

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LITERATURA INFANTIL E PENSAMENTO CRÍTICO: UM ESTUDO SOBRE
CONTOS MARAVILHOSOS EM LIVROS DIDÁTICOS DA DÉCADA DE 1950
À CONTEMPORANEIDADE**

Daiane Francis Fernandes Ferreira

**Vitória
2018**

DAIANE FRANCIS FERNANDES FERREIRA

LITERATURA INFANTIL E PENSAMENTO CRÍTICO:

um estudo sobre contos maravilhosos em livros didáticos da década de 1950 à contemporaneidade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, linha de pesquisa Educação e Linguagens, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Dalvi.

VITÓRIA

2018

**LITERATURA INFANTIL E PENSAMENTO CRÍTICO: UM ESTUDO SOBRE
CONTOS MARAVILHOSOS EM LIVROS DIDÁTICOS DA DÉCADA DE 1950
À CONTEMPORANEIDADE**

DAIANE FRANCIS FERNANDES FERREIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, linha de pesquisa Educação e Linguagens, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Vitória, _____ de _____ de 2018.

Banca examinadora:

Dra. Maria Amélia Dalvi
Orientadora e Presidente da Comissão – Ufes

Dr. Robson Loureiro
Membro titular interno – Ufes

Dra. Arlene Batista
Membro titular externo – PPGL (Ufes)

Dra. Letícia Carvalho
Membro titular externo – Ifes

À Deus; o maior estímulo da minha imaginação!

AGRADECIMENTOS

Foram muitas as vozes que fizeram parte da grande sinfonia que o mestrado representou na minha vida, por mais que eu me esforçasse, jamais conseguiria retribuir ou sequer descrever todo carinho, apoio e confiança que eu recebi durante este período. Conquanto, na tentativa mínima de expressar para algumas dessas pessoas a imensa gratidão que reside em mim, registro aqui o meu muito obrigada:

À minha mãe, que durante os momentos nebulosos dessa travessia me embalou em seus braços e me energizou com as suas risadas altas, o seu amor incondicional e a sua certeza de que eu era capaz.

Ao meu irmão Thiago, cujos pequenos gestos de carinho e preocupação jamais serão esquecidos.

Ao meu esposo, que nos últimos meses me possibilitou conhecer a força que existe em mim.

À Maria Amélia, por me apresentar o mundo da pesquisa e os significados de profissionalismo, humanidade e dedicação; a quem sempre olharei com muito orgulho e admiração.

À amiga Fabianne, que foi, sem dúvida nenhuma, a maior contribuição do mestrado na minha vida.

Ao Grupo de Pesquisa Literatura e Educação, composto por pessoas que são, fazem e inspiram o incrível.

Ao Nepefil, que me possibilitou o encontro com a teoria crítica e me inspirou a ler filosofia.

À professora Ana Carolina Galvão, pelas pertinentes contribuições e toda generosidade.

Aos funcionários da Biblioteca Central da Ufes, da Biblioteca Setorial de Educação e da secretaria do PPGE, que sempre foram muito educados e atenciosos.

À turma trinta do Mestrado, pelo bom humor e parceria demonstrados durante todas as nossas aulas semanais.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela concessão da bolsa durante todo o período de realização deste mestrado.

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso (BARTHES, 2015)

Resumo

Esta pesquisa, caracterizada como qualitativa exploratória e comparativa (BOGDAN, BIKLEN, 2010; MICHEL, 2015), possui como objetivo principal compreender como o estudo dos contos maravilhosos foi proposto em três manuais didáticos de língua portuguesa destinados para o quarto ano do Ensino Fundamental de diferentes períodos da educação brasileira (décadas de 1950, 1980 e 2010), visando a identificar possíveis contribuições por parte destes manuais na formação de sujeitos críticos e emancipados. Desse modo, o trabalho de pesquisa dedicou-se à tarefa de investigar a frequência com que os contos maravilhosos aparecem nos livros em questão, a qualidade conteudista desses contos e as semelhanças e diferenças entre os manuais no que diz respeito ao trabalho com o ficcional, concentrando-se em responder as seguintes questões: como os contos de fadas, gênero ficcional tão importante para o desenvolvimento de uma consciência mais elevada da criança, vêm sendo proposto para leitura e estudo ao longo dos últimos sessenta anos dentro dos livros didáticos? E, em consequência, quais são as reais contribuições destes livros na formação do pensamento crítico dos sujeitos considerando a assiduidade deles nas práticas educacionais e os elevados investimentos para se continuar garantindo a sua presença nas escolas? Para responder tais questões, recorreu-se às contribuições de diferentes perspectivas: Bruno Bettelheim (1980), no que se refere aos contos de fadas na infância; Annie Rouxel (2013a, 2013b), Regina Zilberman (2005, 2006) e Maria Amélia Dalvi (2010, 2011, 2013a, 2013b, 2015) acerca da literatura no contexto escolar; e Dermeval Saviani (1991, 1993, 1999, 2000, 2009, 2011) e Lígia Márcia Martins (2015, 2016) no que tange o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e do conceito de consciência crítica e imaginação. Assim, o percurso metodológico foi constituído por três momentos: o primeiro, uma apreciação dos registros históricos sobre o surgimento do livro didático no Brasil e sua relação com o nascimento da literatura infantil brasileira; o segundo, a seleção e estudo de três livros didáticos de Língua Portuguesa que fossem destinados para o quarto ano da educação básica, fossem cancelados pelo poder público e datassem, especificamente, as décadas de 1950, 1980 e 2010; e, por fim, a terceira etapa, que constituiu na apresentação, análise e problematização dos dados produzidos, nos permitindo concluir a urgência e relevância desta temática, bem como um possível engessamento no trabalho com o texto ficcional.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Contos de Fadas. Livro Didático.

Résumé

Cette recherche, caractérisée comme qualitative et comparative exploratoire (BOGDAN, Biklen 2010, MICHEL, 2015), a pour objectif principal de comprendre comment l'étude des contes merveilleux a été proposée dans trois manuels de langue portugaise destinés aux élèves de la quatrième année de l'enseignement primaire durant différentes périodes de l'éducation brésilienne (1950, 1980 et 2010), afin d'identifier les contributions possibles de ces manuels à la formation de l'esprit critiques et émancipés. Ainsi, les travaux de recherche sont restés concentrés sur la tâche de prospection au sujet de la fréquence avec laquelle les contes merveilleux apparaissent dans ces livres, puis sur la qualité du contenu de ces histoires, et enfin les similitudes et les différences entre les livres, concentrant sur la réponse aux questions suivantes: comment les contes de fées, genre fictif si important pour le développement d'une conscience plus élevée de l'enfant, ont-ils été proposés à la lecture et à l'étude depuis soixante ans dans les manuels? Et, par conséquent, quelles sont les contributions réelles de ces livres dans la formation de la pensée critique des sujets considérant leur assiduité dans les pratiques éducatives et les investissements élevés pour continuer à garantir leur présence dans les écoles?. Pour cela, nous avons utilisé les contributions de Bruno Bettelheim (1980), en ce qui concerne les contes de fées durant l'enfance; Annie Rouxel (2013e, 2013b), Regina Zilberman (2005, 2006) et Maria Amelia Dalvi (2010, 2011, 2013e, 2013b, 2015) à propos de la littérature dans le contexte scolaire; également Dermeval Saviani (1991, 1993, 1999, 2000, 2009, 2011) et Ligia Marcia Martins (2015, 2016) en ce qui concerne le développement des fonctions mentales supérieures et le concept de la conscience critique. L'approche méthodologique a suivi trois étapes: la première, un examen approfondi des documents historiques de l'émergence du manuel au Brésil et sa relation avec la naissance de la littérature brésilienne pour enfants; la seconde, la sélection et la cartographie de trois manuels de langue portugaise qui étaient destinés à la quatrième année de l'éducation de base, ils ont été sanctionnés par le gouvernement et soient datés, plus précisément, les années 1950, 1980 et 2010; et, enfin, la troisième étape, qui a constitué la présentation, l'analyse et la problématisation des données produites, témoignant ainsi de l'urgence et de la pertinence de ce thème, ainsi qu'un possible congélation du travail avec le texte fictif.

Mots-clés: Littérature pour enfants. Contes de fées. Livre didactique.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Mapeamento temático dos textos do livro “Meu Grande Amigo” da década de 1950	121
Quadro 2: Mapeamento dos exercícios de interpretação dos contos maravilhosos do Manual 1 (década de 1950)	134
Quadro 3: Mapeamento temático dos textos do Manual 2 (década de 1980)	141
Quadro 4: Mapeamento dos exercícios de interpretação dos contos maravilhosos do Manual 2 (década de 1980)	161
Quadro 5: Mapeamento temático dos contos maravilhosos do Manual 3 (década de 2010)	171
Quadro 6: Mapeamento dos exercícios de interpretação dos contos maravilhosos do Manual 3 (década de 2010)	178
Quadro 7: Diferenças e semelhanças das propostas de estudo do texto em manuais das décadas de 1950, 1980 e 2010	184

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – Capa do LD dos anos 1950 (1)	09
Imagem 02 – Contracapa do LD dos anos 1950 (1)	09
Imagem 03 – Capa do LD dos anos 1980 (1)	09
Imagem 04 – Contracapa do LD dos anos 1980 (1)	09
Imagem 05 – Capa do LD dos anos 2010 (1)	10
Imagem 06 – Contracapa do LD dos anos 2010 (1)	10
Imagem 07 – Capa do LD dos anos 1950 (2)	09
Imagem 08 – Contracapa do LD dos anos 1950 (2)	09
Imagem 09 – Primeiras páginas do LD da década de 1950	120
Imagem 10 – Texto “Conto de fada”, Manual 1, p. 27. Década de 1950	124
Imagem 11 – Texto “Conto de fada”, Manual 1, p. 28. Década de 1950	124
Imagem 12 – Texto “O telefone”, Manual 1, p. 84-85, década de 1950	125
Imagem 13 – Texto “O carreiro e o papagaio”, Manual 1, p. 17, década de 1950	128
Imagem 14 – Texto “O carreiro e o papagaio”, Manual 1, p. 18-19, década de 1950.....	128
Imagem 15 – Texto “O elefante e o jacaré”, Manual 1, p. 47, década de 1950	130
Imagem 16 – Texto “O elefante e o jacaré”, Manual 1, p. 48-49, década de 1950.....	131
Imagem 17 – Texto “A assembleia dos ratos”, Manual 1, p. 64-65, década de 1950	132
Imagem 18 – Capa do LD da década de 1980 (2)	138
Imagem 19 – Contracapa do LD da década de 1980 (2)	138
Imagem 20 – Primeira página do LD da década de 1980	139
Imagem 21 – Continuação primeiras páginas do LD da década de 1980	140
Imagem 22 – Texto “A folha falante”, Manual 2, p. 17, década de 1980	145
Imagem 23 – Texto “O gato vaidoso”, Manual 2, p. 33, década de 1980	146
Imagem 24 – Texto “O sapato ferrado e a sandália de veludo”, Manual 2, p. 169, década de 1980	147

Imagem 25 – Texto “Eu quero ser borboleta”, Manual 2, p. 49-50, década de 1980...	149
Imagem 26 – Continuação do texto “Eu quero ser borboleta”, Manual 2, p. 49-50, década de 1980	149
Imagem 27 – Texto “O peixinho amarelo”, Manual 2, p. 133-134, década de 1980...	150
Imagem 28 – Continuação do texto “O peixinho amarelo”, Manual 2, p. 133-134, década de 1980	151
Imagem 29 – Texto “Um passeio de Camilinha”, Manual 2, p. 25, década de 1980...	153
Imagem 30 – Texto “Flu-Flu e Marita”, Manual 2, p. 75-76, década de 1980	155
Imagem 31 – Texto “Flu-Flu e Marita”, Manual 2, p. 75-76, década de 1980	155
Imagem 32 – Texto “O miolo da terra”, Manual 2, p. 121, década de 1980	157
Imagem 33 – Texto “Conversa de Pluft e Maribel”, Manual 2, p. 93, década de 1980.....	159
Imagem 34 – Continuação do texto “Conversa de Pluft e Maribel”, Manual 2, p. 93, década de 1980	159
Imagem 35 – Capa do LD da década de 2010 (2)	168
Imagem 36 – Contracapa do LD da década de 2010 (2)	169
Imagem 37 – Primeira página do LD da década de 2010	170
Imagem 38 – Texto “As estrelas nos olhos dos meninos”, Manual 3, p. 60-61, década de 2010	174
Imagem 39 – Box de informação: Educação em valores, Manual 3, p. 64, década de 2010	175
Imagem 40 – Texto “O mistério das três velhas”, Manual 3, p. 192-193, década de 2010.....	177

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EUA – Estados Unidos da América
FAE – Fundo de Apoio ao Estudante
FENAME – Fundação Nacional de Material Escolar
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INL – Instituto Nacional do Livro Didático
L.D. – Livro Didático
L.P. – Língua Portuguesa
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
SCIELO – Scientific Library Online
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
USAID – United States Agency for International Development

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	05
1. CONTEXTUALIZANDO O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL (DÉCADAS DE 1950, 1980 E 2010)	
1.1 PELA ESTRADA AFORA: considerações iniciais	20
1.2 PEGANDO UM ATALHO NA FLORESTA: os livros didáticos na década de 1950	27
1.3 UM LOBO NO CAMINHO: os livros didáticos na década de 1980.....	33
1.4 NA CASA DA VOVOZINHA: os livros didáticos nos anos 2010.....	39
2. ESTUDOS CONTEMPORANEOS SOBRE A LITERATURA INFANTIL EM LIVROS DIDÁTICOS	
2.1 ESPELHO, ESPELHO MEU: notas sobre a origem da literatura infantil.....	52
2.2 O BAILE DOS ANÕES: pesquisas sobre a literatura infantil em livros didáticos.....	59
2.3 MORDENDO A MAÇÃ: pesquisas sobre os contos de fadas nas séries iniciais.....	67
2.4 DESPERTANDO DO SONO: diálogos possíveis.....	70
3. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL	
3.1 UM PUNHADO DE SEMENTES MÁGICAS: a pedagogia histórico-crítica.....	82
3.2 ESCALANDO PÉS DE FEIJÃO: psiquismo e desenvolvimento do sujeito crítico.....	94
3.3 EM TERRA DE GIGANTES: imaginação e contos de fadas.....	104
4. UMA LEITURA SOBRE CONTOS MARAVILHOSOS EM LIVROS DIDÁTICOS DAS DÉCADAS DE 1950, 1980 E 2010	
4.1 NO ALTO DA TORRE: Meu grande amigo, Aprender é viver e Projeto Buriti.....	117
4.2 JOGANDO AS TRANÇAS: uma leitura do tempo.....	180
CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS	194

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Verifica-se há algum tempo que a escola não corresponde às aspirações de alguns brasileiros, os governantes, em sua maioria integrantes da elite das mais altas classes da estrutura social, insistem em governar todo um povo sem ouvi-lo e sem conhecer seus anseios. A cada medida tomada sem discussão observa-se a consolidação de uma escola que marginaliza, exclui e condiciona, silenciando uma nação que, apesar de ter muito a dizer, se vê emudecida, obrigada ao monólogo (SAVIANI, 1993, 1999).

O aluno, mesmo sendo o foco da educação, quando está na escola vê-se obrigado a expressar-se nas portas dos banheiros, nas carteiras das salas de aula ou nas capas de caderno, pois, onde ele deveria aprender a dialogar com os demais sobre as suas opressões, anseios e, em particular, sobre as condições essenciais em que se vive, aprende a ficar calado, a não sair do lugar, a sentar onde é mandado, a obedecer sem questionar. Refletir sobre incoerências como essas é o que a escola deveria ensinar - e não o contrário -, de maneira que a voz que emana dos alunos, e da sociedade em geral, pudesse encontrar-se com outras vozes e dialogar criticamente com elas em pé de igualdade, afirmando sua existência, seu valor e sua força (SAVIANI, 1993, 1999).

Entretanto, observa-se que o direito a esse diálogo vem sendo negado constantemente com práticas de ensino engessadas, políticas públicas planificadoras, e diversas ações que não estimulam a reflexão ou o pensamento filosófico, que inibem as ideias e o poder de criação, que se prestam apenas a moldar, disciplinar e garantir que somente o necessário para a formação de mão de obra seja aprendido – e às vezes nem isso.

A fragilidade do o ensino de literatura nos anos iniciais da Educação Básica, por exemplo, pode ser entendida como uma das ações que visa a garantir somente o necessário. O abafamento da fantasia e da imaginação ainda nos primeiros anos da vida estudantil e o foco no ensino de gramática durante as aulas de Língua Portuguesa reforçam o discurso de inutilidade da literatura na vida dos sujeitos e garantem o aprisionamento deles nos conhecimentos elencados apenas nas relações de seus grupos sociais.

Tal aprisionamento impossibilita os sujeitos de saírem do lugar comum para um encontro com o desconhecido e o diferente, ou seja, para um encontro com o outro; acredita-se que é exatamente a partir do momento que o outro sai da condição de objeto desconhecido e vai para a condição de sujeito também produtor de conhecimento que os indivíduos se inter-relacionam, fortalecem laços, e dão início a um diálogo fruto de um pensamento coletivo reflexivo e emancipatório (SAVIANI, 1993, 1999).

Falar do outro e de nós mesmos em relação às inúmeras complexidades que nos circundam é exatamente o que a literatura vem realizando há milhares de anos; a partir da experiência da leitura literária o aluno tem a oportunidade de explorar sentimentos até então desconhecidos, de extrair reflexões e questionamentos, e, segundo Rouxel (2013a, p. 24), ele tem a possibilidade de “[...] enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, e construção de um pensamento”.

São esses pensamentos, segundo a mesma autora, os responsáveis pelo desenvolvimento do sujeito e de sua humanidade, e, no que tange especificamente ao desenvolvimento da criança, Bettelheim (1980, p. 12) afirma que à medida que ela se desenvolve como sujeito aprende a se entender melhor e, com isso, torna-se mais capaz de entender os outros e eventualmente relacionar-se com eles de forma mutuamente satisfatória e significativa.

Logo, entende-se que o ensino da leitura literária na escola é imprescindível, e, sob nenhuma circunstância, deve ser secundarizado. Tal leitura, quando realizada de forma coletiva em sala, socializa experiências, gera debates, estimula o pensamento filosófico e, quando além de lido e discutido o texto literário pode ser estudado de forma integral, Rouxel (2013a, p. 21) afirma que tal ação “[...] permite descobrir, identificar e compreender os fenômenos sobre os quais serão estabelecidos conceitos e noções que, ao longo do tempo, se transformarão em ferramentas de leitura”.

Tendo em mente que essas ferramentas podem expandir a capacidade argumentativa dos sujeitos e auxiliar na criação de um contexto mais amplo para interpretação, suspeita-se que seja nos primeiros anos da Educação Básica, momento em que os alunos revelam mais abertamente os seus pensamentos e emoções, que o ensino de leitura literária deve

iniciar, em especial com textos de cunho fictício e fantasioso, pois incitam diferentes possibilidades de interpretação, estimulam a subjetividade da criança, e permitem o diálogo com os *devaneios de leitura* do outro (ROUXEL, 2013).

Dentre os gêneros textuais que possuem a ficção e a fantasia como características principais, encontram-se os contos de fadas¹ como um dos mais populares entre as crianças. Sempre providos de muita criatividade, esses contos tratam de problemáticas humanas universais e costumam conter a presença de problemas existenciais e de conteúdos históricos e ideológicos.

Essas histórias, também conhecidas como contos maravilhosos, são estruturantes do objeto de análise desta pesquisa, que se dedicou a compreender como se deu/dá o estudo desses contos em um dos suportes/gêneros de mais fácil acesso nas escolas públicas brasileiras quando se trata do trabalho com a literatura: o livro didático de Língua Portuguesa².

Devido ao longo e complexo percurso destes livros na formação dos sujeitos, optou-se por tomar como *corpus* três manuais didáticos de diferentes momentos e contextos da educação brasileira (décadas de 1950, 1980 e 2010³), visando a identificar de que maneira esses diferentes livros escolares propuseram em suas respectivas épocas o trabalho com a leitura literária, a ficção e a imaginação dos alunos, três elementos considerados relevantes para o desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, para a formação do homem crítico e reflexivo⁴, objetivo fundamental da escola.

¹ O que entendemos aqui como contos de fadas é o mesmo que o pesquisador Propp (2003) denomina contos maravilhosos devido à presença de qualquer elemento fantástico nas histórias. Compartilhamos da premissa dos autores Corso e Corso (2006) de que os contos de fadas não precisam ter fadas, mas devem conter algum elemento extraordinário, surpreendente e encantador. Por estas razões as nomenclaturas “contos de fadas” e “contos maravilhosos” aparecerão como sinônimos no decorrer de todo o trabalho.

² Tendo em vista a diversidade de nomenclatura das diferentes tipologias referentes aos manuais escolares, se utilizará, para efeito deste panorama, livro, obra, manual didáticos etc. como sinônimos.

³ Cada década mencionada foi selecionada devido aos notórios acontecimentos nacionais que as tornaram marcos simbólicos na história do Brasil. Sendo a década de 1950 um período conhecido como “anos dourados” em que acreditava-se na consolidação de uma forte democracia; década de 1980 um período de “retomada de fôlego”, a ideia de democracia é frustrada nos anos anteriores pela ditadura e inicia-se e a retomada de sua consolidação; e anos 2010, período em que se vive nos primeiros cinco anos as heranças dos governos trabalhistas e, posteriormente, percebe-se que, mesmo quase 40 anos após o término da ditadura, a democracia brasileira ainda é frágil e questionável.

⁴ No terceiro capítulo deste trabalho, será apresentado mais detidamente o conceito de homem crítico e o seu processo de formação, o qual julgamos objetivo principal da educação básica escolar.

O primeiro manual didático cerne da análise da presente pesquisa é denominado “Meu grande amigo”, de Diva Vilaça Carretero e Maria Helena A. Pereira, publicado pela Companhia Editora Nacional em 1953, momento em que se começa uma razoável reflexão sobre os livros escolares devido ao forte controle ético e moral que eles sofriam na época, apesar de neste período eles ainda não serem objeto privilegiado de investigação.



Imagem 01 – Capa do LD da década de 1950 (1)
Fonte: A autora (2018)



Imagem 02 – Contracapa do LD da década de 1950 (1)

O segundo manual didático é denominado “Aprender é viver - comunicação e expressão”, de Amara Fiore, publicado pela Editora do Brasil S/A e co-editado pela Fundação Nacional de Material Escolar – FENAME, do Ministério da Educação e Cultura para o Programa do livro didático, em 1982, momento em que os livros didáticos se aproximaram da metade da soma total de livros que eram produzidos no Brasil, recebendo recursos que possibilitaram o aumento posterior dessa quantia e o interesse de pesquisadores de diferentes áreas acadêmicas.

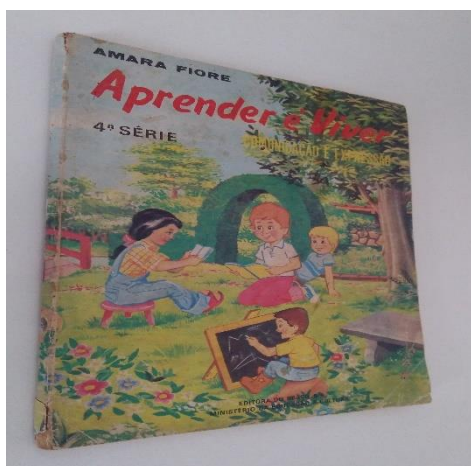


Imagem 03 – Capa do LD da década de 1980 (1)
Fonte: A autora (2018)



Imagem 04 – Contracapa do LD da década de 1980 (1)

O terceiro manual didático é denominado “Projeto Buriti-Língua Portuguesa”, concebido, desenvolvido e produzido pela Editora Moderna como obra coletiva em 2014, e que, no início de 2016, teve 333.497 mil exemplares enviados às escolas públicas brasileiras, ocupando atualmente o posto de segunda obra didática mais distribuída pelo PNLD no país⁵; nesse momento, o livro didático já é um objeto intensamente estudado no Brasil e o governo investe anualmente milhões de reais em sua produção e distribuição.

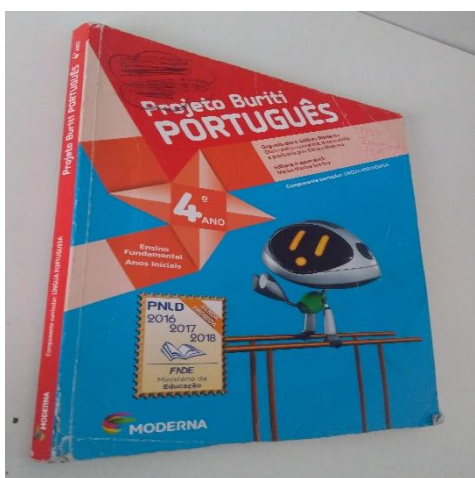


Imagem 05 – Capa do LD dos anos 2010 (1)
Fonte: A autora (2018)

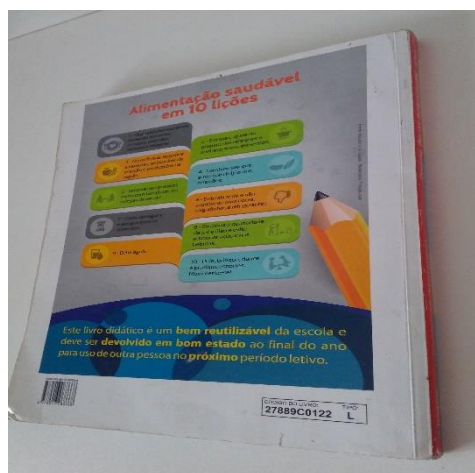


Imagem 06 – Contracapa do LD dos anos 2010 (1)

Os três livros foram amplamente divulgados em território nacional pelas suas editoras, são destinados para o quarto ano de estudos da Educação Básica⁶ (momento em que a criança já apresenta uma certa autonomia leitora), se referem à disciplina de Língua Portuguesa e apresentam entre si um espaço temporal de aproximadamente 30 anos entre uma produção e outra, o que nos permitiu olhar para estes objetos a partir de diferentes contextos da história política e educacional do Brasil.

A presente investigação, que caracterizou-se como qualitativa e comparativa (BOGDAN, BIKLEN, 2010; MICHEL, 2015), foi conduzida por meio das considerações de Bettelheim (1980), no que se refere aos contos de fadas na infância; de

⁵ Optamos por trabalhar com a segunda obra mais distribuída devido às dificuldades encontradas para se ter acesso em tempo hábil à obra que ocupava o primeiro posto.

⁶ Tendo em vista as diversas modificações de nomenclatura que o sistema seriado escolar sofreu ao longo dos anos, o quarto ano o qual nos referimos aqui é o tempo de permanência do estudante no Ensino Fundamental e não a série.

Rouxel (2013a, 2013b), Zilberman (2005, 2006) e Dalvi (2010, 2011, 2013a, 2013b, 2015) acerca da literatura no contexto escolar; e de Saviani (1991, 1993, 1999, 2000, 2009, 2011) e Martins (2015, 2016) no que tange ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, conseqüentemente, do sujeito crítico.

Pretendeu-se com essa análise compreender como o estudo dos conto de fadas, gênero ficcional tido por pesquisadores como de suma importância para o desenvolvimento de uma consciência mais elevada da criança (BETTELHEIM, 1980; CORSO, 2006), vem sendo proposto ao longo dos últimos sessenta anos por manuais didáticos que conquistaram uma notória presença no ambiente escolar, propuseram conteúdos e métodos, influenciaram na prática docente e vêm, há um longo período, fazendo parte da formação de milhares de jovens brasileiros.

Hoje, para muitos docentes, o livro didático é, por vezes, a principal referência para a elaboração de atividades, sequências didáticas e avaliações, e mesmo quando se diz dispor de outras fontes que não o livro didático, como a internet e/ou apostilas autônomas, vê-se, em repetidas situações, a reprodução de exercícios do LD em blogs, sites, e páginas escolares disponíveis na internet, bem como a sua reprodução em apostilas e demais materiais escolares montados por professores e equipes pedagógicas.

Atualmente, a elaboração desses manuais é condicionada às Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, igualmente, aos Parâmetros Curriculares Nacionais; todo conteúdo presente nestes livros deve estar de acordo com os documentos oficiais citados e passar pelo crivo do Programa Nacional do Livro Didático, logo, entendemos que os estudos, textos e abordagens presentes nestes manuais são, de certa forma, o reflexo do que o próprio Estado⁷ intenta para a formação básica da sociedade.

Logo, a assiduidade desses livros nas práticas escolares, os elevados investimentos para se continuar garantindo a presença deles nos últimos anos e o fato de serem

⁷ Entendemos Estado a partir da definição de Gramsci, que segundo Mochcovitch apud Baczinski, o descreve como “[...] o conjunto dos órgãos por meio dos quais a hegemonia e a coerção da classe dominante (ou classes dominantes) são exercidas sobre as classes subalternas da sociedade. A hegemonia é a coerção – os dois aspectos da dominação de classe – são asseguradas pelo exercício das duas funções do Estado: função de domínio e função hegemônica (LIMOEIRO CARDOSOS, 1978, p. 72-6). A função de domínio é desempenhada na sociedade política e envolve a coerção, em seus aspectos legais e mesmo policial militar. A função hegemônica – cujo “terreno” próprio de ação, como já foi visto, é a sociedade civil – tem o papel de obter o consenso e a adesão das classes subalternas, instituindo um bloco que reúne, numa “harmonia” historicamente provisória, as diversas forças sociais, promovendo a unificação ideológica e cultural da nação” (2011, p. 98).

praticamente uma ponte do governo para a escola nos fazem questionar sobre as reais contribuições destes manuais na formação do homem crítico, em especial, no desenvolvimento da imaginação, da reflexão, e da subjetividade na infância, elementos os quais julgamos de extrema relevância nos primeiros anos de formação do sujeito.

No que tange ao trabalho com a literatura infantil a partir desses manuais, observa-se uma certa carência de pesquisas e produções em geral que se debruçam não apenas sob a presença da literatura nos manuais das séries iniciais, mas que se dedicam a investigar a maneira como o estudo do texto literário é proposto, como as diversas possibilidades de leitura são tratadas, e de que forma tanto aquele texto quanto a sua proposta de análise contribuem para estimular a imaginação e o intelecto da criança, possibilitando-a maior clareza de seus sentimentos e conflitos internos (BETTELHEM, 1980).

Tal carência de pesquisas pode estar relacionada ao fato de que temáticas como o ensino de Língua Portuguesa e leitura literária estão pouco presentes na formação dos professores dos anos iniciais. Em investigação sobre as representações da tencionada formação inicial do professor, por exemplo, Silva (2013) constatou, por meio da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP), da Matriz Curricular (MC), e de outros documentos oficiais da Licenciatura em Pedagogia oferecida pela UFES, que durante toda a graduação apenas uma disciplina sobre o ensino de Língua Portuguesa e outra sobre a literatura infantil são oferecidas como disciplinas obrigatórias.

Contudo, não se almeja insinuar que os profissionais da área pedagógica não se interessam pelo estudo da análise do texto ou da leitura literária – ao contrário; pretende-se demonstrar que após a conclusão da alfabetização escrita e leitora, muito das propriedades específicas da língua e da literatura devem ser exploradas neste período da vida do estudante, todavia, nem sempre o estudo dessas propriedades linguísticas e literárias estão presentes na formação do pedagogo.

Em razão disso, atividades de análise de texto, como as questões de interpretação textual que normalmente se apresentam após o término da leitura, quase nunca são elaboradas de forma autônoma pelo próprio professor dos anos iniciais, que acaba recorrendo exclusivamente aos manuais didáticos ou aos bancos de questões da internet no momento de elaborar suas aulas de literatura.

Todavia, a interpretação textual é um momento importante do ensino de leitura literária e o docente deve estar preparado para mediá-lo, pois é a ocasião em que ele poderá, por meio de questões estratégicas, aferir a compreensão do aluno acerca do texto, ouvir a sua opinião sobre o tema, identificar as diferentes leituras realizadas pela turma, dialogar sobre casos semelhantes ou distintos, adentrar em conteúdos mais complexos e profundos para a infância, dentre tantas outras possibilidades que apenas reforçam a importância dessa prática e, principalmente, a importância de atentar-se para como ela tem sido desenvolvida tanto pelo docente quanto pelo livro didático.

Por isso, as questões que conduziram esta pesquisa foram as seguintes: como os contos de fadas, gênero ficcional tão importante para o desenvolvimento de uma consciência mais elevada da criança, vêm sendo propostos para leitura e estudo ao longo dos últimos sessenta anos dentro dos livros didáticos? E, em consequência, quais são as reais contribuições destes livros na formação do pensamento crítico dos sujeitos considerando a assiduidade deles nas práticas educacionais, os elevados investimentos para se continuar garantindo a sua presença nas escolas e o fato deles serem praticamente uma ponte do governo para a escola no que diz respeito às intenções formativas?

À luz dessas problemáticas, intentou-se compreender como o estudo desses contos foi sendo proposto por livros didáticos de Língua Portuguesa chancelados pelo poder público ao longo dos últimos sessenta anos da educação brasileira, visando a identificar de que forma as importantes mensagens contidas nesse gênero textual foram trabalhadas pelos manuais didáticos, a ponto de trazerem a lume em suas páginas questões que abordassem as particularidades das histórias e pudessem, de alguma forma, contribuir para a formação de sujeitos emancipados.

Partimos da premissa de que o estudo dos contos de fadas ocorreria da mesma maneira nos três manuais selecionados, a saber, “Meu grande amigo”, de Diva Vilaça Carretero e Maria Helena A Pereira (1950); “Aprender é viver: comunicação e expressão”, de Amara Fiore (1980); e “Projeto Buriti Língua Portuguesa”, obra coletiva produzida pela editora Moderna (2010); e que mesmo tendo sido eles elaborados em épocas distintas, não apresentariam diferenças significativas em suas propostas de trabalho com o gênero ficcional, indicando uma possível estagnação no processo de ensino-aprendizagem adotado por estes livros.

Para verificar tal hipótese, percorremos diferentes etapas durante o desenvolvimento da pesquisa, que estão descritas ao longo dos quatro capítulos nos quais se estruturou este trabalho, são eles:

a) Capítulo 1 - “Contextualizando o livro didático no Brasil (décadas de 1950, 1980 e 2010)”, momento em que intentou-se apresentar um breve levantamento de dados sobre a presença dos manuais escolares em diferentes períodos históricos do Brasil, em especial nas décadas selecionadas para compor o recorte temporal desta pesquisa, visando a demonstrar a importância de se olhar para estes manuais de maneira crítica e ponderada, trazendo à baila informações sobre o surgimento dos livros didáticos no país, a manipulação que eles receberam pelos controles instituídos de cada época e sobre o crescimento notável do PNLD ao longo dos últimos anos;

b) Capítulo 2 - “Estudos contemporâneos sobre a literatura infantil em livros didáticos”, momento em que uma síntese dos trabalhos encontrados sobre contos de fadas e literatura em livros didáticos das séries iniciais é apresentada e discutida juntamente com um levantamento histórico sobre a origem da literatura infantil, sua duplicidade congênita e sua relação com os manuais escolares.

c) Capítulo 3 - “Contribuições teórico-metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural”, momento que teve como objetivo principal contextualizar a matriz política e teórica da Pedagogia Histórico-Crítica e expor os conceitos fundamentais da Psicologia histórico-cultural, visando a correlacionar ambas as teorias com o nosso pensamento de que o ensino de leitura literária na escola a partir das séries iniciais poderia potencializar o desenvolvimento do sujeito em sua plenitude a partir da superação de suas funções psíquicas elementares. Ademais, discutimos dentro deste mesmo momento, porém em tópicos distintos, a definição de sujeito crítico, psiquismo e imaginação;

d) Capítulo 4 - “Uma leitura sobre contos maravilhosos em livros didáticos das décadas de 1950, 1980 e 2010”, momento que os livros didáticos selecionados são apresentados mais detidamente, os dados produzidos são discutidos e problematizados, algumas leituras são apreendidas e começamos a delinear possíveis respostas para as questões que impulsionaram este trabalho.

Os momentos percorridos por esta pesquisa durante suas buscas por respostas findam no capítulo “Considerações finais”, momento que as questões iniciais são respondidas e algumas considerações sobre as reflexões apresentadas no trabalho são traçadas.

Capítulo 1

CONTEXTUALIZANDO O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

(DÉCADAS 1950, 1980 E 2010)

1. Contextualizando o livro didático no Brasil (décadas 1950, 1980 e 2010)

Atendendo ao que propôs a Inspeção geral de instrução do Município da Corte: 1º nenhum livro, mapa ou objeto de ensino será adotado nas escolas públicas sem prévia aprovação do ministro do Império, ouvido o Conselho diretor, que dará parecer fundamentado; a adoção dos livros ou compêndios que contenham matéria de ensino religioso, precederá também a aprovação do bispo diocesano. (Decreto n. 9.397, de 7 de março de 1885. Rio de Janeiro)

Partimos da premissa que o estudo dos manuais escolares⁸ não pode ser realizado de forma isolada focando apenas o livro em si, mas visando compreender que os escritores e suas obras didáticas são parte integrante de um sistema educacional institucionalizado e não estão separados do Estado. Visto isso, este capítulo apresenta um breve levantamento de dados sobre a presença dos manuais escolares em diferentes períodos históricos do Brasil.

Tal levantamento consiste em um esforço para resgatar e trazer a lume a situação política, social e, principalmente, educacional de cada período da história brasileira em que os nossos objetos de estudo estão inseridos, a saber, décadas de 1950, 1980 e anos 2010.

Não pretendemos, contudo, fazer uma história da educação do Brasil ou analisar a fundo todas as situações emergenciais do sistema educacional, intentamos, neste momento, apenas situar a educação brasileira nos marcos temporais selecionados, para que antes de falarmos da literatura infantil no livro didático possamos melhor compreender este gênero/suporte e os diferentes significados que ele foi recebendo ao longo dos anos.

Faz-se necessário ressaltar que, apesar de pretendemos focar nossos estudos em três décadas específicas da história, reconhecemos a importância das discussões e dos acontecimentos que antecederam e perpassaram nossos recortes temporais, por isso, à medida que os dados de diferentes momentos históricos forem apresentando-se relevantes para a discussão, iremos trazê-los para o trabalho a fim de contribuir para a construção coletiva de um saber histórico e filosófico sobre os livros didáticos no Brasil.

⁸ Tendo em vista a diversidade de nomenclatura das diferentes tipologias referentes aos manuais escolares, estaremos, para efeito deste panorama, usando livro, obra, material, manual didáticos etc. como sinônimos.

1.1 Pela estrada afora: considerações iniciais

Atualmente os livros didáticos são objetos de estudo de diversas áreas do conhecimento e estão presentes em todo o território nacional devido a uma das maiores iniciativas mundiais para a distribuição gratuita de livros escolares: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Entretanto, nem sempre houve interesse de pesquisa pelos livros didáticos e nem todo esforço empreendido no PNLD teve como objetivo a emancipação dos sujeitos.

O surgimento do livro didático no Brasil foi minuciosamente controlado pelos poderes instituídos da época - e podemos afirmar que tal controle jaze até os dias atuais -; sua história permanece em construção sem que possa ser sintetizada em apenas um conjunto de leis, ordens, e medidas governamentais desordenadas que continham as primeiras iniciativas dos governantes para manter o conteúdo de acordo com os bons costumes pretendidos e assegurar somente a distribuição de obras autorizadas.

A primeira vez que o termo “livro didático” apareceu em documentos oficiais do governo é datada no final da década de 1930, mais precisamente em 30 de dezembro de 1938, por meio do decreto-Lei nº 1006, artigo 2º, parágrafo 1 (SILVA, 2004, p. 17).

Todavia esta não foi a primeira vez que os governantes mencionaram a literatura escolar em suas discussões; durante o século XIX, por exemplo, a presença dos livros escolares é frequentemente identificada nos decretos como compêndios, livros de leitura, cartilhas, manuais enciclopédicos e outros, contribuindo, posteriormente, para o início de uma fecunda e problemática discussão sobre o verdadeiro conceito do livro didático.

Nesta pesquisa compreendemos este livro numa perspectiva ampla, não apenas como uma questão pedagógica, e sim como uma questão social e política, isto é, como um material complexo produzido para o uso escolar tanto do professor quanto do aluno; instrumento pedagógico portador de um sistema de valores e ideologias, uma mercadoria.

Segundo Bittencourt (2008, p. 14), uma mercadoria que “[...] obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes aos interesses do mercado” e se configura como “[...] um depositário dos diversos conteúdos educacionais, um suporte

privilegiado para recuperar os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais por uma sociedade em determinada época”.

Contudo, essa compreensão mercadológica do livro escolar nem sempre foi tão clara como verificamos hoje, durante muitos anos tais livros foram vistos como um dos elementos mais valiosos e imprescindíveis do ambiente escolar, tanto para os alunos quanto para os docentes.

De acordo com Bittencourt (2008), esta visão deu-se, principalmente, pelo fato de que os livros escolares eram elaborados pelos clérigos da instituição católica, que tinham como objetivo primordial a formação moral e cívica da criança baseada nos preceitos bíblicos e nas determinações imperiais da época, dando aos livros uma áurea divina e celestial, que era constantemente reforçada pela pequena parcela da sociedade que frequentava a escola: a classe dirigente tradicional de aristocratas.

A partir do momento que houve um “rompimento” com a denominação religiosa - e incluímos o termo rompimento entre aspas devido a igreja ter continuado influenciando e interferindo veementemente na escola - iniciou-se uma batalha pela educação “laica” e gratuita para todos (motivada principalmente pelas exigências dos projetos de modernização que precisavam garantir o aumento da mão de obra “qualificada”), e os manuais escolares passaram a ser assunto premente de ministros de Estado, presidentes de províncias, inspetores escolares e até de administradores.

O início do século XIX foi marcado por projetos que insistiam na tradução de obras estrangeiras (em especial francesas ou alemãs) ou na confecção de manuais que fossem uma adaptação dessas obras. Mas, devido às grandes dificuldades de transporte e à falta de escritores pedagógicos, a escassez de livros na escola tornou-se um agravante e logo foi apontada como um dos motivos para a deficiência escolar da época (BITTENCOURT, 2008).

Em 1834, aproximadamente, ideias provinciais passaram a ganhar visibilidade e Pirola (2008) afirma que foi a partir deste momento que os estados passaram a poder elaborar e selecionar seus próprios livros, desde que eles estivessem de acordo com as exigências morais da época e fossem aprovados pelas autoridades.

Esta imposição de que os livros deveriam seguir determinadas exigências fez com que os professores autores do início da segunda metade do século XIX estivessem

implicitamente obrigados a conhecer e a cumprir todas as proposições educacionais dos presidentes de suas províncias, estando os seus livros sempre condicionados à aprovação ou não aprovação das autoridades, elemento do qual o sucesso da obra dependia inteiramente.

Essa dependência marcou o envolvimento dos editores e das autoridades políticas da época, criando uma nítida relação de subserviência que pôde ser constatada por meio das extensas dedicatórias ao governo presentes nas capas dos manuais escolares, o que contribuía para que as obras fossem aceitas e circulassem sem ressalvas (BITTENCOURT, 2008).

Entretanto, faz-se necessário ressaltar que a contribuição dessas dedicatórias era insignificante perto de toda articulação necessária para a autorização e aquisição de livros pelo governo. Segundo Bittencourt (2008, p. 76), “[...] negociações e conflitos estavam presentes nas tipografias provinciais, responsáveis pelos periódicos locais. As lutas partidárias representavam, muitas vezes, o nascimento e a morte de muitas delas”.

Com isso, o livro didático foi, gradativamente, popularizando-se nas salas de aula e tornou-se, no âmbito da política, um explícito e imprescindível instrumento para a concretização de estratégias e manobras políticas, que podem ser exemplificadas com o projeto de patriotismo e unidade nacional que consistia na publicação de textos que insinuavam uma visão de pátria *forte, grandiosa* e bem administrada, ocultando de várias gerações os sérios problemas sociais, econômicos e estruturais do país⁹.

Bittencourt (2008, p. 53) afirma que os livros escolares eram vistos pelos governantes como elementos fundamentais na sala de aula, “[...] porque evitariam que professores usassem quaisquer textos impressos ou mesmo manuscritos que poderiam tratar de assuntos subversivos ou desígnios educacionais”. Segundo a autora:

O livro escolar foi concebido pelo poder instituído como um poderoso instrumento para fixar e assegurar determinada postura educacional, veículo privilegiado para inculcar normas e ortodoxias. O livro didático proposto com base na instalação de instituições escolares públicas deveria se encarregar de uniformizar o saber escolar, de construir uma forma de pensar a ciência e de reforçar a disseminação de crenças religiosas oficiais (2008, p. 63).

⁹ Sobre as visões contidas nos manuais escolares é importante a obra de Maria de Lourdes Chagas Deiro, *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos livros didáticos* (1978).

Por essa razão os textos escolares eram rigorosamente controlados e a maioria das autoridades da época apresentava constantemente os “perigos” desses textos em seus discursos, que, para Bittencourt (2008), podiam ser resumidos em um incisivo pedido para que os manuais escolares fossem confeccionados de forma correta quanto às suas informações (incluindo padrões linguísticos) e que eles expressassem os valores e a moral da sociedade evitando qualquer desvio de natureza “espiritual”.

Perante esse contexto, os livros didáticos produzidos nos estados passaram a percorrer uma mesma trajetória, que começava no seu processo de escrita, passava pelo processo de confecção, era submetido ao controle do governo e, sendo recomendado, chegava às salas de aula das escolas públicas. Bittencourt acrescenta que:

A produção de obras didáticas nas províncias era realizada sob as mesmas condições de instabilidade política e mais do que outras obras impressas necessitava do aval do poder educacional para sobreviver, pois dependia da aprovação das autoridades educacionais para a circulação e adoção nas escolas. Autores e editores de obras didáticas tiveram de se submeter às imposições governamentais, tendo, ainda, agravante de ser o governo o principal consumidor dessa literatura (2008, p. 76).

Este processo foi fortemente alimentado pelo governo, que chegou a premiar autoridades e tradutores com dinheiro e títulos como forma de reconhecimento pelas produções de livros didáticos ideais. Esse contexto de *status* criado pelo governo atraiu diversos professores para a escrita didática e elevou socialmente todos que se ocupavam da tarefa de avaliar tais livros.

Diante disso, pouco a pouco, o manual escolar foi ganhando rótulo de autoridade e tornando-se inquestionável na sala de aula, cuidando de solidificar implicitamente as diferenças sociais mantendo cada qual no seu “devido lugar”. O governo fazia saber que a idoneidade das pessoas que avaliavam os livros era intacta e perfeita, dando aos manuais as mesmas características.

Qualquer oposição era malquista, e, de acordo com Bittencourt (2008, p. 58), “[...] os professores que não usavam as obras autorizadas eram multados em quinze mil réis, segundo a lei de 19 de agosto de 1868 da província de São Paulo”. O que obrigava os docentes a utilizarem todas (e somente) as obras autorizadas.

Com vista a paliar tanto controle, alguns anos depois, por volta de 1883, o governo deu ao professor a “liberdade” de escolher com quais livros ele gostaria de trabalhar em sala

de aula, contudo, a imposição de que deveriam ser apenas obras autorizadas continuava, e o governo passou a disponibilizar às escolas listas de obras recomendadas que seriam periodicamente atualizadas.

Faz-se necessário acrescentar que não se via este mesmo controle nos estabelecimentos privados de ensino, o que reforça a afirmação de Bittencourt (2008, p. 61) de que “os livros didáticos foram concebidos para que o estado pudesse controlar o saber a ser divulgado pela escola”, mais especificamente a escola pública, logo, o saber a ser divulgado às massas.

No início do século XX, além da sabida fetichização e do elevado grau de valor que já eram atribuídos aos manuais escolares, eles passaram a ser vistos como o principal instrumento do professor, não auxiliando somente no que diz respeito ao conteúdo, mas, segundo Pirola (2008, p. 85), passando a servir como método de ensino e dinamizador da aprendizagem, incorporando listas de exercícios ao final de cada capítulo e extensas explicações.

À medida que o livro didático foi ganhando autonomia, ele passou a formar tanto o aluno quanto o professor. Silva (2004, p. 17) afirma que os manuais escolares foram uma solução para o despreparo docente, pois, no lugar de investir elevadas quantias em sua formação bastava fornecer-lhe um livro que sozinho ensinasse tudo que fosse preciso saber e fazer.

Tal despreparo era uma temática muito comum entre as autoridades políticas e a sociedade em geral, desde que os padres deixaram de exercer a docência com exclusividade. Entretanto, apesar da reconhecida e discutida necessidade de se oferecer uma formação mais qualificada para os professores, a lacuna entre o discurso e a prática sempre foi muito profunda.

Dessa forma, o livro didático acabou funcionando como um mecanismo de atualização profissional, definindo o que e como ensinar, propondo sequências didáticas e consagrando formas, tudo isso envolto de uma aura de veracidade que, veladamente, engessou o trabalho pedagógico e influenciou a maioria das atividades e propostas desenvolvidas em sala de aula, de modo que mesmo quando o professor não dispunha do livro escolar ele seguia o formato do manual.

Esta situação foi sendo reforçada pela escassez de suporte profissional, de recursos financeiros, de condições ideais de trabalho, pela falta de uma política de formação docente adequada e, principalmente, pelas facilidades que o livro escolar oferecia. Segundo Silva esse livro era e ainda é muito sedutor para o professor por:

[...] possuir a característica, por um lado, de propiciar praticidade ao trabalho pedagógico, embora, às vezes, seja uma praticidade acrítica e alienante e, por outro lado, de ser agradável e atrativo aos olhos de quem lê, uma vez que há uma preocupação crescente com o aspecto visual através de projetos gráficos cada vez mais atraentes (2004, p.21).

Logo, o livro didático tornou-se muito sedutor não apenas para os governantes, mas também para aqueles docentes que se viam desprovidos da necessária formação teórica e prática que a sua profissão exigia. Com isso, cada vez mais a relação de dependência era reforçada, e, no período do estado novo iniciaram-se as primeiras medidas para manter essa relação, criando o Instituto Nacional do Livro (considerado o início do atual PNLD), que tinha como principais objetivos elaborar atividades relacionadas aos manuais escolares e estabelecer convênios que garantissem a produção e distribuição desses materiais.

De acordo com os dados disponibilizados pelo portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação¹⁰, este Instituto foi criado para “[...] legislar sobre políticas do livro didático [...] contribuindo para dar maior legitimidade ao livro nacional e, conseqüentemente, auxiliando no aumento de sua produção”.

A manutenção da relação de dependência entre livro didático e professor também foi reforçada com o desproporcional investimento realizado pelo governo em ambas as partes. A garantia da fabricação em massa dos livros escolares não incluiu a formação dos professores para se apropriarem criticamente desses materiais - reflexo da lacuna existente entre discurso e prática mencionada há pouco.

Nas décadas seguintes o pequeno investimento feito na formação docente não acompanhou os elevados investimentos na produção desses livros, resultando em uma ação docente meramente reprodutora, sem nenhum avanço na autonomia e com pouca reflexão quanto aos conteúdos pautados nos manuais.

¹⁰ Informação disponível em www.fnnde.gov.br. Acesso em 13 março 2017 às 10h31m.

Em 1930 o governo estipula o objetivo de erradicar o analfabetismo em todo o território nacional - ainda com o ideal de tornar o Brasil um país mais competitivo no mercado internacional – e propõe um diálogo que adaptasse a política educacional ao processo econômico do período.

Barros (1980) afirma que a Constituição de 1934 trouxe muitas ideias tanto dos modernizadores quanto dos conservadores, garantindo a escola gratuita para todos mas negando a neutralidade de uma escola laica, o que segundo a mesma autora serviu como uma defesa da escola particular e manteve o ensino seletivo e intelectualista.

Desde então as instituições privadas de educação tornaram-se explicitamente potentes reprodutoras culturais das classes dominantes, elevando a formação dos aristocratas ao mesmo tempo que os apresentava como uma classe mais centrada, capaz e organizada, distanciando gradualmente a população do conhecimento – nele se inclui a política.

Após alguns anos, mesmo com a publicação da Constituição garantindo a educação pública em todo território nacional, o governo sentiu a necessidade de intervir de forma mais direta nas séries iniciais e, em 1946, aproximadamente, observa-se o início do interesse governamental pelo primário, nível educacional antes de inteira responsabilidade dos estados.

Neste período, constata-se a divisão do ensino inicial em Primário Fundamental (para crianças de 07 a 12 anos) e Primário Supletivo (para adultos não alfabetizados), o que para Barros (1980, p.39) representou “[...] uma certa preocupação de se criar um ‘estado nacional’ uno em que o centro dita as normas para os periféricos”.

No final da década de 1940 (adentrando o início da década de 1950), as lutas no setor educacional tornam-se mais contundentes e inicia-se o trabalho de elaboração de Leis, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que enfocavam, principalmente, o problema da centralização, propondo que ela acabasse a fim de atender as diferenças regionais ou individuais, além de visarem ao fim da propagação da ideologia da igreja.

Entretanto, apesar da proposta ter sido encaminhada à Câmara em outubro de 1948, os debates começaram apenas em 1952, um ano antes da produção de nosso primeiro objeto de estudo, a saber, o livro didático “Meu grande amigo” de Diva Vilaça Carretero e Maria Helena A Pereira, da Companhia Editora Nacional.

Desse modo, assim como faremos com os períodos temporais de nossos outros objetos de estudo, trataremos no tópico seguinte especificamente de dados e reflexões sobre os livros didáticos e a educação brasileira na década de 1950, com vista a situar nosso primeiro objeto de estudo na história e contribuir para a melhor compreensão de sua leitura.

Reforçamos que, apesar de pretendermos centralizar a temática dos próximos tópicos nos recortes temporais aqui privilegiados, à medida que os dados de momentos posteriores apresentarem-se necessários para a discussão, iremos trazê-los para o trabalho a fim de contribuir para a reflexão desse período.

1.2 Pegando um atalho na floresta: os livros didáticos na década de 1950

Durante os anos de 1950 o país passava por um período político muito delicado e buscava reestruturar-se após a queda do Presidente Getúlio Vargas e o fim da Segunda Guerra Mundial, que, de acordo com Carone (1985) citado por Schwartz (2011, p. 274), gerou uma elevada demanda por transporte, habitação, produtos industrializados e até alimentos.

Ao longo deste período, Schwartz (2011, p. 274) afirma que o que se observa é um contexto “[...] de crise política marcado pelo fim do Estado Novo e por uma maior abertura democrática no/do Brasil”. No ensino, essa abertura resultou em um discurso contínuo entre os governantes sobre a questão da igualdade de conhecimento e um mínimo de experiências comuns na escola.

Com isso, o livro didático, ainda eficaz instrumento para o controle governamental sobre o saber escolar, ganhou força com nova roupagem democrática e passou a ser divulgado como um instrumento que levaria igualdade de oportunidades por propor uma educação uniformizada. Contudo, sabe-se que “*uma roupa nova oculta por pouco tempo o que está por trás dos panos*”. Apesar dos esforços governamentais para se fazer ver o Ensino Primário e os manuais escolares como uma maneira de promover a independência do cidadão e levar às pessoas um mínimo de conhecimentos comuns, sabia-se que as verdadeiras pretensões eram passar determinados valores e atitudes que se desejavam ver perpetuados (BARROS, 1980).

Segundo Deiró (1978), submissão, conformismo, disciplina e a imagem de família feliz e sociedade estável eram alguns dos valores e atitudes que eram perpetuados por meio dos livros didáticos naquele período. Para a autora, tal atitude era uma forma de garantir a continuidade das relações de produção e, conseqüentemente, a exploração do pobre. Deiró afirma que:

Essa uniformização e controle do comportamento das crianças tem implicações sócio-políticas, já que assim se conseguirá transformá-las em “seres obedientes” e, provavelmente, cidadãos pouco criativos conformados diante de toda e qualquer autoridade; pequenos robôs, que só agem seguindo ordens (DEIRÓ, 1978, p. 70)¹¹.

Nesse sentido, os livros didáticos continuavam profundamente imersos no contexto opressor relatado anteriormente, e o número de pesquisas sobre eles era ainda muito reduzido, vindo a mudar, aproximadamente, na metade dos anos 1950, momento em que se começa a observar o surgimento de vozes críticas e, conseqüentemente, o surgimento de algumas pesquisas sobre literatura escolar consideradas pioneiras e responsáveis por traçar diretrizes para estudos posteriores (FREITAG et al, 1987). Também é neste momento que o Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais são criados no interior da estrutura do Ministério da Educação e Cultura.

Em geral, denunciava-se, principalmente, a centralização de poder do governo quanto ao conteúdo das obras e a sua pré-seleção antes de chegar nas escolas. Deiró afirma que o conteúdo nada mais era do que uma “[...] imposição de visão de mundo da classe dominante à classe dominada”, o que impedia que a classe dominada tivesse a “[...] possibilidade de elaborar sua própria visão de mundo, a partir de suas condições de existência e de seus interesses”, sendo lhes negada a possibilidade de “[...] construir, enfim, uma ideologia própria, antitética à classe dominante” (DEIRÓ, 1978, p. 27).

A autora (1978, p. 28) também acrescenta que tal imposição é mascarada e está intrinsecamente imbricada na ação pedagógica que é desenvolvida na escola, “[...] que obriga os alunos a interiorizarem ensinamentos e princípios, de maneira contínua e metódica. [...] determinando esse habitus, geram práticas e atitudes que favorecem o modelo sócio-econômico político defendido pela classe dominante”. Para Deiró:

Os alunos obedecem, estudam, aprendem, memorizam, agradecem, não perguntam, não questionam, não criticam, não pensam. Não há possibilidade

¹¹ Chama-se a atenção aqui para o visível determinismo da pesquisadora quanto ao controle comportamental que era imposto pelas escolas às crianças daquele período.

de diálogo em um relacionamento vertical entre doador e receptor e, aqui, o autoritarismo substitui a postura crítica (BARROS, 1978, p. 69).

Tal criticidade, além de enfraquecida pelo ambiente escolar autoritário que os discentes frequentavam e que, por vezes, era reproduzido em casa, também se via anulada durante as aulas de uma das disciplinas mais propensas à formação do pensamento crítico: a disciplina de Língua Portuguesa. Segundo Barros:

Na década de 50 alguns estudos (Bazzanela, 1957; Leite, 1960) apontam para o fato de que as histórias contidas nos livros escolares do primário, em geral, evitam os conflitos mais intensos e que quando esses aparecem são provocados pelos adultos e não pelas crianças, que, em sua maioria aparecem como seres felizes, satisfeitos e de comportamento exemplar. (1980, p. 73)

A principal característica do comportamento exemplar da época era a obediência, que consistia em falar, levantar e retirar-se somente quando autorizado, valorizando o cumprimento de regras que eram produzidas de maneira autoritária sem a participação, discussão ou contribuição do alunado. Para Deiró:

Ao se valorizar mais a obediência à autoridade constituída e a passividade diante de comportamentos predeterminados se está anulando toda a originalidade, criatividade e espírito crítico das crianças, impedindo que surjam novos comportamentos mais adaptativos. (1978, p. 54)

Qualquer conduta diferente era considerada indisciplina e a criança estava sujeita às punições. Ao analisar mais de vinte mil páginas de manuais escolares, Deiro (1978, p. 53) constata que, “[...] segundo os textos de leitura, se as crianças são ativas, independentes, cheias de originalidade e criatividade, são más, mal-educadas, desobedientes e fazem travessuras”.

Dessa forma, o que identificamos é uma escola que ensina às crianças a não apresentarem comportamentos que incomodem do ponto de vista da lógica dominante, elas são sempre orientadas a obedecer, respeitar e ser boas às autoridades, pois esses são comportamentos adequados para uma sociedade em que a reprodução das relações de produção implica, portanto, em uma reprodução da submissão da força de trabalho à ideologia dominante (DEIRÓ, 1978).

Tal ideologia está explicitamente exercendo uma função conservadora, contudo entendemos aqui que o conceito de ideologia nunca é neutro e por trás de sua formulação existirá sempre um conjunto de ideais, logo, a ideologia tanto poderá exercer uma ação libertadora da classe dominada quanto poderá orientar uma ação de manutenção dos privilégios da elite, como alerta Deiró (1978).

Pode-se dizer ainda que a escola ao transmitir a ideologia da classe dominante para a classe operária da forma inquestionável como o faz, comete, segundo a mesma autora:

Um ato de violência, mesmo que simbólica, a fim de que esse ato de inculcação se realize. A violência simbólica reside no fato de se veicular, por meio do aparelho escolar e, principalmente, na rede de ensino de primeiro grau oficial, onde a maioria da clientela pertence à classe proletária, uma visão de mundo de classe dominante, como sendo a única verdadeira. Sugerindo, ainda, que outras visões de mundo são inferiores (1978, p. 27).

Diminuir as diferentes visões de mundo, incentivar a obediência e o comodismo e evitar a formação do pensamento crítico nas classes populares, não era só uma forma de garantir a coesão estrutural da então formação social brasileira, o que significava manter a existência da relação de dominação e subordinação econômica, mas era, principalmente, uma forma de encobrir os privilégios da elite.

Privilégios esses que continuaram sendo mascarados pela disseminação do discurso de que com a educação gratuita todos competiam igualmente no mercado de trabalho. Tal discurso partiu da ideologia capitalista, que descreve cada indivíduo como o único responsável pelo seu êxito econômico, e chegou ao ambiente escolar camuflado pelo argumento do mérito individual, responsabilizando cada aluno pelo seu fracasso ou sucesso.

Segundo Deiró (1978, p. 119), “[...] mascaram-se as verdadeiras causas, que são as diferenças sócio econômicas, que determinam a existência de crianças cujo único trabalho é o estudo, e de outras que realmente trabalham, além de estudarem e, ainda, de outras que só trabalham”.

Por mais que o Estado tentasse aparentar que estava incorporando os discursos democráticos sobre a popularização do saber letrado, Bittencourt (2008, p. 53) afirma que ele “[...] temia os perigos do texto escrito, especialmente daqueles que necessariamente estariam ao alcance de um número considerável de jovens e crianças”.

Mesmo após o aparecimento de diversas vozes críticas acerca da centralização de poder por parte do governo, elas não conseguiram acompanhar a acelerada produção de livros escolares e, mesmo sendo solicitados até pareceres jurídicos por ministros da época sobre a legalidade ou não deste controle, a centralidade continuou forte e persistiu tanto na década de 1950 quanto nas posteriores.

No início dos anos 1960, mais precisamente em 1961, foi assinada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – treze anos após o envio da proposta para a Câmara. Este período inicia-se com sérios problemas políticos, sociais e educacionais, além da carência de pesquisas que também persistia mesmo após as iniciativas do final da década passada.

No que diz respeito aos problemas especificamente educacionais deste período, Schwartz (2012, p. 359) afirma que “[...] a escola primária não chegava a atender nem 60% das crianças de 7 a 14 anos de idade”, Souza (2008), *apud* Schwartz (2012, p. 359), “[...] salienta que naquela época apenas 18% das crianças matriculadas chegavam a 4ª série e dois terços não ultrapassavam a 2ª série”.

O fato das crianças não permanecerem na escola estava relacionado, principalmente, à forte transmissão da ideologia dominante (conforme explanado), que, ao tornar a escola extremamente seletiva, impulsionava a massiva evasão escolar da época.

Neste mesmo período (metade dos anos 1960), o país já havia passado por dois regimes diferentes de governo e tanto o controle dos livros didáticos quanto os projetos nacionais de educação continuavam os mesmos, sendo que o primeiro agora sofria influência americana (EUA) em sua produção, e o segundo permanecia com a mesma organização do ensino primário da década de 1940.

A influência americana na produção de livros didáticos brasileiros deu-se por meio dos acordos realizados entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (Usaid), que incentivou a distribuição de manuais escolares descartáveis e orientou os governantes a formularem uma educação mais rápida e eficaz. Tal rapidez e eficiência visava uma elevada produção de mão de obra para as gerações seguintes, de modo que a elite pudesse alcançar seus interesses econômicos o mais rápido possível. Contudo, Schwartz acrescenta que:

Nos relatórios de governo e nos estudos realizados para fins estatísticos, fica evidenciado que a eficiência estava comprometida, pois havia um grande contingente de crianças fora da escola, os índices de reprovação na 1ª série eram alarmantes e a evasão era alta. A educação primária na década de 1960 continuava a se colocar como altamente seletiva e isso era reconhecido por vários agentes educacionais, sejam os que atuavam na condução de políticas educacionais, sejam estudiosos da área, sejam professores e diretores das escolas primárias (2012, p. 363).

Logo constatou-se que exigir de crianças carentes e desamparadas um alto rendimento escolar e disciplinar seria indiscutivelmente ineficaz. Visto isso, no lugar de iniciar um processo de superação das lacunas estruturais das classes brasileiras, o governo deu início a uma série de propostas assistencialistas.

Dentre elas estava a adequação dos livros didáticos à realidade das crianças brasileiras, que consistia em incluir nos manuais escolares uma linguagem mais acessível e conteúdos menos filosóficos e complexos, que, posteriormente, dariam lugar a temáticas cotidianas. Com isso, os livros didáticos começaram a ser pensados exclusivamente para um público carente, no sentido de que o seu conteúdo passou a ser cada vez mais simplório, a palavra foi diminuída em favor das imagens – por julgarem ser mais fácil para memorização - e o tratamento passou a ser mais o mais lúdico possível. Por detrás dessas adaptações estavam os grandes editores e burocratas da época, que fizeram fortuna produzindo para o Estado livros simplórios e descartáveis que continham pouquíssima substância científica e elevado valor moral.

Os manuais escolares eram pensados e destinados às crianças carentes, entretanto, Freitag et al. (1980, p. 71) afirma que elas não eram mencionadas em momento nenhum, e o que se via era apenas a continuidade da transmissão dos valores da elite de maneira mais simples e consistente.

A ênfase na simplicidade e no concreto era usada como argumento para atrair a atenção da criança, contudo, o que parecia estar preservando o interesse, estava, na realidade, sendo utilizado para se chegar ao fim desejado: a adequada colocação do sujeito em seu lugar na divisão social do trabalho (BARROS, 1980).

A produção de livros didáticos continuou nas décadas seguintes de forma intensa e crescente, tornando-se aos poucos a *pata de ovos de ouro* de editores e livreiros nacionais. Em 1970, o governo iniciou o sistema de coedições e, no ano seguinte, criou o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), extinguindo algumas comissões e fundações responsáveis pelo controle das obras escolares e rompendo o convênio MEC/Usaid.

Com a coedição dos livros didáticos o governo passou a ter ainda mais controle sob o conteúdo veiculado nestes suportes, e com a extinção de algumas comissões dos manuais – como o Instituto Nacional do Livro (INL) – todas as decisões acerca da

literatura escolar passaram a ser centralizadas no Programa do Livro Didático, que, no final da década de 1970, estava sob responsabilidade da Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) e era mantido exclusivamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A Fename era a responsável pela coedição dos livros didáticos para o PLIDEF e durou até o ano de 1983, quando foi substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Um ano antes nosso segundo objeto de estudo acabara de ser produzido e já estava em circulação por todo território nacional, a saber, o livro didático “Aprender é viver”, de Amara Fiore, da Editora do Brasil S/A e do Ministério da Educação e Cultura, coeditado pela Fename em 1982.

Desse modo, com vista a situar nosso segundo objeto de estudo na história e contribuir para a melhor compreensão de sua leitura, trataremos no tópico a seguir especificamente de dados e reflexões sobre os livros didáticos e a educação brasileira na década de 1980. Acrescentamos que, apesar de pretendermos centralizar a discussão a seguir no recorte temporário mencionado, conforme necessário, traremos à lume dados e acontecimentos de momentos posteriores para melhor contextualizar nosso objeto.

1.3 Um lobo no caminho: os livros didáticos na década de 1980

Os anos 1980 no Brasil foram um período de significativas mudanças e de novos rumos na política brasileira. Foi durante esse período que as iniciativas embrionárias do início da década de 1950 realmente ganharam força quanto ao pensamento crítico sobre os livros didáticos no ambiente escolar.

Neste momento iniciou-se um movimento incisivo para a descentralização dos programas governamentais quanto à escolha dos manuais escolares. Alguns estados federativos mais progressistas já haviam permitido aos seus docentes que tivessem mais autonomia com a escolha dos livros e com o trabalho com eles, o que tornou o movimento governamental apenas uma formalização do que já estava acontecendo em alguns estados brasileiros.

Entretanto, apesar de se formalizar a iniciativa, a escolha dos livros didáticos ficou, em sua maioria, ao cargo da decisão de secretarias de educação e/ou supervisões regionais

na maior parte dos estados brasileiros, além de que as obras selecionadas ainda deveriam ser aquelas previamente avaliadas pelo governo e, agora, coeditadas.

Esse forte movimento de descentralização governamental veio acompanhado de uma mudança de visão acerca do livro didático, que passou de uma obra descartável e de uso limitado (visão proposta pela Usaid) para uma obra de boa qualidade e reutilizável – destaca que a condenação do livro descartável deu-se essencialmente por razões econômicas, e não pedagógicas.

Contudo, contrariando o pensamento de décadas anteriores de que um bom livro didático seria a solução para o “despreparo docente”, constatou-se nesse período que uma obra de boa qualidade ao ser administrada em sala por um professor “despreparado” perderia todo o seu valor, por mais elevado que fosse (FREITAG et al., 1987). Concluindo, então, que um bom livro sozinho não surtiria o resultado desejado.

Entretanto, para sanar tal problema, contraditoriamente, aumentou-se de modo significativo a produção de manuais escolares, em especial, de manuais destinados apenas ao professor, produzidos exclusivamente para o auxílio na mediação do saber e na proposta de atividades.

Com isso, conforme observamos nas décadas passadas, em lugar de investir na superação das lacunas estruturais das classes sociais brasileiras o governo deu início a medidas assistencialistas isoladas, repetiu-se na década de 1980, a continuação de elevados investimentos na produção e aquisição de livros de professores em detrimento da sua formação profissional.

Tal constatação reforça a afirmativa de Freitag et al. (1987, p. 45) de que “[...] fabrica-se um livro, via de regra, medíocre, de baixo custo e má qualidade, para professoras incapazes de avaliar a sua qualidade e crianças carentes (de recursos) e culturalmente desprivilegiadas”.

A autora também afirma que segundo estudos da época a maioria dos professores estavam satisfeitos com os seus livros, considerando os exercícios e textos em geral adequados, entretanto, ela ressalta que outros estudos do mesmo período demonstraram que tais exercícios e textos eram superficiais e pouco estimulantes para a aprendizagem, o que levantou, mais uma vez, inúmeros questionamentos sobre as condições de formação docente da época.

Observou-se que mesmo com o poder de autonomia para selecionar as obras que desejasse trabalhar - ainda que tal poder fosse restrito a uma lista de obras editadas – o professor dos anos 1980 se encontrava em um contexto intimamente relacionado à ditadura e se via herdeiro de um livro ainda carregado de uma aura de autoridade, de verdade absoluta, e de molde exemplar a ser adotado. Freitag et al. (1987, p. 93) afirma que neste período:

Os professores não fazem as suas escolhas ou críticas baseadas em argumentos próprios, elaborados com base em critérios decorrentes de sua experiência profissional e do seu conhecimento. Ao contrário, mostrou-se que os professores passam a assimilar os conteúdos dos livros didáticos mesmo quando esses se chocam frontalmente com as suas convicções mais íntimas (FREITAG, 1987, p. 93).

Faz-se necessário destacar que a ausência de argumentos no processo de escolha do manual não implica, necessariamente, na execução inquestionável do seu conteúdo, tendo o docente a opção de acatar o prescrito, mas, na sala, reinventar a prática. Contudo, essa mesma carência de argumentos deu a entender que a escolha dos livros didáticos neste período poderia estar mais relacionada com a comodidade do docente, em receber um exemplar gratuito ou a indicação de um amigo, do que com as reais necessidades dos alunos.

Com isso, as grandes editoras da época aumentaram significativamente o seu olhar para o professor, enviando gratuitamente para este público uma gama desenfreada de manuais escolares a serem selecionados, manuais de diversas disciplinas, voltados tanto para o docente quanto para o discente, manuais com ilustrações, sem ilustrações, com mapas, comentários, e uma variedade de outras características que foram apenas aumentando.

Com o tempo as editoras reforçaram o seu já identificado papel de “atualizadoras docentes”, e os professores, ao menos no que ficou na pesquisa do período, aparentaram se manter nesta década como meros reprodutores desses materiais e pouco críticos em relação aos seus conteúdos. Sobre isso Freitag et al. (1987, p. 93) afirma que “[...] essa falta de crítica em relação ao livro didático veio acompanhada de uma visão estreita em relação ao que era útil, necessário e recomendável para o aluno da época”.

Ao contrário da carência de investimentos na formação de professores, via-se a crescente fabricação de manuais escolares por parte do poder privado e a constante aquisição desses livros por parte do poder público.

Segundo Dalvi (2010, p.98), “[...] o livro didático representava, no início dos anos 1980, perto da metade dos livros produzidos no país”, e, de acordo com a mesma autora, o Programa de Co-edições do MEC recebeu neste período um elevado recurso adicional que possibilitou a compra e distribuição de aproximadamente dez milhões de exemplares de livros didáticos.

Essas compras foram de responsabilidade da Fename até a sua substituição pela FAE, em 1983 - conforme mencionado. Os livros eram comprados após o crivo das comissões ou diretorias de estâncias federais e, segundo Freitag et al. (1987, p. 28), “[...] os estados também tinham o direito de formar comissões próprias para as suas sub-seleções, a exemplo temos o estado de São Paulo que criou a Fundação para o Livro Escolar de São Paulo”.

A Fename também era responsável pela coedição de manuais escolares para o PLIDEF, Programa que deixou de existir dois anos após a substituição da Fename pela FAE, mais precisamente na segunda metade do ano 1985. Tal extinção deu lugar ao atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) por meio do Decreto nº 91.542 de 19/8/1985.

De acordo com os dados fornecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹², o novo Programa instituiu significativas mudanças em diferentes aspectos do trabalho com o livro didático, especialmente nos seguintes pontos: a) reutilização do livro por outros alunos em anos posteriores, almejando um livro mais durável; b) expansão da distribuição dos manuais para todos os alunos do Ensino Fundamental Público e; c) garantia da total gratuidade dos livros e fim da participação financeira dos estados.

Inicialmente, o Programa Nacional do Livro didático abrangeu somente as primeiras séries do Ensino Fundamental devido a limitações orçamentárias, ele também ainda não tinha critérios claros e específicos quanto à seleção dos manuais escolares e, no final da década de 1980, devido a diversas fragilidades do Programa, Freitag et al. (1987, p. 27) afirma que “[...] duvidava-se da possibilidade de se distribuir livros para todos os estudantes das escolas públicas”.

¹² Informações disponíveis em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acessado em 28 de março de 2017 às 11h30m.

Durante este período constata-se o notório crescimento de estudos sobre os livros didáticos no Brasil. Segundo Freitag et al. (1978, p. 63) eles foram surgindo “[...] cada vez mais com um embasamento teórico sólido e seriedade científica”. Dalvi (2011, p. 115), a partir de informações de Batista e Rojo, afirma que no período que vai de 1975 a 2004 foram identificados 1.927 trabalhos que tratavam do livro didático, sendo que, de acordo com a autora:

Houve um expressivo aumento entre os anos de 1989 e 1998 e uma queda acentuada a partir de 2002. Destes 1.927 trabalhos (nos quais estão incluídos instrumentos e relatórios de pesquisa, teses e dissertações, documentos públicos, publicações científicas e comunicações), 96% circularam apenas nacionalmente e de modo privilegiado na região sudeste (2011, p. 115).

O significativo aumento de pesquisas sobre o livro didático no final da década de 1980 deu-se, principalmente, pelo constante e acelerado crescimento do Programa Nacional do Livro Didático.

Durante décadas o governo tentou de diferentes formas levar o maior número de livros possível até as escolas públicas – faz-se necessário ressaltar que tais tentativas, como vimos, nem sempre almejaram a ascensão intelectual das crianças – e foi por meio do PNLD que se conseguiu uma maneira sólida e eficaz de garantir a fabricação e distribuição massiva e contínua de livros didáticos no país.

Na primeira metade dos anos 1990 o governo federal conquistou um fluxo regular de verbas para a aquisição de livros didáticos, resultando nos anos seguintes na universalização da distribuição de manuais escolares no Brasil.

De acordo com Machado (1996, p. 32), em 1995, o governo federal distribuiu cerca de 60 milhões de livros didáticos para os alunos de 1º Grau, e anunciou que, no ano seguinte, o total de livros a serem distribuídos seria de 100 milhões.

Neste mesmo período a quantidade de pesquisas sobre os livros didáticos era significativa e vinha aumentando gradativamente, contudo, como vimos ocorrer em anos posteriores, a produção de estudos não conseguiu atingir a voraz produção comercial dos manuais escolares impulsionada pelo PNLD.

Sobre isso, Freitag et al. (1987, p. 63) afirma que “[...] milhares de livros continuavam sendo escritos e produzidos seguindo padrões que do ponto de vista científico já havia sido denunciado como ineficaz e ultrapassado”.

No final da década de 1990 e início dos anos 2000, o PNLD havia prontamente se consolidado na educação brasileira e já apresentava proporções de destaque mundial. Além da concretização do objetivo de atender integralmente todo o Ensino Fundamental com a distribuição gratuita de livros didáticos para toda criança matriculada na Rede Pública, o Programa formulou um processo de avaliação pedagógica dos manuais escolares (sendo publicado o primeiro Guia de Livros Didáticos em 1996), passou a fornecer dicionários de Língua Portuguesa, atlas geográfico, livros em Braille e em Libras, e conseguiu enviar os manuais um ano antes do seu período de utilização.¹³

O crescimento do PNLD continuou intenso nos anos posteriores e, em 2003, o Programa expandiu a sua abrangência para toda a Educação Básica do país, instituindo, por meio da Resolução CD FNDE nº. 38, de 15/10/2003, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM).

O PNLEM funcionou de maneira parcial durante os dois primeiros anos de sua implantação, distribuindo livros apenas para o primeiro ano do Ensino Médio e somente para duas regiões específicas do país, Norte e Nordeste. Foram nos anos seguintes, a partir de 2005, que o Programa passou a atender integralmente todas as séries do Ensino Médio de todas as regiões brasileiras.

No ano 2007, o Programa também passou a atender o público de jovens e adultos não alfabetizados, regulamentando, por meio da resolução CD FNDE 18, de 24/04/2007, o Programa Nacional do Livro Didático para jovens e adultos (PNLA), com vista a adquirir e distribuir manuais escolares destinados à alfabetização de pessoas a partir de quinze anos de idade.

Alguns anos depois, o PNLA é incorporado ao Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), regulamentado pela resolução CD FNDE nº. 51, de 16/09/2009, que intentava a compra de manuais para todos os alunos regularmente matriculados no EJA, não apenas para a sua alfabetização, mas para sua completa escolarização até a conclusão do Ensino Médio.

¹³ Informações disponíveis em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acessado em 28 de março de 2017 às 11h30m.

O ano de tal resolução foi marcado por elevados investimentos; segundo os dados disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação¹⁴, houve, neste momento:

Aquisição de 114,8 milhões de livros didáticos para 36,6 milhões de alunos da educação básica pública, para utilização a partir de 2010, representando um investimento de R\$ 622,3 milhões. O maior volume de investimento foi direcionado às turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental (distribuição integral) e do 6º ao 9º ano (reposição e complementação), com 103,6 milhões de obras distribuídas. Os estudantes de ensino médio receberam 11,2 milhões de exemplares, como complementação e reposição. Ainda em 2009, foram investidos R\$18,8 milhões na compra de 2,8 milhões de obras do PNLA, direcionadas à alfabetização de jovens e adultos, para utilização no mesmo ano. (<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>)

Os investimentos não cessaram e, em 2010, o Programa adicionou ao componente curricular de alunos do Ensino Fundamental II e Médio, livros didáticos de língua estrangeira (Inglês ou Espanhol), Filosofia e Sociologia.

Neste mesmo ano, nosso terceiro objeto de estudo apareceu pela primeira vez como obra avaliada e recomendada pelo PNLD no Guia de Livros Didáticos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a saber, o livro “Buriti Português” da coleção Projeto Buriti da Editora Moderna, caracterizado como obra coletiva da editora sob responsabilidade de editoração executiva de Marisa Martins Sanchez.

Com o objetivo de situar nosso terceiro objeto de estudo nos contextos educacional, social e político da década de 2010, também referida como anos 2010, nos restringiremos no tópico seguinte a tratar especificamente de dados e reflexões sobre os livros didáticos na atualidade com vista a contribuir para a melhor compreensão da leitura de nosso objeto.

1.4 Na casa da vovozinha: os livros didáticos nos anos 2010

A década de 2010 iniciou com um marco na política brasileira: a eleição de Dilma Vana Rousseff como a primeira mulher a ocupar o cargo de presidente do Brasil. Dilma Rousseff iniciou seu mandato seguindo uma política voltada para a continuidade dos

¹⁴ Disponíveis em <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acessado em 28 de março de 2017 às 11h30m.

programas sociais de seu antecessor, mantendo parte dos investimentos e da expansão dos projetos educacionais que vigoraram nos últimos anos, dentre eles o PNLD.

Os avanços sociais da primeira década do século XXI já eram nitidamente visíveis no início de 2010. De acordo com Guerra et al (2015, p. 23):

Se durante o regime militar prevaleceu a meta do crescimento do bolo da economia, para somente depois reparti-lo, o que redundou na exclusão mais primitiva, no neoliberalismo da década de 1990, o foco da estabilidade monetária como um fim em si mesma gerou uma exclusão mais sofisticada. Nos anos 2000 assistiu-se à recuperação do papel do Estado, o que permitiu retornar à luta pela superação do subdesenvolvimento. Concomitante com a maior expansão econômica, houve redistribuição da renda, sobretudo na base da pirâmide social, bem como a elevação da participação do rendimento do trabalho na renda nacional.

Com a redistribuição da renda começou-se uma mudança expressiva na realidade social dos brasileiros e, pela primeira vez em décadas, constatou-se um significativo enfrentamento da exclusão social no Brasil, o que resultou no avanço mais expressivo dos últimos cinquenta anos do país (GUERRA et al, 2015).

Neste contexto foi publicado o Decreto nº. 7.084, de 27/01/2010, que estabeleceu pela primeira vez os procedimentos para a execução do Programa Nacional do Livro Didático. Tal Decreto, visando transparência nos processos de seleção e aquisição das obras didáticas, tornou claros os objetivos e as diretrizes do PNLD e demonstrou conhecimento das perspicazes estratégias comerciais das editoras para a escolha de suas obras, conforme observamos a seguir:

Art. 2º São objetivos dos programas de material didático:

- I - melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, com a consequente melhoria da qualidade da educação;
- II - garantia de padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas;
- III - democratização do acesso às fontes de informação e cultura;
- IV - fomento à leitura e o estímulo à atitude investigativa dos alunos; e
- V - apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor.

Art. 3º São diretrizes dos programas de material didático:

- I - respeito ao pluralismo de idéias e concepções pedagógicas;
- II - respeito às diversidades sociais, culturais e regionais;
- III - respeito à autonomia pedagógica dos estabelecimentos de ensino;
- IV - respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e
- V - garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de avaliação, seleção e aquisição das obras.

Art. 4º Os programas de material didático serão executados em estrita observância aos princípios constitucionais da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, cabendo ao MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO dispor sobre normas de conduta a serem seguidas pelos

participantes que coíbam as seguintes atitudes, sem prejuízo de outras vedações:

I - oferta de vantagens, brindes ou presentes de qualquer espécie por parte dos autores, titulares de direito autoral ou de edição, ou seus representantes a pessoas ou instituições vinculadas ao processo de seleção e escolha das obras;

II - divulgação, apresentação ou entrega pessoal das obras diretamente nas escolas;

III - participação, direta ou indireta, ou ainda patrocínio, dos autores, titulares de direito autoral ou de edição, ou seus representantes em eventos relacionados à seleção e escolha dos livros; e

IV - práticas tendentes a induzir que determinadas obras são indicadas preferencialmente pelo MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO para adoção nas escolas.

https://www.fnnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEC&num_ato=00007084&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=NI.

Tendo em mente que um ano antes desta publicação iniciava-se a primeira etapa de uma das maiores investigações da Polícia Federal Brasileira contra a lavagem de recursos, a Operação Lava Jato, é de se esperar que a busca por uma mínima transparência nos propósitos de programas governamentais como o PNLD, que movimentam milhões dos cofres públicos anualmente, aumentasse, resultando, quase cem anos após o início do PNLD, em um decreto que estipulasse seus objetivos e diretrizes.

Logo, por considerarmos tal decreto de suma importância, traçaremos algumas breves reflexões sobre os artigos aqui citados (art. 2,3,4), de modo a lançar um olhar crítico para essa publicação e iniciar uma possível compreensão dos livros didáticos nos anos 2010.

Acerca dos cinco objetivos presentes no Decreto, ressalta-se, inicialmente, a intenção do Programa em apoiar e atualizar profissionalmente o docente (objetivo V), ação essa que já vinha acontecendo na rotina da prática escolar há anos devido ao caráter autoritário que os manuais escolares assumiram antes mesmo da criação do PNLD, tornando tal objetivo apenas a oficialização de uma prática imprópria e ineficiente que já ocorria, prática que deveria ser combatida e não reforçada pelo PNLD, pois engessa o trabalho docente com as sistemáticas instruções do manual do professor e apenas informa e dita no lugar de promover reflexão, questionamento e verdadeiro apoio à formação profissional.

Destaca-se, igualmente, o objetivo II, que visa a garantir a padronização da qualidade dos materiais de apoio à prática educativa sem especificar a qual tipo de qualidade o Programa se refere, haja vista que um livro didático transita por várias ramificações da palavra qualidade, que pode se referir desde as condições gráficas (tipo de página e impressão) e visuais (disposição das informações e seleção das imagens) do material até a análise de seu conteúdo, método e abordagem. Segundo Machado (1996, p. 30):

A palavra "qualidade" tem sido utilizada em temas educacionais com certa liberdade semântica, pretendendo-se, muitas vezes, transportar-se relações constitutivas de seu significado do terreno econômico ou de contextos empresariais para o universo educacional. Tal transferência resulta, quase sempre, eivada de impertinências. De fato, os projetos empresariais costumam ter metas muito nítidas, visando a alvos bem delimitados. Os valores em questão são essencialmente de natureza econômica; outras componentes valorativas são, decididamente, periféricas. No caso das escolas, os projetos educacionais são muito mais complexos, sobretudo porque os valores em cena são muito mais abrangentes, transcendendo em muito a dimensão econômica. A mais complexa das empresas é mais simples do que a mais simples das escolas, quando o que se tem em vista é a definição de um projeto norteador. É falar-se em qualidade sem uma explicitação do projeto em curso pode significar uma discussão sobre a melhor maneira de ir não sei aonde.

Apesar da carência de explanação acerca da qualidade a qual o Programa pretendia alcançar, ficou muito nítido desde a sua criação que era sabido onde se pretendia ir, tanto é que a *garantia de padrão* foi realmente cumprida e, atualmente, quase não é possível diferenciar as obras didáticas umas das outras devido à uniformização promovida pelo PNLD que, implicitamente, pode estar ocultando o que verdadeiramente importa em um manual escolar: o apoio necessário à promoção da consciência crítica e filosófica do sujeito na escola.

Ainda sobre isso, evidenciamos o primeiro objetivo, “[...] melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, com a conseqüente melhoria da qualidade da educação”, que informa intentar contribuir com a melhoria no processo de ensino e aprendizagem, o que, de fato, foi ocorrendo gradativamente devido aos inúmeros contextos de miserabilidade que ainda são possíveis identificar no país, contextos estes que tornam o livro didático a única e exclusiva ferramenta do professor e do aluno em várias situações, o que fez com que a presença desses manuais escolares realmente contribuísse para alguma melhoria em diversos espaços educacionais.

Entretanto, apesar de enxergarmos os benefícios e inquestionáveis contribuições do PNLD nestes contextos, não podemos deixar de indagar o quanto tal realidade apenas

reforça as práticas engessadas de ensino e aprendizagem contidas nesses livros, bem como as visões unidimensionais que eles oferecem como únicas e exclusivas verdades, sem propostas de desconstrução, alteridade e questionamento, avigorando o pensamento de Bittencourt (2008) de que ao mesmo tempo que o livro didático cria condições para a “liberdade” ensinando a ler e escrever, ele condiciona a criança limitando a própria “liberdade” criada.

Acerca dos demais objetivos do Programa, como a democratização do acesso às fontes de informação e cultura e o fomento à leitura e a atitude investigativa (Art. III e IV), questiona-se sobre os meios que são utilizados para alcançar tais fins, pois, sendo o livro didático uma fonte de informação, preocupa-nos a não participação ativa e atenta da sociedade em sua elaboração, o que depreende questionamentos acerca das versões históricas que contêm nestes manuais, da origem dos conhecimentos que ele porta, da forma como as diferentes culturas (não) são apresentadas e, principalmente, das verdadeiras intenções por trás do argumento de democratização do saber, o que anula completamente a mencionada atitude investigativa que se intenta estimular.

Ademais, direcionamos nosso olhar para as diretrizes do Programa, também explicitadas no decreto, chamando atenção somente para a constante repetição da palavra “respeito”, que, em muitos casos, é utilizada durante um discurso como argumento para se eximir de discussões necessárias, promovendo o silêncio em detrimento do debate, além de que, no complexo cenário educacional o qual o PNLD está inserido, a utilização isolada dessa palavra dá a entender que todos os caminhos são bons e adequados, quando, na verdade, toda escolha é feita em um chão ideológico, possui consequências e deve ser bem pensada, dialogada e, acima de tudo, compreendida, pois cada passo em vão na formação educacional de um sujeito pode comprometer toda uma geração.

Por fim, registramos que não obstante as problemáticas citadas, assim como Machado (1996, p. 32), situamo-nos bem distantes daqueles que pretendem a simples eliminação dos livros didáticos e do PNLD, temos a consciência de que o livro pode sim ser um instrumento útil para a formação de sujeitos críticos, desde que elaborados e utilizados de forma coletiva, dialógica e reflexiva. Também supomos que o PNLD tenha condições e recursos para apoiar a formação docente, apenas não concordamos com a

atual maneira com que é feita atualmente, sem uma proposta coerente, constante e focada no diálogo.

Acrescentamos que a partir deste mesmo Decreto (nº. 7.084, de 27/01/2010) foram apresentados os critérios para a triagem, análise inicial, e avaliação pedagógica de todas as obras didáticas inscritas no processo seletivo do Programa, e, desde então, todo o procedimento passou a ser estabelecido oficialmente em editais publicados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação elaborados por comissão técnica selecionada pelo Ministério da Educação.

Ao mesmo modo foi decretado que a avaliação pedagógica das obras didáticas inscritas seria realizada exclusivamente por instituições públicas de educação superior, que deveriam seguir as orientações e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação.

Dessa forma, iniciou-se oficialmente o funcionamento do PNLD conforme o conhecemos atualmente, que é composto pelos seguintes procedimentos: a) cadastramento dos titulares de direito autoral ou de edição; b) pré-inscrição das obras; c) entrega dos exemplares; d) triagem; e) pré-análise; f) avaliação pedagógica; g) escolha ou seleção; h) habilitação; i) negociação; j) contratação; k) produção e; l) distribuição.

Com os procedimentos sistematizados de maneira padrão e as diretrizes prontas para serem seguidas no momento de elaboração dos livros didáticos, o PNLD continuou expandindo a sua demanda em massa e, conseqüentemente, os seus investimentos, que chegaram a ultrapassar o total de outros projetos educacionais.

Em 2012, por exemplo, o Programa publicou editais com o objetivo de iniciar parcerias para a elaboração e execução de serviços virtuais nas escolas públicas brasileiras. Intentou-se, por meio destes editais, disponibilizar obras digitais para alunos e professores em escala nacional.

Tal medida permitiu que as editoras inscrevessem no Programa Nacional do Livro Didático recursos digitais complementares às obras impressas, como DVD's, jogos multimídia, simuladores e demais recursos animados.

Segundo o histórico do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação¹⁵, a partir de 2014 os alunos do Ensino Médio passariam a receber manuais de arte e os livros didáticos ofereceriam endereços eletrônicos das obras impressas, de modo que o aluno pudesse complementar seus estudos de maneira mais atraente. Essa proposta foi intensificada posteriormente e, no ano seguinte, foi exigido que as editoras inscrevessem no PNLD duas versões de suas obras didáticas: a impressa e a digital¹⁶, ambas contendo a mesma substância.

Em 2016, a iniciativa de digitalizar o conteúdo escolar ganhou mais consistência e as coleções didáticas foram ofertadas de duas maneiras, sendo que a primeira incluiu o livro do aluno e do professor no formato impresso e digital (em PDF), ambos contendo o mesmo conteúdo, porém com acréscimos animados na opção digital, e a segunda incluiu apenas as versões impressa e digital dos dois livros sem acréscimos animados.

Atualmente não se tem dúvidas da magnitude do PNLD e da importância que ele conquistou no ambiente escolar. Observa-se a partir de resgates históricos de momentos anteriores que o Programa conseguiu se desenvolver em diferentes contextos sócio-políticos do país e, de maneira relativamente rápida, alcançou seu objetivo de chegar a todas as Escolas da Rede Pública Brasileira, incluindo a educação do campo e a alfabetização de jovens e adultos.

Entretanto, apesar do seu notório desenvolvimento, expansão e contribuição, observamos que o Programa ainda carrega inúmeras semelhanças com muitas ações governamentais anteriores a sua criação. Ações essas que pouco contribuíram para a verdadeira formação do homem e que, como vimos em décadas passadas, são carregadas de controle, influência e estratégias para manutenção do sistema capitalista.

De acordo com Bittencourt (2008), por exemplo, no período de 1810 a 1910, o minucioso controle dos textos escolares era realizado por meio do veto e da autorização, e, após mais de duzentos anos deste recorte temporal, observamos que o controle do PNLD também é realizado da mesma forma, tendo em vista que o Programa possui o poder de recomendar ou não recomendar determinados livros para aquisição, sendo que

¹⁵ Histórico disponível em <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acessado em 04 de abril de 2017, às 08h58m.

¹⁶ A versão digital obrigatória trata-se do livro didático em PDF no formato de e-book.

um dos critérios para não recomendação é a falta de observância dos parâmetros e diretrizes da educação publicados pelo governo.

Tais parâmetros e diretrizes, em sua maioria, são elaborados sem a participação integral da sociedade em geral e, particularmente, sem a participação integral da escola (alunos, professores, pedagogos, diretores), e ditam, de maneira implícita e, por vezes, explícita, o que deve e o que não deve conter nos livros didáticos, bem como a maneira que este conteúdo deve se apresentar.

Essa apresentação sempre foi sistematicamente controlada pelo Estado, e a adoção de obras previamente selecionadas, conforme ocorre atualmente com o PNLD, já aparecia na legislação da corte há muitos anos. No século XIX, por exemplo, os autores e editores já eram obrigados a proporcionar para as autoridades uma versão do texto impresso para sua autorização, conforme identificado em trechos de publicação regulamentar da época resgatados por Bittencourt:

2º a aprovação será requerida ao inspetor geral pelo autor ou editor solicitada ex-ofício por qualquer membro do conselho diretor; para se resolver sobre a aprovação, deverão ser entregues na inspetoria 12 exemplares da obra afim de serem distribuídos pelos membros dos conselhos; os exemplares ficarão arquivados (MOACYR (1939) apud BITTENCOURT (2008, p. 55).

O envio de exemplares para a inspetoria continua atualmente, assim como os escritores de épocas atrás enviavam seus livros para membros do conselho aprovarem, as editoras contemporâneas também são obrigadas a submeter seus livros periodicamente à avaliação do governo, que irá emitir parecer recomendando ou não as coleções para o Guia Nacional do Livro Didático.

Esse controle também é evidenciado hoje em dia por meio da forte promoção do nome do PNLD e de todos os envolvidos no Programa; vê-se que, semelhantemente aos manuais de tempos atrás, que eram compelidos a publicar extensas dedicatórias em homenagem ao governo, nos dias de hoje todos os manuais distribuídos nas escolas públicas também são obrigados a conter os nomes oficiais do Programa Nacional do Livro Didático, do Fundo Nacional de Desenvolvimento e do Ministério da Educação, como em uma autopromoção.

Além do seu nome, outro elemento muito promovido pelo PNLD foi a suposta “liberdade” que o Programa traria para os professores da Rede, que de maneira autônoma e sem interferências ganhariam a oportunidade de escolher as coleções

didáticas por meio de uma listagem com livros previamente selecionados, avaliados e recomendados.

Ora, sabe-se que o simples fato de oferecer uma lista com opções limitadas já restringe significativamente o poder de escolha dos professores e, igualmente, a sua liberdade de poder receber do Governo o material o qual ele julga ser o mais apropriado para o trabalho em sua escola, mesmo que ele não conste na lista.

Além de que, segundo Bittencourt (2008, p. 59), durante os anos finais do império, mais precisamente em 1883, o governo já dava essa suposta liberdade ao professor, que, assim como hoje, podia escolher os livros didáticos por meio de uma listagem antemão elaborada e podia contar com resenhas publicadas em jornais locais sobre essas obras.

De acordo com Bittencourt (2008, p. 89), o procedimento de listagem e resenhas que conhecemos atualmente através do *Guia Nacional do livro didático* já existia há anos, a autora afirma que tal exercício já era feito em 1896 por um grupo de professores de São Paulo que fazia resenhas sobre os livros didáticos em circulação e publicava na revista *Escola Pública*, em um espaço denominado *Bibliografia*.

A autora também acrescenta que desde o início do século XIX já se observava o aparecimento de regulamentos para nortear a distribuição gratuita de livros escolares, pois tinha-se um forte interesse que os compêndios fossem os mesmos em todo país com o objetivo de unificar a nação e homogeneizar o ensino – além de enriquecer os agentes envolvidos em sua produção.

Nos dias de hoje não é muito diferente, além da padronização dos livros didáticos constata-se que a homogeneização do ensino também ocorre por meio de avaliações nacionais de larga escala, como o ENEM, a Prova Brasil, a Avaliação Nacional de Alfabetização e, mais recentemente, o início da elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular¹⁷.

Freitag et al. (1987) alerta que a ênfase na homogeneização do ensino, acompanhada da intenção de distribuir livros padronizados para todos, mascara a verdadeira realidade, que é a de que os manuais escolares do governo sempre intentaram alcançar somente as

¹⁷ Tais elementos homogeneizam o ensino à medida que padronizam o conhecimento a ser adquirido e impõem normas quanto o que deve ser aprendido, quando e porquê, excluindo aquele que não se enquadra nos limites estabelecidos e desconsiderando as particularidades dos sujeitos.

crianças pobres, disseminando conhecimentos, comportamentos e opiniões que garantissem os interesses da classe dominante.

Constata-se ainda que além da homogeneização vê-se um retorno nos dias atuais do destaque para o ensino simplificado e voltado especificamente para a formação técnica e profissional dos sujeitos, anulando a importante e indispensável formação crítica e filosófica.

Com o questionável impeachment da presidenta Dilma Rousseff em seu segundo mandato, mais especificamente em agosto de 2016, a assunção de seu vice, Michel Temer, vem provocando diversas mudanças estruturais que nos relembram antigas medidas de controle e manutenção que visavam unicamente à garantia do modelo social de classes e dos privilégios de grandes burocratas.

A título de exemplo, vemos a possibilidade de retirada das disciplinas de Arte, Filosofia e Sociologia do currículo obrigatório da Educação Básica, a opção do ensino de apenas uma língua estrangeira na escola pública, e a reforma do Ensino Médio visando ao cumprimento de demandas do mercado de trabalho, conforme afirmação do próprio Ministério da Educação¹⁸:

A reforma do ensino médio é uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes **à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho**. E, sobretudo, **permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos**, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho (Grifo nosso).

É sabido que, com tal reforma, poucos serão os jovens das camadas periféricas que terão acesso ao Ensino Superior, pois é evidente que devido às situações limitadas (em todos os sentidos da palavra) as quais esses jovens se encontram, optarão, sem dúvida nenhuma, pela entrada imediata no mercado de trabalho, não por questões vocacionais como o texto sugere, mas por questões emergenciais de sobrevivência.

¹⁸ Informações disponíveis em http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01. Acessado em 07 de abril de 2017 às 12h08m.

Tal constatação transporta-nos a retrógrafos pensamentos de mais de 150 anos atrás resgatados por Moacyr (1939), apud Bittencourt (2008), de diversos relatórios de conselheiros da província demonstrando como a escola era (e talvez ainda seja) manipulada pelas autoridades de sua época conforme os acordos firmados por governantes, que redefiniam disciplinas e opinavam sobre o que deveria ser priorizado no ensino, segundo demonstra o fragmento a seguir, datado de 1866:

Cumpre, entretanto, manifestar um pensamento meu, que não é de hoje [...]. Nesta instrução o que se procura antes de tudo é a difusão e não a perfeição. Saiba o filho do povo bem ou mal ler, escrever e contar, e guarda-se a ortografia para os que têm tempo e meios de aprendê-la. (Relatório do conselheiro D. Leite Ribeiro, diretor de instrução da Província do Rio de Janeiro no ano de 1866)

Percebe-se que não existia interesse de formar uma sociedade instruída, pensante e participativa nas questões públicas, a intenção sempre foi manter o filho do povo o mais distante possível da aquisição de habilidades que pudessem permitir qualquer tipo de ascensão social ou intelectual, privando-o de todo meio que o possibilitasse atingir conhecimentos mais elevados, oferecendo apenas a difusão de instruções básicas.

Reforçamos que essa intenção não está distante da atual realidade, e, a cada dia, as semelhanças parecem ficar mais nítidas. Quando pensamos no ensino de leitura literária, por exemplo, vemos, por meio de seu tratamento periférico em todos os níveis da educação, que atividades mais complexas que fogem à regra da objetividade e do básico são secundarizadas e desmerecidas, tendo, muitas vezes, sua relevância questionada.

Tais constatações nos permitem concluir, com este breve levantamento histórico acerca do livro didático na educação brasileira, que os assuntos educacionais do país nunca deixaram de ser controlados de forma centralizada, e que o livro didático foi – e talvez ainda seja - um dos mais importantes instrumentos governamentais para o controle do poder educacional.

Atualmente, é inegável que o PNL D é uma forma de controle maquiada por uma aparente descentralização legal, contudo, não intentamos aqui uma análise criteriosa acerca do Programa, objetivamos apenas situar o livro didático ao longo das últimas décadas de maneira a enxergá-lo com a devida cautela e criticidade as quais o seu estudo e utilização exigem, dando-nos subsídios para olhar a temática do capítulo a seguir de forma contextualizada e dialógica.

Por acreditarmos no valor da literatura e enxergá-la como um importante instrumento na formação crítica dos sujeitos, o próximo capítulo se propõe a falar especificamente sobre recentes estudos acerca da literatura infantil nos manuais escolares das séries iniciais, em especial (mas não apenas) dos contos de fadas, gênero literário o qual, mediado de maneira adequada, permite o desenvolvimento crítico, filosófico e imaginativo das crianças, preparando-as para uma atuação ativa, consciente e transformadora da sociedade em que elas compõem.

Capítulo 2

ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS SOBRE A LITERATURA INFANTIL EM LIVROS DIDÁTICOS

2. Estudos contemporâneos sobre a literatura infantil em livros didáticos

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

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

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

Magda Soares

Consideramos que a literatura infantil não se trata apenas de textos pequenos com muita ilustração e poucas palavras; avaliamos essa literatura como uma temática complexa, que aborda temas difíceis para a infância e que assim como o livro didático deve receber uma investigação ampla e criteriosa.

Portanto, este capítulo não visa somente a expor uma síntese de trabalhos sobre os contos de fadas e a presença da literatura infantil em livros didáticos, mas a apresentar, igualmente, um breve levantamento histórico sobre esta modalidade literária¹⁹ e a sua duplicidade congênita, ou seja, a sua capacidade tanto de condicionar quanto de emancipar.

Visto isso, optamos por decompor esta revisão de literatura em quatro momentos distintos, a saber: a) síntese sobre a origem da literatura infantil; b) apresentação de pesquisas que olharam para essa literatura a partir do livro didático; c) apresentação de pesquisas que abordaram o estudo dos contos de fadas no contexto escolar, em especial nas séries iniciais e; d) um compêndio das conclusões depreendidas e dos diálogos possíveis.

Trata-se de diálogos com pesquisas que se situam no mesmo contexto em que a nossa e que contribuem, de alguma maneira, para a compreensão dos nossos objetos de estudo. Tal diálogo ocorre igualmente com obras que, embora não tratem especificamente do tema deste trabalho, se mostraram pertinentes por incitarem e estimularem importantes reflexões sobre os nossos corpos.

¹⁹ Expressão utilizada pela pesquisadora Regina Zilberman (1987, 2003, 2014) para se referir à literatura infantil como modalidade do campo literário.

Crê-se que tal medida permitirá uma compreensão mais ampla das particularidades de cada objeto, e que, posteriormente, tal compreensão permitirá uma leitura conjunta das pesquisas encontradas, visando a dialogar com elas e a contribuir para o avanço dos resultados até então identificados.

2.1 Espelho, espelho meu: notas sobre a origem da literatura infantil

Tendo em mente que os livros destinados especificamente ao público infantil nem sempre existiram e que a criação dessas histórias se deu ao mesmo tempo que a noção de infância na sociedade, julgamos relevante antes de iniciar uma discussão com as pesquisas identificadas apresentar um breve levantamento histórico sobre a origem da literatura infantil e sua possível relação com a escola e os contos de fadas.

Para isso, iremos dispor do aporte não apenas teórico, mas também histórico e crítico, produzido pela pesquisadora Regina Zilberman acerca da literatura infantil, pois, segundo a autora, ao se particularizar o conceito desta modalidade literária torna-se “[...] imprescindível o recurso à sua história, uma vez que as condições que decretaram seu nascimento se imprimem nos próprios textos, aparecendo através do didatismo, da presença de informações moralizantes e da veiculação de normas de percepção estética” (1987, p. 22).

Isso posto, Zilberman afirma que os primeiros livros para crianças foram produzidos a partir do século XVII por educadores, e sua expansão é atribuída ao progresso das técnicas de industrialização do mesmo período, que geraram obras triviais em produção seriada e de fácil consumo, “[...] o que foi posteriormente designado como cultura de massas” (ZILBERMAN, 1987, p. 03).

Foi em meio à efervescência da cultura mencionada que emergiu a literatura infantil, permeada pelas mesmas características das obras triviais - como a presença de estereótipos humanos e comportamentos exemplares -, se distinguiu, exclusivamente, devido a um vínculo “[...] estreito entre seu surgimento e um processo social que marca indelevelmente a civilização moderna europeia e, por extensão, ocidental, trata-se da emergência da família burguesa” (ZILBERMAN, 1987, p. 04).

Tal emergência está relacionada com a organização da escola e com um novo *status* concedido à infância na sociedade, que se tratou da valorização da criança como indivíduo separado do mundo adulto e, conseqüentemente, do mundo exterior, resultando na diferenciação da infância enquanto faixa etária, o que não era considerado anteriormente.

Para Zilberman (1987), a formulação do conceito atual de infância modificou a representação da criança tanto no âmbito social quanto no âmbito doméstico, propiciando o estabelecimento de aparelhos ideológicos que visariam à preservação da unidade do lar e, especialmente, do lugar do jovem na sociedade.

A ascensão da família burguesa e a possibilidade das reorganizações mencionadas se deu devido a um forte incentivo do Estado Moderno para o modelo de classe média urbana, o que, de acordo com Zilberman (1987), propiciou uma aliança entre o poder político centralizador e a camada burguesa capitalista, lançando as condições necessárias para que essa camada expandisse sua ideologia *familista* concentrada no individualismo e na privacidade, resultando no fortalecimento do papel da esposa na família e no ambiente doméstico, na ascensão do patriarcalismo e na educação atribuída às crianças.

É pensando exatamente nesta nova necessidade de educação que se criam os livros de literatura infantil, os quais Zilberman afirma ter as raízes “[...] mergulhadas na finalidade pedagógica, ou seja, na modelagem de consciências burguesas, como na finalidade recreativa do livro” (ZILBERMAN, 1980, p. 05).

Essa modelagem de consciência tornou-se cada vez mais perceptível conforme a ideologia burguesa de família nuclear se expandia e reforçava a instrução obrigatória da infância. De acordo com Zilberman, é o surgimento da obrigatoriedade de educar as crianças no seio dessa nova ideologia que faz emergir a era pedagógica, momento em que, segundo a autora, iremos “[...] assistir ao desenvolvimento da literatura infantil, pois se trata de assumir a criança burguesa para a sua formação dirigente e a criança pobre para converter-se em mão de obra” (ZILBERMAN, 1987, p. 06).

Complementarmente a esta informação, a autora discorre que as histórias para crianças só eram elaboradas para serem convertidas em instrumento pedagógico no momento de ensino aprendizagem, tendo recebido o caráter de entretenimento, conforme nos é familiar atualmente, algum tempo depois, mais especificamente com o advento do

Iluminismo, no século XVIII, que foi o responsável por dar a essas histórias, além da finalidade de educar, a tarefa de divertir.²⁰

Tal divertimento veio acompanhado de uma alusão ao prazer que a prática de leitura poderia propiciar ao sujeito, com isso, a literatura infantil enquanto instrumento pedagógico também esteve relacionada com o estímulo de um novo hábito muito difundido socialmente até os dias de hoje, que, segundo Zilberman (1987, p. 20), foi o hábito de leitura.

O surgimento deste hábito está intrinsecamente relacionado aos primórdios da literatura infantil porque, segundo a autora, seria por meio destes textos que os adultos teriam a oportunidade de transmitir a sua ótica com mais eficácia, por isso:

Cabia ser difundido o hábito de ler, o que, se pode ser compreendido como industrialização da cultura, significou igualmente socialização do conhecimento. Ao intervir diretamente no contexto infantil, tornando-se um hábito, o livro participa desse processo, trazendo seu beneficiário para a realidade que o produziu – a dos adultos, com seus valores de consumo (ZILBERMAN, 1987, p. 21).

Com o objetivo de aproximar as crianças de uma realidade criada por um determinado grupo, a literatura infantil torna-se então, de acordo com Zilberman, uma propiciadora de conhecimento, facilitadora da compreensão da realidade empírica e um recurso para a integração do leitor mirim à existência burguesa (ZILBERMAN, 1987).

Logo, com a significação da infância, com uma crescente produção literária destinada a ela, e com a obrigatoriedade de sua formação, a educação tornou-se a responsável por apresentar para a criança a sociedade, o que fez da escola, segundo Zilberman (1987), o traço de união que iria reestabelecer a unidade perdida entre criança e mundo exterior.

Devido a esta responsabilidade atribuída à escola, muitas mudanças foram realizadas no momento de formação da criança com vista a transmitir as normas morais da forma mais eficaz possível, dentre elas a organização seriada de turmas, a disposição das salas e a padronização da idade.

Sobre isso, Ariès (1979), *apud* Zilberman (1987), salienta que a ascensão da Pedagogia está intrinsecamente associada ao ensino moderno, que é baseado “[...] nas classes de

²⁰ De acordo com Zilberman (1987), foi durante o Iluminismo que se desenvolveu uma determinada moral utilitária que recomendou um ensino divertido, entre amigos, brincando e manipulando as letras, transmitindo aos livros infantis as duas finalidades basilares mencionadas no texto: educar e divertir.

idade homogêneas e encadeadas, visando a inserir progressivamente os pequenos no mundo” (ZILBERMAN, 1987, p. 09). Em nota, Zilberman complementa afirmando que para Ariès é como se a família moderna e o hábito de educar as crianças na escola tivessem nascido ao mesmo tempo.

Em concordância com a afirmação acerca do nascimento simultâneo da escola e da família moderna, acrescentamos também o nascimento da literatura infantil surgida igualmente no mesmo tempo e contexto de ambas, evidenciando, aqui, a potente relação entre infância, escola e literatura infantil.

Em vista disso é que se atribui à literatura para crianças uma duplicidade congênita (igualmente identificada nos manuais escolares e explicitada no capítulo anterior) que, de acordo com Zilberman:

De um lado, percebida sob a ótica do adulto, desvela-se sua participação no processo de dominação do jovem, assumindo um caráter pedagógico, por transmitir normas e envolver-se com sua formação moral. De outro, quando se compromete com o interesse da criança, transforma-se num meio de acesso ao real, na medida em que lhe facilita a ordenação de experiências existenciais através do conhecimento de histórias, e a expansão do seu domínio linguístico (ZILBERMAN, 1987, p. 14).

Tal duplicidade não é evidenciada apenas pelo contexto social em que a literatura infantil se originou - considerando aqui a ascensão familiar e pedagógica mencionadas - mas, de mesmo modo, pela inevitável presença da fantasia contida nas primeiras adaptações orientadas para o público pueril, realizadas por autores da época a partir de adaptações de contos de fadas, dentre eles, Charles Perrault, um dos principais representantes dos primórdios das histórias infantis.

Essa associação com o fantástico, descrita por Zilberman como “[...] uma ação de procedência mágica, resultante da presença de um auxiliar com propriedades extraordinárias que se põe a serviço do herói” (1987, p. 15), está igualmente relacionada com o caráter dual da literatura infantil em razão do sentido compensatório que este fenômeno possui, e que, no ato de adaptação dos contos para a criança, foi fortemente atenuado em virtude da retirada do elevado conteúdo de rebeldia que continham os contos de fadas quando ainda eram apenas relatos folclóricos.

Essa compensação transmitida pela fantasia nas primeiras histórias infantis era um alívio para as crianças de proveniência proletária, pois, tendo em mente o contexto em que aqueles jovens estavam inseridos, o auxílio de seres fantásticos era a única

alternativa possível para o conforto de quem vivia em um ambiente de extrema miserabilidade e exploração, em que as chances de mudar o sistema eram inexistentes.

Contudo, o conforto não era o único benefício da fantasia; logo, do mesmo modo que essas histórias serviam como um pacificador para a criança pobre elas contribuía para a elevada formação da criança burguesa, que, devido a sua ampla variedade de leituras, recursos e vivências, recebia da fantasia “[...] subsídios para a compreensão do mundo e a ocupação de lacunas naturais da infância devido ao seu desconhecimento do real” (ZILBERMAN, 1987, p. 16), ajudando-a a ordenar e expandir suas novas experiências.

Os contos de fadas foram amplamente aceitos pela sociedade em geral, revelando-se, segundo Zilberman (1987, p. 16), “[...] bastante adequados ao novo público emergente”. Assim, rapidamente os contos maravilhosos para crianças se espalharam pelo mundo, gerando diversas adaptações, novas criações, elevando vários autores de livros infantis e propagando ligeiramente e, ao mesmo tempo, implicitamente, tradições e conformismo.

Entretanto, a literatura infantil não se restringiu somente aos contos maravilhosos – que foram apenas adotados por essa modalidade literária – e sua atuação não ficou restrita à transmissão de moral, foi expandindo-se para diversos níveis do conhecimento e originando, de acordo com Zilberman, “[...] algumas espécies exclusivamente sua, como a história de animais” (1987, p. 15).

Desse modo, lidando com formação e imaginação, a literatura infantil foi ganhando espaço e teve suas primeiras obras publicadas no Brasil aproximadamente no final do século XIX, coincidindo com o período de independência do país que ocorreu no início deste mesmo século, fazendo com que essa literatura viesse contribuir para unificar o povo, ressaltar as belezas nacionais, as cores da bandeira e as características das florestas.

Durante esse período, os escritores brasileiros reformularam os contos de fadas e ressignificaram a fantasia, que, segundo Zilberman, passou a não se referir “[...] apenas ao recurso maravilhoso, mas à máscara que recobre as personagens conferindo-lhes faceta caricata” (ZILBERMAN, 2014, p. 119).

No Brasil, até o início do século XX, a literatura, em sua maioria, não era feita para a criança, criada especificamente para ela; os textos eram minimamente reformulados e adaptados para o público infantil, nunca feitos pensando na criança como público alvo.

As histórias elaboradas para os adultos eram, normalmente, as mesmas histórias lidas para as crianças, apenas com pequenas modificações.

Em meio a essas reformulações vários foram os gêneros do discurso literário adaptados para a infância, dentre eles a poesia, que tornou o escritor brasileiro Olavo Bilac (1865-1918) um dos mais difundidos de sua época, chamando a atenção do setor comercial e de grandes linhas editoriais, pois ele foi um dos primeiros a dar atenção exclusiva à infância, produzindo textos voltados especificamente para ela.

Além de Olavo Bilac, diferentes autores nacionais se consagraram através da literatura para crianças, as editoras eram receptivas com a temática e assíduas na busca por novidades, segundo Zilberman, “[...] como vender livros para crianças dava lucro, procuraram investir em outros nomes, fato que conferiu consistência e durabilidade à literatura destinada as crianças do Brasil” (2014, p. 34).

Tal consistência e durabilidade também estavam implicitamente relacionadas ao universo educacional, tendo em vista que “[...] na época que se inauguravam linhas editoriais brasileiras de textos para crianças, encaminhadas pelos trabalhos de pioneiros como Carl Jansen e Figueiredo Pimentel, editavam-se também os primeiros livros didáticos” (ZILBERMAN, 2014, p. 18).

Da mesma forma, é possível associar a permanência dessa modalidade literária à sua correspondência face as necessidades governamentais, de acordo com Zilberman (2014), por exemplo, o governo aproveitou as conquistas do modernismo, que levou artistas brasileiros a procurarem elementos em nossa cultura não contaminados pela influência europeia, para manter o povo a seu favor, tornando-se um importante fomentador da cultura desde que ela se mantivesse sob controle²¹.

Outro exemplo, também mencionado por Zilberman (2014), foi a ajuda que a literatura infantil deu ao governo na década de 1950 ao contribuir para que o país se recuperasse de dificuldades sociais enfrentadas na época, a autora afirma que durante o governo Kubitschek, quando o Brasil começou a desacelerar, a literatura infantil cresceu e apareceu ajudando o país a se recuperar dos percalços políticos e culturais.

²¹ Faz-se necessário reforçar que assim como as outras manifestações artísticas da época a literatura infantil também sofreu com a forte repressão do governo, apesar de que, segundo Zilberman (2014), comparada às demais, a literatura infantil sofreu menos.

Esse crescimento foi o que conferiu força à literatura infantil para iniciar, alguns anos depois, um movimento de resistência contra o espaço simplório que ela ocupou nas décadas passadas comparado ao reduto seletivo da literatura como manifestação artística. De acordo com Zilberman:

Durante os anos 1970, foi como se a literatura infantil brasileira começasse a recontar a história, rejeitando o que antecedeu e recusando mecanismos simplórios de inserção e aceitação social. Graças a essa empreitada arriscada, ela ganhou, sem barganhar, espaço na escola e junto ao público. A recompensa foi seu crescimento qualitativo, que a coloca num patamar invejável, mesmo se comparada ao que de melhor se faz para a criança em todo o planeta (ZILBERMAN, 2014, p. 52).

Neste período, uma escritora que se destacou em meio a empreitada travada pela literatura infantil foi Ana Maria Machado que, segundo Zilberman, já “[...] sinalizava, na virada dos anos 1970 para os anos 1980, que a literatura infantil não apenas se insubordinava contra o sistema vigente, fosse ele o literário, o político ou o econômico. Revelava igualmente que era hora de fazer uma nova história” (ZILBERMAN, 2014, p. 52).

A história produzida pelos escritores desta época mostrou que a literatura infantil também poderia ser uma potente forma de resistência contra os valores e morais muito difundidos à infância naquele período. Contudo, por ter sido abocanhada pela grande produção massificada contemporânea, Zilberman afirma que “[...] a literatura infantil tornar-se-á, na era de comunicação de massa, mais um instrumento de formação da criança, capturando-a afetivamente para a propensão a consumir. Nos termos em que se propõe hodiernamente, a literatura infantil vem sendo adultocêntrica, quase sempre de índole educativa” (1987, p. 06)

Sendo possível concluir que assim como ocorre com os livros didáticos, a literatura infantil também está inerentemente relacionada ao Estado, a várias instâncias sociais e, em especial, ao sistema educacional institucionalizado, nos permitindo afirmar que literatura para crianças e educação têm estado de mãos dadas no processo formativo da infância brasileira desde as primeiras produções desses impressos, principalmente pelo fato dessa literatura ter sido publicada junto com aos diferentes livros didáticos que deixaram suas marcas nas escolas de todo país.

Ambas as publicações, tanto livros de literatura infantil quanto manuais escolares, davam lucro e tinham vendagem garantida em virtude de sua apropriação pelo ambiente

escolar, acabando por se fundirem com o decorrer dos anos devido ao mesmo objetivo último que os dois tinham para a Educação: ensinar.

Com isso, consideramos que a literatura infantil se manteve presente na vida de diversas crianças brasileiras em virtude, principalmente, das páginas dos diferentes manuais escolares que circulavam constantemente nas escolas públicas daquele período, e que circulam até os dias de hoje²², conforme discutiremos adiante.

2.2 O baile dos anos: pesquisas sobre a literatura infantil em livros didáticos

Sabe-se que nas últimas décadas as pesquisas sobre os livros didáticos aumentaram significativamente, e, se há alguns anos esses livros eram vistos como objetos secundarizados por pesquisadores, hoje, certamente, esse panorama mudou.

Por um lado, atribui-se tal mudança à expansão do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que, devido a constantes investimentos, ampliou a presença dos manuais escolares nas escolas públicas e vem fomentando as indústrias gráficas e editoriais com suas elevadas demandas, o que nos permite acreditar que devido à popularização desses manuais eles tenham ganhado mais evidência no âmbito científico - conforme explanado no capítulo anterior.

Por outro lado, acreditamos que o aumento de pesquisas relacionadas ao livro didático não advenha apenas de sua popularização, mas de algumas mudanças internas ocorridas nesses manuais, como a inclusão de temáticas relacionadas à promoção de igualdade, o aumento significativo de diferentes imagens e gêneros textuais circulando nesses suportes/gênero, e possíveis pensamentos históricos e ideológicos que neles possam conter, além do caráter de apoio que eles recebem por parte dos docentes, influenciando na definição de conteúdos ministrados em sala e na seleção de propostas de ensino.

Contudo, concorda-se que ambos os lados apresentados, tanto a expansão do PNLD quanto o conteúdo que circula nos manuais escolares e seu caráter de apoio, podem ser apenas algumas dentre as várias justificativas que têm impulsionado as recentes

²² Atualmente o Governo Federal dispõe de Programas como o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) para prover as escolas públicas de obras literárias, contudo, em face da carência de bibliotecários e de estrutura física nas bibliotecas, as obras nem sempre chegam aos alunos da Rede Pública de forma tão direta quanto o livro didático, tornando esse último, por vezes, o principal acesso de algumas crianças à literatura infantil.

pesquisas sobre o livro didático, que vêm ampliando as maneiras de ver e ler esses manuais e contribuindo para um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento.

Esse domínio foi identificado ainda nas primeiras buscas por trabalhos acadêmicos que abordassem o livro didático como objeto/*corpus* de estudo. Ao consultar o Banco de Dissertações e Teses da Capes utilizando o descritor “livro didático”, por exemplo, identificou-se aproximadamente dezesseis mil trabalhos desenvolvidos apenas entre os anos de 2013 a 2016²³, tratando dos mais variados assuntos e voltados para todas as disciplinas da Educação Básica.

Em contrapartida, ao consultar o mesmo Banco com os descritores “livro didático e contos de fadas” e “contos de fadas em livros didáticos”, relação à qual este trabalho se dedica, não se identificou nenhuma pesquisa que abordasse os dois temas simultaneamente, e, esse mesmo resultado, estendeu-se para outros domínios, como o Portal de Periódico CAPES e o SCIELO (Scientific Library Online)²⁴.

Logo, visando a expandir a pesquisa em busca de trabalhos que pudessem dialogar com esse, consultou-se novamente os mesmos domínios com descritores diferentes, são eles: “livro didático e literatura infantil” e “literatura infantil em livros didáticos”, identificando como resultado apenas um trabalho, a saber, a dissertação de mestrado da pesquisadora Patricia Herreira Bonati, intitulada “A prosa literária infantil em livros didáticos: instrumento de utilitarismo pedagógico ou objeto de prazer?”, defendida em 13 de dezembro de 2010 na Universidade do Oeste Paulista de Presidente Prudente.

Portanto, levando-se em consideração a carência de pesquisas sobre a literatura infantil em livros didáticos destinados para as séries iniciais ²⁵e, especificamente, sobre os contos de fadas nesses suportes/gêneros, determinou-se um espaço mais preciso de busca de forma que se pudesse identificar pesquisas que, por alguma razão, não estavam presentes nas plataformas consultadas.

²³ Consulta realizada pelo endereço www.bancodeteses.capes.gov.br. Acesso em 19 setembro 2016 às 17h.

²⁴ Consulta realizada pelos endereços www.periodicos.capes.gov.br e www.scielo.org. Acesso em 19 setembro 2016 às 20h.

²⁵ E ressalta-se aqui que tal carência vai de encontro com a afirmação de Saviani (2000) que “[...] compreende-se que se dê maior destaque ao ensino primário de vez que esse nível de ensino é definido como obrigatório para todos. Estranhamente, porém, o ensino primário não tem recebido dos analistas da educação maior atenção” (SAVIANI, 2000, p. 137).

Realizou-se uma busca por dissertações e teses nos acervos e plataformas digitais de todos os Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Federais do Sudeste, tentando identificar pesquisas realizadas nessa região que possuísem como objeto de estudo o livro didático de Língua Portuguesa destinado para as séries iniciais.

Tal busca correspondeu a consulta do acervo de 19 universidades distintas, a saber: i) Universidade Federal de Itajubá; ii) Universidade Federal de Juiz de Fora; iii) Universidade Federal de Lavras; iv) Universidade Federal de Alfenas; v) Universidade Federal de Minas Gerais; vi) Universidade Federal de Ouro Preto; vii) Universidade Federal de São Carlos; viii) Universidade Federal de São João Del-Rei; ix) Universidade Federal de São Paulo; x) Universidade Federal de Uberlândia; xi) Universidade Federal de Viçosa; xii) Universidade Federal do ABC; xiii) Universidade Federal do Espírito Santo; xiv) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; xv) Universidade Federal do Rio de Janeiro; xvi) Universidade Federal do Triângulo Mineiro; xvii) Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri; xviii) Universidade Federal Fluminense; xix) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Das dezenove Universidades Federais consultadas, oito não apresentaram nenhum resultado quanto a busca, seja por não possuírem um Programa de Pós-Graduação em Educação, por possuírem um Programa, mas não disporem de um acervo virtual em sua página, ou por possuírem um acervo e não terem defendido ainda nenhum trabalho com a temática do livro didático.

As oito universidades citadas são: a) Universidade Federal de Itajubá e Universidade Federal do ABC, que são universidades especializadas na área tecnológica e não possuem Programa de Pós-Graduação em Educação; b) Universidade Federal de Lavras, Universidade Federal Fluminense e Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri, que não possuem repositório de dissertações e teses defendidas na página do Programa e; c) Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Universidade Federal do Triângulo Mineiro, que ainda não tiveram nenhuma defesa no Programa de Pós-Graduação em Educação cujo o objeto de pesquisa fosse o livro didático.

Em todas as demais Universidades foi apresentado no mínimo um trabalho cujo objeto de estudo tenha sido o livro didático, com destaque para as áreas de História, Biologia e Matemática que apareceram de forma recorrente na maioria dos Programas.

Entretanto, entre as onze Universidades que sobraram, cinco não continham em seu acervo pesquisas cujo livro didático analisado se referia à disciplina de Língua Portuguesa, são elas: a) Universidade Federal de São Carlos; b) Universidade Federal de São João Del-Rey; c) Universidade Federal de São Paulo; d) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e; e) Universidade Federal de Alfenas.

Porém, observa-se que, apesar dos seis restantes Programas de Pós-Graduação em Educação já terem defendido pesquisas cujo objeto de estudo era o livro didático de Língua Portuguesa, somente em três Programas foram encontrados trabalhos que se debruçaram sob livros didáticos destinados às séries iniciais da Educação Básica, ou seja, pesquisas sobre os livros didáticos de Língua Portuguesa destinados para o público do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a saber, o Programa da Universidade Federal de Minas Gerais, o Programa da Universidade Federal do Espírito Santo, e o Programa da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Observa-se com este breve recorte que os números vão reduzindo gradativamente, reforçando a afirmativa de que se possui uma forte carência de pesquisas sobre os manuais didáticos de língua portuguesa nas séries iniciais.

Mesmo diante de um levantamento de dados limitado, como o que está sendo apresentado, essa carência é preocupante, pois, ainda que se levasse em conta que pesquisas sobre o livro didático de Língua Portuguesa destinado para as séries iniciais (1º ao 5º ano) estejam sendo desenvolvidas em outros Programas e regiões do Brasil, não se pode desconsiderar que a maior parte dos professores das séries iniciais recorre, em primeiro momento, ao Programa de Pós-Graduação em Educação para dar continuidade à sua formação, e que o Sudeste é a região com a maior quantidade de Universidades Federais do Brasil, o que torna o recorte apresentado significativo e relevante.

Tal panorama é reduzido de forma ainda mais acentuada quando o que se busca são trabalhos sobre o livro didático de Língua Portuguesa que, além de se destinarem às séries iniciais, tratam do ensino de literatura nesses suportes.

Ao analisar as pesquisas localizadas nos três últimos Programas citados, por exemplo, somente duas se referiam à literatura dentro desses manuais, são elas: a) “A (in)evitável didatização do livro infantil através do livro didático”, de Ana Maria da Silveira Bossi,

dissertação defendida em 03 de abril de 2000, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e; b) “A literatura no livro didático de língua portuguesa: a escolarização da leitura literária”, de Paula Cristina de Almeida Rodrigues, dissertação defendida em 18 de agosto de 2006 também na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Diante do cenário apresentado, em que uma consulta aos onze Programas de Pós-Graduação em Educação de Universidades Federais do Sudeste teve como resultado apenas dois trabalhos sobre a literatura em manuais escolares para as séries iniciais, fica evidente que os livros didáticos das primeiras séries da Educação Básica não têm sido explorados como devido ao que se refere a análise de textos literários e suas propostas de estudo para a compreensão leitora, diferente do que acontece, por exemplo, com os livros destinados para o Ensino Fundamental II e Médio, que Antunes (20013) afirma já poder reconhecer que começa a haver nestes manuais um empenho maior em explorar o texto e suas estratégias de sentido.

Visto isso, nos ateremos neste momento apenas à leitura das duas dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, e da única pesquisa identificada nas plataformas consultadas durante o primeiro momento desta revisão, são elas: a) “A (in)evitável didatização do livro infantil através do livro didático”, de Ana Maria da Silveira Bossi; b) “A literatura no livro didático de língua portuguesa: a escolarização da leitura literária”, de Paula Cristina de Almeida Rodrigues e; c) “A prosa literária infantil em livros didáticos: instrumento de utilitarismo pedagógico ou objeto de prazer?”, de Patricia Herreira Bonati.

Os três trabalhos se aproximam desta pesquisa por tratarem do ensino da literatura infantil em livros didáticos de Língua Portuguesa destinados para as primeiras séries do Ensino Fundamental, por se autodenominarem qualitativos, interpretativos e documentais, e por se concentrarem na análise de manuais que passaram pelo crivo do Programa Nacional do Livro Didático de seus respectivos anos.

Faz-se necessário ressaltar que as três pesquisas mencionadas tratam-se de dissertações de mestrado, e que nenhuma tese sobre a temática foi identificada nas buscas

depreendidas durante esta revisão de literatura²⁶; ademais, constata-se que elas se encontram em uma pausa de seis e quatro anos cada uma, estando as três dentro de um recorte temporal de uma mesma década (anos 2000), evidenciando um espaço significativo entre elas e o nosso trabalho, que se encontra em desenvolvimento quase dez anos após a conclusão da última pesquisa encontrada.

Logo, descreveremos cada pesquisa individualmente e, em seguida, as correlacionaremos em tópico posterior visando a uma leitura coletiva das produções, a começar pela primeira dissertação defendida, a saber: “A (in) evitável didatização do livro infantil através do livro didático”, de Ana Maria da Silveira Bossi, defendida em 03 de abril de 2000.

O objeto de estudo de Bossi (2000) foi o processo de didatização dos textos apropriados dos livros infantis através dos livros de alfabetização, e seu principal objetivo foi identificar quais mudanças o texto literário sofria com o processo de fusão entre a obra de literatura e o manual escolar, processo esse mencionado por nós ainda no primeiro momento deste capítulo.

Para alcançar seu objetivo, Bossi (2000) tomou como *corpus*, inicialmente, os doze livros de alfabetização recomendados pelo “Guia de Livros Didáticos” do PNLD de 1998, e classificou todos os textos presentes nesses manuais conforme os seus suportes de origem, rotulados pela autora como textos de livros infantis, jornais/revistas, suportes diversos, tradição oral/folclore e didáticos, concluindo que a presença de textos oriundos de livros infantis era superior e que o gênero poético era o mais recorrente.

Em seguida, a pesquisadora elegeu um novo corpus, visando a olhar apenas para os textos e autores mais didatizados em sua amostragem, chegando aos poemas de Vinicius de Moraes e Elias José e aos textos narrativos de Maria Machado e Ruth Rocha, concluindo que eram muitas as transformações de natureza grafo-plásticas no processo de mudança de suporte e que à medida que esses textos passaram a compor o livro didático eles tiveram a sua forma de leitura modificada, o que os levou da condição de “texto literário” para a de “texto escolar”.

²⁶ Tal carência foi previamente advertida por Dalvi em artigo intitulado “Literatura nos livros didáticos do ensino médio: as pesquisas de pós-graduação”, publicado no primeiro volume de 2013 da Revista de Literatura e Linguística Eutomia. Disponível em: www.periodicos.ufpe.br/revistas/eutomia

Tais conclusões não se distanciaram das alcançadas pela segunda dissertação que apresentaremos aqui, a saber, “A literatura no livro didático de língua portuguesa: a escolarização da leitura literária”, de Paula Cristina de Almeida Rodrigues, defendida em 18 de agosto de 2006.²⁷

O objeto de estudo de Rodrigues (2006) também foi o processo de escolarização sofrido pelos textos literários em sua transposição para o livro didático, e seu principal objetivo foi identificar a presença dos textos literários nestes manuais, analisar a escolha por determinados gêneros e autores, e identificar as adaptações exigidas pela transferência do texto literário de seu suporte original para as páginas do livro didático.

Para alcançar seu objetivo, Rodrigues (2006) tomou como *corpus* as duas coleções didáticas do “Guia de Livros Didáticos” do PNLD 2004 mais adotadas na cidade de Betim, região metropolitana de Belo Horizonte, em Minas Gerais, a saber, “Linhas & Entrelinhas”, da editora Nova Didática, e “Bem-te-li”, da editora FTD, sendo que cada Coleção era composta por quatro volumes e cada volume destinado à uma das séries do Ensino Fundamental 1.

Assim como na primeira dissertação apresentada, Rodrigues mapeou, inicialmente, a presença da literatura infantil em todos os livros das duas coleções, e, em seguida, elegeu um novo corpus baseado nas conclusões do primeiro levantamento.

Rodrigues concluiu, neste primeiro momento, uma presença significativa de textos literários de diferentes escritores consagrados, em especial nos volumes destinados ao primeiro ano do Ensino Fundamental de ambas as Coleções, que, segundo a autora, continham uma quantidade de textos literários muito superior à dos demais volumes, o que contribuiu para que Rodrigues elegeesse apenas estes dois manuais para o segundo momento de sua pesquisa.

Após se debruçar apenas sob o processo de transferência do texto literário para as páginas dos livros didáticos da primeira série, a autora concluiu, igualmente, que a apresentação destes textos nos manuais escolares desfigurava o sentido da obra e escolarizava a sua leitura tornando-a inadequada.

²⁷ Chama-se atenção para o fato de que ambas as dissertações foram defendidas no mesmo Programa de Pós-Graduação, contaram com integrantes semelhantes em suas bancas, e trataram, praticamente, da mesma temática, contudo, em nenhum momento Bossi (2000) foi citada por Rodrigues (2006) em sua pesquisa, alertando-nos sobre a importância e, igualmente, dificuldade, de se procurar por trabalhos que dialoguem com o nosso em diferentes plataformas, bibliotecas, repositórios, dentre outros.

Tal inadequação também fez parte das conclusões da terceira dissertação que iremos expor aqui, a saber, “A prosa literária infantil em livros didáticos: instrumento de utilitarismo pedagógico ou objeto de prazer?”, de Patricia Herreira Bonati, defendida em 13 de dezembro de 2010.

Os objetos de estudo de Bonati (2010) foram as concepções teóricas e metodológicas norteadoras das práticas propostas aos textos literários presentes em manuais escolares de 4º e 5º anos de três Coleções distintas do “Guia de Livros Didáticos” do PNLD 2010, a saber: a) “Hoje é dia de Português”, da editora Positivo; b) “Projeto conviver: Língua Portuguesa”, da editora Moderna e; c) “Aprendendo sempre: Língua Portuguesa”, da editora Ática, ambas as coleções selecionadas por critérios pessoais da própria pesquisadora.

O principal objetivo de Bonati foi investigar se a metodologia que era dispensada aos textos literários presentes nesses livros coincidia com aquela mencionada pelas autoras na apresentação de suas coleções; para isso, a pesquisadora selecionou dois textos em prosa de cada um dos livros escolhidos e verificou se os exercícios propostos estavam em concordância com as concepções teóricas e metodológicas explicitadas pelos autores no manual do professor.

Após a análise, a pesquisadora concluiu que, apesar de todos os autores dos livros pesquisados afirmarem que suas coleções estavam pautadas em estudos teóricos centrados em diretrizes interacionistas e semióticas, o trabalho proposto para os textos analisados não estava de acordo com as concepções metodológicas às quais os livros didáticos afirmavam seguir, o que, segundo Bonati, submetia o leitor a procedimentos utilitários que o afastavam da experiência literária.

Observa-se que tal afastamento também é mencionado nas dissertações que se propuseram a estudar os contos de fadas no contexto escolar, conforme apresentaremos a seguir.

2.3 Mordendo a maçã: pesquisas sobre os contos de fadas nas séries iniciais

Para este momento da revisão, buscou-se em todo território nacional por pesquisas que se debruçaram exclusivamente sob o estudo de contos de fadas nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

Durante esta busca muitas pesquisas sobre histórias maravilhosas foram identificadas, tais como a representação da mulher em diferentes contos de fadas, o papel do herói, a transposição desses contos para o cinema, a barbárie e a memória nas histórias, o ser idoso nos contos de fadas, dentre outras interessantes temáticas; contudo, pouco foi encontrado sobre o conto de fadas no contexto escolar como instrumento auxiliador no desenvolvimento da reflexão e do pensamento crítico da criança.

Em consulta ao Banco de Dissertações e Teses da Capes²⁸ utilizando o descritor “conto de fadas”, por exemplo, localizaram-se 118 trabalhos desenvolvidos entre os anos de 2013 e 2016 tratando dos mais variados olhares, sendo que apenas dois dialogavam de alguma maneira com esta pesquisa, a saber: i) “A leitura do conto de fadas e o desenvolvimento do imaginário infantil”, de Laiza Karine de Gonçalves, dissertação defendida em 01 de julho de 2009 na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e; ii) “Leitura, linguagem e letramento: o conto de fadas no ensino fundamental”, de Monica Assunção Mourão, dissertação defendida em 12 de maio de 2015 na Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Visando a expandir os resultados, fez-se também uma consulta a outros domínios de busca como o Portal de Periódicos da CAPES e o SCIELO (Scientific Library Online)²⁹, sendo que no primeiro domínio quarenta e sete trabalhos foram identificados e no segundo domínio apenas cinco trabalhos, dentre os quais, somente um dialogava com esta pesquisa, a saber, “A leitura de fábulas e de contos de fadas sob a perspectiva da argumentação na língua: uma proposta de transposição didática”, de Andréa Gattelli Holler, dissertação defendida em 05 de janeiro de 2016 na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Diante do cenário apresentado, em que cento e setenta trabalhos sobre os contos de fadas foram localizados, e, apenas três, de alguma maneira, se propuseram a falar sobre eles no contexto escolar das séries iniciais, evidencia-se como este gênero tem sido pouco explorado atualmente na formação dos sujeitos e, em especial, nos vários livros didáticos de Língua Portuguesa que circulam atualmente nas escolas.

²⁸ Consulta realizada pelo endereço www.bancodeteses.capes.gov.br. Acesso em 28 novembro 2016 às 14h.

²⁹ Consulta realizada pelos endereços www.periodicos.capes.gov.br e www.scielo.org em 29 novembro 2016 às 08h.

Assim como ocorreu no tópico anterior, as três pesquisas identificadas neste momento serão apresentadas de maneira individual visando a expor seus percursos, métodos e resultados, na tentativa de se empreender, posteriormente, um diálogo efetivo com os trabalhos encontrados e as conclusões alcançadas.

Portanto, reforça-se que as três pesquisas identificadas foram: a) “A leitura do conto de fadas e o desenvolvimento do imaginário infantil”, de Laiza Karine Gonçalves, dissertação defendida em 01 de Julho de 2009 na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; b) “Leitura, linguagem e letramento: o conto de fadas no ensino fundamental”, de Monica Assunção Mourão, dissertação defendida em 12 de maio de 2015 na Universidade do Vale do Rio dos Sinos e; c) “A leitura de fábulas e de contos de fadas sob a perspectiva da argumentação na língua: uma proposta de transposição didática”, de Andréa Gattelli Holler, dissertação defendida em 05 de janeiro de 2016 na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.³⁰

As três se aproximam deste trabalho por tratarem dos contos de fadas no contexto escolar, por selecionarem como amostragem as séries iniciais da Educação Básica, e por se auto denominarem qualitativas. Ademais, faz-se necessário ressaltar, igualmente, que as três pesquisas mencionadas também se referem apenas à dissertações de mestrado, e que nenhuma tese sobre os contos de fadas na escola ou em livros didáticos foi identificada nas buscas depreendidas durante a revisão³¹. Isso posto, iniciaremos a apresentação a partir da primeira dissertação defendida, a saber, “A leitura do conto de fadas e o desenvolvimento do imaginário infantil”, de Laiza Karine Gonçalves.

Ainda nas primeiras páginas de sua pesquisa, Gonçalves (2009) deixa claro que o que ela pretende analisar é a manifestação do imaginário infantil a partir de leituras de contos de fadas dos Irmãos Grimm.

Para isso, a pesquisadora propõe para quinze crianças de 3ª e 4ª séries a execução de uma oficina de leitura que consiste em cinco etapas distintas, a saber: a) estímulo para leitura; b) leitura do conto de fadas; c) imaginário em ação (discussão, reflexão); d)

³⁰ Chama-se atenção para o fato que apesar dos contos de fadas serem, normalmente, mais populares e “presentes” nas séries iniciais da Educação Básica, nenhum dos trabalhos identificados sobre o estudo deste gênero na escola foi defendido em um Programa de Pós-Graduação em Educação por um pedagogo, profissional que, normalmente, é quem atua nessas séries.

³¹ IBIDEM Dalvi, 2013. Disponível em: www.periodicos.ufpe.br/revistas/eutomia

imaginação criativa (criação de histórias); e e) trocas criativas (socialização das produções).

Após a execução da Oficina e do registro documental de cada encontro, Gonçalves (2009) se ateve à análise das produções de textos das crianças que mantiveram uma certa regularidade no projeto, investigando, a partir dos pressupostos teóricos selecionados, se ocorreu uma possível manifestação do imaginário infantil.

Como conclusão, a pesquisadora diagnosticou que a maioria dos textos produzidos teve elevado teor de ineditismo, o que, segundo a autora, evidenciou a manifestação do imaginário infantil a partir da criação de textos diferentes, inovadores e igualmente encantados. A pesquisadora atribui tal resultado a sequência de etapas propostas na Oficina de Leitura e, em especial, aos contos de fadas, que devido as suas diferentes características lúdicas contribuíram para a afloração da criatividade.

Esta afloração criativa também foi identificada nas conclusões da segunda dissertação que iremos apresentar, a saber, “Leitura, linguagem e letramento: o conto de fadas no ensino fundamental”, de Monica Assunção Mourão.

Assim como Gonçalves, Mourão também desenvolveu oficinas de leitura durante o desenvolvimento de sua pesquisa, contudo, tendo em vista que sua intervenção foi durante as aulas regulares de Língua Portuguesa e não em período posterior à escola como ocorreu na primeira pesquisa citada, seu estudo deu-se em dois momentos distintos, sendo que o primeiro tratou das observações das aulas de Língua Portuguesa da turma de 5º ano selecionada, e o segundo da execução das oficinas durante estas mesmas aulas.

A partir do primeiro momento de sua pesquisa, Mourão tentou identificar como se dava o trabalho do professor com a leitura e a escrita de contos de fadas no contexto escolar, e, a partir do segundo, a pesquisadora tentou, por meio das oficinas citadas, contribuir para o desenvolvimento do letramento literário naquela turma, seguindo as mesmas etapas de desenvolvimento de Gonçalves.

Após a finalização dos momentos propostos, a pesquisadora concluiu que o trabalho com a literatura é muito limitado no ano em questão devido à quantidade de tempo e conteúdo indicados para as aulas de Língua Portuguesa, o que acaba afastando os discentes da experiência literária, contudo, a autora reitera que as oficinas comprovaram

que a partir de um trabalho centrado no texto literário, em especial no gênero conto de fadas, o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita são otimizados e permitem o desenvolvimento da criança em diversos âmbitos.

Tal desenvolvimento foi uma das intenções da terceira pesquisa que iremos expor, a saber, “A leitura de fábulas e de contos de fadas sob a perspectiva da argumentação na língua: uma proposta de transposição didática”, de Andréa Gattelli Holler.

O objetivo principal do trabalho de Holler foi o de construir três propostas de ensino de leitura voltadas para o 5º ano do Ensino Fundamental, visando a demonstrar que a Teoria da Argumentação da Língua possui aparato teórico para contribuir com o desenvolvimento de leitores.

Para alcançar seu objetivo a pesquisadora selecionou como corpus de seu trabalho duas fábulas e um conto de fadas e, em seguida, elaborou propostas de estudo para estes textos baseadas nos conceitos da teoria escolhida (Teoria da Argumentação da Língua).

Por fim, Holler concluiu que o processo de transposição didática é uma tarefa muito complexa e, por vezes, efetuada de maneira equivocada, contudo, apesar de sua pesquisa não ter alcançado resultados concretos por não ter sido aplicada a estudantes de uma turma regular, ela considera que a teoria por ela escolhida pode potencializar o ensino de leitura na escola e ampliar o trabalho com os contos de fadas, da mesma forma que ocorreu com as demais dissertações identificadas.

Em razão disso, tentaremos no próximo tópico correlacionar essas dissertações visando a demonstrar o que não foi abordado por elas em suas discussões e até que medida esta pesquisa poderá contribuir para a continuidade dos esforços travados até aqui.

2.4 Despertando do sono: diálogos possíveis

Olhando de maneira coletiva para os dois levantamentos realizados, tanto o que se referiu apenas aos livros didáticos quanto o que priorizou somente os contos de fadas, identificou-se um total de seis estudos que, de alguma maneira, perpassaram pela temática a qual intenta-se investigar nesta pesquisa, sendo que o primeiro levantamento abrangeu um recorte local de uma das regiões do Brasil, e o segundo um recorte nacional devido à carência de pesquisas sobre o assunto. Reforça-se, igualmente, que

nenhum estudo com o mesmo recorte temático o qual está sendo proposto nesta pesquisa foi identificado, visto que nenhuma investigação sobre contos de fadas em manuais escolares foi encontrada no segundo momento desta revisão de literatura, que abrangeu todo o território nacional.

À luz dessas constatações, e tendo em mente que a literatura infantil é pouca estudada em livros escolares e deve receber uma investigação criteriosa por abordar temas difíceis para a criança, vê-se a urgente necessidade de se olhar para essa modalidade literária dentro dos livros didáticos, intentando compreender como o estudo de gêneros tão complexos como os contos de fadas vem sendo proposto ao longo dos anos.

Até aqui, o que constatou-se, *a priori*, foi que essa complexidade inerente dos contos de fadas quase não foi mencionada pelas pesquisas que se propuseram a estudar este gênero na escola, em síntese, as três dissertações identificadas consideraram os contos de fadas as narrativas que melhor se relacionavam com a infância, e, conseqüentemente, um importante instrumento no desenvolvimento da criança, contudo, ainda nos primeiros momentos deste capítulo, demonstrou-se que em determinados períodos da história esses contos foram adaptados tanto para formar quanto para condicionar os sujeitos, ação que não foi mencionada por nenhuma das pesquisas apresentadas e que, talvez, ainda ocorra no contexto educacional contemporâneo devido ao tratamento objetivo e superficial concedido à literatura na escola.

Tal tratamento foi muito mencionado pelas dissertações que olharam para a presença da literatura nos livros didáticos de Língua Portuguesa destinados para as séries iniciais. Sobre essas pesquisas, extraímos, inicialmente, que ambas as dissertações concordaram que a presença do texto literário no livro didático escolariza a literatura reduzindo as suas características artísticas e privando os discentes da possível experiência estética e frutiva que estes textos poderiam transmitir se estivessem no livro de literatura.

Sobre isso, nos questionamos até que medida o suporte do texto literário influencia nas experiências as quais ele é capaz de propiciar, um poema de Drummond escrito em um muro ou disponível em um endereço eletrônico, por exemplo, seria menos literário do que aquele que se encontra em uma de suas coletâneas? Reduzir a possível potencialidade da literatura em razão, apenas, de sua presença no livro didático, não seria como dizer para aqueles que tiveram suas primeiras experiências literárias a partir

do manual escolar que elas foram “menores”? Pode-se afirmar que a entrada da literatura na escola automaticamente anula seu valor estético e impossibilita a experiência literária?

É sabido que em uma coletânea poética a literatura não vem acompanhada de questões a serem respondidas ou de atividades a serem cumpridas como ocorre no livro didático, entretanto, não podemos desconsiderar que tais exercícios são propostos após a leitura literária, e que a problemática não está no suporte em si, mas na qualidade da mediação, que deve estar focada em propiciar um momento de fruição, subjetividade, troca de diferentes interpretações, discussões em grupo, dentre diversas outras ações, provocando, possivelmente, as mesmas reações que um texto presente em um livro de literatura poderia instigar, ou até além devido o coletivo.

Arriscamo-nos ainda a afirmar que o que reduz o valor estético do texto não é o suporte o qual ele está veiculado, e sim os mecanismos de manipulação que o circundam independentemente de onde ele esteja, mecanismos esses que podem estar presentes, inclusive, em livros de literatura, seja por meio de campanhas mercadológicas de cunho publicitário – como ocorre com determinados livros e textos literários promovidos pela indústria cultural – ou seja por meio de fichas, abordagens, suplementos ou encartes de leitura produzidas pelas próprias editoras a partir de suas concepções sobre aquele livro/texto.

Consideramos que a mera presença da literatura nos livros didáticos não pode ser considerada uma justificativa para a ausência de um trabalho consistente com o texto literário, até porque, em um de seus levantamentos Rodrigues (2006) constatou que a maioria da literatura presente nestes manuais são textos de alta qualidade produzidos por autores renomados da Literatura Brasileira.

Logo, entendemos que o que – teoricamente – impede os discentes de uma possível experiência estética e fruitiva por meio da literatura não é a sua simples presença na escola ou no livro didático, e sim a manipulação que a literatura infantil sofre por meio de constantes fragmentações, adaptações, simplificações e diversas outras modificações que são “exigidas” para que ela entre no universo educacional, e, igualmente, o descaso com o qual ela é tratada em seguida, pois observa-se que mesmo após a sua dificultosa entrada na escola ela é relegada ao esquecimento.

Acreditamos que todas essas adaptações pelas quais o texto literário passa para entrar na escola não são desprezíveis, como exemplo pode-se dispor novamente da própria história dos contos de fadas que, conforme já mencionado, mostrou como esses contos foram sendo modificados com o tempo não por questões involuntárias ou de época, mas para que pudessem atender tanto à classe burguesa quanto à proletária, formando uma e condicionando a outra, resultando em contos esvaziados de seu conteúdo rebelde, motivador e crítico.

De acordo com Bossi (2000, p. 39), ainda a título de exemplo, a maneira com que a escolarização do texto literário se manteve inalterada mesmo após as várias mudanças pelas as quais escola e livro didático passaram ao longo dos anos, também reforça a ideia inicial de que não há uma preocupação com a forma com que a literatura vem sendo trabalhada na escola nos últimos anos, comprovando que ela realmente ocupa um espaço marginalizado na Educação e é pouco explorada em situações de desenvolvimento que não desrespeitem a aquisição das habilidades leitora e escrita.

Segundo Mourão (2015, p. 23), “[...] a literatura infantil exerce um papel fundamental nas primeiras impressões das crianças a respeito delas mesmas, do outro e do mundo, por possibilitar o trabalho com a capacidade de se subjetivar a realidade, de recriá-la, e de se interpretar os textos por uma lente plurissignificativa”, mostrando que apesar da inquestionável relevância desta modalidade literária para o desenvolvimento dos sujeitos, ela continua sendo secundarizada na escola e vista apenas como uma opção para o preenchimento de horas “vagas” nas aulas.

Direcionando nossa discussão apenas para os contos de fadas, vemos que sua apropriação pelos livros didáticos não foge à regra da secundarização legada à literatura na escola, sobre isso, Rodrigues (2006, p. 118) afirma que a quantidade de contos maravilhosos foi diminuindo no decorrer dos volumes das coleções didáticas que ela analisou, indicando uma possível desatenção ao fato de que é exatamente com o avançar das séries que a criança vai ganhando mais habilidade para se apropriar destes contos e extrair a fundo suas potencialidades, além, igualmente, da noção de infância presente nestes manuais.

Assim como ocorre com o ensino da leitura literária em sua amplitude, os contos de fadas, mesmo após terem sido apontados por grandes leitores como os responsáveis pela

sua inserção no mundo da literatura³², ainda têm a sua relevância questionada tanto na escola quanto na sociedade em geral. Tal questionamento é o mesmo que limita a atuação da literatura na escola e permite sua entrada nesse ambiente depois de passar por diversos processos que a escamoteiam e reduzem seu valor.

Entende-se que, apesar das contribuições das pesquisas sobre o quanto a literatura “sofre” ao ser apropriada pelo livro didático, a separação entre literatura e escola não pode ser vista como um caminho possível e a literatura não deve receber o tratamento beletrista o qual identificou-se (como algo superior para a escola, inatingível). Atualmente, sabe-se que é inegável a contribuição da literatura na formação dos sujeitos em seus mais variados contextos e períodos de vida, assim como é inegável que o objetivo primeiro da educação também é – ou deveria ser – a formação dos sujeitos, desse modo, o que se intenta é contribuir para que ambas se inter-relacionem harmonicamente de maneira consistente e com um único objetivo: emancipar os sujeitos, tendo em vista que literatura também problematiza, também politiza, também confronta e, portanto, também precisa ser ensinada.

No capítulo a seguir pretendem-se apresentar alguns fundamentos teóricos que possam nortear nosso pensamento de que literatura infantil e escola podem sim caminhar juntas contribuindo para o desenvolvimento dos sujeitos em sua plenitude, e que tal contribuição só não vem acontecendo como devido em função do esvaziamento do conceito de escola e de literatura inerente das intenções finais que se tinham (tem) para ambas desde a sua origem, tornando a escola um espaço de repressão e a literatura infantil um mero espaço de “diversão”, sendo que ambas podem ocupar um lugar crítico e artístico na sociedade.

³² De acordo com Regina Zilberman (2014), Manuel Bandeira (1886-1968) e outros grandes escritores relataram em seus memoriais que foram apresentados à poesia e a outros gêneros do discurso literário por intermédio dos contos de fadas.

Capítulo 3

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL

3. Contribuições teórico-metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia histórico-cultural

“ Vejam o que os seres humanos são obrigados a fazer na sociedade capitalista: para continuarem a viver, precisam desfazer-se de uma parte de sua vida, precisam vendê-la a outro, e não vendem qualquer parte de sua vida, vendem a mais importante, que é precisamente sua atividade vital, aquela que permitiria seu desenvolvimento como ser genérico, como indivíduo conscientemente integrante do gênero humano. Como poderíamos esperar que nossa personalidade fosse plenamente desenvolvida vivendo numa sociedade da qual nos alienamos da principal parte de nossa vida? ”

Newton Duarte

“O indivíduo plenamente criativo não é alguém a quem algo foi acrescentado, mas alguém de quem nada (ou no mínimo!) foi retirado! Eis, pois, que a luta contra as condições de alienação – objetivo maior na transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados – represente também a defesa da formação de sujeitos aptos a criar, especialmente, outro modelo de sociedade. ”

Lígia Marcia Martins

Propomo-nos neste capítulo a contextualizar a matriz política e teórica da Pedagogia Histórico-Crítica e a expor os conceitos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural, visando a correlacionar ambas as teorias com o nosso pensamento de que o ensino de leitura literária na escola a partir das séries iniciais potencializa o desenvolvimento do sujeito em sua plenitude contribuindo para a superação das suas funções psíquicas elementares e, conseqüentemente, para a sua emancipação. Destacamos aqui que entendemos a alienação pelo processo social a partir da lógica de que a maior parte da sociedade não se apropria daquilo que produz; emancipar, portanto, seria permitir que o homem se apropriasse daquela riqueza produzida por ele próprio.

A partir destes mesmos pressupostos teóricos, também discutiremos a temática da imaginação na infância enfocando os contos de fadas na educação formal da criança a partir das possíveis relações entre ensino e desenvolvimento do pensamento teórico em um contexto de socialização de experiências, práticas e criação.

Com isso, intentamos demonstrar a importância de se pensar a presença da literatura infantil na escola, o seu ensino por meio de livros didáticos e o seu papel na formação de sujeitos críticos, emancipados e altamente criativos, capazes de imaginar, construir e experimentar uma nova forma de se viver em sociedade.

Adiantamos que não pretendemos apresentar aqui uma completa descrição analítica de cada uma das teorias citadas, em especial da psicologia histórico-cultural e sua extensa contribuição acerca das evoluções e crises inerentes à periodização histórico-dialética

do psiquismo humano. Isso exigiria uma análise psicológica que foge aos nossos interesses neste momento, que a saber, são as contribuições dos contos de fadas presentes em livros didáticos da rede pública de educação na formação de sujeitos críticos.

3.1 Um punhado de sementes mágicas: contextualizando a pedagogia histórico-crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica – nomenclatura cunhada inicialmente por Dermeval Saviani, mas desenvolvida por um amplo grupo de educadores – é uma concepção educacional que vem sendo denominada assim desde 1984³³, trata-se, em suma, de uma corrente pedagógica de caráter revolucionário que vem recebendo contribuições de pesquisadores de diferentes áreas em prol de alcançar o objetivo maior desta pedagogia: possibilitar aos alunos das classes trabalhadoras³⁴ a apropriação de conhecimentos que os permitam atuarem na sociedade de maneira consciente e transformadora, e não alienada e reprodutora. (SAVIANI, 2011; BACZINSKI, 2011)

Tal pedagogia começou a saltar para Saviani após reflexões sobre as principais teorias educacionais existentes até então³⁵, e, igualmente, após uma ampla necessidade de superar os limites dessas teorias sentida tanto por ele quanto por grande parte dos docentes brasileiros da época, o que foi, inclusive, um dos principais fatores impulsores para que Saviani decidisse “[...] formular uma teoria que se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório como a impotência, colocando nas mãos dos educadores uma arma capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real ainda que limitado” (BACZINSKI, 2011, P. 90)

Portanto, pode-se dizer que a Pedagogia Histórico-Crítica é o resultado dos estudos deste pesquisador após análise individual e coletiva das teorias educacionais que se

³³ Sobre a escolha desta nomenclatura e as discussões que a precederam é importante a obra de Dermeval Saviani, *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (2011).

³⁴ Segundo Löwy, apud Baczinski (2011, p. 90), “[...] existe uma ideologia burguesa e uma ideologia proletária. Aparece, então, a utilização do termo no movimento operário, na corrente leninista do movimento comunista, que fala da luta ideológica, de trabalho ideológico, de reforço ideológico etc. ideologia deixa de ter o sentido crítico, pejorativo, negativo, que tem em Marx, e passa a designar simplesmente qualquer doutrina sobre a realidade social que tenha vínculo com uma posição de classe”.

³⁵ Tais reflexões podem ser identificadas na obra de Dermeval Saviani, *Escola e democracia* (2009).

aplicavam ao contexto escolar de sua época, dando a cada teoria uma classificação distinta que variava entre teorias não críticas e teorias crítico-reprodutivistas.

As teorias não críticas são aquelas que acreditam que a educação possui “[...] o poder de determinar as relações sociais gozando de uma autonomia plena em relação à estrutura social” (SAVIANI, 2011, p. 78), o que, para Saviani, é considerado um pensamento limitado e, portanto, característico de teorias não críticas, descritas como aquelas que não levam em consideração os determinantes sociais, sua diversidade, “[...] a influência política, econômica e cultural repercutida no contexto escolar e por não analisarem criticamente o modelo de sociedade em que a escola está inserida, no caso brasileiro, o modo de produção capitalista” (BACZINSKI, 2011, P. 89). Estão inclusas nesta classificação as pedagogias tradicional, escolanovista e tecnicista.

As teorias críticas são contrárias às anteriores uma vez que consideram o contexto social dos indivíduos e reconhecem as limitações que estes contextos e as diferentes influências sofridas pela escola impõem, o que levou Saviani a considerar tal pensamento crítico e revolucionário em relação às pedagogias anteriores.

Contudo, o autor vai salientar que tais teorias partem de um pensamento completamente reprodutivista e igualmente limitado, pois chegam invariavelmente à conclusão de que a educação tem a função de reproduzir as relações sociais vigentes e não transcendê-las, o que motivou Saviani a denominar esta classificação de teoria crítica-reprodutivista e a incluir nesta categoria as teorias da escola enquanto violência simbólica, enquanto aparelho ideológico de Estado e teoria da escola dualista, que são pedagogias que vão identificar no aparente fracasso da escola o seu êxito, concordando entre elas que “[...] aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola” (SAVIANI, 2009, p. 27).

Por discordar deste pensamento, Saviani dá início à elaboração dos objetivos e práticas que, segundo o autor, deveriam constituir em uma teoria unicamente crítica, afirmando que não bastava apenas revelar-se capaz de fazer a crítica do existente limitando-se apenas a constatar as limitações sociais, pois:

[...] a determinação da sociedade sobre a educação não retira da educação a margem de autonomia para retroagir sobre o próprio funcionamento da sociedade. Assim, ainda que determinada pela sociedade, a educação pode exercer determinados influxos sobre a sociedade no sentido de criar certas condições que auxiliam o processo de transformação da própria sociedade (SAVIANI, 1991, P. 51)

Logo, de acordo com Saviani, a escola poderia sim atuar no processo de transformação social fazendo deste processo a sua principal função a partir de uma prática educacional crítica, que contribuísse para a substituição do atual modelo de sociedade e correspondesse à uma ideologia da classe trabalhadora, visando à superação das desigualdades e da visão liberal burguesa.

É neste sentido que Saviani se propõe a refletir sobre uma teoria que “[...] diferencia-se da visão crítico-reprodutivista uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista” (SAVIANI, 2011, p. 57), ou seja, uma pedagogia que leva em consideração os fatores sociais impostos mas não se restringe a mantê-los, e sim superá-los.

Para isso, o autor recorre ao materialismo histórico-dialético de Marx como fundamental contribuição às bases teóricas de sua reflexão:

[...] observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação dos movimentos e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (SAVIANI, 2011, p. 119)

A compreensão do todo a partir de processos sistematizados é o que embasa a concepção da corrente histórico-crítica de Saviani, tanto na atuação prática do professor quanto em sua formação teórica. Contudo, Baczinski afirma que, durante a tentativa de implantação desta corrente pedagógica no estado do Paraná, os docentes, mesmo após dez anos da tentativa de estudo da teoria crítica, “[...] continuaram sem compreender a proposta, por não conhecerem e nem se apropriarem das bases teóricas que sustentaram essa concepção pedagógica. E ainda hoje continua mal compreendida e pouco conhecida, apesar de sua riqueza, potencialidade crítica e proposta democrática e transformadora” (BACZINSKI, 2011, p. 136).

Acreditamos que o pouco conhecimento dos professores acerca desta concepção e a mencionada dificuldade para compreendê-la e aplicá-la em um ambiente escolar contemporâneo não é involuntária e possui razões muito claras, presentes, em especial, na atual organização social de classes antagônicas em que estamos inseridos e em seu potente sistema de reprodução e manutenção do seu modo de produção, o que, de

acordo com Baczinski, vai totalmente contra os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, que possui a sua vitalidade:

[...] justamente em sua capacidade analítica de desvendar as intenções alienantes e mistificadoras para dar vazão à determinação política de produzir-se no Brasil uma real mudança no papel do Estado, na sistematização dos objetivos públicos da educação e da escola e na construção de um novo homem e um novo mundo, marcado pela formação *omnilateral* e pela conquista dos consensos sociais e subjetivos plenos (BACZINSKI, 2011, p. 137).

A formação *omnilateral* diz respeito exatamente à apropriação pelo homem de sua essência total, plena, completa e universal, trata-se da conquista dos consensos subjetivos mencionados por Baczinski e, conseqüentemente, da conquista de um novo homem a partir da dialética histórica proposta por Saviani.

Tal dialética refere-se a uma lógica concreta que para o autor equivale a uma lógica de conteúdos. Tais conteúdos são igualmente concretos e não se confundem com os conteúdos empíricos aos quais o autor descreve como aqueles que se manifestam na experiência imediata. Os conteúdos concretos “[...] são captados em suas múltiplas relações, o que só pode ocorrer pela mediação do abstrato. Para chegar ao concreto, é preciso superar o empírico pela via do abstrato” (SAVIANI, 2011. p. 70).

Essa superação se dá a partir de uma visão crítico-dialética da educação, que é exatamente o que Saviani pretende traduzir com a expressão histórico-crítica. Para o autor:

[...] essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por conseqüência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, perpetuação (SAVIANI, 2011, p. 80)

Para compreender a educação a partir de um desenvolvimento histórico-objetivo, Saviani propõe o domínio docente da prática e, igualmente, da teoria. Essa medida é um fator crucial para que o aluno seja transporto do conhecimento empírico ao conhecimento concreto, sendo este último o processo da síntese como ponto de chegada, não como ponto de partida, o que vai dar para a forma didática uma elevada importância na pedagogia histórico-crítica.

Devido a esta importância, a didática vai ser sistematizada pelo autor em cinco passos³⁶ distintos, sendo o primeiro uma análise prévia do professor acerca da situação social dos alunos, suas vivências e conhecimentos anteriores (prática social); o segundo um momento em que o professor instiga a curiosidade da turma e problematiza a questão a ser estudada preparando os alunos para a aquisição de novos conhecimentos (problematização); o terceiro é a apresentação do conteúdo e seu aprofundamento por meio de leituras, debates e atividades diversas (instrumentalização); o quarto é um diagnóstico acerca da assimilação dos novos conhecimentos e da constatação de possíveis lacunas e de pontos nebulosos a serem retomados (catarse); e o quinto trata-se de como o aluno irá proceder em comunidade a partir dos conhecimentos adquiridos na escola, ou seja, uma mudança do conhecimento sincrético para um conhecimento sintético na prática social (prática social final).

Esses passos não necessariamente devem seguir a ordem apresentada e podem ser compilados nas seguintes tarefas:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2011, p. 08)

Esta compilação deixa claro que o objetivo final desta metodologia é provocar a mudança social por meio das ações revolucionárias dos sujeitos, não entendendo a escola como uma transformadora social, mas como uma mediadora desse processo tão necessário e urgente. Mas, para que ambos os passos resultem na mudança intencionada, Baczinski (2011, p. 95) destaca a importância de se “[...] compreender a sociedade que nos determina como seres humanos para, a partir daí, modificá-la”. Não se trata, pois, de compreender a sociedade superficialmente a partir de apresentações simplórias sobre sua aparência:

[...] é necessário compreender as leis que regem o desenvolvimento da sociedade. Obviamente que não se trata aqui de leis naturais, mas sim de leis históricas, ou seja, de leis que se constituem historicamente. À medida que se analisa o movimento da sociedade, o movimento do homem ao longo da história, nós podemos perceber quais são as leis do desenvolvimento da

³⁶ Na obra “Uma didática para a pedagogia histórico crítica”, de Gasparin (2002), estão expostos em uma leitura minuciosa os passos desenvolvidos por Saviani.

humanidade ao longo do tempo, as leis que determinam as formas através das quais se constituem certos tipos de sociedade, se transformam estes tipos de sociedade e, portanto, deles surgem novos tipos de sociedade (SAVIANI, 1991, p. 45)

Tais transformações dependem exclusivamente das ações do homem, porém, de acordo com Baczinski (2011, p. 95), “[...] na perspectiva da pedagogia histórico crítica, os homens não nascem homens, e sim com características biofísicas de humano, tornam-se humanos pelas relações sociais, mediadas pelo trabalho e pela educação”. Estes dois mediadores são definidos por Saviani (2011) como sendo o trabalho o ato contínuo do homem de produzir sua existência e a educação um processo de trabalho denominado trabalho educativo.

Para o autor, a essência da definição de trabalho³⁷ está no conceito de que o homem no lugar de adaptar-se à natureza ele a adapta a si, transformando-a. O trabalho, como transformação da natureza, é denominado “trabalho material”, sendo exatamente este processo intencional de transformação o que Saviani considera o fator diferencial entre o homem e os demais animais; para o autor, “[...] o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada à finalidade. É, pois, uma ação intencional” (SAVIANI, 2011, p. 11).

Sobre isso, Newton Duarte complementa afirmando que:

Na sociedade comunista o trabalho deixa de ser um meio para a existência e passa a ser a condição para o indivíduo desenvolver sua personalidade à altura dos desenvolvimentos das forças produtivas humanas. Na sociedade capitalista o ser humano trabalha para viver, na sociedade comunista o ser humano viverá para poder trabalhar porque trabalhar significará realizar uma atividade plena de sentido, na qual o indivíduo se desenvolve de maneira universal e livre (DUARTE, 2011, p. 18)

Este desenvolvimento é resultado de um processo intencional anterior à finalidade da ação prática de trabalhar, tal processo é denominado “trabalho não material” e é descrito por Saviani em duas modalidades:

A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo possibilitado pela autonomia

³⁷ Neste momento, faz-se extremamente necessário tecer uma relevante distinção entre a definição de trabalho e emprego. O primeiro, diz-respeito à humanização do homem e contribui para a sua formação, o que, conseqüentemente, contribui para a formação do outro e para o bem-estar do meio. O segundo, refere-se a uma atividade mecânica que não produz formação, questionamento ou reflexão, a tarefa é executada, mas, em sua maioria, não contribui para o bem-estar do meio (LOUREIRO, 2016).

entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se (SAVIANI, 2011, p. 12).

De acordo com o autor, a educação enquadra-se na segunda modalidade, ocasião em que o ato de produção se funde ao ato de consumo, ou seja, o conhecimento produzido pelo professor durante suas aulas é, teoricamente, consumido ao mesmo tempo pelos seus alunos, simultaneamente.

Entretanto, Saviani alerta para o fato de que sendo a educação uma atividade não-material “[...] cujo produto não se separa do produtor, a educação resulta, como regra, incompatível com a exigência de lucratividade inerente a todo investimento especificamente capitalista” (SAVIANI, 1991, p. 94), o que levantaria inúmeros questionamentos sobre as escolas privadas e o enorme mercado de faculdades particulares que vem crescendo diariamente no país com suas diferentes ofertas de conhecimento. Conhecimentos estes que estão estritamente relacionados a ideias, conceitos e habilidades, não interessando diretamente ao homem como algo exterior, mas como uma segunda natureza, explicada por Saviani a partir da premissa de que:

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se inclui os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p. 13)

Identificar os elementos essenciais que precisam ser assimilados pelos homens e, igualmente, a melhor maneira de se proporcionar esta assimilação, é o que constitui para Saviani a essência primordial da escola, e, consequentemente, do ensino como um aspecto da educação. Nesse sentido, Baczkinski afirma que:

[...] a educação tem um papel fundamental que é o de formar a humanidade, partindo de dois eixos importantes nessa pedagogia, que é a preocupação com os conteúdos culturalmente necessários a essa formação, assim como a forma metodológica em que isso se concretizará (BACZINSKI, 2011, p. 95)

Estes dois eixos, conteúdo e metodologia, estão intrinsecamente relacionados com a organização, transmissão e finalidade do saber, que em um contexto de educação formal é denominado por Saviani como saber escolar, definido como “[...] a organização

sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização” (SAVIANI, 2011, p. 54).

Este processo é o responsável por produzir o saber que diretamente interessa à educação, mas para chegar a este resultado a educação tem que tomar como referência e matéria prima de sua atividade o saber objetivo produzido historicamente. Tal saber, também denominado por Saviani como saber elaborado, é um dos elementos centrais na Pedagogia Histórico-Crítica por se tratar do conteúdo base que deve ser transformado pelo docente em saber escolar. Tal saber é descrito por Libâneo como:

[...] o conjunto dos conhecimentos selecionados entre os bens culturais disponíveis, enquanto patrimônio coletivo da sociedade, em função de seus efeitos formativos e instrumentais. Longe de ser caracterizado como conjunto de informações a serem depositadas na cabeça do aluno, o saber escolar constitui-se em elemento de elevação cultural, base para a inserção crítica do aluno na prática social de vida (LIBÂNEO, 2005, P. 13)

A transformação do saber elaborado em saber escolar é de suma importância para o desenvolvimento do aluno, Saviani (2011, p. 65) afirma que “[...] essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se estes elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite sua assimilação”. Esta transformação é o movimento que vemos presente - ou deveríamos ver - na elaboração e organização dos livros didáticos e dos planejamentos de aula no que diz respeito ao conteúdo a ser ministrado nas aulas.

Trata-se de uma problemática muito debatida não apenas por Saviani e os pesquisadores do seu círculo de estudo, que publicaram diferentes trabalhos concentrados especificamente nesta temática³⁸, mas principalmente pelos críticos da teoria histórico crítica que consideravam o posicionamento de Saviani muito conteudista, uma vez que viam no acúmulo histórico, ou seja, no olhar para o passado, um retrocesso e não um avanço, mantendo engessada a cultura já estabelecida.

Entretanto, discordando das críticas direcionadas à sua ênfase dada aos conteúdos, Saviani vai afirmar que é exatamente ao olharmos para o passado e nos apropriarmos do conhecimento coletivamente elaborado até então, que adquirimos bagagem para olhar o

³⁸ Ver “*Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*” de José Carlos Libâneo, 2005.

presente e transcendê-lo. Como exemplo, o autor vai mencionar Rosseau e Montesquieu, dois filósofos da burguesia revolucionária que justamente por conhecerem e dominarem o acúmulo de conhecimento sobre o regime antigo foram capazes de elaborar a crítica sobre ele e transcender aquele modo de vida (SAVIANI, 2011).

É formando o aluno com o conhecimento histórico até então acumulado que Saviani considera estarmos contribuindo para a sua emancipação, pois, segundo o autor:

[...] é sobre a base da questão da socialização dos meios de produção que consideramos fundamental a socialização do saber elaborado. Isso porque o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar essa tendência às últimas consequências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital. Assim, a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono de força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada! Então, a história da escola no capitalismo traz consigo essa contradição (SAVIANI, 2011, p. 66-67)

Tal contrariedade é crucial para a manutenção dos privilégios da classe dominante e por isso ela se mantém apática ao desenvolvimento cultural e intelectual dos trabalhadores e ao saber que é adquirido por eles na escola. Um saber, em sua maioria, simplório e superficial, voltado exclusivamente para atender as necessidades do mercado e corroborar com a manutenção e o avanço do capital.

Olhar para a escola e promover entre os estudantes conhecimentos históricos que lhe permitam plena compreensão sobre a sociedade – sua implementação, organização e vigência tão duradoura – contribuiria para fazer da escola um instrumento do proletariado na luta contra a burguesia, e não o contrário, a escola como um instrumento de reprodução e inculcação da ideologia burguesa. Saviani afirma que:

Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino de melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 2009, p.29)

Um ensino de qualidade passa diretamente pelo conteúdo que está sendo ministrado na escola, não o conteúdo que está presente vez ou outra, esporadicamente, mas aquele que é priorizado na maior parte do tempo e constantemente, pois “[...] os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem

deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa” (SAVIANI, 2009, p. 50). Complementarmente, Libâneo afirma que os conteúdos são os conhecimentos produzidos historicamente na relação entre as classes sociais:

[...] a produção do conhecimento tem por base a expropriação do trabalho; no momento em que se constituiu, interessa aos dominadores apresentá-lo e mantê-lo como propriedade e privilégio seus, mas, na realidade, ele é patrimônio coletivo da sociedade. Reapropriar-se dele constitui, nesse sentido, uma forma de luta legítima aos interesses populares (LIBÂNEO, 2005, P. 14)

Logo, sendo a escola pública um espaço oficial de ensino aprendizagem das classes populares, deve-se ter em mente que para a aprendizagem deste público não se tornar uma farsa faz-se necessário que os conteúdos transmitidos nestes ambientes contenham elevado nível qualitativo, ou seja, devem referir-se ao saber socialmente, historicamente e culturalmente produzido, tal como consideramos a literatura e, em especial, os contos de fadas, histórias completamente plenas de teor histórico, humanístico e crítico, tanto no que diz respeito aos próprios homens e suas diferentes facetas, quanto ao mundo exterior e sua configuração.

Nesse sentido, Saviani assevera que “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2011, p. 14). E sobre este último, faz-se necessário explicar que no momento em que Saviani menciona a cultura erudita em oposição à cultura popular, ele não intenciona reforçar uma possível dicotomia entre ambas, destituindo uma delas de valor. O autor explica que:

[...] o que é denominado ‘saber Burguês’ é um saber do qual a burguesia se apropriou e colocou a serviço de seus interesses. Em suma, o que parece importante entender é o seguinte: essa dicotomia entre saber erudito como saber da dominação e saber popular como saber autêntico próprio da libertação é uma dicotomia falsa. Nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. A cultura popular incorpora elementos da ideologia e da cultura dominantes que, ao se converterem em senso comum, penetram nas massas. (SAVIANI, 2011, P. 69)

Ao proporcionar aos trabalhadores acesso ao saber erudito, tal saber deixa de ser um fator distintivo entre as classes populares e a elite, porque o povo passa a ter pleno acesso e compreensão deste conteúdo tornando-o popular. Logo, a cultura popular, tida como aquela que é familiar ao povo, passa a ser a cultura erudita, que passou a ser dominada por toda a população e não apenas por uma camada restrita. Para Saviani (2011, p. 69) “a cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância

enquanto ponto de partida. Não é, porém, a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas”. Por isso, os contos de fadas, que nascem de fonte oral popular, são tratados pedagogicamente nos livros didáticos: nossa questão é saber como esses livros propõem o estudo destes contos de modo a contribuir para o processo de transcender o saber popular.

Para este autor, a escola está intimamente relacionada à ciência, isto é, ao conhecimento metódico e sistematizado, para ele, “[...] a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2011, P. 14). Logo, as atividades da escola básica deveriam organizar-se a partir dos saberes elaborados, para Saviani “[...] é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a este saber seja aprender a ler e escrever” (SAVIANI, 2011, P. 14).

Tal saber precisa estar consolidado no currículo da escola ocupando espaço primordial no momento da transmissão. Saviani salienta que em virtude da ampliação do conceito de currículo muitas atividades de caráter acessório têm roubado espaço e tempo de atividades consideradas primordiais e de suma importância para o desenvolvimento do aluno, gerando, inclusive, alguns questionamentos sobre as definições de curricular e extra-curricular; segundo o autor:

[...] tempos para cá, disseminou-se a ideia de que currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola. Portanto, currículo diferencia-se de programa ou elenco de disciplinas; segundo essa aceção, currículo é tudo o que a escola faz; assim, não faria sentido falar em atividades extracurriculares. Recentemente, fui levado a corrigir essa definição acrescentando-lhe o adjetivo “nucleares”. Com essa retificação, a definição, provisoriamente, passaria a ser a seguinte: currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. E por que isto? Porque se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente, o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola. (SAVIANI, 2011, p. 15)

Visto isso, a escola não pode resumir-se a trabalhar apenas os conteúdos cotidianos e já familiares aos alunos, deixando de fora do currículo o clássico, o distante e o científico.

Ao esvaziar a escola de conteúdos clássicos, tira-se sua principal função, que é a de possibilitar aos sujeitos acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, de forma que ao se apropriarem deles consigam transformar sua consciência e, conseqüentemente, seus atos (BACZINZKI, 2011).

Quando pensamos em conteúdos clássicos, imediatamente somos reportados às lembranças do antigo, do velho, do ultrapassado e às lembranças daquilo que foi popularmente considerado desinteressante para o público escolar, o que nos soa incoerente quando temos a certeza de que estas não são características de uma escola em que almejamos atuar.

Contudo, não é dessa maneira que Saviani vai definir o clássico e seus conteúdos. Para este autor o clássico é aquilo que é essencial e está nas bases fundamentais da humanidade, não podendo nem ser confundido com o tradicional e ultrapassado – conforme mencionamos - nem com o moderno e contemporâneo – que muitas vezes é cobrado nas escolas - e, em contrapartida, o clássico também não se opõe totalmente a estas definições, o “[...] clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo” (SAVIANI, 2011, p. 17).

Para Saviani, clássico é “[...] o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala da cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira” (2011, p. 17). O autor complementa afirmando que:

O clássico não se identifica com o antigo, porque um moderno é considerado também um clássico. Dostoiévski, por exemplo – segundo a periodização dos manuais de história, um autor contemporâneo -, é tido como um clássico da literatura universal. Da mesma forma, diz-se que Machado de Assis é um clássico da literatura brasileira, apesar de o Brasil ser mais recente até mesmo que a Idade Média, quanto mais que a antiguidade. Então, o clássico não se confunde com o tradicional, razão pela qual tenho procurado chamar a atenção para certas características, certas funções clássicas da escola que não podem ser perdidas de vista porque, do contrário, acabamos invertendo o sentido da escola e considerando questões secundárias e acidentais como principais, passando para o plano secundário aspectos principais da escola” (SAVIANI, 2011, P. 87)

Clássico é aquele conteúdo pleno de relevância, peso e contribuição para o desenvolvimento do homem em sua plenitude. O que não significa dizer que os

conteúdos que não são considerados clássicos e não contribuem de igual maneira para a emancipação dos sujeitos devam ser abolidos da escola, mas sim que eles não devem ocupar o espaço nuclear das aulas tirando dos estudantes das classes trabalhadoras o direito de se apropriarem de conteúdos que realmente irão impulsioná-los no processo de se compreenderem, compreenderem a diversidade inerente ao ser humano, ao seu modo de viver, de se organizar em sociedade e, principalmente, de evoluir historicamente.

Nesse sentido, Candido vai dizer que fica restrito às massas apenas o folclore, a sabedoria espontânea ou a canção popular – não que essas modalidades também não sejam importantes – mas “ [...] é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido a pobreza e a ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas” (CANDIDO, 2011, p. 189).

Logo, a escola não deve estacionar nas experiências individuais das crianças ficando restrita apenas ao que é familiar e comumente considerado legal e divertido para o público infantil. A criança precisa conhecer outros modelos e ter acesso a conteúdos que realmente irão colaborar para o seu crescimento efetivo como sujeito, estimulando o seu desenvolvimento psíquico a partir da superação de seus conhecimentos elementares até o alcance das formas superiores de pensar, conforme veremos no tópico a seguir.

3.2 Escalando pés de feijão: a formação do psiquismo e o desenvolvimento do sujeito crítico

Quando a vida do homem já não mais se faz garantida pela adaptação natural ao meio, Martins afirma que salta para a humanidade um modo especial de intercâmbio com a natureza: o trabalho social. A autora afirma que a partir de uma unidade funcional entre mãos, cérebro e linguagem, o homem passa a se relacionar com suas condições de existência de maneira consciente:

A consciência é a expressão ideal do psiquismo, desenvolvendo-se graças à complexificação evolutiva do sistema nervoso central pela decisiva influência do trabalho e da linguagem, inaugurando a transformação do ser orgânico em ser social. Com o advento da consciência, a realidade – e tudo que a constitui – adquire outra forma de existência representada pela imagem psíquica, pela ideia que dela se constrói (MARTINS, 2015, p. 28)

Essa imagem da realidade é exatamente o que se denomina psiquismo humano. O ato psíquico se institui a partir das relações ativas entre sujeito e objeto e ocorre de maneira dialógica, integrada e nunca de forma automatizada como uma cópia do real. Martins afirma que “[...] a consciência não pode ser identificada exclusivamente com o mundo das vivências internas, mas apreendida como ato psíquico experienciado pelo indivíduo e, ao mesmo tempo, expressão de suas relações com os outros homens e com o mundo” (MARTINS, P. 2015, p. 29).

Para a autora, o psiquismo pode existir de duas maneiras distintas caracterizadas como forma primária e forma subjetiva:

[...] a primeira manifesta-se na atividade, forma primária e objetiva de sua existência. A segunda forma, subjetiva, manifesta-se na construção da ideia, da imagem, enfim, como consciência. A atividade humana é uma manifestação em atos pela qual o homem se afirma na realidade objetiva ao mesmo tempo em que a transforma em realidade subjetiva. Os processos psíquicos incluem conexões para além do mundo interno da consciência. A vivência psíquica é produzida pela relação com o mundo objetivo externo e só se institui com base nessa relação” (MARTINS, 2015, p. 29)

Por meio da prática social os sujeitos se relacionam com a realidade objetiva para suprirem suas necessidades e produzirem sua existência. É exatamente para se apropriarem desta realidade e bem existirem que o psiquismo humano se institui. De acordo com Martins, é justamente para melhor dominar a natureza que os processos mentais evoluem originando um psiquismo altamente sofisticado. A autora afirma que:

[...] são as formas de existência social que criam também as formas de funcionamento psíquico, isto é, os processos psíquicos não se limitam a “sustentar” a atividade. Eles próprios se realizam como uma forma específica de atividade, derivada do desenvolvimento da vida material que se transforma (MARTINS, 2015, p. 40).

Tal transformação não fica restrita apenas à vida material, o interior do psiquismo também modifica-se em diferentes tempos e medidas interpenetrando em suas funções internas e provocando diferentes transformações; Martins afirma que todas as transformações ocorridas no interior do psiquismo “[...] possuem ritmos e proporções distintos, tanto do ponto de vista orgânico quanto psicológico porque, igualmente, as atividades realizadas pelo indivíduo não mobilizam o todo de forma homogênea” (MARTINS, 2015, p. 71)

Dessa forma, o indivíduo também vai passando por transformações à medida que suas funções psíquicas vão sendo formadas e modificadas pelas atividades realizadas,

principalmente transformações comportamentais. A imagem psíquica é “[...] construída histórico-socialmente por meio da atividade que vincula o homem à natureza. Na unidade matéria-ideia o psiquismo humano se edifica, conquistando seu mais complexo atributo: a orientação consciente do comportamento” (MARTINS, 2015, p. 53).

O orientar-se conscientemente diz respeito a como eu escolho me posicionar diante dos mais diversificados estímulos externos da realidade objetiva. A formação de uma imagem psíquica da realidade retroage com a minha existência concreta e orienta minha relação interpessoal, ou seja, como eu me relaciono comigo mesmo, sendo a constante formação dessas imagens o que configura minha personalidade e, mais detidamente, o que me configura como sujeito.

Esta configuração passa pelas diferentes funções internas inerentes à formação do psiquismo e, conseqüentemente, ao desenvolvimento humano em sua plenitude. Martins afirma que este desenvolvimento “[...] segue duas línguas e leis de natureza distinta que, embora se entrecruzem, não se identificam nem se reduzem uma a outra: a linha de desenvolvimento orgânico e a linha de desenvolvimento cultural”. (2015, p. 54).

Cada uma dessas linhas refere-se a uma função específica do psiquismo e é categorizada em duas funções: funções psíquicas elementares e funções psíquicas superiores. As funções psíquicas elementares - de origem orgânica - são naturais tanto aos homens quanto aos animais e podem ser descritas como uma série de capacidades naturais para a garantia da própria sobrevivência, como a atenção involuntária, que é uma função psíquica elementar presente tanto em uma criança quanto em um cachorro e trata-se do estímulo imediato causado por um barulho repentino, uma cor reluzente ou um movimento brusco.

As funções psíquicas superiores – de origem cultural – são exclusivamente humanas, podem ser descritas como capacidades resultantes da vida social e tratam-se de comportamentos complexos formados culturalmente a partir de condições de socialização, por exemplo a atenção voluntária, que é uma função psíquica superior presente apenas nos homens e que refere-se à capacidade de controlar de modo consciente e intencional o seu próprio processo de atenção.

As funções psíquicas superiores só se desenvolvem por meio de atividades que as determinem, sendo necessário que os sujeitos tenham contato com diferentes atividades

e conteúdos que possam possibilitar e potencializar o desenvolvimento máximo dessas funções. Para Martins (2016, p. 19) “[...] o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para a sua execução representam os condicionantes primários de toda a periodização do desenvolvimento psíquico”. Sobre isso, Saviani afirma que “[...] através das mediações do empírico e do abstrato, nós nos apropriamos, no plano do pensamento, do real-concreto, isto é, o processo educativo enquanto síntese de múltiplas determinações” (SAVIANI, 2000, p. 5).

Por isso os conteúdos selecionados para a formação dos sujeitos bem como as formas de mediação escolhidas – conforme explanado no tópico anterior – estão intrinsecamente relacionados com o tipo de sujeito o qual se pretende formar. De acordo com Martins, reside aí o objetivo maior de se transmitir conhecimentos clássicos³⁹ e historicamente sistematizados no transcurso de todos os períodos do desenvolvimento:

Trata-se do enriquecimento do universo simbólico por meio da apropriação dos signos culturais mais elaborados e abstratos. Privar os indivíduos das condições objetivas para esse desenvolvimento significa usurpá-los da formação do pensamento em conceitos, que é em última instância o meio mais adequado de se conhecer efetivamente a realidade (MARTINS, 2016, p. 19)

Os conceitos são ferramentas do pensamento que permitem que o sujeito opere com aquilo que não está posto fisicamente, sendo eles categorizados em duas classificações distintas: conceitos espontâneos e conceitos científicos. Os conceitos espontâneos dizem respeito aos conhecimentos formados na experiência social e despreziosa dos sujeitos, e os conceitos científicos são formados por meio de um processo sistematizado, orientado e consciente, ou seja, são formados de maneira intencional mediante procedimentos analíticos.

Apesar da categorização distinta, ambos os conceitos estão interligados e são dependentes entre si, segundo Martins (2016, p.184), “[...] a base dos conceitos científicos são os conceitos espontâneos e, em contraposição, os conceitos espontâneos são reconfigurados e ampliados à medida que os conceitos científicos são aprendidos”.

O pensamento por conceitos diz respeito à capacidade de lidar com abstrações e com o controle da própria produção cognitiva. Martins assevera que pensar por conceitos, ou

³⁹ Martins compartilha do mesmo conceito de clássico descrito no primeiro tópico deste capítulo. Para caracterizações mais aprofundadas sobre esta conceituação ver Saviani (2000, 2011).

seja, teoricamente, é uma das formas universais do desenvolvimento psíquico humano e é aprendido externamente cabendo à escola a tarefa de ensinar às crianças o ato de pensar por meio de conceitos científicos, históricos e filosóficos. Segundo a autora, “[...] o papel do professor nesse processo é propor tarefas de estudo que possibilitem aos estudantes a reconstrução do movimento dialético do pensamento, ou seja, a reprodução do caminho histórico de elaboração do conceito, como se fossem “coparticipantes da busca científica” (MARTINS, 2016, p. 180).

Em oposição ao pensamento teórico identifica-se o pensamento empírico, que é baseado apenas nas representações da realidade e não está atrelado aos conceitos dos objetos como ocorre com o pensamento teórico, que permite aos sujeitos a compreensão e a significação da essência dos objetos reais desde a sua constituição. Martins assevera que:

Diferentemente do pensamento empírico, que aprende a realidade pela via sensorial, a essência do pensamento teórico está nas dependências internas, que não podem ser observadas diretamente, mas apenas de forma mediada. Nessa perspectiva, o objeto só pode ser compreendido como totalidade, não como somatória de partes. Torna-se necessário descobrir as inter-relações dos objetos isolados dentro de um sistema (MARTINS, 2016, p. 186).

Apesar do pensamento empírico também ser considerado importante na construção do conhecimento da realidade, ele revela-se insuficiente diante das múltiplas determinações do real demandando um pensamento mais elaborado e profundo que possa abarcar toda essa complexidade: o pensamento teórico, que por tratar das propriedades e características dos fenômenos da realidade, vai operar por meio de ideias que vão além do sensorial e imediato permitindo a compreensão de como o real chegou a ser como é de como ele pode deixar de ser assim.

Por não se formar naturalmente, como ocorre com as funções elementares que são garantidas biologicamente aos sujeitos, este pensamento possui características específicas que são descritas por Rosa, Moraes e Cedro (2010) apud Martins (2016) como:

Transformação do saber em teoria desenvolvida mediante dedução e explicação; elaboração por meio da análise do papel e da função de certa relação entre as coisas no interior de um sistema; expressão por diferentes sistemas semióticos; fundamentação na transformação dos objetos; apresentação de uma forma universal que caracteriza simultaneamente um representante de uma classe e um objeto particular; relação entre o geral e o particular; e representarem a relação entre as propriedades do objeto e as suas ligações internas (MARTINS, 2016, p. 187).

Reforçamos que para essas características se manifestarem nos sujeitos provocando transformações, faz-se necessária a organização sistematizada de conteúdos e atividades com a finalidade de transmitir o conhecimento científico tendo em mente que não é em qualquer atividade que se forma o pensamento teórico. Neste sentido, Asbahr complementa afirmando que “[...] a formação do pensamento teórico dos estudantes, nessa perspectiva, deve ser a finalidade do ensino escolar, pois o ensino e a educação escolar determinam o caráter do desenvolvimento psíquico” (ASBAHR, 2016, p. 181).

Tal desenvolvimento necessita do estabelecimento de mediações cada vez mais abstratas entre as impressões concretas extraídas da realidade, exige o estabelecimento de relações e generalizações entre diferentes objetos à vista da organização e sistematização da experiência individual e, principalmente, da imagem subjetiva resultante dela (MARTINS, 2015).

A formação das operações lógicas do pensar e raciocinar está exatamente na tensão entre o concreto e o abstrato. Tal tensão é externa e não se dá espontaneamente, Martins afirma que “[...] ela precisa ser provocada, instigada, dado que nos permite afirmar a educação escolar como uma importante condição na geração dessa tensão e o ensino dos conceitos científicos como criação de ‘desconfiança’ em relação ao imediatamente evidente na realidade concreta” (MARTINS, 2016, p. 19).

A partir deste mesmo pensamento, retomamos Saviani ao direcionar para a educação o papel de identificar os elementos culturais que precisam ser transmitidos aos sujeitos da maneira mais eficiente possível, o autor afirma que “[...] trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório (SAVIANI, 2011, p. 13)”, permitindo-nos concluir que não basta apenas estar inserido socialmente e dentro de um contexto escolar de ensino, pois não será a aprendizagem de qualquer conteúdo – a grosso modo, de qualquer coisa - que permitirá o desenvolvimento real dos sujeitos. Para Martins:

A seleção de conteúdos e a forma organizativa pelos quais a aprendizagem ocorre, para a psicologia histórico-cultural, não são fatores que possam ser secundarizados. Da mesma maneira, para a pedagogia histórico-crítica, há que se identificar no ato educativo sob quais condições a aprendizagem opera, deveras, a serviço do desenvolvimento dos indivíduos.

Em total consonância com o preceito vigotskiano, segundo o qual nem toda aprendizagem promove, de fato, desenvolvimento, Saviani (2008) afirma que é a partir do planejamento intencional de forma e conteúdo, de ações didáticas e saberes historicamente sistematizados que a educação escolar se

diferencia qualitativamente das demais formas de educação informais, assistemáticas e cotidianas (MARTINS, 2016, p. 21)

Visto isso, a seleção dos conteúdos do currículo escolar deve ser estrategicamente pensada para a contribuição do desenvolvimento psíquico humano produzindo uma relação consciente entre os motivos e as ações das atividades desenvolvidas na escola, uma vez que, atualmente, “[...] os conteúdos escolares pouco são conscientizados pelo sujeito, pois não ocupam um lugar estrutural em sua atividade, e as significações sociais dessa atividade aparecem como independentes da vida dos indivíduos” (ASBAHR, 2016, p. 190)

Saviani (2000, 2011) e Martins (2015, 2016) irão defender que os conteúdos apreendidos na escola devem ter relação direta com a natureza social prática do sujeito contribuindo para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores e, conseqüentemente, para um relacionamento crítico e dialógico com sua prática social.

Tal defesa está intimamente relacionada aos desdobramentos de um pensamento calcado na natureza social do homem edificado pelo trabalho, encontrando neste último os critérios mais decisivos da existência do homem marcados por alternados momentos do desenvolvimento psíquico humano condensados em três diferentes etapas:

[...] reações inatas, representando o fundo instintivo e hereditário; as reações adquiridas na experiência pessoal, expressas nos hábitos ou reflexos condicionados; e as reações intelectuais, responsáveis pela adaptação do organismo às demandas do meio, no que se inclui a resolução de problemas (MARTINS, 2015, p. 93).

Apesar de distintas, estas etapas se relacionam e unificam as funções psíquicas apresentadas atuando conjuntamente. Contudo, por estas etapas abarcarem somente o desenvolvimento biológico do comportamento humano dos sujeitos sem levarem em consideração os seus processos históricos, Vigotski vai propor uma superestrutura de origem cultural que vai ser considerada uma nova etapa do processo de desenvolvimento do comportamento:

A nova etapa não se constrói sobre as três anteriores de maneira análoga a como elas se edificam umas sobre as outras. A quarta etapa significa que se modifica o próprio tipo e orientação do desenvolvimento da conduta, que corresponde ao tipo histórico do desenvolvimento humano. Mas é certo que quando analisamos suas relações com as três primeiras etapas, que podemos qualificar de naturais no desenvolvimento da conduta essa relação vem a ser similar à que já mencionamos. Aqui notamos a peculiar geologia no desenvolvimento das etapas genéticas existentes na conduta. Do mesmo modo que não desaparecem os instintos, mas que se superam nos reflexos condicionados, ou que os hábitos seguem presentes na reação intelectual, as

funções naturais continuam existindo dentro das culturais (VIGOTSKI, 1995, apud MARTINS, 2015, p. 94)

Desse modo, o autor rebate as possibilidades de se existir em cada sujeito funções pré-acabadas que podem ou não se ampliarem com o tempo; de acordo com Martins (2015, p. 99) “[...] o autor apoiou-se nessa ideia para postular que toda função psíquica superior passa por uma etapa externa de desenvolvimento, por ser, de partida, uma função social”.

Logo, as funções psíquicas superiores operam em rede, de maneira imbricada e interdependente, desenvolvendo-se a partir da historicidade humana e da história do comportamento cultural. Nesse sentido, Martins vai afirmar que “[...] o desenvolvimento cultural pressupõe unidade entre formação das funções e domínio sobre elas, isto é, o domínio voluntário de si mesmo” (MARTINS, 2015, p. 101).

A formação das funções superiores e o seu domínio com o objetivo de dar continuidade à história do homem visando ao desenvolvimento de um trabalho de bases revolucionárias em que todos tenham pleno entendimento não apenas de seu papel social, mas, igualmente, de toda motivação histórica e cultural que está por detrás do porquê ele ocupa este papel, é, em suma, a consciência do sujeito crítico o qual a escola deve intentar formar em seus doze anos de atuação básica.

Para Saviani (2000), a consciência crítica é exatamente aquela que se sabe condicionada, que sabe o que e porque a condiciona, diferentemente da consciência ingênua, que segundo o autor não sabe que é condicionada; Saviani (2000) complementa tal definição afirmando que o sujeito crítico relê coletivamente a realidade posta levando em consideração os interesses da classe dominada visando a compor a hegemonia social.

Para isso, é extremamente importante que a escola tenha como um de seus objetivos primordiais o rompimento⁴⁰ do senso comum conservador e mistificado, não para criar uma nova forma exclusiva e superior de conhecimento, mas para conduzir os sujeitos a se reinventarem e criarem conjuntamente um novo senso comum crítico e

⁴⁰ O rompimento mencionado vai ao encontro com a busca por tornar o conhecimento científico o senso-comum, tendo em vista que o conhecimento empírico é aquele produzido com o uso, o qual a ciência, em sua maioria, se detém em explicar. Logo, não se intenta inferiorizar o senso comum para valorizar a ciência desmerecendo o conhecimento usado pelas pessoas para viver, mas sim ressignificar o senso comum proporcionando aos sujeitos a emancipação de uma formação crítica e reflexiva.

emancipatório. A escola deve buscar um nível de erudição que permita a disputa pela hegemonia (SAVIANI, 2000).

Tal erudição passa pela transformação do senso comum à consciência filosófica, trata-se de “[...] passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (SAVIANI, 2000, p. 3). Tal desarticulação identificada no senso comum é proposital e planejada, tendo em vista que a partir dessa fragmentação do conhecimento popular as classes dominantes impedem a expressão elaborada dos interesses populares e inviabiliza a organização dessa camada enquanto classe (SAVIANI, 2000)

A formação de sujeitos críticos a partir da educação popular básica⁴¹, ou seja, sujeitos que desenvolveram suas funções psíquicas superiores e possuem consciência delas, é a verdadeira forma de dispor da educação como instrumento de luta:

[...] luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. Mas o proletariado não pode se erigir em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação (SAVIANI, 2000, p. 3).

Preocupar-se com a educação é:

[...] admitir que a defesa de privilégios (essência mesma da postura elitista) é uma atitude insustentável. Isso porque a educação é uma atividade que supõe a heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e a homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada. Diante disso, a forma pela qual a classe dominante, através de suas elites, impede a elevação do nível de consciência das massas é manifestando uma despreocupação, um descaso e até mesmo um desprezo pela educação (SAVIANI, 2000, p. 6)

Desprezar a educação é desprezar a promoção do homem, que a partir da escola deve ter a oportunidade de conhecer os elementos que compõem a sua situação social e como intervir nela, modificando-a, transformando-a, ampliando a sua liberdade, pois “[...] sabemos quão precárias são as condições de liberdade do homem brasileiro, marcado por uma tradição de inexperiência democrática, marginalização econômica, política, cultural. Daí a necessidade de uma educação para a liberdade” (SAVIANI, 2000, p. 40). Sobre isso, Newton Duarte complementa afirmando que:

⁴¹ Aqui nos referimos à educação básica de caráter popular composta pelas escolas públicas de ensino gratuito ofertado pelos governos municipais, estaduais ou federais.

[...] uma pedagogia que valorize a liberdade dos indivíduos não será aquela que tenha por objetivo formar nos alunos a capacidade de adaptação à realidade local da qual eles fazem parte, mas sim aquela que forme nos alunos a consciência da necessidade de apropriação da riqueza espiritual universal e multifacetada. (DUARTE, 2011, p. 11)

Esta necessidade se dá devido à capacidade do homem de ir muito além que a mera adaptação à natureza, podendo ele projetá-la, planejá-la e construí-la à luz do domínio das propriedades do pensamento teórico, ao qual, de acordo com Martins:

[...] competem os domínios da criação, o que o torna a forma mais desenvolvida de pensamento já consolidada pela humanidade e, do mesmo modo, expressão da universalidade teórico-prática dos homens. Ao pensamento teórico, ou conceitual, une-se outra função psicológica: a imaginação (MARTINS, 2011, p. 50)

É a partir da imaginação que o homem cria modelos psíquicos de uma atividade futura e define as maneiras necessárias para executá-la, otimizando sua capacidade para lidar com problemas e intervir criativamente na realidade, conforme veremos no tópico a seguir.

3.3 Em terra de gigantes: imaginação e conto de fadas

Por ser a imaginação um dos processos funcionais do psiquismo humano e todos os processos, de alguma maneira, se relacionarem, é impossível compreender a imaginação de maneira isolada como uma função psicológica única. Visto isso, apesar de intentarmos focar apenas na imaginação como uma função específica, iremos, em determinados momentos, trazer para a discussão a formação de outras funções que também compõem o psiquismo humano e que podem, de alguma maneira, contribuir para a nossa compreensão do imaginário.

A imaginação diferencia-se dos demais processos funcionais do psiquismo humano - como a sensação, a atenção e a memória - por ser uma das principais responsáveis pela formação de reflexos psíquicos da realidade e por estar intrinsecamente vinculada à construção da imagem subjetiva do real, possuindo características únicas e singulares. Segundo Martins (2015, p. 227), “[...] nela [a imaginação], as imagens das experiências prévias se alteram, produzindo outras e novas imagens. Trata-se de uma atividade mental que modifica as conexões já estabelecidas entre imagem e objeto produzindo outra imagem figurativa” (MARTINS, 2015, p. 227). Saccomani afirma que:

A singularidade da imaginação reside em ser a função psíquica a quem cumpre a seguinte tarefa: modificar as conexões já estabelecidas entre sujeito e objeto, produzindo uma nova imagem, ou seja, romper com as conexões habituais entre dado objeto e dada imagem e reordena-las do ponto de vista abstrato. (SACCOMANI, 2016, p. 69)

É exatamente esta nova imagem produzida que vai funcionar como modelo psíquico a ser alcançado pelo sujeito antecipando o produto real da atividade. Este produto existiu inicialmente apenas no interior do sujeito com o acionamento da imaginação pelo psiquismo humano. De acordo com Martins:

[...] o trabalho – como atividade que encerra uma finalidade precedente ao seu resultado final, cujo produto existe primeiro ‘na cabeça do homem’ – exigiu do psiquismo a especialização da função imaginativa. A atividade vital humana, deixando de ser casual, passa a orientar-se por um projeto ideal que, mesmo não tendo existência concreta imediata, determina e regula seus diferentes atos (MARTINS, 2015, p. 227)

É com a participação da imaginação que os sujeitos desempenham suas atividades transformadoras da natureza e alimentam a construção de suas subjetividades, sendo a imaginação uma das principais responsáveis por projetar o homem para o futuro. A partir da imaginação o homem pode ver algo que não está posto diretamente em sua frente ou que inexistente na realidade concreta, e a partir dessa visualização provocar uma transformação, quando imaginamos transformamos. Para Saccomani:

Nós alteramos os objetos primeiro em nossa mente, rompendo com as conexões já estabelecidas, para assim criar uma nova imagem. Eis uma das características fundantes do trabalho: o produto da atividade existe primeiro na mente do sujeito [...] A imaginação possibilita-nos representar o resultado final da atividade antes de executá-la. (SACCOMANI, 2016, p. 69)

Imaginação e trabalho, logo, estão intrinsecamente relacionados, contudo, a imaginação que transforma e impulsiona uma atividade concreta, ou seja, esta antecipação mental do resultado que se espera alcançar com a atividade de um trabalho, também não é biologicamente desenvolvida e não se trata de algo espontâneo, e sim de uma capacidade que é estimulada externamente e que depende do pensamento elaborado. Scaccomani vai afirmar que “[...] para transformar verdadeiramente o memorizado, faz-se necessário o pensamento abstrato altamente desenvolvido. Em realidade, a imaginação tenciona reprodução e transformação e, dessa forma, aparece como expressão máxima da consciência do psiquismo humano”. (SACCOMANI, 2016, p. 71)

Segundo a autora, alcançar essa expressão máxima exige processos específicos que passam por dois importantes atributos da imaginação: o aspecto reprodutivo e o aspecto

criativo. Estes dois aspectos se manifestam exatamente na tensão entre reprodução e transformação e estão relacionados com a memória imaginativa, tratando-se de operações realizadas pelos sujeitos a partir do que foi armazenado. Martins descreve o aspecto reprodutivo como aquele:

Fundamentalmente requerido no trabalho com a literatura, bem como dos conteúdos escolares em geral, por libertar do imediatamente dado pela experiência particular, promovendo as elaborações de ideias imaginativas cujos produtos são as novas representações. De certa forma, toda imaginação “cria” algo novo e exatamente por isso não é, meramente, um desdobramento da memória. Se a memória orienta opções mentais a partir do vivido – portanto, do passado –, a imaginação orienta as referidas operações à vista do não vivido, portanto do futuro (MARTINS, 2015, p. 230)

Logo, o sujeito dispõe daquilo que ele armazenou na memória como resultado de suas vivências e práticas visando sempre a produzir algo novo que em algum nível se distancie da experiência precedente. O aspecto reprodutivo, apesar da nomenclatura, não é uma simples e fiel reprodução de algum conteúdo armazenado, todo conteúdo ao ser relido por um sujeito particular contém, em menor ou maior grau, o que Martins (2015) vai denominar de possíveis incompletudes ou deformações, logo, o primeiro aspecto da imaginação não se trata de uma operação meramente reprodutiva, mas de uma operação mental consciente sobre a imagem variando qualitativamente conforme as ações externas sofridas pela criança.

Tais ações são consequências de vivências cotidianas que, muitas vezes, são experienciadas pela criança no contexto escolar, por isso consideramos a escola de suma importância no desenvolvimento deste aspecto da imaginação por ela deter a possibilidade de proporcionar aos sujeitos experiências altamente ricas e diversificadas, que podem auxiliar a criança no processo de autoentendimento, entendimento do real que está posto e, principalmente, no processo de produção de novas realidades.

Produzir o novo requer o pleno conhecimento do velho, o que significa dizer que a criança durante o seu percurso escolar precisa ter acesso aos conteúdos já produzidos pela humanidade e cancelados pela história: “[...] quando o aluno se apropria dos conhecimentos historicamente acumulados, está ampliando a sua memória, registrando

elementos que vão muito além de sua memória individual, ou seja, o aluno passa a ter um domínio sobre a memória da humanidade⁴²” (SACCOMANI, 2016, p. 70).

Entendemos que é a partir deste domínio que o aluno adquire instrumentos para ultrapassar fronteiras e alcançar novas possibilidades, pois o aspecto reprodutivo é, em sua essência, “[...] uma imaginação representativa, que permite ao indivíduo superar os limites da experiência particular e, ao fazê-lo, participar ativamente nos processos de aprendizagem e na compreensão de experiências alheias” (MARTINS, 2015, p. 229).

Tal compreensão, conforme salientamos no tópico anterior deste capítulo, é extremamente importante na formação basilar do sujeito crítico por representar o início de uma consciência que se sabe condicionada, entende a sociedade a sua volta e dialogicamente relaciona-se com ela.

Pode-se dizer que alcançar tal compreensão é o princípio da manifestação do segundo aspecto da imaginação - o aspecto criativo - o qual Martins (2015, p. 230) associa diretamente com a “[...] idealização de algo que modifica ou transforma a imagem resultante da percepção sensível”, ou seja, com a capacidade de criação humana.

O aspecto criativo da imaginação foi caracterizado por Rubinstein (1967) em três diferentes momentos, sendo o primeiro momento aquele que se destaca por enriquecer e aprimorar o já existente, dando a esta realidade traços novos e qualitativos que irão proporcionar o avanço das produções humanas e não apenas a compreensão - como ocorre no aspecto reprodutivo; o segundo momento aquele que diz respeito à projeção de elementos que nunca existiram no tempo presente e por isso refere-se a ideias imaginárias, “[...] trata-se da participação da imaginação nos grandes feitos da humanidade, cuja concretude se conquista mais lentamente no curso da história” (MARTINS, 2015, p. 230); e o terceiro momento que diz respeito à imaginação artística, diferenciando-se das demais por não criar algo novo que altere a realidade, mas que vise sua transformação estética a partir do que o artista capta por meio de um olhar diferenciado, que pode se materializar em uma fotografia, pintura ou fenômeno.

⁴² Corroboramos com o pensamento de Saccomani (2016, p. 70) no que diz respeito ao conceito de *memória da humanidade* extraído a partir da estética de Lukács, que, segundo a autora, vai explicar tal expressão a partir da produção artística dos sujeitos entendendo a literatura, a história, a pintura, a música e outras manifestações da arte como a *memória da humanidade*.

Este aspecto da imaginação, composto por seus três diferentes momentos, caracteriza-se principalmente pelo fator criação, podendo tanto inovar aquilo que já existe como inventar algo inédito e sem precedentes, exigindo um elevado alcance do psiquismo humano que neste complexo processo criativo irá acionar suas diferentes funções psíquicas e se interrelacionar com todas elas.

O aspecto criativo manifesta-se em sua plenitude a partir da transição da infância para a adolescência, momento em que a criança já deve possuir um nível considerável de bagagem cultural e, portanto, a capacidade de formular seus pensamentos a partir de conceitos objetivos.

Contudo, após alcançar o aspecto criativo da realidade, o aspecto reprodutivo não deixa de existir na vida do sujeito, simultaneamente ambos os aspectos vão eventualmente se relacionar e possuir como ponto de cruzamento a suplantação da realidade sem se distanciarem dela. Logo, a imaginação não é uma função abstrata e apática à realidade, mas uma atividade consciente, desenvolvida e associada ao conhecimento do real, ou seja, da realidade objetiva, o que significa dizer que o desenvolvimento imaginativo exige uma relação direta com o ato de aprender/aprender novas experiências concretas:

Imaginar algo e, em conformidade com as exigências reais, implementá-lo, praticamente é um trabalho ancorado em domínios objetivos e subjetivos resultantes de experiências que exigem a inteligibilidade do objeto percebido e do projeto que visa transformá-lo. Esse trabalho não resulta de propriedades metafísicas disponibilizadas aos indivíduos na forma de dotes especiais, mas da natureza da atividade que realiza no atendimento às demandas reais, fundamentalmente objetivas (MARTINS, 2015, p. 232)

Faz-se necessário salientar que mesmo diante de demandas reais, imaginar nem sempre compreenderá implementar, e o trabalho pode ficar apenas na imaginação do sujeito sem nunca receber uma aplicabilidade real (física), pois o ato de imaginar abrange duas formas distintas de manifestação: a ativa e a passiva.

A manifestação ativa, como o próprio nome diz, estimula a ação ativando subsídios que impulsionam o sujeito a criar e a se manifestar concretamente; a manifestação passiva, ao contrário da anterior, não gera nenhum impulso no sujeito, trata-se da criação de imagens que não se põem como projetos a serem executados e muitas vezes é considerada apenas um devaneio prazeroso e rápido (MARTINS, 2015).

A criação de novas imagens exige do sujeito uma complexa relação entre o pensamento e a imaginação em suas formas mais superiores. A imagem não está pronta e posta na realidade circundante e a sua formação requer uma profunda imersão do sujeito na realidade, quanto mais largos são os seus passos em direção ao conhecimento do real, maiores são as suas possibilidades de libertar-se das formas primitivas do conhecimento de que se dispunha anteriormente:

Apenas o profundo conhecimento da realidade possibilita uma atitude mais livre em relação a ela, posto que o alheamento em relação às suas manifestações exteriores, dadas pela percepção imediata, é um ato fundamentalmente abstrato e, na ausência dessa operação do raciocínio, não se suplanta o real sensorialmente dado. Contudo os vínculos mais diretos da imaginação não se circunscrevem à linguagem e ao pensamento, incluindo também complexas relações com os sentimentos (MARTINS, 2015, p. 237)

A relação entre imaginação e sentimento na infância é extremamente forte e se materializa de diferentes maneiras, desde as brincadeiras infantis individuais ou coletivas até a experiência de ouvir ou ler histórias, trata-se de sentir de maneira real e intensa uma emoção provocada por algo fantasioso, como ouvir a descrição de um monstro malvado de um conto de fadas e sentir medo, insegurança, pavor, calafrios ou repulsa, sentimentos reais e perceptíveis fisicamente. “Ou seja, com frequência dada imagem pode ser irreal pela ótica dos processos racionais que lhe servem de base, mas profundamente real em sentido emocional” (MARTINS, 2015, p. 237).

À medida que a criança vai crescendo e acumulando um conjunto mais denso e sólido de experiências, o seu pensamento minimiza seu forte vínculo com as emoções e ela passa a desenvolver conexões que não estão apenas relacionadas ao afeto e às emoções, mas também aos signos. Contudo, em um processo saudável do desenvolvimento do psiquismo não existem contraposições entre imaginação, pensamento e emoções, pois se relacionam igualmente sem que um deles se torne o centro (MARTINS, 2015).

Visto isso, o acúmulo de variadas experiências e a exposição a contextos mais amplos e ricos são extremamente importantes para a criança, no que diz respeito tanto ao desenvolvimento de seu psiquismo quanto de sua imaginação. Quanto maior for a gama de experiências do sujeito mais nutrido é o seu poder imaginativo:

Verifica-se, portanto, a estreita condicionabilidade do desenvolvimento da imaginação às condições de vida e educação. Referindo-se a esse desenvolvimento, Vigotsky destacou a suposição, amplamente difundida até os dias atuais, segundo a qual a imaginação da criança seria mais rica e fértil do que a do adulto. Se assim o fosse, afirmou o autor, o curso do

desenvolvimento da imaginação seria involutivo e, obviamente, incompatível com qualquer concepção de desenvolvimento (MARTINS, 2015, p. 238)

Na infância, as experiências dos sujeitos ainda são muito simplórias e por isso a sua imaginação carece de desenvolvimento e completude, elementos que só vão despontar conforme a maturação da criança e a sua inserção no real. Nesse sentido, Martins vai esclarecer que o fato de o senso comum considerar a imaginação infantil mais fértil surge da liberdade de expressão inerente à infância e do fato de na criança “[...] a imaginação se anteciper ao desenvolvimento do pensamento abstrato, à formação de conceitos plenos, tomando para si o estabelecimento de conexões entre objetos, fatos e fenômenos que não se apoiam em relações objetivas entre os mesmos e a realidade” (MARTINS, 2015, p. 239).

Dispondo desta mesma linha de pensamento, Saccomani vai justificar os limites da imaginação infantil a partir dos próprios limites do desenvolvimento de sua consciência, segundo a autora, “[...] o pensamento da criança pretere as relações internas essenciais e não visíveis entre os fenômenos, isto é, ainda desconhece as leis que regem a existência objetiva dos fenômenos” (SACCOMANI, 2016, p. 74).

Vê-se, pois, que é extremamente importante que durante a infância a criança seja estimulada a formar pseudoconceitos que possam, com o tempo, ser superados para darem lugar aos conceitos os quais dispomos gradativamente nos pensamentos superiores que compreendem a realidade em sua forma mais complexa. Consideramos importante destacar que, de acordo com Saccomani, “[...] dadas as condições de vida e educação da sociedade atual, infelizmente, grande parte das pessoas não alça patamares superiores de desenvolvimento intelectual, isto é, permanece estagnada nos pseudoconceitos e não chega a desenvolver de forma mais efetiva o pensamento por conceitos” (SACCOMANI, 2016, p. 78).

Destaca-se, novamente, a importância da escola e o seu papel neste processo de estímulo e superação, pois “[...] o problema da pouca criatividade não deve ser tratado como característica pessoal e exclusiva, mas como manifestação direta de um déficit no próprio desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos, ou melhor, um déficit no ensino” (SACCOMANI, 2016, p. 72).

Logo, tal carência não deve ser atribuída ao indivíduo, mas à sociedade e a atual organização escolar, Saccomani afirma que “[...] o ensino dos conteúdos escolares em

suas relações substantivas, ou seja, o avanço no domínio das teorias científicas, é de fundamental importância para a superação do pseudoconceito” (2016, p. 78). Visto isso:

[...] a educação escolar deve visar ao desenvolvimento do pensamento conceitual maximamente abstrato dos indivíduos. Podemos dizer, assim, que o papel da educação escolar é extremamente criativo, pois, quando o ensino é bem sucedido, cria-se no aluno algo novo, algo que até então era desconhecido. Ou seja, o que é criador, do ponto de vista singular ou particular, não necessariamente é criativo do ponto de vista da humanidade. O gênero humano já alcançou níveis elevados de objetivações, porém os indivíduos não nascem com a capacidade de objetivar-se nesses níveis elevados nem os alcançam espontaneamente. Assim, as objetivações mais elevadas da humanidade devem ser criadas em cada sujeito particular (SACCOMANI, 2016, p. 80).

Conclui-se, pois, que expor as crianças a um processo de ensino aprendizagem de qualidade permite a elas superarem gradativamente suas emoções e afetos bem como o intenso ato de fantasiar, dando espaço para uma imaginação formada tanto pelos nexos objetivos que a constituem em seu interior quanto pela própria realidade compreendida em sua plenitude e essência.

Faz-se necessário ressaltar que apesar do ato de fantasiar ser comumente relacionado à imaginação e, por vezes, utilizado como sinônimo do imaginário devido a um vasto caminho de vicissitudes entre ambos os conceitos, existem diferentes visões acerca destes fenômenos e mesmo sendo eles constantemente associados somente à infância, também estão presentes na etapa adulta da vida do homem de maneira intensa.

Para Vigotsky (2010), não existiam diferenças significativas entre imaginação e fantasia e nenhum conceito opositor foi estabelecido por este autor no que diz respeito a essas terminologias, de acordo com Smolka (2010, p.14), “Vigotsky usa sem distinção os termos imaginação, de raiz latina, e fantasia, de raiz grega”, contudo, Martins (2015) assevera que apesar do autor não estabelecer uma sólida distinção ele “[...] deixou claro que a qualidade desses processos, especialmente sua dimensão criativa, subjuga-se à qualidade do curso de formação histórico-cultural do psiquismo” (MARTINS, 2015, p. 239).

Ainda de acordo com esta autora, Rubinstein (1967), Ignatiev (1960) e Petrovski (1985), importantes estudiosos de seu tempo, também atribuíram à imaginação e à fantasia uma distinção qualitativa no que se refere ao grau de realismo, reforçando a afirmação de Smolka de que “[...] dependendo do campo de conhecimento e do referencial teórico em questão, a palavra imaginação pode estar mais ligada à formação

de imagens sensoriais e/ou mentais; e fantasia mais relacionada ao devaneio e à ficção” (SMOLKA, 2010, p. 14)

Logo, a possível diferença identificada em ambos os termos ao longo do tempo “[...] residiria no grau de ‘liberdade’ ou desprendimento das exigências da realidade concreta” (MARTINS, 2015, p. 240). O que significa dizer que a imaginação vai constituindo seu desenvolvimento a partir das formas subjetivas da fantasia, que vai direcionar para as formas objetivas da imaginação a exigência de se relacionar intrinsecamente com a realidade concreta, “[...] a existência de um universo vastamente fantasioso do ponto de partida do desenvolvimento da criança não assegura por si mesma a conquista cultural de uma imaginação igualmente vasta, que se coloque a serviço das transformações necessárias ao próprio indivíduo e a sociedade.” (MARTINS, 2015, p. 240).

É exatamente neste processo de assegurar conquistas culturais que resultem em transformações reais no indivíduo e, conseqüentemente, na sociedade, que Bettlheim vai defender a importância dos contos de fadas na infância. Segundo o autor, “[...] os contos de fadas, procedendo do mesmo modo que a mente infantil, ajudam a criança mostrando como uma clareza superior pode emergir (e realmente o faz) de toda esta fantasia” (BETTELHEIM, 2000, p. 77).

A clareza superior mencionada é muitas vezes o elemento que carece nos sujeitos quando ele se depara com a necessidade de compreender a si mesmo ou de compreender alguma das variadas situações com as quais ele precisa lidar na sociedade. O conto de fadas é um dos fortes instrumentos que a escola pode dispor para desenvolver a clareza e a compreensão na vida das crianças:

Os contos de fadas são ímpares, não só como uma forma de literatura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis para a criança, como nenhuma outra forma de arte o é. Como sucede com toda grande arte, o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fadas, dependendo de seus interesses e necessidades do momento (BETTELHEIM, 2000, p. 20-21).

Contudo, para que os contos de fadas exerçam este impacto no desenvolvimento da criança e ela realmente consiga extrair diferentes significados dessas histórias, faz-se necessário que os contos estejam plenos de sua mais pura substância sem terem sofrido mudanças que viessem tornar o texto apenas um motivo para diversão ou informação,

tendo sido esvaziado de toda substância que poderia realmente acrescentar algo promissor.

Nesse sentido, Bettelheim vai afirmar que para o conto de fadas exercer um verdadeiro impacto na criança ele:

[...] deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade – e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro (BETTELHEIM, 2000, p. 13).

Ressaltamos que promover a autoconfiança não significa fazer a criança acreditar que ela não possui defeitos e que aquilo que eventualmente poderia ser o seu lado mais complexo vai mudar e deixar de existir em um passe de mágica. De acordo com Bettelheim (2000, p. 17), “[...] a cultura dominante deseja fingir, particularmente no que se refere às crianças, que o lado escuro do homem não existe, e professa a crença num aprimoramento otimista”, que posteriormente impede o sujeito de enxergar as pessoas e a sociedade tal como elas são; mas este outro lado do homem existe e não deixará de existir, tanto na criança quanto no adulto, e o que o autor vai afirmar posteriormente é que o homem precisa ser capacitado para aceitar as facetas da natureza humana sem se deixar ser derrotado por elas, lutando para compreendê-las e extrair delas significados.

Os contos de fadas auxiliam as crianças a encontrarem os significados mencionados e a enfrentarem não apenas os desafios externos que se apresentam no dia a dia, mas principalmente aqueles desafios que se manifestam internamente no íntimo de cada indivíduo, pois através destes contos “[...] pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em qualquer sociedade, mais do que com qualquer outro tipo de estória dentro de uma compreensão infantil” (BETTELHEIM, 2000, p. 13).

Tendo em vista que encontrar soluções, entender o seu interior, identificar os seus problemas e compreender o espaço que você ocupa no mundo, são, de maneira geral, atividades deveras complexas até mesmo para um adulto munido de diferentes experiências e conhecimentos, questionamo-nos sobre o grau de dificuldade desta tarefa

para uma criança que muitas vezes em condições precárias ainda está tentando compreender o mundo ao seu redor. Bettelheim afirma que:

Exatamente porque a vida é frequentemente desconcertante para a criança, ela precisa ainda mais ter a possibilidade de se entender neste mundo complexo com o qual deve aprender a lidar. Para ser bem sucedida neste aspecto, a criança deve receber ajuda para que possa dar algum sentido coerente ao seu turbilhão de sentimentos. Necessita de idéias sobre a forma de colocar ordem na sua casa interior (BETTELHEIM, 2000, p. 13).

Entendemos que a escola pode ser uma potente aliada neste processo de colocar ordem na “casa interior” das crianças a partir de aulas que levem em consideração o elemento humano dos alunos e contribuam para a formação do pensamento e não apenas para a aquisição de fórmulas mecânicas e descontextualizadas, voltadas, apenas, para a formação de habilidades simplórias que pouco contribuem para que a criança transcenda a infância. Segundo Bettelheim, “[...] tornar-se independente e transcender a infância requer um desenvolvimento da personalidade, e não apenas ser melhor numa tarefa específica” (BETTELHEIM, 2000, p. 174).

Por isso, o ato de ensinar precisa levar em consideração a importância daquele conteúdo na vida das crianças dentro de um cenário mais amplo, tendo em vista que “[...] a tarefa de aprendizado da criança é precisamente a de tomar decisões acerca de mover-se por conta própria, no tempo devido, e em direção às áreas de vida que ela mesma seleciona” (BETTELHEIM, 2000, p. 146).

Dessa forma, no que diz respeito especificamente às aulas de Língua Portuguesa, chamamos atenção para a contribuição dos contos de fadas no processo da criança se entender como sujeito e agente ativo da sociedade em que está inserida, podendo questionar, refletir e agir sobre ela:

O conto de fadas ajuda neste processo porque diz tudo de forma implícita e simbólica: quais devem ser as tarefas da própria idade; como se pode lidar com os sentimentos ambivalentes em relação a um dos pais, como se pode dominar este caldeirão de emoções. Também adverte a criança sobre algumas armadilhas que ela deve esperar e talvez evitar, sempre prometendo um resultado favorável. (BETTELHEIM, 2000, p. 146)

Os contos de fadas também auxiliam no desenvolvimento da imaginação infantil por estarem à frente da produção fantasiosa da criança trazendo informações inéditas as quais ela não conseguiria produzir individualmente, informações estas que, segundo Bettelheim, não estão presentes na maioria das obras infantis consideradas “boa literatura”, o autor afirma que:

O problema com parte daquilo que é considerado “boa literatura infantil” é que muitas destas estórias colocam a imaginação da criança no nível que ela já atingiu sozinha. As crianças gostam destas estórias, mas pouco se beneficiam delas, além do prazer momentâneo. Não obtém nem conforto nem consolo com respeito a seus maiores problemas; só escapam deles naquele momento. (BETELHEIM, 2000, P. 165)

A escapatória momentânea é o caminho oposto para a busca da autonomia e do desenvolvimento da criança. Durante a infância faz-se de extrema relevância que os textos que compõem o ensino da criança contenham conteúdos profundos e privilegiem o seu desenvolvimento interno, logo, é de suma importância a qualidade das histórias que chegarão até as crianças, e não a quantidade delas, pois, de acordo com Bettelheim:

[...] a maioria da chamada “literatura infantil” tenta divertir ou informar, ou as duas coisas. Mas grande parte destes livros são tão superficiais em substância que pouco significado pode-se obter deles. A aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida” (2000, p. 12).

Visto isso, e tendo em mente a importância dos contos de fadas na infância dada a sua contribuição no desenvolvimento da imaginação, do psiquismo humano e, conseqüentemente, da consciência crítica, nos ateremos no capítulo a seguir a identificar, organizar e analisar a presença destes contos em livros didáticos distribuídos em massa nas escolas públicas da década de 1950 à contemporaneidade, visando a extrair destes dados uma possível leitura sobre a importância que vem sendo dada à formação integral do homem brasileiro desde os seus primeiros anos escolares.

Capítulo 4

UMA LEITURA SOBRE CONTOS MARAVILHOSOS EM LIVROS DIDÁTICOS DAS DÉCADAS DE 1950, 1980 E 2010

4. Uma leitura sobre contos maravilhosos em livros didáticos das décadas de 1950, 1980 e 2010

“Não se pode esquecer a complexidade do ‘manual escolar’ ao se trabalhar com a literatura nos espaços e tempos escolares: instrumento iniciático da leitura para a formação de coletividades; suporte privilegiado do conteúdo educativo; objeto de manufatura inscrito em uma lógica industrial e comercial e subjugado aos contextos legislativo e regulamentar (Choppin, 2002); veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura; proposto, em geral, para cimentar a uniformidade do pensamento, para divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimentos e valores: contudo, o livro pode também criar as diferenças porque as leituras que se faz nele ou dele nunca é única (Bittencourt, 2008: 14-15). O livro didático é um espaço de memória para a história da educação, já que dá a ver, simultaneamente, uma imagem da escola que representa e uma imagem da sociedade por quem é escrito e utilizado, tanto mediante a materialização de programas, imagens e valores dominantes da sociedade, quanto através das estratégias didáticas e das práticas de ensino-aprendizagem que expressa (Benito, 2001)”.

Maria Amélia Dalvi

“Ler ficção, por conseguinte, não é entrar num mundo mágico, irreal e alienado, mas captar a realidade mais inatingível, aquela sedimentada no imaginário a partir das ingerências do cotidiano da história individual e social”

Vera Teixeira de Aguiar

Livros didáticos e contos maravilhosos são dois objetos igualmente complexos e amplamente estudados por pesquisadores de diferentes domínios. Fazem parte do processo de formação da maioria dos sujeitos e são familiares não apenas ao universo acadêmico, mas igualmente aos universos escolar e cotidiano das pessoas. Contudo, apesar de sua familiaridade, o estudo simultâneo de ambos os objetos é infrequente e dificilmente tratado em um recorte temporal mais longo, por isso, visando a uma leitura mais fluida da junção desses objetos, optamos por organizar este capítulo em apenas dois momentos distintos.

O primeiro momento trata-se da apresentação geral das três obras selecionadas para a pesquisa, a saber: “Meu grande amigo”, de Diva Vilaça Carretero e Maria Helena A Pereira, “Aprender é viver - comunicação e expressão”, de Amara Fiore, e “Projeto Burity-Língua Portuguesa”, obra coletiva da Editora Moderna LTDA. Este primeiro momento refere-se à descrição e demonstração fotográfica das características externas e internas de cada manual, do mapeamento dos contos de fadas presentes em seu interior e das propostas de estudo que acompanham estes contos.

O segundo momento destina-se à leitura dos dados produzidos, visando a discutir e problematizar as semelhanças e diferenças presentes em cada obra, suas abordagens do

ficcional e suas possíveis contribuições no processo de formação de sujeitos críticos e emancipados ao longo do recorte temporal de sessenta anos.

4.1 No alto da torre: *Meu Grande Amigo, Aprender é viver e Projeto Buriti*

O livro da década de 1950, intitulado “Meu grande amigo” – o qual passaremos a denominar a partir deste momento de Manual 1 – possui 18cm de altura, 13cm de largura, 205 páginas e possui quatro subdivisões, sendo a primeira destinada para a Língua Portuguesa, a segunda para História do Brasil, a terceira para Geografia e a quarta para a disciplina intitulada Ciências Naturais e Higiene. Do total de 205 páginas, 101 são destinadas para a Língua Portuguesa, 40 são destinadas para História, 34 para Geografia e 30 para Ciências Naturais e Higiene.

A capa do livro, já um tanto danificada pelo tempo no exemplar que utilizamos para nossa pesquisa, contém o título da obra, o nome das autoras, o nome da editora, o nome do ilustrador e o ano para a qual a obra se destina. A imagem de fundo ocupa praticamente toda a capa e trata-se de um garoto que aparenta a idade aproximada das crianças que irão utilizar o manual. De pele clara, cabelos bem penteados e de vestimenta social, o garoto da ilustração segura um livro em suas mãos e demonstra concentração e interesse, fazendo jus ao título do livro que dá a entender que ele deve ser tratado como um amigo o qual a criança deve cuidar, ouvir e confiar.

A sobrecapa do Manual 1 assemelha-se a uma página publicitária. Contém o endereço completo da editora, o preço do livro (Cr\$ 18,00) e uma sequência de divulgação das seis coleções infantis⁴³ que a editora produzia na época, anunciando-as em tom comercial como uma grande novidade do momento. No que diz respeito às ilustrações da sobrecapa, o mesmo garoto aparece deitado de bruços em meio a vários livros e compenetrado em sua leitura, porém agora rodeado de personagens mágicos típicos dos contos de fadas, tais como dragões, príncipes e bruxas.

Capa e contracapa possuem como cartela de cores o amarelo, o vermelho e o azul, sendo o amarelo a cor predominante na utilização de toda a composição da obra e o vermelho e o azul cores utilizadas como tons acessórios. O nome da editora, tanto na

⁴³ Coleção Figuras, Coleção Nova Fantasia, Coleção Estrelas, Coleção Brinquedo, Coleção Vestidos e Coleção Natureza. Continha ainda o nome e o valor das obras que compunham cada coleção.

capa como na contracapa, é escrito em letras garrafais na parte inferior do livro e chama atenção pelo destaque que recebe. Já o título da obra, apesar de escrito em um tamanho de fonte superior, é mantido em letras minúsculas e não aparece na contracapa como ocorre com o nome da editora. Conforme observamos a seguir:



Imagem 07 – Capa do LD da década de 1950 (2)
Fonte: A autora (2018)



Imagem 08 – Contracapa do LD da década de 1950 (2)
Fonte: A autora (2018)

As primeiras páginas da obra contêm informações diversas no que diz respeito a formatação editorial do livro, desde o número do exemplar até o endereço da oficina onde o manual foi produzido, endereço este que difere daquele que é exposto na contracapa, tendo em vista que um refere-se a um possível ponto de vendas e o outro à gráfica onde as impressões foram realizadas.

Neste trecho do manual, uma breve descrição anuncia o conteúdo da obra e, conseqüentemente, o que se esperar dela. Trata-se de um “[...] livro de leitura e interpretação com apêndice de conhecimentos gerais e vocabulário sob a forma de dicionário” (1953, p.03), e faz-se relevante destacar que é apenas neste momento que o leitor toma conhecimento da(s) temática(s)/disciplina(s) do livro, pois, em momento nenhum, tanto na capa como na contracapa, é anunciado para qual/quais disciplina(s) o livro se destina, podendo referir-se a qualquer temática se julgado apenas pelas informações contidas em seu exterior.

Chamamos atenção novamente para o título do texto, que nesta página introdutória vem acompanhado do ano para a qual o livro é proposto, avigorando a nossa leitura sobre a já mencionada tentativa da editora de transmitir com este título uma possível segurança e confiabilidade às crianças. Ao denominar o livro de “Meu grande amigo” e inseri-lo junto à sua série, chega-se à expressão “meu grande amigo para o quarto grau primário”, reforçando nossa afirmação inicial de que existia uma possível intenção de que o livro fosse visto como uma fonte segura de conhecimento, distração e companhia, assim como vê-se um amigo.

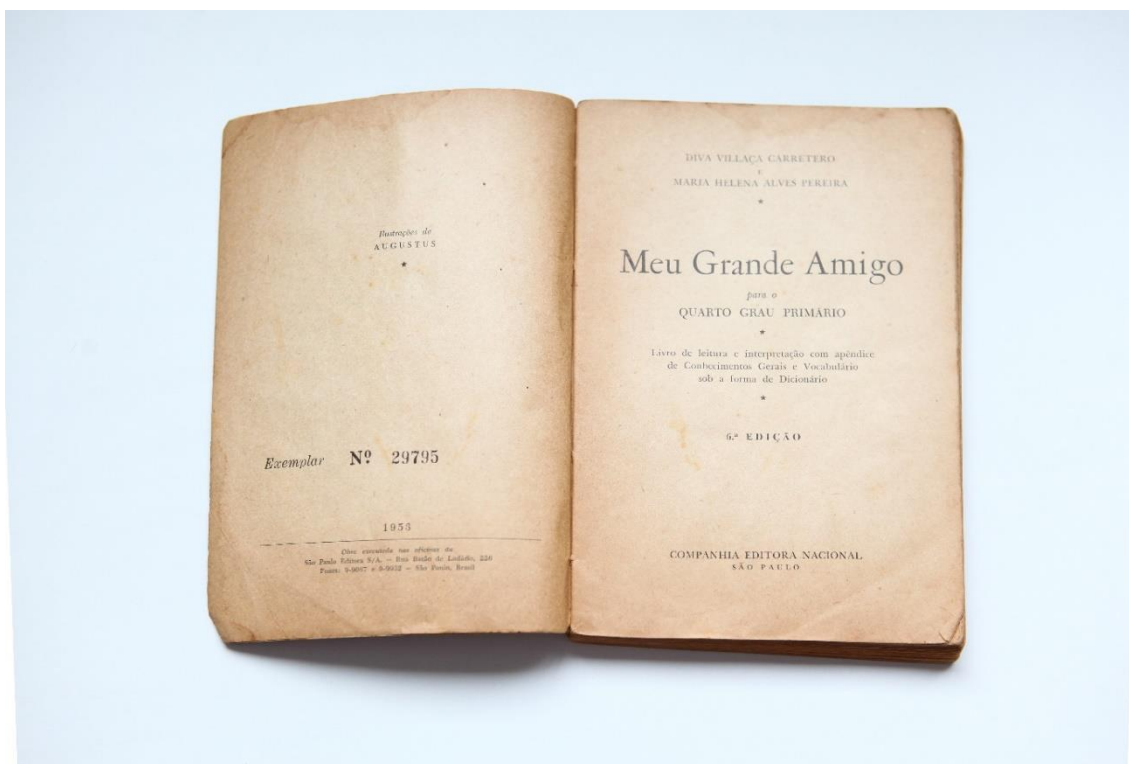


Imagem 09 – Primeiras páginas do LD da década de 1950
Fonte: A autora (2018)

Ainda neste momento introdutório do livro, identificam-se novamente os nomes das autoras Diva Villaça Carretero e Maria Helena Alves Pereira, que também estão presentes na capa da obra e chamam nossa atenção por tratar-se de uma autoria feminina em uma época em que raramente as mulheres trabalhavam fora e que o padrão de comportamento feminino era bastante regulado socialmente.

Acredita-se que tal autoria pode ser justificada pela série para a qual o livro destina-se, tendo em mente que já neste período o corpo docente dos primeiros anos do Ensino Fundamental era composto basicamente pelo público feminino, nesta ocasião, especificamente, por um público feminino que fosse formado por mulheres de notoriedade e/ou que mantivessem uma conduta íntegra e exemplar no que diz respeito ao comportamento social, o que justifica a escolha de ambas as autoras tendo em vista que elas faziam parte da camada de intelectuais brasileiros da década de 1950⁴⁴.

Nas páginas seguintes do Manual 1, a organização se dá por meio da exposição de um texto e da sua proposição de estudo, que é subdividida em três momentos distintos

⁴⁴ Foram poucos os dados encontrados sobre as autoras. Tal informação foi extraída de uma antiga edição do jornal “Correio da Manhã” em que o nome de ambas aparecia em uma lista de intelectuais brasileiros solidários a um fato da época. A versão digital desta edição do jornal pode ser encontrada em http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_06&pagfis=90211&url=http://memoria.bn.br/docreader# e foi acessada em 26 de Março de 2018.

denominados: a) Exercício de Interpretação; b) Exercício de Vocabulário; e c) Gramática. Toda a disposição do manual segue esta mesma sequência até o término das páginas destinadas à Língua Portuguesa, sendo que os exercícios de interpretação referem-se a algum acontecimento do texto, os exercícios de vocabulário ao significado das palavras e uso do dicionário, e o momento gramática se propõe exclusivamente à explicação de uma das classes gramaticais, sem sugestões de exercícios.

Além de seguir esta mesma organização de tópicos, o livro também segue uma mesma quantidade de exercícios proposta em cada item, que se resume em uma explicação gramatical, uma questão destinada ao vocabulário e entre uma e duas questões de interpretação, podendo elas serem divididas em letras do alfabeto (a, b, c, d, e ou f).

O livro é composto por trinta textos dos quais vinte e sete fazem parte do discurso literário e três tratam-se de textos informativos característicos do discurso jornalístico. Apesar da maioria dos textos serem classificados como literários, chamamos atenção para a temática destas histórias e suas fontes, que variam entre a ausência total da informação, escritores consagrados e desconhecidos, revistas não especificadas e temáticas que, em sua maioria, giram em torno da religião, da exaltação da pátria, do progresso do país, do bom comportamento e do cotidiano doméstico, conforme demonstra o quadro a seguir:

QUADRO 1 - MAPEAMENTO TEMÁTICO DOS TEXTOS DO MANUAL 1 (DÉCADA DE 1950)			
Página	Fonte ou autor⁴⁵	Título	Temática
15	Não possui	Como o vovô estudava	Progresso (chegada da luz elétrica)
17	Monteiro Lobato	O carreiro e o papagaio	Cotidiano rural / Crença popular
20	Não possui	Uma grande visita	Pátria (MG e suas principais cidades)
22	Teodoro de Moraes	Pão e manteiga	Comportamental (Valorização da Honestidade)

⁴⁵ As informações referentes à fonte foram inseridas na tabela exatamente como constam no Manual 1, salvo o termo “não possui” que foi escolhido para o caso de total ausência de fonte.

QUADRO 1 - MAPEAMENTO TEMÁTICO DOS TEXTOS DO MANUAL 1 (DÉCADA DE 1950)			
25	De uma revista	Quem sou	Pátria (RJ, Rio de Janeiro)
27	Resumo do conto de Henrique Richetti	Conto de fada	Comportamental (Valorização da paciência)
30-31	De uma revista	A jóia única	Comportamental (Valorização do tempo)
33-34	Renato Kehl	Delicadeza	Comportamental (Valorização da delicadeza e simpatia)
35-36	Não possui	Duas grandes invenções	Progresso (invenção do papel e da imprensa)
38-39	Eduardo G. Carretero (adaptação)	O caderninho de notas	Cotidiano prático (A importância da agenda)
40-41	Não possui	Amor sublime	Comportamental (Amor ao próximo)
42-43	Maurício B. Guimarães	Eugênio e seu gênio	Comportamental (Repreensão da má conduta)
44-45	De uma revista	O camponês esperto	Cotidiano rural/ Comportamento (Expertise)
47-48	Carlos Manhães	O elefante e o jacaré	Moralizante (A importância de possuir suas próprias conquistas)
50-51	Não possui	A carta I	Cotidiano prático (a emoção da chegada de uma carta)
53-54	Não possui	A carta II	Pátria (Rio Grande do Sul e suas principais cidades)
55-56	Leôncio Correia	O sonho de Maria Celeste	Religião (Nossa Senhora)
57-59	Ariosto Espinheira	A utilidade do coqueiro	Cotidiano rural (Valorização da agricultura)
60-61	Não possui	Os pombos correios	Cotidiano prático (A importância do serviço dos pombos-correios)
64-65	Monteiro Lobato	A assembleia dos ratos	Comportamental (Coragem e trabalho em equipe)
67-68	Trecho de Urbano Duarte	O matuto mineiro	Progresso (Chegada da estação férrea)

QUADRO 1 - MAPEAMENTO TEMÁTICO DOS TEXTOS DO MANUAL 1 (DÉCADA DE 1950)			
70-71	De uma revista	Os defeitos	Moralizante (A importância de corrigir seus defeitos)
72-73	Olavo Bilac	Natal	Religiosa (Nascimento de Jesus)
74-75	Manuel bonfim	Aventura de Anhanguera	Pátria (descobrimto do ouro)
77	De um livro	Amigo	Religiosa (Jesus oferece amizade infinita)
79-80	Julia Lopes de Almeida	A nossa bandeira	Pátria (descrição da bandeira do Brasil)
81	Humberto de Campos	São Tomás e o boi que voava	Religiosa (Repreensão da mentira)
84-85	Juracy Correa	O telefone	Progresso (Chegada do telefone)
87	Não possui	O encerramento das aulas I	Cotidiano prático (Despedida festiva)
88	Não possui	O encerramento das aulas II	Cotidiano prático (Interrupção dos estudos para o trabalho infantil)

Quadro 1: Mapeamento temático dos textos do livro “Meu Grande Amigo” da década de 1950

Fonte: A autora (2018)

Os textos não apenas restringem-se ao familiar e cotidiano como pouco – ou nada – contêm de fantasia ou elementos maravilhosos. Até mesmo o texto intitulado “Conto de fada”, referenciado como um resumo do conto de Henrique Richette, carece da magia característica dos próprios contos de fadas, tratando-se, em suma, de um diálogo entre mãe e filha sobre o descobrimento da seda na China.

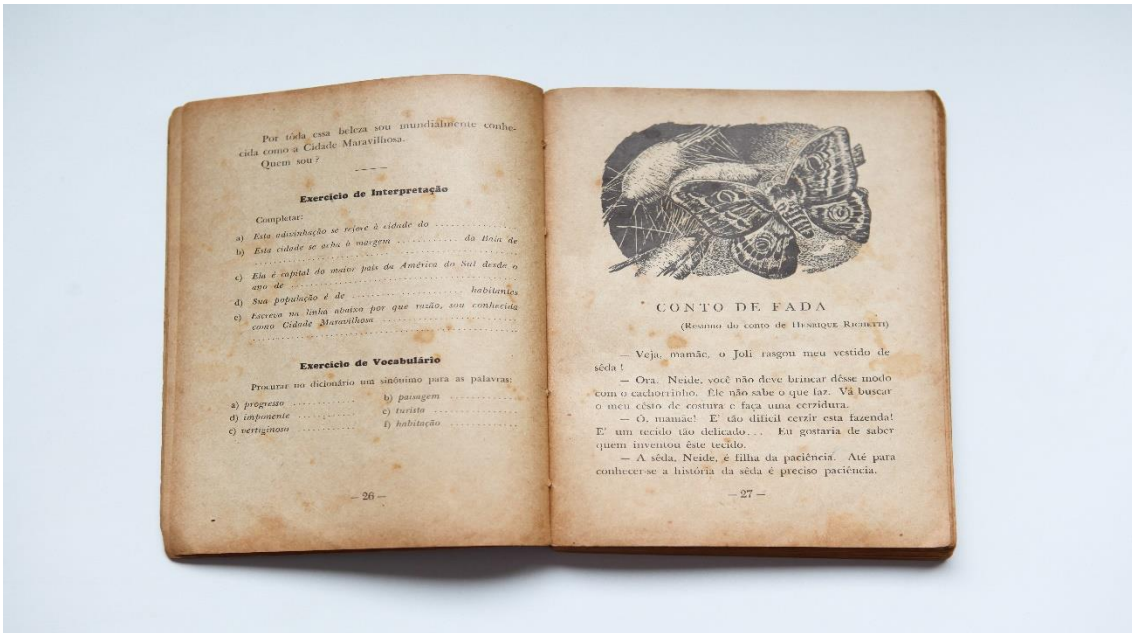


Imagem 10 – Texto “Conto de fada”, Manual 1, p. 27. Década de 1950
 Fonte: A autora (2018)

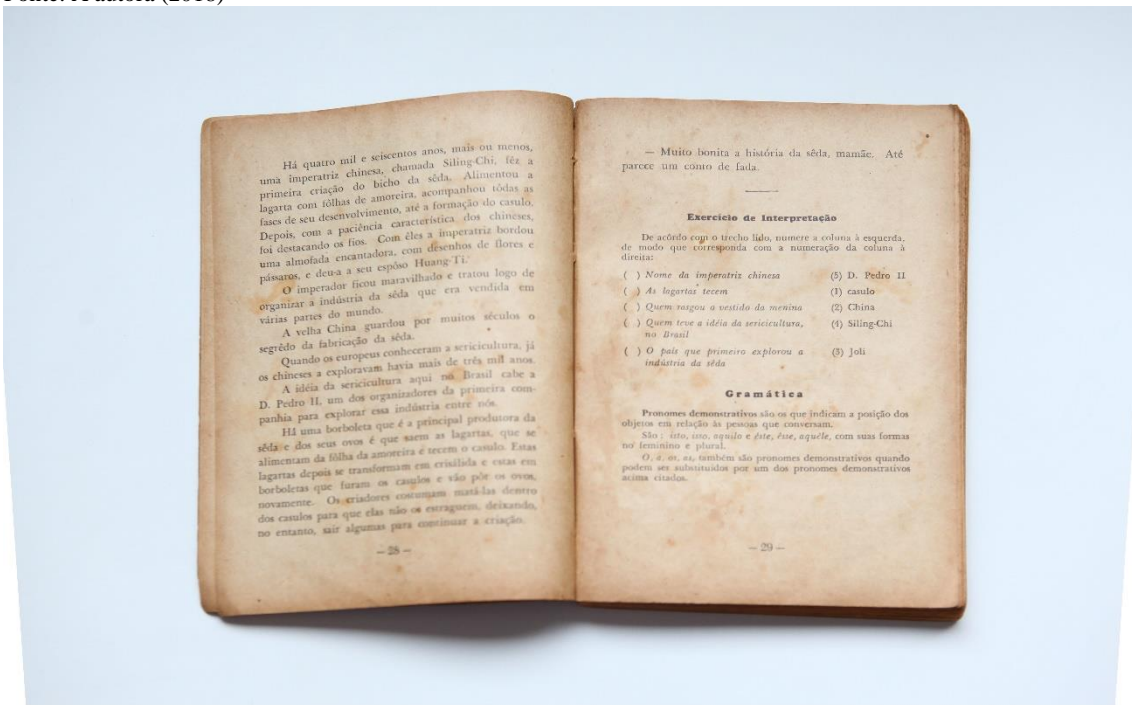


Imagem 11 – Texto “Conto de fada”, Manual 1, p. 28. Década de 1950
 Fonte: A autora (2018)

Exemplo similar podemos encontrar no texto “O telefone”, de Juracy Correa, que inicia-se com a típica expressão “Era uma vez”, considerada uma senha de entrada para o mundo da fantasia, mas não possui em sua narrativa nenhum teor de magia, de extraordinário ou de surpreendente. O texto trata da chegada do telefone e outros avanços como o rádio e o trem ferroviário, e problematiza a resistência dos mais velhos na utilização destes itens demonstrando como eles poderiam ser importantes.



Imagem 12 – Texto “O telefone”, Manual 1, p. 84-85, década de 1950
Fonte: A autora (2018)

Ambos os textos, apesar de não conterem nenhum elemento maravilhoso que aluda a um mundo de possibilidades e lógicas diferentes, fazem referência aos contos de fadas por meio de pequenas pistas que aguçam a curiosidade do público infantil e, de certa forma, promovem um elevado grau de expectativa, seja por meio do título “Conto de fada”, que nos remete a uma história plena de aventuras e ficção, ou seja por meio da expressão “era uma vez”, que estando presente no início da história já nos transporta para um outro universo.

Contudo, o que se percebe com a leitura dos textos é que nenhum deles atinge ou ultrapassa as expectativas do esperado para um conto maravilhoso. Ambas as histórias possuem como pano de fundo um cenário comercial e comprometido com o nacionalismo e o progresso. A primeira história traz à tona o mercado têxtil, que na década de 1950 passava por diversas transformações representando cerca de 25% de toda produção industrial brasileira⁴⁶; e o segundo texto, que também faz referência ao mercado brasileiro e a sua produtividade, traz para discussão os avanços tecnológicos da época e seu valor para a vida cotidiana e à modernização do país.

⁴⁶ Ver mais em KON, Anitta; COAN, Durval. Transformações da indústria têxtil brasileira: a transição para a modernização, disponível em <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/rem/article/download/774/461>. Acessado em 02 de abril de 2018.

Percebe-se que a intenção não estava na importância de possibilitar aos alunos uma experiência literária, mas sim de informá-los, mesmo que indiretamente, sobre um fato de interesse político e utilitário, ou seja, muni-los de informações práticas que viessem de algum modo contribuir futuramente para uma inserção mais cômoda no mercado de trabalho ou na promoção da aquisição e utilização dos novos itens que começavam a circular em território nacional.

Além da carência de conteúdo maravilhoso nítida e perceptível logo na primeira leitura, também chama-se atenção para o fato de que já neste período dispunham-se da leitura literária apenas como pretexto para alguma outra finalidade. Nestes dois textos, por exemplo, recorreu-se à utilização de elementos típicos dos contos de fadas apenas para chamar a atenção da criança e prepará-la para receber aquilo que realmente almejava-se transmitir: informações sobre o progresso do Brasil, agricultura e produção.

Tais constatações vão ao encontro com as conclusões da dissertação de Gonçalves (2009)⁴⁷ que problematiza o fato de os contos de fadas na educação infantil serem utilizados pura e simplesmente para despertar a atenção da criança, que estando em estado de foco e concentração passa então a receber o conteúdo que realmente havia sido planejado para aquele momento, anulando a profundidade dessas histórias e desapropriando-as do seu elevado valor na formação psíquica dos sujeitos.

É exatamente dessa desapropriação dos textos que Bettelheim fala ao manifestar seu descontentamento com determinadas releituras ou contos modernos que evitam trazer à tona conflitos internos, sociais ou familiares, que apesar de também serem inerentes à infância são secundarizados ou sequer mencionados em literaturas contemporâneas que entram no manual escolar, sendo substituídos por temáticas que pouco ou quase nada acrescentam psiquicamente aos sujeitos. De acordo com o autor:

As histórias modernas escritas para as crianças pequenas evitam estes problemas existenciais, embora eles sejam questões cruciais para todos nós. A criança necessita muito particularmente que lhe sejam dadas sugestões em forma simbólica sobre a forma como ela pode lidar com estas questões e crescer a salvo para a maturidade. As histórias “fora de perigo” não mencionam nem a morte nem o envelhecimento, os limites de nossa existência, nem o desejo pela vida eterna. O conto de fadas, em contraste, confronta a criança honestamente com os predicamentos humanos básicos (BETTELHEIM, 2000, p. 14)

⁴⁷ A dissertação de Gonçalves foi apresentada e discutida em nossa revisão de literatura presente no capítulo dois deste trabalho. “A leitura do conto de fadas e o desenvolvimento do imaginário infantil”, de Laiza Karine Gonçalves (GONÇALVES, 2009).

O confronto mencionado por Bettelheim não é identificado em nenhuma das histórias presentes no Manual 1. Dos trinta textos do livro somente três realmente contêm – apesar de minimamente – algum elemento fantástico que dá início ao processo de estimular a criança a imaginar sua entrada em um mundo com lógica, possibilidades e seres completamente diferentes. São os textos: a) “O carreiro e o papagaio”, de Monteiro Lobato; b) “O elefante e o jacaré”, de Carlos Manhães; e c) “Assembleia dos Ratos”, de Monteiro Lobato.

Nenhum dos três textos simula em grande proporção um universo distante e vasto composto por personagens e fenômenos mágicos típicos de reinos encantados, e tampouco cumprem de maneira integral o papel psicológico que Bettelheim (1980) atribui aos contos de fadas durante seus estudos psicanalíticos com crianças, mas, em todo o Manual 1, estas são as únicas histórias que contêm algum fato fictício que não corresponde à realidade lógica.

O primeiro texto, denominado “O carreiro e o papagaio”, do escritor Monteiro Lobato, se passa em um contexto rural e possui como personagens principais um homem caipira de origem humilde e um papagaio falante com características humanas. O enredo gira em torno do atolamento da carroça do homem e da sua busca por solução, que ao não encontrar maneiras imediatas de resolver o problema clama ajuda em voz alta para o santo do qual é devoto, contudo, quem ouve o clamor é o papagaio falante da beira de estrada que se compadecendo da situação passa pelo santo clamado e começa a dar instruções para o homem desatolar a carroça. Findado o problema, o homem segue estrada crendo fielmente em uma ajuda divina, deixando o papagaio surpreso e entretido com tamanha ingenuidade.

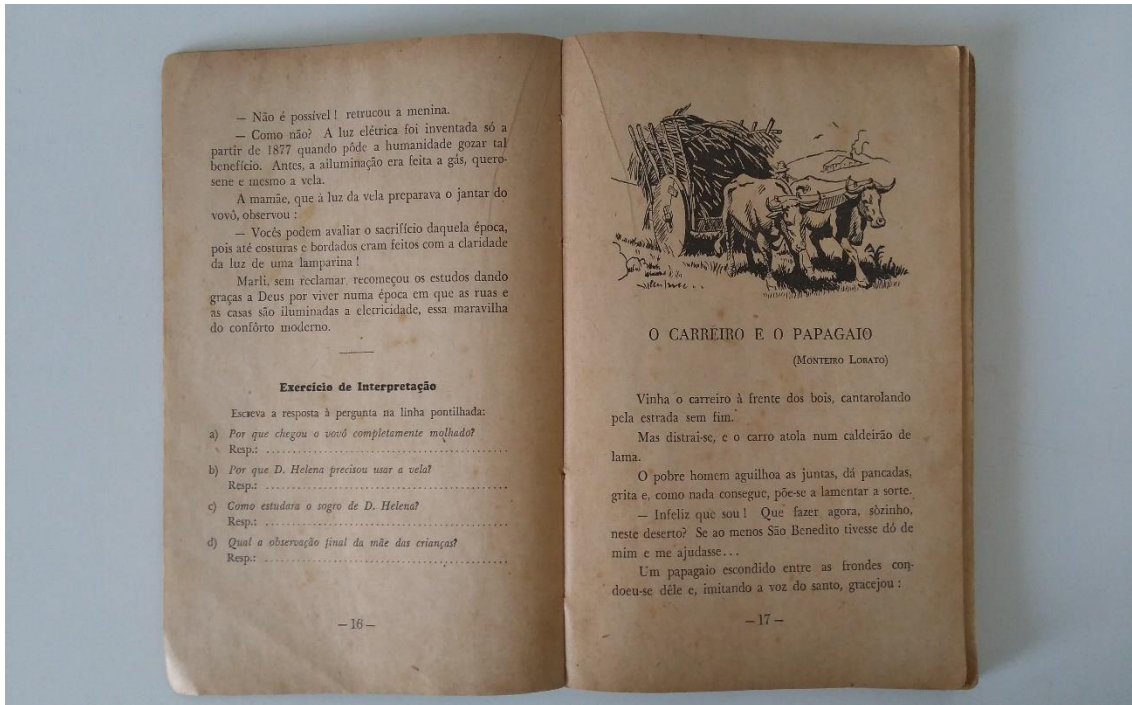


Imagem 13 – Texto “O carreiro e o papagaio”, Manual 1, p. 17, década de 1950
 Fonte: A autora (2018)

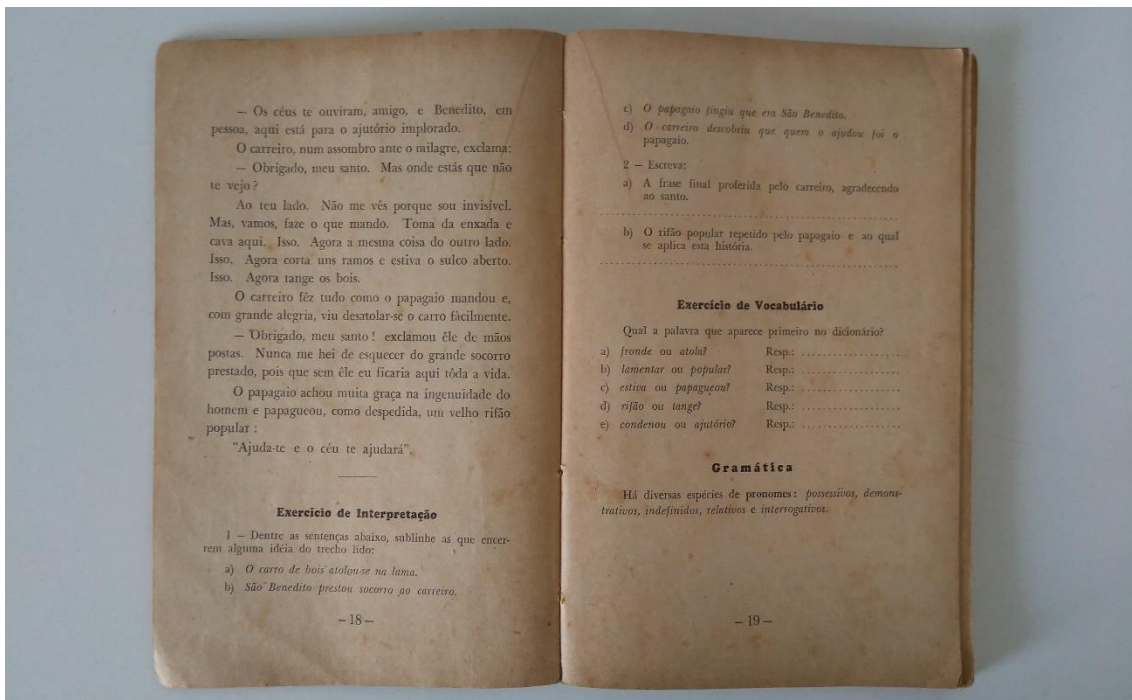


Imagem 14 – Texto “O carreiro e o papagaio”, Manual 1, p. 18-19, década de 1950
 Fonte: A autora (2018)

Apesar de em um primeiro momento resgatarmos a imagem das fadas como seres doces, singelos, portadores de varinhas de condão e de belas asas, podemos afirmar que o papagaio assumiu este papel providencial na história e, mesmo não dispendo especificamente de poderes – apesar do seu comportamento humano já nos transportar para uma realidade não lógica – o papagaio atua como uma fada auxiliando o homem na

resolução de seu problema e se munindo de características divinas ao se passar por um santo. Divertindo-se com o fato e, por fim, zombando da inocência do homem, o papagaio destoa da imagem estereotipada de fadas benevolentes não somente devido à sua condição animalesca, mas, igualmente, devido ao seu comportamento irônico e humorístico.

Apesar de um forte consenso social sobre a bondade e a beleza inquestionáveis das fadas, elas não são seres estáticos e padronizados. As fadas podem aparecer nos contos em diferentes contextos, formas, portando variadas características e realizando para seus escolhidos desde pequenos auxílios até grandes feitos, tais como um gênio da lâmpada, uma bruxa disfarçada ou até mesmo um papagaio falante de beira de estrada como identificamos no conto de Monteiro Lobato.

Faz-se necessário destacar que nem sempre a fada madrinha é um ser bom e justo; em fábulas antigas a bruxa e a fada, por exemplo, poderiam ser a mesma personagem e fazer tanto o bem quanto o mal. Para Corso e Corso (2006), as fadas possuem um valor simbólico popular e somente por isso essa nomenclatura continua sendo mantida como representante do mundo mágico, segundo os autores:

[...] as fadas já foram associadas às Moiras, imaginadas com uma roca nas mãos, que conteria o fio do nosso destino, como uma espécie de parteiras mágicas, que possibilitam a vida e definem os seus percalços. As fadas seriam as herdeiras das sacerdotisas de ritos ancestrais, já que a elas é reservada a função de veicular a magia (CORSO; CORSO, 2006, p. 27)

No conto em questão a magia está presente exclusivamente na personagem do papagaio, que se comportando como homem esboçou diferentes sentimentos humanos ao enganar o carreiro fingindo ser o santo clamado. Tal magia – presente até o término da história dada a vista que o papagaio não se revela – é simplesmente anulada pelo Manual 1 que se quer menciona ou questiona a real existência ou personificação fantasiosa do papagaio.

As duas questões de interpretação propostas para o estudo do conto podem ser sintetizadas como exercícios de transcrição de trechos que não exigem nenhum tipo de análise interpretativa. Questões como: “Escreva a frase final proferida pelo carreiro, agradecendo ao santo” e “Escreva o rifão popular repetido pelo papagaio e ao qual se aplica esta história”, não contribuem para a compreensão do conto e das questões levantadas pelo autor, dentre elas a crença alienada, uma possível existência de uma voz

interior, o sarcasmo do papagaio ao simular um santo católico ou o humor presente em deixar o homem partir desconhecendo “a verdade”.

O mesmo ocorre nas outras histórias em que identificamos pequenos elementos fantasiosos. O segundo texto, por exemplo, denominado “O elefante e o jacaré”, de Carlos Manhães, também possui na personificação dos bichos a fuga da realidade lógica, apesar de possuir como pano de fundo uma evidente temática moralizante que pouco contribui na formação crítica e estética das crianças.

Em suma, a história trata-se do diálogo de um elefante com um jacaré, sendo o primeiro descrito como falastrão e convencido e o segundo como paciente e astuto. O diálogo gira em torno das origens dos animais e do valor dos feitos de seus antepassados, momento em que o elefante gaba-se por ser descendente de um dos animais que carregou o rei e o jacaré gaba-se pelo seu avô ter se tornado sapato para um rei europeu.

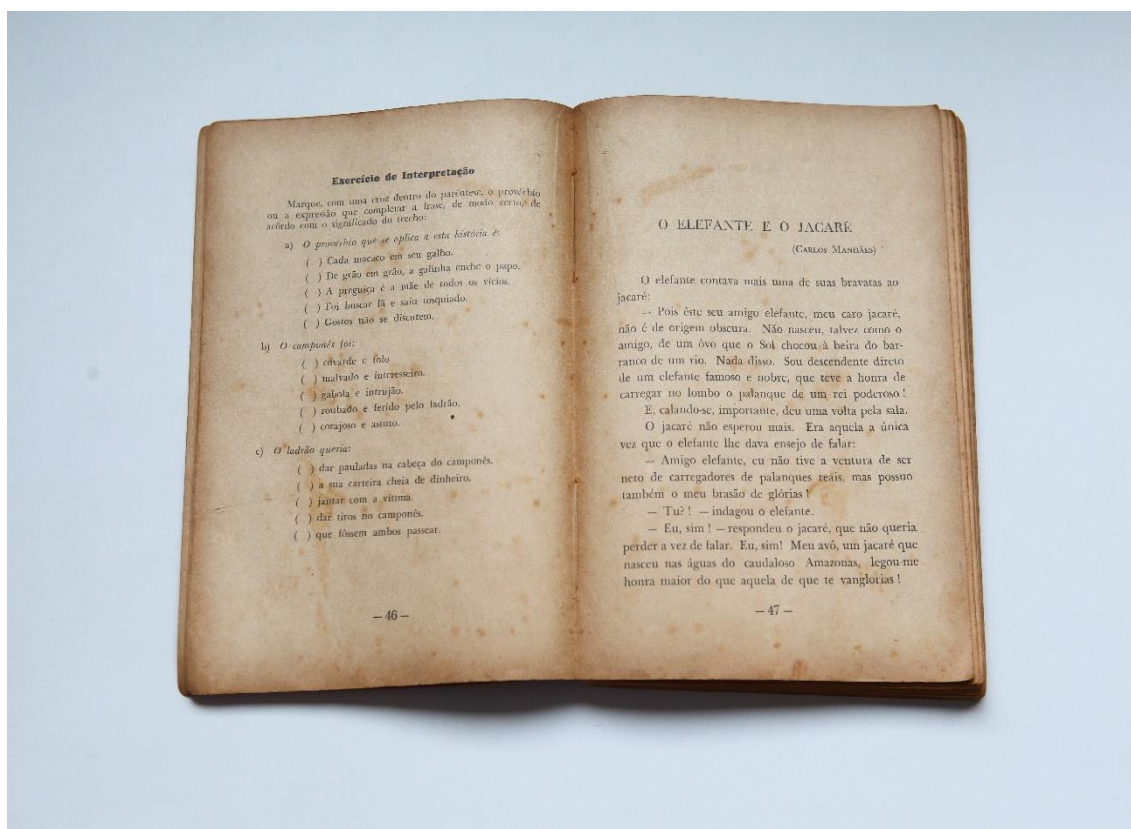


Imagem 15 – Texto “O elefante e o jacaré”, Manual 1, p. 47, década de 1950
Fonte: A autora (2018)

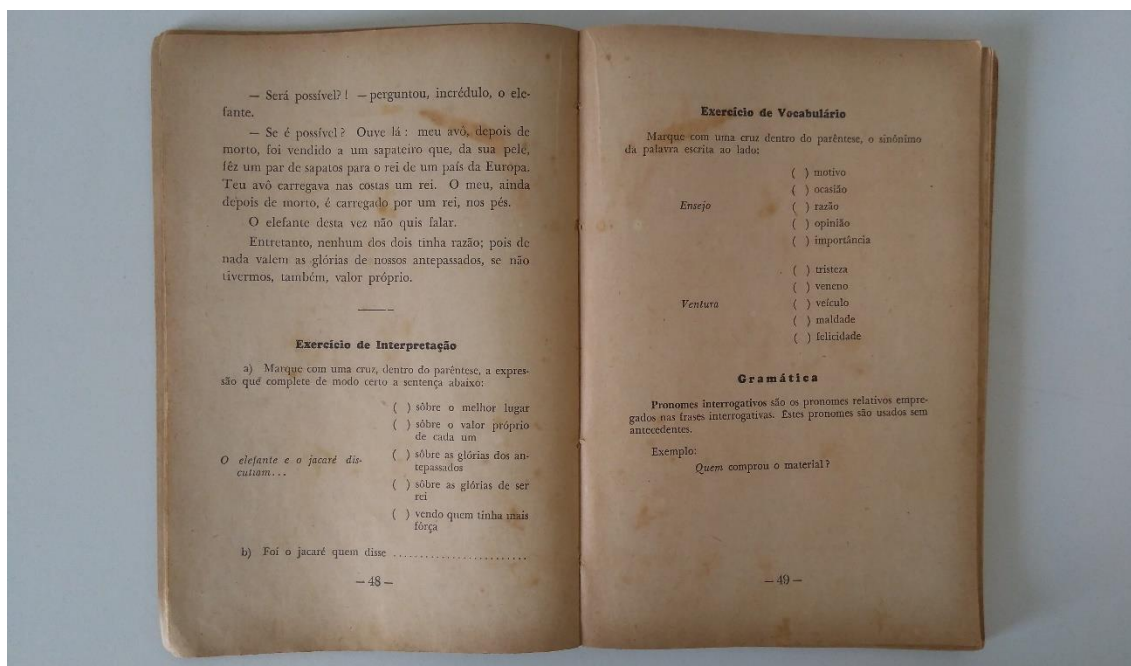


Imagem 16 – Texto “O elefante e o jacaré”, Manual 1, p. 48-49, década de 1950
 Fonte: A autora (2018)

Assim como no texto anterior, as questões propostas para a interpretação deste conto também não levam as crianças a refletirem sobre a personificação dos animais e o seu comportamento. Algumas das características e atitudes dos animais ao longo da história, tais como a vaidade, o ar de superioridade, a comparação e a disputa – comportamentos muito comuns no coletivo social – sequer são mencionadas ou sugeridas para discussão. A temática da escravização dos animais, implícita no relato do elefante, que teve um antecedente que carregou o rei, e no relato do jacaré, que diz ter tido um avô que se tornou sapato, também não é problematizada pelo manual em sua proposta de interpretação de texto.

O livro propõe apenas um exercício de interpretação dividido em comando “a” e comando “b”, sendo que o primeiro diz respeito ao tema da discussão dos animais (conquistas pessoais/valor próprio) e o segundo refere-se à solicitação da retirada de uma fala proferida pelo jacaré. O conto dá ênfase ao valor individual que cada um deve ter, advertindo o comportamento daqueles que se apegam às conquistas familiares e não se preocupam em terem conquistas próprias, o que nos parece um tanto incoerente para o contexto brasileiro da época, tendo em vista que a má distribuição de renda era nítida – e ainda o é – tanto nas cidades quanto no campo e que era comum os familiares de grandes fazendeiros possuírem enormes extensões de terra e, conseqüentemente, maior valor e poder em relação aos demais, o que era, inclusive, estimulado na prática.

A história dá ênfase ao esforço próprio, individual – atitude comum entre os ideólogos do sistema capitalista que defendem a premissa de que trabalhando muito e bem você será bem sucedido – e frisa a importância da conquista pessoal, que mascara em sua aparência nobre o fato de que duas crianças, inseridas em realidades totalmente distintas jamais terão as mesmas oportunidades e chances de sucesso, independente do esforço e da atitude aplicados por aquela que advém de origens periféricas, evidenciando a meritocracia como uma forma de oligarquia.

A atitude e tomada de decisão também são temáticas presentes no terceiro conto o qual identificamos algum elemento maravilhoso. Denominado “A assembleia dos ratos”, trata-se de uma versão de Monteiro Lobato da conhecida história “A reunião geral dos ratos”, inicialmente atribuída a Esopo e posteriormente recontada por La Fontaine. A história relata sobre um grupo de ratos que vivia em uma velha casa também habitada por um gato chamado Faro-Fino, certo dia os ratos se reuniram para encontrar uma forma de se defenderem do gato e decidiram colocar um sino no pescoço do animal para que eles sempre pudessem identificar a sua chegada, contudo, após calorosas celebrações devido a genialidade da ideia, os ratos se dão conta que nenhum deles teria coragem de colocar o sino em Faro-Fino.

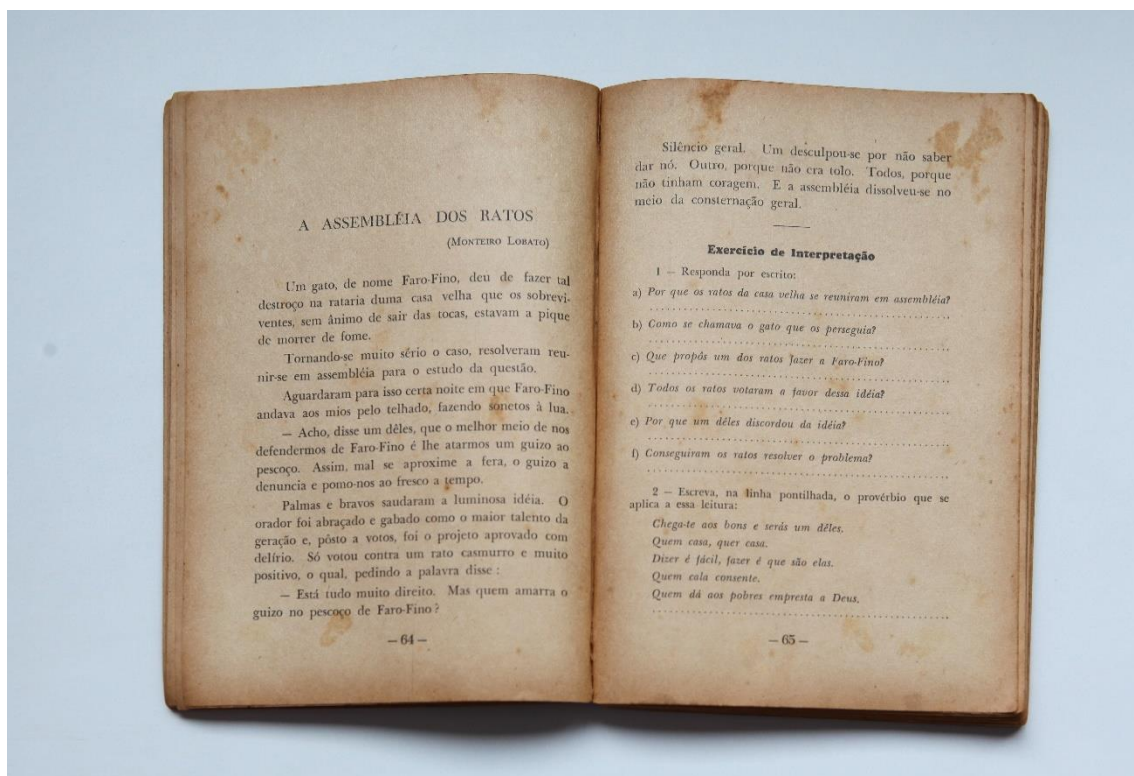


Imagem 17 – Texto “A assembleia dos ratos”, Manual 1, p. 64-65, década de 1950
Fonte: A autora (2018)

Destacamos que em todos os textos apresentados o item “moral da história” não aparece explicitamente, de modo separado ao término do texto ou em posição de destaque como normalmente identifica-se nas tradicionais fábulas infantis, contudo, mesmo que indiretamente, um ensinamento comportamental é transmitido durante todas as histórias apresentadas e tem tais ensinamentos reforçados em suas propostas de estudo.

O primeiro texto, “ Carreiro e o papagaio”, de Monteiro Lobato, encerra com um ditado popular pronunciado pelo papagaio visando a demonstrar que o homem não deve apenas rezar e esperar, mas realizar sua parte executando o que deve ser feito para sanar seus problemas – crítica muito relevante para o período e o contexto dada a elevada quantidade de fieis beatos em cidades interioranas; o segundo texto, “O elefante e o jacaré”, de Carlos Manhães, é finalizado com a fala do narrador que repreende os dois protagonistas da história advertindo o comportamento de ambos em relação à disputa de conquistas de seus antepassados – reforçando a virtude da busca individual pelas conquistas próprias e individuais; e o terceiro texto, “A assembleia dos ratos”, também de Monteiro Lobato, finaliza com a inquietação dos próprios personagens que, diante da problemática, deixam o leitor pensar sobre o ocorrido e extrair por conta própria o ensinamento da história, que posteriormente é explicitado em uma das questões de interpretação.

Conforme mencionamos anteriormente, os três textos apresentados eram os únicos do manual que continham algum elemento maravilhoso que minimamente permitia a liberdade imaginativa de seu pequeno leitor, todavia, as três histórias não aparentavam terem sido selecionadas por este motivo, mas sim com o propósito específico de transmitir um ensinamento objetivo ou de modelar o comportamento de seus leitores, seja por meio da própria história ou dos seus exercícios de interpretação.

Destacamos, porém, que dos trinta textos do Manual 1, a história “A assembleia dos ratos” é a que possui a maior quantidade de questões de interpretação e a que todas as suas questões, mesmo que minimamente, estão relacionadas à sua trama e a suas personagens. A história é composta por um total de duas questões de interpretação, em que a primeira questão trata-se de seis perguntas abertas divididas em letras do alfabeto (a, b, c, d, e, f) e a segunda de uma questão de múltipla escolha, o momento de estudo desta história aparenta representar para a época um pequeno indício de um possível despertar para um trabalho textual mais consistente por meio dos livros didáticos.

Conforme observamos na breve comparação a seguir entre os exercícios de interpretação dos três textos mencionados.

QUADRO 2 - MAPEAMENTO DOS EXERCÍCIOS DE INTERPRETAÇÃO DOS CONTOS MARAVILHOSOS DO MANUAL 1 (DÉCADA DE 1950)			
Página	Título	Autor	Exercício de interpretação
17-18	O carreiro e o papagaio	Monteiro Lobato	01- Dentre as sentenças abaixo, sublinhe as que encerrem alguma ideia do trecho lido: a) O carro de boi atolou-se na lama. b) São Benedito prestou socorro ao carreiro. c) O papagaio fingiu que era São Benedito. d) O carreiro descobriu que quem o ajudou foi o papagaio. 02- Escreva: a) A frase final proferida pelo carreiro agradecendo ao santo. b) O rifão popular proferido pelo papagaio e ao qual se aplica esta história.
47-48	O elefante e o jacaré	Carlos Manhães	a) Marque com uma cruz, dentro do parêntese, a expressão que complete de modo certo a sentença abaixo: o elefante e o jacaré discutiam... () sobre o melhor lugar. () sobre o valor próprio de cada um. () sobre as glórias de ser rei. () vendo quem tinha mais força. b) Foi o jacaré quem disse...
64-65	A assembleia dos ratos	Monteiro Lobato	01- Responda por escrito: a) Por que os ratos da casa velha se reuniram em assembleia? b) Como se chamava o gato que os perseguia? c) Que propôs um dos ratos fazer a Faro-Fino? d) Todos os ratos votaram a favor dessa ideia? e) Por que um deles discordou da ideia? f) Conseguiriam os ratos resolver o problema? 02- Escreva, na linha pontilhada, o provérbio que se aplica a essa leitura: - Chega-te aos bons e serás um deles. - Quem casa, quer casa. - Dizer é fácil, fazer é que são

			elas. - Quem cala consente. - Quem dá aos pobres empresta a Deus.
--	--	--	---

Quadro 2: Mapeamento dos exercícios de interpretação dos contos maravilhosos do Manual 1 (década de 1950)

Fonte: A autora (2018)

As perguntas do texto “A assembleia dos ratos”, de Monteiro Lobato, apesar de superficiais, são timidamente mais elaboradas que as questões identificadas nos textos anteriores, seja por trazerem indagações sobre o porquê de determinados acontecimentos e reações ou seja por estimular seu leitor a pensar sobre o desfecho da trama, elemento que não identificamos no estudo dos outros contos.

Além disso, destacamos que boa parte das perguntas poderia servir como ensejo para a discussão de diferentes assuntos na sala de aula, tais como ter uma opinião contrária à coletividade e discordar da maioria ou sobre as dificuldades de se materializar uma ideia e colocá-la em prática. Não que isso não poderia ter saltado do professor sem que o livro tivesse mencionado, mas pela representatividade e custeio destes livros, conforme já mencionamos em capítulos anteriores, preocupa-nos a ausência de exercícios que realmente promovam o estudo do texto e questionem as suas problemáticas visando à superação das funções psíquicas elementares dos sujeitos.

Preocupa-nos, igualmente, a carência de textos ficcionais que estimulem o jogo de criatividade neste momento de formação tão importante que é a infância. Por ser a imaginação a base de toda ideia, ação, reação ou atitude não podemos ignorá-la durante o processo formal de ensino-aprendizado das crianças; a imaginação deve fazer parte da aula com o objetivo claro de transcender o lugar comum em busca do desconhecido e do novo.

Permanecer no que é familiar não apenas subsidia o alcance dos objetivos da classe dominante, que consiste em imbuir sua ideologia a quase totalidade do povo justamente pelas primeiras séries do Ensino Fundamental (DEIRÓ, 1978), como também impede a libertação do proletariado, a luta revolucionária e o desenvolvimento da ideologia dos dominados (SAVIANI, 1991, 2000, 2009, 2011).

Todos os textos do Manual 1 dizem respeito ao cotidiano social daquela época, ao comum e relativamente conhecido pelas crianças, reforçando a fala de Deiró de que as crianças eram – e talvez ainda sejam – recipientes de toda uma ideologia da classe dominante por meio dos textos de leitura que eram levados até elas, textos estes “[...]”

onde a posição autoritária dos pais e a submissão dos filhos é considerada legítima. Os filhos, dessa forma, incorporarão para sempre o comportamento de obediência e conformismo diante da autoridade de qualquer de seus superiores” (DEIRÓ, 1978, P. 54).

E o conformismo e a obediência não despontam apenas no que diz respeito aos relacionamentos interpessoais, mas em todos os âmbitos da vida dos sujeitos, que ao manifestarem qualquer resquício de um comportamento original e inquieto são imediatamente julgados socialmente e punidos conforme a moral daquele tempo e espaço, o que não foi diferente no ambiente escolar, que durante muitos anos dispôs implicitamente de diferentes técnicas para invalidar ou calar a voz criativa de seu público.

Tal silenciamento implícito é evidente em todo o Manual 1, desde o momento de apresentação do texto até a sua proposta de estudo, além da nítida carência de contos maravilhosos ou com referência à fantasia e a subjetividade, os exercícios de interpretação em nenhuma ocasião demandam de seu leitor uma manifestação sobre a história, o desfecho, a temática ou sobre as situações vividas pelas personagens, descartando toda a possível experiência literária do aluno em meio aos seus devaneios e emoções, acentuando a fala de Langlade de que “[...] a exclusão, ou ao menos a marginalização, da subjetividade do leitor é habitualmente apresentada como uma condição de êxito na leitura literária escolar e acadêmica” (LANGLADE, 2013, p. 25)

Contudo, este suposto êxito apenas mascara as infinitas infraleituras que segundo o mesmo autor irão ecoar no íntimo de cada leitor ao concluir uma obra ou simplesmente um conto literário. Neste sentido, Langlade e Rouxel asseveram que “[...] levar em conta as experiências subjetivas dos leitores reais – que sejam estes alunos, professores ou escritores – é fundamental para dar sentido a um ensino de literatura que se limita com muita frequência à aquisição de objetos de saber e de competências formais ou modelares” (LANGLADE e ROUXEL, 2013, p. 22).

Esta mencionada promoção da “aquisição de competências modelares” também é muito presente no manual da década de 1980, que mesmo após trinta anos da publicação do Manual 1 aparenta repetir e reforçar algumas das mesmas questões que levantamos sobre o tratamento dispensado à literatura no primeiro manual.

O livro da década de 1980, intitulado “Meu grande amigo” – o qual passaremos a denominar a partir deste momento de Manual 2 – possui 28cm de altura, 22cm de largura e 192 páginas. Todo o manual é destinado somente à disciplina de Língua Portuguesa e tal informação fica clara já na capa do manual devido ao subtítulo “comunicação e expressão”. Além do título, as capas são compostas por uma única ilustração que ocupa tanta a capa quanto a contracapa e se trata de um bosque dividido por um rio e atravessado por uma ponte. De um lado do rio, na contracapa, vê-se a exaltação da natureza por meio de um organizado paisagismo, de dois cisnes nadando livremente e de um chafariz promovendo a dança das águas, constata-se ademais uma maior variedade de cores se comparado ao Manual 1 e uma mensagem no canto esquerdo superior informando em negrito e caixa alta que a distribuição da obra era gratuita – diferente do Manual 1 que era adquirido pelos próprios alunos pelo valor de Cr\$18,00.

Do outro lado do rio, na capa, identifica-se o nome da autora (Amara Fiore), título e subtítulo (Aprender é viver: comunicação e expressão), o ano para a qual o livro se destina (4º série) e o nome da editora (Editora do Brasil S/A), que agora aparece em parceria direta com o governo através do Ministério da Educação e Cultura.

A ilustração da capa conta com quatro crianças das quais três são meninos e uma menina, todas encontram-se com boa aparência, no que diz respeito às vestimentas e a expressão facial, e divertem-se com dois livros e um quadro negro, chamando nossa atenção pelo seus biótipos, tendo em vista que todos os meninos são brancos, de bochechas rosadas e de cabelos claros (loiro, ruivo e castanho), e a menina, também de pele branca e bochechas rosadas, é ilustrada com cabelos escuros lisos e olhos azuis, características bastante distintas da realidade da maioria das crianças brasileiras.



Imagem 18 – Capa do LD da década de 1980
Fonte: A autora (2018)

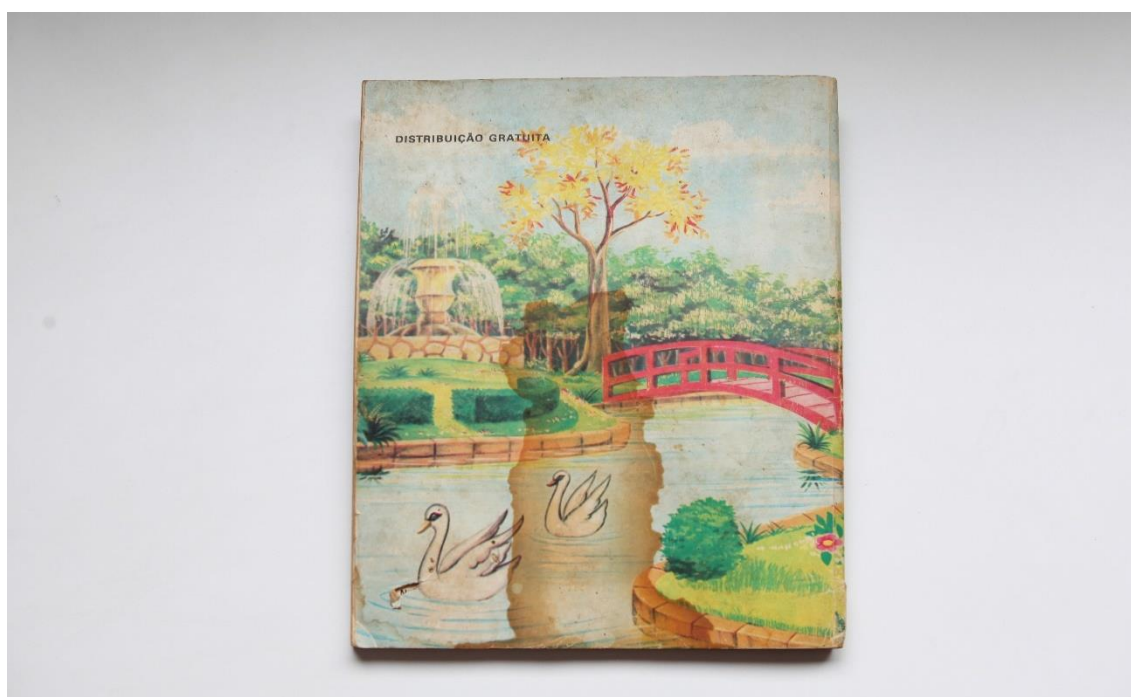


Imagem 19 – Contracapa do LD da década de 1980
Fonte: A autora (2018)

Assim como no Manual 1, as primeiras páginas da obra de 1980 contêm variadas informações referentes à formatação editorial do livro e sua produção. A primeira página reforça os dados contidos na capa (autora, título e série) e acrescenta a informação de que o livro não possui autoria apenas de Amara Fiore (Editora do Brasil S/A), tendo sido ele coeditado pela Fundação Nacional de Material Escolar – FENAME

–, que era o órgão regulador dos livros didáticos brasileiros da época coordenado pelo Ministério da Educação e Cultura para o Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental – PLIDEF.

Tal informação é avigorada nas duas páginas seguintes a partir da exposição dos nomes do presidente da república, do ministro da educação e cultura, do secretário de ensino de primeiro e segundo graus do MEC e do diretor executivo da FENAME. Os dados são expostos em negrito e caixa alta na parte superior da página, seguidos apenas pelas informações de catalogação do livro.

Adiante, o próprio manual realiza um levantamento dos exercícios gramaticais, das atividades de ortografia e das leituras propostas em seu interior, organizando cada uma destas temáticas em um índice contendo o assunto/título e a página em que se encontra o tópico. O índice de textos é composto por 26 escritos dos quais 04 podem ser classificados como informativos/enciclopédicos e 22 como literários.

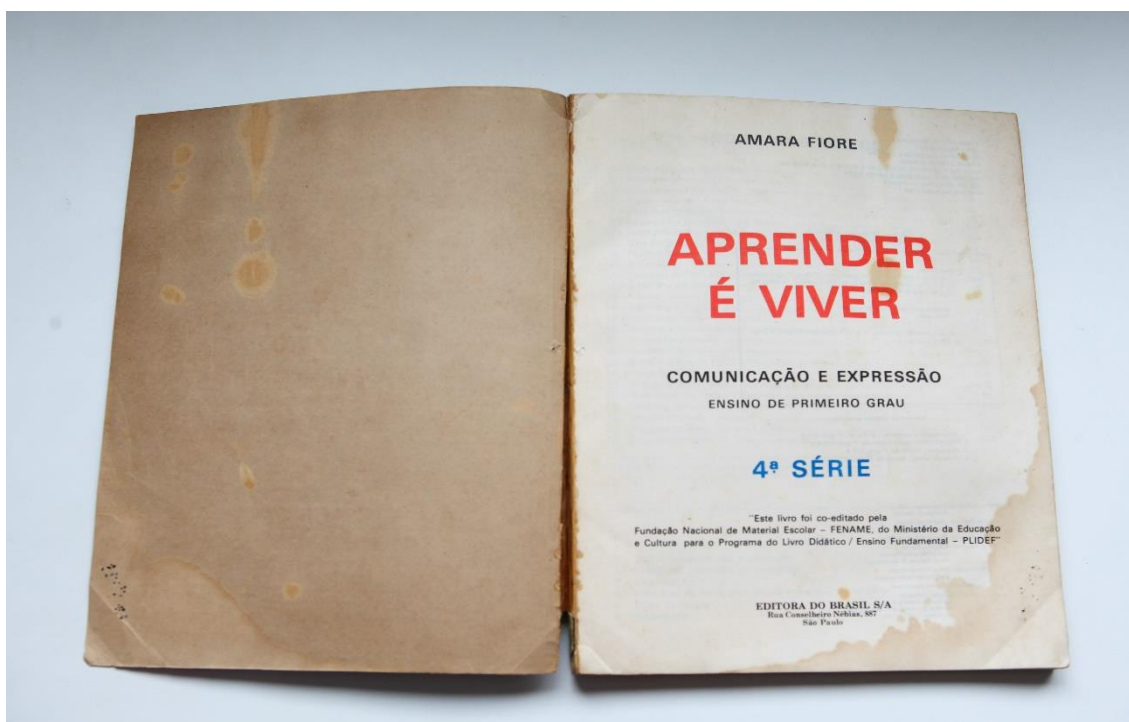


Imagem 20 – Primeira página do LD da década de 1980
Fonte: A autora (2018)

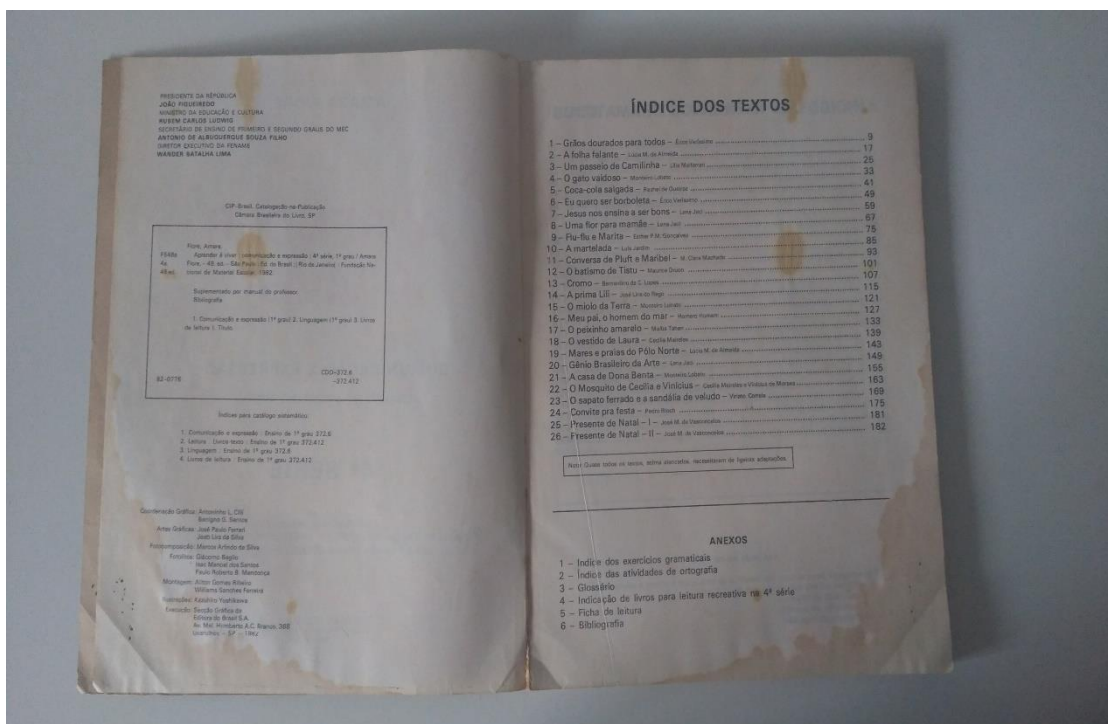


Imagem 21 – Continuação primeiras páginas do LD da década de 1980
 Fonte: A autora (2018)

Após o término do índice de textos, o Manual 2 apresenta uma nota encaixilhada informando que quase todos os textos do livro sofreram alguma alteração e não se encontram em sua versão original: “Nota: Quase todos os textos, acima elencados, necessitaram de ligeiras adaptações”. Chamamos atenção para o uso da palavra necessidade na justificativa da nota sobre o manual ter realizado algumas modificações nos textos, o necessitar-se de algo advém de uma urgência, carência ou elevada indispensabilidade, o que não consideramos ser o caso quando nos deparamos com os títulos literários do Manual 2, em sua maioria, títulos qualitativamente pertinentes de autoria de grandes escritores brasileiros como Monteiro Lobato, Raquel de Queiroz, Cecília Meirelles, Érico Veríssimo e Vinicius de Moraes, que não “necessitam” de nenhuma alteração em suas versões originais para a boa compreensão de seus leitores, seja ela uma alteração considerável ou ligeira, como é descrita na nota⁴⁸.

Tais constatações nos levam a refletir sobre a possibilidade da mencionada necessidade de adaptar os textos não estar relacionada com a suposta preocupação de contribuir com o processo de formação crítica dos sujeitos – como é dada a entender com o uso da

⁴⁸ Devido as nossas limitações de tempo e recorte temático não nos ateremos aqui a tarefa de comparar as versões originais de cada texto com as versões apresentadas nos manuais, contudo, à medida que tais comparações se fizerem muito relevantes iremos trazer alguns exemplos para a discussão. Caso intencione-se uma leitura um pouco mais aprofundada sobre esta temática, sugerimos a dissertação da pesquisadora Ana Maria Bossi, discutida no capítulo 2 deste trabalho durante a revisão de literatura, “A (in)evitável didatização do livro infantil através do livro didático”, UFMG (BOSSI, 2000).

palavra necessidade – e sim com a intenção de moldar e formar moralmente os seus leitores a partir de pequenas modificações em textos que inicialmente já eram qualitativamente interessantes, e, igualmente, a partir da inserção de outros textos essencialmente religiosos e de temática comportamental, conforme veremos no mapeamento a seguir:

QUADRO 3 - MAPEAMENTO TEMÁTICO DOS TEXTOS DO MANUAL 2 (DÉCADA DE 1980)			
Página	Autor	Título	Temática
09	Érico Veríssimo	Grãos dourados para todos	Rural / Comportamental (A importância da delicadeza no trato com as mulheres)
17	Lúcia Machado de Almeida	A folha falante	Comportamental (Valorização da bondade)
25	Lília Malferrari	Um passeio de Camilinha	Aventura no espaço
33	Monteiro Lobato	O gato vaidoso	Moralizante (somos todos iguais)
41	Rachel de Queiroz	Coca-Cola salgada	A força da imaginação
49-51	Érico Veríssimo	Eu quero ser borboleta	Comportamental (insatisfação/aceitação)
59	Lena Jaci	Jesus nos ensina a ser bons	Religioso / Moralizante (amor ao próximo)
67	Lena Jaci	Uma flor para a mamãe	Moralizante (a importância do presente sincero)
75-76	Esther P. M. Gonçalves	Flu-Flu e Marita	Comportamental (preservação da fauna marinha)
85	Luís Jardim	A martelada	Religioso (infância do menino Jesus)
93-94	Maria Clara Machado	Conversa de Pluft e Maribel	Encontro com um fantasma
101	Maurice Druon	O batismo de Tistu	Religioso (o significado do batismo)
107	Bernardino da Costa Lopes	Cromo	Cotidiano rural / Religioso

QUADRO 3 - MAPEAMENTO TEMÁTICO DOS TEXTOS DO MANUAL 2 (DÉCADA DE 1980)			
115	José Lins do Rego	A prima Lili	Laços familiares
121	Monteiro Lobato	O miolo da terra	Deduções sobre o núcleo da terra
127	Homero Homem	Meu pai, o homem do mar	Lembranças de infância
133-134	Malba Tahan	O peixinho amarelo	Moralizante (advertência sobre a curiosidade)
139	Cecília Meireles	O vestido de Laura	As coisas passam
143	Lúcia Machado de Almeida	Mares e praias do Polo Norte	Informações sobre o Polo Norte
149	Lena Jaci	Gênio brasileiro da arte	Informações sobre Aleijadinho
155	Monteiro Lobato	A casa de Dona Benta	Descrição da casa de Dona Benta
163	Cecília Meireles e Vinícius de Moraes	O mosquito	Os infortúnios dos mosquitos
169	Viriato Correia	O sapato ferrado e a sandália de veludo	Moralizante (Todos somos iguais e teremos o mesmo fim)
175	Pedro Bloch	Convite para festa	Religioso (Aniversário do menino Jesus)
181	José Mauro de Vasconcelos	Presente de Natal I	Moralizante (a importância do esforço)
182	José Mauro de Vasconcelos	Presente de Natal II	Moralizante (valorização da gratidão)

Quadro 3: Mapeamento temático dos textos do Manual 2 (década de 1980)

Fonte: A autora (2018)

A partir da leitura do quadro evidencia-se que, apesar do Manual 2 contar com uma contribuição maior de escritores brasileiros renomados e evitar assuntos como o progresso, a pátria e a agricultura – tão recorrentes no Manual 1 – a maioria dos textos propostos ainda contém, mesmo que indiretamente, finalidades formativas e moralizantes.

Dos vinte e seis textos do livro, quatro possuem como temática principal alguma questão comportamental, sete foram caracterizados por nós como moralizantes por

transmitirem alguma moral ou incitarem a correção de algum costume, e cinco são claramente religiosos por tratarem livremente de práticas cristãs e catequéticas⁴⁹, ou seja, de todas as histórias apresentadas no Manual 2 mais da metade possui intenções formalistas presentes não apenas em seu enredo mas em suas ilustrações e propostas de estudo, tendo em vista que cada um dos textos mencionados é acompanhado por exercícios de “interpretação textual”.

Os exercícios do Manual 2 são divididos em cinco tópicos distintos: a) Compreensão e desenvolvimento do vocabulário; b) Entendimento do texto; c) Treino ortográfico; d) Cantinho da gramática; e e) Expressão oral e escrita. Cada um dos 26 textos do manual é seguido por estes cinco momentos – nos ateremos aqui apenas ao tópico “Entendimento do texto”, ocasião em que as questões de interpretação textual são propostas –, e cada tópico, individualmente, é composto por cinco a dez questões que variam entre si e podem ser subdivididas por letras do alfabeto (a, b, c).

Se comparado ao livro da década de 1950, o espaço que o Manual 2 dedica ao estudo de seus textos é consideravelmente superior. Enquanto no Manual 1 a quantidade dos exercícios varia apenas entre uma e duas questões para cada texto, no Manual 2 esta quantidade aumenta para um mínimo de quatro questões de interpretação para cada texto, podendo chegar até dez questões de interpretação que podem ser multiplicadas por questões subdivididas em letras do alfabeto.

A despeito de considerarmos interessante uma aparente preocupação com o estudo do texto por meio do manual escolar, nos atentamos também para o fato de que elevando a quantidade de questões da maneira como foi descrita, o livro restringe e regula o trabalho do professor, que diante da crescente demanda acaba dispondo de muito tempo da aula para concluir com os alunos todos os exercícios propostos, que se somados com os demais tópicos pode ultrapassar a quantia de 25 atividades por texto, transformando o livro didático no protagonista da aula e anulando possíveis momentos que poderiam ser reservados a projetos, discussões, debates ou leituras coletivas. Ademais, também consideramos que o elevado número de exercícios pode secundarizar o papel docente, tendo em vista que diante de tantas propostas de atividades individuais o estudo do texto

⁴⁹ Destacamos que todos os textos de cunho religioso dizem respeito apenas à prática cristã Católica Apostólica Romana, que é evidenciada tanto no próprio conteúdo quanto em sua ilustração (padre, pia batismal, organização católica, sinos etc.).

por meio do manual escolar acaba tornando-se uma tarefa solitária que pode dispensar tanto o professor quanto os colegas de sala.

Além da quantidade de exercícios, também chama a nossa atenção a quantidade de textos em ambos os manuais. Apesar do Manual 2 possuir uma quantidade de textos inferior à da obra de 1950, constata-se que a presença de textos com algum elemento maravilhoso é muito superior no Manual 2 se comparado ao outro livro. Enquanto o Manual 1 propõe trinta textos para leitura e estudo e apenas três contêm algum elemento maravilhoso (o equivalente a 10% do total), o Manual 2 propõe em toda a sua produção vinte e seis textos dos quais nove possuem elementos maravilhosos (o equivalente a 35% do total), evidenciando o avanço dos estudos universitários sobre literatura infantil mencionado em capítulos anteriores.

Ressalta-se que, assim como identificamos na análise dos textos que continham algum elemento maravilhoso no Manual 1, não é a mera inserção do maravilhoso em qualquer história que vai contribuir para o desenvolvimento da imaginação e de outras funções psíquicas necessárias para o alcance do pensamento teórico. Logo, por mais que a quantidade de contos tenha aumentado no Manual 2, eles podem não estar indo ao encontro com intenções que dizem respeito à formação crítica e emancipadora dos sujeitos, podendo haver nestas histórias temas moralizantes, religiosos ou conservadores com o único objetivo de moldar seus leitores por meio de lições de moral.

Visto isso, damos início à apresentação do primeiro texto do Manual 2 no qual identificamos algum elemento maravilhoso. A história é denominada “A folha falante” e tem a autoria atribuída à Lúcia Machado de Almeida. Trata-se do encontro de um Louva-a-deus com uma borboleta que recém-chegada naquela parte do bosque se assusta com o som produzido pelo outro inseto, contudo, ao encontrá-lo pessoalmente, conclui que apesar de ele ser um inseto brincalhão e travesso era um “bom sujeito”.

O uso de alguns adjetivos escolhidos para descrever o Louva-a-deus no texto, como “levado”, “engraçado” e “brincalhão”, transportam-nos para o contexto da sala de aula em que é normal – e já esperado – que se encontre algumas crianças com as mesmas características. Tais crianças, normalmente, são repreendidas e controladas, e, de certa maneira, carregam desde os primeiros meses de aula o rótulo pejorativo de serem as “engraçadinhas” da turma, rótulo este que o texto aparentemente tenta desmistificar finalizando com a mensagem de que “apesar de levado” a personagem “tinha bom

coração”, contudo, chamamos atenção para a conjunção “apesar” no momento de finalizar a história, que ao nosso entendimento transmite para o leitor que as características atribuídas à personagem não eram muito positivas, dizendo, portanto, implicitamente, que tal comportamento deveria ser evitado.

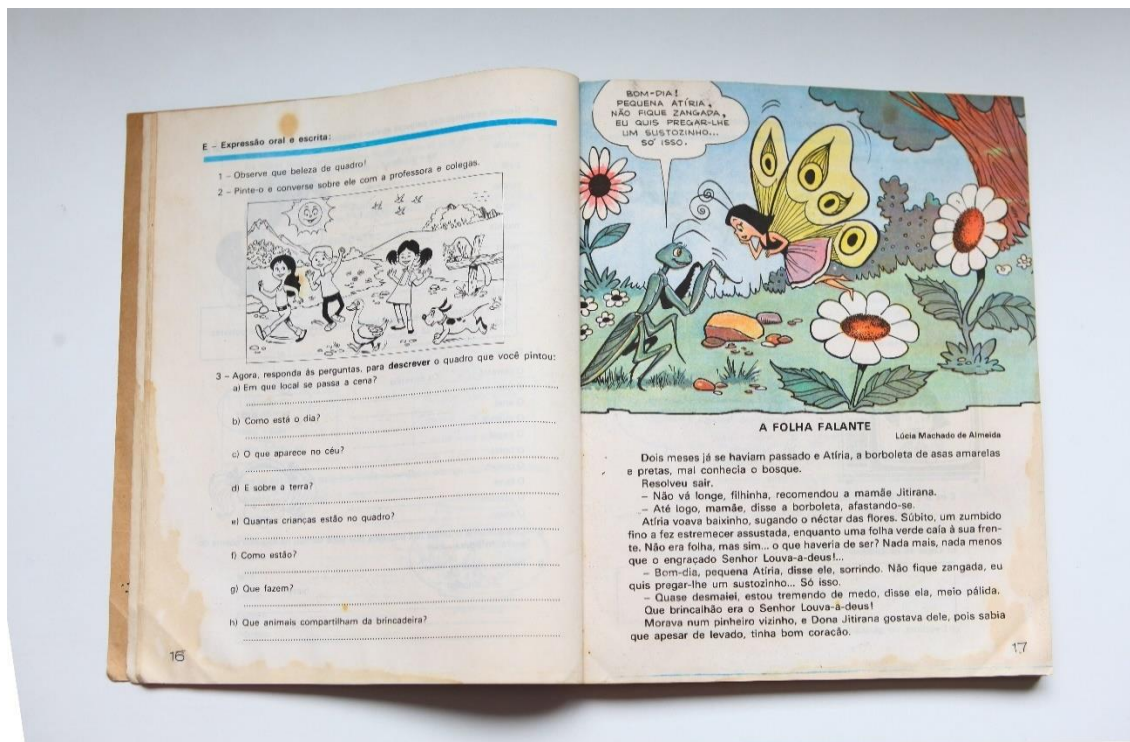


Imagem 22 – Texto “A folha falante”, Manual 2, p. 17, década de 1980
Fonte: A autora (2018)

Imediatamente após a conclusão da leitura fica evidente que nenhuma aventura, estímulo ou assunto profundo são excitadas pela história, mesmo ela dispondo de várias características típicas dos contos de fadas, como os nomes mágicos das personagens (Atíria, Jitirana), o bosque (floresta) como espaço de atuação e um contexto de alerta entre mãe e filha; a história é simplesmente finalizada com uma breve lição de respeito e aceitação que age anulando toda possibilidade de encantamento da criança, que, para Bettelheim (1980), está exatamente na criança não saber absolutamente o porquê está maravilhada, segundo o autor:

Ao lado do confisco deste poder de encantar vai também uma perda do potencial da estória em ajudar a criança a lutar por si só e dominar exclusivamente por si só o problema que fez a estória significativa para ela. As interpretações adultas, por mais corretas que sejam, roubam da criança a oportunidade de sentir que ela, por sua própria conta, através de repetidas audições e de ruminar acerca da estória, enfrentou com êxito uma situação difícil. Nós crescemos, encontramos sentido na vida e segurança em nós mesmos por termos entendido e resolvido problemas pessoais por nossa conta, e não por eles nos terem sido explicados por outros (BETTELHEIM, 1980, p. 27).

Dos nove textos identificados com algum elemento maravilhoso, quatro eram protagonizados apenas por animais, e, coincidentemente – ou propositalmente – todos estes quatro trazem para seu leitor a resolução ou explicação de algum “problema” ou “conflito”, e aqui inserimos as duas últimas palavras entre aspas porque de maneira geral não se tratam de conflitos mundiais, científicos ou políticos, tampouco de algum problema existencial inerente à infância, e sim de pequenos acontecimentos que oportunizam a valorização da moral e do bom costume, reforçando as afirmações de Deiró (1978) de que os textos com animais eram usados apenas como exemplos de situações que normalmente não teriam coragem de se aplicar a humanos, conforme ocorre nos outros três contos animaisos que iremos apresentar adiante.

O segundo e o terceiro contos, intitulados “O gato vaidoso”, de autoria de Monteiro Lobato, e “O sapato ferrado e a sandália de veludo”, de Viriato Correia, discorrem sobre o encontro de dois personagens em que um diminui o outro por ser rico. O gato pobre, inconformado com a situação, responde afirmando que ambos eram idênticos fisicamente e nascidos no mesmo ninho, sendo um pobre e o outro rico apenas por questão de sorte. O sapato pobre, pensativo com a situação, responde que independente da vida que tiveram ambos acabaram no mesmo lugar, finalizando a história de igual maneira.

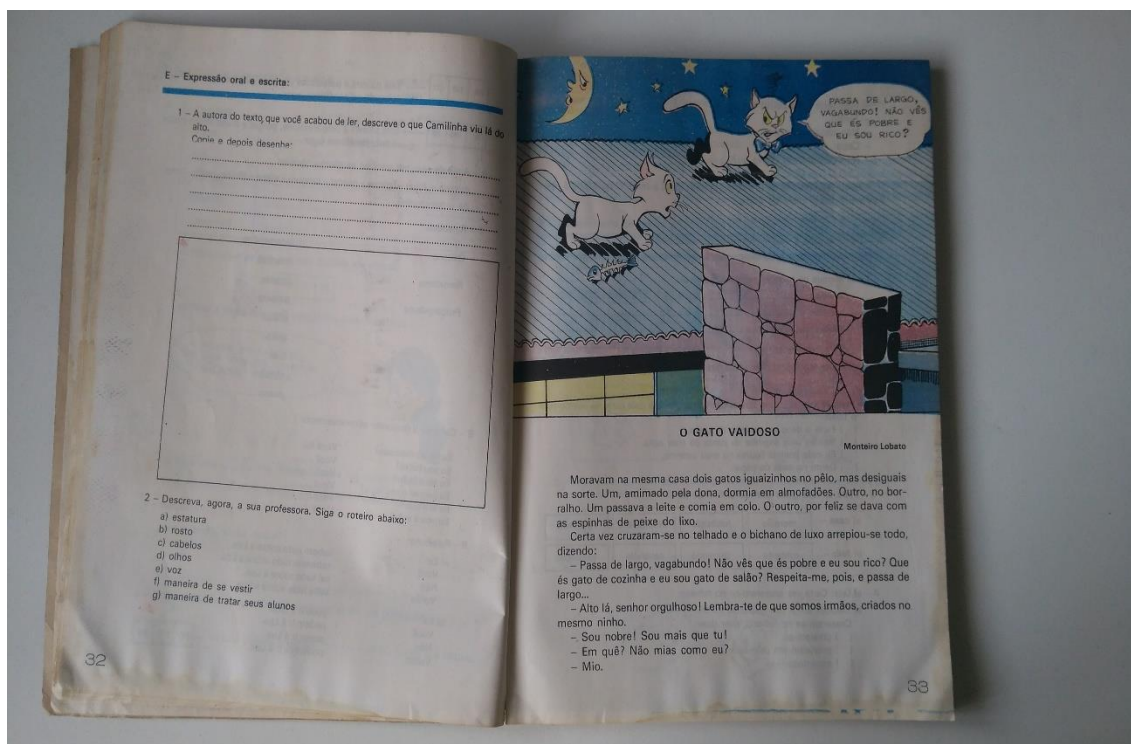


Imagem 23 – Texto “O gato vaidoso”, Manual 2, p. 33, década de 1980
Fonte: A autora (2018)

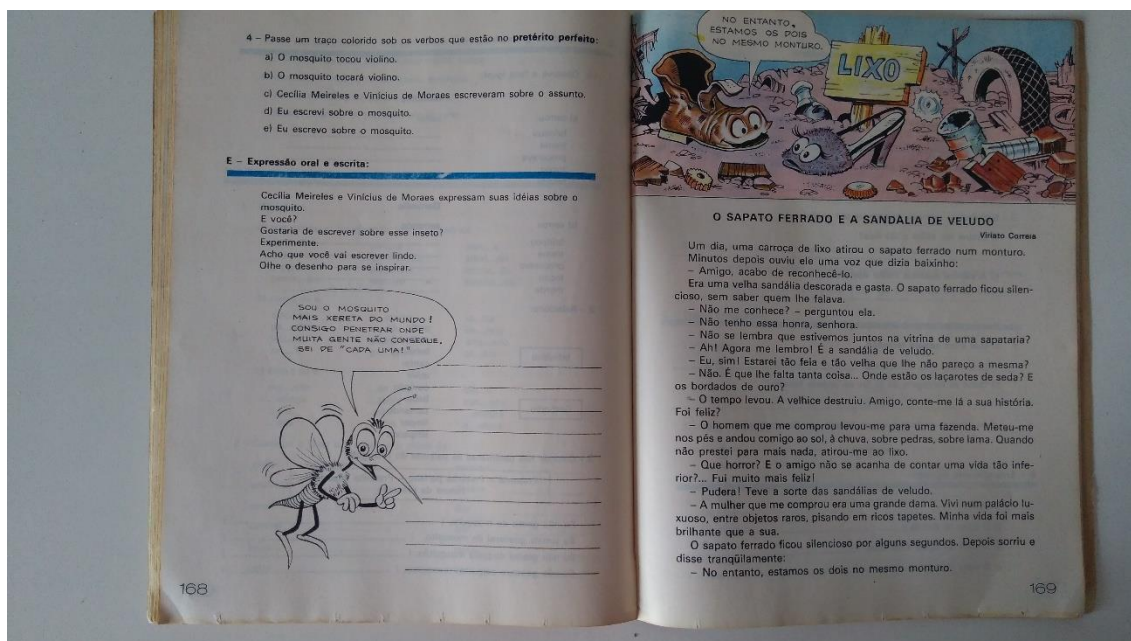


Imagem 24 – Texto “O sapato ferrado e a sandália de veludo”, Manual 2, p. 169, década de 1980
Fonte: A autora (2018)

A temática dos contos traz à luz uma importante discussão sobre a existência da pobreza e da riqueza – já muito presente no imaginário infantil e reforçado na escola por tratar-se do momento em que o encontro com o diferente é inevitável – contudo, questionamos o fato da desigualdade social e má distribuição de renda terem sido substituídas pelo argumento da sorte, muito usado, inclusive, no contexto religioso, que por vezes atribui a disparidade social ao destino ou vontade divina, dois elementos inquestionáveis que por si só dispensam qualquer resistência de seus fiéis, logo, argumentos facilmente aceitáveis no sentido de que nada há para ser feito – ou nada deve ser feito – no caso de existirem crianças muito ricas e adeptas a uma vida luxuosa, e crianças muito pobres mergulhadas na miséria se esforçando para sobreviver.

Os textos também perpassam pela lição de que apesar de existirem ricos e pobres todos os indivíduos são iguais e têm o mesmo destino, portanto não há nada com o que se preocupar. Entretanto, tal argumento também chama a nossa atenção por entendermos que o conceito de igualdade não passa apenas pelo domínio das características físicas e do local de nascimento ou morte, como é trazido pelos textos, mas sim pela ausência de diferenças entre direitos, tratamento e recursos, questões que em momento nenhum são mencionadas pelo manual escolar, tornando os textos e sua “mensagem” nitidamente incoerentes com a realidade prática brasileira. Realidade esta que também é confrontada no quarto conto animalesco que iremos apresentar.

Denominado “Eu quero ser borboleta”, de autoria de Érico Veríssimo, a história apresenta a insatisfação de um elefante chamado Basílio que ao ver uma linda borboleta voando frente a sua janela deseja ser como ela, mas, ao manifestar o seu desejo para Roberto, ouve que ser elefante é muito bom e que até ele gostaria de ser como Basílio, resposta esta, que, segundo o texto, não conforma o elefante.

A personagem Roberto entra na história para confortar o elefante e nenhuma de suas características é mencionada no texto, dando a entender que ele poderia ser um outro animal, inseto ou até mesmo um amigo imaginário do elefante, tendo em vista que o texto informa apenas o seu nome e nada mais. Contudo, ao realizar uma breve pesquisa sobre a versão original da história, identificamos que Roberto é um garoto que vive com os pais no subúrbio do Rio de Janeiro e que ganhou o elefante Basílio de presente diretamente da Índia, onde o elefante vivia e trabalhava em um circo. Foi considerado por nós muito importante trazer tal informação porque ela exemplifica o tipo de adaptação realizada pelo Manual 2 em seus textos, reforçando mais uma vez nossa fala de que tais recortes têm apenas o objetivo de frisar a lição que se intenciona transmitir por meio do texto, mesmo que para isso seja necessário descontextualizar a história ou empobrece-la de detalhes.

Dentro do Manual 2 o conto finaliza exatamente neste momento, o narrador afirma: “Mas Basílio não se conformou”, e o texto termina. Tal conclusão contribui para o leitor chegar ao entendimento de que o elefante foi “malcriado” pelo inconformismo e que independente do que ele sentisse nada poderia ser feito para mudar, restando apenas a aceitação e o conformismo, comportamento, inclusive, muito conveniente para a manutenção do sistema capitalista, que além de pregar a subordinação por meio de falseadas mensagens de gratidão também intimida os sujeitos com ameaças implícitas de conspiração, sempre dando a entender que alguém gostaria de estar ocupando o seu lugar, classificando suas íntimas insatisfações e revoltas como “bobagem” – adjetivo usado pelo próprio texto no momento de se referir ao desejo de mudança do elefante.

Com isso, percebe-se que o conto é completamente esvaziado da possibilidade de transmitir aos seus pequenos leitores qualquer mínima esperança de que eles obterão sucesso nas tentativas de realizarem os seus sonhos e desejos, tendo em vista que a história descreve o desejo do elefante como algo muito importante para ele, a ponto de ser mencionado que lhe acometeu uma grande tristeza por tanto desejar a mudança.

Chamamos atenção para mais uma das possíveis leituras que o conto nos permite. Tendo em vista que o elefante (gênero masculino e de características robustas) intenta transformar-se em uma borboleta (gênero feminino e de características delicadas), recebe um nome masculino na história, é tratado como um garoto, mas ilustrado como uma personagem rosa, afeminada e de olhos azuis, questionamo-nos sobre a possível supressão de uma temática sobre as crianças transgêneras e seus conflitos internos de mudança, o que é completamente reprimido pelo manual escolar quando o mesmo escolhe dar para a história um término repentino.

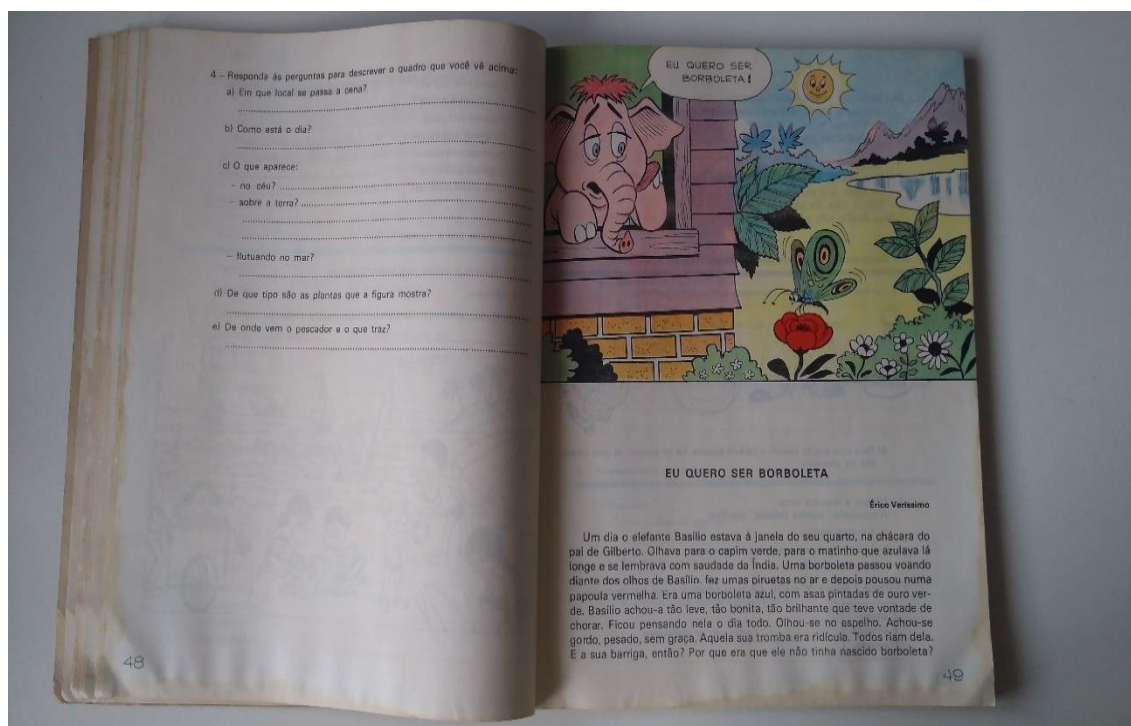


Imagem 25 – Texto “Eu quero ser borboleta”, Manual 2, p. 49-50, década de 1980

Fonte: A autora (2018)

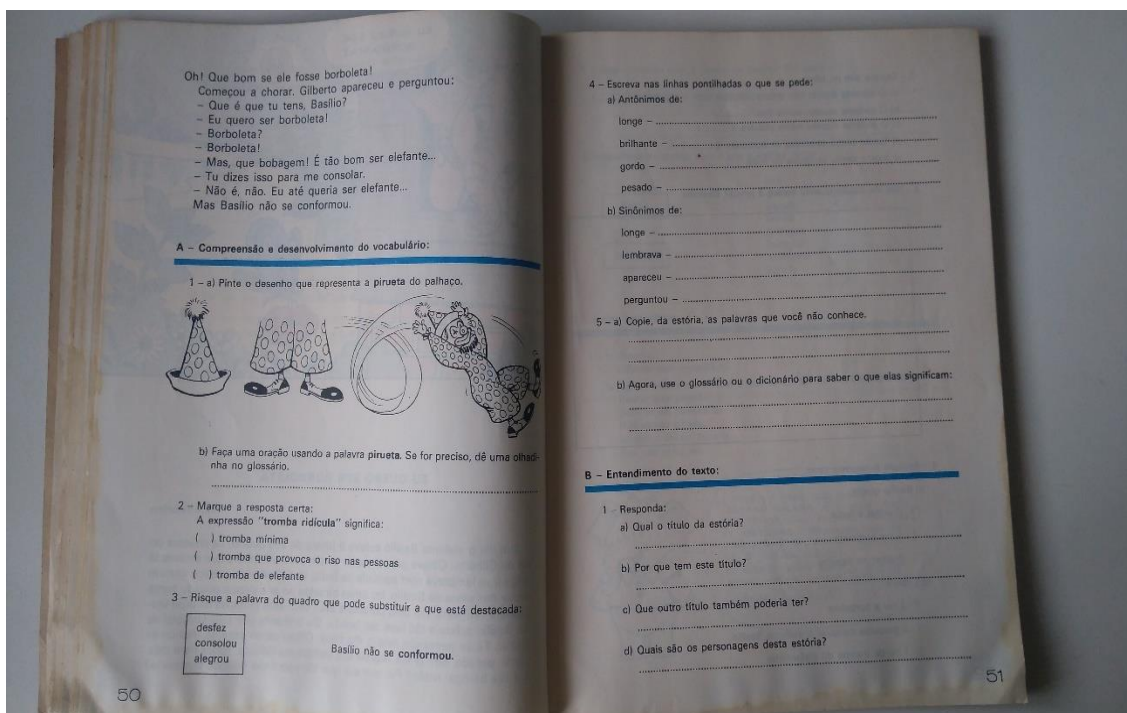


Imagem 26 – Continuação do texto “Eu quero ser borboleta”, Manual 2, p. 49-50, década de 1980
Fonte: A autora (2018)

A versão do texto apresentada pelo Manual 2 finaliza apenas com a exposição do “ingrato” inconformismo do elefante, contudo, julgamos de elevada importância trazer à baila que na versão original de Érico Veríssimo o elefante encontra um duende em seu caminho, vive várias aventuras e consegue realizar os seus sonhos – inclusive o de ter asas como de borboletas – cumprindo em sua versão original o papel interno que Bettelheim (1980) atribui aos contos de fadas, que é o de reassegurar às crianças “[...] que elas podem, eventualmente, levar a melhor sobre o gigante – isto é, elas podem crescer para ser como o gigante e adquirir os mesmos poderes. Estas são as poderosas esperanças que nos tornam homens” (BETTELHEIM, 1980, P.36).

Esta mesma esperança também é roubada dos leitores no último conto animalístico do Manual 2. Denominado “O Peixinho amarelo”, de Malba Tahan, o texto conta a história de um peixinho chamado Pulinho que encontra no fundo do rio uma caixa de tintas perdida por um pintor, deslumbrado com a novidade, abre a caixa, se pinta de amarelo e faz uma faixa azul na cintura. Passados alguns minutos, um peixe mais velho assusta-se com a pintura de Pulinho, o repreende pela atitude e o manda tomar cuidado. Contento com o que havia feito, o peixinho não dá importância para a fala do mais velho e segue sua rotina de pular de pedrinha em pedrinha, contudo, tendo em vista que ele havia ficado muito diferente dos demais peixes, a história finaliza relatando que Pulinho passa a chamar muita atenção de crianças e pescadores e nunca mais consegue viver em paz.

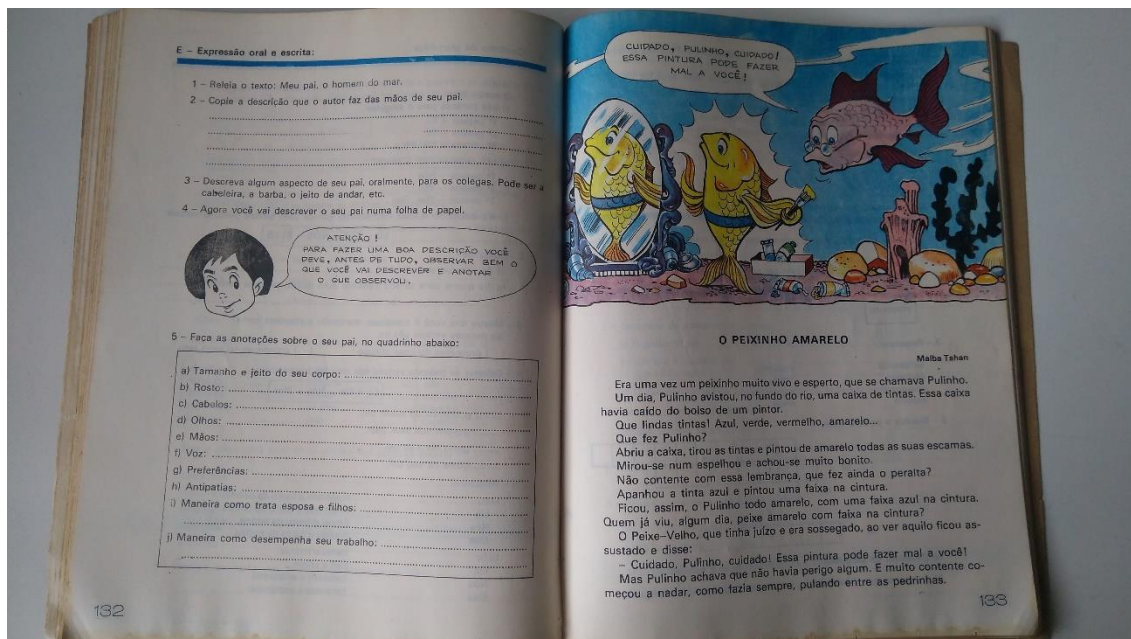


Imagem 27 – Texto “O peixinho amarelo”, Manual 2, p. 133-134, década de 1980
 Fonte: A autora (2018)

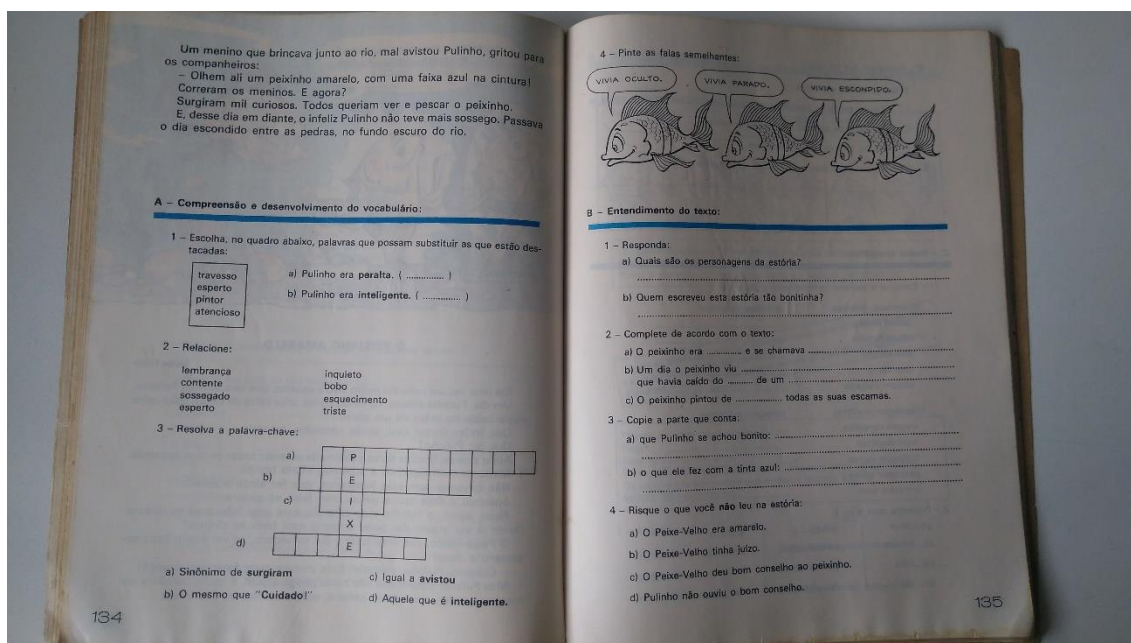


Imagem 28 – Continuação do texto “O peixinho amarelo”, Manual 2, p. 133-134, década de 1980
 Fonte: A autora (2018)

A personagem principal da história nitidamente demonstra-se curiosa, criativa e sedenta pelo novo, características que são aparentemente desestimuladas pela história por meio do final triste que foi selecionado para o protagonista, dando a entender uma possível punição pela não escuta do alerta de um peixe mais velho, descrito, desnecessariamente, como aquele que tinha juízo e era sossegado – características que normalmente servem para conferir credibilidade ao seu portador – parecendo-nos apenas uma maneira de

reforçar a autoridade dos mais velhos muito alimentada nos discursos conservadores e ditatoriais, fortemente presentes no período em que o Manual 2 estava sendo utilizado.

Ademais, constata-se com o alerta do Peixe-Velho e com o final da história, que as pessoas que são curiosas carecem de juízo, não possuem sossego e nem atraem coisas boas, convertendo um conto animalesco pleno de características maravilhosas – tais como a junção de dois mundos distintos (universo humano e universo marinho) e das características animadas dos peixes – em uma mera precaução moral contra a curiosidade e a desobediência.

Tal precaução, por si só, chama a nossa atenção por contribuir para a anulação de uma possível experiência literária que o aluno poderia ter a partir do manual escolar, contudo, nesta situação específica, preocupa-nos ainda mais o fato da precaução estar voltada diretamente para a curiosidade, item considerado como um dos fortes gatilhos para a imaginação e a criatividade, elementos que contribuem diretamente na superação das funções psíquicas elementares e, conseqüentemente, no processo de formação do sujeito crítico, logo, a curiosidade deveria estar sendo estimulada na infância, e não o contrário. Sobre isso, Deiró afirma que a escola

[...] É um mundo fechado em si mesmo, imutável, no qual a obediência é valorizada muito mais do que a curiosidade, o espírito crítico e a criatividade. Estes aspectos não são, nem interessam ser estimulados, demonstrando a extensão da tarefa educativa dessa instituição (DEIRÓ, 1978, p. 76)

A ausência de interesse mencionada por Deiró também é perceptível nos contos maravilhosos em que as histórias são protagonizadas por humanos e não mais por animais – conforme mencionamos anteriormente, dos nove contos maravilhosos identificados no livro didático da década de 1980, metade trata-se de contos animais em que somente animais compõem o quadro de personagens, e a outra metade trata-se de histórias compostas por uma mescla entre crianças e elementos mágicos, conforme veremos a seguir.

O quinto conto identificado no Manual 2 é denominado “Um passeio de Camilinha” e é de autoria de Lília Malferrari. Trata-se de uma história fantástica em que a personagem faz uma viagem ao espaço a bordo de um raio de luar mandado pelo santo São Jorge. À caminho do espaço a personagem se diverte com as manobras do raio de luar e aparenta viver uma grande aventura. Ao chegar no espaço a personagem avista a terra, se alegra com a paisagem e começa a descrevê-la dando ênfase à natureza, às cores e a alegria das

crianças que brincavam no campo. A história termina após a mencionada descrição da terra e a manifestação do que a personagem achava mais bonito na paisagem: uma casinha vermelha de janelas brancas.

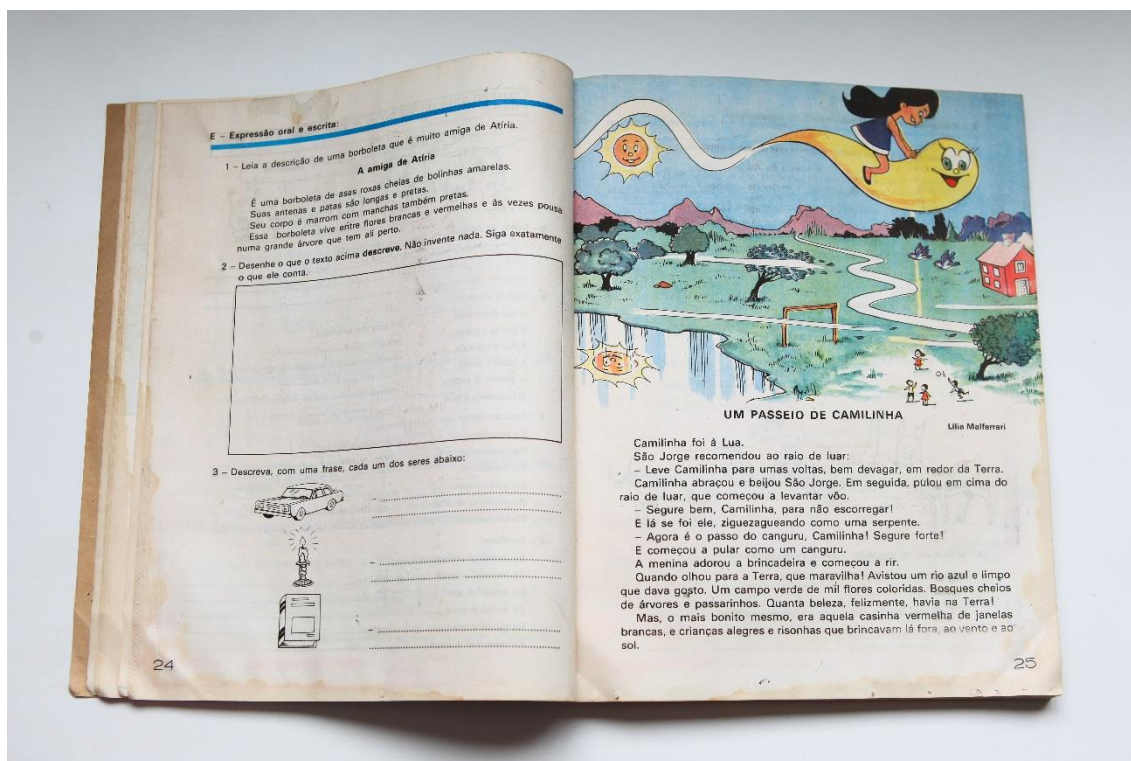


Imagem 29 – Texto “Um passeio de Camilinha”, Manual 2, p. 25, década de 1980
Fonte: A autora (2018)

De modo geral, percebe-se que os elementos maravilhosos estão claramente presentes na história e facilmente prendem a atenção da criança por se referirem ao céu, ao espaço e aos planetas (Terra e Lua), temática muito intrigante na infância e, por isso, bastante valorizada pelas crianças. Entretanto, mesmo contendo alguns itens fantasiosos, a história aparenta contribuir, ainda que indiretamente, para algumas das intenções ideológicas da época para qual a obra se destinava, dentre elas a religião e a valorização da pátria por meio da exaltação da natureza.

A exemplo disso, destacamos o fato de que o que leva a personagem principal até a Lua é um raio de luar mágico e animalesco, pleno de características humanas e fantasiosas, porém, no intuito de explicar como o raio chegou até a personagem, a história insere uma alegoria divina para justificar a existência do maravilhoso na vida da protagonista, atribuindo a São Jorge – um dos santos mais venerados do catolicismo – o mérito de ter realizado o feito/milagre, o que saltou para nós como uma brecha para dispor da literatura em prol de exaltar o nome do santo e valorizar a prática católica, reforçada

pela reação da personagem ao encontrar o santo: “Camilinha abraçou e beijou São Jorge”, além de que, ao revelar a origem do elemento mágico, a história também elimina toda a necessidade da criança de recorrer à imaginação para dar sentido aos acontecimentos que a seduz (BETTELHEIM, 1980).

Adiante, destacamos que após avistar a terra do espaço, a personagem não descreve o planeta como uma grande extensão plena de diferentes formatos, nações e culturas, mas restringe-se apenas ao recorte de uma paisagem natural composta por um rio azul e limpo, um campo verdejante com muitas flores, árvores e passarinho, e uma casinha rodeada por muitas crianças alegres e livres, o que também nos permite insinuar que o enredo de uma viagem ao espaço foi usado apenas como pretexto para uma aparente tentativa idealizada de descrever a vida no campo e valorizar a natureza brasileira, indo de encontro exatamente com a afirmação de Deiró de que os textos nos manuais escolares “[...] insinuavam uma visão de pátria grandiosa, como uma entidade que tem existência em si mesma” (DEIRÓ, 1978, p. 96), e que apresentavam uma “[...] ausência de problemas na sociedade e na natureza” (DEIRÓ, 1978, p. 177).

Nossa leitura sobre uma possível exaltação da natureza também pode ser reforçada pelos adjetivos e exclamações selecionados pela personagem para qualificar a paisagem ou se manifestar sobre ela, trechos como “que maravilha!”, “quanta beleza” ou “dava gosto” são relatados em um curto espaço de tempo enfatizando quão bonito era a terra/Brasil e, ao mesmo tempo, mascarando a problemática da poluição advinda de grandes indústrias e polos comerciais, do desmatamento para a extração de madeira ou do impacto no meio ambiente causado pela agropecuária, aparentando transmitir uma suposta perfeição da natureza em si mesma independente do povo, o que, para Deiró, pode ser classificado como uma estratégia da classe social dominante que “[...] assegura, dessa maneira, a manutenção do *status quo*, já que não se relacionam os sérios problemas sociais, econômicos e políticos porque passa o povo brasileiro com a estruturação social capitalista brasileira” (DEIRÓ, 1978, p. 96)

Neste mesmo sentido e também voltado à temática do meio ambiente, apresentamos a seguir o sexto conto maravilhoso identificado no Manual 2. Denominado “Flu-Flu e Marita”, de autoria de Esther P. M. Gonçalves, a história se passa na praia e relata o encontro de uma garotinha chamada Marita com um gênio da concha chamado Flu-Flu. Após se apresentarem, o gênio classifica a garotinha como má por ser filha de humanos

e serem os humanos os responsáveis por tirarem os peixes do mar e separarem milhares de famílias, sentindo-se incomodada com a situação, a garotinha corre de volta para casa, pega seus peixinhos do aquário e decide soltá-los de volta ao mar.

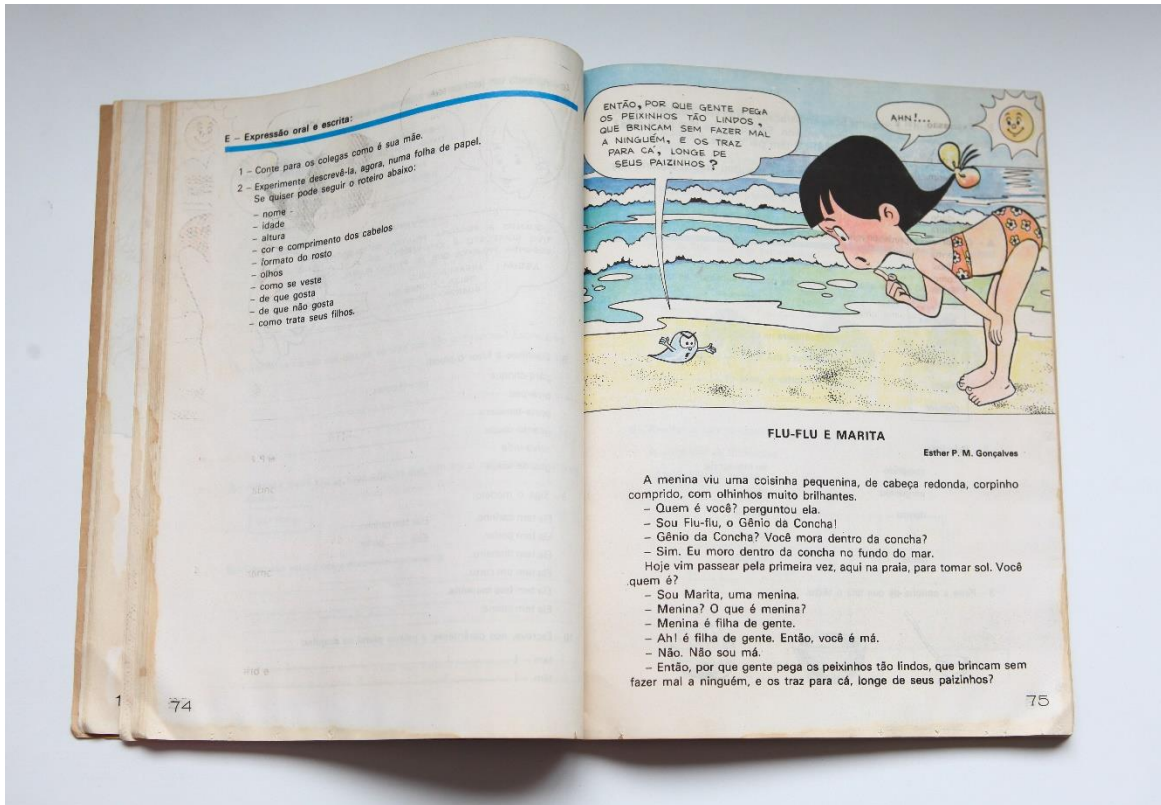


Imagem 30 – Texto “Flu-Flu e Marita”, Manual 2, p. 75-76, década de 1980
Fonte: A autora (2018)

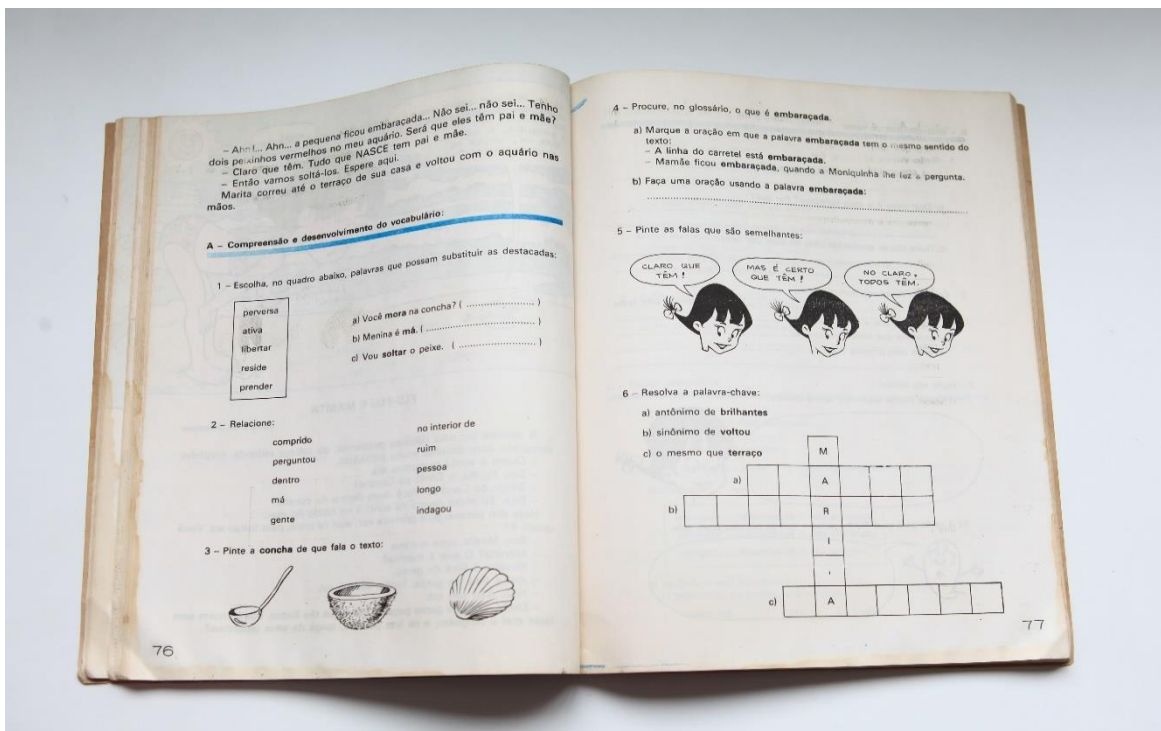


Imagem 31 – Texto “Flu-Flu e Marita”, Manual 2, p. 75-76, década de 1980
Fonte: A autora (2018)

Novamente observamos a tentativa do manual escolar de dispor dos contos maravilhosos para transmitir ensinamentos morais. Neste caso, especificamente, chamamos atenção para a valorização da bondade e do pesar, reforçados pela história através do comportamento da personagem que ao ser classificada como má tenta se redimir e desfazer tal imagem, corroborando com uma das práticas de correção mais usuais do ambiente escolar: o arrependimento.

Observa-se que a escola pressupõe a deleção, entregar o outro – contar para o pai, a mãe, a professora, a diretora etc. –, mesmo que sem provas, é valorizado e estimulado, pois a entrega, o arrependimento e a confissão são comportamentos que dizem respeito a quem tem um “bom coração”, e, portanto, a quem está religiosamente correto – tendo em vista que os comportamentos citados são também fundamentos da prática cristã católica ensinados na escola dominical da catequese. Contudo, ao contrário do que parece, a estimulada postura individual de “fazer a sua parte” não está relacionada com ser bondoso, e sim com atender a uma das principais metas da ideologia capitalista, que é a de formar pessoas egoístas que pensam apenas em si mesmas e dão um enorme valor ao reconhecimento e ao consumismo.

Ao mesmo tempo, identifica-se que apesar da temática do bem e do mal ser incitada pela história ela não recebe um aprofundamento. A personagem principal, representante dos humanos – denominada como filha de gente –, recebe o título de má por serem as pessoas, supostamente, as responsáveis por prejudicarem o curso natural das espécies marinhas e, conseqüentemente, interferirem na natureza. Entretanto, destacamos o fato do manual escolar atribuir a culpa do descuido com a natureza somente à população, não mencionando em momento nenhum o grande papel das indústrias e sua corrida pelo lucro na destruição do meio ambiente.

Assim como nos dois contos anteriores, a próxima história que iremos apresentar também possui como aparente temática principal a natureza e suas características, neste caso específico, o planeta terra e sua formação interior. Denominado “O miolo da terra”, de autoria de Monteiro Lobato, o conto maravilhoso trata de um diálogo entre Narizinho, uma garotinha que vive na fazenda da avó, Dona Benta, a avó da garotinha, e Emília, a boneca de pano da garota que consiste no elemento fantástico da história por possuir características humanas e mágicas. O diálogo é sobre o que se acharia se fosse cavado na terra um buraco bem fundo, dentre respostas como terra quente, terra fria e

lava, a boneca Emília sugere que depois de tanto cavar começariam a sair chineses, o que arrancou risadas de todos, exceto de Dona Benta, que dá razão à Emília e explica que os chineses são os nossos antípodas, porém, em tom de disputa, a garota Narizinho interrompe a avó informando que a boneca errou, pois como o centro da terra é muito quente os chineses jamais conseguiriam atravessar o buraco, finalizando a história mostrando a língua para a boneca.

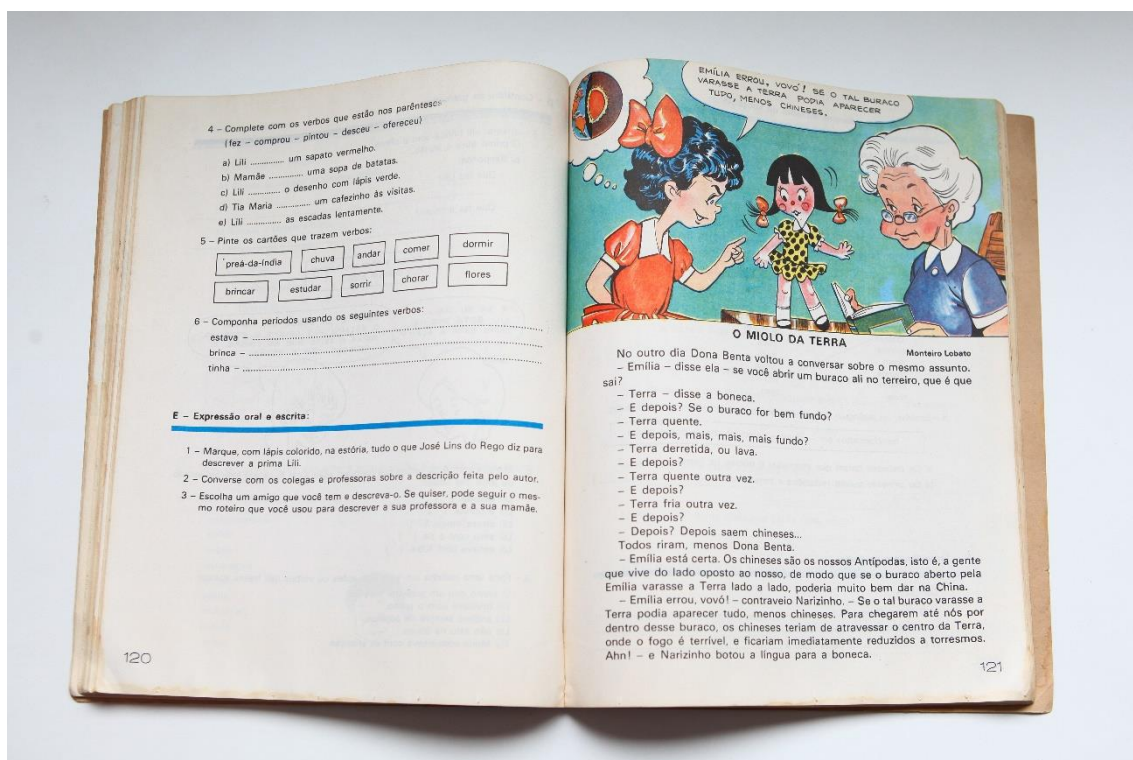


Imagem 32 – Texto “O miolo da terra”, Manual 2, p. 121, década de 1980
Fonte: A autora (2018)

Diferentemente de alguns dos contos que apresentamos, aqui o elemento mágico da história não é explicado e nenhuma lição ou moral é transmitida diretamente ou indiretamente. Percebe-se que a temática da natureza é trazida pelo texto envolto de informações científicas e não religiosas, e que o comportamento “malcriado” de Narizinho (fazer língua para a boneca) é mantido na história sem ressalvas enriquecendo o texto com humor.

A história incita a discussão sobre o planeta terra a partir de uma possível abordagem que a própria criança daria ao tema, ou seja, a partir do questionamento de onde se chegaria escavando o buraco mais fundo da terra. Tal questionamento incita a curiosidade daqueles que ainda não o tinham feito e alimenta a imaginação daqueles que

já haviam pensado nesta possibilidade, dando aos seus leitores o poder de reflexão que, de acordo com Saviani (1987), surge quando se está diante de uma problemática:

Quando surge o problema, o homem é levado a refletir. Essa reflexão é aberta, pois, se o homem está diante de um problema, isso significa que ele não tem a solução; é preciso buscá-la; e, em princípio, ela pode ser encontrada em qualquer ponto (daí a necessidade de uma reflexão de conjunto). À medida, porém, que a reflexão vai se desenvolvendo, as idéias vão ficando mais claras, delinea-se um caminho, objetivos são definidos, estrutura-se uma nova orientação (SAVIANI,1987, p. 70).

O ato de refletir é o que atribui sentido às ações do homem, e como é diante do problema que somos levados à reflexão, é de extrema importância que o livro didático e seus textos contribuam com este processo confrontando seus leitores com diferentes problemáticas, incitando a reflexão, o debate e o alcance de uma nova orientação dentro do próprio ambiente escolar.

Assim como na história de Narizinho, o próximo conto maravilhho que iremos apresentar também incita a curiosidade e estimula em seus leitores alguns questionamentos. Denominado “Conversa de Pluft e Maribel”, de autoria de Maria Clara Machado, o último conto maravilhoso do livro descreve o encontro de um fantasma chamado Pluft com uma garotinha chamada Maribel, ambos, amedrontados, começam a conversar para espantar o medo e a garota questiona o fantasma se toda a sua família também era fantasma, um pouco surpreso com a questão, Pluft responde que sim mas que seu pai já havia falecido e se tornado um papel celofane, intrigada com a informação a garotinha começa a pensar a respeito e conclui a história com o pensamento de que como ela não sabia de fato de que era feito o papel celofane ele poderia sim ser produzido com fantasmas mortos.

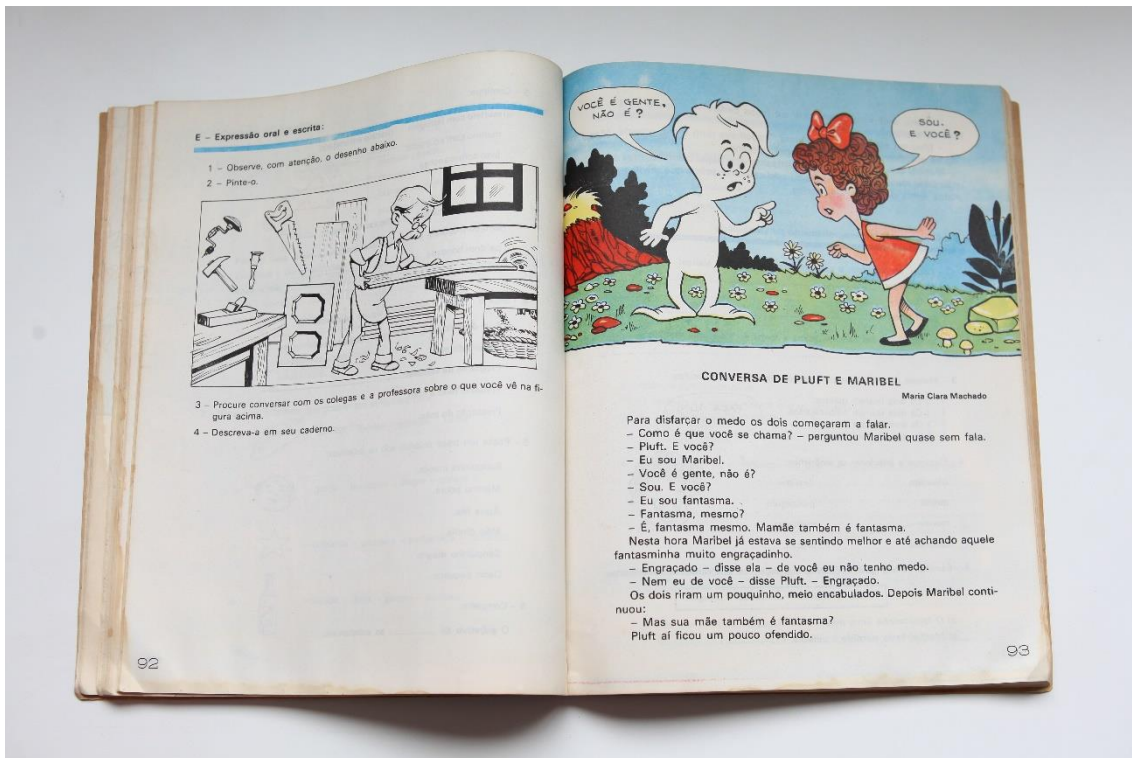


Imagem 33 – Texto “Conversa de Pluft e Maribel”, Manual 2, p. 93, década de 1980
 Fonte: A autora (2018)

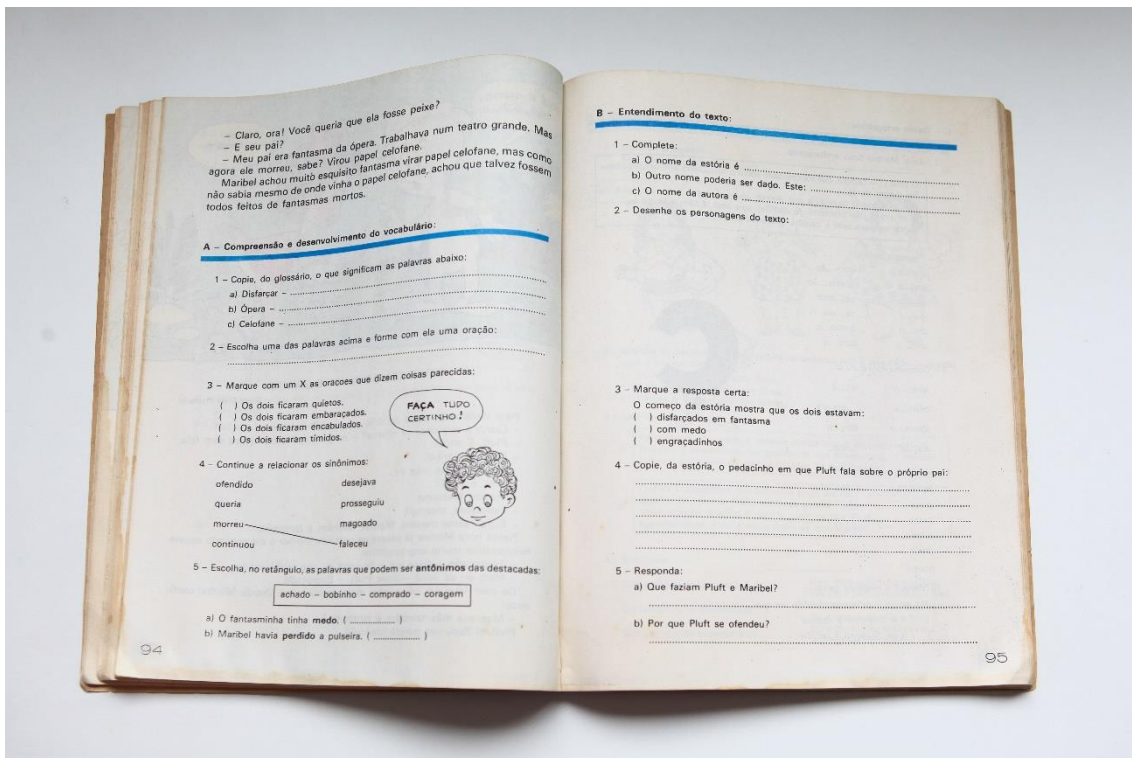


Imagem 34 – Continuação do texto “Conversa de Pluft e Maribel”, Manual 2, p. 93, década de 1980
 Fonte: A autora (2018)

Temas sobre fantasmas são muito recorrentes na infância por contornarem assuntos que fazem parte do imaginário infantil e envolvem temáticas como a morte, o medo e o sobrenatural. Por serem considerados assuntos difíceis de tratar, normalmente são

evitados pelos adultos da família e, igualmente, pela escola. Contudo, observamos que o conto traz à tona a discussão da existência do sobrenatural e vai além, ao instigar a imaginação de seus leitores problematizando o destino final daqueles que teoricamente já estão mortos: os fantasmas.

Descrevendo um fantasma aparentemente simpático, amigo e que também sente medo, a história aproxima a criança da personagem e tenta desmistificar a opinião aterrorizante que se tem dos fantasmas na infância. Durante o diálogo é inserida a temática da família e a personagem menciona que seu pai foi o Fantasma da Ópera – fazendo referência a um grande clássico da literatura francesa – que agora, já morto, tornara um papel celofane.

Chamamos atenção para a reação da garota ao escutar sobre o destino do pai fantasma e, igualmente, para o pensamento com o qual ela finda a história: “[...] mas como não sabia mesmo de onde vinha o papel celofane, achou que talvez fossem todos feitos de fantasmas mortos”. Apesar de espantada com o fato, a garota simplesmente se convence da informação dada pelo fantasma sem questionar, manifestar dúvida ou pedir mais detalhes, apenas por desconhecer a origem do papel celofane ela se conforma com a primeira explicação que lhe é dada e não se posiciona criticamente.

Tal posicionamento também não é cobrado nas questões de interpretação textual que compõem o tópico “entendimento do texto” da maioria dos contos apresentados. De maneira geral, o estudo das histórias pouco menciona a própria história, ou seja, pouco diz sobre o enredo dos textos e as problemáticas contidas neles, restringindo-se ao título, nome da autora, reescrita de trechos do texto ou de questões superficiais sobre o comportamento das personagens e a lição que se quer enfatizar. Conforme veremos no quadro a seguir:

**QUADRO 4 - MAPEAMENTO DOS EXERCÍCIOS DE INTERPRETAÇÃO DOS
CONTOS MARAVILHOSOS DO MANUAL 2 (DÉCADA DE 1980)**

Página	Título	Autor	Exercício de interpretação
17	A folha falante	Lúcia Machado de Almeida	<p>01- Responda: a) Qual o título do texto? b) Que outro título você poderia dar? c) Quantos e quais são os personagens que aparecem na história? 02- Escreva, nos parênteses, sim ou não. a) A borboleta se chamava Atíria. b) Ela conhecia perfeitamente o bosque. c) Uma folha assustou Atíria. d) Um Louva a Deus fez uma brincadeira com Atíria. e) Atíria levou um susto. f) O louva-a-deus comeu a borboleta. 03- Como era Atíria? Desenhe-a e pinte-a. 04- Marque a resposta certa. Dona Jitirana era: <input type="checkbox"/> mãe da borboleta. <input type="checkbox"/> uma amiga de Atíria. <input type="checkbox"/> uma amiga do pinheiro. b) o louva-a-deus é geralmente: <input type="checkbox"/> verde como folha. <input type="checkbox"/> transparente. <input type="checkbox"/> sem cor. 05- Copie a parte da história que conta como era o louva-a-deus. 06- Que recomendou Dona Jitirana à filha? Escreva no balão. 07- Copie, no balão, o que o louva-a-deus disse para Atíria.</p>
25	Um passeio de Camilinha	Lília Malferrari	<p>01- Responda: a) Quais são os personagens do texto? b) Qual dos três é o mais simpático? Por quê? c) Qual o mais alegre? Por quê? 02- Complete de acordo com a história. Camilinha foi à ... Camilinha passou montada num ... pediu ao ... que desse umas voltas bem ... em redor da ... 03- Copie: a) A recomendação que São Jorge fez ao raio de luar. b) O conselho que o raio de luar deu para Camilinha. 04- Marque com um X o que a história conta. <input type="checkbox"/> Camilinha escorregou no raio</p>

			<p>de luar.</p> <p>() O canguru foi a lua com Camilinha.</p> <p>() Lá de cima a menina viu a terra.</p> <p>() Na lua havia um rio azul e limpo que dava gosto.</p> <p>05- Assinale com um traço colorido o que for certo. Esta estória: - é alegre e verdadeira. – só acontece na imaginação das pessoas. – é um pouco triste.</p> <p>06- Dê outro título à estória que você leu.</p>
33-34	O gato vaidoso	Monteiro Lobato	<p>01- Relacione os cartões à coluna da direita para mostrar o que era próprio de cada gato.</p> <p>a) Gato rico; b) Gato pobre.</p> <p>- Dormia no borralho.</p> <p>- Tinha boa sorte.</p> <p>- Tinha má sorte.</p> <p>- Era orgulhoso.</p> <p>- Comia restos de comida.</p> <p>- Dormia em almofadas.</p> <p>- Vivia na cozinha.</p> <p>- Via no salão.</p> <p>- Não tinha carinhos.</p> <p>02- O texto fala de coisas que os dois gatos faziam, embora um fosse rico e o outro pobre. Preencha o balão para contar isso.</p> <p>03- Responda:</p> <p>a) De que se alimentava o gato rico?</p> <p>b) E o pobre?</p> <p>04- Escreva o que você acha do:</p> <p>a) Gato rico.</p> <p>b) Gato pobre.</p> <p>05- Passe um traço colorido sobre outros títulos que poderiam substituir o do autor.</p> <p>a) A espinha e o gato.</p> <p>b) Conversa no telhado.</p> <p>c) Pêlo, igual, sorte diferente!</p> <p>d) Mia bonito, meu gatinho!</p> <p>06- Marque o que for certo. Essa estória ensina que:</p> <p>() é bom ser rico.</p> <p>() todas as pessoas são iguais, embora umas tenham mais dinheiro que as outras.</p> <p>() os gatos gostam de andar pelo telhado.</p>
49-50	Eu quero ser borboleta	Érico Veríssimo	<p>01- Responda:</p> <p>a) Qual o título da estória?</p> <p>b) Por que tem este título?</p> <p>c) Que outro título também poderia ter?</p>

			<p>d) Quais são os personagens desta estória? 02- Escreva sim ou não. a) O elefante Basílio não estava contente com o seu físico. b) O elefante morava numa ilha. c) O elefante morava numa chácara. d) Basílio sentiu saudades da borboleta. e) Basílio sentiu saudades da Índia. 03- Que viu Basílio quando estava à janela? Desenhe. 04- Assinale a resposta certa. Basílio queria. <input type="checkbox"/> Voltar à Índia. <input type="checkbox"/> Ser borboleta. <input type="checkbox"/> Olhar no espelho. b) Gilberto: <input type="checkbox"/> viu a borboleta. <input type="checkbox"/> procurou consolar o elefante Basílio. <input type="checkbox"/> riu da tromba do elefantinho. 05- Você concorda com o desejo de Basílio? Por quê? 06- Relacione de acordo com o que a estória conta: Basílio e Borboleta – leve, gordo, pesado, bonita, brilhante, barrigudo, trombudo, chorão.</p>
75-76	Flu-Flu e Marita	Esther P. M. Gonçalves	<p>01- Responda: a) Quais são os personagens deste texto? b) Qual deles é o mais simpático? Por quê? c) Quais são as qualidades boas de cada um deles? 02- Complete de acordo com a estória. a) A coisinha que Marita viu era. b) A coisinha que Marita viu morava. 03- Copie nos balões: a) como Marita explicou o que é menina. b) A razão pela qual Flu-Flu pensava que as pessoas eram más. 04- Marque com um x o que a estória conta. <input type="checkbox"/> Esta estória se passa num aquário. <input type="checkbox"/> Marita viu um peixe. <input type="checkbox"/> O Gênio da concha e Marita conversam. <input type="checkbox"/> Marita tinha um aquário com peixinhos. <input type="checkbox"/> Tudo o que nasce tem pai e</p>

			<p>mãe.</p> <p>05- Assinale com um traço colorido o que for certo: Marita demonstrou ter bom coração porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conversou com o gênio da concha. - colocou os peixinhos no aquário. - pegou o aquário para soltar os peixinhos. <p>06- a) Dê outro título à estória que você leu. b) Por que você deu este título?</p>
93-94	Conversa de Pluft e Maribel	Maria Clara Machado	<p>01- Complete:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) O nome da estória é... b) Outro nome poderia ser dado. Este... c) O nome da autora é... <p>02- Desenhe os personagens do texto.</p> <p>03- Marque a resposta certa: o começo da estória mostra que os dois estavam:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> disfarçados em fantasma. <input type="checkbox"/> com medo. <input type="checkbox"/> engraçadinhos. <p>04- Copie, da estória, o pedacinho em que Pluft fala do próprio pai.</p> <p>05- Responda:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Que faziam Pluft e Maribel? b) Porque Pluft se ofendeu?
121	O Miolo da Terra	Monteiro Lobato	<p>01- Complete:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) O nome da estória é... b) Poderia ter outro nome. Este... c) O nome do autor deste texto é... <p>02- Desenhe os personagens do texto.</p> <p>03- Marque a resposta certa:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Esta estória conta um fato: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> verdadeiro <input type="checkbox"/> inventado pelo autor. b) D. Benta e a turma conversavam sobre: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> a Terra e suas camadas <input type="checkbox"/> Emília. c) Todos estavam: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> interessados pelo assunto <input type="checkbox"/> reduzidos a torresmos. d) D. Benta e a turma já haviam conversado sobre o assunto em dias anteriores? <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <p>04- Responda:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Por que todos riram da boneca Emília?

			<p>b) Por que D. Benta disse que Emília tinha razão?</p> <p>c) Por que Narizinho não aceitou a ideia de Emília?</p> <p>d) Que achou você desta história?</p>
133-134	O peixinho amarelo	Malba Tahan	<p>01- Responda:</p> <p>a) Quais são os personagens da estória?</p> <p>b) Quem escreveu esta estória tão bonitinha?</p> <p>02- Complete de acordo com o texto:</p> <p>a) o peixinho era... e se achava...</p> <p>b) um dia o peixinho pintou de... todas as suas escamas.</p> <p>03- Copie a parte que conta:</p> <p>a) que Pulinho se achou bonito.</p> <p>b) o que ele fez com a tinta azul.</p> <p>04- Risque o que você não leu na estória.</p> <p>a) O Peixe-Velho era amarelo.</p> <p>b) O Peixe-Velho tinha juízo.</p> <p>c) O Peixe-Velho deu bom conselho ao peixinho.</p> <p>d) Pulinho não ouviu o bom conselho.</p> <p>05- Assinale o que for certo. O fim da estória conta que:</p> <p>() Pulinho perdeu a tranquilidade porque os meninos queriam pesca-lo.</p> <p>() Pulinho ficou admirado por todos os peixes.</p> <p>() Pulinho brincava com os meninos.</p> <p>06- Dê um outro título para a estória que você acabou de ler.</p>
169	O sapato ferrado e a sandália de veludo	Viriato Correia	<p>01- Complete:</p> <p>a) O título da estória é...</p> <p>b) Poderia ter outro título. Este...</p> <p>c) O autor dela é...</p> <p>02- Responda:</p> <p>a) Onde se passa a cena que a estória nos conta?</p> <p>b) Quais são os personagens que participam dessa estória?</p> <p>c) Qual o mais simpático? Por quê?</p> <p>d) Qual o menos simpático? Por quê?</p> <p>03- Marque no texto com lápis colorido as seguintes partes:</p> <p>a) de vermelho, o pedaço que mostra onde viveu a sandália, quando era nova;</p> <p>b) de azul, o trechinho que</p>

			conta o que fez o dono do sapato ferrado.
--	--	--	---

Quadro 4: Mapeamento dos exercícios de interpretação dos contos maravilhosos do Manual 2 (década de 1980)

Fonte: A autora (2018)

Entendemos que o estudo do texto é o momento oportunizado pelo livro para desenvolver as capacidades necessárias para se perceber as estratégias, recursos e propriedades das diferentes histórias que iremos ler, ouvir e ver ao longo da vida. Contudo, apesar do Manual 2 proporcionar aos seus leitores contos que poderiam de várias maneiras problematizar importantes temáticas inerentes ao ser humano e seu modo de vida, a maioria das atividades reservadas para o estudo do texto restringem-se ao externo e ao estrutural das histórias.

Dos nove contos apresentados, oito demandaram em seu momento de estudo o nome da história e uma nova proposta de título, cinco solicitaram que algum trecho fosse retirado da história e quase metade dos textos questionou o nome do autor ou pediu para que algum personagem fosse desenhado. Não que tais informações sejam irrelevantes, mas o momento de interpretação de texto não deve, em hipótese nenhuma, limitar-se somente a estas questões, principalmente pelo fato de elas pouco – ou nada – contribuírem para o entendimento da história.

Ademais, identifica-se que algumas questões perguntam a respeito de detalhes que não contêm no texto adaptado para o manual, apenas na história em sua versão original, que é o caso dos contos “Eu quero ser borboleta”, de Érico Veríssimo, e “O miolo da terra”, de Monteiro Lobato. No primeiro caso, o texto não traz nenhuma informação sobre a procedência do elefante, mas questiona o leitor sobre um possível desejo do elefante de retornar para a Índia, terra natal do elefante revelada apenas na versão original da história e cortada da versão adaptada presente no manual; no segundo caso, o texto não menciona que toda a turma do sítio do Pica Pau amarelo está participando da conversa e sequer a apresenta, dando a entender que apenas Emília, Narizinho e Dona Benta estão dialogando, contudo, no tópico “Estudo do texto” toda a turma é mencionada e tratada como se tivesse feito parte da história.

Percebe-se que os contos acabaram sendo tão sintetizados durante o processo de adaptação do Ministério da Educação e cultura que naturalmente esvaziou o processo de interpretação textual do manual; o assunto dos contos, o enredo, o significado dos acontecimentos, a menção a outras histórias e contextos, as sensações descritas pelas

personagens e as diferentes estratégias de construção dos sentidos da narrativa são completamente ignorados pelo livro didático, seja por consequência do estado simplório ao que os textos foram reduzidos, ou seja pelo intencionado objetivo de anular as possíveis contribuições destes manuais no processo de ensinar aos sujeitos que tudo é dito com um intuito ou finalidade, e, nesse sentido, Antunes afirma que:

Pode-se relatar um fato com o propósito de convencer alguém de alguma coisa; pode-se trazer uma informação com o propósito de defender um ponto de vista. De qualquer forma, entender um texto supõe a *habilidade de identificar esse propósito* e, por vezes, discernir entre o que é propósito e o que são as estratégias para se conseguir esse propósito (ANTUNES, 2013, p. 70).

Desse modo, percebe-se que o propósito do tópico “entendimento do texto” no Manual 2 não era voltado detidamente para um eficiente estudo do texto, mas apenas para uma leitura estrutural e superficial da história. Assim como tudo que é dito ou escrito possui uma finalidade, a seleção e adaptação dos textos que compõem os livros escolares também têm um propósito, e se ele não é debatido ou problematizado, contribui, por vezes implicitamente, para a formação de opinião ou a modelagem do comportamento de milhares de sujeitos que pouco são convidados a expor suas impressões nas páginas destes manuais – e sequer durante as aulas.

No que se refere à participação das crianças nos diálogos estabelecidos dentro dos manuais, constata-se que tanto no Manual 1 quanto no Manual 2 não existem relações diretas com os leitores por meio de sugestões ligadas à vida exterior da criança – salvo o Manual 2 que durante o estudo de alguns textos solicita a opinião do aluno. Sobre isso, identifica-se uma grande diferença no que concerne ao manual da década de 2010, que desde suas primeiras páginas tenta estabelecer um relacionamento proximal com seu leitor dispondo de recados destinados diretamente ao estudante, balões de informação e caixas de diálogo, conforme veremos adiante em sua apresentação.

O livro da década de 2010, intitulado “Projeto Buri Português” – o qual passaremos a denominar a partir deste momento de Manual 3 – possui 28cm de altura e 22cm de largura contendo exatamente as mesmas medidas do livro da década de 1980. Composto por 240 páginas, o Manual 3 também é destinado somente à disciplina de Língua Portuguesa e, ao contrário dos demais livros, esta informação fica em evidência na capa do manual tanto na composição do título escrito em letras garrafais quanto na referência sobre o componente curricular da obra.

Além do título, a capa – já marcada pelo tempo e o uso – contém o ano para qual o livro se destina, a data correspondente ao edital do PNLD que a obra concorreu (2016, 2017 e 2018), os dados dos organizadores (Editora Moderna, obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela editora Moderna), o nome da editora responsável (Marisa Martins Sanchez) e o selo do Ministério da Educação.

A ilustração da capa aparenta fazer referência à tecnologia e aos Jogos Olímpicos de 2016 (ocorridos no Brasil no mesmo ano que a obra passou a ser distribuída no país) a partir do desenho de um mini robô que se exercita em duas barras de ginástica, e, igualmente, a partir do desenho de uma possível medalha sobreposta na lateral do livro contendo o ano escolar no centro. Dispondo de uma variedade de cores muito superior que a dos livros anteriores, o manual escolhe como cores predominantes o vermelho, alaranjado e o azul, mesclando entre o verde, o cinza e o branco.



Imagem 35 – Capa do LD da década de 2010 (2)
Fonte: A autora (2018)

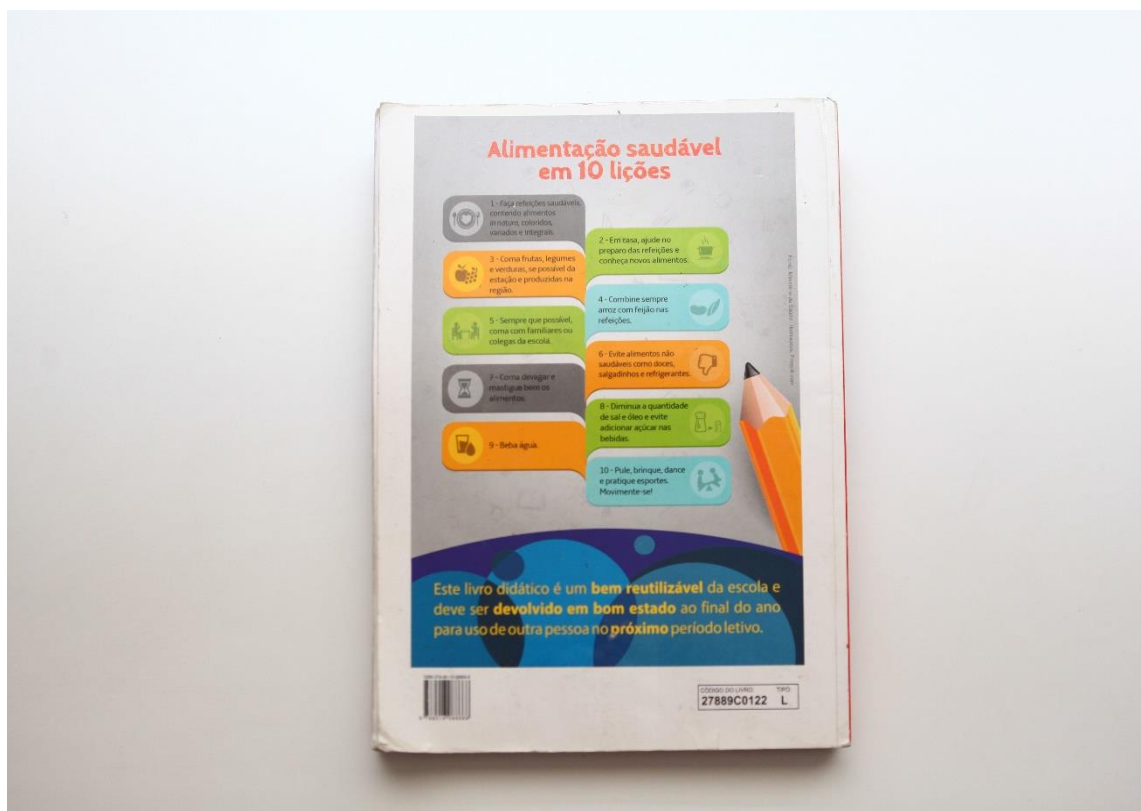


Imagem 36 – Contracapa do LD da década de 2010 (2)
Fonte: A autora (2018)

A contracapa, bastante distinta das anteriores, contém dez breves lições sobre a alimentação saudável, variando desde dicas sobre o que comer ou como comer, até a atenção que se deve ter com a prática de exercícios físicos regulares. Acompanhando as dez lições, o livro insere na parte inferior da contracapa o alerta de que o livro pertence a escola e deve ser devolvido: “Este livro é um bem reutilizável da escola e deve ser devolvido em bom estado ao final do ano para uso de outra pessoa no próximo período letivo”. Contendo ainda o código do livro e um código de barra com o ISBN.

As informações contidas na capa são reforçadas nas primeiras páginas do livro, que além de retomarem os dados sobre a organização da obra acrescentam a formação da editora responsável (licenciada em letras pelas Faculdades São Judas Tadeu) e um recado para os estudantes informando como a obra foi adquirida e deve ser utilizada.

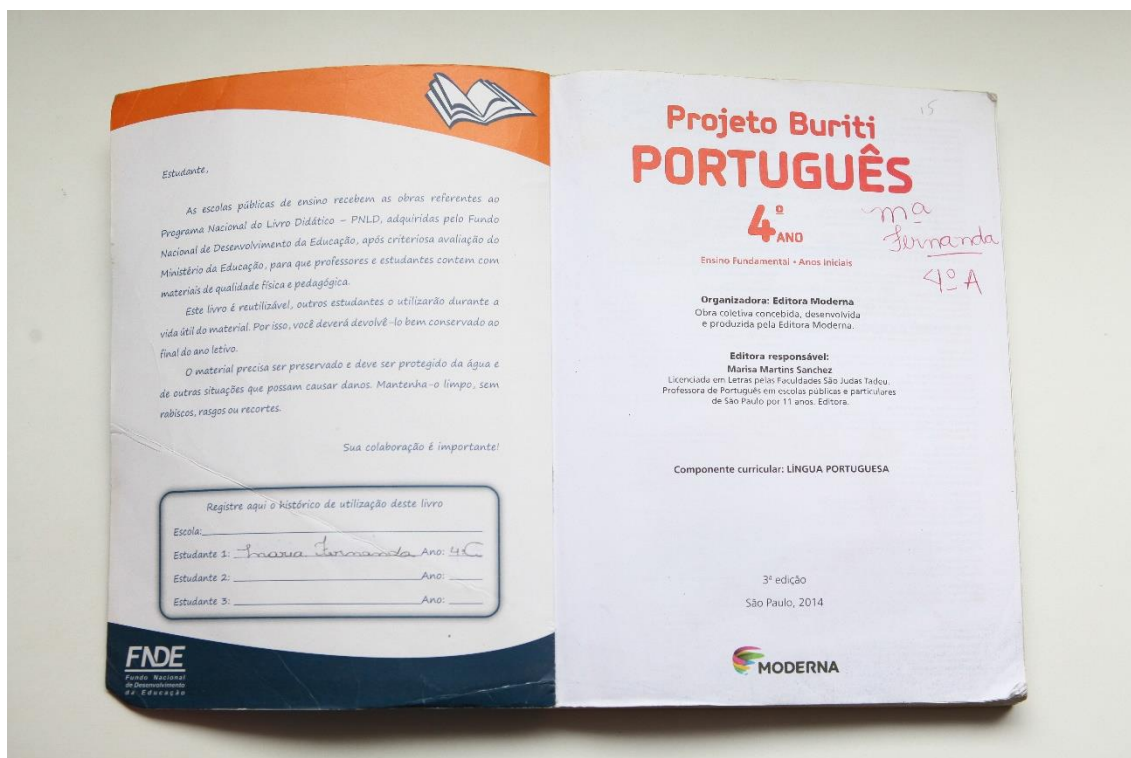


Imagem 37 – Primeira página do LD da década de 2010
Fonte: A autora (2018)

O conteúdo do livro é dividido por nove unidades e cada unidade é composta por dois textos principais, denominados de “Texto 01” e “Texto 02”. Cada unidade adota um tema diferente e seus textos e exercícios, de alguma maneira, vão contornando esta temática que, assim como identificamos nos Manuais 1 e 2, também possuem elementos que dizem respeito ao tipo de comportamento desejado e as boas maneiras esperadas.

Os títulos das unidades são: a) Unidade 01 - Eu sou esperto; b) Unidade 02 - Eu respeito a natureza; c) Unidade 03 - Eu busco explicações; d) Unidade 04 - Eu vou ao cinema; e) Unidade 05 - Eu conheço meu cérebro; f) Unidade 06 - Eu uso a imaginação; g) Unidade 07 - Eu sou solidário; h) Unidade 08 - Eu tenho problemas; e i) Unidade 09 - Eu colaboro.

Chamamos atenção para a primeira pessoa do singular presente em todos os títulos da unidade, dando a entender uma possível intenção de promover o protagonismo e também a autoafirmação, transmitindo, de maneira falseada, a sensação de que os leitores participam ou fazem parte do processo de elaboração do livro, o que sabemos, veementemente, que na prática não ocorre, tendo em vista que os estudantes em momento nenhum são convidados a opinar sobre o conteúdo do livro ou a sua organização.

Além dos dois textos principais, cada unidade conta com uma grande variedade de outros textos que vão sendo inseridos ao longo do livro para acompanhar as diversas atividades que o manual propõe. Tais atividades são subdivididas por dois grandes tópicos: “Para compreender o texto” e “Para falar e escrever melhor”, sendo que o último é subdividido pelos assuntos dicionário, ortografia e comunicação oral e escrita.

Desse modo, o livro é composto por dezoito textos principais e somente eles são acompanhados pelo tópico “Para compreender o texto”, ou seja, todos os outros textos que compõem o manual ou não possuem nenhum tratamento – como é o caso dos poemas presentes no livro que aparecem na esquina de cada unidade apenas para leitura – ou tratam-se de recortes ou pequenos textos usados exclusivamente para fins gramaticais, não sendo acompanhados por questões de interpretação e aparecendo na obra apenas para embasar os assuntos dicionário e ortografia.

Visto isso, mapearemos a seguir somente os dezoito textos principais, tendo em vista que apenas eles recebem por parte do manual alguma proposta de estudo voltada para o conteúdo da história, ou seja, para sua temática.

QUADRO 5 - MAPEAMENTO TEMÁTICO DOS TEXTOS DO MANUAL 3 (DÉCADA DE 2010)			
Página	Autor	Título	Temática
12	Luís da Câmara Cascudo	Adivinha, adivinhão!	Comportamental (Artimanha/expertise)
17	Disponível em www.tvcultura.com.br	A soma dos dados	Cotidiano/entretenimento (instruções sobre como fazer truques com dados)
25	Ana Maria Machado	Essa casa é minha	Rural (prazeres de viver próximo à natureza)
44-45	Disponível em www.institutocarbonobrasil.org.br	Discurso de Brittany Trilford na cerimônia de abertura da Rio+20	Informações sobre o desenvolvimento Sustentável
60-61	Reginaldo Prandi	As estrelas nos olhos dos meninos	Origem das estrelas na cultura indígena
70	Felipe Bogaz Notari	Como nascem as estrelas?	Informações científicas sobre o nascimento das estrelas

86	Simone Avellar / O Globo	Uma princesa nada convencional	Cotidiano/Comercial (resenha sobre o filme “Valente” da Disney)
94	Simone Avellar / O Globo	Bate-papo animado	Cotidiano/Comercial (entrevista com crianças que assistiram a pré-estreia do filme “Valente”)
108	Roberto Lent	Pix e a turma do Zé Neurim em Driblando a dor	Cotidiano/História em quadrinho
116-117	Débora Mismetti / Folha UOL	Cérebro Congelado	Divulgação científica sobre a dor de cabeça
132-133	Sylvia Orthof	Criançando	Lembranças de infância
141	Disponível em www.lobato.globo.com	Monteiro Lobato	Biografia de Monteiro Lobato
156-157	Disponível em www.facaparte.org.br	Ler para contar	Cotidiano (reportagem sobre projeto social)
166-167	Não informado	Exército de salvação	Publicitária (pedido de doações)
182-183	Rosane Pamplona	Vivendo com a vaca	Moralizante (referência à satisfação)
192-193	Ilan Brenman	O mistério das três velhas	Conflito entre rei e rainha
208-209	O Globo	Eles gostam de ajudar	Cotidiano / Comportamental (Reportagem sobre a participação das crianças nas tarefas domésticas)
217	Disponível em www.pbsembarreiras.com	Respeitando o piso tátil	Cotidiano / Comportamental (utilidade do piso tátil e importância de respeitá-lo)

Quadro 5: Mapeamento temático dos contos maravilhosos do Manual 3 (década de 2010)

Fonte: A autora (2018)

Apesar do Manual 3 não apresentar textos com temáticas religiosas ou diretamente relacionadas à pátria, observa-se que assim como nos manuais anteriores a temática cotidiana continua muito presente e chega a corresponder quase metade dos textos que compõem o Manual 3, que, além de permanecer no lugar comum propondo o estudo de assuntos ordinários pouco pertinentes à cultura, também apresenta alguns textos com conteúdos moralizantes, comportamentais e relacionados à vida no campo, aparentando demonstrar que poucas foram as mudanças ao longo dos anos no que diz respeito ao

conteúdo proposto dentro destes manuais, que, por fazerem parte do processo educacional de milhares de crianças, são de extrema importância dada a vista que a natureza dos conteúdos escolares impõe-se como condição para o desenvolvimento do psiquismo em sua forma máxima de expressão (MARTINS, 2015).

Ainda sobre isso, chamamos atenção para o elevado aumento de textos jornalísticos, publicitários e instrucionais se comparado aos manuais das décadas passadas. Dos dezoito textos principais que compõem as nove unidades do Manual 3, apenas seis fazem parte do discurso literário, enquanto todos os outros dizem respeito aos discursos jornalístico, publicitário ou cotidiano.

Destacamos igualmente que além da carência de textos literários dizer muito sobre o tipo de formação que se intenciona transmitir ao público destes manuais, ela também reflete diretamente em nossa busca pelo fantástico e maravilhoso, tendo em vista que uma vez que a literatura infantil não é priorizada – e demonstra ser pouco estimulada dentro do manual – perde-se muito em relação à imaginação e a possibilidade de se ampliar e enriquecer o domínio da criança sobre o mundo do qual faz parte.

Dos seis textos literários presentes nas nove unidades do manual, apenas dois continham alguma referência ao fantástico – destacamos que nem na unidade seis, intitulada “Eu uso a imaginação”, propunha alguma história maravilhosa com alusão à universos, seres ou forças extraordinárias.

O primeiro texto que contém algum elemento mágico em seu enredo é denominado “As estrelas nos olhos dos meninos”, e é de autoria de Reginaldi Prandi. Trata-se da história de um grupo de meninos que roubava os ovos recolhidos pelas mulheres da tribo e se escondiam para comê-los sozinhos, certa vez as mulheres descobriram os roubos e perseguiram os meninos para castigá-los; visando a escapar das punições os meninos pediram a um beija flor da floresta que amarrasse o cipó no céu para que eles pudessem fugir, atendendo ao pedido dos meninos eles começaram a subir e estando bem no alto cortaram o cipó para que as mulheres não os alcançassem, dessa forma eles ficaram presos no céu e desde então a tribo passou a acreditar que as estrelas eram os olhos dos meninos olhando para a terra.



Imagem 38 – Texto “As estrelas nos olhos dos meninos”, Manual 3, p. 60-61, década de 2010
 Fonte: A autora (2018)

O elemento mágico da história está presente nos poderes atribuídos ao beija-flor da floresta que realiza o pedido das crianças de subir ao céu por meio de um grande cipó, fato que, mais uma vez, nos impulsiona a chamar atenção para a seleção de um texto cuja a temática é o céu, as estrelas e uma possível ida ao espaço, assunto que, conforme mencionamos anteriormente, desperta o interesse da criança e, conseqüentemente, sua concentração.

Percebe-se, contudo, que tal concentração não é oportunizada para se possibilitar aos alunos uma experiência com o lúdico e ficcional, pois a fantasia é secundarizada pelo livro no momento em que ele opta por priorizar a atitude das personagens de roubar ovos para comerem sozinhos sem partilhar com os demais, aparentando evitar a exploração dos elementos fantásticos presentes na história, dentre eles a transformação das mulheres em animais da floresta em substituição à morte, a existência de seres mágicos e à possibilidade de se comunicar eles.

A desobediência e a punição são enfatizadas juntamente com o não querer dividir, nos impulsionando para uma possível leitura de que a temática da origem das estrelas foi disposta apenas como uma maneira de camuflar a real intenção do que se queria transmitir com o texto: as conseqüências advindas da violação de uma regra. Tal

constatação pode ser reforçada com o box de informação exposto após a leitura do texto denominado “Educação em valores: convivência”, que tem o objetivo de contribuir para a formação cidadã das crianças e propõe uma conversa coletiva sobre o arrependimento (temática também presente em textos analisados nos manuais anteriores), regras de convivência e respeito, conforme veremos a seguir.

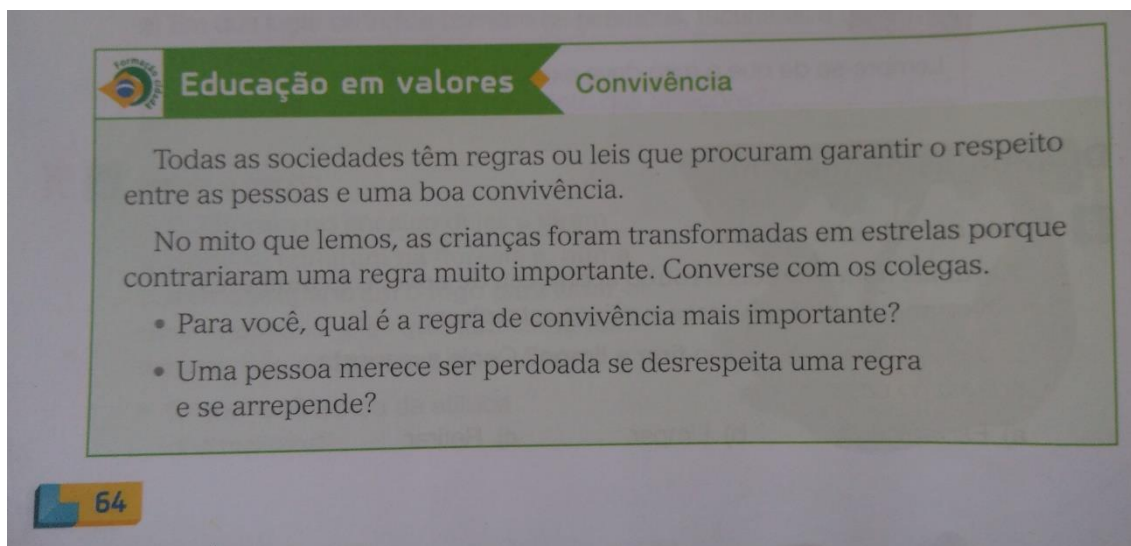


Imagem 39 – Box de informação: Educação em valores, Manual 3, p. 64, década de 2010
Fonte: A autora (2018)

Apesar do Manual 3 não conter a presença de nenhum texto explicitamente religioso, como ocorre nos Manuais 1 e 2, percebe-se que alguns valores ainda contêm em seu seio as ideologias cristãs, conforme podemos constatar no segundo tópico do Box Educação em valores sugerido para discussão: “Uma pessoa merece ser perdoada se desrespeita uma regra e se arrepende? ”.

O arrependimento é a premissa principal para a concessão do perdão no cristianismo, solicitar que tal temática seja discutida no lugar de se questionar como as regras são feitas, por quem e porquê, representa para nós um possível esquivo por parte do livro em problematizar o fato de que se a regra da história foi quebrada isso representa a possibilidade de ela não prevê diferentes contextos ou não alcançar a todos da comunidade, necessitando, portanto, de mais debate e participação no seu processo de elaboração, ou seja, de mais democracia.

Tal ausência de diálogo e problematização no momento de se criar regras, normas ou métodos também é muito comum na elaboração das políticas públicas brasileiras e, no que diz respeito especificamente às políticas educacionais, Saviani (1994) assevera que durante a sua experiência política quando pretendia-se tomar uma medida:

essa medida era pensada na secretaria de educação, encaminhada para as escolas, davam-se um tempo para verificar se vinham sugestões e, se não viessem, considerava-se que se devia implantar, porque, se não vieram sugestões e nem objeções, significava que a rede estava de acordo. Então o democrático era isso. Eu consulto, se não houver manifestações é porque há acordo, conforme o famoso princípio do ditado popular: quem cala, consente. (SAVIANI, 1994, p. 259)

Vê-se que ainda hoje as regras são pouco debatidas e raramente são frutos de ações coletivamente promovidas. A não objeção às regras é implicitamente estimulada desde as primeiras séries da educação básica. O livro problematiza o fato da regra ter sido quebrada e enfatiza no estudo do texto as consequências advindas de tal ação, mas ignora completamente o debate político de que todos podem – e deveriam – participar da criação, motivação e implementação de qualquer regra, seja ela do núcleo familiar, da comunidade escolar ou da esfera social.

Os temas punição e consequência também estão presentes no próximo texto que iremos apresentar. Denominado “O mistério das três velhas”, de Ilan Brenman, a história conta sobre a conversa de várias jovens em uma reunião de colegas, momento em que uma delas brinca com a possibilidade de se casar com o rei e afirma que se fosse a escolhida fiaria, bordaria e engomaria todas as vestimentas da majestade; algumas das jovens presentes na reunião sentiram inveja da colega e espalharam para todos os cantos da cidade o que ela faria se fosse escolhida como rainha; ao saber da novidade o rei mandou chamá-la e eles se casaram mediante a regra de que ela cuidaria perfeitamente das roupas do rei, caso contrário seria decapitada. Por não saber fazer nada do que havia dito, a rainha cai em grande tristeza e se conforma com o destino que parecia certo: a morte. Ao entardecer, porém, três velhas inesperadamente vão até o palácio, se apresentam como tias da rainha e informam terem sido elas as responsáveis por ensinar à jovem tudo o que ela sabia sobre fiar, bordar e engomar; espantado com a aparência física das velhas por terem dedicado suas vidas à costura, o rei proíbe a sua bela esposa de se ocupar de suas vestimentas por medo de que ela fique como as três velhas. A rainha agradece as mulheres desconhecidas e a história finaliza com o tradicional “viveu feliz por muito, muito tempo”.

Destacamos que de todas as histórias analisadas, desde aquelas presentes no Manual de 1950 até as do livro contemporâneo, esta é a única que traz à tona o contexto de príncipe

e princesa típico dos tradicionais contos de fadas⁵⁰. A protagonista, descrita como indefesa e vítima de inveja, é socorrida por três velhas (fadas madrinhas) que mudam a opinião do rei, salvam a vida da jovem moça, frustram a maldade impossibilitando a satisfação das colegas invejosas e dão um final feliz para a rainha, contudo, mesmo diante de várias características de um conto maravilhoso, o texto não recebe esta nomenclatura no livro e é iniciado como se tratando de uma lenda do estado brasileiro do Pará (localização que em momento nenhum serviu como residência de monarcas), anulando completamente a possível viagem do leitor para um reino distante e pleno de fantasias, ademais, vê-se que o texto revela ainda no início da história todo o mistério que estava envolto no título das três velhas misteriosas, informando ao leitor que existia na região três senhoras que ajudavam aquelas pessoas que mais precisavam de auxílio, descaracterizando a magia do conto maravilhoso e eliminando a possibilidade de o aluno imaginar a origem dessas velhas, seus poderes e sua real existência.

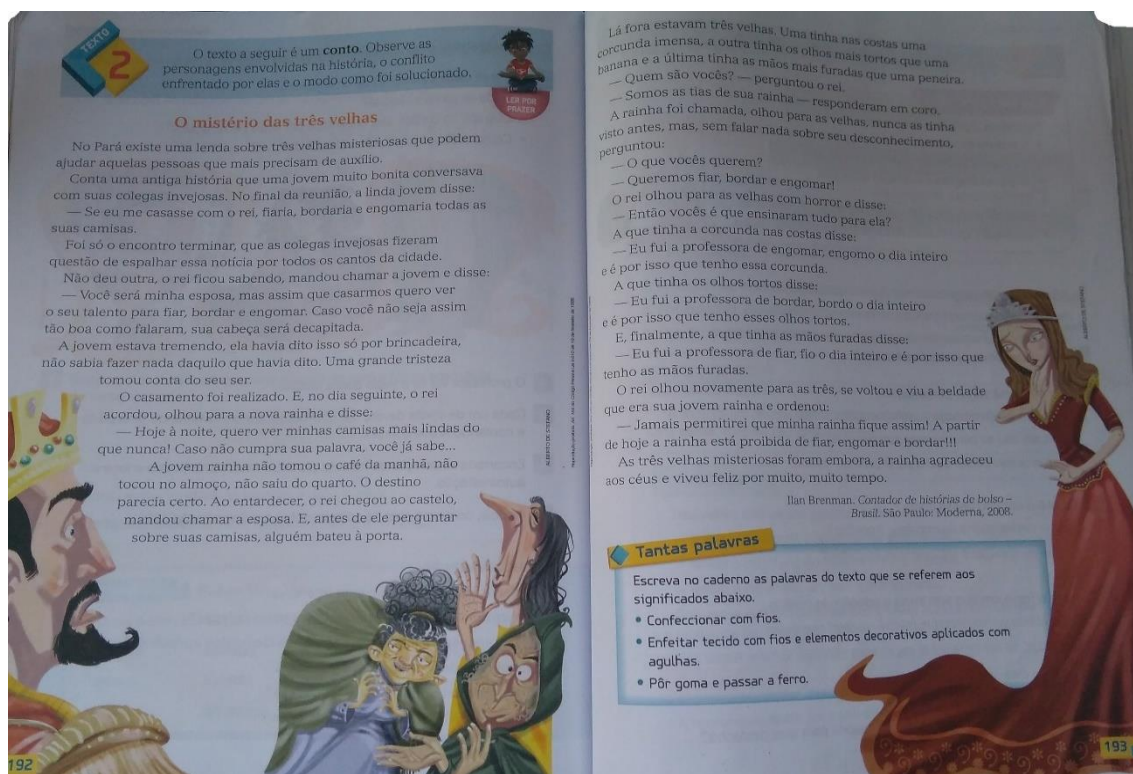


Imagem 40 – Texto “O mistério das três velhas”, Manual 3, p. 192-193, década de 2010
Fonte: A autora (2018)

A história traz diversas temáticas que poderiam ser problematizadas pelo livro, mas que sequer são mencionadas no momento de estudo do texto. A temática da inveja da beleza da jovem, por exemplo, em nenhuma ocasião é citada durante as questões de

⁵⁰ Salvo a menção do filme “Valente” (EUA, 2012) que também está envolto neste cenário e conta com uma resenha do Jornal **O Globo** disponibilizada no livro (MODERNA, 2016).

interpretação textual invalidando todo possível debate que tal sentimento poderia promover em sala, principalmente por se tratar de um sentimento extremamente reprovado socialmente mas muito sentido desde a infância até a vida adulta, resultando no fato de que por muitos sujeitos não saberem o que fazer ao sentirem emoções negativas, como a raiva, a frustração, a inveja ou o desejo de vingança, acabam se desequilibrando diante do desconhecido e tornando-se inseguros quanto a vida. Sobre isso, Bettelheim assevera que:

Quanto mais inseguro está um homem dentro de si mesmo e a respeito de seu lugar no mundo imediato, mais refugia-se dentro de si mesmo em função do medo, ou move-se para fora para conquistar pela conquista mesmo. Isto é o oposto de explorar a partir de uma segurança que liberta nossa curiosidade (BETTELHEIM, 1980, p. 66).

Transmitir a segurança de que emoções negativas são naturais ao homem e que elas serão sentidas ao longo de toda a vida é uma das particularidades dos contos de fadas na infância, que, segundo Bettelheim (1980), asseguram às crianças que se elas não estiverem confortáveis com algum sentimento ou inseguras em algum ambiente poderes superiores poderão ajudá-las e tudo será superado.

Além do tema inveja, outros assuntos como o “mistério” das velhas (o desconhecido, repentino ou sobrenatural) ou a valorização da aparência física também são secundarizados pelo momento de interpretação textual. Assim como na história anterior, a maioria das questões acerca do conto dizem respeito apenas a elementos externos do texto (estrutura e organização) ou de fatos superficiais da história, nenhuma pergunta sobre os acontecimentos mais profundos do enredo é proposta, conforme veremos no quadro a seguir.

QUADRO 6 - MAPEAMENTO DOS EXERCÍCIOS DE INTERPRETAÇÃO DOS CONTOS MARAVILHOSOS DO MANUAL 3 (DÉCADA DE 2010)			
Página	Título	Autor	Exercício de interpretação
60-61	As estrelas nos olhos dos meninos	Reginaldo Prandi	01- Converse com seus colegas: a) Explique o significado do título As estrelas nos olhos dos meninos. b) O que aconteceria com os meninos se as mulheres os alcançassem? c) Você conhece algum outro mito que explique o surgimento das estrelas? 02- Escreva no caderno como surgiram as estrelas de acordo com o mito amazônico.

			<p>03- Responda no caderno.</p> <p>a) Em que lugar os índios comiam os pirarucus, tucunarés e ovos de tartaruga?</p> <p>b) O que mais eles faziam no momento das refeições?</p> <p>04- O que você achou da atitude dos meninos?</p> <p>05- Copie os acontecimentos do texto na sequência correta.</p> <p>06- No caderno, faça um esquema como este e complete-o escrevendo a causa e a consequência destas ações. – Os meninos fugiram, subindo por um cipó em direção ao céu.</p> <p>07- Agora pense em outro final para o mito que você acabou de ler e escreva em seu caderno.</p>
192-193	O mistério das três velhas	Ilan Brenman	<p>01- Quando e onde acontece a história?</p> <p>02- No texto há várias personagens.</p> <p>a) Quem é a personagem protagonista?</p> <p>b) Quais são as personagens antagonistas?</p> <p>c) Que outras personagens participam da história?</p> <p>03- Qual é o conflito desse conto?</p> <p>a) Que personagens provocaram o conflito?</p> <p>b) Que personagens solucionaram o conflito?</p> <p>04) Copie a frase em que tem início a solução do conflito.</p> <p>05) A solução do conflito encaminhou a história para qual desfecho?</p> <p>06) Faça no caderno um gráfico como este e complete-o com os elementos do conto. – Tempo. – Cenário. – Personagens. – Conflito. – Solução. – Desfecho</p>

Quadro 6: Mapeamento dos exercícios de interpretação dos contos maravilhosos do Manual 3 (década de 2010)

Fonte: A autora (2018)

Vê-se que as questões de interpretação destinadas ao primeiro texto enfatizam repetidamente a atitude dos meninos e a punição que recai sobre eles após sua desobediência. Das seis questões propostas para estudo, metade delas mencionam ou perpassam pelo destino final que recai aos jovens depois de roubarem o alimento para comerem sozinhos. Perguntas como “O que você achou da atitude dos meninos?” ou “O que aconteceria com os meninos se as mulheres os alcançassem?” soam tendenciosas e aparentam delimitar as possibilidades de interpretação da história.

Entretanto, mesmo apresentando várias insuficiências, o momento de estudo do primeiro texto demonstra-se mais elaborado do que a proposta de interpretação da segunda história, por mencionar, mesmo que minimamente, alguns acontecimentos aleatórios dos quais participaram as personagens do texto, fato que não é possível identificar na segunda história, que se restringe, completamente, a questões estruturais e organizacionais do texto, solicitando respostas óbvias que estão na superfície do texto e não levam em consideração suas intencionalidades, problemáticas ou a profundidade da história.

Vê-se, ademais, que o estudo dos dois textos ignora o lado obscuro da personalidade dos sujeitos e não aborda claramente em nenhuma situação as dificuldades internas pelas quais perpassam as personagens durante o clímax tensional das histórias, que sempre visam a descrever personagens bondosas, felizes, perfeitas ou já corrigidas.

Temáticas mais complexas, como a morte, a perda e o medo são raramente discutidas mesmo marcando forte presença na infância, e, por vezes, mesmo chamando a atenção, despertando a curiosidade e estimulando a imaginação das crianças, que diante de um contexto ficcional de suspense e magia são levadas a se questionarem sobre a real existência de poderes superiores, se elas também possuem esses poderes, se é possível adquiri-los, dentre outras indagações.

Assim como identificamos diferenças e semelhanças nos dois últimos textos apresentados, também encontramos ao longo deste recorte temporal de sessenta anos muitas similaridades e disparidades nos três livros didáticos analisados, o que nos permitiu fazer uma breve leitura não apenas das mudanças sofridas na prática de ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais, mas, principalmente, das mudanças acarretadas na sociedade e das intenções formativas que se tinham para o povo brasileiro ao longo dos anos, conforme tentaremos explicar mais detidamente no tópico a seguir.

4.2 Jogando as tranças: uma leitura do tempo

Ao se olhar de maneira coletiva para os três manuais apresentados, verifica-se que, de modo geral, a estrutura e a organização dos livros didáticos pouco foram alteradas ao longo do tempo. Constata-se nas três décadas analisadas (1950, 1980 e 2010) uma

ordem de apresentação das informações praticamente inalterada. Em um primeiro momento, identifica-se a proposta de um texto para leitura, normalmente sucinto e que ocupe no máximo duas páginas do livro; em um segundo momento, vê-se uma sequência de exercícios com o objetivo de auxiliar o estudante no processo de compreensão e/ou interpretação do texto lido; e, em um terceiro momento, as obras propõem explicações ou atividades gramaticais sobre o funcionamento da língua.

A ordem dos momentos citados permanece estática nas três obras analisadas variando apenas em quantidade e conteúdo. No Manual 1 a quantidade de questões de interpretação de texto é a menor se comparada aos outros manuais, contudo, as questões dão prioridade apenas aos elementos da própria história e nenhuma pergunta gramatical é identificada. No Manual 2 a quantidade de exercícios é a maior dos três livros apresentados, mas o seu conteúdo, ao contrário do manual anterior, prioriza muito mais os elementos externos do texto (como título, autor, e quantidade de parágrafos) do que os fatos relatados pela própria história, demonstrando dar mais importância para os conceitos organizacionais do texto do que para seu conteúdo – salvo exceção quando o texto possui alguma moral que se intenciona frisar. No Manual 3 a quantidade de questões diminui em relação ao Manual 2 e aumenta em relação ao Manual 1, aparentando permanecer em uma posição equilibrada no que se refere aos três livros didáticos. O mesmo ocorre com o conteúdo selecionado para o momento de interpretação textual, enquanto no Manual 1 quase nada é mencionado sobre a estrutura do texto e no Manual 2 quase nada é mencionado sobre o enredo da história, o livro da década de 2010 mescla estes dois conteúdos e, mesmo que minimamente, tenta trazer para discussão um pouco da história e um pouco da estrutura textual – que pode variar ao longo do manual por nem todos os textos receberem a mesma abordagem.

No que diz respeito à presença do maravilhoso, vê-se que o Manual 2 se destaca em quantidade e é o livro com maior número de textos que contêm algum elemento fantástico. À medida que o Manual 1 propõe três contos maravilhosos para leitura e estudo e o Manual 3 apenas dois, o manual da década de 1980 apresenta nove textos com elementos maravilhosos e todos eles acompanhados de ilustração e proposta de estudo. Entretanto, conforme mencionamos na apresentação destes textos – no tópico anterior – apesar do Manual 2 possuir maior quantidade de histórias com elementos que fujam da realidade lógica, a maioria dos seus textos carece de aprofundamento e dispõe do recurso maravilhoso apenas para reforçar mensagens pré-estabelecidas.

Mesmo com um espaçamento de trinta anos entre cada obra analisada, destaca-se que a estratégia de dispor dos elementos maravilhosos apenas para aproximar o leitor do texto com intenções formalistas está presente em todos os manuais analisados (décadas de 1950, 1980 e 2010), que após chamarem a atenção da criança com a promessa de uma suposta aventura mágica e encantadora encerra a história com alguma moral, mensagem cidadã, correção comportamental ou simplesmente ignoram a história e utilizam o texto meramente para fins gramaticais, nunca permitindo que o conflito do conto seja aprofundado ou problematizado, inviabilizando a experiência literária que provém exatamente de textos que confrontam seus leitores com grandes indagações existenciais referentes à sua humanidade (BETTELHEIM, 1980; ROUXEL, 2013)

Tais indagações são evitadas em todos os textos apresentados, que além de não disporem de conteúdos significativos que contribuam para a superação do lugar comum, também não exploram o pouco de criatividade que eles colocam em jogo na história, tirando dos alunos a chance de serem desafiados, de questionarem a realidade ou de serem confrontados com sentimentos até então desconhecidos. Rouxel afirma que “[...] é sobre a emoção e inteligência que se constroem a relação estética e a literatura. Pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade” (ROUXEL, 2013, p. 32).

Acreditamos que o livro didático pode contribuir para esta construção da humanidade à medida que dispor em seu interior de textos realmente comprometidos com o desenvolvimento, a formação estética e o acúmulo de experiências artísticas dos sujeitos, que, em meio a um contexto plural como o da escola e o da sala de aula, poderá potencializar ainda mais o processo de ensino aprendizagem coletivo dos alunos, sobre isso, Rouxel afirma que “[...] a presença da turma é essencial na formação dos jovens leitores: lugar de debate interpretativo (metamorfose do conflito de interpretação), ela ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza” (ROUXEL, 2013, p. 23)

A sala de aula, com todas as suas diferenças, enriquece o mundo fantástico de cada criança conforme os acontecimentos maravilhosos da história vão sendo confrontados coletivamente com as vivências, entendimentos e explicações de cada criança ali presente, dispondo dos contos maravilhosos para agregar conhecimento e não para substituí-lo por mera encenação mágica que tenha o objetivo de camuflar explicações

científicas, supondo que a turma não seria capaz de compreender a considerada verdade (DEIRÓ, 1978).

Neste sentido, chamamos atenção para a abordagem dada ao texto “As estrelas nos olhos dos meninos”, presente no Manual 3, que, após explorar o surgimento das estrelas a partir da cultura indígena, propõe para leitura uma explicação científica sobre o nascimento das estrelas e questiona o seu leitor sobre o seu conhecimento acerca de outras histórias que expliquem o nascimento das mesmas.

Dentre todas as histórias apresentadas, levando em consideração os três manuais, a história indígena citada foi a única que veio acompanhada de algum debate científico sobre o tema, mesmo sendo o céu um assunto presente nos três manuais, o que representa, talvez ainda discretamente, um pequeno avanço no que diz respeito ao objetivo de ultrapassar o cotidiano e familiar em busca do novo e desconhecido.

Destacamos que, no que concerne a avanços, o Manual 3 também se destaca na questão física e material, chamando atenção não apenas pela maior variedade de cores, mas, igualmente, pela superioridade na qualidade do papel, na impressão gráfica, no designer da sobreposição das informações, nos detalhes das ilustrações e na grande variedade de quadros, esquemas e box de informações no interior do livro.

Sobre o conteúdo, dos três livros analisados o Manual 3 é o que apresenta uma variedade superior de gêneros textuais em seu interior. Enquanto os Manuais 1 e 2, de maneira generalizada, restringem-se a textos literários narrativos, apresentando uma quantidade máxima de dois poemas e entre três a cinco textos enciclopédicos e informativos, o Manual 3 propõe para leitura diferentes tirinhas, receitas, bilhete, sinopse de filmes, resumo, piada, artigo científico, mito, resenha, biografia, entrevista, inúmeras propagandas e textos expositivos.

Esta variedade de gêneros textuais não aparece nos manuais das décadas anteriores, que se limitaram apenas aos gêneros do discurso literário e jornalístico. Contudo, mesmo os Manuais 1 e 2 oferecendo uma quantidade maior de textos literários, conforme vimos nos quadros apresentados no tópico anterior, o conteúdo destes textos continha pouco valor estético por ter sofrido adaptações, fragmentações ou simplesmente por ter sido criado com intenções variadas que não a de possibilitar uma experiência literária real e significativa aos sujeitos. O mesmo constata-se no Manual 3, que além de reduzir

significativamente o contato dos alunos com o literário por meio do livro didático, também camufla nos contos identificados conteúdos moralizantes e formalistas.

O que se conclui após uma análise comparativa das três obras é que nenhuma delas propõe textos maravilhosos em sua versão original e nem exploram o conteúdo dos textos apresentados de maneira aprofundada. O estudo dos textos, mesmo após um recorte de sessenta anos, continua sendo realizado de maneira muito similar, conforme podemos identificar no quadro a seguir:

QUADRO 7 - DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS NAS PROPOSTAS DE ESTUDO DO TEXTO EM LIVROS DIDÁTICOS DAS DÉCADAS DE 1950, 1980 E 2010							
LIVROS	Dispõe dos ⁵¹ textos para atividades de classificação de classes	A opinião do aluno é questionada	Desenhos são solicitados	Aborda elementos externos e estruturais do texto (título, autor, parágrafos)	Solicita reconhecimento de provérbios ou lições de moral.	Contém questões de múltipla escolha, exercícios de completar frases ou marcar dentro do parêntese	Solicita a retirada de trechos do texto
MANUAL 1 (Década de 1950)					X	X	X
MANUAL 2 (Década de 1980)	X	X	X	X	X	X	X
MANUAL 3 (Década de 2010)	X	X		X	X	X	X

Quadro 7: Diferenças e semelhanças das propostas de estudo do texto em manuais das décadas de 1950, 1980 e 2010
Fonte: A autora (2018)

O manual da década de 1950 é o que apresenta as diferenças mais significativas no que diz respeito ao trabalho de interpretação textual. Além de não dispor das histórias para promover exercícios gramaticais aleatórios, o Manual 1 também não trabalha elementos externos do texto que são considerados como pouco relevantes para a compreensão das histórias – tendo em vista que, por vezes, tais elementos podem ser identificados sem a

⁵¹ Destacamos que apesar dos Manuais 2 e 3 não proporem atividades gramaticais no momento do estudo do texto, ou seja, nos tópicos “Exercícios de interpretação”, “Para compreender o texto” ou “Entendimento do texto”, eles o fazem em outras situações do livro após o término do suposto momento de compreensão, motivo pelo qual optamos por assinalar no quadro 7 que eles apresentam esse tipo de abordagem em seu interior.

leitura das mesmas, como a solicitação do nome do autor ou do título do texto. (ANTUNES, 2011, 2013, 2015).

Em contrapartida, mesmo priorizando apenas a história no momento de estudo do texto, a temática dos conteúdos propostos pelo Manual 1 restringe-se apenas ao cotidiano, ao religioso e ao nacionalismo, pouco contribuindo para o desenvolvimento do sujeito crítico e emancipado, que, neste caso, tem acesso a uma proposta de interpretação textual relativamente concentrada na história e em seu entendimento, mas se depara com histórias plenas de conteúdos moralizantes e esvaziados de significado simbólico e artístico, que pouco irão acrescentar durante o seu estudo.

Os Manuais 2 e 3 muito se assemelham no que diz respeito ao conteúdo e organização do momento de interpretação de seus textos, distinguindo-se apenas no que se refere à solicitação para ilustrar o cenário do texto ou algum personagem específico, comando que não aparece no Manual 3. Ambos os livros abordam as suas histórias de forma bastante semelhante, dispondo de frases e trechos dos textos para exercícios gramaticais⁵² e questionando tanto elementos internos (personagens, tempo ou espaço) quanto elementos externos do texto (título, autor, etc.), sem se aprofundarem muito no potencial das histórias, restringindo-se à opinião do aluno e a questões estruturais ou gramaticais.

No que se refere à solicitação da opinião do aluno, comando que não ocorre no Manual 1, chamamos atenção para o fato da escola reproduzir o mundo da vida enaltecendo a opinião dos alunos no lugar de questionar e problematizar o cotidiano, secundarizando o fato de que o “[...] ensino deve levar à superação das formas elementares de espontaneidade, em direção ao autodomínio da conduta e às funções psíquicas superiores mediante a apropriação da cultura” (SACCOMANI, 2016, p. 42).

Logo, tendo em vista a escassa quantidade de contos maravilhosos presentes nos três manuais analisados, a fragmentação, adaptação e manipulação identificada nos poucos textos propostos e à maneira superficial com a qual eles foram tratados nos momentos de interpretação de seu conteúdo, constatamos que estes manuais pouco

⁵² Destacamos novamente que essa abordagem não ocorre no momento de interpretação textual do livro e que o Manual 2 prioriza o trabalho gramatical por meio de frases isoladas do texto, enquanto se percebe no Manual 3 um esforço para não dispor somente de frases, mas sim de recortes textuais maiores ou tópicos diversos que possuam temáticas que se assemelhem ao texto principal.

contribuíram/contribuem para a formação do sujeito crítico e para a superação das funções psíquicas elementares legadas pela natureza.

O papel da educação escolar é justamente proporcionar a superação das funções elementares, e sendo o livro didático um instrumento participante desta educação, preocupa-nos que dentro de um recorte temporal de sessenta anos ele não tenha apresentado mudanças significativas no que concerne ao estudo de seus textos, à apresentação das histórias e à variação organizacional de seu interior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No país das maravilhas: considerações finais

“- Aonde fica a saída?
Perguntou Alice ao gato que ria.
- Depende, respondeu o gato.
- Depende de quê? Replicou Alice.
- Depende de para onde você quer ir”

Lewis Carroll.

Buscávamos compreender como se dava o estudo de contos maravilhosos presentes em livros didáticos de diferentes épocas da educação brasileira, e, dessa forma, identificar se o estudo proposto apresentava avanços ou estagnações dentro do recorte temporal selecionado e se contribuía para a formação do pensamento crítico dos sujeitos. Nesse sentido, empreendemos nossos esforços investigativos na tarefa de responder às seguintes questões: tendo em vista a importância dos contos maravilhosos para o desenvolvimento de uma consciência mais elevada da criança, como este gênero ficcional tão importante vem sendo proposto ao longo dos últimos sessenta anos da educação brasileira dentro dos livros didáticos? E, em consequência, quais são as reais contribuições destes livros na formação do pensamento crítico dos sujeitos considerando a assiduidade deles nas práticas educacionais, os elevados investimentos para se continuar garantindo a sua presença nas escolas e o fato deles serem praticamente uma ponte do governo para a escola no que diz respeito às intenções formativas?

Visando a encontrar possíveis esclarecimentos para nossas questões de pesquisa, optamos por apresentar no primeiro capítulo o percurso do livro didático nas décadas de 1950, 1980 e 2010, intentando, particularmente, resgatar e trazer a lume as relações políticas e sociais que contornaram – e ainda contornam – a elaboração, aprovação e aquisição dessas obras neste recorte temporal de sessenta anos; no segundo capítulo, além de expormos uma síntese dos trabalhos encontrados sobre contos de fadas e literatura infantil em livros didáticos, também apresentamos uma discussão com dados históricos sobre esta modalidade literária e a sua importância na infância; no terceiro capítulo, propusemo-nos a contextualizar a matriz política e teórica da Pedagogia Histórico-Crítica e dos conceitos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural correlacionando ambas as teorias com a premissa da potencialidade da literatura na formação do sujeito crítico; e, por fim, no quarto capítulo, mapeamos e analisamos a

presença e as propostas de estudo dos contos maravilhosos identificados, delineando algumas considerações sobre os dados produzidos e expondo algumas das respostas possíveis às questões basilares apresentadas.

Partimos da hipótese inicial de que os livros não apresentavam diferenças significativas em suas propostas de trabalho com o gênero ficcional, indicando, dessa maneira, um possível engessamento no processo de ensino aprendizagem adotado por estes livros, contudo, no decorrer da pesquisa, algumas diferenças foram saltando durante o processo de análise e nossa hipótese não foi totalmente confirmada, considerando que do manual da década de 1950 até o manual contemporâneo identificamos que, em alguns momentos, o estudo dos contos de fadas foi apresentado de maneira semelhante, e em outros, de maneira distinta, nos possibilitando identificar práticas que se repetiram e práticas que foram abolidas.

No que se refere ao estudo dos textos, a diferença mais significativa está presente no manual da década de 1950, que, se comparado com os livros das décadas posteriores, não trabalha elementos externos do texto, não solicita a opinião dos alunos e apresenta menos quantidade e variedade de questões. Entre os manuais das décadas de 1980 e 2010 a diferença é mínima e está relacionada à não solicitação de ilustrações por parte do Manual 3, demonstrando que, da década de 1980 até o presente momento – o equivalente a quase quarenta anos –, pouco avanço notável foi identificado no que se refere à compreensão textual, aparentando, neste período, um possível engessamento no trabalho literário por meio do livro didático.

Em contrapartida, no que se refere ao conteúdo dos textos, vemos um grande avanço no que diz respeito às temáticas que eram tratadas dentro dos manuais das décadas de 1950 e 1980, como a religião (cristianismo/catolicismo), a pátria e o progresso que não estão mais presentes no Manual da década de 2010 – apesar deste manual ainda apresentar textos que abordam assuntos comportamentais e modeladores que não são problematizados por ele.

Sobre a oscilação da quantidade de contos maravilhosos nos três manuais, não imaginávamos encontrar uma quantidade tão elevada de textos fantasiosos no manual da década de 1980, e nem uma quantidade tão reduzida em um manual contemporâneo, que inicialmente era o que estimávamos conter o maior número de textos que abordassem a fantasia, a imaginação e o ficcional, surpreendo-nos com o fato de que a maioria dos

textos do discurso literário foi substituída por gêneros textuais dos discursos cotidiano e jornalístico – e aqui nos cabe ressaltar que estes gêneros também formam moralmente os sujeitos, porém de maneira camuflada, menos evidente.

De todo modo, apesar de não negarmos a evidente relação dos livros didáticos com a veiculação de pensamentos pré-estabelecidos, lições de moral, ética e estereótipos, entendemos que eles não são mais fonte exclusiva de conhecimento e nem os únicos instrumentos de formação de opinião de que os alunos irão dispor no ambiente escolar. Atualmente, boa parte das crianças tem acesso a outros produtos da cultura que inviabilizam o livro didático como último determinante na formação dos sujeitos.

Quanto a contribuição destes manuais para o desenvolvimento do pensamento crítico, constatamos que nenhum deles demonstrou objetivar uma proposta de estudo comprometida com a leitura crítica da realidade posta. Os três manuais enfatizaram o cotidiano, o senso e o lugar comuns, mantendo-se em uma concepção simplista e ordinária que fica evidente na maneira superficial com a qual os manuais escolhem tratar os temas mais profundos de seus textos – isso quando escolhem por tratar tais temas.

Evidentemente que, na condição de sujeitos em constate formação, enxergamos o risco de se incorrer num pensamento idealista ou até utopista na teoria crítica – pensamento este que ao nosso ver também faz parte do processo de reprodução da ordem vigente – por isso, cabe enfatizar que acreditamos que os sujeitos formam-se no processo, e que ainda que seja impossível mudar as relações de dominação que tivemos no passado podemos mudar a maneira como mediamos a relação de nossos alunos com o presente, por meio de uma crítica efetiva que não esteja atrelada a moldes idealistas.

Vale ressaltar que o mesmo ocorre com os contos de fadas quando, de um lado, compreendemos e defendemos a relevante contribuição desta modalidade literária na vida dos sujeitos, e, de outro lado, sem nenhuma intenção de querer endeusá-los, temos ciência de como eles podem ser maléficos, doutrinadores e impositivos, chamando atenção para a importância de se privilegiar o processo de seleção dos textos que irão compor os manuais escolares.

Fica clara a necessidade de se olhar com mais atenção para estes livros e de nos esforçarmos, como professores, pais ou cidadãos, para fazer parte do complexo processo

que envolve desde a aprovação até a distribuição dessas obras, contribuindo, mesmo que minimamente, para assegurar que elas sejam sempre problematizadas, tratadas criticamente dentro e fora de sala, garantam aos alunos uma ampla variedade de experiências literárias, e objetivem, primordialmente, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos sujeitos, formando consciências críticas e não ingênuas (MARTINS, 2015; SAVIANI, 2000).

Importa destacar que em momento nenhum intencionamos rebaixar ou abolir os livros didáticos, mas sim chamar atenção para a necessidade de uma produção consciente de seus conteúdos e de uma apropriação crítica durante a sua utilização no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, concluímos recorrendo a Saviani (1993) quando assevera que o que devemos esperar ao levantar a questão do livro didático no contexto da organização escolar brasileira é apenas provocar a reflexão de professores, autores, editores e pesquisadores sobre a imensa necessidade e urgência de se produzir bons livros didáticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASBAHR, F. “Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais”. In. MARTINS, L; ABRANTES, A; FACCI, M. (Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. São Paulo: Autores Associados, 2016, pp. 171-193.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino – outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BACZINSKI, A. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994): legitimação, resistências e contradições**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

BARROS, R. D. de. **Uma contribuição ao estudo do livro didático infantil: sua relação com a instituição escolar e com a institucionalização da infância**. 1980. 160 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1980.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 14 Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1980.

BITTENCOURT, C. **Livro didático e saber escolar 1810-1910**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução às teorias e métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONATI, P. H. **A prosa literária infantil: objeto de prazer ou utilitarismo pedagógico?** 2010. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente - SP, 2010.

BOSSI, A. M. da S. **A (in)evitável didatização do livro infantil através do livro didático**. 2000. 298 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

BRASIL. Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Intitui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. **Legislação do**

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Brasília, 19, ago. 1985.
Disponível

em <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEC&num_ato=00091542&seq_ato=000&vlr_ano=1985&sgl_orgao=NI>.

BRASIL. Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. **Legislação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**, Brasília, 27, jan. 2010. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEC&num_ato=00007084&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=NI>.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Novo Ensino Médio: dúvidas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acessado em 11 abril 2017.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Programa Nacional do Livro Didático: histórico. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acessado em 11 abril 2017.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARRETERO, D. V.; PEREIRA, M. H. **Meu grande amigo**. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

CORSO, D; CORSO, M. **Fadas no Divã**: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DALVI, M. A.. **Drummond, a Crítica e a Escola**: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de ensino médio. 2010. 240 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_4536_Maria_Amélia_Dalvi.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017

_____. **Drummond**: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático. Vitória: Edufes, 2011.

_____ ; REZENDE, N. L de; FALEIROS, R. J (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Editora Parábola, 2013a.

_____. **Literatura na educação básica**: propostas, concepções, práticas. Cadernos de Pesquisa em Educação, Vitória, ano 10, v. 19, n. 38, p. 11-34, jul/dez. 2013b. Disponível <http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/viewFile/7896/5604>

_____ ; FERREIRA, D. F. F; SILVA, J. S da. A literatura produzida em língua estrangeira no livro didático e o leitor juvenil. Nuances, São Paulo, v. 26, p. 74-92, 2015. Disponível em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3918>

DEIRÓ, M. de. L. C. **As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 11. ed. São Paulo: Moderna, 1978.

DUARTE, N. “A individualidade livre e universal na sociedade comunista”. In. MARSIGLIA, A. (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica**: 30 anos. São Paulo: Autores Associados, 2011, pp. 11-20.

IORE, A. **Aprender é viver**: comunicação e expressão. 49. ed. São Paulo: Editora do Brasil S/A, Ministério da Educação e Cultura, 1982.

FREITAG, B.; MOTA, V. R.; COSTA, W. F. **Estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: INEP, 1987.

GONÇALVES, L. K. **A leitura dos contos de fadas e o desenvolvimento do imaginário infantil**. 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GUERRA, A.; POCHMANN, M.; SILVA, R. A. **Atlas da exclusão social no Brasil**. V. 2. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

HOLLER, A. G. **A leitura de fábulas e de contos de fadas sob a perspectiva da argumentação na língua**: uma proposta de transposição didática. 2016. 89 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

LIBÂNEO, J. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MACHADO, N. J. **Sobre livros didáticos – quatro pontos**. Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 69, p. 30-38, jan./mar. 1996. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2064>>.

MARTINS, L. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

_____; ABRANTES, A; FACCI, M (Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 3 Ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MOURÃO, M. A. **Leitura, linguagem e letramento**: o conto de fadas no ensino fundamental. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio do Sinos, São Leopoldo, 2015.

SACCOMANI, M. **A criatividade na Arte e na Educação Escolar**: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas: Autores Associados, 2016.

SANCHEZ, M. M. **Projeto Buriti: Português**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2014.

SCHWARTZ, C. M.; FALCÃO, E. B. de L. **O ensino primário no Espírito Santo (1946- 1960)**. Cadernos de Pesquisa em Educação, PPGE, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, v. 17, n. 33, p. 273-301, jan./jun. 2011. Disponível em: <www.periodicos.ufes.br/educacao/article/download/4686/3648>. Acesso em: 11 abril 2017.

SCHWARTZ, C. M. **O ensino da leitura e a formação do leitor na escola primária na década de 1960**. Dimensões, Vitória, v. 28, p. 358-384, 2012. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/4322>>. Acesso em 11 abril 2017.

PIROLA, A.L.B. **O livro didático no Espírito Santo e o Espírito Santo no livro didático: história e representações**. 2008. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

RODRIGUES, P. C. de A. **A literatura no livro didático de Língua Portuguesa: a escolarização da leitura literária**. 2006. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

ROUXEL, A. *Aspectos metodológicos do ensino de literatura*. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Editora Parábola, 2013a. p. 17-34.

ROUXEL, A. LANGLADE, G. REZENDE, N. L de (Org). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Editora Alameda, 2013b.

SAVIANI, D. **Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. São Paulo: Autores Associados, 1993.

_____. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. 32 Ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. **Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 13. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

_____. **Educação e Questões da Atualidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

_____. **Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo**. 40 Ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SILVA, I. A. da. **Textos verbais/visuais no livro didático de língua portuguesa: uma análise dos mecanismos de construção de sentido e da leitura proposta**. 2004. 155 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

SILVA, J. S. da. **As disciplinas voltadas à formação do professor de Língua Portuguesa no Espírito Santo**: abordagens da leitura, da literatura e dos manuais didáticos nas licenciaturas em Letras e Pedagogia (Relatório de pesquisa). Vitória. 2013.

SMOLKA, A. “Comentários”. In: VIGOTSKI, L. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo, Editora Ática, 2010, pp. 11-122.

VIGOTSKI, L. **Imaginação e Criação na infância**: ensaios comentados. São Paulo: Editora Ática, 2010.

ZILBERMAN, R; MAGALHÃES, L. C. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. 3 Ed. São Paulo: Editora Ática, 1987.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11 Ed. São Paulo: Global Editora, 2003.

ZILBERMAN, R; SILVA, E. T da. **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. 2. Ed. São Paulo: ALB – Associação de leitura do Brasil, 2008.

ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.