível em: <<http://livro.pro/qyfy5>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

- Depois promova a exploração da letra da canção, disponível em: <<http://livro.pro/f2b3bv>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

- Nessa atividade você terá a oportunidade de:

– Desenvolver habilidades e estratégias de leitura: levantamento de hipóteses, inferência;

– Levar o aluno a ler e acompanhar a letra da canção;

– Explorar as rimas por meio da música;

– Ampliar o vocabulário oral, incorporando novas palavras e expressões.

AUXILIANDO SEU TRABALHO

Em uma fábula não há necessidade de que o tempo e o lugar sejam muito detalhados [...]. A fábula pretende prender a atenção do leitor/ouvinte a uma situação central, vivida por duas ou três personagens, e dela extrair a moral da história, que pode servir de conselho, crítica ou sátira (gozação). A fábula é assim: curta, sem muitas descrições, para atender à intenção do autor, que é fazer com que o leitor/ouvinte chegue rapidamente à moral da história ou ao ensinamento.

Assim como acontece com as descrições das personagens, as fábulas só apresentam a indicação do lugar quando isso for importante para o leitor entender a história que é contada.

FERNANDES, Mônica Teresinha Ottononi Sucar. *Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar: fábula*. São Paulo: FTD, 2001. p. 56.

2. Comente com os alunos que, ao longo do tempo, as fábulas são transmitidas por gerações e, por isso, vão sofrendo algumas mudanças. É possível que eles leiam ou ouçam a mesma história com algumas diferenças.

3. É provável que os alunos concluam que a intenção foi mostrar que mesmo os mais espertos podem se deparar com alguém mais esperto do que eles.

4. a. Espera-se que os alunos deduzam o significado pelo contexto. No entanto, é interessante que os estimule a consultar o dicionário para se certificar sobre o significado da palavra.

5. Aproveite a oportunidade para chamar a atenção dos alunos para o fato de que, nas fábulas, os conflitos das histórias costumam ser resolvidos rapidamente.

2. Responda.

-  As fábulas são histórias contadas desde a Antiguidade, ou seja, há muitos anos. Em sua opinião, essas histórias são para crianças, adultos ou pessoas de qualquer idade? Por quê?
Resposta pessoal.

3. Marque a alternativa adequada.

• A fábula lida:

- critica os mais poderosos, que só pensam em si mesmos.
- mostra que é preciso ser inteligente, esperto, para enfrentar os mais fortes e vencê-los.

4. Releia um trecho da fábula.

Um velho galo matreiro, percebendo a aproximação da raposa, empoleirou-se numa árvore.

a) Sublinhe nesse trecho a palavra que dá pistas sobre o jeito de ser do galo. O que ela significa? Sabido, experiente.

b) Marque a alternativa adequada.

O galo mostrou ser **matreiro** quando:

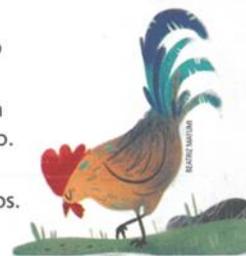
- subiu rapidamente no galho ao avistar a raposa.
- conseguiu avistar a raposa ao longe.

5. Leia a frase e depois pinte a alternativa adequada.

Nas fábulas costuma surgir um conflito, ou seja, uma situação-problema.

• A situação-problema da fábula lida é o fato de:

- a raposa querer que o galo desça da árvore para que possa comê-lo.
- a raposa querer que o galo desça da árvore para se tornarem amigos.



240

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

- Assista com os alunos à animação da fábula **O leão cordeirinho**, em que um leão é criado como cordeiro, por engano de uma cegonha atrapalhada. Quando criança, o leão sofria com o fato de não ser igual aos outros cordeiros e ficava muito triste por isso. Ao final, quando um lobo tenta atacar o rebanho, o leão salva todos os carneirinhos.

- Verifique com os alunos se conseguem observar no desenho animado as mesmas características da fábula escrita, como a humanização dos personagens,

uma narração simples, final com uma lição de moral.

- Será interessante trazer a lição de moral para as situações pelas quais os próprios alunos passam. Será, também, um bom momento para trabalhar com eles o respeito às diferenças físicas de cada um.

6. Explore com os alunos o fato de que nem sempre o significado literal da palavra, aquele que eles encontrarão no dicionário, os ajudará a entender uma sentença. É necessário que, além do vocabulário, seja analisado o contexto em que a palavra está inserida.

240

6. Releia outro trecho da fábula, observando a expressão em destaque.

[...] A raposa, desapontada, murmurou consigo:
"Deixe estar, seu malandro, que já te curo!..."

- Sublinhe a alternativa adequada.

Na fábula, a expressão em destaque quer dizer:

- a) Já te dou um remédio para curar tua doença.
b) Já te pego; já te dou o troco.

7. Discuta as questões com os colegas. O professor vai registrar na lousa as conclusões da turma.

- a) Em algum momento o galo caiu na conversa da raposa?
Justifique. Espera-se que os alunos concluaem que não, pois em nenhum momento o galo desceu da árvore.
- b) Quem foi mais sabido: o galo ou a raposa? Por quê?
O galo foi mais sabido, pois enganou a raposa.

8. Marque a alternativa adequada.

Ao ouvir falar em cachorro, Dona Raposa não quis saber de histórias e tratou de pôr-se ao fresco, ou seja, ela:

- brigou com o galo. enfrentou os cães.
 deu uma desculpa e saiu rápido.

#FICA A DICA

Minhas fábulas de Esopo, Michael Morpurgo, Companhia das Letrinhas.

Este livro reúne algumas fábulas de Esopo recontadas pelo premiado autor Michael Morpurgo. Ricamente ilustradas, elas servem como uma introdução às fábulas, para as crianças de hoje.

O professor vai levar para a Roda de Leitura histórias que têm ensinamentos. Moral da história: as fábulas chegaram! Se o livro *Minhas fábulas de Esopo*, de Michael Morpurgo, fizer parte do acervo da biblioteca da escola, escolha uma fábula para ler e recomendar!



241

8. Amplie a atividade perguntando: "Por que vocês acham que a raposa fugiu? O que vocês acham que teria acontecido com a raposa se ela tivesse ficado e esperado pelos cães?". É provável que os alunos concluaem que, se a raposa tivesse esperado pelos cães, eles a teriam atacado.

- Para a seção **Fica a dica**, faça uma roda de leitura de fábulas, como: **O leão e o rato**, **O rato do campo e o rato da cidade**, **A assembleia dos ratos**, **A cigarra e a formiga**, **A tartaruga e a lebre**, **A raposa e o corvo**, **A raposa e a cegonha**.

- Proponha aos alunos que indiquem aos colegas as fábulas que consideraram mais interessantes, recomendando a leitura e justificando. Será uma forma de ampliarem o repertório desse gênero textual.

- Aproveite para instigar a turma a comentar as características humanas que puderam reconhecer nos personagens das histórias.

ARTICULAÇÃO

Conexão com Educação Física

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

- Leve os alunos para fora da sala de aula para fazerem uma atividade lúdica.

- Nessa brincadeira, uma criança será a galinha, outra, a raposa e as demais serão os pintinhos. A "galinha" deverá ficar de um lado, os "pintinhos" do lado oposto e no meio ficará a "raposa". As crianças devem interpretar seus personagens através de suas falas. A galinha cantarola: "Meus pintinhos venham cá", os pintinhos respondem cantando: "Não, não, não temos medo de a raposa nos pegar". Esse diálogo entre a galinha e os pintinhos se repetirá três vezes; após a terceira vez, os pintinhos devem sair correndo até a galinha sem ser pegos pela raposa. Quem for pego sai da brincadeira. Ganha a brincadeira quem for devorado por último.

- Dicas para o professor:

Dica 1: como a brincadeira consiste em passar de um lado para o outro sem ser pego pela raposa, faça pelo menos umas quatro rodadas de corrida dos pintinhos. Depois que eles atravessarem, a galinha passa para o outro lado e recomeça a brincadeira.

Dica 2: aumente o grau de desafio da brincadeira, colocando, por exemplo, duas raposas no meio do caminho, principalmente se você dispuser de um espaço largo para a atividade. Você pode também definir que cada pintinho capturado vire outra raposa; nesse caso, a brincadeira acabará mais rápido.

- Algumas regras que precisam ser combinadas: os pintinhos só podem correr até a galinha depois de serem chamados por ela; para capturar os pintinhos, a raposa deve segurá-los pelo braço ou tentar abraçá-los.

NA REDE

Livro

- FRANCIA, Alfonso. **Educar com fábulas**. São Paulo: Ave-Maria, 2011.

Este livro é uma ferramenta didático-pedagógica que pode ser utilizada por educadores e pais. Apresenta uma compilação de fábulas que possibilitam a reflexão das crianças e adolescentes sobre valores como amizade, liberdade, não violência, trabalho, entre outros aspectos.

241

OBJETIVOS

- Compreender e interpretar a fábula lida.
- Reconhecer e identificar algumas características do gênero fábula.
- Reconhecer que as fábulas transmitem um ensinamento.
- Identificar provérbios em fábulas, com a mesma função do ensinamento (moral) da história.

AUXILIANDO SEU TRABALHO

1. c. Aproveite para perguntar aos alunos: "Houve descrição dos personagens?" (Não.); "Isso interfere na compreensão dos fatos?" (Não.). Informe a eles que, como as características dos animais são conhecidas pela maioria das pessoas, não há necessidade de descrevê-las para que se compreenda a fábula. Além disso, por serem de tradição oral, as fábulas são curtas e não apresentam muitos detalhes, o que colabora para que os ouvintes prestem atenção e as ouçam até o final.

2. Com o objetivo de ampliar o repertório dos alunos, na seção **Textos complementares**, você pode encontrar uma versão de **A lebre e a tartaruga**. Programe suas aulas prevendo a leitura dela para os alunos. Explore os personagens e a narrativa. Escreva o nome da fábula em uma tira avulsa de papel e a moral em outra. No mural da sala, com auxílio da turma, fixe o título e a moral. A atividade pode ser ampliada com outras fábulas.

MAIS SOBRE... FÁBULA

1. Discuta as questões a seguir com os colegas e o professor. Depois marque as alternativas adequadas.

a) Na fábula **O galo que logrou a raposa** houve preocupação em descrever o lugar onde acontece a história?

Sim.

Não.

b) Isso prejudicou a compreensão dos fatos?

Sim.

Não.

c) A fábula que você leu apresenta muitos personagens?

Sim.

Não.



2. Leia silenciosamente e, depois, em voz alta o início das três fábulas a seguir, observando os trechos em destaque.

O leão e o ratinho

Numa tarde quente de verão, o leão estava cochilando todo feliz à sombra de uma árvore. [...]

A lebre e a tartaruga

Um belo dia, depois de passar a manhã brincando com os amigos na encosta do morro, a lebre voltava para casa quando topou com a tartaruga. [...]

A raposa e o corvo

Uma manhã, quando caçava, a raposa ergueu o focinho no ar e sentiu o cheirinho de uma coisa que ela adorava. [...]

Michael Morpurgo e Emma Chichester Clark: *Minhas fábulas de Esopo*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010. p. 10, 15 e 70.

242

NA REDE

Livro

- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

Neste livro, Teresa Colomer publica a descrição de sua pesquisa sobre o desenvolvimento do gênero literário em todo o mundo. Esta é uma obra clássica sobre o tema e oferece ao professor um preciso instrumento de análise e compreensão da produção editorial destinada ao público infantojuvenil.

242

- a) Complete a frase com a alternativa adequada.

As fábulas se passam em um tempo _____

determinado. indeterminado.

- b) Escreva o que os títulos das fábulas têm em comum.

Espera-se que os alunos concluem que os títulos geralmente estão relacionados

aos nomes dos principais personagens das fábulas.

3. Você conhece estas frases? Relacione cada uma a seu significado.

Respostas pessoais.

- a) Contra esperteza, esperteza e meia.



- b) Deus ajuda quem cedo madruga.



- c) Em terra de cego, quem tem olho é rei.



- d) Água mole em pedra dura tanto bate até que fura.

Frases como estas são chamadas **provérbios**.

- d) Com persistência, tudo se consegue.

- c) Entre ignorantes quem tem conhecimento acaba se beneficiando.

- a) Sempre pode haver alguém mais esperto.

- b) Quem é esforçado é recompensado.

4. Os provérbios também podem encerrar as fábulas. Eles servem para resumir a história, transmitindo um ensinamento. Leia os provérbios a seguir e assinale aquele que combina com a fábula

O galo que logrou a raposa.

- Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.

- De grão em grão a galinha enche o papo.

- Quem ri por último, ri melhor.



ILUSTRAÇÃO: ANDRÉS BERTE

243

AUXILIANDO SEU TRABALHO

3. Leia os provérbios em voz alta e chame a atenção dos alunos para o fato de o primeiro encerrar a fábula **O galo que logrou a raposa**. Depois, estimule-os a comentar o significado de cada um deles. Abra espaço para que comentem outros provérbios que conhecem e seus significados. Informe que os provérbios também são conhecidos no Brasil como "frases feitas, adágios, rifões, ditados, máximas". Comente que são um gênero da tradição oral que representa a sabedoria popular em frases curtas. Após os alunos assinalarem o provérbio que combina com a fábula lida, se achar conveniente, amplie as questões, perguntando-lhes: "Os personagens das fábulas poderiam ser seres humanos no lugar de animais? Por quê?". Espera-se que os alunos concluem que sim, pois os animais falam e têm comportamentos semelhantes aos das pessoas. Questione também que valores eles admiram nas pessoas. Na discussão, é provável que os alunos ditem valores como fidelidade, amizade, fraternidade, solidariedade, persistência, honestidade, generosidade, sinceridade.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

Pesquisa de fábulas conhecidas

- Proponha aos alunos uma pesquisa para que descubram as fábulas mais conhecidas. Escolha um horário para que os alunos entrevistem professores, colegas de outras turmas ou funcionários da escola para descobrir que fábulas conhecem. Combine o número de entrevistados para cada aluno. Se achar pertinente, essa atividade pode ser feita em dupla ou em trio.
- Providencie antecipadamente uma ficha para que os alunos possam preenchê-la.

A ficha deve conter os seguintes dados: nome do entrevistado; título da fábula; assunto da fábula. Lembre-se de deixar um espaço adequado para cada item para que os alunos possam preencher a ficha com as informações obtidas. Combine uma data com a turma para a apresentação das fichas preenchidas. Oriente-os a fazer as perguntas que estão na ficha.

- Na data combinada, os alunos devem apresentar aos colegas de classe o resultado da pesquisa.
- Que tal, ao longo desta unidade, ler as fábulas que mais apareceram na pesquisa?

243

ANEXO D – Livro didático *Encontro: língua portuguesa, 3º. ano.*

DICA **Al** vão algumas dicas para você saber quando usar a letra inicial maiúscula ou minúscula na hora de produzir seus textos.

1ª Os **substantivos comuns** são escritos com letra inicial **minúscula**, a não ser que venham depois de determinados **sinais de pontuação**.
 2ª Os **substantivos próprios** são sempre escritos com letra inicial **maiúscula**.

4. Discuta a questão a seguir com os colegas e o professor. Depois registre a conclusão da turma.

- Na hora de escrever, por que é importante saber se a palavra é um substantivo próprio ou comum?

É importante na decisão de escrever determinada palavra com letra inicial maiúscula ou minúscula.

5. Leia o texto da quarta capa do livro **Reinações de Narizinho**, de Monteiro Lobato. Esse autor criou muitos personagens, entre eles Narizinho, Pedrinho, Dona Benta, Tia Nastácia... Eles fazem parte do Sítio do Picapau Amarelo.

...você quer descobrir como a boneca **emília** começou a falar e nunca mais fechou a torneirinha de asneiras? E conhecer de perto **lúcia**, a menina do narizinho arrebitado, neta de **dona benta**, que está sempre inventando novas reinações? Pois então mergulhe nas páginas deste livro, que tem início com a primeira história infantil escrita por **monteiro lobato**.



Monteiro Lobato. *Reinações de Narizinho*. Ilustrações de Paulo Borges. Rio de Janeiro: Globo, 2009. Texto da quarta capa.

Em relação à visão, a posição dos olhos, tendendo para os lados da cabeça, dá aos cães um campo de visão mais amplo que o dos seres humanos; isso permite que fiquem mais inteirados do que acontece à sua volta. No entanto, a visão das cores é mais limitada.

- Em seguida, registre na lousa as seguintes informações sobre outro sentido dos cães – o olfato: O olfato é um dos sentidos mais apurados dos cães. Narizes caninos são úmidos e seus orifícios atuam como antenas que se movem e identificam odores. Cachorros possuem memória olfativa e é por meio dela que conseguem reconhecer lugares em que já estiveram, pessoas e cães.
- Leia o texto em voz alta e estimule os alunos a identificarem os substantivos. Sublinhe-os. Se necessário, informe que a palavra **caninos** dá qualidade ao substantivo **narizes**. Em seguida, pergunte: “Os substantivos sublinhados são próprios ou comuns? Por quê?”, “Foram escritos com letra inicial maiúscula ou minúscula?”, “Quais foram escritos com letra inicial maiúscula?”, “E por que foram escritos assim?”.

5. Abra espaço para que os alunos comentem o que sabem sobre Monteiro Lobato e **O Sítio do Picapau Amarelo**. Informe que irão ler o texto da quarta capa do livro e que devem identificar palavras que deveriam ter sido escritas com letra inicial maiúscula. Na correção, é importante estimulá-los a verbalizar como pensaram para chegar às respostas.

- Se considerar oportuno, informe que, embora **pica-pau** seja escrito com hífen, o sítio criado por Monteiro Lobato recebeu o nome de Picapau Amarelo, grafado sem hífen.

43

NA REDE

Jogo

- Leve seus alunos ao laboratório de informática para jogar o Dominó das letras maiúsculas e minúsculas. O objetivo do jogo é identificar o grafema e colocá-lo junto com seu par.

Disponível em: <<http://livro.pro/9qw45c>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

4. O objetivo dessa questão é chamar a atenção dos alunos para o uso das letras maiúsculas e minúsculas. Aproveite a oportunidade para lembrá-los de que, independentemente de ser substantivo comum ou próprio, quando a palavra se encontra no começo de uma frase, deve começar com letra maiúscula. Para isso, dê continuidade à atividade 3, compartilhando com as crianças algumas curiosidades sobre os cachorros.

- Comente que esse animal vive ao lado dos seres humanos há pelo menos dez mil anos e que existem centenas de raças de cães. A audição desses animais é muito apurada, podendo perceber sons inaudíveis aos ouvidos humanos.

43

ÁUXILIANDO SEU TRABALHO

- Observe que o substantivo, a interpretação dada a ele e os valores que ele traz são culturais e variam conforme a sociedade.

- Desafie os alunos a falarem sobre outras situações em que a letra inicial maiúscula é usada (nomes de ruas, avenidas, jornais, revistas, praças, escolas, cidades, lagoas, países).

6. Explore com os alunos o nome da história **Reinações de Narizinho**. Explique que “reinação” é uma palavra que não é mais de uso corrente. Na história, “reinação” refere-se a brincadeiras de criança, travessuras do mundo infantil de Narizinho. Espera-se que os alunos digam que a palavra tem alguma semelhança com **reino** e que o livro seria, então, o **reino** da personagem Narizinho.

Conte aos alunos que **Reinações de Narizinho** narra as aventuras que acontecem no Sítio do Picapau Amarelo e apresenta Emilia, Tia Nastácia, Dona Benta e sua neta Lúcia (Narizinho) e seu primo Pedrinho. As crianças planejam o casamento de Emilia com o leitão Rabicó, divertem-se com um sabugo de milho, que acaba virando o Visconde de Sabugosa. Também chega ao Sítio o Peninha, garoto invisível que trouxe no bolso algo que mudou a rotina dos netos de Dona Benta, o incrível pó de pirlimpimpim. Com esse pó mágico a turma do Sítio viaja para o Mundo das Maravilhas. Lá eles podem conhecer os fabulistas Esopo e La Fontaine e resgatar o Burro Falante, que vai morar no Sítio.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

- Transcreva em uma folha de papel pardo a letra da canção **Sítio do Picapau Amarelo**, de Gilberto Gil. Ela pode ser encontrada no *site* oficial do cantor, disponível em: <<http://livro.pro/z99jby>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

- Clique em “músicas”. Se possível, disponibilize a canção para que os alunos a escutem. Depois de ouvirem a música acompanhando a letra, proponha que cantem a canção. Deixe que a cantem várias vezes para que percebam o ritmo e a sonoridade das rimas.

- Em seguida, oriente-os a citar os substantivos comuns presentes na canção para que você os sublinhe. Promova uma reflexão oral sobre as seguintes questões: “As palavras foram escritas com letras maiúsculas ou minúsculas?”, “Por que ‘Picapau Amarelo’ foi escrito com letras iniciais maiúsculas?”.

44

- Agora explique por que essas palavras deveriam ter sido escritas com letra inicial maiúscula.

Você — *Porque inicia frase.*

Emilia — *Porque é o nome da boneca, personagem do conto.*

Lúcia e Dona Benta — *Porque são nomes de personagens.*

Monteiro Lobato — *Porque é o nome do autor.*

6. Releia o título do livro.



- Responda.

Nesse caso, **Narizinho** é um substantivo próprio ou comum? Por quê?

Espera-se que os alunos concluem que Narizinho é o nome/apelido da menina/personagem, portanto é um substantivo próprio.

- Escreva uma frase em que **narizinho** seja substantivo comum.

Resposta pessoal. Sugestão de resposta:

O narizinho do bebê é bonito.

44

ENL
3º
ANO

ANEXO E - Livro didático Novo Pitangui, 4º ano.

Objetivos

- Avaliar os alunos durante a percepção do tipo de registro empregado em cada texto. Para isso, faça cada um dos questionamentos a seguir:
- a. A quem o texto A se destina? É o texto B?
- b. Qual deles apresenta um diálogo com o leitor?
- c. Qual deles apresenta o assunto de forma mais descontraída?
- d. Qual deles apresenta um contexto mais formal?

No trecho A, informe aos alunos que as datas entre parênteses se referem, respectivamente, à data do nascimento e do morte de Câmara Cascudo.

No item b, se necessário, retorne com os alunos o boxe da página 122 a fim de que compreendam o conceito de situação comunicativa.

Resposta

4. b. As informações dadas no texto A são apresentadas por meio de construções e expressões mais elaboradas e precisas na maneira de se expressar, sendo destinadas a adultos e em um contexto mais formal. Já o texto B é destinado a crianças e cria uma aproximação com o leitor, dialogando com ele e criando um contexto mais informal.

4. Leia os dois trechos a seguir.

A

O principal folclorista – isto é, estudioso do folclore – brasileiro (e um dos maiores do mundo), Luís da Câmara Cascudo (1898-1989), definiu o folclore como a cultura popular, tornada normativa pela tradição. Com essa definição, Cascudo pretendia destacar exatamente o que o folclore significa, em sua acepção original, dada pelo antiquário inglês William John Thoms: *folk* significa povo e *lore*, instrução, sabedoria. [...]

O texto, de César Henrique, *Brasil Folclore*. Disponível em: <http://brasilfolclore.com.br/folclore/>. Acesso em: 9 out. 2017.

B

O assunto aqui é o folclore brasileiro, não é? Atéé, moleque. Então, vamos conversar em português. Adoro folclore. Tenho tantos mancos por aí.

Vamos falar sobre mim? A começar pelo nome. Não tem nada a ver com bol, né? É tupi: bol é cobra e raia é fogo. Uma cobra de fogo. Sou das mais assustadoras criaturas do folclore: ando pelas matas, pelos plantações, pelo cerrado serpenteando meu corpo incandescente, feito de um azul flamejante. Uuuuu! Queimo, torro, inflamo, incinero para valer, para não esquecerem tão cedo. Mas não precisam ficar com medo, crianças. Eu só aperto as contas com aqueles que acam fogo nos campos e nas matas.

[...]

Es, o bolari, de Roberto Salati e Paulo de Camargo. Em: *Arca de maré e folclore* (tema azul). São Paulo: Sina Graf, 2016. p. 13. Coleção Quem lá sopra por aqui.

a. Marque F para o texto em que predomina o registro formal e I para o texto em que predomina o registro informal.

F Texto A. I Texto B.

b. Justifique sua resposta anterior, considerando a situação comunicativa de cada um dos textos. Comente com seus colegas. **Resposta nas orientações para o professor.**

124

125

Objetivos

- Levantar hipóteses com base no título e nos elementos da capa do livro.
- Perceber os próprios conhecimentos sobre as personagens folclóricas.

Destaque da BNCC

- As atividades de 1 a 4 conduzem o aluno ao levantamento de hipóteses, ancoradas nos conhecimentos prévios sobre o tema, desenvolvendo a habilidade EF35LP06, descrita anteriormente.

Nesse momento, é importante levar os alunos a observarem a capa e, com base nela, criarem expectativas em relação ao que o texto irá tratar. Aproveite para resgatar os conhecimentos prévios dos alunos sobre as personagens do Sítio do Picapau Amarelo, histórias criadas por Monteiro Lobato.

• Verifique se no cantinho da leitura da sala de aula ou na biblioteca da escola há livros de Monteiro Lobato. Nesse caso, incentive-os a lê-los.

Acompanhando a aprendizagem

- Como os alunos já tiveram contato nesta unidade com um texto de temática e gênero similar ao que vão ler, deve-se fazer levantamento. Assim, você perceberá o que aprenderam até aqui.

Respostas

1. O Saci é representado por um menino negro, de uma perna só e que usa um gorro vermelho.
2. Resposta pessoal. Possível resposta: O Saci é conhecido por travessuras como trançar a crina dos cavalos, fazer sumir objetos, assustar para assustar os viajantes, entre outras.
3. Na cena, Pedrinho está tentando pegar um Saci, o qual está dentro de um rodamoinho.
4. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos observem o título e a imagem da capa e conclua que a história será sobre o Saci, que será perseguido pelo menino (Pedrinho).

ANTES DA LEITURA

O texto que você vai ler é um trecho do livro O Saci, escrito por José Bento Monteiro Lobato, publicado pela primeira vez em 1921.

1. Observando a capa ao lado e com base no que você sabe sobre o Saci, como é a aparência dele? **Resposta nas orientações para o professor.**
2. Como é o comportamento do Saci? Você conhece alguma travessura praticada por ele? **Resposta nas orientações para o professor.**
3. Descreva a cena representada na capa do livro. **Resposta nas orientações para o professor.**
4. Sobre o que você acha que será a história das páginas a seguir? **Resposta nas orientações para o professor.**
5. Observe algumas personagens das histórias de Monteiro Lobato. Quais delas você conhece? Circule-as e comente com os colegas as características dessas personagens. **Resposta pessoal.**



Capa do livro O Saci, de Monteiro Lobato.



Jeca Tatá, Ti Nêscio, Dona Benta, Boneca Estrela, Marquês de Rabeca, Caramuru.

Monteiro Lobato é considerado o precursor da literatura infantil no Brasil. Ele nasceu em Taubaté, São Paulo, em 1882, e morreu em São Paulo, em 1948. O livro O Saci surgiu após a inquietação de Monteiro Lobato com esse ser folclórico que o levou a pedir que os leitores de um jornal enviassem depoimentos, a fazer um concurso de ilustração inspirado no que foi revelado nos depoimentos e a editar e publicar um texto com tudo o que foi coletado.

124

125

Objetivos

- Desenvolver a autonomia da leitura silenciosa ou em voz alta.
- Compreender de forma global o texto em contextos de leitura autônoma ou mediada pelo professor.

Destacadas da BNCC

- A leitura do texto literário é importante para o reconhecimento da expressão da identidade e da cultura de um povo e, dessa forma, trabalha a habilidade EF35LP13, descrita anteriormente.
- A leitura desse texto valoriza a literatura em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade, favorecendo o desenvolvimento da habilidade EF35LP15.
- Ao ler de forma autônoma textos literários de diferentes gêneros e estilos, estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores, desenvolver-se a habilidade EF35LP17.
- A habilidade EF35LP13, descrita anteriormente, é trabalhada durante a leitura, pois o aluno precisa inferir o sentido de palavras e expressões considerando o contexto em que aparecem.

Inicialmente, proponha aos alunos uma leitura silenciosa, para desenvolver a autonomia de leitura deles. Na sequência, proponha uma leitura, conforme sugerida em Lendo do outro jeito.

Durante a primeira leitura, se houver palavras cujo sentido os alunos desconhecem, oriente-os a inferir pelo contexto. Se necessário, peça-lhes que se pesquisem em um dicionário. Algumas palavras que, provavelmente, podem gerar dúvidas são: capoeira, zombou, ru, taquaras, bambô, rodarombos, movimento em círculo, casado pelo casamento, verborrosos, de direção contrária, cara-pau, gomo.

LEITURA

Pedrinho é um menino que adora grandes aventuras. Certo dia, ele procurou pelo Tio Barnabé, um senhor entendido de lendas e tradições, para aprender tudo o que ele sabia sobre Saci. Tio Barnabé contou tudo ao menino, que, por sua vez, ficou entusiasmado com as histórias e decidiu pegar um Saci. Será que deu certo?

Pedrinho pega um saci

Tão impressionado ficou Pedrinho com esta conversa que dali por diante só pensava em saci, e até começou a enxergar sacis por toda parte. Dona Benta caçou, dizendo:

— Cuidado! Já vi contar a história de um menino que de tanto pensar em saci acabou virando saci.

Pedrinho não fez caso da história e um dia, enchendo-se de coragem, resolveu pegar um. Foi de novo em procura do Tio Barnabé.

— Estou resolvido a pegar um saci — disse ele — e quero que o senhor me ensine o melhor meio.

Tio Barnabériu se daquela valetita.

— Gosto de ver um menino assim. Bem mostra que é neto do diabo, não vê? Um homem que não tinha medo nem de mala sem cabeça. Há muitos jeitos de pegar saci, mas o melhor é o de pensar. Arranja-se uma peneta de cruzeira.

— Peneta de cruzeira? — interrompeu o menino.

— Que é isso?

— Natica reparou que certas penetas têm duas taquaras mais longas que se cruzam bem no meio e servem para reforço? Olhe aqui — e Tio Barnabé mostrou ao menino uma das tais penetas que estava ali num canto. — Pois bem, arranje-se uma peneta destas e fica-se esperando um dia de vento bem forte, em que haja rodamoinho de poeira e folhas secas. Chegada essa ocasião, vá-se com todo o cuidado para o rodamoinho e aí! — joga-se a peneta em cima. Em todos os rodamoinhos há saci dentro, porque fazer rodamoinhos é justamente a principal ocupação dos sacis neste mundo.

— E depois?

— Depois, se a peneta foi bem atirada e o saci ficou preso, é só dar jeito de botar ele dentro de uma garrafa e arrolhar muito bem. Não esquecer de riscar uma cruzinha na roupa, porque o que prende o saci na garrafa não é a roupa e sim a cruzinha riscada nela. E preciso ainda tomar a carapicinha dele e a esconder bem escondida. Saci sem carapica é como cachimbo sem fumo. [...]

Depois de tudo ouvir com a maior atenção, Pedrinho voltou para casa decidido a pegar um saci, custasse o que custasse. Contou o seu projeto a Natinho e logo em seguida discutiu com ela sobre o que faria no caso de escrivizar um daqueles terríveis capetinhas. Depois de arrancar uma boa peneta de cruzeira, ficou à espera do dia de São Barnabé, que é o mais ventoso do ano.



Respostas

Durante a segunda leitura, peça aos alunos que observem quem são as personagens principais do texto, como são indicados os diálogos entre elas, qual é o objetivo de Pedrinho, quem o ajuda, o que acontece no final, entre outras informações que julgar pertinentes.

• EF35LP15: Valorizar a literatura, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

• EF35LP17: Ler, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e estilos, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

126

127



Coutou à chegar esse dia, foi era sua paciência, mas afinal chegou, e desde muito cedo Pedrinho foi postar-se no terreno, de peneta em punho, à espera de rodamoinhos. Não esperou muito tempo. Um forte rodamoinho formou-se no pasto e veio caminhando para o terreno.

— É hora! — disse Narizinho. — Aquela que vem vindo está com muito jeito de ter saci dentro.

Pedrinho foi se aproximando pé ante pé, de repente, zia!, jogou a peneta em cima.

— Poque! — gritou no auge da emoção, debruçando-se com todo o peso do corpo sobre a peneta emborcada. — Peguei o saci!...

A menina correu a ajudá-lo.

— Peguei o saci! — repetiu o menino vitoriosamente. — Corre, Narizinho, e traga-me aquela garrafa escura que deixei na varanda. Depressa!

A menina foi num pé e voltou no outro.

— Enfié a garrafa dentro da peneta — ordenou Pedrinho — enquanto eu cerco os lados. Assim! Assim!

A menina fez como ele mandava e com muito jeito a garrafa foi introduzida dentro da peneta.

— Agora tire do meu bobo a moita que tem uma cruz riscada em cima — continuou Pedrinho — Essa mesma. Dê cá.

Pela informação do Tio Barnabé, logo que a gente põe a garrafa dentro da peneta o saci por si mesmo entra dentro dela, porque, como todos os filhos das trovas, tem a tendência de procurar sempre o lugar mais escuro. De modo que Pedrinho o mais que tinha a fazer era arrolhar a garrafa e esgarar a peneta. Assim fez, e foi com ar de vitória de quem houvesse conquistado um império que levantou no ar a garrafa para examiná-la contra a luz.

Mas a garrafa estava tão vazia como antes. Nem sombra de saci dentro...

Pedrinho pega um saci, de Monteiro Lobato. Em: O Saci São Paulo (São Paulo, 2007, p. 24-26).

Objetivos

- Confirmar ou refutar as hipóteses levantadas antes da leitura.
- Compreender o texto de maneira global.

Desafios do B1CC

Na atividade 1, o aluno confirma ou refuta as hipóteses levantadas antes da leitura, desenvolvendo a habilidade EF35LP06, descrita anteriormente.

As atividades 3, 4, 5, 7 e o item a da atividade 9 possibilitam o desenvolvimento da habilidade EF04LP08, descrita anteriormente, pois propõem a localização e comparação de informações explícitas no texto.

A atividade 6 leva os alunos a inferir informações implícitas no texto, desenvolvendo a habilidade EF04LP10, descrita anteriormente.

Na atividade 10, o aluno precisa inferir o sentido das expressões destacadas, desenvolvendo a habilidade EF04LP13, descrita anteriormente.

As atividades de 13 a 15 trabalham o ponto de vista da narrativa, diferenciando a narrativa em terceira pessoa daquelas em primeira pessoa, desenvolvendo a habilidade EF04LP04, descrita anteriormente.

Caso os alunos demonstrem dificuldade em responder a algum dos questionamentos do Estudo do texto, volte ao texto e releia com eles os trechos específicos para cada atividade.

Na atividade 1, retome com os alunos os levantamentos de hipóteses feitos antes da leitura, a fim de que eles verifiquem se foram confirmados ou não.

Na questão 6, item b, leve os alunos a socializarem as respostas. Permita que todos participem.

Acompanhando a aprendizagem

Você pode utilizar as atividades do Estudo do texto para verificar como seus alunos estão desenvolvendo as propostas de trabalho. Compreenderam o texto globalmente? Localizaram as informações explícitas no texto? Inferiram informações implícitas ao texto? Inferiram o sentido das palavras pelo contexto? Identificaram o tipo de narrador? Faça o registro das dificuldades para retomar com a classe ou com os alunos específicos.

LENDO DE OUTRO JEITO

O professor organizará a turma em grupos de quatro alunos para que leiam o texto em voz alta. Os membros de cada equipe deverão decidir quem será o narrador, Pedrinho, Tio Barnabé e Narizinho. Definido isso, cada grupo deverá ensaiar uma maneira de ler o texto expressivamente, com as entonações adequadas. Depois, vocês vão apresentar a leitura para a turma.

ESTUDO DO TEXTO

1. A história trata sobre o que você havia imaginado antes? Explique. *Resposta pessoal. É importante que os alunos afirmem as hipóteses feitas anteriormente.*
2. Para você, qual foi o momento mais emocionante dessa narrativa? *Resposta pessoal. Peça aos alunos que justifiquem sua resposta.*
3. Como você imagina que Tio Barnabé aprendeu a pegar um Saci? *Resposta pessoal. Possível resposta: Por ensinamentos transmitidos oralmente por seus antepassados.*
4. As orientações dadas por Tio Barnabé para pegar um Saci foram seguidas por Pedrinho? Explique. *Sim. Pedrinho seguiu todas as instruções constantemente. Além disso, contou com o apoio de Narizinho.*
5. Marque um X nos objetos necessários para capturar um Saci.

<input type="checkbox"/> gaiola	<input checked="" type="checkbox"/> garrafa	<input checked="" type="checkbox"/> peneta
<input type="checkbox"/> sacco	<input checked="" type="checkbox"/> rojão	<input type="checkbox"/> carapuca
6. Na história, Pedrinho e Narizinho não hesitaram na hora de pegar o Saci.
 - a. O que isso revela sobre a personalidade deles? *Revela que eles eram corajosos.*
 - b. E você, como reagiria caso encontrasse um Saci? Você se lembraria de como fazer para capturá-lo? *Resposta pessoal. Caso ache oportuno, repense com os alunos as etapas para capturar o Saci.*
7. O que aconteceu quando Pedrinho tentou pegar o Saci? Como você acha que ele se sentiu? *Pedrinho percebeu que a garrafa estava vazia. Provavelmente, ele se sentiu chateado, pois havia criado muitas expectativas.*
8. O que você imagina que aconteceu depois de Pedrinho ver a garrafa vazia? *Resposta pessoal. Incentive os alunos a levantarem hipóteses sobre o desfecho da história e, na sequência, apresente-o a eles na questão posterior.*
9. Agora, que já descobrimos juntos o que aconteceu depois que Pedrinho viu a garrafa vazia? Vamos conferir!

A menina deu-lhe uma vaia e Pedrinho, muito desanimado, foi contar o caso ao Tio Barnabé.

— É assim mesmo — explicou o negro velho. — Saci na garrafa é invisível. A gente só sabe que ele está lá dentro quando a gente cai na modorra. Num dia bem quente, quando os olhos da gente começam a piscar de sono, o saci pega a forma certa, até que fica perfeitamente visível.

É desse momento em diante que a gente faz dele o que quer. Guardo a garrafa bem fechada que garante que o saci está dentro dela.

Pedrinho voltou para a casa esgotadíssimo com a sua façanha.

— O saci está aqui dentro, sim — disse ele a Narizinho. — Mas está invisível, como me explicou Tio Barnabé. Para a gente ver o capetinha é preciso cair na modorra — e repetir as palavras que o negro lhe dissera.

...

Pedrinho pega um saci, de Monteiro Lobato. Em: O Saci São Paulo (São Paulo, 2007, p. 26).

* Na atividade 9, após a leitura do desfecho da história, retome com os alunos as hipóteses levantadas na atividade 8 e verifique, juntos, se as hipóteses levantadas se confirmaram ou não. Oriente-os a inferir o sentido da palavra *modorra* pelo contexto e, se necessário, peça-lhes que consultem um dicionário e vejam que, nesse contexto, a palavra significa *sonolência*.

130

131

* Na atividade 10, oriente os alunos a inferir o sentido das expressões destacadas pelo contexto em que foram empregadas.

* A atividade 11 retoma o conceito da onomatopeia, recurso muito utilizado nas histórias em quadrinhos, mas também encontrado nas narrativas. Essa figura de linguagem traz um efeito sonoro ao texto e pode contribuir para construir um clima dramático, de suspense, de tensão, etc. Solicite aos alunos que apresentem onomatopeias que conheçam e o efeito de sentido que elas podem provocar.

* Claudia Maria Xatara, professora da UNESP e estudiosa das expressões idiomáticas, esclarece:

* Muitas vezes o léxico de uma língua não dispõe em seu acervo de unidades lexicais apropriadas para expressar certas nuances de sentimento, emoção, ou situações de pensamento do falante. Por não encontrar no repertório disponível os elementos de que necessita para sua comunicação ou expressão verbal em determinada situação, o falante lança mão de combinações inovadoras, ou seja, originais, buscando um efeito de sentido [...] Congelando-se e difundindo-se pela comunidade dos falantes, tais combinações originam expressões idiomáticas (FI).

As FI estão, portanto, à nossa volta, centralizadas em termos da vida. Fazem parte da linguagem comum de registro informal, encontrando-se na modalidade oral ou escrita.

Xatara, Claudia Maria. O repertório das expressões idiomáticas. *Revista Brasileira de Linguística*, v. 20, 1995. A partir de: *Idiomata*. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11667/70728>. Acesso em: 14 jan. 2024.

10. Leia dois trechos do texto e observe as expressões em destaque.

A Pedrinho não fez caso da história e um dia, enchendo-se de coragem, resolveu pegar um. Foi de novo em procura do Tio Barnabé.

B — Peguei o saci! — repetiu o menino vitoriosamente. — Corra, Narizinho, e traga me aquela garrafa escura que deixei na varanda. Depressa!

A menina foi num pé e voltou no outro.

* Você conhece as expressões em destaque? O que elas significam?

Resposta pessoal. No trecho A, a expressão significa que Pedrinho não deu importância à história. No trecho B, a expressão significa que Narizinho foi muito rápido.

11. Como já aprendemos na unidade 2, a onomatopeia é uma palavra usada para representar por escrito um som. Na história lida, o autor utiliza a onomatopeia *zafaf* em dois momentos. Que som ela representa?

O som de um movimento rápido, veloz.

12. Responda às questões a seguir.

a. Observe a pontuação em destaque no trecho a seguir. Essa pontuação é chamada de reticências. Com que sentido você imagina que ela tenha sido empregada?

— Peguei! — gritou no auge da emoção, debrecando-se com todo o peso do corpo sobre a peneira emboçada. — Peguei o saci!...

Resposta pessoal. Provável resposta: As reticências dão a impressão de que a personagem vai continuar sua fala, intensificando a ideia de felicidade e agritação.

b. E no trecho abaixo, qual é o efeito das reticências?

Mas a garrafa estava tão vazia como antes. Nem sombra de saci dentro...

Nesse trecho as reticências intensificam a tristeza de Pedrinho, que, ao ver a garrafa vazia, acredita não ter conseguido completar sua caçada.

13. O narrador participa da história ou conta os fatos sem participar deles?

O narrador conta os fatos sem participar deles.

14. O texto lido está em primeira ou terceira pessoa? Como você identificou?

Está em terceira pessoa. Isso pode ser observado pelo emprego dos verbos *ficou*, *começou* e dos pronomes *ela*.

15. Agora, leia como ficaria o primeiro parágrafo reescrito e alterando-se o tipo de narrador.

Tão impressionado fiquei com esta conversa que dali por diante só pensava em saci, e até comecei a enterrar sacis por toda parte. [...]

O que mudou no texto ao se alterar o tipo de narrador?

Os verbos passaram a ser escritos em primeira pessoa.

Quando um narrador conta e participa da história, ele é um narrador-personagem. Nesse caso, a história é contada em primeira pessoa. Quando um narrador conta a história sem participar dela, ele é um narrador-observador. Nesse caso, a história é narrada em terceira pessoa.

132 **133**

Objetivos

- Classificar a sílaba tônica de palavras com duas ou mais sílabas.
- Compreender a regra de acentuação das palavras paroxítonas.

Jogos e brincadeiras

- Aplicar a regra de acentuação das paroxítonas.

Destaque da BNCC

- Os itens a e b da atividade 1 trabalham com a habilidade EF4LP10, descrita anteriormente, pois é necessário que o aluno tenha informações implícitas no texto apresentado.
- A atividade 4 desenvolve a habilidade EF4LP26, pois solicita que o aluno empregue o acento gráfico em palavras paroxítonas.

* Com base no trecho do texto "Pedrinho pega um saci", destaque para os alunos as palavras paroxítonas. Caso seja necessário, retome com eles o conceito de sílaba tônica e átona. Em seguida, retome também três posições:

- última sílaba da palavra (*beduíni*);
- penúltima sílaba da palavra (*garrafá*);
- antepenúltima sílaba da palavra (*pro-paroxítona*).

A ESCRITA DAS PALAVRAS

Acentuação de palavras paroxítonas

1. Leia um trecho do texto "Pedrinho pega um saci".

Tão impressionado ficou Pedrinho com esta conversa que dali por diante só pensava em saci, e até começou a enterrar sacis por toda parte. Dona Benta caçou, dizendo:

— Cuidado! Já vi contar a história de um menino que de tanto pensar em saci acabou virando saci...

a. Por que você acha que Pedrinho queria tanto pegar um Saci?

Provável resposta: Provavelmente Pedrinho ouvia histórias sobre a personagem e ficou curioso.

b. Se estivesse no lugar de Pedrinho, quem você chamaria para ajudá-lo a prender o Saci? Por quê?

Resposta pessoal. Peça para os alunos justificarem a escolha feita, expondo as características dessa pessoa.

2. Agora, observe as palavras destacadas no trecho do texto.

a. Em que posição está a sílaba tônica dessas palavras?

Na última sílaba. Na penúltima sílaba. Na antepenúltima sílaba.

b. Como você identificou isso?

Por meio da pronúncia das palavras. A sílaba pronunciada com mais força é a tônica.

Quando a penúltima sílaba de uma palavra é a tônica, acentuada ou não, dizemos que essa palavra é paroxítona.

3. Observe as palavras a seguir.

comida + gluta + faci + zipper + cidade
vitório + pássico + fôssil + fuor + acrobacia

a. Todas as palavras acima são paroxítonas? Explique.

Sim, pois todas apresentam a penúltima sílaba tônica.

b. Todas as palavras acima são acentuadas? O que é possível concluir sobre a acentuação das paroxítonas?

Não. É possível concluir que nem todas as paroxítonas são acentuadas.

Veja o quadro a seguir. Nelas, estão destacadas as terminações de palavras paroxítonas acentuadas.

l(i)	l(i) - l(i) - l(i)	l(i)	l(i) - l(i)
us	Vitú - us	r	acrob - ac
um(um)	l(i) - um - al - tum	x	l(i) - x
is(is)	l(i) - is - is	ps	l(i) - ps
is(is)	l(i) - is - is	l(i) - is - is	l(i) - is - is
i	l(i) - i	l(i) - i	l(i) - i

São acentuadas as paroxítonas terminadas em *l(i)*, *us*, *um(um)*, *is(is)*, *is(is)*, *l(i)*, *n*, *r*, *x*, *ps* e ditongo seguido ou não de *l(i)*.

4. Em cada grupo de palavras paroxítonas apresentadas abaixo, há uma que não foi escrita conforme as regras de acentuação. Identifique essa palavra e reescreva-a corretamente.

azetóna água cabeça
serpente ribeirano dilema
ingua vitamina apóda

azetóna ribeirano apóda

* Na atividade 3, é importante que os alunos observem que todas as palavras são paroxítonas, mas nem todas são acentuadas. Na sequência, explore o quadro das regras com eles. A partir disso, peça-lhes que pensem em outras palavras que se encaixam na regra apresentada. Eles podem copiar a tabela no caderno e pesquisar palavras em revistas e jornais para completá-la.

* Enfatize que para descobrirmos se a palavra deve ser acentuada, precisamos descer a sílaba tônica, verificar a terminação da palavra, consultar a regra de acentuação correta.

* Os alunos podem construir uma tabela com as regras de acentuação estudadas e consultá-la sempre que for necessário.

134 **135**

* EF4LP26: Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em *-l(i)*, *-r*, *-x*, *-ps*.

ANEXO F - Livro didático Novo Pitangüá, 5º ano.

Objetivos

- Levantar hipóteses sobre o texto que será lido.
- Compartilhar o conhecimento prévio sobre o assunto e o autor do texto.

Destques da BNCC

- As atividades orais 1 e 2 permitem desenvolver a habilidade EF05LP01, descrita anteriormente.
- A atividade 1 estimula o levantamento de hipóteses, desenvolvendo a habilidade EF05LP06, descrita anteriormente.
- No item a da atividade 1, leve os alunos a reconhecerem, no título do texto, o espaço do mito lido anteriormente: o labirinto que se localiza na ilha de Creta.
- No item b da atividade 1, permita aos alunos que comentem sobre o que imaginam que a narrativa a ser lida vai tratar. Se achar pertinente, anote na lousa as respostas deles para que, após a leitura, eles possam confirmá-las ou refutá-las.
- No item c da atividade 1, incentive os alunos a utilizarem a imaginação e pensarem do que forma o labirinto pode ser utilizado em outras histórias.
- Na atividade 2, conforme os alunos forem citando as personagens, peça a eles que digam também as características de cada uma delas.
- Caso os alunos não conheçam as personagens de "O Sítio do Picapau Amarelo", explique a eles que elas foram criadas por Monteiro Lobato (1882-1948). No trecho a ser lido, aparecem o garto Pedrinho, o boneco do sabugo de milho chamado Visconde de Sabugosa, a boneca falante chamada Emília e a cozinheira da casa, a tia Nastácia.
- Estimule os alunos a selecionarem livros da biblioteca da escola ou do cantinho da leitura para ler e conhecer mais sobre as obras de Monteiro Lobato. Disponibilize um momento da aula para que eles possam comentar sobre o que leram e dizer se indicariam o livro para a turma. Dessa forma, contemple-se a habilidade EF05LP16, descrita anteriormente.

ANTES DA LEITURA

O texto que você vai ler nas páginas seguintes é um trecho narrativo.

1. Veja a seguir o título do texto.

No labirinto de Creta

1. Que elementos presentes nesse título se relacionam à história do mito "O Minotauro"? **Resposta pessoal.**

2. Você acha que a narrativa que vai ler apresenta os mesmos acontecimentos do mito "O Minotauro"? **Resposta pessoal.**

3. Labirintos sempre fascinaram as pessoas. Em sua opinião, que outras aventuras podem ser vividas em um labirinto? **Resposta pessoal.**

2. O autor do texto que você vai ler é Monteiro Lobato.

1. Você já ouviu falar sobre ele ou as personagens criadas por ele? **Resposta pessoal.**

2. Que histórias desse autor você conhece? **Resposta pessoal.**



O escritor Monteiro Lobato nasceu em Taubaté, interior de São Paulo, em 1882. É considerado um dos principais escritores brasileiros, e grande parte de sua obra é voltada às crianças, como o tão conhecido "O Sítio do Picapau Amarelo".

O texto que você vai ler faz parte do livro *Obras completas*, que traz toda a produção infantil de Lobato. Procure por seus livros na biblioteca da escola ou da sua cidade e confira um pouco mais a obra desse escritor.

Objetivos

- Ler e compreender um texto narrativo.
- Fazer a leitura dramatizada do texto.

Destques da BNCC

- Orienta os alunos a fazer a leitura autônoma e silenciosa do texto e, ao final, peça-lhes que comentem o que acharam da história e expressem preferência por alguma obra do autor que conheçam. Dessa forma, contemple-se a habilidade EF05LP17, descrita anteriormente.
- Converse com os alunos sobre a importância de Monteiro Lobato para a literatura brasileira. Leve-os a reconhecer e valorizar as obras dele como patrimônio artístico e cultural, ação que contempla a habilidade EF05LP15, descrita anteriormente.
- Permita que os alunos façam, inicialmente, uma leitura silenciosa do texto, a fim de desenvolver a autonomia de leitura. Na sequência, proponha uma leitura em conjunto, em que cada aluno lê um trecho do texto.
- Nessa segunda leitura, faça pausas estratégicas, verificando se eles compreendem o que foi lido e levantando hipóteses sobre o que vai acontecer no parágrafo seguinte.

190

191

191

Objetivos

- Caso haja palavras que os alunos desconhecem, peça a eles que consultem o vocabulário ao final das páginas ou procurem informações pelo contexto em que foram empregadas.

Destques da BNCC

- O trabalho com a leitura é de extrema importância para desenvolver o letramento. Sobre isso, leia o trecho a seguir.

Entender a leitura como processo significa compreender o significado do texto na construção de sentidos. Ler envolve habilitações que vão desde a decodificação fônica e a relação entre as letras e os sons representados, passando pela capacidade de compreender e fazer estabelecimento de relações entre o que está escrito e o conhecimento do mundo do leitor e chegar à capacidade de

Entraram no labirinto e foram desorientados o primeiro carretel, quando a linha acabou, desorientaram o segundo e quando a linha do segundo acabou, começaram a desorientar o terceiro. Eram corredores e mais corredores, construídos da maneira mais intrincada possível, de propósito para que quem entrasse não pudesse sair. Antes do terceiro carretel chegar ao fim, Emília "bentou" a aproximação de qualquer coisa.

— Percebo uma catinça no ar — disse ela baixinho, farejando. — O monstro deve ter os seus aposentos por aqui.

Uma passo mais e prevento lá dentro o Minotauro, numa espécie de tronco, a mastigar lentamente qualquer coisa que havia numa grande caba.

— Mas como está gordão! — exclamou Emília. — Muito mais que aquele cêlibre cevado que Dona Benta comprou do Elias Tarso. Parece que nem pode empinar do tronco.

De fato, o monstro estava gordíssimo, quase obeso, com três papadas caídas e seu corpo já afundado dentro do tronco. Que letra aconteceu?

Legenda:
■ que tem fome, fome
■ animal sem porco, talvez que foi engordado
■ sempre, sempre grande



Legenda:
■ faz-se amizade mistiçosa com corpo de rato, cabeça humana e asas de águia
■ antropóide; aquele que come carne humana
■ abelha, colmeia no chão

Objetivos

- Compreender o texto narrativo.
- Fazer a leitura dramatizada do texto.

Destques da BNCC

- Orienta os alunos a fazer a leitura autônoma e silenciosa do texto e, ao final, peça-lhes que comentem o que acharam da história e expressem preferência por alguma obra do autor que conheçam. Dessa forma, contemple-se a habilidade EF05LP17, descrita anteriormente.
- Converse com os alunos sobre a importância de Monteiro Lobato para a literatura brasileira. Leve-os a reconhecer e valorizar as obras dele como patrimônio artístico e cultural, ação que contempla a habilidade EF05LP15, descrita anteriormente.
- Permita que os alunos façam, inicialmente, uma leitura silenciosa do texto, a fim de desenvolver a autonomia de leitura. Na sequência, proponha uma leitura em conjunto, em que cada aluno lê um trecho do texto.
- Nessa segunda leitura, faça pausas estratégicas, verificando se eles compreendem o que foi lido e levantando hipóteses sobre o que vai acontecer no parágrafo seguinte.

192

193

193

GAZDAROVA, Maria Luiza et al. (Orgs). *Atividade de Leitura em Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 2008. p. 82.

* Para realizar o Lendo de outro jeito, organize a turma em grupos de seis alunos. Peça a cada grupo que defina, entre seus componentes, quem será o narrador e quem será cada uma das personagens (Pedrinho, Emília, Visconde de Sabugosa, tia Nastácia e o Minoatau, que deve apenas ouvir as demais personagens enquanto jogam os bolinhos). Oriente os alunos a ler o texto com vivacidade e expressividade, dando uma entonação adequada à leitura.

* Para essa leitura dramatizada, é importante destacar com os alunos os verbos de enunciação, que indicam como as personagens devem falar: gritando, cochichando, brincando, etc.

Instantes depois alcançavam uma dependência que parecia copra e afinal diziam com a cabeça: *É a viscondessa diante dum enorme fogão de lenha vermelha na cabeça, a tão procurada criatura!* [...]

— Credo! Será que estou sonhando? — e entregou a cara.

— Não está sonhando, não! — disse Pedrinho. — Somos nós mesmos, que viemos do sítio especialmente para socorrer você! [...]

© Minoatau, de Monteiro Lobato. Em: Obras Completas, São Paulo: Brasiliense, 1973, p. 403-404 e 8.



LENDO DE OUTRO JEITO

Combine com os colegas um modo de fazer a leitura dramatizada do texto. Escolham quem será o narrador e quem será cada uma das personagens. O professor vai ajudá-los a se organizar.

194

ESTUDO DO TEXTO

1. Aquilo que você havia imaginado sobre o que iria acontecer no texto se confirmou? Comente. *Resposta pessoal.*
2. Você gostaria de estar com Pedrinho, Visconde e Emília no labirinto? Por quê? *Resposta pessoal.*
3. O que você achou do recurso utilizado por Lobato: envolver suas personagens em uma história antiga, criando novos acontecimentos? *Resposta pessoal.*
4. Qual era o motivo da preocupação das personagens ao entrar no labirinto? *Elas estavam preocupadas porque sabiam que quem entrava no labirinto não saía mais e acabava sendo devorado pelo Minoatau.*
5. Pedrinho diz que sabe um jeito de entrar e sair do labirinto.
 - a. De onde provavelmente ele tirou essa ideia de desenterrar o fio de linha? *Pedrinho conhecia o mito do Minoatau e a ajuda que Atalafê deu a Teseu.*
 - b. O que você acha que teria acontecido caso Emília não tivesse levado os carretéis? *Provavelmente eles não teriam conseguido salvar tia Nastácia e teriam ficado presos no labirinto.*
6. Por qual razão Emília pediu ao Visconde que fosse até o Minoatau para se informar sobre tia Nastácia em vez de ela própria ir? *Provavelmente porque ela estava com medo, mas também porque, segundo ela, o Minoatau não come sabugo, e sem carne humana. Dessa forma, Visconde não corre perigo.*

195

EF05LP10: Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto (reparação de comentários prévios, relações causa consequência etc.).

EF05LP13: Identificar o sentido de vocabulário ou expressão utilizado, em segmento do texto, selecionando aquele que pode substituí-lo por sinônimos no contexto em que se insere.

EF05LP20: Reconhecer, na leitura de textos, o efeito de sentido que decorre do uso de referências, aspas, parênteses.

Destaque da BNCC

* Por estimular a troca de ideias e informações por meio do diálogo, as atividades 1, 2 e 3 possibilitam colocar em prática a habilidade EF05LP10, descrita anteriormente.

* A atividade 1 reformula hipóteses levantadas antes da leitura com o objetivo de verificar se elas foram confirmadas ou não. Dessa maneira, desenvolvem-se a habilidade EF05LP06, descrita anteriormente.

* As atividades 4, 10 e 11 orientam os alunos a localizar informações específicas no texto, desenvolvendo a habilidade EF05LP08, descrita anteriormente.

* As atividades 5 e 8 desenvolvem a habilidade EF05LP10, pois os alunos deverão inferir algumas informações.

* A atividade 12 permite desenvolver a habilidade EF05LP13, pois os alunos precisam compreender o significado de uma palavra com base no contexto em que foi utilizada.

* As atividades 11 e 14 trabalham com elementos da narrativa, as partes da narrativa e os verbos de enunciação. Dessa maneira, desenvolvem a habilidade EF05LP08, descrita anteriormente.

* Reconhecer o efeito de sentido produzido pelo uso das aspas na atividade 13 contempla parcialmente a habilidade EF05LP20.

* Na atividade 1, reformula as hipóteses levantadas antes da leitura e verifica, com o apoio dos alunos, se elas foram confirmadas ou não.

* Na atividade 2, incentiva os alunos a se colocarem no lugar das personagens e a refletirem sobre que atitudes eles imaginam que teriam.

* Na atividade 5, destaca que, por ser um mito bastante conhecido, Pedrinho fez uso dessa informação para pensar numa solução para o problema. Além disso, ressalta que a história mantém um diálogo com esse mito, partindo dele para criar uma nova narrativa com outras personagens e um novo enredo.

* Na atividade 8, converse com os alunos sobre as características da personagem Emília: alegre, sagaz e repleta de arminhas. Se possível, leve outras histórias do Sítio do Pica-pau Amarelo e leia-as com os alunos para que possam conhecer melhor todas essas personagens e suas aventuras.

7. Pedrinho, Emília e Visconde encontraram o Minoatau comendo algo.

- a. O que o Minoatau estava comendo? *Os bolinhos de tia Nastácia.*
- b. Por que tal fato causou surpresa? *Porque o Minoatau é antropofago, então esperavam que ele comesse apenas carne humana.*
- c. O que isso revela com relação aos bolinhos de tia Nastácia? *Isso revela que eles são muito gostosos.*

8. Ao avistar o Minoatau, Emília fez diversos comentários sobre ele.

- a. Esses comentários garantem humor ao texto? Explique. *Sim, pois ao debochar do Minoatau, Emília tem a situação mais leve.*
- b. O que isso revela sobre as características da personagem Emília? *Mostra que ela é crítica e muito inteligente.*

9. Após passarem pelo Minoatau, as personagens encontraram tia Nastácia preparando bolinhos.

- a. Ao dizer que tia Nastácia estava utilizando um enorme fogão para preparar os bolinhos, o que isso sugere sobre o Minoatau? *Sugere que o Minoatau era grande e come muito, sendo necessário um fogão maior para alimentá-lo.*
- b. Por que o Minoatau não devorou tia Nastácia? *Porque o Minoatau gostou dos bolinhos de tia Nastácia e queria continuar comendo.*



196

10. O texto narrativo apresenta uma sequência de acontecimentos. Enumere-os indicando a ordem em que aconteceram.

1. As personagens percebem que tia Nastácia está viva e vão atrás dela.
2. As personagens encontram tia Nastácia fazendo bolinhos para o Minoatau.
3. Visconde vai até o Minoatau buscar informações sobre tia Nastácia.
4. Pedrinho, Emília e Visconde entram no labirinto.
5. Visconde retorna com um bolinho de tia Nastácia na mão.
6. O Minoatau é encontrado comendo bolinhos de tia Nastácia.

11. Sobre o texto narrativo lido, responda às questões a seguir.

- a. Onde a história se passou? *Na ilha de Creta, no palácio/labirinto do Minoatau.*
- b. Quando a história aconteceu? *Não há indicações no texto de quando a história aconteceu.*
- c. Qual é o tipo de narrador da história? *O narrador é um narrador-observador.*
- d. Qual é o momento de maior tensão da história? *Quando as três personagens encontram o Minoatau em seu tronco.*
- e. Como o texto é finalizado? *Tia Nastácia é encontrada por Emília, Pedrinho e Visconde numa dependência do labirinto e assusta-se com a surpresa.*

197

* Na atividade 11, oriente os alunos a relerem o texto, destacando nele os elementos pedidos na atividade. Se for necessário, faça a leitura em voz alta, parando em cada parágrafo para verificar, com os alunos, quais informações podem ser destacadas.

* Após finalizarem o item da atividade 11, comente com os alunos que o encontro entre as personagens foi um momento de muita alegria. Em seguida, pergunte-lhes o que imaginam que tenha acontecido depois desse encontro.

* Uma sugestão é pedir aos alunos que produzam o desfecho da história. Para isso, anote na lousa a seguinte questão: Como as personagens conseguiram sair com tia Nastácia sem que o Minoatau percebesse?

* Se considerar mais produtivo, proponha que a atividade seja feita em duplas e o texto seja redigido em uma folha avulsa.

* Explique que quando a história estiver pronta, cada aluno (ou dupla) deverá apresentar o desfecho criado à turma. Caso seja possível, aproveite esse momento para fazer a continuação do trecho original para os alunos.

* Na atividade 12, incentive os alunos a identificarem o sentido da palavra **triumfalmente** pelo contexto em que foi utilizada.

* Na atividade 14, explore com os alunos a importância dos verbos de enunciação, que indicam o modo em que o personagem está falando. Peça aos alunos que voltem ao texto e encontrem outros exemplos em que a fala do personagem é apresentada de maneira direta e qual verbo de enunciação foi utilizado em cada caso.

12. Leia a seguinte frase do texto.

— Pois eu trouxe três! — gritou Emília, **triumfalmente**.

a. Com que sentido a palavra destacada foi utilizada?
Essa palavra foi utilizada com o sentido de ter sucesso, de ter algo.

b. O que essa palavra indica em relação à fala de Emília?
Por meio dessa palavra, Emília demonstra ter sentido uma grande satisfação pelo fato de ter sido a única a se sentir de levar os carimbos, que seriam de grande valor para eles.

13. Leia este outro trecho do texto.

Antes do terceiro carretel chegar ao fim, Emília "sentiu" a aproximação de qualquer coisa.

Por que a palavra **sentiu** aparece no texto entre aspas?

A palavra **sentiu** aparece entre aspas para indicar que Emília não viu o Minotaurus, mas sentiu sua presença por causa de seu cheiro forte e desagradável. As aspas indicam que o uso da palavra não foi em seu sentido habitual, de dicionário.

14. Leia o trecho a seguir.

Continuaram o avanço pelos corredores sem fim. Em certo momento o narrador de Emília fangeja o ar: — Hum! — fez ela. — Estou sentindo um cheiro que não me engana. Não parece que estou lá no sítio...

a. A fala da personagem é apresentada pelas palavras do narrador ou é reproduzida pela própria personagem?
É reproduzida pela própria personagem.

b. Que sinal de pontuação evidencia isso? Marque um X.
 dois-pontos aspas travessão

c. Identifique o verbo que indica que Emília sente o cheiro da comida de tia Nastácia.
O verbo **fangeja**.

A ESCRITA DAS PALAVRAS

-ISSE e -ICE

1. Leia as frases a seguir.

Procurou pela história de **Attila** no **Índice** do livro.

A **lênia** sobre **Neotoma** fez que a **menina** não **dormisse** à noite.

É uma **chafize** quando meus amigos **falam** mal de **mitologia**.

A professora **diz** que **Pégaso** é o **cavalo** alado da **mitologia** grega.

a. Escreva as palavras destacadas acima na coluna adequada para indicar qual delas é um substantivo e qual delas é um verbo.

Substantivo	Verbo
Índice	dormisse
chafize	diz

b. Qual é a terminação dos substantivos acima?
Os substantivos possuem a terminação **-isse**.

c. Qual é a terminação dos verbos acima?
Os verbos possuem a terminação **-ice**.

2. Complete as palavras das frases a seguir com -ice ou -isse.

a. Joana adora uma gulosa **ice**.

b. Mamãe queria que a gente partisse **isse** logo cedo.

c. Eu desejava que todo mundo sorrisse **isse** muito.

d. Eu quero que meu avô tenha uma vehe **ice** saudável e feliz.

198

199

* EF02LP27: Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares e contextuais e palavras de uso frequente com correspondências irregulares.

Objetivo

- Saber quando empregar as terminações -isse e -ice.

Jogos e brincadeiras

- Treinar a escrita de palavras terminadas com -isse ou -ice por meio de um bingo.

Destaque da BNCC

- Nesta seção, os alunos deverão perceber as regularidades ortográficas, desenvolvendo a habilidade EF02LP27.

* Destaque para os alunos que, embora a pronúncia das formações -isse e -ice sejam iguais, elas atribuem sentidos e classificação morfológica diferentes aos vocábulos.

* Para realizar a atividade 1, é importante retomar a função dos substantivos e dos verbos, explorando a distinção básica entre eles. Ressalte que o substantivo nomeia algo ou alguma coisa, e o verbo, nos casos apresentados, indica uma ação realizada por algo ou alguém.

* Na atividade 2, solicite que os alunos leiam as frases e identifiquem se as palavras que estão sem as terminações são substantivos ou verbos, pois isso facilitará a completar as palavras corretamente.

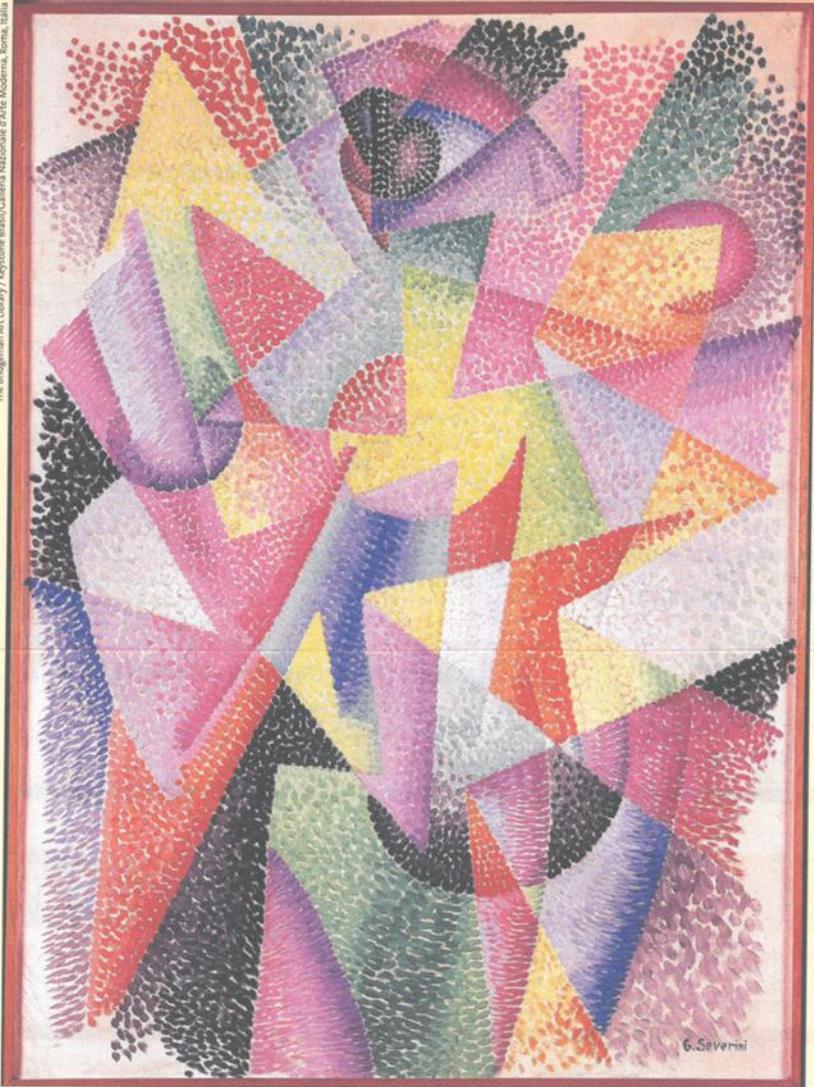
Fonte: *Novo Pitangüá*, 5º ano, p. 190-199

ANEXO G - Livro didático *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, 3º ano.

UNIDADE

1

Ruptura e construção



The Bridgman Art Library / Keystone Brass / Galleria Nazionale d'Arte Moderna, Roma, Italia

Dinamismo das formas: luz no espaço (1912), de Gino Severini, expressão do Futurismo italiano. Com influências das técnicas cubistas de Picasso, aproximando ângulos e planos circulares, a tela explora o movimento da luz, dando ideia de dinamismo, de velocidade.

G. Severini

12

PROJETO

ANTOLOGIA DE CONTOS, MINICONTOS E CONTOS FANTÁSTICOS MULTIMODAIS

Participe com toda a classe da organização de uma antologia de contos, minicontos e contos fantásticos multimodais (com imagens, música, voz, vídeos e movimento), que serão produzidos no decorrer da unidade.

Instituto de Estudos Brasileiros da USP, São Paulo

O modernismo, no Brasil, foi uma ruptura, foi um abandono de princípios e de técnicas consequentes, foi uma revolta contra o que era a Inteligência nacional.

(Mário de Andrade. Apud João Luiz Lafetá. *Aspectos da literatura brasileira*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1974. p. 235.)

O homem amarelo (1916), de Anita Malfatti. A obra, de inspiração expressionista, integrou uma exposição de pinturas da autora às quais o escritor e crítico de arte Monteiro Lobato fez uma crítica veemente. A polêmica que se iniciou com essa crítica uniu artistas, difundiu novas ideias e dinamizou o processo de implantação da arte moderna no Brasil.

pronominais

Dê-me um cigarro
 Diz a gramática
 Do professor e do aluno
 E do mulato sabido
 Mas o bom negro e o bom branco
 Da Nação Brasileira
 Dizem todos os dias
 Deixa disso camarada
 Me dá um cigarro

(Oswald de Andrade. *Poesias reunidas*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p. 125.)

Em verdade, será sempre conto aquilo que seu autor batizou com o nome de conto.

(Mário de Andrade)

Museu de Arte Contemporânea da USP, São Paulo

A negra (1923), de Tarsila do Amaral. Estudando Cubismo com o renomado pintor Fernand Léger, em Paris, Tarsila se voltou para temas nacionais, como o negro brasileiro.

13

ANEXO H - Livro didático *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, 3º ano.

LITERATURA

1. A respeito do texto 1, responda:

a. Qual é o tema central do poema? É a decomposição da matéria, resultante da ação dos vermes.

b. Explique o título do poema, levando em conta o papel do verme no universo. O verme é visto como um deus porque sobrevive a todos os seres e os devora quando morrem, transformando-os em um novo tipo de matéria. Além disso, está em todo lugar e não faz distinção entre seres ricos e pobres, humanos e não humanos.

2. Indiretamente, o texto 1 faz referência à morte de seres humanos e de outros seres.

a. Que verso do poema demonstra o desprezo do eu lírico pelas crenças humanas? "Livres das roupas do antropomorfismo" ou ainda "Jamais emprega o acérrimo exorcismo".

b. Há, no texto, alguma referência a espiritualidade, sentimentos, sonhos? Não.

c. Conclua: Que visão o eu lírico tem da vida e do mundo? 2. c) Ele tem a visão de que tudo na vida e no mundo se resume à matéria, que é perecível e caminha para a destruição, para o nada, numa atitude pessimista.

3. Em relação ao texto 2, responda:

a. Qual é o tema central do poema? É o amor.

b. Qual é o pensamento do eu lírico sobre esse tema? Justifique sua resposta com um verso do poema.

c. Na visão do eu lírico, o que seria necessário para que esse sentimento, em sua forma mais sublime, viesse a existir? Justifique sua resposta com um verso do poema. Seria necessário que a matéria deixasse de existir, conforme revelam o verso "O mundo fique imaterializado" e os dois últimos.

d. Leia, no glossário, o significado da palavra *idealismo* e responda: Que relação há entre o título e as ideias presentes no poema? O título sugere que o amor é uma invenção do idealismo. Com base em um ponto de vista oposto, isto é, materialista, o eu lírico nega tudo o que não seja material.

4. Compare os dois poemas quanto à linguagem, à forma e ao conteúdo.

a. Tendo em vista que, no passado, a poesia privilegiava um vocabulário elevado, considerado de bom gosto, responda: Que palavras ou expressões desses textos fogem a essa tradição? De que esfera do conhecimento são essas palavras? Palavras como *teleológica*, *bactéria*, *antropomorfismo*, *hidrôpicos*, *visceras*, que pertencem à esfera filosófica e científica (biologia, microbiologia).

b. O que aproxima os dois poemas quanto à forma?

c. Que efeito resulta da mistura da forma clássica com temas e termos pouco convencionais? Dessa mistura resulta um estranhamento, já que não é comum o soneto abordar temas como esses, e utilizar um vocabulário considerado não poético.

Drummond lê Augusto dos Anjos

Li o "Eu" na adolescência e foi como se levasse um soco na cara. Jamais eu vira antes, engastadas em decassílabos, palavras estranhas como simbiose, mônada, metafisicismo, fenomênica, quimiotaxia. Zooplasma, intracéfálica... E elas funcionavam bem nos versos! Ao espanto sucedeu intensa curiosidade. Quis ler mais esse poeta diferente dos clássicos, dos românticos, dos parnasianos, dos simbolistas, de todos os poetas que eu conhecia. A leitura do "Eu" foi para mim uma aventura milionária. Enriqueceu minha noção de poesia. Vi como se pode fazer lirismo com dramaticidade permanente, que se grava para sempre na memória do leitor. Augusto dos Anjos continua sendo o grande caso singular da poesia brasileira.

(Comentário de Drummond sobre Augusto dos Anjos, publicado na Revista da Biblioteca Nacional, ano 3, nº 32, maio de 2008. p. 89.)

Monteiro Lobato

Considerado um dos principais escritores pré-modernistas, Monteiro Lobato (1882-1948) nasceu em Taubaté, São Paulo. Estudou Direito e atuou como advogado, mas foi como editor e escritor que alcançou projeção nacional.

Foi fundador da Editora Nacional e escreveu contos, romances e ensaios. Em sua produção se destaca a obra de contos *Urupês*, na qual retrata o impacto social provocado pelo declínio da cultura do café na região do Vale do Paraíba, no interior de São Paulo.

Foi também um dos iniciadores da literatura infantil no Brasil e na América Latina. É autor de *Reinações de Narizinho*, *Caçadas de Pedrinho* e *O sítio do Picapau Amarelo*, entre outras obras para o público infantil.



Anjos, C. D. A. Press

Lima Barreto

Ao lado de Aluísio Azevedo, Lima Barreto foi um dos primeiros escritores a retratar as camadas mais humildes da população. Em seus romances, predominam tipos que, na época, eram comuns nos subúrbios, como funcionários públicos, tenentes, pequenos comerciantes, músicos, etc.

Contraopondo-se aos modelos convencionais de escrita e linguagem, que tomavam os discursos de Rui Barbosa como modelo, a obra do escritor não foi

4. b) Os dois poemas são sonetos e os versos são decassílabos.
Professor: Comente com os alunos que a abordagem e a linguagem adotadas pelo autor são uma importante inovação na tradição do soneto em língua portuguesa.

3. b) Ele não acredita no amor e o considera uma ilusão, uma mentira, conforme revela o verso "O amor da Humanidade é uma mentira".

O Pré-Modernismo. Concordância verbal. O conto

CAPÍTULO 1

17

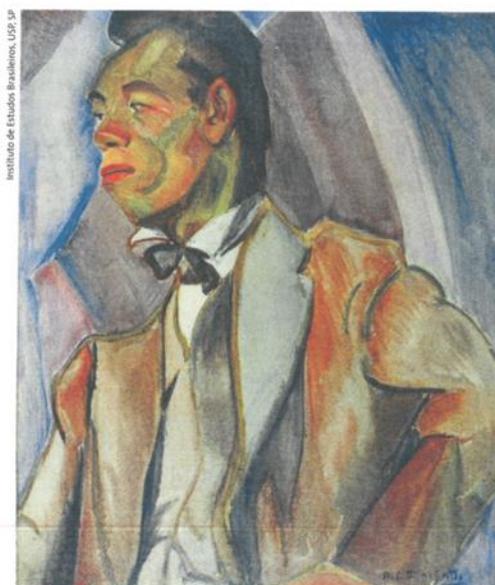
ANEXO I - Livro didático *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, 3º ano.

CONEXÕES

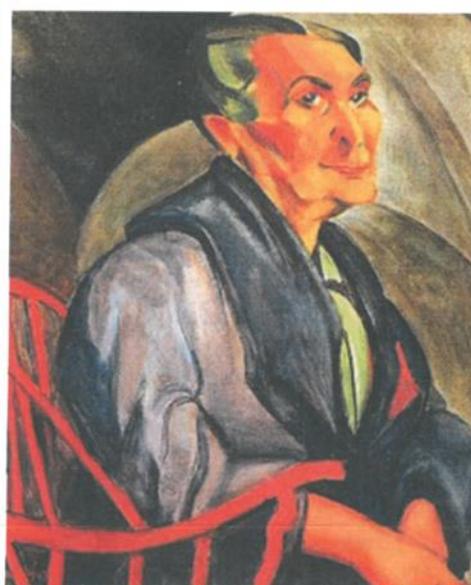
Em 1917, a pintora brasileira Anita Malfatti realizou em São Paulo uma exposição de arte, que, diferentemente da anterior, de 1914, teve grande repercussão e é considerada o marco inicial da arte moderna no Brasil e o estopim da Semana de Arte Moderna.

O escritor Monteiro Lobato, que era também crítico no jornal *O Estado de S. Paulo*, visitou a exposição e publicou o texto "A propósito da exposição de Anita Malfatti" (depois republicado com o título "Paranoia ou mistificação"). Imediatamente, Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Menotti del Picchia publicaram artigos em defesa de Anita, gerando uma polêmica que acabou por unir os escritores e artistas modernistas. Cinco anos depois, esse grupo realizou a Semana de Arte Moderna.

A seguir, observe duas pinturas de Anita Malfatti (veja também, na página 13, a tela *O homem amarelo*) que fizeram parte da exposição e leia parte da crítica de Monteiro Lobato.



O japonês (1915-6).



A mulher de cabelos verdes (1915).

Anita Malfatti

Anita Malfatti (1889-1964) nasceu em São Paulo. Aprendeu a pintar com a mãe, que, depois da morte do marido, passou a dar aulas de pintura e línguas. Com a ajuda de um tio e do padrinho, estudou na Europa. Em 1914, voltou ao Brasil e realizou uma exposição, que não teve grande destaque. Em 1915, foi para os EUA, onde teve aulas com o expressionista Homer Boss e pintou seus melhores quadros. Retornou ao Brasil em 1917, pouco antes da exposição que realizou nesse ano. Depois da crítica de Lobato, a pintora ficou um ano sem pintar. Participou da Semana de Arte Moderna e alguns anos depois passou a fazer uma pintura mais tradicional. Alguns especialistas consideram que Anita nunca superou as críticas de Lobato.



Arquivo/Agência O Globo

Anita Malfatti, em seu ateliê, em 1963.

Paranoia ou mistificação?

Há duas espécies de artistas. Uma composta dos que veem normalmente as coisas e em consequência disso fazem arte pura, guardando os eternos ritmos da vida, e adotados para a concretização das emoções estéticas, os processos clássicos dos grandes mestres. Quem trilha por esta senda, se tem gênio, é Praxiteles na Grécia, é Rafael na Itália, é Rembrandt na Holanda [...]. A outra espécie é formada pelos que veem anormalmente a natureza, e interpretam-na à luz de teorias efêmeras, sob a sugestão estrábica de escolas rebeldes, surgidas cá e lá como furúnculos da cultura excessiva. São produtos de cansaço e do sadismo de todos os períodos de decadência: são frutos de fins de estação, bichados ao nascedouro. Estrelas cadentes, brilham um instante, as mais das vezes com a luz de escândalo, e somem-se logo nas trevas do esquecimento.

Embora eles se deem como novos precursores duma arte a ir, nada é mais velho de que a arte anormal ou teratológica: nasceu com a paranoia e com a mistificação. De há muito já que a estudam os psiquiatras em seus tratados, documentando-se nos inúmeros desenhos que ornaram as paredes internas dos manicômios. A única diferença reside em que nos manicômios esta arte é sincera, produto ilógico de cérebros transtornados pelas mais estranhas psicoses; e fora deles, nas exposições públicas, zabumbadas pela imprensa e absorvidas por americanos malucos, não há sinceridade nenhuma, nem nenhuma lógica, sendo mistificação pura. Todas as artes são regidas por princípios imutáveis, leis fundamentais que não dependem do tempo nem da latitude. As medidas de proporção e equilíbrio, na forma ou na cor, decorrem do que chamamos sentir. Quando as sensações do mundo externo transformam-se em impressões cerebrais, nós "sentimos"; para que sintamos de maneira diversa, cúbica ou futurista, é forçoso ou que a harmonia do universo sofra completa alteração, ou que o nosso cérebro esteja em "pane" por virtude de alguma grave lesão. Enquanto a percepção sensorial se fizer normalmente no homem, através da porta comum dos cinco sentidos, um artista diante de um gato não poderá "sentir" senão um gato, e é falsa a "interpretação" que do bichano fizer um "totó", um escaravelho, um amontoado de cubos transparentes.

Estas considerações são provocadas pela exposição da Sra. Malfatti, onde se notam acentuadíssimas tendências para uma atitude estética forçada no sentido das extravagâncias de Picasso e companhia. Essa artista possui um talento vigoroso, fora do comum. [...] Entretanto, seduzida pelas teorias do que ela chama arte moderna, penetrou nos domínios dum impressionismo discutibilíssimo, e pôe todo o seu talento a serviço duma nova espécie de caricatura.

Sejamos sinceros: futurismo, cubismo, impressionismo e tutti quanti não passam de outros tantos ramos da arte caricatural. É a extensão da caricatura a regiões onde não havia até agora penetrado. Caricatura da cor, caricatura da forma – caricatura que não visa, como a primitiva, ressaltar uma ideia cômica, mas sim desnorrear, aparvalhar o espectador. [...]

[...]

(Disponível em: <http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/educativo/paranoia.html>. Acesso em: 5/1/2016.)

aparvalhar: desnorrear; tornar pouco inteligente.
apologista: o que faz apologia, isto é, uma defesa apaixonada de algo ou alguém.
teratológico: monstruoso, deformado.
zabumbado: aclamado ao som da zabumba.



ANEXO J - Livro didático *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem, 3º ano.*

O tupi encontrou a incredulidade geral, o riso, a **mofa**, o escárnio; e levou-o à loucura. Uma decepção. E a agricultura? Nada. As terras não eram **férazes** e ela não era fácil como diziam os livros. Outra decepção. E, quando o seu patriotismo se fizera combatente, o que achara? Decepções. Onde estava a doçura de nossa gente? Pois ele não a viu combater como feras? Pois não a via matar prisioneiros, inúmeros? Outra decepção. A sua vida era uma decepção, uma série, melhor, um encadeamento de decepções.

A pátria que quisera ter era um mito; era um fantasma criado por ele no silêncio do seu gabinete. Nem a física, nem a moral, nem a intelectual, nem a política que julgava existir, havia. [...]

BARRETO, Lima. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. São Paulo: Ática, 2003. p. 173-175. (Bom Livro). (Fragmento).

Mofa: zombaria.

Ferazes: férteis.

LEBRANDO O TEXTO

- 1 São três as possibilidades de reprodução do discurso de um personagem nos textos narrativos: discurso direto, indireto e indireto livre.
 - a) Por qual modalidade Lima Barreto optou no trecho lido?
 - b) Que função expressiva tem esse tipo de discurso no texto que você acabou de ler?
- 2 Policarpo escreve a Floriano Peixoto.
 - a) Que justificativa ele dá para o fato de ter escrito a carta?
 - b) Que razões o motivaram a escrever uma carta tão indignada? Releia o quinto parágrafo antes de responder.
- 3 A que conclusão chega Policarpo sobre sua trajetória?

Em *Triste fim de Policarpo Quaresma*, o nacionalismo do protagonista poderia ser lido como um símbolo do otimismo de muitos brasileiros nos primeiros anos da República. Entretanto, as melhorias que o sistema republicano garantiria ao país não se confirmaram para a maior parte da população, o que acabou por frustrar setores da classe média — de que é exemplo o personagem principal do romance de Lima Barreto — e das classes menos privilegiadas.

LEMBRA?

Discurso direto: reprodução literal das palavras de uma pessoa (ou personagem). Pode aparecer entre aspas ou precedido de travessão.

Discurso indireto: geralmente escrito em terceira pessoa, é a reprodução, pelo narrador, da fala da pessoa (ou personagem).

Discurso indireto livre: técnica narrativa em que as falas dos personagens se misturam às falas do narrador, sem aspas ou travessões.

▶ Monteiro Lobato: a escrita impiedosa

Narizinho, Pedrinho, Emilia, Visconde de Sabugosa, Dona Benta são nomes familiares a você? Eles habitam o universo de muitos brasileiros que tiveram contato com a literatura infantil de Monteiro Lobato. Mas, além de escrever para crianças, o autor desenvolveu uma literatura inventiva e polêmica para adultos, da qual você conhecerá uma parte.

• O personagem Jeca Tatu

Desde sua estreia como escritor, Lobato esteve envolvido em polêmicas. O texto que o tornou conhecido do grande público, o artigo "Uma velha praga", publicado em 1914, já prenunciava o tipo de autor que ele seria. Com base em sua experiência como fazendeiro, nesse texto ele critica o "caboclisto" como um desdobramento do idealizado indianismo romântico e denuncia o descaso das autoridades com as consequências do hábito caipira de queimar o mato para plantar.

No mesmo ano, publicou outro texto, de repercussão nacional, cujo título daria nome à sua obra de estreia: *Urupês*. Nele, o caboclo aparece representado de forma caricatural na figura de Jeca Tatu. Leia um trecho.



BAPTISTAO

Monteiro Lobato (1882-1948) nasceu em Taubaté (SP). Diplomado em Direito, tornou-se fazendeiro. Dois artigos publicados no jornal *O Estado de S. Paulo* mudaram sua trajetória e Lobato passou a se dedicar definitivamente às letras.

• Leitura •

[...]

Morreu Peri, incomparável idealização dum homem natural como o sonhava Rousseau, protótipo de tantas perfeições humanas que no romance, ombro a ombro com altos tipos civilizados, a todos sobrelevava em beleza d'alma e corpo.

Contrapôs-lhe a cruel **etnologia** dos sertanistas modernos um selvagem real, feio e brutesco, anguloso e desinteressante, tão incapaz, muscularmente, de arrancar uma palmeira, como incapaz, moralmente, de amar Ceci.

[...]

Não morreu, todavia.

Evoluiu.

O indianismo está de novo a deitar copa, de nome mudado. Crismou-se de "caboclo". O cocar de penas de arara passou a chapéu de palha rebatido à testa; a **ocara** virou rancho de sapé; o tacape afilou, criou gatilho, deitou ouvido e é hoje espingarda **troxada**; o **boré** descaiu lamentavelmente para **pio de inambu**; a tanga ascendeu a camisa aberta ao peito.

Mas o **substrato** psíquico não mudou: orgulho indomável, independência, fidalguia, coragem, virilidade heroica, todo o recheio em suma, sem faltar uma azeitona, dos Peris e Ubirajaras.

Este setembrino rebrotar duma arte morta inda se não **desbagoou** de todos os frutos. Terá o seu "I-Juca Pirama", o seu "Canto do Piaga" e talvez dê ópera lírica.

Mas, completado o ciclo, virão destroçar o inverno em flor da ilusão indianista os **prosaicos** demolidores de ídolos — gente má e sem poesia. Irão os malvados **esgaravatar** o ícone com as **curetas** da ciência. E que feias se hão de entrever as caipirinhas cor de jambo de Fagundes Varela! E que **chambões** e **sornas** os Peris de calça, camisa e faca à cinta!

Isso, para o futuro. Hoje ainda há perigo em bulir no vespeiro: o caboclo é o "Ai Jesus!" nacional.

É de ver o orgulhoso **entono** com que respeitáveis figurões batem no peito exclamando com altivez: sou raça de caboclo!

Anos atrás o orgulho estava numa ascendência de tanga, **inçada** de penas de tucano, com dramas íntimos e flechaços de **curare**.

Dia virá em que os veremos, muchos de **prosápia**, confessar o verdadeiro avô: — um dos quatrocentos de Gedeão trazidos por Tomé de Sousa num barco daqueles tempos, nosso mui nobre e fecundo **Mayflower**.

Porque a verdade nua manda dizer que entre as raças de variado matiz, formadoras da nacionalidade e metidas entre o estrangeiro recente e o **aborigene** de tabuinha no beíço, uma existe a vegetar de cócoras, incapaz de evolução, impenetrável ao progresso. Feia e sorna, nada a pôe de pé.

Quando Pedro I lança aos ecos o seu grito histórico e o país desperta **estrouvinhado** à crise duma mudança de dono, o caboclo ergue-se, espia e accora-se de novo.

Pelo 13 de Maio, mal esvoaça o florido decreto da Princesa e o negro exausto larga num uf! o cabo da enxada, o caboclo olha, coça a cabeça, 'magina e deixa que do velho mundo venha quem nele pegue de novo.

A 15 de Novembro troca-se um trono vitalício pela cadeira quadrienal. O país bestifica-se ante o **inopinado** da mudança. O caboclo não dá pela coisa.

Se julgar necessário, informe aos alunos que Tomé de Sousa chegou ao Brasil, em 1549, com um grande grupo de degredados e jesuítas (os "quatrocentos de Gedeão").

Etnologia: ciência que estuda as diversas etnias humanas.

Ocara: praça situada no interior de aldeia indígena.

Troxada: dotada de cano de aço muito resistente.

Boré: trombeta feita de bambu.

Pio de inambu: tipo de apito de madeira.

Substrato: essência.

Desbagoou: separou.

Prosaicos: comuns.

Esgaravatar: esmiuçar.

Cureta: instrumento cirúrgico utilizado para raspagem.

Chambões: mal-educados.

Sornas: preguiçosos.

Entono: orgulho, altivez.

Inçada: cheia, coberta.

Curare: veneno paralisante.

Prosápia: vaidade.

Mayflower: navio que, em 1620, transportou os peregrinos ingleses para os Estados Unidos.

Aborigene: nativo, primitivo.

Estrouvinhado: sonolento.

Inopinado: súbito, inesperado.



▲ Jeca Tatu, personagem de Lobato, em ilustração de Belmonte, s. d.

[...]

Nada o esperta. Nenhuma **ferrotoada** o põe de pé. Social, como individualmente, em todos os atos da vida, Jeca, antes de agir, acocora-se.

Jeca Tatu é um **piraquara do Paraíba**, maravilhoso **epítome** de carne onde se resumem todas as características da espécie.

[...]

LOBATO, Monteiro. *Urupês*. In: SCHWARTZ, Jorge. *Vanguardas latino-americanas: polêmicas, manifestos e textos críticos*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edusp, 2008. p. 619-620. (Fragmento).

Ferrotoada: ferroadada; cutucada.

Piraquara do Paraíba: designação dos moradores das margens do rio Paraíba do Sul, situado na região Sudeste do Brasil.

Epítome: síntese, resumo.

PENSANDO SOBRE O TEXTO

- 1 No texto, Monteiro Lobato afirma que o indianismo celebrizado pelos autores românticos não tinha morrido, mas "evoluiu" para o que ele chama de "caboclo". Explique com suas palavras o que Lobato quis dizer.
- 2 No contexto da independência, da formação da identidade nacional, cultuava-se a origem indígena. Segundo Lobato, seus contemporâneos, findo o "ciclo" indianista, passaram a orgulhar-se de pertencer à "raça de caboclo". O autor avalia que esse outro "ciclo" também passaria. Quem seriam os "demolidores de ídolos", a "gente má e sem poesia" que lhes expunha "a verdade nua"?
- 3 Teorias racistas da época influenciaram o autor de *Urupês*, que, mais tarde, no convívio com pesquisadores, mudou sua visão sobre a figura que ele chama de "Jeca".
 - a) No texto, que exemplos de atitude do "caboclo" o autor cita para sustentar a imagem que faz dessa "raça" de brasileiro?
 - b) Que verbo Lobato usa, metaforicamente, para caracterizar o "Jeca"? Qual é o seu sentido?

Em *Urupês*, Lobato emprega a ironia para criticar um grupo que ele chamou genericamente de "Jeca" e que seria, segundo ele, responsável pelo atraso da nação.

Influenciado pelas teorias racistas de seu tempo, o autor atribuiu ao "caboclo" uma preguiça e uma negligência quase inatas, que o tornariam passivo diante dos problemas sociais do país. Tudo isso é expresso num estilo seco e vigoroso, em linguagem sofisticada, a que se misturam expressões coloquiais. Essa mescla de registros e o humor ácido fazem com que os textos do autor se aproximem de seu leitor como se este ouvisse uma história em lugar de lê-la.

Anos mais tarde, após ter acesso a estudos sobre saúde pública, Monteiro Lobato reformulou sua imagem do "Jeca". Passou a defender que a indolência do homem do campo não era inata, mas advinda da saúde precária, da fome e da exclusão a que estava submetido havia gerações. Usou então seu personagem Jeca Tatu para cobrar do governo saneamento básico e para esclarecer a população.

► Augusto dos Anjos: artista singular

Autor de um único livro, *Eu* (1912), o poeta pré-modernista Augusto dos Anjos (1884-1914) destacou-se pela singularidade de seus versos, que revelam influências românticas, simbolistas, naturalistas e parnasianas. Decomposição, sofrimento, morte, podridão, metafísica (relacionada à temática da vida e da morte) estão presentes na curta produção desse escritor, que, instigado pelas ideias do biólogo alemão Ernst Haeckel (1834-1919), empregou em seus poemas termos científicos e escatológicos, motivo pelo qual é conhecido como o "poeta do mau gosto".



▲ O paraibano Augusto dos Anjos morreu aos 30 anos, deixando apenas uma obra.

ANEXO K - Livro didático *Veredas da Palavra*, 3º ano.

Monteiro Lobato: o Brasil passado a limpo

Homem atuante, Monteiro Lobato afirmava que “um país se faz com homens e livros”. Encantou-se desde cedo com o prazer e as possibilidades que o mundo da leitura apresenta e elegeu a escrita como uma de suas principais atividades ao longo da vida. Seu papel como editor foi determinante para a ampliação do acesso à leitura no país.

Também foi influente na cultura brasileira, não só como escritor, mas como um intelectual que se propôs a pensar o Brasil. Produziu obras de literatura infantil e empenhou-se em oferecer às crianças um contato com o folclore brasileiro, numa época em que a maior parte dos livros infantojuvenis era estrangeira e apresentava uma linguagem pouco flexível e adaptada a esse público leitor.

[...] a Monteiro Lobato & Cia. publicou diversos livros didáticos, gramáticas, aritméticas, cartilhas e, cada vez mais, livros infantojuvenis, estes, na verdade, majoritariamente de autoria do próprio Lobato. Descontente com a má qualidade dos títulos disponíveis no mercado destinados às primeiras letras – boa parte deles literatura estrangeira –, Lobato decide ele mesmo escrever para crianças. [...]

Novos autores, obras com temas nacionais e na ordem do dia, distribuição competente e divulgação sistemática das publicações, edições de boa qualidade e apuro gráfico, diversificação e segmentação de públicos constituem, enfim, um conjunto de aspectos na base do sucesso do empreendimento editorial de Lobato, que conduz a vendas e tiragens dificilmente imagináveis pelos profissionais do livro, no Brasil, até o início da década de 1920. [...]

CECCANTINI, João Luís. De raro poder fecundante: Lobato editor.
In: LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís. (Org.). *Monteiro Lobato livro a livro*.
São Paulo: Unesp; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008. p. 77-78.



José Bento **Monteiro Lobato** nasceu em Taubaté, interior paulista, em 1882. Formado em Direito, trabalhou como procurador público e colaborou com a imprensa. Em 1911, herdou a fazenda Buquira de seu avô, o visconde de Tremembé. Em 1918, comprou a *Revista do Brasil* e fundou a Editora Monteiro Lobato. Em 1925, fundou a Companhia Editora Nacional, que foi a pioneira das grandes editoras brasileiras, e, posteriormente, participou da fundação da Editora Brasiliense. Em 1948, morreu em decorrência de um acidente vascular cerebral (AVC).

Como escritor de literatura adulta, produziu não apenas contos regionalistas, como também artigos que tratavam de assuntos do interesse do Brasil, como a reprovação às queimadas na agricultura e a defesa da busca por petróleo no território nacional, num período em que a descrença dominava. Polêmico, criticou duramente a exposição da artista plástica Anita Malfatti, em artigo publicado no ano de 1917. Lobato deixou como herança uma obra ao mesmo tempo moderna e conservadora, mas que não se furtou aos desafios de seu tempo.

Esse traço conservador/renovador marca a obra adulta de Lobato. Sua prosa apresenta certa ousadia, especialmente temática, mas ainda mantém um caráter convencional, tradicional, seja na forma, seja na linguagem.

O cenário dos contos lobatianos é quase sempre o mesmo: Itaoca – uma cidade no Vale do Paraíba, onde se encontram as chamadas “cidades mortas”, devastadas econômica e ambientalmente pela monocultura de café. A Itaoca de Lobato é uma cidade decadente, marcada pelo atraso e por disputas políticas. O tom dos contos é muitas vezes moralista, como se o escritor se esforçasse por levar o leitor a partilhar de sua indignação pelo descaso das autoridades diante de temas que ele considera de interesse nacional: como melhorar

a qualidade de vida dos moradores dessas cidades? Como convencer o homem do campo a cuidar da saúde, a ser mais ativo e organizado na lavoura? Como convencer os agricultores de que a queimada prejudica o solo? Esses são assuntos que Lobato se propôs a discutir em seus escritos, de modo às vezes inflamado, às vezes irônico.

Monteiro Lobato, como escritor, comprometeu-se com temas de interesse nacional, partilhando com Euclides da Cunha e Lima Barreto o empenho pré-modernista em investigar e entender o Brasil. No caso de Lobato, esse interesse tem um tom didático: o escritor pretendia mesmo passar o Brasil a limpo.

Nesse esforço "reformatório", Lobato criou um personagem símbolo, o Jeca Tatu, em quem ele concentrou o estereótipo da ignorância, da preguiça e da acomodação. Inicialmente apontado como o responsável por seus problemas, Jeca Tatu foi absolvido quando Lobato percebeu que questões sanitárias e de saúde pública eram responsáveis pela situação em que viviam os vários jecas-tatus que povoavam o Brasil.

Se o universo rural de Itaoca e do Jeca Tatu é foco de críticas e de uma tentativa de transformação do *status quo*, o Sítio do Pica-Pau-Amarelo, espaço central de suas narrativas infantis, é o lugar da utopia, no qual os embates se resolvem de forma amigável. Mesmo os conflitos de cunho escravocrata são aplacados por meio do afeto: os personagens negros, Tio Barnabé e Tia Nastácia, figuram como uma espécie de herança cultural e, ao mesmo tempo que compõem o cenário do sítio, perpetuam passivamente a situação de mando vivida até fins do século XIX.

Essa alternância entre o moderno e o conservador marca a obra de Lobato e explica seu descontentamento ante o Modernismo, que iria prevalecer a partir de 1922.

Entre as principais obras ficcionais adultas de Monteiro Lobato podem ser citadas *Urupês* (1918), *Cidades mortas* (1919) e *Negrinha* (1920). No rol de muitas obras infantojuvenis, merecem destaque, entre tantas outras, *Reinações de Narizinho* (1931), *As caçadas de Pedrinho* (1933), *Emília no País da Gramática* (1934) e *O poço do Visconde* (1937).

A infância reinventada na obra de Monteiro Lobato

Ao criar o universo fantástico do Sítio do Pica-Pau-Amarelo, povoado por crianças curiosas e seres mágicos, Monteiro Lobato foi responsável por estabelecer um novo padrão na literatura infantojuvenil brasileira. Contrapondo-se a uma literatura incipiente, sisuda, linguisticamente tradicional, a escrita de Lobato trouxe a fantasia, o lúdico e o didático a um nível artístico capaz de seduzir leitores por décadas.

O pensamento arrojado do autor que buscava reformar o Brasil aparece representado na figura da boneca Emília. Contestadora e irreverente, ela encarna o espírito lobatiano, nunca se conformando com o estabelecido, guiada pelo prazer da descoberta e pelo desejo de reformar o mundo, de suplantarmos o senso comum.

Paralelamente ao desvendamento do universo folclórico do país, habitado por sacis, cucas e curupiras, a obra de Lobato se dispôs a apresentar a tradição europeia para as crianças brasileiras. Contos de fada, mitos gregos, as histórias de Pinóquio, Peter Pan e Dom Quixote são algumas das narrativas que o leitor conhece por meio dos serões de Dona Benta.

incipiente: que está no começo, principiante.
sisuda: séria, circunspecta.

Nesse ritual de contação de histórias, Lobato reescreveu os textos ao seu estilo, abrigando-os. Com linguagem original, recheada de coloquialismos, suas narrativas retomam os textos tradicionais e os ampliam, numa atualização que aproxima os jovens leitores ao mesmo tempo em que os conduz à reflexão e privilegia a formação do senso crítico.

Na esteira de Lobato, outros escritores ganharam destaque escrevendo para crianças e jovens, entre eles Cecília Meireles, Vinicius de Moraes, Lygia Bojunga, Ana Maria Machado, João Carlos Marinho e Ruth Rocha.

Atividades

1. Com base na leitura dos dois textos a seguir, reflita sobre a figura do Jeca Tatu na literatura de Monteiro Lobato e responda às questões propostas.

Texto 1

Fragmento do artigo "Urupês"

Pobre Jeca Tatu! Como és bonito no romance e feio na realidade!

Jeca mercador, Jeca lavrador, Jeca filósofo...

Quando comparece às feiras, todo mundo logo adivinha o que ele traz: sempre coisas que a natureza derrama pelo mato e ao homem só custa o gesto de espichar a mão e colher – cocos de tucum ou jissara, guabiobas, bacuparis, maracujás, jataís, pinhões, orquídeas; ou artefatos de taquarapoca – peneiras, cestinhas, samburás, tipitis, pios de caçador; ou utensílios de madeira mole – gamelas, pi-lôezinhos, colheres de pau.

Nada mais.

Seu grande cuidado é espremer todas as consequências da lei do menor esforço – e nisso vai longe.

LOBATO, Monteiro. Urupês. In: *Contos pesados*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940. p. 25.



Blanca Lucchesi/Arquivo da Editora

Texto 2

Trecho do prefácio da primeira edição de *Urupês*

Cumpre-me, todavia, implorar perdão ao pobre Jeca.

Eu ignorava que eras assim, meu caro Tatu, por motivo de doenças tremendas. Está provado que tens no sangue e nas tripas um jardim zoológico da pior espécie. É essa bicharia cruel que te faz papudo, feio, molenga, inerte.

Tens culpa disso? Claro que não. Assim, é com piedade infinita que te encara hoje o ignorantão que outrora só via em ti mamparra e ruindade. Perdoa-me, pois, pobre **opilado**, e creê no que te digo ao ouvido: és tudo isso que eu disse, sem tirar uma vírgula, mas inda és a melhor coisa que há no país. Os outros, que falam francês, dançam o tango, **pitam havanas** e, senhores de tudo, te mantêm nesta **geena** dolorosa, para que possas a seu salvo viver vida folgada à custa do teu penoso trabalho, esses, caro Jeca, têm na alma todas as verminoses que tu só tens no corpo.

Doente por doente, antes como tu, doente só do corpo...

1. a) A principal crítica é dirigida à preguiça do Jeca Tatu, representada como o fato de só pegar do mato o que lhe cai na mão e obedecer à lei do menor esforço. LOBATO, Monteiro. *Urupês*. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia. Editores, 1923. p. X-XI.

- Identifique, no primeiro texto, a principal crítica que Lobato dirige ao Jeca Tatu.
- O texto 1 apresenta uma enumeração com palavras do vocabulário típico do interior do Brasil. Sem procurar as palavras no dicionário, deduza: esse vocabulário refere-se a quê?
- O que essa enumeração exemplifica no texto?
- No texto 2, Lobato pede perdão a Jeca Tatu. Que fato motiva essa mudança de atitude do autor?
- Releia o texto 2 e deduza, pelo contexto, o significado da palavra "mamparra".
- No final do texto 2, Lobato compara duas doenças. Que doenças são essas e quem sofreria com elas?
- Qual seria, segundo Lobato, a pior doença? Como ele justifica sua posição?
- As ideias presentes no texto 2 confirmam ou negam o pensamento intelectual de Monteiro Lobato? Justifique sua resposta.

2. (Fuvest-SP – 2012) Leia este texto:

A correção da língua é um artificialismo, continuei episcopalmente. O natural é a incorreção. Note que a gramática só se atreve a meter o bico quando escrevemos. Quando falamos, afasta-se para longe, de orelhas murchas.

Monteiro Lobato, Prefácios e entrevistas.

- Tendo em vista a opinião do autor do texto, pode-se concluir corretamente que a língua falada é desprovida de regras? Explique sucintamente.
- Entre a palavra "episcopalmente" e as expressões "meter o bico" e "de orelhas murchas", dá-se um contraste de variedades linguísticas. Substitua as expressões coloquiais, que aí aparecem, por outras equivalentes, que pertençam à variedade padrão. **2. b)** Uma sugestão de substituição para "meter o bico" pode ser "influenciar" ou "intrometer-se". Já para "de orelhas murchas" poderia ser utilizado o termo "envergonhada".

3. (Enem – 2010)

Após estudar na Europa, Anita Malfatti retornou ao Brasil com uma mostra que abalou a cultura nacional do início do século XX. Elogiada por seus mestres na Europa, Anita se considerava pronta para mostrar seu trabalho no Brasil, mas enfrentou as duras críticas de Monteiro Lobato. Com a intenção de criar uma arte que valorizasse a cultura brasileira, Anita Malfatti e outros artistas modernistas

- buscaram libertar a arte brasileira das normas acadêmicas europeias, valorizando as cores, a originalidade e os temas nacionais.
- defenderam a liberdade limitada de uso da cor, até então utilizada de forma irrestrita, afetando a criação artística nacional.
- representaram a ideia de que a arte deveria copiar fielmente a natureza, tendo como finalidade a prática educativa.
- mantiveram de forma fiel a realidade nas figuras retratadas, defendendo uma liberdade artística ligada à tradição acadêmica.
- buscaram a liberdade na composição de suas figuras, respeitando limites de temas abordados.

opilado: doente de opilação, de ancilostomíase (conhecida popularmente como amarelão).
pitam havanas: fumar charutos finos, fabricados em Havana, Cuba.
geena: sofrimento intenso, tortura.

1. b) O esperado é que os alunos deduzam tratar-se de vegetais, frutas, plantas e artefatos rústicos. Comprova-se isso pela presença de palavras mais conhecidas, como maracujá e orquídea, em meio a outras menos usuais, e pela própria alusão do narrador aos "artefatos e utensílios de madeira mole".

1. d) Essa enumeração exemplifica todos os bens da natureza que Jeca Tatu colhe sem precisar plantar. O fato de serem palavras pouco usuais para parte dos leitores acrescenta ainda um efeito de estranhamento, chama a atenção para a inércia do Jeca Tatu.

1. d) O fato de ele descobrir que Jeca Tatu não agia de modo acomodado por vontade própria, mas sim por sofrer de "doenças tremendas". Essas doenças seriam, principalmente, as verminoses.

1. e) "Mamparra" significa estupidez, ignorância, vadiagem, preguiça, má vontade.

1. e) Se os alunos não conseguirem chegar a essa dedução, oriente-os a buscar no dicionário o significado.

1. f) Uma doença física, a do caipira, e uma doença na alma, a dos "senhores de tudo".

1. g) A pior doença seria a dos senhores, a elite, pois eles não seriam doentes do corpo, mas da alma. Teriam condições para erradicar os problemas que atingem os homens simples do campo, mas não o fazem para se beneficiarem da exploração do trabalho destes, que, por não conseguirem melhorar a condição de vida, acabam sempre submetidos ao patrão.

1. h) Elas confirmam a postura intelectual de Monteiro Lobato, pois demonstram seu lado atuante, a tentativa de discutir o Brasil e seus males, apontando alternativas para erradicar o atraso, no caso, as doenças que atingiam os moradores da zona rural brasileira.

2. a) Não é possível dizer que a língua falada não tem regras, pois ela tem, sim, mas estas são diferentes das exigidas na modalidade escrita. O que o autor afirma é que, na modalidade oral, as normas estabelecidas pela gramática normativa estão menos presentes; já na modalidade escrita, são mais cuidadas.