

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O LIVRO DIDÁTICO, A POESIA E O LEITOR: UM ESTUDO  
DAS ATIVIDADES PROPOSTAS PARA ALUNOS DE 3ª SÉRIE  
DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Maria da Glória Duarte Ferro Silva*

TERESINA-PI

2001

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O LIVRO DIDÁTICO, A POESIA E O LEITOR: UM ESTUDO  
DAS ATIVIDADES PROPOSTAS PARA ALUNOS DE 3ª SÉRIE  
DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Maria da Glória Duarte Ferro Silva*

Dissertação apresentada como requisito  
para obtenção do título de Mestre em  
Educação sob a orientação do Prof. Dr.  
Luís Carlos Sales.

TERESINA-PI

2001

Ferro, Maria da Glória Duarte.

F 3951 O livro didático, a poesia e o leitor: um estudo das atividades propostas para alunos de 3ª série do ensino fundamental/Maria da Glória Duarte Ferro. \_Teresina: UFPI, 2001.

217 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) UFPI

1. Livro Didático – Análise. 2. Poesia – Texto Didático. 3. Ensino Fundamental – Brasil. I – Título

CDD. 371.320981

*Maria da Glória Duarte Ferro Silva*

**O LIVRO DIDÁTICO, A POESIA E O LEITOR: UM ESTUDO DAS  
ATIVIDADES PROPOSTAS PARA ALUNOS DE 3ª SÉRIE DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**Teresina, 29 de novembro de 2001**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Luís Carlos Sales - UFPI

---

Prof. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes - UFPI

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Marlene Araújo de Carvalho - UFPI

**TERESINA-PIAUI**

**2001**

*Aos meus pais, Zeca Ferro e Maria Ferro, pelo apoio  
sempre, sempre, sempre...*

*Às minhas filhas, Érica Natasha e Géssica Lorena,  
fontes de minha inspiração.*

*Ao meu esposo Mário, pela torcida.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir a realização desse trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura/PI, à Secretaria de Estado da Educação/Ma e à Universidade Federal do Piauí pela oportunidade de aprofundar meus conhecimentos.

Ao prof. Dr. Luís Carlos Sales, que fez nascer em mim, a idéia principal deste trabalho, e que tão bem me conduziu na sua realização, com toda seriedade e competência que lhe é peculiar. \_Seu exemplo de educador me deixa sem palavras e muito emocionada. Obrigada, professor!

À prof<sup>a</sup> Dra. Maria do Socorro Rio Magalhães, pela contribuição nos primeiros passos.

À prof<sup>a</sup> Dra. Terezinha Queiroz, e à prof<sup>a</sup> Dra. Marlene Carvalho, que, no Exame de Qualificação, apresentaram sugestões valiosas que me levaram a (re)dimensionar o estudo aqui presente;

Ao prof. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes, pelo interesse e disponibilidade em colaborar na etapa final desse trabalho.

A todos os professores do curso de Mestrado da Universidade Federal do Piauí, que ampliaram meus horizontes durante as inesquecíveis aulas na pós-graduação, e aos funcionários do programa, pela pronta colaboração.

À prof<sup>a</sup> Telma Ferraz Leal, pela semente plantada. \_Você me fez (re)descobrir o valor da poesia. Muito grata, mestra!

À colega Socorro Neiva, pela disponibilidade e preciosas sinalizações que contribuíram significativamente para esta dissertação.

À prof<sup>a</sup> e amiga Roseana Maria Martins, pela valiosa contribuição na classificação das categorias adotadas nesse estudo. \_Com você estou sempre aprendendo. Obrigada, amiga!

Ao meu pai, Zeca Ferro, e à minha mãe, Maria Ferro, pelo carinho, pelo apoio e incentivo com que me conduziram durante toda a vida. \_Sou eternamente grata pela dedicação de vocês.

Às minhas filhas, Érica Natasha e Géssica Lorena, que, apesar da minha ausência, flagrei-as por diversas vezes orgulhosamente dizendo para suas colegas "a minha mãe vai defender uma tese". \_Amo vocês!

Aos meus irmãos, em especial, à Nilda, presença e apoio incondicional em todas as minhas batalhas. \_Tê-la como irmã é tirar a sorte grande. \_Valeu, mana!

Aos meus cunhados, em especial, à Amparo Silva, pelo carinho, apoio e incentivo. \_Obrigada colega!

A todos os professores e funcionários da Escola municipal prof<sup>a</sup> Darcy Carvalho, companheiros de caminhada, de descoberta, pelo trabalho que compartilhamos, em especial, à Diretora Noranei Pacheco pelo apoio constante. \_ Bom tê-los amigos!

Aos alunos com quem compartilho minhas experiências, pelas ausências e lacunas em decorrência do meu cansaço. \_ Estou de volta!

Ao Diógenes Buenos Aires, sempre pronto a ajudar com sugestões bibliográficas e palavras estimuladoras. \_É muito bom tê-lo como amigo!

À Íris, pelos tantos cafezinhos (apesar dos protestos em nome da minha saúde) que me mantiveram acordada, diante dos livros e do computador até altas horas. \_Obrigada, estou de pé!

A todos os amigos que, embora não sendo aqui nomeados, foram igualmente importantes para a realização desse estudo. \_*Valeu!*

*A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária, é um método de liberação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos eleitos; alimento maldito. Isola; une. Convite à viagem; regresso à terra natal. Inspiração, respiração, exercício muscular. Súplica ao vazio. Diálogo com a ausência, é alimentada pelo tédio, pela angústia e pelo desespero. Oração, litania, epifania, presença. Exorcismo, conjuro, magia. Sublimação, compensação, condensação do inconsciente. Expressão histórica de raças, nações, classes. Nega a história; em seu seio resolvem-se todos os conflitos objetivos e o homem adquire, afinal, a consciência de ser algo mais que passagem. Experiência, sentimento, emoção, intuição, pensamento não-dirigido. Filha do acaso; fruto do cálculo. Arte de falar em forma superior, linguagem primitiva. Obediência às regras; criação de outras, imitação dos antigos, cópia do real, cópia de cópia da idéia. Loucura, êxtase, logos. Regresso à infância, coito, nostalgia do paraíso, do inferno, do limbo, Jogo, trabalho, atividade ascética. Confissão. Experiência inata. Visão, música, símbolo. Antologia: o poema é um caracol onde ressoa a música do mundo, e métrica e rimas são apenas correspondências, ecos, da harmonia universal. Ensino, moral, exemplo, revelação, dança, diálogo, monólogo. Voz do povo, língua dos escolhidos, palavra do solitário. Pura e impura, sagrada maldita, popular e minoritária, coletiva e pessoal, nua e vestida, falada, pintada, escrita, ostenta todas as faces, embora exista quem afirme que não tem nenhuma: o poema é uma máscara que oculta o vazio, bela prova da supérflua grandeza de toda obra humana!*

OTÁVIO PAZ

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE QUADROS E TABELAS</b>	x
<b>RESUMO</b>	xi
<b>ABSTRACT</b>	xiii
<b>INTRODUÇÃO</b>	1
<b>PARTE I</b>	
<b>1. O LIVRO DIDÁTICO: UM TEMA EM DISCUSSÃO</b>	
1.1. O LIVRO DIDÁTICO: BREVES CONSIDERAÇÕES	7
<b>2. A LEITURA, O PROFESSOR E O LEITOR</b>	8
2.1. LEITURA: ALGUMAS CONCEPÇÕES	30
2.2. A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO: PAPEL DA ESCOLA, DESAFIO DO PROFESSOR	45
2.3. LEITURA LITERÁRIA: UMA ATIVIDADE FUNDAMENTAL	46
<b>PARTE III</b>	61
<b>3. POESIA INFANTIL: O LIVRO E O LEITOR</b>	
3.1. POESIA PARA CRIANÇA: O INÍCIO	68
3.2. POESIA: UMA LINGUAGEM ESSENCIALMENTE LÚDICA	69
<b>PARTE IV</b>	79
<b>4. A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS</b>	
<b>PARTE V</b>	88
<b>5. A REALIDADE DOS DADOS</b>	
5.1. LIVROS E TEXTOS: O ESPAÇO DA POESIA NO LIVRO DIDÁTICO	101
5.2.1. OS EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO DO TEXTO POÉTICO	116
5.2.1.1. ALP - ANÁLISE LINGUAGEM E PENSAMENTO	117
5.2.1.2. DE OLHO NO FUTURO	131
5.2.1.3. DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	135
5.2.1.4. LINGUAGEM E INTERAÇÃO	138
5.2.1.5. MARCHA CRIANÇA	142
5.2.1.6. NOVAS IDÉIAS	146
5.2.1.7. NOVO CAMINHO	149
5.2.1.8. PORTA DE PAPE	152
5.2.1.9. PORTA DE PAPEL/EDIÇÃO RENOVADA	155
5.2.1.10. UM JEITO DE APRENDER	159
5.2.1.11. VIVA VIDA	163
5.2.1.12. VIVER E APRENDER	166
5.2.1.13. O CONJUNTO DOS LIVROS	168
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	171
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	193
	203

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1	Relação dos Livros Analisados	103
Quadro 2	Distribuição dos Livros Didáticos por Instituição de Ensino	106
Quadro 3	Quantitativo dos Livros Didáticos por Instituição de Ensino	109
Quadro 4	Tipologia das Questões Encontradas nos Exercícios de Compreensão do Texto Poético	112
Quadro 5	Frequência do Texto Poético no Livro Didático em Relação aos "Textos não Poéticos"	119
Quadro 6	Frequência das Atividades no Livro Didático	124
Tabela 1	Percentual de Exercícios Conforme as Categorias de Leitura no L1	134
Tabela 2	Percentual de Exercícios Conforme as Categorias de Leitura no L2	138
Tabela 3	Percentual de Exercícios Conforme as Categorias de Leitura no L3	142
Tabela 4	Percentual de Exercícios Conforme as Categorias de Leitura no L4	145
Tabela 5	Percentual de Exercícios Conforme as Categorias de Leitura no L5	148
Tabela 6	Percentual de Exercícios Conforme as Categorias de Leitura no L6	152
Tabela 7	Percentual de Exercícios Conforme as Categorias de Leitura no L7	155
Tabela 8	Percentual de Exercícios Conforme as Categorias de Leitura no L8	159
Tabela 9	Percentual de Exercícios Conforme as Categorias de Leitura no L9	163
Tabela 10	Percentual de Exercícios Conforme as Categorias de Leitura no L10	166
Tabela 11	Percentual de Exercícios Conforme as Categorias de Leitura no L11	168
Tabela 12	Percentual de Exercícios Conforme as Categorias de Leitura no L12	171
Tabela 13	Percentual das Categorias de Leitura de Acordo com a Classificação dos Poemas	173
Tabela 14	Percentual de Exercícios Conforme as Categorias de Leitura nos 12 Livros	175

## RESUMO

Este estudo faz uma descrição da situação da poesia na escola, a partir de uma análise das atividades sobre o texto poético, propostas pelos livros de Língua Portuguesa de 3ª série do ensino fundamental, utilizados no ano de 2000, em escolas públicas e particulares da cidade de Teresina-Pi. A partir das proposições de Howard Gardner, teórico das inteligências múltiplas, associadas às de teóricos da educação e da literatura, procura mostrar a existência de uma aproximação da poesia com o homem desde a infância, potencializada pelos recursos próprios do texto poético, como a sonoridade, o ritmo e a metáfora. Discute o tipo de poesia que aparece no livro didático, a qualidade estética dos textos, a quantidade de poemas em relação aos demais textos, a seleção de autores e obras, a proposta didática que orienta a leitura dos textos poéticos e a sua contribuição no processo de formação do leitor. Com o objetivo de verificar se, no livro didático, o estudo do texto poético privilegia a formação do leitor crítico e criativo, foram examinados os níveis de exigências das atividades apresentadas aos alunos. Foram privilegiadas dez categorias, conforme a tipologia de questões encontradas nos exercícios de compreensão do texto poético: *identificação, transcrição, ordenação, inversão, caracterização, explicação, síntese, ampliação, comparação e apreciação*. Foi constatada a prevalência de questões objetivas que solicitam apenas a localização e reprodução de informações contidas no texto, bem como a contestação da subjetividade da linguagem poética. Nos compêndios examinados, a poesia é utilizada com finalidades não poéticas, restringindo-se o espaço da criatividade e da

fantasia, peculiar à infância e inibindo, portanto, a formação do leitor.

**Palavras-chave:** Livro Didático. Poesia. Leitor. Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

This work describes poem in schools from the analysis of poetic text activities, proposed in Portuguese Language books of elementary schools, applied in public and private schools, in Teresina, in 2000. According to Howard Gardner's propositions, who is the author of multiple intelligence theory, and other educational and literature researchers, this work shows an approaching of the poem and the man since his childhood, emphasized by the poetic text resource itself such as, sonority, rhythm and metaphor. It discusses the types of poem in pedagogical book, the aesthetic quality of the text, the quantity of poem in relation to other texts, the selection of authors and works, the pedagogical proposal which guides reading in poetic texts and its contribution to reader's knowledge process. It was analyzed the level of requirement of the activities presented to the students in order to verify whether the study of poetic text, in pedagogical books, improves critical and creative reader education. It was selected ten categories according to typology of the questions used in the poetic text comprehension exercises: *identification, transcription, order, reversal, characterization, explanation, synthesis, enlargement, comparison* and *valuation*. This research proves that the predominance of objective questions inquire merely the localization and the transcription of information in the text as well as the contestation of poetic language subjectivity. In the analysis of the compendiums, the poem is used with non-poetic goal, they don't take creativity and fantasy into account, which are proper in childhood, and this inhibits the reader formation.

## INTRODUÇÃO

Para a maioria das crianças brasileiras a escola é o primeiro (e às vezes o único) lugar de contato sistemático com a poesia. Ocorrendo no contexto escolar, é possível afirmar que o contato da criança com o texto poético acontece freqüentemente através dos livros didáticos, uma vez que são eles que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aulas. Portanto, a maneira como o livro didático aborda o poema, a concepção de poesia veiculada nos livros e a qualidade dos textos poéticos podem ser decisivas na formação do gosto dos alunos pela linguagem poética e podem oferecer uma idéia do espaço que a poesia ocupa hoje na escola.

Considerando que são os textos didáticos que freqüentemente circulam nas aulas de Língua Portuguesa, podemos afirmar que a qualidade dos livros adotados pelo professor afeta diretamente as práticas de leitura, refletindo na qualidade do ensino. Acreditamos, por isso, que um estudo crítico da situação da poesia no livro didático vincula-se

diretamente ao conhecimento da qualidade do nosso ensino e pode indicar também o tipo de leitor que estamos formando nas nossas escolas.

O presente estudo teve o propósito de analisar o espaço ocupado pela poesia no livro didático de 3ª série do ensino fundamental, utilizado nas escolas públicas e particulares da cidade de Teresina-Pi, no ano de 2000, discutindo o seu papel na formação de leitores críticos. Verificar que tipo de poesia aparece no livro didático, a qualidade estética dos textos, a seleção de autores e obras, a quantidade de poemas em relação aos demais textos e a proposta pedagógica norteadora das atividades de leitura e interpretação dos poemas são algumas das questões que procuramos responder nesta pesquisa. Examinar o potencial dos textos poéticos com base no recorte teórico dos três primeiros capítulos, comparando-o com a sua utilização pelo livro didático, poderá servir como indicativo da possibilidade da formação de leitores críticos através da leitura da poesia encontrada nos compêndios de 3ª série do ensino fundamental. Essas questões nortearam o processo de elaboração dos instrumentos de análise para que pudéssemos obter parâmetros fidedignos para a avaliação dos livros didáticos, bem como para propor direcionamentos que possibilitem ao professor uma melhor escolha do material a ser adotado para a adequada realização de seu trabalho docente.

Este estudo justifica-se, portanto, pela nossa crença na literatura como uma das expressões mais importantes da arte e, por isso, mais vinculada à vida, mais produtora de sentidos, abrindo grandes possibilidades para a formação de leitores críticos e criativos e preparando-os para o exercício da cidadania. Como a escola pauta sua ação pelo livro didático e a poesia está ali presente, cumpre investigar a qualidade do material e as ações que são propostas com os textos poéticos.

A poesia, certamente, pode ser associada à formação do leitor, no período escolar da terceira série, porque a criança ainda se encontra numa fase lúdica, aspecto que se vincula intimamente ao verso, pelas suas formas metafóricas, rímica, melódica e rítmica. Nessa fase, a criança ainda tem uma forma de apreensão do mundo que é essencialmente emocional e, por isso, a poesia, com sua linguagem condensada e emotiva, sensibiliza-a intensivamente.

Para a realização da nossa investigação apoiamos-nos nos estudos atuais sobre a cognição humana, em especial no trabalho de Gardner (1994), para quem o ofício do poeta é um exemplo expressivo de desenvolvimento da inteligência lingüística.

Fazer uma leitura do status da poesia no livro didático não é tarefa que possa ser realizada através de um recorte simples. A concretização de tal proposta exige a integração de estudos sobre cognição humana, arte, literatura e educação. Portanto, ao alicerce encontrado em Gardner (op. cit.), agregamos idéias de Vygotsky (1982), Huizinga (1980), Zilberman (1981), Lajolo (1982), Averbuck (1982), Pondé (1986), Molina (1988), Bakhtin (1990), Bordini (1991), Ketzner (1997), entre outros autores que fazem considerações sobre a infância, a poesia e o livro didático.

No Brasil, conforme nos mostra a literatura pertinente, o livro didático tem sido, ao longo das últimas décadas, a principal referência dos professores e dos alunos para desenvolver as atividades de ensino e aprendizagem, configurando-se como elemento norteador da escolha dos métodos e conteúdos para o trabalho educativo. Portanto, achamos oportuno incluir no primeiro capítulo deste trabalho, intitulado *O livro didático: um tema em discussão*, algumas considerações sobre o livro didático, situando-o no contexto educacional brasileiro e destacando alguns aspectos relativos ao processo de sua produção e adoção. Descrevemos, também, de

maneira breve, a trajetória do livro de Língua Portuguesa no Brasil, principal veiculador da poesia na escola. Abordar o processo de desenvolvimento do livro didático no Brasil nos pareceu imprescindível no âmbito desse trabalho, por entendermos que no processo histórico de mudança encontram-se presentes concepções sobre o ensino, a leitura e a poesia.

Para estabelecer algumas relações entre o leitor e o texto didático e as suas implicações, é importante refletirmos um pouco sobre o ato de ler. Portanto, no segundo capítulo, nomeado *A leitura, o professor e o leitor*, focalizamos algumas concepções de leitura e o conceito de leitor vinculado a cada uma, destacando a leitura como uma atividade humana e como um trabalho simbólico. Discutimos o papel do professor na formação do leitor crítico e criativo, apontando a formação e a qualificação docente e a leitura de textos literários como aspectos relevantes no desenvolvimento das potencialidades lingüísticas da criança-leitora.

Considerando os limites de uma dissertação, no terceiro capítulo, intitulado *Poesia infantil: o livro e o leitor*, pontuamos alguns aspectos da produção cultural para a criança. Enfocamos, com maior especificidade, o gênero poético, incluindo a teoria de Gardner (op. cit.) sobre a inteligência lingüística e a visão desse autor sobre o ofício do poeta. O construto teórico utilizado mostra um estatuto da poesia voltado para a relação prazerosa e criativa com a criança, através dos elementos poéticos: a rima, o ritmo, a sonoridade e a linguagem metafórica. Buscamos evidenciar a relação da poesia com o homem desde a infância, especialmente como elemento lúdico, fazendo parte da própria definição do ser humano.

No quarto capítulo, nomeado *A trajetória da pesquisa: os caminhos percorridos*, descrevemos o percurso metodológico utilizado na pesquisa a partir da elaboração do referencial teórico sobre o estatuto da poesia e a sua relação com a criança,

para verificar, por meio de levantamento e análise, como essa interação se dá através do livro didático.

Por último, o quinto capítulo, denominado *A realidade dos dados*, vai demonstrar como a poesia é tratada no livro didático, considerando os autores e textos encontrados, a utilidade dos poemas, os níveis de exigências das atividades propostas e a possibilidade de se formar um leitor crítico.

Verificar a inserção de poemas no livro didático e sua utilização pode ser o início de uma reflexão sobre a necessidade de uma relação mais estreita do homem com a poesia. Por isso, acreditamos que um estudo dessa natureza é de fundamental importância para o entendimento das dificuldades que a escola enfrenta ao tentar cumprir a sua tarefa de formar leitores competentes.

# PARTE I

*O livro didático, esse primo pobre, mas de ascendência nobre, é poderosa fonte de conhecimento da história de uma nação, que, por intermédio de sua trajetória de publicações e leituras, dá a entender que rumos seus governantes escolheram para a educação, desenvolvimento e capacitação intelectual e profissional dos habitantes de um país.*

*LAJOLO & ZILBERMAN*

## 1. O LIVRO DIDÁTICO: UM TEMA EM DISCUSSÃO

Neste capítulo, são feitas, sob um olhar crítico, algumas considerações acerca do livro didático<sup>1</sup> e sobre o livro-texto de leitura<sup>2</sup>, em particular, procurando destacar aspectos relativos ao processo de produção e adoção dos manuais didáticos. A análise crítica do livro didático não pode ser desvinculada do contexto do sistema educacional porque, como afirma Oliveira et alii (1984), os fatores condicionantes deste afetam e determinam igualmente aquele. Portanto, procuramos inserir este estudo na discussão geral dos problemas educacionais brasileiros, enfocando os aspectos econômicos, sociais e políticos subjacentes ao uso do manual didático na escola, para que possamos compreender melhor o papel do livro como instrumento de ensino e a sua atuação no contexto educacional brasileiro.

---

<sup>1</sup> Estendemos aqui como livro didático o que o senso comum assim já consagrou, o que pode ser visto como material impresso organizado e é utilizado como uma das principais fontes de estudo, em determinado curso ou série. É também denominado de livro-texto, manual didático, livro escolar, compêndio escolar, etc.

<sup>2</sup> Livro-texto de Leitura é aqui entendido como um livro-instrumento que como unidade integrada aos outros materiais de ensino-aprendizagem, contém determinadas atividades de leitura, sistematicamente organizadas.

Fazer uma leitura crítica do livro didático, a partir de várias óticas, exige o suporte de vários teóricos. Assim, a diversidade de autores que fazem considerações sobre o livro didático e os aspectos educacionais mais amplos permitirá múltiplas possibilidades de análises e leituras e poderá garantir-nos a valorização e a crítica menos restritiva. Por essa razão, estruturamos este capítulo em dois tópicos: no primeiro, procuramos situar o livro didático no contexto educacional brasileiro, destacando os principais estudos realizados sobre a temática. No segundo, fazemos uma reconstituição da trajetória do livro-texto de leitura no Brasil, foco do nosso estudo.

### **1.1. O LIVRO DIDÁTICO: BREVES CONSIDERAÇÕES**

Na segunda metade do século passado, com o avanço tecnológico, alguns teóricos chegaram a preconizar que a civilização da imagem e do som extirparia a palavra impressa da vida social. É o início da tão propalada *era da comunicação*.

O progresso da ciência e da tecnologia possibilitou o surgimento e a difusão de diversos instrumentos, tais como: o telefone, o rádio, o cinema, a televisão, o computador etc. Com o avanço dos meios de comunicação de massa, expressões como *idade atômica, era eletrônica, era da informação*, entre outras, passaram a ser comumente empregadas (além de *era da comunicação*) para caracterizar a extensão e ramificação da tecnologia eletrônica “moderna”.

No final do século, com a hegemonia do computador, da internet, do correio eletrônico enfim, “da leitura on-line”, novas formas de escrita e comunicação foram surgindo. “Escanear”, “teclar”, “surfear”, “navegar”, são termos próprios da nova linguagem que, aos poucos, vai invadindo o nosso cotidiano: a

linguagem dos textos eletrônicos. O mundo ingressa, na *era da informática*.

Atualmente, já existe o acesso eletrônico a listas, enciclopédias, manuais e recursos científicos e profissionais, arquivos de bibliotecas, guias de entretenimento, catálogos comerciais, horários de meios de transportes, previsão do tempo, listas de bens imóveis, pronunciamentos políticos, receitas, resultados esportivos, isto é, uma nova gama de recursos de leitura, além de fontes impressas. As bibliotecas por sua vez, já estão escolhendo dados eletrônicos em vez de livros e jornais (PFROMM NETO et alii, 1974).

As questões antecedentes vêm corroborar as inquietações de muitos estudiosos do século passado e da atualidade. É o fim do livro impresso? O livro impresso perdeu o seu espaço, a sua importância? Haverá novos tipos de leitura? Quais as vantagens da leitura de textos eletrônicos? Apesar de todas as inovações, o livro impresso continuará a ocupar uma posição central na educação do ser humano? Afinal, a “leitura on-line” extenuará a leitura de textos impressos?

O quadro das grandes transformações nos mais diversos setores da sociedade, em função da aceleração tecnológica, fomentava essas indagações e acabou por dividir os estudiosos interessados na questão em dois grupos distintos. Um, formado, como dissemos anteriormente, pelos teóricos que profetizam a redução de leitores de livros impressos em função do avanço da tecnologia eletrônica. Encantados com a magia da eletrônica, esse grupo anuncia o fim da civilização do livro.

O outro engloba os estudiosos, especialmente os interessados nas questões educacionais, que, não obstante o avanço dos meios de comunicação de massa e os freqüentes anúncios do fim da palavra impressa, defendem o espaço do livro no mundo da tecnologia eletrônica. Para esses teóricos, o encanto da eletrônica não representa motivo suficiente para a

eliminação do livro. Esse grupo é defensor de que o livro ainda tem lugar garantido por muito tempo, pelo menos num ambiente específico, o contexto escolar, onde as mudanças não ocorrem tão repentinamente.

A despeito do acesso eletrônico, pesquisas realizadas no exterior (Escarpit, 1972; Toffler, apud Pfromm Neto et alii, 1974 e Apple, 1982) não confirmam a redução do número de leitores de textos impressos. Ao contrário, as estatísticas mostram que os textos escritos têm sido produzidos numa escala maior que no passado. Esse número crescente da produção do texto impresso é resultante do próprio avanço da tecnologia eletrônica. Assim, talvez não devemos falar da exterminação do livro de papel, mas da sua intensificação em função do próprio avanço da tecnologia.

Para alguns teóricos, o recente aumento da produção e consumo de livros impressos é tão verdadeiro e extraordinário que podemos até pensar numa possível “revolução do livro”. Escarpit (1972) denomina “revolução do livro” o fato de o livro, atualmente, fazer parte da mídia e de ter espaço cada vez mais intensificado, à medida que se desenvolve a comunicação entre os homens. A propósito da questão, o autor afirma que:

As importantes mudanças ocorridas no campo das edições, nas últimas décadas, assumiram as proporções de uma revolução. Esta revolução, como as demais, tem origens variadas e complexas, entre as quais o crescimento explosivo da população, a disseminação da educação e o aumento do tempo livre, que encoraja o hábito de ler. Mas neste contexto, devem ser também ressaltados os surpreendentes progressos nas técnicas de produção e distribuição de livros, que possibilitaram as gigantescas tiragens requeridas pelo aumento do número de leitores. Os livros estão passando por uma transformação e tendem a se converter em um dos meios básicos de informação dos nossos dias, juntamente com os jornais, os filmes, o rádio e a televisão (p. 8).

Smith (1999), em um texto, cujo título é *A leitura na era da eletrônica*, diz que não podemos falar em superação do livro, uma vez que a tecnologia eletrônica simplesmente torna a escolha do material que pode ser lido ainda maior:

Não acredito que a tecnologia eletrônica, substitua os livros – até que a tecnologia eletrônica produza algo com a mesma aparência, sentido e cheiro de livros, e que tenha a mesma conveniência. Então, a tecnologia não terá substituído o livro mas terá se tornado livros. Eu realmente não vejo isto como um problema – suspeito que os livros ainda permanecerão a nossa volta pelo tempo em que as pessoas tiverem alguma preferência por eles (op.cit. 157).

Toledo (2000), no ensaio *A força secreta do objeto livro*, salienta as características do livro de papel e discute a possibilidade da sua substituição pelos e-books. O autor afirma: “Não é por ora concebível que o texto gerado num computador, inconsistente como o ar, que não se acaricia, nem se deixa integrar à decoração do quarto, venha a exercer tal papel” (p. 158).

Nessa mesma direção, Peterson (2000) afirma que:

O livro eletrônico talvez faça o leitor sentir saudade das obras em papel. O computador ou os aparelhinhos que estão sendo criados para leitura de e-books não são capazes de reproduzir, por exemplo, o prazer táctil de manusear um volume impresso em papel-bíblia e encadernado em couro (p. 114).

Na Feira do Livro em São Paulo/2000, surpreendentemente, nunca foram vendidos tantos livros, apesar da leitura eletrônica. É bem verdade que o Brasil, no ano 2000, registrou um crescimento espetacular no número de computadores e de usuários da internet (apesar de ter sido um dos últimos países a aderir à novidade). Mesmo assim, os índices de leitura de textos impressos e os de venda de livros de

papel quase não foram afetados. De acordo com os últimos dados da Câmara Brasileira do Livro, no ano passado, foram vendidos no Brasil, cerca de 400 milhões de livros (Veja, dezembro/2000).

Pelo exposto, podemos afirmar que o advento da interação eletrônica implica alterações nas diversas fontes informativas, inclusive nos compêndios. Mas o livro ainda terá o seu espaço reservado por muito tempo, pelo menos na vida escolar, onde se apresenta como o recurso mais utilizado, quando não o único, pelos professores e alunos. Sendo assim, é oportuno dispensarmos alguns comentários sobre as finalidades deste instrumento didático no contexto escolar.

Em estudo feito sobre os fins educativos e as funções do livro didático no contexto escolar, Pfromm Neto e colaboradores (op. cit.) apontam as vantagens desse recurso didático. Vejamos algumas:

- a) As mensagens impressas alcançam milhões de pessoas separadas no espaço e/ou no tempo;
- b) O livro abriga em suas páginas informação precisa, o material para reflexão ou o mundo de fantasia;
- c) O livro confere status, direta ou indiretamente, para aqueles que o possuem ou utilizam;
- d) As palavras impressas fundamentam a compreensão do leitor, provocam o confronto com outras idéias, outros livros e outros pontos de vista;
- e) O custo relativamente baixo do livro possibilita a sua aquisição ao mesmo tempo por pessoas de grandes posses e de poucos recursos;

- f) A durabilidade do material que serve de suporte às palavras impressas, é capaz de atravessar séculos, se adequadamente conservado;
- g) A diversidade de gêneros, níveis, formas de apresentação e uso do livro atende a usuários diferenciados.

Para o autor, o livro impresso é um instrumento educativo e cultural que ocupa posição central na formação do homem. Assim, o livro-texto se apresenta como um instrumento básico para a realização de objetivos cognitivos, afetivos e motores.

Registra Pfromm Neto:

O livro está associado às notáveis realizações da espécie humana, como registro de proezas ou como ferramenta de ação. O livro é lembrança: guarda o relato do que foi dito, sonhado e feito no passado, para o conhecimento, a edificação e a orientação das gerações subseqüentes. O livro é preparação é antecipação: ensina ao homem grande parte das informações, planos e procedimentos necessários para seus empreendimentos modestos ou grandiosos.

Faças extraordinárias como a aventura do homem no espaço e a conquista da Lua estão solidamente alicerçadas em milhares de livros lidos e anotados por cientistas, astronautas, técnicos e pessoal dos grandes centros espaciais – livros que essa gente leu em casa, na escola de treinamento. Livros que abrangem desde álbuns de figuras coloridas pré-escolares até os tratados complexos de aerodinâmica, eletrônica avançada, telemetria, matemática de computadores, astronomia, meteorologia, geografia lunar etc. Sem o livro, a civilização cristã não teria penetrado tão extensa e profundamente na consciência e no coração de grande parte da humanidade. Sem os livros técnicos e científicos, as obras literárias, a Bíblia, os livros escolares, os manuais e cartilhas, aquelas que hoje se destacam no mundo da política, dos negócios, da cultura, das ciências e das técnicas marginalizadas e improdutivas, na sociedade contemporânea (op. cit. p. 6).

Diante do exposto, podemos concluir que o livro didático constitui um recurso auxiliar valioso na prática docente.

Entretanto, cabe ressaltar que a sua utilização deve ter como pressuposto a necessidade de ampliação das experiências da criança. Como qualquer outro recurso empregado na escola, o livro é apenas mais um instrumento e, como tal, deve ser visto como meio e não como um fim em si mesmo. O livro escolar só tem valor quando usado como complemento do trabalho docente. Se o professor se torna escravo do livro adotado, torna-se um profissional acomodado: estuda pouco, não pesquisa, não cria e não dinamiza as suas aulas. Quando o professor, ao invés de adotar o livro, é “adotado” por ele, o desenvolvimento do aluno fica significativamente comprometido.

Nesse sentido, é recomendável que o livro-texto seja utilizado como suporte para a programação de ensino, não devendo constituir-se numa imposição didática permanente nem, conforme Oliveira et alii (op.cit.), em um recurso isolado dentro do contexto escolar. “O livro didático é parte do arsenal de instrumentos que compõem a instituição escolar, parte esta, por sua vez, da política educacional, que se insere no contexto histórico social” (p.111).

As colocações de Oliveira e seus colaboradores (op.cit.) nos remetem imediatamente à produção e circulação do livro didático. O processo de produção, distribuição, seleção e adoção do livro-texto é bastante complexo. Na elaboração do livro didático, por exemplo, estão envolvidos vários fatores, tais como: autores, editores, política governamental, órgãos públicos, modelo de educação, escolas destinatárias<sup>3</sup> etc. Por

---

<sup>3</sup> O livro produzido para a escola particular é diferente do que é distribuído para a escola pública. Essa diferenciação se dá tanto no campo dos aspectos externos (papel, cor, ilustração, encadernação etc.), quanto dos internos (conteúdo, diversidade de textos etc.). Geralmente, o livro da escola particular recebe um tratamento especial como é o caso, por exemplo, da coleção *Marcha Criança*, adotada simultaneamente por escolas oficiais e particulares de Teresina-Pi, no ano de 2000. Essa discriminação entre o livro da escola particular e da escola pública é tão forte, que numa das visitas a uma das editoras que mais distribuem livros no nosso município, ouvimos de um dos representantes a seguinte declaração: “este ano não estamos participando do PNLD porque as escolas particulares ficam chateadas quando há coincidência com os títulos adotados na escola do governo”. Normalmente, a escolha do livro na escola particular ocorre em período bem anterior à escolha do livro da escola pública. Além do mais, os representantes das editoras não levam para as escolas do governo os manuais escolhidos nas escolas particulares.

isso, não é demais repetir, o livro didático não pode ser visto como um instrumento neutro, abstrato, isolado. Toda reflexão em torno do livro-texto só ganha significado quando feita à luz das questões educacionais mais gerais.

Pelo exposto, podemos concluir que a elaboração do livro didático é tarefa séria, difícil e que requer, além dos conhecimentos específicos da área de estudo, o domínio dos conhecimentos psicológicos, pedagógicos, psicopedagógicos e lingüísticos. Nos dias de hoje, não é concebível que o leitor seja visto como alguém que somente reage aos estímulos que o livro oferece. A concepção mecânica do organismo humano, própria das teorias behavioristas, cede lugar a modelos cognitivos que têm uma visão dinâmica do processo de aprendizagem, em que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu conhecimento em interação com seu meio social (PIAGET 1973; VIGOTSKY 1982; WALLON, 1989). Isso deve ser considerado no momento da elaboração do livro didático, principalmente, se ele for destinado às séries iniciais do ensino.

Em resumo, o livro-texto, como suporte para o trabalho docente e discente, não pode constituir um elemento isolado dentro do contexto escolar. Faz-se necessário que alguns princípios básicos norteiem a sua elaboração para que o livro mantenha uma conexão com os demais componentes do processo educativo.

Dessa forma, o processo de produção do livro didático pressupõe o conhecimento de teorias da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo que possa garantir a qualidade desse material, em função das características do leitor a que se destina. Cabe ressaltar que esse conhecimento deve ser cobrado não só dos que coordenam o processo de produção do livro (autores, editores, órgãos públicos responsáveis etc.), mas também, e principalmente, dos que o adotam, os professores.

Desde o ano de 1978, o Conselho Federal de Educação, através do parecer 603, delegou ao professor a competência para selecionar os livros didáticos destinados aos alunos do ensino público. Essas medidas se fundamentam no princípio constitucional que assegura a liberdade de ensino, a gestão democrática e a garantia de qualidade do ensino público.

A adoção do livro-texto dá margem a algumas reflexões sobre a tão propalada “liberdade de escolha” delegada ao professor. A partir de 1985, crescem as expectativas de que seria assegurado ao professor o poder de decisão no processo de adoção do livro, uma vez que uma das metas, na área educacional, do governo da Nova República era a autonomia do professor na escolha do livro didático. No programa *Educação para Todos*, que trata da expansão e da melhoria da qualidade da educação básica, um dos itens ressaltados como necessários foi a garantia de livro a todos os alunos matriculados na rede oficial, distribuídos gratuitamente pelo Estado, “o que deveria ser alcançado desde logo, através de um programa de ação imediata de assistência a todo aluno carente de livro e material didático” (MOLINA, 1988, p. 22).

No dia 19 de agosto desse mesmo ano, o Decreto nº 91.542 institui o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD<sup>4</sup>, com o objetivo de distribuir livros escolares a todos os

---

<sup>4</sup> Remontam a 1937 as primeiras iniciativas desenvolvidas pelo Estado Novo para assegurar a divulgação e distribuição de obras de interesse educacional e cultural, criando-se o INL (Instituto Nacional do Livro), órgão subordinado ao MEC. O Decreto-lei 1006 de 30/12/1938 define, pela primeira vez, o que deve ser entendido por livro didático e cria uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), para examinar e julgar os livros didáticos, indicar livros de valor para tradução e sugerir abertura de concurso para produção de determinadas espécies de livros didáticos ainda não existentes no país. Na década de sessenta, com os vários acordos MEC/USAID (entre o governo brasileiro e americano) foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). Em 1968 foi criada a FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar), encarregada de assumir o Programa do Livro Didático, até então sob responsabilidade do Instituto Nacional do Livro (INL). A COLTED foi extinta em 1971, quando foi criado o Programa do Livro Didático (PLID), conforme o Decreto 68.728 de 08 de junho. Em 1980 são lançadas as diretrizes básicas do PLIDEM (Programa do Livro Didático – Ensino de 1º grau) e em seguida as do PLIDEM (Programa do Livro Didático – Ensino de 2º grau) e PLIDESU (Programa do Livro Didático – Ensino Supletivo). Em abril de 1983 é instituída pela Lei 7.091 a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), órgão subordinado ao MEC, que tem a “finalidade de apoiar a Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus – SEPS/MEC -, desenvolvendo os programas de assistência ao estudante nos níveis da educação pré-escolar e de 1º e 2º graus para facilitar o processo didático-pedagógico”. (FREITAG et alii, 1997).

estudantes matriculados nas escolas públicas e comunitárias do país, garantindo a qualidade pedagógica e física do livro e sua reutilização, pelo menos, nos três anos subseqüentes à sua aquisição. O Programa tinha como objetivo, ainda, a participação do professor nas ações de análise, seleção e indicação dos títulos e a oferta de parâmetros definidores de sua qualidade, como guia à sua aquisição.

A partir de 1995, o MEC implementa o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>5</sup> por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, que absorveu as atribuições da extinta Fundação de Assistência ao Estudante – FAE, para suprir as escolas públicas de ensino fundamental, devidamente cadastradas no Censo Escolar, com livros didáticos gratuitos para as diversas áreas do ensino. Teoricamente, estavam resolvidos os problemas educacionais no Brasil: todos os que queriam, podiam estudar; aumentava a população escolar; os escolares eram assistidos com o livro e outros materiais didáticos (caderno, lápis, borracha - FENAME/FAE); os professores podiam escolher o livro que utilizavam em sala de aula. Nesse caso, lamentavelmente, teoria e prática seguiram caminhos diferentes. A atenção redobrada do governo com as estratégias de distribuição e divulgação do livro didático não se aplicaram aos selecionadores dos compêndios. Os professores não estavam preparados para fazer a escolha do livro-texto. Assim, desassistidos, com baixos salários, jornada de trabalho excedente, formação precária (na maioria das vezes) e com um curto prazo para análise dos manuais, os professores se tornaram alvo fácil das editoras<sup>6</sup>. Mal preparados e desmotivados, os

---

<sup>5</sup> As normas de execução atualmente em vigor (Resolução Nº 22/2000) permitem que o Programa seja executado de forma centralizada ou descentralizada. Na execução centralizada todas as ações relativas ao PNLD são desenvolvidas pelo FNDE, desde a inscrição dos livros até a aquisição e distribuição às escolas. No sistema descentralizado, o FNDE repassa recursos à Secretaria de Educação do Estado, que se responsabiliza por todo o processo de execução do Programa. Os Estados de São Paulo e Minas Gerais optaram pela execução descentralizada.

<sup>6</sup> “Estas desempenham um papel importante no processo de seleção e adoção que é realizado pelos docentes, visto que se encarregam de lhes informar sobre os títulos que são colocados no mercado, mantendo para tanto

professores eram facilmente influenciados na escolha do livro didático que seria utilizado como apoio do trabalho pedagógico. Conforme Azevedo:

[...] os professores chegam a perceber a desvinculação da disciplina com a realidade objetiva, mas provavelmente pelo tipo de formação que receberam, não conseguem articular estas dificuldades diretamente com os conteúdos que transmitem (1981, p. 103).

O empenho do governo federal<sup>7</sup> na distribuição gratuita do livro didático para o aluno carente acabou acirrando a guerra entre as editoras pelo domínio do mercado. Molina (1988) chama a atenção para a política do mercado editorial que os professores tiveram que enfrentar no processo de seleção do livro didático:

[...] No segundo semestre de 1985 foi efetuada uma pesquisa entre 930 mil professores que deveriam simplesmente indicar o título pretendido num rol de cerca de 800 obras constantes de um catálogo editado pelo MEC. O fato gerou uma verdadeira guerra entre as editoras na disputa pela preferência dos professores. Uma delas chegou mesmo a editar um catálogo extremamente parecido com o oficial e que continha, claro está, exclusivamente obras suas. Com isso, criou-se grande celeuma, com a alegação de que os professores teriam sido ludibriados, já que o catálogo da editora chegou às mãos dos professores antes do oficial. Diante da confusão, tornou-se necessário recomençar o processo de pesquisa, com o envio de novos formulários para escola e a edição de mais uma boa soma, originada do prejuízo, ao montante do Programa Nacional do Livro Didático (op. cit., p.23).

Assim como a produção, a escolha do livro didático é uma tarefa muito penosa, tanto pelo elevado número de publicações

---

um cadastro destes profissionais que delas recebem, gratuitamente, os livros ou reedições quando revistas ou modificadas” (AZEVEDO, op. cit. p. 100).

<sup>7</sup> “Este empenho do governo federal levou aos números mais elevados de que se tem notícia nos programas de distribuição de livros didáticos através do PNLD – Plano Nacional do Livro Didático. No dia 24 de fevereiro de 1986, em solenidade que contou com a presença do Ministro da Educação Jorge Bornhausen e do seu antecessor e criador do programa, Ministro Marco Maciel, o MEC iniciou a distribuição de 35 milhões de livros didáticos a 25 milhões de alunos de 1º grau das escolas públicas, gastando, para isso 320 bilhões de cruzeiros” (MOLINA, op. cit. p. 22).

lançado no mercado, quanto pelas inúmeras variáveis que interferem na sua escolha. Nesse sentido, vários estudos têm sido realizados para investigar os critérios de avaliação adotados pelo professor para fazer a escolha do livro-texto. Vejamos alguns.

Azevedo (op. cit.), em estudo envolvendo professores de história de 36 escolas públicas e particulares, confirmou que a maioria dos professores (73%), recebeu os livros das editoras. O autor confirmou, ainda, que os professores fazem sua escolha com base em critérios formais.

Oliveira (1985) realizou um estudo sobre o uso do livro didático no 1º grau<sup>8</sup> e verificou que a decisão sobre a escolha do livro nem sempre foi tomada pelo professor. Na sua análise, o autor constatou que somente cerca de 12% dos professores entrevistados escolheram efetivamente o livro que adotava. Somente 44% informaram que participaram de cursos de treinamentos e encontros para seleção do livro; 32% afirmaram que receberam sugestão de colegas e 19% declararam ter seguido a sugestão de uma editora, através da visita de um vendedor.

Outros estudos (SPAGNOLO, 1979; ROCCO, 1981; ZILBERMAN, 1981; ALVES ET ALII, 1984) também apontam na direção de que o professor adota critérios externos de escolha (influência de colegas, editoras, Secretarias de Educação, FNDE etc.) faltando-lhe, na maioria das vezes, um estudo minucioso do conteúdo do livro, o que pode caracterizar uma posição de acomodação e conformidade do professor.

À luz desses estudos, podemos concluir que o professor, contrariando as orientações oriundas de estudos e reflexões, utiliza o livro didático não apenas como referência para o trabalho docente, mas como um instrumento “verdadeiro”, “único”, “absoluto”. Azevedo (1981), em estudo já citado anteriormente, confirmou que os professores não questionam os

---

<sup>8</sup>Hoje, ensino fundamental, de acordo com a Lei 9394/96.

conteúdos dos livros didáticos e tomam como “critérios de verdade as mensagens que transmitem os manuais, sendo estes quem, por assim dizer, comandam a prática didática” (op. cit. p. 103). Essa situação aponta para a necessidade de uma revisão do papel do livro didático no cotidiano da escola, enquanto recurso auxiliar do ensino e, portanto, reafirma a importância do nosso estudo.

Ao listarmos os mecanismos e os critérios utilizados pelo professor na escolha do livro didático, não pretendemos acusá-lo da má escolha dos manuais e nem responsabilizá-lo pelo fracasso escolar do aluno. Estamos querendo apenas que as nossas reflexões possam alertar os dirigentes dos sistemas de ensino para os abusos cometidos por autores e editoras que, na maioria das vezes, desconhecem a importância do livro didático enquanto recurso capaz de contribuir para a aprendizagem efetiva do aluno. Acreditamos que os responsáveis pela educação, nos órgãos públicos precisam investir mais esforços, no sentido de preparar o professor para fazer uma escolha mais criteriosa do livro que servirá de baliza para o seu trabalho em sala de aula.

A dificuldade de acesso do professor a cursos de atualização se evidencia em um estudo realizado por Oliveira (op. cit.) para analisar o uso do livro didático nas cinco primeiras séries do 1º grau. Através de um questionário enviado a vários Estados do Norte e Nordeste brasileiro (áreas urbanas e rurais), o autor demonstra que do total dos professores entrevistados, somente 44% afirmaram já ter alguma vez participado de cursos de treinamento e de reuniões para seleção do livro; 40% dos professores da zona urbana e 57% dos professores de áreas rurais desconheciam reuniões dessa natureza. Dificilmente a escolha do livro se dá por cursos ou seminários, estudos específicos ou reuniões e em poucos casos o

professor decide por conhecer efetivamente a proposta do livro: textos, conteúdos lingüísticos, orientação metodológica etc.

No Estado do Piauí, a situação não tem sido muito diferente. Nos últimos tempos, os Sistemas Educacionais (estadual e municipal) não têm oferecido aos professores momentos de estudo e reflexão sobre a escolha do livro didático. É importante que esses órgãos viabilizem mais cursos de atualização, para que os professores possam refletir sobre o que se passa em suas áreas de atuação do ponto de vista da pesquisa e da reformulação de saberes já conquistados, de modo que os docentes possam adquirir uma base teórica mais sólida para escolher, de forma mais criteriosa, seu livro, criticá-lo e interpretá-lo em sala de aula. Assim, é necessário, entre outras medidas, que os centros de formação para o magistério e os responsáveis pela educação invistam na formação dos atuais e futuros professores.

A essa altura cabe ponderar sobre os critérios de elaboração e seleção do livro didático. Como selecionar livros escolares? Quais os critérios que devem fundamentar a escolha do livro-texto? Em estudo já citado anteriormente, Pfromm Netto e colaboradores (1974) apontam os aspectos importantes que devem ser considerados por ocasião da seleção de livros escolares e os principais cuidados e atividades que o bom uso destes requer:

- a) As qualidades gráficas do livro (formato, caracteres e espaços tipográficos etc.) – essas indicações dão ao professor uma idéia das características mais gerais do livro e favorecem a avaliação de outros aspectos;
- b) A legibilidade do texto impresso – o professor deve verificar se a aparência física do material impresso

(as letras, o papel usado na impressão) é adequada ao aluno;

- c) A inteligibilidade do livro – refere-se à propriedade que o material escrito deve possuir, no sentido de facilitar a compreensão do leitor;
- d) As ilustrações – a integração do texto com as ilustrações (fotografias, desenhos, gráficos, diagramas etc.) aumentam o interesse, a compreensão, a aprendizagem e a retenção por parte do aluno;
- e) Adequação dos conteúdos aos interesses dos alunos – o professor deve verificar se os conteúdos do livro favorecem o desenvolvimento das habilidades e competências previstas para cada série e nível de ensino;
- f) Adequação do livro aos objetivos do ensino – o professor deve escolher livros que facilitam a realização dos objetivos indicados na legislação sobre o ensino nos diversos níveis;
- g) O manual do professor – o professor deve avaliar o grau de orientação que o manual proporciona e o grau de valorização que o autor dá ao próprio livro;

- h) A autoria do livro<sup>9</sup> - é importante o professor verificar quem responde pela autoria dos textos constantes do livro didático;

Silva (1983) também destaca alguns aspectos gerais a serem considerados no processo de elaboração e seleção do livro didático:

- a) O desenvolvimento cognitivo, a percepção e o padrão de linguagem das crianças a quem o material se destina;
- b) A formação, o conhecimento e a experiência dos professores que irão utilizar os manuais didáticos;
- c) Os princípios teóricos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem que deverão nortear os trabalhos de autores, professores e especialista da educação.

Questionando os procedimentos habituais de elaboração e escolha do livro a autora também alerta para a necessidade de cursos de qualificação que prepare os docentes para uma apreciação crítica do livro a ser adotado.

Embora desde o princípio da civilização humana sempre tenha havido interesse na produção e distribuição de livro-texto, são recentes e escassos os estudos sobre a análise da validade e legitimidade do livro didático. No nosso caso especificamente,

---

<sup>9</sup> “Neste item, o autor, inspirado em Brown e Olmsted (1962), sugere que o professor para realizar uma seleção mais adequada do livro escolar deve buscar respostas para as seguintes indagações: 1) Qual é a reputação ou prestígio do autor? 2) Qual é sua formação? Que títulos acadêmicos possui? Que experiência tem no assunto de que trata o livro, como professor e como especialista? 3) O autor preocupou-se em experimentar o livro antes de sua edição? Houve revisões? Que resultados obteve? 4) O autor fundamentou-se nos últimos progressos da Psicologia e da Didática para preparar a obra? 5) O autor é considerado como uma pessoa imparcial, objetiva e desapaixonada? Escreveu outros trabalhos? Que referências existem a respeito?” (PFROMM NETO, op. cit. p.46).

“os autores brasileiros especializados na questão educacional (incluindo os historiadores da educação), estão pouco preocupados com a dimensão do livro didático” (FREITAG et alii, op. cit.). De acordo com a autora citada, é no final da década de 70 e começo dos anos 80 que se intensifica a produção de trabalhos críticos sobre o livro didático no Brasil.

Observando a literatura pertinente, duas tendências têm caracterizado as pesquisas sobre livros didáticos. Uma que diz respeito ao livro como instrumento ideológico e outra voltada ao exame dos aspectos pedagógicos e didáticos.

Dentre os estudos preocupados em revelar os valores, preconceitos e concepções ideológicas contidas no livro didático, destacam-se:

Ribeiro (1963), ao analisar os conteúdos do discurso pedagógico veiculado pelos livros didáticos de Comunicação e Expressão, concluiu que o mesmo é antagônico e discriminante em sua delimitação e propõe a revisão dos processos de elaboração dos textos didáticos.

Bonazzi e Eco (1972) analisaram os textos de manuais italianos, sobretudo de iniciação em leitura, desmascarando a banalização e unidimensionalização dos temas, problemas e conflitos no livro didático. Os autores sugerem que sejam suprimidos os livros-texto, que idiotizam as crianças italianas, apontando a necessidade de criação e multiplicação de boas bibliotecas, onde todas as crianças possam ter acesso aos livros que as interessem.

Nosella (1978), em seu trabalho sobre a ideologia subjacente aos textos didáticos, analisou livros didáticos de 1ª a 4ª séries e concluiu que “os temas se relacionam intimamente, tornando-se cúmplices na explicitação de uma visão de mundo. O objetivo real dessa ideologia é o de criar um mundo coerente, harmonioso, belo ao nível da imaginação” (p.213). A autora sugere que o livro didático deve ser criticado, mas não abolido.

Faria (1980) verificou como é ensinado o conceito de trabalho veiculado pelos livros de Estudos Sociais da 3ª e 4ª séries nas escolas, estabelecendo um paralelo com a visão de crianças de origem burguesa e da classe trabalhadora. Constatou que esse material se limita a exaltar os valores da burguesia, contribuindo para a reprodução da sociedade burguesa e ignora a classe operária, discriminando-a e camuflando-a.

Balan (1982) abordou as técnicas de análise de conteúdo e de discurso sobre materiais didáticos e aponta para problemas de aplicação dessas técnicas no plano geral e particular do texto ao mesmo tempo em que fornece alternativas para produção e indicação de textos didáticos.

Hofling (1982) questionou se o livro didático de Estudos Sociais, nas escolas brasileiras, estaria contribuindo para formar um indivíduo com condições de efetivar o exercício consciente da cidadania. Concluiu que tais livros apresentam a realidade como algo estático, acabado, impermeável a questionamentos em geral, contribuindo para a alienação do indivíduo em relação aos diferentes aspectos da realidade em que vive, não só pelo conteúdo em si, mas pela passividade decorrente da própria metodologia sugerida nos livros; o conteúdo é abordado de forma muito geral e superficial nos vários aspectos: históricos, geográficos e econômicos.

A segunda tendência que busca analisar a fundamentação pedagógica, psicológica, lingüística e semiológica dos textos pode ser exemplificada pelos seguintes trabalhos:

Grisi (1951), num dos estudos pioneiros, analisou os diferentes métodos de alfabetização (analítico, sintético, global e eclético) presentes nas cartilhas dessa época, destacando as vantagens e desvantagens à luz de teorias psicológicas. Aponta a necessidade de desvincular as cartilhas dos fundamentos do associacionismo e do behaviorismo em favor dos pressupostos da

gestalt, para que o aluno possa desenvolver habilidades favoráveis à apreensão da realidade.

Oliveira (1959) procurou demonstrar que o livro didático pode criar situações de influência na formação do aluno e deve merecer atenção especial dos educadores na sua confecção e no seu uso. O autor levantou, ainda, dados bibliográficos que ajudam na compreensão do livro e concluiu que diferentes processos podem orientar o uso do livro didático, desde que evitem a rotina, vitalizem o ensino e desenvolvam o interesse e o senso crítico.

Oliveira (1972), em um estudo sobre livro didático de leitura e interesses de escolares, analisa livros de leitura quanto à forma e conteúdo, atitudes e procedimentos do professor, aspectos de interesse da criança quanto à leitura, tendo em vista sexo, idade, nível de escolaridade e classe social. Discute a influência dos meios de comunicação no crescente desinteresse dos estudantes pelo livro e pelo texto escrito, sugerindo que o professor deve propor sugestões de leitura que satisfaçam os interesses de leitura dos alunos, visando, além do prazer, a formação de hábitos permanentes de leitura que propiciem o desenvolvimento do pensamento, a tomada de decisões e a criação de estratégias para soluções de problemas.

Bittencourt (1971) discute diversos problemas referentes ao livro didático de Português, desde a sua situação no contexto educacional a problemas quanto à seleção, organização e uso desse material nos cursos de 2º grau. Analisa, também, a compatibilidade entre o livro didático e a Lei 5692/71 e conclui que não há uma correlação entre os objetivos do ensino de língua portuguesa propostos no texto legal e os propostos nos livros didáticos. Conclui ainda que os critérios de adoção e seleção do livro didático são variáveis e particulares, ressaltando a urgência de se rever, junto à comunidade escolar, os problemas que afetam o ensino da língua.

Nassif (1976) analisou o conceito de ciência veiculado pelos textos elaborados pelo PSSC (Physical Science Study Committee) para o ensino de Física e conclui que nesse material não é feita referência explícita ao cientista e ao físico em particular como pessoa em atividades extraprofissionais. A ênfase recai sobre os processos de produção do conhecimento classificável como Física, sendo pouco enfatizado os pressupostos subjacentes aos métodos de produção de conhecimento científico. O autor sugere a possibilidade de utilização do modelo de circulação de informação e da análise de conteúdo em outras investigações.

Fracalanza (1982) focaliza as concepções de ciências, principalmente de Biologia, transmitidas no ambiente escolar através dos atuais livros didáticos utilizados nas escolas de 2º grau, verificando também a extensão da incorporação das inovações científicas nos livros, a partir dos anos 60. A análise evidencia a tendência em substituir a tradicional apresentação das obras por capítulos introdutórios sobre a origem da vida, organizados como relatos, mediante oposição entre pares de representação. A análise evidencia também que o conceito de ciência veiculado nos livros didáticos de biologia é dissimulado.

Ribeiro (1983) investiga o grau de importância, atribuído por professores de matemática de 2º grau a possíveis critérios e indicadores para a seleção de livro-texto, nesta área e neste nível de ensino, verificando, ainda, as relações existentes entre o grau de importância atribuído a esses critérios e alguns indicadores, o tipo de escola e o tempo de serviço dos respondentes. Afirma que dentre os critérios não listados no questionário, o custo do livro-texto foi apontado pelo maior número de professores. Sugere a realização de estágios com professores para a discussão de critérios para a avaliação do livro-texto.

Lima Verde (1985) analisa o grau de exigência de leitura nas articulações entre exercícios e textos básicos, enquanto instâncias de compreensão e reelaboração de mensagens, em livros didáticos das várias áreas de ensino da 3ª série do 1º grau. A preocupação da pesquisadora está na forma de leitura que é propiciada pelo livro didático, partindo da suposição de que a articulação entre exercícios e textos básicos se apresenta para a criança como um modelo de exploração e leitura do texto, com efeitos que não se restringem somente ao contexto escolar, mas se estendem a outras situações de leitura que a criança possa vivenciar. A autora critica a pouca contribuição dos manuais ao processo de formação do leitor, uma vez que não fortalecem o processo de exploração do texto.

Freitag (1987) realizou um estudo de campo na cidade satélite da Ceilândia e na área rural do Estado de Goiás, abrangendo 290 crianças da 1ª série do primeiro grau, matriculadas em seis escolas públicas. O estudo procurou verificar se o uso dos livros didáticos tradicionais (*Caminho Suave/Brincando com as letrinhas*) ou a adoção do método de alfabetização calcado em Pierre Vayer que dispensa o livro didático (*Projeto ABC*) estavam tendo um efeito diferencial sobre a psicogênese das crianças em estudo. A autora constatou que as crianças submetidas ao método com livro apresentavam um melhor desempenho nas dimensões do pensamento lógico e da fala espontânea, comparadas às crianças submetidas ao método sem livro.

Os estudos a que nos referimos vêm confirmar que o livro didático constitui um tema que suscita interesse entre os pesquisadores e nos mostram ainda a gama de alternativas para a sua abordagem, embora, no caso do Brasil, essas iniciativas sejam consideradas ainda muito tímidas. O maior número de pesquisadores que se dedicam ao estudo do livro didático está concentrado na região de mais alto poder aquisitivo do Brasil, a

grande São Paulo, especialmente na Universidade de Campinas – UNICAMP. Outras regiões e centros de estudos do país têm contribuído para a discussão, destacando-se Brasília, na região centro-oeste, Porto Alegre e Curitiba, na região sul do país, e Fortaleza, Recife e Salvador, na região nordeste. (FREITAG et alli, op. cit).

Na Universidade Federal do Piauí o livro didático tem recebido pouca atenção. No programa de pós-graduação em educação da UFPI não foi produzida nenhuma dissertação de interesse para a área<sup>10</sup>. Frente a essa situação e considerando as inúmeras possibilidades de estudo do livro didático, é que realizamos este estudo onde a relação entre a poesia e o livro didático e o seu aproveitamento pedagógico são o foco do nosso interesse. Como vimos, o livro didático assume capital importância no processo ensino aprendizagem visto que é em torno desse recurso didático que são propostas as atividades escolares. O próprio Ministério da Educação e Cultura (1998, p. 9) reconhece que o livro didático ainda é o instrumento mais utilizado, na escola brasileira. Sabemos também, que a maioria das crianças brasileiras que freqüentam a escola de ensino fundamental, principalmente as de baixa renda, só tem contato com livros na escola. Diante do exposto, podemos afirmar que dentre as diversas variáveis que interferem no processo ensino-aprendizagem, a utilização dos livros didáticos é uma das mais significativa. Acreditamos, por isso, que um estudo crítico do livro didático vincula-se diretamente ao conhecimento da qualidade do ensino realizado atualmente, nas escolas brasileiras.

Dada a presença muito forte dos chamados textos didáticos nas aulas de Língua Portuguesa, área do nosso interesse para efeito deste estudo, passaremos a seguir a um

---

<sup>10</sup> Atualmente o programa conta com dois estudos em andamento.

retrospecto do surgimento do livro-texto de leitura e do lugar que foi ocupando no espaço escolar.

## **1.2. O LIVRO - TEXTO DE LEITURA: UMA INTRODUÇÃO HISTÓRICA**

No Brasil, são poucos os pesquisadores que se interessam pela temática do livro didático. Portanto, face à escassez de fontes informativas já denunciadas por diversos autores (PFROMM NETO ET ALII, 1974; LAJOLO, 1993; BARBOSA, 1994, entre outros) e dado o caráter deste trabalho, não aprofundaremos a análise do passado da literatura escolar. O nosso propósito aqui é simplesmente o de ampliar a discussão sobre a trajetória do livro no Brasil, fornecendo ao leitor informações sobre o estado da arte, à luz das pesquisas relacionadas ao livro didático. Limitamo-nos, portanto, a traçar um pequeno esboço da história dos livros destinados à aprendizagem da leitura, que foram conhecidos e utilizados no passado.

Com a invenção da imprensa, no século XV, o livro didático passou a ser produzido em larga escala e a ser escrito em outros idiomas, em vez do latim, como era comumente feito na Idade Média. (BARBOSA, 1994).

Pfromm Netto et alii (op. cit.) relatam a história do livro de leitura, desde as primeiras cartilhas até os modernos livros que se podem encontrar no Brasil. O autor apresenta um quadro evolutivo do livro didático brasileiro destinado à aprendizagem do idioma pátrio, nos primeiros quatro ou cinco anos de escolarização, isto é, no período correspondente à antiga escola primária.

Há indícios de que as origens históricas dos nossos livros estejam em Portugal, por volta do século XV. Por esse tempo, as escolas da Metrópole faziam uso de pequenos livros que reuniam

o abecedário, o silabário e rudimentos de catecismo - as “cartinhas”, posteriormente denominadas de cartilhas. Há notícias de que Portugal enviava remessas de livros escolares para as colônias, para que nelas se ensinasse a ler e escrever. (BARBOSA, op. cit. p. 57).

Os primeiros textos em português para o ensino da escrita de que se tem conhecimento, datam do século XVI. Trata-se dos *Exemplares de diversas sortes e letras tiradas da Poligrafia de Manuel Barata*<sup>11</sup>, impressos em 1590, por Antonio Álvares.

Um dos livros mais antigos utilizados para ensinar o idioma português é *Cartinha de Aprender a Ler*, de autoria de João de Barros, impressa em 1539, em Lisboa. É muito provável que esta cartilha tenha sido utilizada no Brasil para o ensino das primeiras letras e da religião<sup>12</sup>. Além dessa, há notícias de uma outra cartilha, produzida por Frei João Soares, impressa nesse mesmo ano e reeditada várias vezes. Além da cartilha de João de Barros, há notícias de uma cartilha elaborada por Frei João Soares, impressa em 1539.

Com a chegada dos jesuítas ao Brasil, com Tomé de Souza em 1549, é inaugurada na Bahia a primeira escola de leitura, escrita e religião. Os jesuítas foram os principais educadores de quase todo o período colonial (1549-1759) e, ao que consta, utilizavam os livros remetidos pelo governo português.

Em 1722, Manuel de Andrade Figueiredo escreveu o livro *Nova Escola para Aprender a Ler, Escrever e Contar*. Esta cartilha para o ensino da leitura, escrita e rudimentos de cálculo apresenta o tipo de caligrafia criado pelo autor e adotado em Portugal durante a primeira metade do século XVIII. A obra

---

11 Manuel Barata, foi “mestre de escrita” do Príncipe D. João, filho do Rei D. João III (PFROMM NETO et alii, op. cit.).

12 O ensino inicial da leitura era associado à religião nas antigas cartinhas, pois havia uma grande preocupação com a conversão religiosa das crianças, principalmente os pequenos nativos das colônias (BARBOSA., op. cit. p. 57).

destaca-se, também, por ser o primeiro livro escolar de autor brasileiro<sup>13</sup>.

Outra obra importante foi o *Método Castilho para o Ensino Rápido e Aprazível do Ler Impresso, Manuscrito e Numeração do Escrever* produzida por Antonio Feliciano de Castilho (1850), em Lisboa, e utilizada no Brasil. “Esta obra incluía abecedário, silabário e textos de leitura, sendo marcada por preocupações fonéticas” (BARBOSA, op. cit. p. 57).

Em 1876, surgiu o segundo texto português de importância para o ensino da leitura no século passado: a *Cartilha Maternal*, do poeta João de Deus Ramos. O autor opunha-se aos métodos de soletração e silabação como pontos de partida para a aprendizagem da leitura. O seu método para o ensino elementar da leitura, veio desbancar a obsoleta aprendizagem da época. A obra de João de Ramos marca a transição do abecedário do bê-a-bá para os métodos analíticos, que serão difundidos no Brasil durante a República (PFROMM NETO et alii, op. cit.).

Além dessas, há notícias de outras obras impressas em Lisboa e utilizadas no Brasil. Portanto, podemos concluir que o início da literatura didática em nosso país é marcado pelas cartilhas portuguesas.

No tocante à produção nacional, cabe destacar que os primeiros textos brasileiros de iniciação à leitura (século XVIII) consagrados pelo professorado, durante várias décadas, foram os de Abílio César Borges e Felisberto de Carvalho, a *Cartilha Nacional*, de Hilário Ribeiro<sup>14</sup> e a *Cartilha de Infância*, de Carlos Galhardo<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> Manuel de Andrade Figueiredo nasceu na Capitania do Espírito Santo. Filho do Governador desta, lecionou em Lisboa e tornou-se calígrafo famoso em Portugal. (PFROMM NETO et alii, op. cit.).

<sup>14</sup> Hilário Ribeiro produziu, por volta de 1880, a *Cartilha Nacional*, que foi muito usada e citada e por volta de 1883, *O Primeiro Livro de Leitura*. Até 1924 a sua cartilha tinha o total de 112 edições. (BARBOSA, op. cit.).

<sup>15</sup> Thomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo foi um dos alunos da primeira turma da Escola Normal de São Paulo e escreveu a *Cartilha da Infância*, por volta de 1880. No prefácio, Galhardo refere-se aos três métodos de ensino da leitura no século passado (“o antigo ou da soletração, o moderno ou da silabação e o

Até o final do século XIX havia muitas queixas da falta de livros e materiais didáticos nas províncias. As cartilhas portuguesas usadas no Brasil eram em número limitado e insuficiente. Os próprios professores elaboravam textos manuscritos e utilizavam-se de cartas, ofícios e documentos de cartório como material de aprendizagem de leitura e escrita.

Nesse sentido,

A Constituição do Império, o Código Criminal, os Evangelhos, e, às vezes, um opúsculo contendo o resumo de História do Brasil, eis tudo de quanto dispunham as escolas dos centros mais populosos para a prática da leitura. A esses materiais impressos acrescentava-se geralmente um conjunto de textos manuscritos, cartas, documentos de cartórios, etc.

É possível que aqui e ali, algum livro português tenha sido, também empregado no ensino elementar de leitura. Não há, entretanto, indicações precisas sobre livros portugueses de leitura e sua utilização. O abandono em que permaneceu a escola elementar do país, do Descobrimento ao Império, e os objetivos extremamente modestos desta, limitada à simples alfabetização e aos rudimentos de aritmética, permitem supor que, de modo geral, o ensino elementar do Brasil foi um ensino sem livros, durante três séculos e meio de história (PFROMM NETO et alii, op. cit. p.169).

No início do século passado, acirram-se as discussões entre professores inovadores, partidários dos métodos analíticos (ou globais) e professores tradicionalistas, adeptos dos métodos sintéticos para a leitura. Inicia-se um grande debate também entre os inovadores, pois os métodos analíticos dão margens a diversas interpretações.

A partir de 1930, começa a crescer extraordinariamente o número de cartilhas publicadas no Brasil. Novos títulos aparecem e são feitas reedições de publicações anteriores. Nos últimos anos, tornou-se muito extenso o número das cartilhas

---

moderníssimo, da palavração”), dizendo ter adotado na cartilha o “meio termo”: adotou o método silábico. A *Cartilha da Infância* teve 122 edições até 1931. De 1931 a 1970 teve de duas a três edições, em média, por ano. Em 1968 já estava na 219ª edição. É um dos raros livros didáticos brasileiros em uso no país desde o século passado. “Vo-vô viu a a-ve, a a-ve vo-a-va” era um dos exercícios de leitura da cartilha de Galhardo. (BARBOSA, op. cit.)

utilizadas nas escolas brasileiras, de tal modo que se torna quase impossível registrar uma lista completa desses compêndios<sup>16</sup>.

Depois das cartas vieram os livros escolares. Diante do abandono em que permaneceu a escola elementar no país, desde o Descobrimento até o Império, e os objetivos extremamente modestos dessa (alfabetização e rudimentos de aritmética), podemos concluir que as crianças brasileiras não conheceram os livros de leitura antes da metade do século XIX. Conforme já foi mencionado anteriormente, eram escassos os livros didáticos, pobres as escolas e primitivos os procedimentos de ensino.

Até meados do século XIX, quando vieram as primeiras estradas de ferro, o costume nos engenhos foi fazerem os meninos os estudos em casa, com o capelão ou com o mestre particular. As casas-grandes tiveram quase sempre sala de aula, e muitas até cafuná para o menino vadio que não soubesse lição. Muitas vezes, aos meninos se reuniam crias e muleques, todos aprendendo juntos a ler e a escrever; a contar e a rezar. Noutros engenhos cresceram em igual ignorância meninos e muleques. Além da aprendizagem junto ao país, ao capelão, ao tio-padre, [...] houve meninos brancos que aprenderam a ler com professores negros. (Freyre apud PFROMM NETO et alii, 1974, p. 169).

Segundo Pfromm Neto e colaboradores (1974), em estudo já citado anteriormente, o ensino elementar no Brasil foi um ensino sem livros, durante três séculos e meio de história. Aos poucos, todavia, esse panorama foi se modificando. Até o Império<sup>17</sup>, era raro o uso de materiais impressos nesse ensino. Segundo, Rodrigues citado por Pfromm Neto et alii (op. cit.),

---

<sup>16</sup> PFROMM NETO et alii (1974) e BARBOSA (1994), oferecem uma lista significativa das cartilhas brasileiras. Este último fornece dados da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), de São Paulo, do ano de 1987.

<sup>17</sup> No campo do ensino de primeiras letras (ensino fundamental), poucas foram as iniciativas do governo durante o Império. A sua preocupação, no que diz respeito à educação, era a formação da elite dirigente, objetivo que levou o governo a concentrar seus esforços no ensino secundário e superior. “Deixado ao encargo das províncias, o ensino primário era pouco difundido, entre outras, pelas seguintes razões: os orçamentos provinciais eram escassos; os escravos eram proibidos de frequentar a escola; o curso primário nem era exigido para o ingresso no secundário” (PILETTI, 1996, p. 43).

era o próprio professor que fazia os *debuxos* para os principiantes e os traslados para os mais adiantados.

Na primeira metade do século XIX, ocorreram modificações na educação e no livro didático brasileiros. Durante a Primeira República, especialmente na década de 20, registra-se um momento de grande discussão na educação brasileira. O modelo educacional até então existente, que dava ênfase à formação das elites<sup>18</sup>, foi colocado em xeque. Com o surgimento dos colégios particulares, internatos e externatos, na capital do país e nas províncias, cresceram as reivindicações por mais e melhor instrução pública. Propunha-se a criação de um sistema nacional de educação, com ênfase na educação básica, no ensino primário, mas garantindo a articulação deste com o superior (RIBEIRO, 1998).

Em meio a esse clima de agitação, começam a surgir condições favoráveis que suscitaram nos educadores brasileiros o desejo de elaborar livros e outros textos didáticos para uso dos alunos e professores do ensino elementar. Surgem os primeiros livros de leitura verdadeiramente nacionais. Nomes como: Abílio César Borges, Hilário Ribeiro, Felisberto de Carvalho Romão Puiggari, Arnaldo de Oliveira Barreto, João Köpke, João Francisco Vianna, entre outros, escreveram as primeiras séries graduadas de livros de leitura para crianças (PFROMM NETO et alii, op.cit.).

No ano de 1910, a literatura didática brasileira foi enriquecida com um livro escrito por um literato de grande

---

<sup>18</sup> “Antes de 30, o sistema educacional da elite brasileira, [...], era um sistema particular de ensino secundário, de caráter acadêmico e intelectualista, com veleidades de imitação do sistema francês de ensino, seguido das grandes escolas de profissões liberais, estas, em sua maioria, públicas e gratuitas. Para o povo havia uma certa quantidade de lugares nas escolas primárias públicas, de onde poderiam estes poucos alunos dirigir-se às escolas normais e técnico-profissionais, estas mantidas, em sua quase totalidade, pelo poder público e, portanto, gratuitas. [...] O chamado sistema de educação da elite, compreendendo o ensino secundário de caráter propedêutico ao superior e o ensino superior gratuito expandiram-se fora de todas as proporções, e o sistema popular, compreendendo o ensino primário e o técnico, não se expandiu nas mesmas proporções, como se vem também tornando propedêutico ao ensino superior, meta final a que todos aspiram, sem nenhuma consciência do que representa o custo dessa educação, logo que deixa de ser cultura geral para se fazer, como é necessário que se faça, de cultura especializada e profunda”. (TEIXEIRA, Anísio. A educação Escolar no Brasil. In: FORACCHI e PEREIRA, 1979).

prestígio, o poeta, cronista e conferencista Olavo Brás Martins dos Guimarães Bilac, em parceria com o educador Manuel Bomfim. *Através do Brasil*<sup>19</sup> logrou êxito e foi reeditado muitas vezes (em 1959 apareceu a 44ª edição). Segundo Pfromm Neto e colaboradores (op. cit.), o sucesso do livro deveu-se à fórmula feliz que o poeta parnasiano e o educador criaram e souberam usar habilmente, decididos a oferecer aos alunos um texto diferente dos livros de leituras habituais. O livro se configura como uma sucessão de episódios, escrito em tom dramático para despertar a atenção e o interesse do aluno. As características centrais da obra e suas intenções são sintetizadas pelos autores nesse trecho do prefácio:

Neste livro existem e entrelaçam-se, por meio de mútua sugestão, todas as noções que a criança pode e deve receber na Escola; e, ao mesmo tempo, a sua leitura representa por si mesma uma visão geral do Brasil, um conhecimento concreto do meio no qual vive e se agita a criança; e deste modo se consegue isto, que é a grande aspiração do ensino primário: - que a Escola ensine a conhecer a natureza com a qual a criança está em contacto, e a vida que ela tem de viver e da qual já participa. (Bilac e Bomfim apud PFROMM NETO et alii, 1974, p 178).

Começam, então, a surgir livros de leitura inovadores, dando ênfase à atividade do aluno. Em 1921, Monteiro Lobato escreveu o segundo livro de leitura para uso das escolas primárias. *Narizinho Arrebitado* se caracteriza como uma obra capaz de suscitar novas perspectivas de leitura na criança brasileira. O caráter de literatura didática garantiu a

---

<sup>19</sup> Embora seja a obra didática mais conhecida de Olavo Bilac e Manuel Bomfim, não foi o único livro escolar feito pelos dois. Juntos escreveram também, um *Livro de Composição* (1899) e um *Livro de Leitura*. Em colaboração com Coelho Netto, Bilac publicou, ainda uma coletânea de cartas para escolares, *Contos Práticos* (1894), com 50 edições publicadas até 1968; *A Terra Fluminense* (1898), *Teatro Infantil* (1905) e *Pátria Brasileira* (1909), este último com narrativas sobre episódios da História do Brasil. Com Guimarães Passos e Joaquim Manoel de Macedo, respectivamente, Bilac assinou um *Tratado de Versificação* (1910) e uma adaptação de *Lições de História do Brasil* (1918), para as escolas primárias (PFROMM NETO et alii, op. cit.).

distribuição do livro nas escolas públicas<sup>20</sup>. O livro de Monteiro de Lobato apresenta uma feição bastante diferenciada daquela que marca a narrativa didática e moralizante da época. Com uma linguagem que se aproxima da espontaneidade infantil e privilegia a afetividade da mensagem, o autor apresenta os problemas sociais, políticos, econômicos e culturais do país, vistos criticamente através das especulações e discussões das personagens. Segundo Cademartori (1982), as obras didáticas de Lobato se destacam das demais porque o seu texto procura interessar a criança, captar sua atenção e diverti-la.

Não apenas pela naturalidade das frases e pela espíritosidade da nomeação, Lobato capta o leitor para seu mundo ficcional; o estímulo a ver a realidade por conceitos próprios, incitando o senso crítico de um leitor que, tradicionalmente, é chamado para aceitar e propagar verdades prontas, constitui-se em elemento de relevante atrativo para a criança (CADEMARTORI, op. cit, p. 137).

Nos anos seguintes, surgiram novos livros de leitura, voltados para o interesse da criança. A partir da década de 30, aumentou a produção de textos escolares, em função do maior número de estudantes que ingressaram no então chamado curso ginásial. Após a segunda guerra mundial, o padrão do livro didático para o ensino de leitura na escola primária sofre sensíveis mudanças. No início da década de 50, registra-se um novo aumento da produção dos livros didáticos<sup>21</sup>. Além das

---

<sup>20</sup> *Narizinho Arrebitado*, clássico da literatura universal, nasceu como livro de leitura escolar e foi, como tal, adotado nas escolas públicas do Estado de São Paulo em 1921. Monteiro Lobato escreveu outro livro de leitura, *Fábulas*, igualmente aprovado pela Diretoria Geral de Instrução Pública de São Paulo em dezembro do mesmo ano. Além dessas, Monteiro Lobato escreveu ainda: *História do Mundo para Crianças*, *Aritmética de Emília*, *Emília no País da Gramática*, *História das Invenções*, *Geografia de Dona Benta* e outros.

<sup>21</sup> É oportuno destacar a *Série Pedrinho*, de Manuel Bergstrom Lourenço Filho, lançada pelas Edições Melhoramentos; *Série Alegria de Ler*, organizada por um grupo de professores (Sylvia Alves, Célia Augusta T. Marques, Celso João Ferreti, Maria do Carmo Guedes e Adla Neme) para uso interno da Escola Experimental do Centro Regional de Pesquisas Educacionais Prof. Queiroz Filho, de São Paulo. Destacam-se também, os trabalhos de: Alaíde Lisboa de Oliveira, *Série Meu Coração* (Nacional); Magdala Lisboa Bacha, *Coleção Surpresas e Mais Surpresas* (Agir); Theobaldo Miranda Santos, *Coleção Leituras Maravilhosas* (Agir); Rita Amil de Rialva, *Coleção Minhas Lições e Coleção de Livros de Leitura* (Francisco Alves); Teresinha Casasanta e Maristella de Miranda Ribeiro Gondim, *Série Era Uma Vez...* (Cultura Brasileira); Lygia de Moura Santos, *Série Seleta Escolar* (Francisco Alves); Alfredo Gomes, *Série Meu Livro* (Francisco

séries graduadas de leitura, começam a surgir numerosos livros de leitura isolados.

Cabe destacar que até meados do século XIX, a disciplina Língua Portuguesa não fazia parte do currículo escolar brasileiro<sup>22</sup>. Só muito paulatinamente o idioma pátrio ganhou espaço no currículo escolar e, mesmo transformada em disciplina, o seu ensino era considerado insatisfatório. Essa situação gerou o inconformismo de alguns educadores da época, como podemos notar no relato de Manuel Frasão:

Vergonhas terão nossos vindouros quando, recorrendo às estatísticas da Instrução Pública, virem que um sem-número de moços têm sido reprovados em idiomas estranhos, que aliás, conheciam sofrivelmente, ao passo que uma só vez não consta que alguém deixasse de matricular-se por desconhecer o pátrio idioma.

Pretendendo imitar o regulamento francês, e encontrando a exigência da língua francesa com exclusão da portuguesa, impuseram a língua francesa, excluíram a portuguesa (Frasão apud LAJOLO, 1993, p. 53).

As últimas décadas do século XIX são significativas para a modificação do quadro descrito acima. A partir de então, foram organizados, em âmbito nacional, encontros, debates e congressos sobre o ensino de Língua Portuguesa e, com eles, inicia o movimento de renovação do ensino de Português no Brasil. Novos conteúdos foram introduzidos nos livros escolares, que se tornaram cada vez mais atrativos. Gráficos, diagramas e cores, começaram a ser utilizados, com a finalidade de facilitar a compreensão dos textos. Surgem, ainda,

---

Alves); Rosa M. Ruschel e Flavia E. Braun, *Coleção Guri* (Tabajara); Cecília Bueno dos Reis Amoroso, *Série O Patinho* (Melhoramentos); Vilma Cunha, *Série Anita e Vavá* (Ozon); Daisy Bréscia, *Série Brasília* (Francisco Alves); Maria Yvonne Atalécio de Araújo, *Coleção Meninos Travessos* (Vigília); Nelly Acuyo e Nair Rabello, *Série Leitura na Escola Moderna* (Editora do Brasil) (PFROMM NETO, op. cit. p. 185).

<sup>22</sup> Antes, era muito limitado o lugar ocupado pela língua pátria nas escolas. Após a aprendizagem das primeiras letras, realizada, muitas vezes, no lar, os poucos que prosseguiram nos estudos preparavam-se para o ingresso em cursos superiores através de um currículo inteiramente clássico, no qual predominava a aprendizagem da gramática, da literatura e da retórica latinas.

modificações no aspecto operacional do livro texto, com o aparecimento de livros, sob a forma de instrução programada.

No final do século passado, com a aquisição de novas máquinas e equipamentos mais sofisticados, aliados ao aperfeiçoamento da mão-de-obra, o parque gráfico nacional foi modernizado, contribuindo de forma mais efetiva para a melhoria do aspecto gráfico das obras escolares. Observa-se, também, uma mudança expressiva nos conteúdos dos livros-texto: de trechos de leitura árida e sem vida, os compêndios passaram a apresentar conteúdos significativos e interessantes, transformando-se, dessa forma, num meio efetivo de aprendizagem.

A partir dos anos 70, várias séries didáticas surgiram, principalmente após a Reforma do Ensino de 1971. A língua nacional no ensino brasileiro só recebeu *status* de obrigatoriedade com a Lei 5692/71. Antes da reforma, havia referências, na Constituição de 1946 e na primeira LDB nº 4024 de 20 de dezembro de 1961, de que os cursos primários deveriam ser ministrados em língua nacional e os cursos médios, secundários e profissionais deveriam dar relevo ao ensino de português. Dessa forma, em algumas colônias estrangeiras, as outras disciplinas acabavam sendo lecionadas em outras línguas<sup>23</sup>.

A preocupação com a língua nacional, expressa na forma da Lei 5692/71, não foi suficiente para resolver todos os problemas que cercavam o ensino do idioma pátrio. Como durante a vigência do regime ditatorial o interesse político estava voltado para a unidade da nação, o ensino da língua portuguesa, era ofertado de modo indiferenciado em todo o

---

<sup>23</sup> A falta de especificação na lei a respeito do ensino em língua nacional deu margem a que as escolas de colônias estrangeiras em solo brasileiro não ministrassem aulas de/em português; portanto, havia crianças em idade escolar no território nacional que não falavam a língua portuguesa.

território nacional, de acordo com a Resolução nº 8/71 do Conselho Federal de Educação (CFE)<sup>24</sup>

Em 1975, com o Parecer nº 4833 do CFE, é elaborada uma organização curricular para o ensino de 1º grau. No entanto, por quatro anos, o ensino de Comunicação e Expressão continuou a ser ministrado, sem que tivesse um documento formalizando os conteúdos específicos. Esse fato deu margem a fenômenos estranhos, a exemplo do Rio Grande do Sul, que tinha em seu plano de Comunicação e Expressão até aulas de xadrez (CERRI et alii, 1998).

Somente em 1986 ocorre uma reformulação do núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus<sup>25</sup>. Com a resolução nº 06 e o Parecer nº 785 do CFE, é restabelecido o *Português* como disciplina que deveria ensinar língua nacional e literatura, com ênfase na literatura brasileira.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394/96) consolida e amplia a responsabilidade do poder público para com a educação e reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que nos termos do artigo 9º, inciso IV, é remetida para a União.

A última reforma do ensino reafirma a obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa e impõe a necessidade de ter-se sempre presente na organização curricular do ensino fundamental e médio, uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais.

---

<sup>24</sup> Essa resolução que estabelecia o núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus fixava a alteração do conteúdo ensinado na matéria Português, a partir de então denominada Comunicação e Expressão, que passou a abarcar teatro, música, coreografia, artes plásticas etc., minimizando o ensino da língua (MICHELETTI e BRANDÃO, 1998).

<sup>25</sup> Atualmente, ensino médio, de acordo com a Lei 9394/96.

Neste cenário, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais, apresentando-se como um referencial para a organização do sistema educacional brasileiro. Assim, nos anos de 1997 e 1998, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) lançou as diretrizes para a reformulação curricular do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, respectivamente, e mais, recentemente (1999), os princípios norteadores da reforma do Ensino Médio.

As diretrizes curriculares para o ensino de Língua Portuguesa, em consonância com as novas exigências da sociedade e com a imprescindível transformação do perfil social e cultural do alunado, preconizam que no ensino fundamental os alunos devem alcançar progressivamente competência em relação à linguagem, que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado.

No que se refere aos conteúdos de linguagem oral e escrita, os Parâmetros Curriculares propõem que o trabalho aconteça no interior de atividades significativas, mediante uma prática constante de leitura e escrita, organizada em torno da diversidade de textos que circulam socialmente.

A partir daí, o MEC implementa o Programa Nacional do Livro Didático, oferecendo a todas as escolas públicas de ensino fundamental o GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, apresentando os critérios norteadores para classificação dos livros didáticos: *correção dos conceitos, sua adequação, os tipos de exercícios propostos e as ilustrações*, além de oferecer orientações para o professor.

Assim, ao lado do ensino de língua nacional, caminha o livro didático. As várias reformas do ensino brasileiro têm imputado alterações na organização e produção do livro didático. Atualmente, os produtores procuram adequar o livro

didático aos pareceres e recomendações oficiais e às várias concepções de educação e ensino.

Esse percurso pela história e as opiniões críticas sobre o livro, servirão de apoio para a apreciação do que encontramos nos compêndios de Língua Portuguesa, adotados nas escolas públicas e particulares de Teresina no ano de 2000. A seguir teceremos alguns comentários sobre a atividade de leitura no livro-texto, destacando a leitura literária como força potencial na formação de leitores críticos.

# PARTE II

## *Livro – A troca*

*Para mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida.*

*Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado.*

*E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro pra brincar de morar em livro.*

*De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). Primeiro, olhando desenhos, depois, decifrando palavras.*

*Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça.*

*Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas.*

*Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação.*

*Todo dia a minha imaginação comia, comia e comia: e de barriga assim toda cheia, me levava pra morar no mundo inteiro: iglu, cabana, palácio, arranha-céu, era só escolher e pronto, o livro me dava.*

*Foi assim que, devagarinho, me habituei com essa troca tão gostosa que – no meu jeito de ver as coisas – é a troca da própria vida; quanto mais eu buscava no livro, mais ele me dava.*

*Mas como a gente tem mania de sempre querer mais, eu cismeiei um dia de alargar a troca: comecei a fabricar tijolo pra – em algum lugar – uma criança juntar com outros, e levantar a casa onde ela vai morar.*

LYGIA BOJUNGA NUNES

## **2. A LEITURA, O PROFESSOR E O LEITOR**

Este capítulo apresenta algumas considerações sobre a leitura e o papel do professor na formação do leitor. Inicialmente, enfatizamos as principais concepções do ato de ler, o conceito de leitura e a visão de leitor subjacente a cada uma delas. Dentre as diversas teorias apresentadas, destacamos a leitura como uma atividade humana e como um trabalho simbólico, visto que é essa concepção de leitura, enquanto atividade simbólica, que é tomada como núcleo das nossas reflexões. Em seguida, tecemos alguns comentários sobre o papel da escola na formação do leitor crítico, enfatizando a necessidade da formação e qualificação do professor para que ele possa desenvolver uma prática de leitura mais abrangente, eficaz e consistente, capaz de auxiliar o aluno na compreensão mais ampla do meio circundante. No final, fazemos algumas considerações a propósito da leitura do texto literário, enquanto atividade fundamental na formação do leitor crítico.

## 2.1. LEITURA: ALGUMAS CONCEPÇÕES

O ato de ler se configura como um processo abrangente e complexo. Face a sua complexidade, a questão da aquisição da leitura envolve uma série de indagações. Inicialmente a questão que se apresenta é: O que é leitura? Essa interrogação suscita muitas outras: O que lê? Para que se lê? Qual o papel da escola na formação do leitor? Como um indivíduo se constitui “leitor”? E, no nosso caso, qual o papel do livro didático na formação do leitor?

Muito já se discutiu sobre as dificuldades que a escola brasileira enfrenta, ao tentar efetivar a sua tarefa de ensinar a ler (e também a escrever, uma vez que essas duas atividades se exigem mutuamente!). A discussão sobre a leitura tem merecido diferentes respostas ao longo do tempo. Várias teorias apontam nesse sentido.

Antes da década de 70, a leitura era tida como um processo passivo de simples reconhecimento de palavras em páginas impressas. Nessa perspectiva, ler é meramente decifrar sinais, letras e palavras. Aqui os signos impressos são tomados como autônomos, sem que o leitor elabore e faça a mediação com o social, com o concretamente vivido.

As décadas de 70 e 80, foram marcadas por uma visão cognitivista do desenvolvimento da criança, configurando uma grande preocupação com o “sujeito leitor”. Neste interstício, estudos e pesquisas em psicologia e lingüística (GOODMAN & NILES, 1970; SMITH, 1973; GIBSON & LEVIN, 1976; FOUCAMBERT, 1976; LENTIN, 1978; SILVA, 1981; KATO, 1985; etc.) caracterizaram a leitura como um processo ativo de decodificação, de busca e extração de informações de um texto, de reconstrução de sentido, de compreensão em contraposição (ou complementação) ao enfoque anteriormente restrito às habilidades perceptivas e motoras.

Nos últimos 10 a 15 anos, no Brasil, uma ênfase significativa tem sido dada à leitura como processo de interlocução, delineada agora pela atividade discursiva, edificada nas interações sociais. Essa concepção tem suas origens nas Teorias da Enunciação e na Análise do Discurso (PÊCHEUX, 1969; BENVENISTE, 1976; BAKHTIN, 1990; etc.) e tem permeado a produção científica na área, propalada através de publicações mais recentes (OSAKABE, 1981; GERALDI, 1984; ORLANDI, 1998; etc.). A leitura é aqui entendida como o processo onde leitor e texto, ao se tocarem, se transformam.

Não obstante os inúmeros avanços e contribuições na área, investigar e analisar os processos de leitura continua sendo uma tarefa extremamente complexa e envolve problemas não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos, mas até fonéticos<sup>26</sup>. A complexidade do ato de ler pode ser melhor evidenciada, se considerarmos a dinâmica da sociedade letrada em que vivemos e a diversidade de funções que a linguagem escrita vem assumindo na sociedade atual. Diariamente, nos defrontamos com uma diversidade de tipos de leitura: a leitura de um livro, a leitura de classificados de jornal, a leitura de um artigo de uma revista; a leitura de uma nota fiscal, de um cheque, de outdoors, de propaganda ou anúncios luminosos, etc. É nesse sentido que Smolka (1989), ao analisar a atividade da leitura e a constituição de sujeitos leitores, afirma que a forma escrita de linguagem constitui, hoje, um aspecto de *habitus*<sup>27</sup> da nossa sociedade, na medida em que integra, articula e produz um conjunto de práticas sociais, e de tal maneira que quem lê, lê até mesmo “sem querer”.

É sabido que, conforme a perspectiva teórica que se adote, o mesmo objeto pode ser concebido de maneiras diversas.

---

<sup>26</sup> CAGLIARI, Luís Carlos. Alfabetização & Linguística. São Paulo: Editora Scipione, 1994, p. 149. (Série: pensamento e ação no magistério)

<sup>27</sup> BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A, 1982.

O conceito de leitura não foge à regra. Assim, frente às diversificações dos modos de leitura, podemos encontrar várias interpretações para o ato de ler. Sem a pretensão de fazer uma análise exaustiva, enfatizaremos a seguir o pensamento de alguns autores que têm se dedicado ao estudo da leitura e por isso oferecem uma fundamentação conceitual sobre o processo de formação de leitores.

Iniciemos pelo conceito mais empregado para abordar o tema nos últimos tempos. Trata-se da definição de Paulo Freire (1982), para quem o ato de ler consiste na leitura do mundo, porque a leitura deste precede a leitura da palavra escrita. Conforme as palavras do autor, “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (p. 11). Dessa forma, linguagem e realidade estão unidas numa relação dialógica e dinâmica. A leitura crítica, a verdadeira leitura, é aquela que conduz à compreensão do texto, isto é, permite a percepção das relações entre o texto e o contexto. Assim, o ato de ler pressupõe recriação, porque reclama a experiência, a visão de mundo e o conhecimento anterior, que são fundamentais para construção dos significados acerca do escrito e do lido. Nessa concepção, a leitura como mero objetivo de memorização de informações perde espaço, porque não é uma leitura real. A verdadeira leitura é aquela que expressa os anseios e inquietações do leitor num universo vocabular que esteja relacionado com as suas experiências de vida e, portanto, precisa dar-se a partir de palavras e temas significativos.

Para Zilberman (1982), num sentido amplo, a ação de ler é marcada pela relação racional que se estabelece entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Nesta relação, “o real torna-se um código, com suas leis, e a revelação destas, ainda que de forma primitiva e incipiente, traduz uma modalidade de leitura que assegura a primazia de um sujeito, e de sua capacidade de

racionalização, sobre o todo que o rodeia” (p. 17). Assim, o ato de ler se qualifica por toda relação do homem com o real, expressa pela elaboração de um código que imprime significados ao conjunto circundante. Aqui, os signos impressos não são tomados como autônomos, mas como possibilidades para que o leitor elabore e faça a mediação com o social, com o concretamente vivido.

Cagliari (1994), analisando as práticas de alfabetização desenvolvidas no interior da instituição escolar brasileira, diz-nos que a atividade fundamental da escola para a formação do aluno é a leitura, e destaca que a realização desta deve dar-se tanto no plano sintagmático<sup>28</sup>, como também no paradigmático<sup>29</sup>. Por isso, o melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura. Em sua obra, o autor chama atenção para as conseqüências da incompetência da escola frente ao tratamento dispensado às questões de fala, escrita e leitura. Segundo o autor, se a escola não tratar adequadamente a escrita e a fala desde (e principalmente!) a alfabetização, enfrentará sérias dificuldades para lidar com a leitura. Conforme Cagliari,

[...] O fato de a escola em geral não fazer de seus alunos bons leitores traz conseqüências graves para o futuro destes, que terão dificuldades enormes em continuar na escola, onde a leitura se faz necessária a todo o instante, e serão fortes candidatos à evasão escolar (op. cit. p. 8).

Ezequiel Teodoro da Silva, no seu livro *Elementos de uma Pedagogia da Leitura* (1998), inspirado numa perspectiva fenomenológica da leitura, aponta a essência do ato de ler. Para o autor:

---

<sup>28</sup> Uma leitura sintagmática é aquela em que o leitor acompanha palavra por palavra, numa certa ordem, adquirindo, em geral, apenas um significado literal de leitura. (CAGLIARI, 1994, p. 152).

<sup>29</sup> Uma leitura paradigmática faz com que o leitor não só descubra o significado literal das palavras e expressões, à medida que vai lendo, como também traga para esse significado os conhecimentos adicionais, oriundos de seu modo pessoal de interpretar o que leu, tendo em vista toda sua história como leitor e falante de uma língua (CAGLIARI op. cit.).

[...] a leitura caracteriza-se como uns dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de possibilidade de transformação sociocultural futura. E, por ser um instrumento de aquisição, transformação e produção do conhecimento, a leitura, se acionada de forma crítica e reflexiva dentro ou fora da escola, levanta-se como um trabalho de combate à alienação, capaz de facilitar às pessoas e aos grupos sociais a realização da liberdade nas diferentes dimensões da vida. Por isso mesmo, considerando as contradições presentes em nossa sociedade, uma concepção de leitura não pode deixar de incluir movimentos da consciência, voltados ao questionamento, à conscientização e à libertação. (p. 24).

Essa concepção vincula o ato de ler aos de indagar, questionar, conscientizar-se e libertar-se. Nessa perspectiva, leitura só pode ser tomada como uma *prática social*, que permeia o cotidiano das pessoas, e cujo aprendizado se inicia na escola, mas que, por hipótese alguma, deve se esgotar no interior da academia. Mais especificamente, a tarefa fundamental da escola deve ser a de ensinar o aluno a “ler para compreender a realidade e situar-se na vida social” (E. T. DA SILVA, op. cit. p. 22). Daí o autor defender a leitura na escola como objeto de conquista: *a conquista da leitura como prática social*.

Brandão e Micheletti (1998), resumem muito bem o que é leitura quando dizem que o ato de ler,

[...] é um processo de compreensão, de intelecção de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra. Da palavra enquanto signo, viável e flexível, marcado pela mobilidade que lhe confere o contexto<sup>30</sup> (p.17).

Desse ponto de vista, a leitura nunca poderá ser entendida como um ato passivo. O texto, na sua incompletude, pressupõe a existência de um leitor (seja ele empírico, real ou virtual) que

---

<sup>30</sup> Contexto aqui, é tomado pelas autoras, como quer BAKHTIN (op. cit.), não só no sentido mais restrito da situação imediata de produção do discurso, mas naquele sentido que enfatiza histórica e socialmente o homem.

vai fazê-lo ‘funcionar’, na medida em que o opera através da leitura. Nessa concepção de leitura, o leitor é um elemento ativo no processo.

É essa concepção de palavra enquanto *signo vivo*, *dialético*, *voltado para o outro*, que fundamenta as nossas reflexões sobre a atividade da leitura neste estudo. Entendemos que a leitura é uma atividade individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor. Portanto, compartilhamos a idéia de que a leitura é um ato recíproco e de compreensão da palavra e de mundo e perseguimos a formação do chamado “leitor crítico”.

E o que vem a ser o leitor crítico? Dentre os vários conceitos e definições, destacamos o de Brandão e Micheletti (op. cit.), para quem o leitor crítico:

- *não é apenas um decifrador de sinais*, um decodificador da palavra. A palavra, para ele, é signo e não sinal (no sentido bakhtiniano). Busca uma compreensão do texto, dialogando com ele, recriando sentidos implícitos nele, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto;
- *é cooperativo*, na medida em que deve ser capaz de construir o universo textual a partir das indicações que lhe são fornecidas;
- *é produtivo*, na medida em que, refazendo o percurso do autor, trabalha o texto e se institui em um co-enunciador;
- *é, enfim, sujeito do processo de ler* e não objeto, receptáculo de informações (p. 21).

Nessa perspectiva, ler é atribuir significados, o que pressupõe uma re-construção do texto lido. Portanto, leitura como produção de sentido, vai mais além da mera descoberta de símbolos gráficos. A leitura é uma atividade dinâmica de recriação dos sentidos existentes no texto, que envolve um mecanismo de decodificação e ativação de todos os conhecimentos de que o leitor dispõe. Assim, ao ler um texto, o

leitor põe em ação o conjunto de todas as suas experiências: o seu conhecimento de mundo.

Pelo exposto, podemos concluir que para a formação do leitor crítico, uma concepção de leitura como mera decifração de sinais, como puro reconhecimento e repetição do saber já construído, não é suficiente, porque inócua, geradora de automatismos e autômatos e, dessa forma, perde a sua legitimidade. A verdadeira leitura é a atividade de linguagem efetivada num processo de interlocução entre o autor e o leitor, mediado pelo texto. É nessa perspectiva que a leitura se inscreve como uma prática social de alcance político que se canaliza para o exercício da cidadania. Lembrando novamente Brandão e Micheletti:

A leitura como exercício de cidadania exige um leitor privilegiado, de aguçada criticidade, que, num movimento cooperativo, mobilizando seus conhecimentos prévios (lingüísticos, textuais e de mundo), seja capaz de preencher os vazios do texto, que não se limite à busca das intenções do autor, mas construa a significação global do texto percorrendo as pistas, as indicações nele colocadas. E, mais ainda, que seja capaz de ultrapassar os limites pontuais de um texto e incorporá-lo reflexivamente no seu universo de conhecimento de forma a levá-lo a melhor compreender seu mundo e seu semelhante (op. cit. p. 22.).

Cabe à escola o desafio da formação desse leitor. E se essa é uma tarefa primordial da escola, especialmente no ensino fundamental, é necessário que todo educador adote uma visão mais ampla do ato de ler para que possa assumir a posição de protagonista do processo de formação de sujeitos capazes de participar ativamente da história do seu povo e de construir a sua própria história.

## **2.2. A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO: PAPEL DA ESCOLA, DESAFIO DO PROFESSOR**

De acordo com as considerações tecidas anteriormente, está claro que para se processar o ato de ler, duas condições são indispensáveis: o domínio de uma técnica que assegure a decodificação dos signos ou sinais lingüísticos, como também o da chamada leitura de mundo. O conhecimento de mundo a que nos referimos diz respeito ao conjunto de todas as experiências que o leitor possui. Bragatto Filho (1995) caracteriza bem essa questão ao afirmar que a leitura de mundo é:

[...] apreensão dos significados emitidos por tudo aquilo que está presente no mundo natural e cultural (coisas, pessoas, acontecimentos, relações entre tais elementos ou fatos, pois o que acontece, geralmente, não é gratuito ou casual, antes, sim, casual, quer dizer, explica-se por nexos de causa-efeito); manejo de informações e análises provindas da observação e reflexão sobre o mundo; sistematização de experiência e sabedoria acumuladas na condição de se estar no mundo e dele participar... É, pois, uma leitura ampla que envolve, desde a decifração de gestos, expressões e movimentos do ser humano; do próprio silêncio que pode, em determinadas circunstâncias, comunicar ou sugerir muito mais do que uma torrente de palavras; da interpretação do tempo meteorológico que é feita, com muita experiência e conhecimento, pelos agricultores e viajantes, como os navegadores e os nômades do deserto, por exemplo; até a análise do que está por trás, as causas remotas, não só imediatas, dos grandes acontecimentos políticos, econômicos e sociais (p. 39).

Centrando a leitura nessa perspectiva mais ampla da formação do leitor, gostaríamos de destacar alguns aspectos fundamentais do ensino da leitura no contexto escolar. O primeiro aspecto a ser destacado está relacionado ao entendimento de texto e o papel que este desempenha na formação do leitor. O professor não deve conceber o texto como um fim em si mesmo, como um instrumento autônomo e independente. Conseqüentemente, a leitura não pode ser

confundida com decodificação de sinais, com memorização, retenção ou reprodução mecânica de informações expressas no texto, porque vista dessa forma a atividade da leitura pressupõe apenas a presença de um sujeito passivo, autômato, robotizado, cuja tarefa se resume a reproduzir mensagens do texto. E, nesse sentido, a presença do texto no contexto escolar é artificial. A assimilação do texto é, sem dúvida, uma etapa necessária no processo de leitura, mas não responde pela formação do leitor crítico.

O segundo aspecto, estreitamente ligado ao anterior, diz respeito à relação que se estabelece entre os agentes envolvidos na atividade de leitura (emissor-receptor). Trata-se da interação leitor-autor, leitor-texto. Para que haja leitura significativa, é preciso que se estabeleça uma relação dialógica entre o autor do texto e o leitor da mensagem. Quando há reciprocidade no ato de ler, quando há diálogo, o leitor supera a retenção das informações contidas no texto, atua sobre o texto, atribuindo-lhe novos significados através da leitura. Este momento envolve a compreensão e a recriação contínua do texto e se manifesta à medida que o leitor adquire maturidade<sup>31</sup>, através do contato constante e dinâmico com materiais impressos.

O terceiro aspecto está relacionado às atitudes desenvolvidas pelo leitor, em decorrência do posicionamento que ele assume diante do texto lido. Refere-se ao comportamento crítico e apreciativo do leitor, que se manifesta através do nível de interpretação das idéias veiculadas no texto e possibilita-o a construir um novo texto: o seu próprio texto. O aluno só se constitui leitor ativo, quando, a partir da leitura de um texto, chega a outro texto. Nessa perspectiva, o texto assume a sua condição específica, qual seja, constituir o ponto de confluência entre autor e leitor.

---

<sup>31</sup> Para LAJOLO (1982 a), a maturidade do leitor é construída ao longo da sua intimidade com muitos textos. "Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida." (p.53).

Reiterando as palavras de Lajolo (1982 a):

Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê; escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato de escritura (p. 53).

É nessa dinâmica, vivenciando os diferentes níveis da atividade de leitura, que se constitui o leitor competente. Portanto, no encaminhamento da leitura na escola, o professor precisa considerar os momentos específicos do ato de ler: a apropriação objetiva<sup>32</sup> do texto, isto é, a assimilação textual; a compreensão e a interpretação do texto.

Compreender e interpretar um texto não deve ser entendido como simples decodificação e extração de conteúdos. A compreensão e interpretação do texto superam a simples decifração de códigos; pressupõem tradução e extrapolação. A apreensão do sentido do texto exige que a história de vida do leitor possibilite compreender a história de vida do autor. É nesta inter-relação leitor-autor que a magia da leitura é desvelada. Para esclarecer melhor o significado de compreensão e interpretação textual, vejamos um trecho retirado de uma reflexão de Gadotti (1981):

[...] compreender um texto não é captar a intenção do autor, nem tampouco restaurar o sentido que o autor lhe outorgou. O sentido de um texto é a possibilidade que ele oferece ao leitor de superar-se. É o momento propriamente pedagógico de uma leitura. Não reside no mundo que ele esconde atrás das palavras e da linguagem (o mundo do conhecimento), mas no mundo que ele abre diante dele, o mundo da decisão (p.38).

Assim, a compreensão pode ser entendida como a conversa que o leitor desenvolve com o autor, buscando o

---

<sup>32</sup> BELLENGER, Leonel. Os métodos de leitura. (Trad. de Dora Flaksman). Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.

significado da mensagem. A interpretação implica em descontextualizar e recontextualizar o texto. Exige elaboração. É sempre pessoal, dotada de sensibilidade e expressividade, de acordo com as experiências prévias do leitor. Desse modo, a leitura é, antes de tudo, individual. Cada leitor dá um sentido exclusivo ao texto que lê, de acordo com suas experiências de vida. Em conseqüência, um texto apresenta tantas interpretações quantos forem os seus leitores.

É importante ressaltar que os níveis do processo de leitura apresentados anteriormente não devem ser vistos de modo hierárquico, porque não ocorrem de modo estanque e isolado. Cada momento tem a sua significação, a sua importância, mas não é absoluto. Ao contrário, são interdependentes. O movimento da leitura é eminentemente cíclico.

A propósito da questão, E. T. da Silva (op. cit.), delineando uma visão humanista da leitura, diz que o ato crítico de ler “aparece como uma constelação de atos da consciência do leitor, que são acionados durante o ENCONTRO significativo desse leitor com uma mensagem escrita, ou seja, quando esse leitor se situa concreta e criticamente no ato de ler” (p.51). Para o autor, a explicitação desse tipo de leitura se caracteriza por meio do conjunto de exigências com o qual o leitor crítico se defronta ao confrontar um texto impresso: CONSTATAR<sup>33</sup>, COTEJAR<sup>34</sup> e TRANSFORMAR<sup>35</sup>. Nessa perspectiva, o ato de ler, para ser qualificado de crítico, deve sempre envolver esses três níveis. A leitura assim definida, pressupõe o domínio de um certo nível de compreensão do texto lido, de modo a permitir ao leitor não só o decifrar, o reter, o memorizar ou o reproduzir o texto impresso, mas sobretudo o compreender e o criticar. Do

---

<sup>33</sup> Na constatação do significado de um texto escrito o aluno recupera a informação do documento-fonte.

<sup>34</sup> No cotejo, o leitor não só compreende as idéias veiculadas por determinado autor, mas, através da criticidade, posiciona-se diante das idéias evidenciadas, levando-o a refletir, experienciando outras alternativas e abrindo novos horizontes.

<sup>35</sup> O encontro e o estabelecimento de novas alternativas são efetivados plenamente na transformação, isto é, na ação sobre o conteúdo do conhecimento, extraído documento lido.

contrário, é pseudoleitura, é um empreendimento mecânico. Não promove o surgimento da reflexão e da tomada de posição.

A discussão acerca do processo de formação do leitor no contexto escolar nos remete necessariamente às práticas de leitura do professor. Kleiman (1998), examinando a concepção escolar do ato de ler, focaliza os aspectos que, no interior da sala de aula, influem no fracasso da escola no tocante ao ensino da leitura e destaca “a formação precária de um grande número de profissionais da escrita que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler” (p. 15). Eis aqui, o grande desafio do professor. Como formar o leitor, se o próprio professor não é exemplo de leitura? A má formação de boa parte dos professores constitui, sem dúvida, o ponto nevrálgico do ensino da leitura e, porque não dizer, da educação no nosso país.

O professor desempenha um papel fundamental no processo de formação do leitor atuante. Ele é o agente de mediação entre a leitura e a criança. Cabe ao professor, portanto, trazer para a sala de aula os estímulos necessários para o aluno gostar de ler. E para se tornar um estimulador da atividade de leitura, o professor deve antes gostar de ler, ter paixão pela leitura. Ele deve ser sobretudo, um exemplo convincente para o aprendiz: deve ser um *professor-leitor*.

Bragatto Filho (op. cit.) defende o estatuto do professor-leitor na conquista e formação do leitor crítico e faz um alerta aos professores:

Os alunos percebem facilmente se o professor cultiva a leitura e se interessa pelos livros: pelo destaque que ele dá às atividades de leitura; pelo próprio testemunho vivo do professor, lendo para e com os alunos; pela forma expressiva e apaixonada de ler em voz alta para a classe; pelos sábios e entusiasmados comentários que tece sobre livros, autores, assuntos, estilos, passagens dos textos, atuação dos personagens, etc (p.86).

Segundo o autor, embora o gosto seja algo individual e subjetivo, um professor que goste de ler terá mais possibilidades de despertar, nos seus alunos, o interesse e o prazer pela leitura do que aquele que não lê ou prestigia muito pouco as aulas de leituras.

Foucambert (1997) também advoga o estatuto do professor-leitor, como condição necessária para a formação de novos leitores. As leituras do professor, como as de todo leitor, devem ser diversificadas. Porém, o professor deve ser especialmente um bom leitor de “textos pedagógicos ou educativos”, porque, segundo o autor citado, quando lêem muitos “textos educativos”, os professores são também aficionados em outras leituras, também importantes na formação do leitor crítico e criativo. De acordo com o autor, o inverso nem sempre acontece. Em estudos realizados com professores primários, Foucambert (op. cit.) constatou que os professores primários estão desinteressados dos “textos pedagógicos”. A pesquisa revelou que somente 21% dos professores são bons leitores de “textos educativos”. Conforme as palavras do autor,

O universo cultural dos professores primários reduziu-se e banalizou-se. [...] As leituras dos professores primários transformaram-se paulatinamente; eles abandonaram os livros em favor de jornal ou da revista. Neste tipo de obra, eles ainda se interessam pela área cultural, mas de fácil leitura. As seções de informação, de atualidade e de consumo rápido conquistaram mais e mais a preferência deles (FOUCAMBERT, op. cit. p. 16).

O autor destaca a importância do livro e enfatiza a necessidade de o professor adquirir informações variadas sobre os estudos relativos à leitura para poder orientar o processo de desenvolvimento de estratégias de leitura eficientes.

O professor precisa definir diferentes tarefas, exequíveis, plausíveis e significativas, de modo que progressivamente, o aluno alcance níveis mais complexos de leitura. Essa observação

é importante porque a apreensão do significado do texto não se dá necessariamente durante o ato de ler da criança, mas durante a realização das atividades, na interação com o professor (e com seus pares), quando este propõe situações que criam condições para o leitor em formação retomar o texto e, na retomada, compreendê-lo. É justamente nesse movimento circular da leitura que a criança vai se tornando leitor, isto é, vai construindo seu próprio saber sobre o texto lido. Para tanto, o professor precisa está fundamentado nas conquistas propiciadas pelas pesquisas, especialmente ele precisa estar a par das sínteses produzidas pelas teorias da aprendizagem mais recentes. O professor precisa gostar de ler, precisa ler muito. Ler também na sala de aula, juntamente com seus alunos. Só assim ele se tornará um referencial de leitura para a sua classe e poderá percorrer com os alunos a viagem proporcionada pelos diferentes textos, ajudando-os a desvendar os seus mistérios e encantamentos. É claro que para estas práticas se efetivarem e produzirem benefícios sociais, é preciso que haja condições concretas para o professor produzir diferentes tipos de leitura. A inserção dos educandos no mundo da leitura não é uma questão de dom, mágica ou sacrifício. Depende de trabalho, de instrumentais de trabalho (livros) e de situações significativas de ensino-aprendizagem no contexto escolar.

Resumindo, a leitura é atividade essencial para diretores, para pedagogos, para professores, para pais, para alunos,... para todos. É o que nos diz Bamberger (1995), ao se pronunciar sobre a importância da leitura:

[...] todas as autoridades do Estado, da comunidade e da escola, todos os professores, pais e pedagogos precisam estar seriamente convencidos da importância da leitura e dos livros para a vida individual, social e cultural, se quiserem contribuir para melhorar a situação. Essa mesma convicção deve ser então transmitida aos que estão aprendendo a ler de modo apropriado à fase do seu desenvolvimento (p.9).

As palavras do autor projetam o significado da leitura tanto em relação às necessidades da sociedade quanto às necessidades do indivíduo. Destacando o papel da família na formação do aluno-leitor, o autor ressalta a presença fundamental do professor no desenvolvimento das potencialidades intelectuais do aluno. Na opinião de Bamberger (op. cit.), o professor deve assumir o papel de conquistador de leitores, oferecendo “pequenas doses” diárias de importância da leitura para seus alunos, através da manipulação do próprio objeto de leitura: o livro. Assim, no contexto de um projeto de educação democrática, vem à frente a habilidade de leitura, atividade essencial para o exercício da cidadania, como ressalta Lajolo (1993 b) neste trecho:

Mas ler, no entanto, é essencial.

E não apenas para aqueles que almejam participar da produção cultural mais sofisticada, dos requintes da ciência e da técnica, da filosofia e da arte literária. [...] para quem quer ou precisa ler jornais, assinar contratos de trabalho, procurar emprego através de anúncios, solicitar documentos na polícia, enfim, para todos aqueles que participam, mesmo que à revelia, dos circuitos da sociedade moderna, que fez da escrita seu código oficial (p.106).

No âmbito dessa concepção de leitura como atividade essencial para o exercício da cidadania, centramos a nossa atenção na leitura do texto literário, ainda mais *lacunar* e *aberto*<sup>36</sup> à participação do leitor, assunto que trataremos a seguir.

### **2.3. LEITURA LITERÁRIA: UMA ATIVIDADE FUNDAMENTAL**

O discurso artístico implica linguagem comunicativa e expressiva que dialoga com o espírito e a emoção e busca o

---

<sup>36</sup> Sobre as características do texto literário, conferir: BRAGATTO FILHO, Paulo. Pela Leitura Literária na Escola de 1º Grau. São Paulo: Ática, 1995.

outro. Por isso, para Lotman (1978), a arte é conhecimento da vida e como tal, se apresenta como uma das formas de luta da humanidade por uma verdade que lhe é necessária. O autor salienta que a arte “entra em correlação com o leitor e lhe dá precisamente a informação de que ele tem necessidade e para a percepção da qual está preparado” (p.60). A arte reflete a infinita capacidade humana para a renovação de experiências e idéias. A arte é sentimento que educa o espírito; é matéria essencial na formação do homem, porque lhe possibilita além da assimilação de conhecimentos, a transformação e adequação à vida pessoal e social. Dessa forma, a arte é o meio indispensável para a união do indivíduo com o mundo. A arte busca sempre o homem total, porque capacita-o a identificar-se com a vida dos outros, capacita-o a incorporar a si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser. Nessa mesma direção caminha a literatura, porque também é arte.

A arte não apenas reflete a realidade, mas a recria e proporciona outro modo de ver o mundo, idealiza-o. O discurso artístico penetra no âmago do indivíduo, isto é, transita pelo universo intimista das pessoas, mexendo com os seus anseios, certezas e incertezas, com os seus desejos (até os mais secretos!). A arte não trata somente da coisa material, do fato concreto, do fenômeno real e possível (objeto de estudo da ciência positiva), mas principalmente, dos sentimentos que dão forma ao espírito humano. Esse modo de ser da arte - particular, individual, pessoal, subjetivo - revela o seu caráter de insubordinação ao poder constituído e é um indicador das transformações sociais. A arte liberta. É bem por isso, como observa Bragatto Filho (op. cit.), que ela não é considerada como atividade produtiva num modelo social capitalista.

Essa maneira própria de ser da arte e, conseqüentemente, daquela que nos interessa particularmente neste estudo, a literatura, imprime no seu produto, ou seja, na obra literária,

características ou marcas de abertura, tanto pelo que diz (conteúdo/assunto), como pelo modo que diz (forma/literariedade). Nesse sentido, Bragatto Filho (op. cit.) ressalta os três atributos básicos da linguagem literária:

1º) é uma linguagem que não se reporta apenas a fatos ou situações, transmitindo-os;

2º) além de *comunicativa*, é uma linguagem *expressiva*, justamente porque *criativa*, ou seja, carregada de *potencial estético*, ela não é apenas veiculadora de uma realidade ou irrealidade, mas a constrói, a maneja, a conduz, dando-lhe vida, a ponto de o leitor entrar nela, participar dos acontecimentos, vibrar ou se angustiar com eles, etc.;

3º) para ser expressiva e criativa, a linguagem literária apóia-se, fundamentalmente, na *conotação*, isto é, no linguajar figurado ou na plurissignificação (p.18).

Vivemos numa sociedade capitalista, imediatista, pragmática, voltada para a tecnologia e o acúmulo de posses. Como tal, os resultados são avaliados pela quantidade (não pela qualidade!) da produção. Nesse contexto, a linguagem valorizada é a conceitual, a objetiva, que aponta com "clareza" a informação. Conseqüentemente, a escola privilegia o ensino pragmático, objetivo e "eficiente". A linguagem escolar está centrada na praticidade. E, nesse cenário, a literatura é ignorada, porque é considerada algo frívolo e banal.

A escola é o espaço da razão, onde o ato de educar se resume geralmente à transferência de conhecimentos. Por isso, a literatura no contexto escolar é tida como atividade improdutiva. Assim, considerando o contexto escolar e a função que a sociedade dominante atribui à escola, somos levados a suspeitar de um reforço da função ideológica da palavra a serviço de uma ordem dominante, visto que as possibilidades de várias leituras, de novas associações, de participação e criação, enfim, de expressão artística aí são embotadas. Segundo Bakhtin (op. cit.), as realizações artísticas e a modificação das formas

abstratas através da individualização artística são efetivamente produtivas e podem contribuir para o rompimento do estado de submissão da arte na escola, dado o caráter subversivo do discurso artístico, que provoca a agitação produtiva, isto é, o desconforto, a inquietação, a perturbação, a curiosidade, a busca incessante, a esperança do mundo ideal. Depreende-se que facultar a associação de novos sentidos, através da linguagem artística, é possibilitar a redefinição da estrutura social.

O texto literário abre novas possibilidades aos leitores, oportunizando-os não apenas a formação de pensamentos e opiniões convergentes, mas, sobretudo divergentes, gerando múltiplas interpretações da realidade que os circunda. É justamente na multiplicidade das idéias que se instaura a riqueza de questionamentos - a polêmica. Assim, ler um texto literário significa entrar em novas relações, sofrer um processo de transformação. Nessa perspectiva, a literatura constitui modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são potencialmente ilimitados (LAJOLO, 1993 b).

A literatura (a boa literatura é claro!), é duradoura, resiste ao tempo, não se esgota como outros discursos (o informativo, por exemplo). Conforme Brandão e Micheletti (op. cit.):

Ela se sobrepõe ao momento histórico, exerce um fascínio permanente. Supera os condicionamentos histórico-sociais da linguagem e permanece, porque nela existe uma verdade eterna (eterna, pois em seus contornos flexíveis e variados mostra-se capaz de atualizar-se constantemente). O homem cria, pela linguagem, representações exemplares que se tornam obras, discursos clássicos, depositários de uma memória coletiva que vai passando de geração a geração através de re-leituras individuais (aquela a que cada leitor procede solitariamente), ou da que de individual se amplia para a coletividade (quando o leitor expande a sua leitura pela confecção de um novo discurso artístico, em que ecoam reconhecidamente vozes de outras obras literárias). Nesse novo discurso, vozes remotas entram em sintonia, dialogam entre si, passado e presente se juntam no tecido da experiência (p.23).

Se reconhecermos o valor das experiências veiculadas pela linguagem artística na formação humana, porque ela preenche a necessidade de ficção e lirismo que existe em nós; se entendermos que o discurso artístico, através da mediação da linguagem analógica das metáforas, nos transmite uma experiência estética e uma dimensão libertadora, compatível com os nossos anseios e se, como profissionais da tarefa educativa, postularmos nos nossos planos a formação de um leitor consciente, crítico, atuante e emancipado, temos que trabalhar intensiva e qualitativamente a leitura literária nas nossas salas de aula. O ato de ler exige experiência textual, isto é, o contato íntimo do leitor com diversas formas e estruturas de texto. Desse modo, cabe à escola valer-se do manancial inesgotável de textos (dentre eles, os literários) que circulam socialmente, para promover uma formação de sujeitos capazes de exercerem plenamente sua cidadania. A escola, para a formação mais completa dos sujeitos que lhe são confiados, precisa apossar-se da linguagem literária, porque a leitura literária é fundamental para o exercício pleno da cidadania. É novamente, nas palavras de Lajolo (1993 b), que encontramos ressonância sobre a essencialidade da leitura literária:

Mas a leitura literária também é fundamental.

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, a diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.

Como a manhã, que no poema de João Cabral se perfazia pelo entrelaçamento do canto de muitos galos, também a literatura, principalmente a literária, parece constituir um tecido ao mesmo tempo individual e coletivo. Cada leitor, na

individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu. E, conhecedor das interpretações que um texto já recebeu, é livre para aceitá-las ou recusá-las, e capaz de sobrepor a elas a interpretação que nasce de seu diálogo com o texto. Em resumo, o significado de um novo texto afasta, afeta e redimensiona o significado de todos os outros.

Desse ponto de vista, a história da literatura de um povo é a história das leituras de que foram objeto os livros que integram o *corpus* dessa literatura. No entanto, se o texto literário – mais do que qualquer outro – oportuniza leituras divergentes, há também o risco de que o peso e a autoridade das de que ele foi objeto ao longo da história silenciem as outras tantas leituras que ele virtualmente pôde e pode suscitar em outros leitores. Nesse sentido, história e teoria literárias, quando transformadas em argumento de autoridade, quer como justificativa para a inclusão de determinado texto ou autor no currículo escolar, quer como endosso de interpretação deste ou daquele texto, podem ser paralisantes. Entre a interpretação sancionada pela comunidade intelectual e a interpretação livre do leitor anônimo, reside o equilíbrio difícil em que precisa mover-se o professor de leitura e de literatura (p.106-107).

A autora sinaliza para a necessidade de a escola e o professor (instituição e agente, por excelência, da transmissão da cultura letrada), trabalharem pela leitura literária, formando leitores competentes e críticos. A autora ressalta também o papel do professor, mediando, com competência, o processo de interlocução leitor-texto nas aulas de literatura. Como vimos anteriormente, o texto literário não constitui, a priori, um texto utilitário; ele é carregado de diversos significados. Cabe ao professor a tarefa de intermediar o processo das múltiplas apreensões e construções de sentido que o aluno pode efetuar, a partir da leitura de um texto literário.

Como sabemos, os textos literários podem pertencer a gêneros diferentes e assumir formas diversas, como: conto, novela, peça teatral, poema. Neste estudo, o nosso interesse está

centrado de modo particular no texto poético, tomando-o como possibilidade de ampliação da percepção do mundo, assunto que abordaremos no próximo capítulo.

# *PARTE III*

**A POESIA PARA CRIANÇAS, ASSIM COMO A PROSA, TEM QUE SER, ANTES DE TUDO, MUITO BOA!** De primeiríssima qualidade!!! Bela, movente, cutucante, nova, surpreendente, bem escrita... Mexendo com a emoção, com as sensações, com os poros, mostrando algo de especial ou que passaria despercebido, invertendo a forma usual de a gente se aproximar de alguém ou de alguma coisa... Prazerosa, divertida, inusitada, se for a intenção do autor... Prazerosa, triste, sofrente, se for a intenção do autor... Prazerosa, gostosa, lúdica, brincante, se for a intenção do autor...

*FANNY ABRAMOVICH*

### **3. POESIA INFANTIL: O LIVRO E O LEITOR**

Neste capítulo vamos tecer algumas considerações sobre a poesia infantil, situando-a no contexto escolar. Num primeiro momento, fazemos um breve levantamento do surgimento dos primeiros livros de poemas para crianças. Enfatizamos a independência da poesia infantil em relação à função didático-pedagógica e destacamos os principais nomes da poesia infantil moderna e contemporânea. No segundo momento, procuramos situar a poesia na literatura, em traços rápidos e, em particular, situá-la em relação à criança, destacando o seu valor artístico-recreativo, formativo e didático bem como apresentamos alguns requisitos básicos da boa poesia para criança. Finalmente, procuramos ressaltar a importância da poesia na formação humana, enfatizando o tratamento que se tem dado ao texto poético na escola e apontando aspectos que julgamos problemáticos, no tocante ao ensino da poesia.

### 3.1. POESIA PARA CRIANÇA: O INÍCIO

Até por volta do século XVII, inexistia um tratamento diferenciado para com os infantes, isto é, a infância não era vista como uma fase diferente e especial na vida do homem. Adultos e crianças compartilhavam os mesmos espaços, os mesmos eventos, os mesmos “interesses”. A arte medieval desconhecia a infância (ou não tentava representá-la). Não havia espaço para a criança nesse mundo. O infante era considerado apenas um adulto em miniatura. E se não existia a infância, também não se escrevia para crianças. Somente em meio à Idade Moderna é que se dá a descoberta da infância<sup>37</sup> (outra concepção da infância), diante da emergência de um novo conceito de família (centrada em um núcleo unicelular).

Portanto, as modificações ocorridas na Idade Moderna em relação à noção de infância como estágio de formação e desenvolvimento para a vida humana, solidificadas no século XVIII, podem ser tomadas como referência para o nascedouro da arte, da literatura e, mais especificamente, da poesia enquanto gênero para crianças.

No Brasil, a produção poética para a infância foi inicialmente marcada por uma visão eminentemente didática e pedagógica. Os primeiros poemas escritos para as crianças estavam comprometidos com a pedagogia e o didatismo, devido à crença exarcebada no poder comunicativo dos versos. Assim, os poemas normalmente impingiam à criança conceitos moralizantes (costumes edificantes, regras de organização, bons hábitos de higiene, etc.) e temas patrióticos (amor à pátria, à árvore, à família, à escola, etc.). Destacam-se nesta fase as obras de Olavo Bilac, Francisca Júlia, Guilherme de Almeida, Murilo Araújo, entre outros. Eram textos escritos, sobretudo por educadores, e não por poetas.

---

<sup>37</sup> ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

A independência da poesia infantil, em relação à função didático-pedagógica, é muito lenta. Foi no século XX, na década de 60, que o Brasil encontrou o cenário ideal para a proliferação da obra infantil. Período fértil, no que se refere à multiplicação de um grande número de obras dedicadas à infância, ocasionou não apenas a reprodução e a divulgação de vários autores e obras, mas também o incentivo à circulação de muitos títulos que reuniam histórias e poemas dedicados às crianças. Aqui, a produção poética para a criança solidifica-se tanto em termos de quantidade e diversidade, como em termos de qualidade, desvincilhando-se do recorte didático e pedagógico.

Os anos 70 assistem à circulação de um grande número de títulos editados no Brasil, graças à reformulação do Instituto Nacional do Livro (INL), que passa a bancar um número considerável de co-edições, e à expansão do ensino médio e superior, sem dúvida, responsáveis pelo consumo de grande parte dos livros que circulavam no mercado editorial. Vários escritores dedicam-se, nesse período, à produção de textos voltados para esses grupos tradicionalmente distanciados da arte, da cultura e em particular, da literatura. Proliferou, portanto, nas águas do chamado *boom* dos anos setenta, na literatura infanto-juvenil, o aumento da produção cultural para a criança, florescendo também obras de literatura infantil, não mais desejosas de inculcar nas mentes jovens normas morais ou informações sobre ciências ou artes, mas voltadas para o incentivo do espírito crítico e da auto-iniciativa em relação ao mundo atual (LAJOLO e ZILBERMAN, 1988).

O abandono da tradição poética que tematiza bichos, paisagens, vultos familiares e patrióticos, num enfoque exemplar e educativo, ceda o amadurecimento da poesia infantil. Muitos são os poetas que romperam com as regras prefixadas do Parnasianismo: Raul Bopp, Cassiano Ricardo, Manuel Bandeira, Mário de Andrade, Henriqueta Lisboa, Mario Quintana, Ângela

Lago, Sidônio Muralha, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes e muitos outros. Em função da natureza do nosso trabalho, citaremos neste capítulo apenas alguns poemas dos três últimos autores, pela popularidade de suas obras.

A poesia contemporânea marca um novo encontro com a criança. A mediação entre o poeta e a criança agora é feita pelas temáticas do cotidiano da criança e pelo universo temático relacionado ao gosto infantil: o jogo e a brincadeira. Os poetas maiores da poesia infantil mais recente compreenderam que a criança merecia muito mais do que lhe era oferecido em termo de poesia e começam a escrever poemas que procuram resgatar as próprias experiências poéticas das crianças. Os poetas contemporâneos adotam um ponto de vista que compartilha com os leitores a anticonvencionalidade da linguagem e do recorte da realidade, utilizados na tessitura do texto poético. Eles brincam com as palavras, com os sons, usam e abusam dos trocadilhos, exploram o ilogismo e o non-sense, lidando com o universo infantil de tal modo que o "eu-poético" fale do ponto de vista da criança, conforme podemos notar nestas estrofes do poema de Sidônio Muralha:

### **Dia de Festa**

A floresta  
acordada  
pela madrugada  
de um dia  
de festa  
abria  
a saia rodada  
e a madrugada  
sorria.  
Sorria à floresta  
na madrugada

da festa.

(...)

Só o sabiá  
 sabia  
 sabia  
 o que havia lá  
 - era um sábio o sabiá

(...)

E tudo o que lá  
 havia,  
 e tudo que havia  
 lá,  
 que se chamasse alegria  
 que se chamasse poesia  
 só sabia  
 o sabiá.  
 Ouçam como ele assobia,  
 assobia  
 o sabiá<sup>38</sup>.

O poeta faz uma brincadeira (verdadeira festa!), com as palavras. Lida com a sonoridade, com a musicalidade, tornando as rimas engraçadas e lúdicas. O interessante trocadilho (*sabia/sabiá*) nas estrofes finais, confere ao poema uma linguagem dinâmica, leve, com imagens divertidas.

No seu livro *Ou isto ou aquilo*<sup>39</sup>, Cecília Meireles consegue lidar muito bem com o universo da criança, conjugando linguagem poética com ludismo, sonoridade, ritmo, graça, leveza e brevidade. Utilizando-se da aliteração (e às vezes da assonância), a autora enfatiza a relação criança/natureza,

<sup>38</sup> MURALHA, Sidônio. A televisão da bicharada. Rio de Janeiro, Nórdica, 1962.

<sup>39</sup> MEIRELES, Cecília. Ou isto ou aquilo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

mergulhando crianças e paisagens num universo muito colorido, repleto de sentimentos, sensações e sinestésias:

### **Colar de Carolina**

Com seu colar de coral  
Carolina  
corre por entre as colunas  
da colina.

O colar de Carolina  
colore o colo de cal  
torna corada a menina.  
E o sol, vendo aquela cor  
do colar de Carolina  
põe coroas de coral  
nas colunas da colina.

Potencializando ao máximo, aliterações, onomatopéias, rimas internas, a autora fala de **coisas simples**:

A bela bola  
rola:  
a bela bola do Raul.

(...)

A bola é mole,  
é mole e rola.

(...)

A de Raul é de Arabela,  
e a de Arabela é de Raul.

**... de meninas,**

Arabela  
Abria a janela

Carolina  
erguia a cortina.

(...)  
.....

(A menina mimada!)  
(...)

(A menina amada!)

**... de meninos,**

Rômulo rema no rio.

(...)

No rio,  
Rômulo rema.

.....

O menino dos ff e rr  
é o Orfeu Orolifo Ferreira:  
Ai com tantos rr, não erres!

**... de velhinhas,**

Duas velhinhas muito bonitas,

Mariana e Marina,  
estão sentadas na varanda:  
Marina e Mariana.

(...)

**... de fantasias,**

Quem me compra um jardim  
com flores?

Borboletas de muitas  
cores,

(...)

Quem me compra um raio  
de sol?

(...)

(Este é o, meu leilão!)

**... e de sonhos:**

Esta menina  
tão pequenina  
quer ser bailarina.

(...)

.....

A flor com que a menina sonha  
está no sonho?  
Ou na fronha?

(...)

.....

A espuma escreve  
com letras de alga  
o sonho de Olga.

(...)

A espuma espera  
o sonho de Olga.

(...)

A espuma escreve com algas na água  
o sonho de Olga...

Os poemas de Cecília Meireles, através de uma lógica metafórica que privilegia a imagem, o som, o ludismo e o ilogismo, mergulham no mundo infantil, como flui o sonho em seus versos: terno, suave, sensível e encantado.

Vinícius De Moraes, em seu livro *A arca de Noé*<sup>40</sup>, publicou poemas que estabelecem um verdadeiro diálogo com a criança, graças à sonoridade e ao ritmo muito bem conjugados à temática dos seus textos. Em seus poemas, Vinícius de Moraes representa diversos animais (pingüim, leão, pato, galinha, peru, gato borboleta, abelha, marimbondo, foca, pulga...) que protagonizam situações inusitadas e remetem às travessuras e ao imaginário da criança. Nos seus poemas, os versos parecem brincar com os bichos, tornando-se leves, rápidos e engraçados:

### **O pato**

Lá vem o pato  
pata aqui, pata acolá

---

<sup>40</sup> MORAES, Vinícius de. *A arca de Noé*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

lá vem o pato  
pra ver o que é que há.  
(...)

### **A foca**

Quer ver uma  
ficar feliz?  
É pôr uma bola  
no seu nariz.  
(...)

### **A pulga**

Um, dois, três  
quatro, cinco, seis  
com mais um pulinho  
estou na perna do freguês.  
(...)

### **As abelhas**

A aaaaaabelha – mestra  
e aaaaaas abelhinhas  
estão tooooooodas prontinhas  
pra iiiiiiir para a festa.  
(...)

### **O maribondo**

Maribondo furibundo  
vai mordendo meio mundo  
cuidado com o maribondo  
que esse bicho morde fundo!  
(...)

### **O leão**

Leão! Leão! Leão!  
 Rugindo como o trovão  
 deu um pulo, e era uma vez  
 Um cabritinho montês.  
 (...)

Construídos a partir de onomatopéias, os poemas de Vinícius de Moraes privilegiam os animais (não mais de comportamentos conformistas e estereotipados, mas animais que fogem aos padrões do comportamento fiel e cativo), enfatizando aspectos descritivos (imagem física, nome) e animizando-os. Neles, as imagens, as rimas engraçadas e o ritmo agradável convidam à musicalização, focalizando a natureza que rodeia o infante.

Na década de 80, graças aos altos investimentos do mercado editorial que avançou de modo considerável em quantidade e em qualidade, cresce o número de poetas representantes da poesia infantil contemporânea. Elias José (*Um pouco de tudo*), Sérgio Caparelli (*Boi da cara preta*), Elza Beatriz (*A menina dos olhos*), Fernando Paixão (*Poesia a gente inventa*), Roseana Murray (*No mundo da lua*), José Paulo Paes (*É isso ali*) e outros tantos bons poetas que escrevem literatura infanto-juvenil, poetizam sobre as experiências e vivências infantis, marcando de vez a sua independência em relação à função pedagógica. Como vimos, há todo um poemário na tradição lírica brasileira.

Frente ao número significativo de bons autores de poemas infantis e das novas antologias poéticas para a criança organizadas, segundo critérios de valor artístico, cabe ao professor escolher os poemas que maior ressonância encontrem no espírito infantil. A poesia não termina com Roseana Murray e José Paulo Paes (felizmente!), mas, no caso do leitor iniciante, pode começar com eles. Bem selecionados, os poemas

contemporâneos podem servir de ponto de partida para que a criança, dentro da lógica do seu desenvolvimento afetivo e estético, penetre ludicamente nos segredos da linguagem e do mundo que ela revela. Mas quais os requisitos que um texto poético deve apresentar? Que elementos do poema provocam a ressonância no imaginário do infante? Essas e outras questões serão discutidas na próxima parte do texto.

### **3.2. POESIA: UMA LINGUAGEM ESSENCIALMENTE LÚDICA**

Na sua obra *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*, Gardner (1994) discute uma série de postulados acerca da inteligência humana, desafiando a visão clássica da inteligência. O autor compreende as competências intelectuais de forma diferente das preceituadas por teóricos que exploraram acerca da inteligência humana, enquanto potencial quantificável através de testes de Q.I. Fundamentado em vários anos de estudo na área da psicologia cognitiva e da neuropsicologia, o psicólogo americano propõe a existência de múltiplas formas de inteligência potencialmente existente nos indivíduos: *a inteligência lingüística, a inteligência musical, a inteligência lógico-matemática, a inteligência espacial, a inteligência corporal-cinestésica e as inteligências pessoais.*

A inteligência lingüística, foco de interesse do presente estudo, está centrada no trabalho do poeta, enquanto exemplo expressivo de desenvolvimento do exercício da estrutura lingüística, por consistir numa tarefa de registrar com poucas palavras um universo complexo de vivências interiores e exteriores.

Em sua obra, Gardner (op.cit) especula acerca do trabalho minucioso desempenhado pelo poeta para selecionar o vocábulo certo, de modo que, em poucas palavras, seja capaz de expressar

os vários sentimentos que constituem o mundo que o cerca. Através de considerações práticas, o autor descreve, com precisão, alguns dos processos de pensamento pelos quais um poeta pode passar cada vez que escreve um poema.

Gardner (op. cit.) afirma que os poetas estão profundamente sintonizados com o som e os ricos significados da língua que usam. Segundo o teórico das inteligências múltiplas, no poeta encontram-se em funcionamento as operações centrais da linguagem: a *semântica* - inclui uma sensibilidade ao significado das palavras; a *sintaxe* - comporta as regras que governam a ordenação das palavras; a *fonologia* - compreende os sons das palavras e suas interações musicais; a *pragmática* - envolve as funções e usos que se pode dar à linguagem. No entendimento do autor em questão, é impossível proceder com eficácia no mundo sem um considerável domínio da tétrade lingüística (fonética, sintaxe, semântica e pragmática).

Conforme Gardner (op. cit.), na produção poética, vê-se presente a sintonização entre os aspectos fundamentais para o convívio em sociedade. Portanto, a poesia pode constituir um excelente meio para auxiliar o desenvolvimento da capacidade lingüística dos indivíduos, por ser um exemplo de articulação entre a sintaxe, a fonética, a semântica e a pragmática, aspectos fundamentais ao convívio social e pessoal dos seres humanos.

As proposições de Gardner (op. cit.) sinalizam para a necessidade de inclusão do gênero literário no currículo escolar, remetendo-nos à reflexão de que o texto poético deve ocupar uma posição de relevo na escola, considerando a sua influência no desenvolvimento das potencialidades lingüísticas do homem.

Frente às colocações de Gardner (op. cit.) acerca da inteligência lingüística, que tem no poeta a sua expressão máxima, não há como desconsiderar tal recurso no âmbito

escolar, visto que o gênero poético pode propiciar benefícios no plano do desenvolvimento da linguagem.

Convém associar ao pensamento de Gardner (op. cit.) as especulações de Pondé (1982) acerca da relação entre a criança e a língua através da poesia. Para a autora, apesar da mídia, as brincadeiras infantis, sejam as mais tradicionais ou as mais atuais, estão repletas de poesia e confirmam o gosto natural pelos ritmos, pela musicalidade, pelas repetições, denunciando a avizinhação da criança com a linguagem poética.

A propósito da relação da criança com a poeticidade das palavras, Pondé (op. cit.), em um texto, intitulado *Poesia e folclore para a criança*, diz que a poesia acompanha o ser humano desde o berço, através dos acalantos, prosseguindo nos desafios, nas parlendas, nos trava-línguas, nas quadrinhas, nas adivinhações, nas brincadeiras vocabulares, enfim, nas mais diversas possibilidades. Segundo a autora, “a essência do poema reside na emoção, nos sentimentos, na meditação, nas vozes íntimas, que tal episódio ou circunstância suscitam na subjetividade do poeta” (op. cit., p.118). Por isso, a poesia é a linguagem que melhor revela o conteúdo humano, porque trata, sobretudo, das emoções. Além do que, a poesia rompe com a discursividade e cria novas linguagens.

É na descoberta do código através do estético que reside a primazia da linguagem poética. É o que nos fala novamente Pondé (op. cit.) em um outro estudo, denominado *A poesia para crianças: a mágica da eterna infância*. Diz a autora: “a poesia é, por excelência, um dos meios de se criar novas linguagens e de se respeitar o mundo da criança, que tem uma lógica particular e característica” (1986, p.126). Desse modo, provocando o prazer estético, a poesia auxilia a criança na descoberta e no domínio da linguagem oral, suscitando-a a buscar o significado da vida e de si mesma.

Na relação que buscamos entre o texto poético e a infância, é importante também considerar o pensamento de Huizinga (1980), no seu livro *Homo Ludens*<sup>41</sup>. O autor diz que a poesia é uma linguagem essencialmente lúdica que se revela no jogo com as palavras. O adulto, muitas vezes, não consegue perceber a poesia porque a vida impinge-lhe certos preconceitos, certos tabus, certas formalidades, que mascaram a ludicidade e o prazer dos eventos cotidianos. Por essa razão, o autor de *Homem Ludens* diz que o adulto, para compreender a poesia, precisaria utilizar uma espécie de *capa mágica*, capaz de resgatar a sua alma de criança. Essa última, exatamente por estar desarmada do pensamento racional e de suas implicações, mantém uma relação mais direta com o meio que a cerca. Seu olhar é seduzido e sedutor, é encantado e encantador, é, enfim, um olhar poético.

Assim, a relação que se estabelece entre a criança e a língua, através da poesia, é, sobretudo, uma relação lúdica e emotiva. A poesia é a linguagem que toca os sentidos e as emoções, aguça a imaginação e estimula o raciocínio. A fantasia é a forma principal de apropriação do mundo pela criança. Por isso mesmo, a linguagem infantil está muito próxima da linguagem poética.

É oportuno lembrar as palavras de Jesualdo (1978), um pedagogo uruguaio, que confirmam nossas considerações sobre a receptividade da criança à poesia:

[...] a criança tem uma alma poética. E é essencialmente criadora. Assim, as palavras do poeta, as que procuram chegar até ela pelos caminhos mais naturais, mesmo sendo os mais profundos em sua síntese, não importa, nunca serão melhor recebidas em lugar algum do que em sua alma, por ser mais nova, mais virgem e, portanto, mais sensível ao fulgor das belas palavras, à magia dos sons desconhecidos para nós, símbolos quase sem vida de palavras abstratas (p.182).

---

<sup>41</sup> HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1980.

A criança é extremamente sensível à linguagem poética. Com suas formas simples, acessíveis, ricas em ludismo sonoro e semântico, o poema se coaduna com a própria infância. Como diz Barbosa Filho (1996), “a linguagem da criança palmilha a lógica da poesia” (p. 46).

Por isso, a poesia infantil deve privilegiar certos requisitos; o ritmo, a rima, a metáfora, são alguns dos elementos que marcam o caráter lúdico da poesia para criança.

O ritmo é essência da linguagem. Ele se instaura pela disposição *regular* das palavras nos versos e dos versos nas estrofes, contribuindo para enfatizar o que a imagem poética transmite. O ritmo é um elemento construtivo do verso. Considerando a força expressiva do ritmo, Tinianov (1975) pondera que “A eliminação do ritmo como fator principal e subordinante leva à destruição da especificidade do verso” (p.24). Para o autor, a produção do ritmo dá-se pelo fenômeno dos equivalentes, que são também responsáveis pela força semântica dos versos. Obtido graças a uma certa colocação das palavras, o ritmo corresponde exatamente à nebulosidade das próprias palavras e do sentido.

Assim como o ritmo, a rima é um dos elementos estruturantes do poema que também pode fazer parte da produção dos sentidos. Marcada pela repetição sonora das palavras, na rima, no entanto, não há repetição do sentido. A coincidência fônica sublinha a diferença de sentido. É por isso que Tinianov (op. cit.) afirma que cada palavra bem expressa adquire o valor de um grande pensamento. Assim, o ritmo e a rima valorizam sobremaneira o estrato fônico, o elemento sonoro do texto, evidenciando que há laços muito fortes entre a criança e a poesia.

A metáfora é outro aspecto de grande relevância na aproximação da criança com a poesia. A operação unificadora da linguagem metafórica, criando imagens pela conjugação de

realidades opostas ou distantes, é um processo que está intimamente ligado ao pensamento infantil. No sentido metafórico, o mundo é descrito de outra forma. Através da metáfora, a fragmentação do real passa por uma reunificação na poesia, transformando a realidade por um ato de criação. Assim, a metáfora tem como característica principal a capacidade de associar significativamente objetos, temas, palavras situados aparentemente em contextos desconexos, perceber uma familiaridade em algo que tenha aparência fundamentalmente inusitada, ou seja, ver relações analógicas entre situações novas e antigas. Nesse sentido, o estabelecimento de metáforas pode ser comparado ao fazer poético, porque como afirma Machado (1995) “[...] a metáfora instaura, semeia, movimenta, transforma, incendeia, cria” (p. 166). Esse processo é fundamental para o leitor de poesia.

Pelo exposto, está claro que o ritmo e os aspectos fônico-lingüísticos são elementos que marcam a relação da criança com a poesia. A criança encanta-se com a sonoridade, com os jogos de palavras, com a cadência e o ritmo das composições poéticas. No poema, as marcações, as aliteraões, as onomatopéias, entre outros elementos lúdicos, fluem desencadeados por uma ordem própria do mundo infantil. O poema, com suas rimas e trocadilhos, encanta a criança, desperta suas emoções de forma lúdica e prazerosa porque reflete o próprio universo infantil. É claro que estamos falando da poesia que apresenta valor estético. Estamos nos referindo à poesia que, através da linguagem metafórica, atribui força máxima à palavra, capaz de aproximar as oposições e colocá-las lado a lado, como faz Cecília Meireles em seu poema **Ou isto ou Aquilo**:

Ou se tem chuva e não se tem sol  
Ou se tem sol e não se tem chuva.

Ou se calça a luva e não se põe o anel,  
Ou se põe o anel e não se calça a luva!

(...)

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,  
Ou compro o doce e gasto o dinheiro.

(...)

Nesse antagonismo, as formulações, ao mesmo tempo em que se anulam enquanto opções, formam um todo, com elementos equivalentes que se somam (PONDÉ, op. cit.). Assim, a linguagem poética transgride as regras formais do discurso objetivo e racional, instituindo uma lógica particular do mundo da criança. Essa ruptura da poesia infantil com o discurso linear atinge melhor o seu receptor, pela constituição econômica da linguagem. “Ela aproxima, pela emoção, o *eu* que compõe do *eu* que lê, utilizando um processo mais rápido de apreensão” (PONDÉ, op. cit. p. 127).

Nesse sentido, a poesia não pode ser reduzida à palavra. Surgindo da palavra, a poesia desemboca em algo que a transpassa. A poesia é uma experiência que transcende o discurso convencional, transfigurando a realidade pelo ato criativo. De um modo particular, a linguagem poética permite que a criança estabeleça relações com o mundo que a cerca. Dessa forma, podemos dizer que a poesia é uma maneira singular e particular de relação com o mundo. Poesia é um olhar sobre as coisas. É o modo de ver o mundo, de encarar a vida. O olhar infantil é de natureza afetiva, é mágico, epifânico. Um olhar miraculoso e enamorado, como diz Barbosa Filho (op. cit.). Portanto, a apreensão do mundo pela criança é emocional e globalizante. É justamente o caráter lúdico e emocional da linguagem poética que se aproxima da percepção totalizante da

criança. Por essa razão, a poesia, com sua linguagem condensada e emotiva, sensibiliza a criança muito intensamente.

A poesia é som que agrada aos ouvidos e acorda emoções, dando origem a um clima de transcendência, de entusiasmo, de êxtase. Carvalho (1989) traduz bem esse sentido da poesia enquanto movimento profundo da alma humana. Segundo a autora,

Poesia é a transfiguração da realidade objetiva ou subjetiva em expressão de beleza e de contemplação emocional. É o encontro e a harmonização do eu existencial com o eu poético, realizando a revelação do ser, da essência. [...] a vida só se realiza pelo *encontro*, pela sintonização entre seres e as coisas, sem o quê, perde-se o sentido de ser; cava-se o hiato; intercepta-se a existência universal (p. 222).

Vista assim, poesia é vida no seu sentido mais profundo, porque visa à educação do espírito, à harmonização da alma humana.

E se poesia é vida, ela é de todos; deve estar na boca de todos: dos amantes, dos negros, dos pobres, das mulheres,... das crianças. O poema ao contrário, é particularmente do poeta. Segundo Rifaterre (1973), o poema é uma seqüência verbal na qual as relações entre os constituintes se repetem dentro dos diversos níveis: fonético, fonológico, sintático, semântico, etc. O poema é a estrutura verbal que contém, suscita ou emite poesia; é a tentativa consciente de expressar a poesia através da linguagem. A poesia é o ver o mundo. O poema “é um fazer que pressupõe fantasia criadora, mas também consciência crítica: do mundo, da linguagem e da literatura” (BARBOSA FILHO, op. cit. p. 47).

Se a poesia é de todos, deve estar em toda parte. Cabe ressaltar que embora possa e deva estar em todos os lugares, nem toda linguagem verbal pode ser considerada poesia. Lembrando novamente Rifaterre (op. cit), não basta criar seqüências segundo as regras de uma forma literária, se nelas as

relações não apresentarem um paralelismo, não houver ludicidade, enfim, se não houver poesia. Como nos lembra Paixão (1983), na atividade poética, as palavras ou imagens transgridem o imediato e óbvio; “os símbolos transitam de maneira viva, brilhante, efêmera” (p. 33).

Segundo Bordini e Aguiar (1988), as atividades lúdicas “são expedientes importantes na formação e na continuidade do gosto pela leitura” (p. 26). A criança alinha-se ao processo literário na medida em que encontra prazer nisso. A poesia está muito próxima das experiências lúdicas enquanto procura emocionar e divertir o sujeito. A poesia é modelo de criatividade humana, é instrumento de crescimento e transformação.

A criança precisa perceber que a poesia pode lhe proporcionar uma experiência lúdica com o fenômeno lingüístico. Assim, a escola deve oferecer a experiência de o aluno tornar-se sujeito de sua língua, privilegiando também a linguagem emocional. O professor, ao selecionar os textos para seus alunos, deve cuidar de incluir aqueles que exploram os recursos metafóricos, dispensando-lhes um tratamento sobretudo lúdico, com base na estimulação da criatividade dos escolares. Dessa forma, a criança perceberá que a poesia lhe possibilita uma experiência lúdica com o fenômeno lingüístico. Resumindo, o ensino para criança deve combinar fantasia e razão.

Pelo exposto, está clara a importância do ritmo, dos elementos fônico-lingüísticos, dos jogos e brincadeiras na infância, como elementos mediadores dos processos criativos da criança e do desenvolvimento de sua subjetividade, como também a relação com a arte e a poesia de modo particular. A vinculação que Tinianov (op. cit.) estabelece entre jogo e conhecimento e a aproximação que Gardner (op. cit.) e vários autores fazem entre a arte e a infância e dessa com a poesia

leva-nos a postular um espaço privilegiado para o texto poético na educação infantil.

### **3.3. POESIA: A EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS**

Como vimos na parte anterior deste capítulo, a poesia, através dos elementos estéticos da linguagem, expressa o valor emocional da palavra e a magia da língua, revelando para a criança toda a versatilidade e riqueza da linguagem. A poesia educa a sensibilidade, a arte de ouvir, a leitura rítmica, viabilizando, desse modo, as possibilidades de ampliação da linguagem.

A poesia permite o desenvolvimento da criatividade, da sociabilidade, do senso crítico, da imaginação criadora, aumentando na criança a capacidade de construção do conhecimento do mundo. Nesse sentido, a poesia tem papel fundamental na formação do homem criativo. E, se o papel da escola é formar o homem integral (razão e emoção), assim, a escola é também o lugar da poesia. É neste estatuto de ampliação do social pela linguagem, que se assenta a importância do espaço a ser outorgado à poesia na escola e a urgência da sua inclusão na ação formadora do homem.

Bordini (1991), em estudo sobre a poesia infantil, analisa a ampliação do mundo e o repto que a poesia propicia ao infante e afirma que a criança em contato com o texto poético,

[...] é tomada por vivências que a distanciam de seu ambiente familiar, lingüístico e social. Todavia, essa configuração eminentemente ordenadora dos estímulos do mundo poético (os ritmos, a criação de vínculos entre objetos isolados) garante que esse deslocamento se processe num clima de segurança, em que o incomum produz prazer e não temor. Assim, a experiência do poema propicia o alargamento dos conteúdos da consciência por uma prazerosa tomada de posse do desconhecido, suscitada pelo desafio das formas e das idéias (p.39) .

Da mesma forma, Resende (1997), ao posicionar-se sobre a individualização da linguagem poética afirma:

É através de um contato sutil com a essência da linguagem poética que se abrem os canais de recepção e expressão da criança e do adolescente, afetando-lhes em profundidade o plano sensorial, intuitivo, irracional, onde residem os símbolos que articulam os sentidos existenciais, veiculadores da totalidade do ser (p. 23).

De acordo com as autoras citadas, a apreensão da poesia não se submete às necessidades didáticas superficiais, comprometidas com os esquemas exteriores da realidade. Ela é fonte de fluidez simbólica apanhada no plano imagético e sensorial da linguagem. As vias de apreensão dessa linguagem, ainda que concretas, ou seja, as dos sentidos, ultrapassam a percepção racional. Essa apreensão se dá no nível dos substratos humanos, que dialogam, independentes da interferência da lógica, com os guardados interiores da subjetividade de cada receptor. A poesia é emocional e por isso é mais acessível e mais capaz de transmitir o sentimento, a imaginação e as manifestações primárias do homem. Como lembra Paixão (1983), “através da poesia escutamos os dizeres ecoados de regiões profundas do ser humano, presenciamos sentimentos desconhecidos e gestos inesperados” (p. 30).

Coelho (1983), analisando a especificidade da relação literatura/escola, consegue sintetizar um pouco da essencialidade e amplitude da linguagem poética. Diz a autora:

Se partirmos do princípio de que hoje a educação da criança visa basicamente levá-la a descobrir a realidade que a circunda; a ver realmente as coisas e os seres com que ela convive; a ter consciência de si mesma e do meio em que está situada (social e geograficamente); a enriquecer-lhe a intuição daquilo que está para além das aparências e ensiná-la a se comunicar eficazmente com os outros, a linguagem

poética destaca-se como um dos mais adequados instrumentos didáticos (p. 200).

A autora pondera que o ritmo, a harmonia e a musicalidade auxiliam a memória e educam o sentido auditivo, marcando o nascimento dos futuros leitores. A leitura de poemas, desde as séries iniciais, pode incentivar o gosto pela leitura, constituindo um fator decisivo no início da escolarização, momento em que se enfatiza na criança o gosto pela fantasia e pelo sonho, que pode ser estimulado pela ficção. Através da leitura poética, a criança tem a oportunidade de entrar para um território onírico. A entrada no mundo dos sonhos, através de leituras que contenham componentes mágicos, pode ajudar a criança a organizar a sua estrutura cognitiva centrando-se nesse aspecto, a possibilidade de desenvolvimento da estrutura da linguagem dos infantes. Assim, é notória a importância da inclusão da poesia nos currículos escolares.

Nesse sentido, é importante o alerta que Ketzer (1997) nos faz. Segundo a autora é errônea “a cisão evidenciada entre fantasia e realidade existente nos currículos escolares que se esmeram em privilegiar atividades objetivas e pragmáticas, por considerá-las mais eficientes na formação do ser humano” (p. 35). As manifestações artísticas que privilegiam a imaginação e a fantasia são postas de lado, os resultados são nefastos, porque, conforme Ketzer,

[...] a escola perde, com esse tipo de orientação, toda a riqueza potencial do ser humano, condição inerente a ele enquanto função vital, capaz de desencadear processos criativos em todas as áreas, não apenas nas artísticas, mas nas áreas científicas e nas áreas técnicas (op. cit., p.35).

Dessa forma, a possibilidade de ser a leitura do poema um meio para a formação do leitor crítico e criativo, parece evidenciar-se uma íntima relação entre a poesia e a infância.

Portanto, é importante, desde o início da escolarização dos infantes, se criar um clima favorável à introdução do texto poético. Conforme estudos já realizados nesse campo, além de desenvolver a memória, pela facilidade que oferecem o ritmo, a cadência, a harmonia e a rima no processo de memorização, “a poesia emociona, sugere valores estéticos, possibilita enriquecimento cultural e, finalmente, alternando-se com a prosa, é um meio de variar e quebrar a monotonia de um só tipo de leitura: a linguagem racional, intelectual” (CARVALHO, op. cit. p.225). Desse modo, é preciso que o texto poético esteja sempre presente e seja bem trabalhado pela escola, para que o universo escolar possa romper com o tédio com que muitas vezes se defronta.

É nesse sentido que cabe àqueles a quem está entregue a orientação da infância prepararem-se para extrair da poesia suas mil virtualidades. Cabe ao professor selecionar os poemas compatíveis com os interesses relativos à idade e fazer com que os alunos os leiam com emoção e sentimento. Antes de tudo, é preciso que o professor seja sensível ao texto poético, permeável à comunicação do artista, para que se torne o mediador desta comunicação. Do contrário, como salienta Averbuck (1982), “a descarga emocional provocada pela sensibilização a um texto poético tem seu circuito interrompido antes de chegar ao aluno, se ele passar por um professor indiferente ao apelo da arte” (p.69). O hábito da leitura poética conduz ao salutar aprimoramento das emoções e alarga as possibilidades da linguagem. Portanto, é fundamental que o professor tenha presente esse conhecimento na hora da seleção dos textos que faz chegar aos alunos, bem como no trabalho que desenvolve com os mesmos na sala de aula. Assim, a experiência de leitura de cada docente se apresenta como elemento decisivo nessa tarefa de seduzir o aluno para o mundo onírico da poesia.

É, sobretudo, necessário que o professor promova a criação, na sala de aula, de toda uma atmosfera própria em que a meta seja, inicialmente, a de favorecer o desenvolvimento da personalidade, formar o gosto e a sensibilidade por meio da poesia, para que a criança, a partir das emoções que o poema lhe desperta, descubra que ela também pode brincar com as palavras, com os sons e as imagens. Nesse sentido, Ketzner (op. cit.) diz que é preciso ser examinado todo e qualquer expediente capaz de diminuir a diferença entre o que somos e o que deveríamos ser, avistando na arte um fator humanizador. Apoiando-se nas teses de Mosquera (1984), a autora ressalta que devemos propiciar aos outros o máximo de desenvolvimento pessoal criador para compreender a limitação e a grandeza do ser humano.

Apesar de todas essas orientações sobre a urgência de aliar os conhecimentos oriundos da arte, literatura e poesia com a tarefa educativa, no sentido de auxiliar a promoção de potencialidades cognitivas inerentes ao ser humano, estudos voltados para a literatura infantil mostram que a entrada da poesia na escola tem se dado de forma marginal e os contatos que as crianças têm com os textos poéticos são tão raros que elas geralmente não guardam uma boa lembrança desses encontros. Essa constatação não se restringe apenas a algumas séries isoladas, a ausência da poesia é confirmada desde a pré-escola até o ensino médio.

Em *A Poesia e a Escola*, Averbuck (op. cit.), para quem toda leitura de poesia é um ato de recriação, apresenta uma explicação plausível para a marginalização da poesia no contexto escolar. A autora enfatiza que a concepção de educação presente na escola, ditada por nossa sociedade, é inspirada numa visão utilitarista e pragmática. Numa organização utilitarista, as atividades prazerosas e lúdicas fazem parte da área “não lucrativa” e por isso, a poesia, bem como a arte em geral, são

excluídas do programa educativo de uma sociedade voltada para o lucro. Desse modo, a base da exclusão da poesia das áreas do conhecimento consideradas “sérias” está no aspecto de gratuidade que é atribuída a ela no interior da escola. Ratifica a autora:

O preconceito que atinge todas as esferas da vida social, estende-se à escola, motivando no professor uma atitude de desinteresse e até mesmo um certo mal-estar, ou culpa, quando ele ocupa suas aulas com o trabalho com textos poéticos (p. 66).

Cunha (1991), pesquisando o aproveitamento da poesia na escola, observou que a maioria dos professores do ensino fundamental e médio não gosta de utilizar poemas em classe, não está estimulada para a poesia, e se sente incomodada quando tem de estudar um poema, porque não sabe como fazê-lo. E a autora conclui: “não se pode transmitir uma emoção, um gosto que não se sente. Se o professor não se sensibiliza com o poema, dificilmente conseguirá emocionar os alunos” (p. 121).

Em estudo mais recente, Gebara (1998) confirma que o poema ainda é um texto marginalizado pela escola. O texto poético é utilizado em baixa frequência, geralmente para a análise de aspectos lingüísticos. A especificidade poética não vem sendo trabalhada, pois vem recebendo um tratamento homogeneizador que não distingue a linguagem referencial da literária, impedindo que os alunos reflitam sobre o uso dos diferentes tipos de linguagem e, por conseqüência, diminuindo as possibilidades do exercício crítico da leitura. Dessa forma, o aluno pensa que se lêem textos apenas para responder exercícios gramaticais, que não mantêm nenhuma ligação com a emoção estética,

[...] por essa razão, esse tipo de exercícios leva a um afastamento e muitas vezes a uma banalização do poema. Ele é encarado como um passatempo, ou como texto sem maior

elaboração, pois nenhum dos elementos da sua estrutura foi desvendado. É preciso chegar ao poema (p. 151).

Ketzer (op. cit.) postula que a dificuldade de relação entre a escola e a poesia pode estar relacionada ao conteúdo simbólico do texto poético ou à sua forma, que é diferente da prosa. O poema, por apresentar-se com uma formatação diferente do texto convencional, pode inibir e dificultar o exercício de extrair significados, base do trabalho pedagógico com o texto, especialmente o literário. Para a referida autora, tal traço dificulta a compreensão do próprio professor que, provavelmente, não foi preparado para o exercício de decodificar sentidos de sistemas simbólicos mais elaborados. Sendo assim, a poesia continua ocupando um espaço reduzido, ou pouco significativo, nos bancos escolares.

A ausência da poesia dos currículos escolares compromete a formação dos cidadãos, dos indivíduos verdadeiramente éticos, e talvez por isso mesmo, possa nos indicar o caminho de uma reflexão sobre a necessidade de educar os sentidos e os sentimentos. Quanto à necessidade da poesia na formação da totalidade humana, Carvalho (op.cit.), recomenda que devemos difundir a poesia entre as crianças, para não tornarmos lacunar o ensino. Conforme a autora:

Nenhuma formação prescinde da educação do espírito, porque esta é que vai formar o homem, despertando a sensibilidade, os valores éticos, para a concretização do ser humano e de seu relacionamento. Esta educação é feita pela cultura que em, maior ou menor grau, se vai adquirindo, e só a Literatura pode fornecê-la (op. cit., p. 222).

Portanto, parece-nos oportuno e urgente aliar conhecimentos estéticos à linguagem formal da escola. O sentimento de que a poesia representa enormes possibilidades educativas para a criança encontra suporte, sobretudo na teoria das inteligências múltiplas. Gardner (op. cit.) põe como centro

de sua discussão o desenvolvimento das potencialidades lingüísticas e mostra como a criança, desde os primeiros anos de vida (quatro ou cinco anos), é capaz de produzir atraentes figuras de linguagem fazendo comparações, muitas vezes, surpreendentes. Conforme o autor, nessa fase, a criança já consegue narrar, alterar seu registro de fala de acordo com o ambiente e a ocasião, fazer inclusive usos metalingüísticos da linguagem.

Gardner (op. cit.) afirma que no poeta vê-se em funcionamento um grau superlativamente aguçado de sensibilidade aos sons, ritmos e ao significado das palavras. E, se para o autor, o poeta é o usuário da linguagem por excelência, estabelecendo sentidos metafóricos, podemos deduzir que a poesia permite à criança apreciar idéias que jamais tenha lido. Assim, parece-nos selado o vínculo entre a poesia e a infância.

Falando sobre a aprendizagem da criança, o teórico das inteligências múltiplas diz que a criança espera ler e ouvir sobre exemplos e temas que a sensibilizam pela proximidade das suas experiências de vida. É o que Gardner (op. cit.) chama de roteiros vivenciais. Segundo o autor, a capacidade de fugir dos modelos estandardizados revela uma sensibilidade com perspectivas próprias de expressar sentimentos ou crença. Assim, as colocações de Gardner (op. cit.) sinalizam para a urgência de se incluir no expediente escolar uma proposta educativa que valorize a poesia.

Ultimamente, temos assistido, com certa freqüência, a episódios de extrema violência no interior de nossas escolas, que se destacam entre os tantos que ocorrem cotidianamente no país. Estudantes (menores, na maioria das vezes) agridem violentamente, sem motivo aparente, professores e colegas de classe. Esses episódios trazem à tona uma situação generalizada de insensibilidade que vem se afirmando como característica de

uma geração que, na falta de perspectivas, capitula ante uma realidade mais brutal, aderindo à violência gratuita, numa demonstração do embrutecimento dos sentidos, “que faz com que não vejamos mais o outro como ser humano, mas apenas objeto de nosso medo, nosso ódio ou nossos caprichos” (ALBINATI, 1998, p 39).

Essa é a tarefa da educação dos sentidos. Tornar os indivíduos mais receptivos, mais perceptivos, o que equivale dizer alargar a sua possibilidade de ver, ou ainda, de tornar o seu mundo melhor. Talvez essa questão esteja reforçada pelas palavras de José Paulo Paes que diz: “*Um mundo sem poesia é o mais triste dos mundos*”. A afirmação do poeta sugere uma profunda reflexão sobre a necessidade de um ensino que leve a sério a educação da sensibilidade. Reiterando as palavras do poeta, Pondé (op. cit.) afirma que: “A poesia é [...] a linguagem que mais revela o conteúdo humano, pois trata sobretudo das emoções” (p.118).

Se a escola quer assumir verdadeiramente a formação de indivíduos éticos, precisa adotar uma proposta séria de educação dos sentidos, que possibilite vivências e alargamento das sensibilidades, proporcionando uma nova relação do homem com a realidade, emprestando-lhe um outro olhar sobre o mundo. É justamente o que a poesia nos oferece, pois o poema, como qualquer outro texto literário, traz a emoção estética e a sensibilização necessárias à educação humanista de nossos alunos.

Assim, a escola deve ser o lugar da poesia porque contribui para o desenvolvimento do potencial do aluno, garantindo-lhe a formação estética, que lhe permitirá criar um outro mundo de significações. E, se a sala de aula é o lugar ideal para o texto poético, o professor pode (e deve!) lançar mão de todo o manancial poético da lírica brasileira. Além dos expoentes citados anteriormente, nomes como Manuel Bandeira,

Raul Bopp, Augusto Meyer, Jorge de Lima, Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Henriqueta Lisboa, Mário Quintana, Cassiano Ricardo e tantos outros podem servir de ponto de partida para que a criança, dentro da lógica do seu desenvolvimento afetivo e estético, passe a conviver com uma linguagem mais elaborada, mais humanizadora.

É preciso que o texto poético esteja sempre à vista e ocupe lugar de destaque nas práticas escolares, para que efetivamente possa intervir de modo favorável no processo de formação da criança, fazendo-a crescer como ser humano. Não importa se ela compreenda racionalmente o poema; importa o gosto pelas palavras, pela sonoridade, pelo ritmo, importa captar o prazer que a poesia proporciona. O que a escola não pode deixar de fazer é oferecer, sem censuras, sem restrições, essa riqueza poética. “E a partir dela, deixar que cultive e se crie uma riqueza subjetiva capaz de produzir utopias. É no campo das utopias que se podem encontrar possíveis transformações” (ALBINATI, op. cit. p. 42).

Após o percurso que fizemos, ao longo deste trabalho, pela história e visões críticas sobre o livro, a leitura e a poesia, reiteramos que a leitura do poema é um meio para a formação de um leitor crítico e criativo e postulamos um espaço privilegiado da poesia na educação da criança. Como para muitas crianças brasileiras a escola é o único lugar de contato com o texto poético e como os poemas apresentados em sala de aula encontram-se, geralmente nos livros didáticos, achamos oportuno fazer uma análise da situação da poesia no manual didático, considerando que a maneira como os livros didáticos tratam os textos poéticos e a visão de poema que eles veiculam, podem ser decisivas para as relações que se estabelecem entre a criança e o conhecimento poético e podem indicar ainda o lugar que a poesia ocupa na escola.

Na análise crítica dos compêndios de Língua Portuguesa que foram adotados na 3ª série do ensino fundamental pelas escolas de Teresina no ano de 2000, importa saber qual o tratamento dispensado à poesia no livro didático; qual o lugar ocupado pelo poema em relação aos demais textos que circulam na escola; importa saber se os procedimentos de leitura propostos para o texto poético no livro didático despertam o gosto de ler e mobilizam estratégias criativas e diversificadas para a exploração da leitura do mundo; importa sobretudo, saber que tipo de leitor o livro didático ajuda a formar. Resta-nos perguntar se a poesia lúdica e emocional tem garantido o seu espaço no contexto escolar. Nada melhor do que abrir os livros didáticos para conferir a situação da poesia na escola. É o que faremos nos próximos capítulos.

# PARTE IV

## *Caixa mágica*

*Um livro  
é uma beleza,  
é caixa mágica  
só de surpresa.*

*Um livro  
parece mudo,  
mas nele a gente  
descobre tudo.*

*Um livro  
tem asas  
longas e leves  
que, de repente,  
levam a gente  
longe, longe.*

*Um livro  
é parque de diversões  
cheio de sonhos coloridos,  
cheio de luzes e balões.*

*Um livro  
é uma floresta  
com folhas e flores  
e bichos e cores.  
É mesmo uma festa,  
um baú de feiticeiro,  
um navio pirata no mar,  
um foguete perdido no ar,  
é amigo e companheiro*

*Elias José*

#### **4. A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS**

A pesquisa foi realizada em escolas públicas e particulares da zona urbana de Teresina que oferecem o ensino fundamental de 1ª à 4ª série. O objeto de análise deste trabalho foram os livros didáticos de Língua Portuguesa, utilizados na 3ª série, no ano letivo de 2000. A pesquisa teve como propósito fazer um levantamento da situação da poesia no livro didático, verificando o seu papel na formação do leitor, através da análise dos procedimentos de estudo empregados para abordagem do texto poético.

Após uma visita ao Departamento de Ensino Fundamental/Divisão do Livro Didático da Secretaria de Educação do Estado do Piauí e ao Departamento de Assistência ao Educando/Divisão de Apoio ao Educando da Secretaria de Educação do município de Teresina, obtivemos a relação de nomes, endereços e títulos dos livros adotados nos estabelecimentos de ensino. No caso das escolas particulares, esses dados foram obtidos diretamente nas próprias escolas, uma

vez que tivemos dificuldades de localizar um órgão responsável pelo fornecimento de tais informações.

Ao todo, foram analisados 12 livros didáticos. O conjunto dos livros analisados inclui 7 dos 12 títulos presentes na lista indicativa do Ministério da Educação e Cultura – MEC, recomendados no Guia de Livros Didáticos/1998. Aos manuais do grupo analisado foram atribuídos números, com o propósito de identificá-los no decorrer do trabalho. A codificação obedece à ordem alfabética dos títulos dos livros analisados e a sua utilização responde à necessidade de facilitar a redação e a leitura do documento escrito. A codificação adotada foi do tipo: L1, L2, L3, ..., L12. O Quadro 1 mostra a relação dos livros analisados com a indicação do título, autor, editora, ano da edição e o código de cada manual examinado.

**QUADRO 1**  
**RELAÇÃO DOS LIVROS ANALISADOS**

TÍTULO DO LIVRO	CÓDIGO	EDITORA	AUTOR	ANO
ALP	L1	FTD	Maria Fernandes Cocco; Marco Antonio Hailer.	1995
De Olho no Futuro	L2	Quinteto Editorial	Cássia Leslie Garcia; Márcia Paganini Cavequia; Maria Aparecida Almeida.	1996
Desenvolvimento da Linguagem	L3	Brasil S/A	Eloisa Bombonatti Gianini; Mara Silvia Avilez; Márcia Maria da Silva Prioli.	1993
Linguagem e Interação	L4	Módulo	Edna Maria Pontes; Elisiani Vitória Tiepolo; Marlene Aparecida Comin de Araújo; Reny Maria Gregolin Guindaste; Sônia Aparecida Glodis Medeiros.	1996
Marcha Criança	L5	Scipione	Maria Teresa; Maria do Carmo; Maria Elisabete; Armando Coelho.	1997
Novas Idéias	L6	Brasil S/A	Maria da Piedade Medeiros Paiva.	1991
Novo Caminho	L7	Scipione	Maria Helena Correa; Bernadette Simas Nascimento Pontarolli.	1997
Porta de Papel	L8	FTD	Angiolina Domanico Bragança; Isabella Pessoa de Melo Carpaneda; Regina Iara Moreira Nassur.	1994
Porta de Papel <sup>42</sup>	L9	FTD	Angiolina Domanico Bragança; Isabella Pessoa de Melo Carpaneda; Regina Iara Moreira Nassur.	1996
Um Jeito de Aprender	L10	FTD	Dirce Guedes de Azevedo.	1997
Viva Vida	L11	FTD	Angiolina Bragança; Isabella Carpaneda.	1994
Viver e Aprender	L12	Saraiva	Cloder Rivas Martos.	1998

É importante ressaltar que os títulos e autores mencionados nesse estudo servem apenas como modelo. Não tivemos a intenção de penalizar certas obras e determinados autores, uma vez que as lacunas detectadas no conjunto analisado são freqüentes na maioria dos livros didáticos utilizados nas nossas escolas.

Foram analisados somente os livros didáticos de Língua Portuguesa. Não foram analisados os livros das outras disciplinas de estudo (Matemática, Geografia, História e

<sup>42</sup> Edição renovada utilizada em três escolas estaduais.

Ciências), visto que o nosso objeto de investigação é o poema, texto mais freqüente nos manuais de Língua Portuguesa.

Decidimos analisar os livros didáticos de 3ª série do ensino fundamental porque, como lembra Aguiar (1979), as duas primeiras séries têm como objetivos básicos a alfabetização e a fixação da leitura, através de um ensino interdisciplinar, que não visa ao desenvolvimento de habilidades de leitura mais complexas, foco do nosso interesse neste trabalho. Ou seja, no ciclo inicial os alunos ainda não desenvolvem atividades de leitura e escrita de modo convencional<sup>43</sup>. Entendemos que, na 3ª série do ensino fundamental, a criança já possui um certo domínio do código escrito, uma vez que já superou a fase inicial da alfabetização, dispondo portanto, das potencialidades necessárias para a expansão de suas habilidades de leitura.

Por outro lado, no ano de 1998, realizamos um estudo numa escola da rede municipal de Teresina, com o propósito de verificar se as crianças de 3ª série do ensino fundamental eram capazes de incorporar nas suas produções os aspectos característicos do texto-modelo, o texto poético. Os resultados obtidos indicaram que as crianças são capazes de escrever um poema e que elas estabelecem uma relação de proximidade e intimidade com o poético, apesar do pouco espaço destinado à poesia na escola, situação já denunciada em vários estudos como os de Averbuck, 1982; Cunha, 1991; Gebara, 1998; Micheletti e Brandão, 1998; Soares, 1999; entre outros. O resultado desse estudo também reforçou a nossa preferência pela 3ª série, no sentido de verificar quais as relações que se estabelecem entre a criança e o texto poético, através do livro didático. Especificamente, o nosso interesse reside em analisar as habilidades solicitadas aos alunos da 3ª série, pelo livro didático, na abordagem do texto poético. Portanto, dado o

---

<sup>43</sup> Vale ressaltar que mesmo o primeiro ciclo se caracterizando como o momento da aprendizagem do sistema de notação escrita, as práticas educativas precisam realizar-se num contexto em que o objetivo seja a busca e a construção do significado, e não simplesmente a decodificação (PCN, V. II).

objetivo a que nos propusemos alcançar, a escolha da série se deu de modo intencional.

O estudo limita-se apenas às escolas da zona urbana de Teresina, porque consideramos que essa amostragem seja suficientemente representativa da realidade das escolas de ensino fundamental. Lembramos, no entanto, que não constitui parte do nosso estudo comparar a incidência do problema entre as diversas séries do ensino fundamental, nem tampouco entre escola pública e escola particular.

Ao todo, 157 escolas de Teresina foram envolvidas neste estudo. Essa totalidade compreende todas as escolas estaduais (89), todas as escolas municipais (53) e 15 escolas da rede particular (10% do total de estabelecimentos) que fizeram uso dos compêndios analisados nesta investigação. Os estabelecimentos de ensino da rede particular foram escolhidos de forma aleatória e abrangem escolas de pequeno, médio e grande porte. O Quadro 2 mostra a distribuição dos livros didáticos nas instituições de ensino tomadas como referencial nessa pesquisa.

**QUADRO 2**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS POR INSTITUIÇÃO DE ENSINO**

CÓDIGO/LIVRO		NÚMERO DE ESCOLAS			TOTAL
		ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	
L1	ALP	16	-	01	17
L2	De Olho no Futuro	15	-	-	15
L3	D. da Linguagem	01	12	-	13
L4	Linguagem e Interação	14	07	-	21
L5	Marcha Criança	16	-	05	21
L6	Novas Idéias	01	-	-	01
L7	Novo Caminho	-	34	-	34
L8	Porta de Papel	13	-	-	13
L9	Porta de Papel	13	-	01	14
L10	Um Jeito de Aprender	-	-	02	02
L11	Viva Vida	-	-	02	02
L12	Viver e Aprender	-	-	04	04
<b>Total</b>		<b>89</b>	<b>53</b>	<b>15</b>	<b>157</b>
<b>%</b>		<b>56,7</b>	<b>33,8</b>	<b>9,5</b>	<b>100</b>

No caso das escolas públicas, os livros são comprados pelo governo, através do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD e são adotados por um período de três anos, com exceção dos livros da 1ª série, que são renovados anualmente. Portanto, no tocante às escolas estaduais e municipais, os títulos analisados neste estudo representam aqueles adotados para o triênio 1998/2000.

Os livros das escolas particulares, por sua vez, são adquiridos nas livrarias ou diretamente nas editoras e são renovados a cada ano letivo. Desse modo, os exemplares analisados nesta investigação foram os adotados na rede particular de ensino no ano letivo de 2000.

Ainda que o comércio editorial, o tráfico de influência e os critérios de escolha do livro didático pelas escolas não

representem elementos relevantes para este estudo, é importante salientar que a seleção dos livros didáticos para cada triênio, no caso das escolas públicas, e para cada ano letivo, no caso das escolas particulares, é um processo que ocorre de acordo com as características e exigências de cada sistema de ensino.

No sistema estadual de ensino, as escolas estão organizadas por regiões administrativas, somando um total de 13 regiões e 89 escolas na capital (*Bela Vista* – 9 escolas; *Centro* – 7 escolas; *Cristo Rei* – 4 escolas; *Dirceu I* – 5 escolas; *Dirceu II* – 9 escolas; *Fátima* – 5 escolas; *Marquês* – 5 escolas; *Monte Castelo* – 7 escolas; *Mocambinho* – 8 escolas; *Parque Piauí* – 8 escolas; *Poty Velho* – 8 escolas; *São Cristóvão* – 4 escolas; *São Pedro* – 10 escolas). Assim, a escolha do livro didático se dá por região administrativa e não por escola.

No sistema municipal, as escolas da capital estão agrupadas em três zonas: Norte (14 escolas), Sul (18 escolas) e Leste (21 escolas). Nesse caso, a escolha do livro didático acontece em dois momentos distintos: primeiro, cada escola seleciona o livro que considera melhor e mais adequado para a sua realidade; depois, as escolas, nos seus respectivos grupos de origem, escolhem, através do consenso, os livros didáticos para cada zona. Assim, a exemplo da situação anterior, o livro didático também é escolhido, regra geral, para cada zona e não para cada escola.

Portanto, no caso das escolas públicas, o livro é escolhido por meio de um *consenso* feito entre as escolas de uma mesma zona e/ou região. Essa situação justifica porque num universo de 142 escolas públicas, apenas 9 manuais foram tomados como objeto de análise neste trabalho. Ainda sobre o *consenso*, é oportuno dizer que essa prática não oferece, no nosso entendimento, nenhuma vantagem para a escola. Ao contrário, ela nega a tese já tão difundida, no meio escolar, de que a escolha do livro didático deve ter como parâmetro básico

a realidade da clientela de cada escola. Além do mais, a prática do *consenso*, ainda tão comum no nosso meio, faz cair por terra o discurso da “livre escolha”, tão difundido desde a *Nova República*. Então, cabe perguntar: a quem interessa o *consenso*? Interessa aos coordenadores do programa ou às editoras? Essa não é uma pergunta tão simples de se responder. Mas uma coisa é certa, ao aluno não interessa o *consenso*.

No tocante ao sistema particular de ensino, cada escola elege, de acordo com suas preferências, os livros adotados em cada ano letivo, podendo haver ou não, coincidência nos títulos escolhidos.

A situação anterior mostra que, embora o número de estabelecimentos públicos apresentados neste diagnóstico seja muito superior ao número de estabelecimentos particulares, na seleção do instrumental técnico utilizado tivemos o cuidado de procurar diminuir a disparidade entre a quantidade de manuais analisados, de tal modo que os livros adotados nas escolas particulares, tomadas como amostra neste estudo, representam 50% do total dos livros.

Assim, frente à meta proposta para a análise das atividades desenvolvidas pelo livro didático no estudo do texto poético, delimitamos, no universo dos manuais de 3ª série do ensino fundamental, uma amostragem de 12 livros de Língua Portuguesa. Desse conjunto, 3 livros foram adotados somente por escolas da rede estadual; 1, somente por escolas municipais; 3, apenas por escolas da rede particular de ensino; 2 livros foram adotados por escolas estaduais e municipais simultaneamente; 3, por escolas estaduais e particulares, e nenhuma coincidência foi observada entre os livros utilizados nas escolas municipais e particulares. Essa situação pode se configurar como indicativo de que os livros adotados nas escolas particulares são freqüentemente diferenciados dos manuais adotados nas escolas públicas, questão já abordada

anteriormente. O Quadro 3 possibilita a visualização quantitativa de tais manuais, em sua distribuição nas diferentes instituições de ensino.

**QUADRO 3**  
**QUANTITATIVO DOS LIVROS DIDÁTICOS POR INSTITUIÇÃO DE ENSINO**

<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>ESPECIFICAÇÃO</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Estadual	L2, L6, L8	3	25
Municipal	L7	1	8,3
Particular	L10, L11, L12	3	25
Estadual/Municipal	L3, L4	2	16,7
Estadual/Particular	L1, L5, L9	3	25
Municipal/Particular	-	-	-
<b>TOTAL</b>		<b>12</b>	<b>100</b>

Definidos os títulos e a série dos manuais, o segundo passo foi eleger os aspectos relevantes que pudessem evidenciar a situação da poesia no livro didático e o seu papel na formação do leitor. Nesta fase do trabalho, três estudos foram utilizados para balizar os aspectos inicialmente configurados e servir como fonte de referência para a eventual alteração dos aspectos apontados. Trata-se dos estudos de Maia (1997) que examina *a situação da poesia na escola a partir de uma análise das atividades propostas pelos livros didáticos de Língua Portuguesa de 5ª à 8ª série do primeiro grau*, o de Soares (1999), que trata da *escolarização da literatura infantil e juvenil* e o de Kreutz (2000), que versa sobre *o papel da poesia na formação do leitor e analisa o tratamento dispensado ao gênero poético nos livros indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático/1998*.

À luz desses estudos, elegemos dois aspectos principais do estudo de textos poéticos nos manuais didáticos de 3ª série do ensino fundamental que serviram de foco para a nossa investigação: a frequência do texto poético no livro didático em relação a outros tipos de textos e as intenções e os objetivos subjacentes às atividades de estudo do texto poético propostas pelos compêndios. Para analisar cada um desses aspectos, foram tomados exemplos dos manuais didáticos com o propósito de ilustrar e caracterizar o tratamento dispensado à poesia no livro didático e o seu papel na formação do leitor crítico.

Pretendemos avaliar até que ponto os livros didáticos de Língua Portuguesa da 3ª série do ensino fundamental proporcionam à criança uma experiência lúdica com o fenômeno lingüístico, através da poesia, favorecendo, desse modo, o desenvolvimento de sua subjetividade. Mais especificamente, importou-nos saber em que medida são oferecidas, nos livros didáticos, situações de leitura que oportunizem ao aluno do ensino fundamental o exercício da linguagem poética e, por conseguinte, o desenvolvimento de habilidades mais amplas, necessárias para o seu crescimento e a ampliação da leitura compreensiva.

O nosso interesse foi sobretudo analisar as habilidades de leitura que o livro didático solicita do aluno, de modo que pudéssemos verificar se estas conduziam de maneira eficaz as práticas de leitura do texto poético e se contribuía para o desenvolvimento de atitudes e valores que encaminham à formação de leitores autônomos.

Como o nosso objetivo foi focalizar a situação da poesia no livro didático, através do exame das habilidades de leitura requeridas aos alunos de 3ª série, nos detivemos nos exercícios de compreensão textual, por ser esta a seção do livro didático que explora mais diretamente o texto básico. Todos os autores consultados trabalham os textos da lição, embora alguns fujam

um pouco do roteiro<sup>44</sup>. As questões apresentadas na seção dedicada ao entendimento do texto são muito diversificadas. Através de uma análise detalhada de doze manuais didáticos da 3ª série do ensino fundamental, foi possível construir dez categorias de perguntas: *identificação, transcrição, ordenação, inversão, caracterização, explicação, síntese, ampliação, comparação e apreciação*<sup>45</sup>. As categorias foram organizadas, em grupos, conforme o nível de exigência de cada uma. Foram definidos três grupos de categorias: *A- compreensão literal; B – compreensão inferencial; C- compreensão apreciativa*. Existem várias tipologias montadas para a classificação dos tipos de perguntas apresentados nos exercícios propostos pelos livros didáticos. Portanto, a tipologia apresentada neste estudo não é inédita, nem a mais correta, mas pode indicar alguns aspectos relevantes da situação da poesia na prática escolar, a partir da análise das atividades de leitura do texto poético evidenciadas nos livros didáticos.

A classificação apresentada neste estudo baseia-se numa série de posicionamentos teóricos, especialmente os relativos à teoria da leitura e compreensão em uma perspectiva da Lingüística Textual não estruturalista que contempla o texto como um processo em que predominam atividades cognitivas e discursivas, e para quem tanto o texto como os sentidos nele ou dele produzidos são fenômenos colaborativos e dinâmicos, e não produtos fixos previamente colocados pelo autor (MARCUSCHI, 2001). Os tipos de perguntas encontrados nos exercícios de compreensão dos livros didáticos de Língua Portuguesa estão identificados no Quadro 4.

---

<sup>44</sup> Normalmente, o texto principal é seguido de atividades de vocabulário, compreensão, linguagem, gramática e produção escrita.

<sup>45</sup> Esta classificação foi elaborada a partir dos estudos de Barret, 1968; Lima Verde, 1985; Marcuschi, 1996 e Maia, 1997.

**QUADRO 4**  
**TIPOLOGIA DAS QUESTÕES ENCONTRADAS NOS EXERCÍCIOS DE**  
**COMPREENSÃO DO TEXTO POÉTICO**

GRUPO	CATEGORIAS	EXEMPLIFICAÇÃO
<p><b>A - COMPREENSÃO LITERAL</b>  As categorias desse grupo abrangem as questões que exigem apenas uma verificação do texto. Ou seja, os exercícios propostos referem-se às atividades que solicitam a mera assimilação de informações explicitamente apresentadas no texto.</p>	<p><b>IDENTIFICAÇÃO:</b> identificar informações contidas no texto. Esta categoria reúne as questões que são externas ao significado do poema e que não exigem uma compreensão aprofundada porque estão localizadas na superfície do texto poético.  <b>TRANSCRIÇÃO:</b> transcrever informações da mesma forma que estas se apresentam no texto.</p>	<p>Foram classificadas as questões do tipo: Quais são os personagens? Onde estão os personagens? Qual o nome dos personagens?, etc.  Foram inseridas nesta categoria as questões: Retire do texto a passagem...; Copie do texto a estrofe ou o verso que fala sobre...etc.</p>
<p><b>- COMPREENSÃO INFERENCIAL</b>  As categorias desse grupo solicitam a realização de inferências. Elas abrangem as atividades que solicitam uma atuação do aluno sobre o texto.</p>	<p><b>ORDENAÇÃO:</b> reunir informações do poema obedecendo ao critério estabelecido.  <b>INVERSÃO:</b> transformar informação de um tipo de linguagem para outro.  <b>CARACTERIZAÇÃO:</b> caracterizar imagens pictográficas através da linguagem escrita.  <b>EXPLICAÇÃO:</b> expressar a informação dada no texto com suas próprias palavras. O aluno é solicitado a dar exemplos, explicações, justificativa, etc.  <b>SÍNTESE:</b> resumir informação dada a partir do texto.</p>	<p>Foram incluídas nesta categoria questões do tipo: Organize em ordem alfabética as palavras da primeira estrofe. Organize em um quadro coleções de diferentes coisas que aparecem no poema..., etc.  Foram incluídas as questões do tipo: Reescreva o texto em prosa; Reescreva o texto na forma narrativa..., etc.  Como caracterização foram classificadas as questões: Qual das estrofes está representada na ilustração abaixo? Escreva o verso correspondente ao desenho..., etc.  Foram classificadas as questões do tipo: Como...? Qual a condição; Qual a causa; Qual a consequência; Identifique as idéias, Explique as idéias, Qual a razão?, etc.  Foram classificadas as questões: Qual é a mensagem do poema? Qual o provérbio que sintetiza o poema? Qual é a conclusão do autor?...etc.</p>
<p><b>C - COMPREENSÃO Apreciativa</b>  As categorias que formam esse grupo solicitam do aluno uma reflexão maior, exigindo uma avaliação com julgamento de valor. Estas categorias abrangem questões que levam o aluno a desvelar o significado pretendido pelo autor da mensagem, isto é, o aluno é levado a reagir, apreciar com criticidade a mensagem do poema.</p>	<p><b>AMPLIAÇÃO:</b> empregar regras ou critérios já apresentados a novas situações.  <b>COMPARAÇÃO:</b> estabelecer elos entre informações contidas no texto com outras que devem ser evocadas. Foram inseridas nesta categoria questões que solicitam relações entre ilustrações e personagens, entre o assunto do poema e a realidade e a comparação entre dois textos. Esta categoria está relacionada às atividades que lembram ao aluno textos ou assuntos já estudados, ou experiências pessoais vividas.  <b>APRECIACÃO:</b> expressar a opinião sobre o poema. Esta categoria solicita a emoção do aluno a fim de que ele possa tomar uma posição favorável ou não, às idéias do poema.</p>	<p>Foram nomeadas como de ampliação as questões que convidam o aluno a procurar o assunto em outras fontes ou em outras situações, a fazer outras atividades a partir do tema do poema (entrevista, desenho, pesquisa), assim como as demais atividades que contribuem para ampliar o conhecimento dos alunos.  Como comparação foram identificadas as seguintes questões: Estabeleça as semelhanças e diferenças entre a 1ª, 2ª e 5ª estrofes. Este título faz você lembrar de uma história ou de um personagem? Você conhece o texto lido?  Foram classificadas como apreciação as questões do tipo: O que você entendeu do poema, desta estrofe ou deste título? Você tem a mesma opinião sobre o poema?</p>

Reafirmando, o nosso objetivo foi caracterizar o espaço da poesia no livro didático, enfatizando o conjunto das exigências com o qual o leitor se depara ao confrontar o texto poético. Vale repetir que a categorização das perguntas foi realizada a partir dos pressupostos teóricos, dos objetivos da pesquisa e das informações necessárias à sua explicitação.

Definido o conjunto, o passo seguinte foi o do reconhecimento do valor das categorias no tocante aos objetivos do trabalho. Para tanto, recorreremos à utilização de examinadores, com o objetivo de aperfeiçoar as definições das categorias apresentadas.

Ao todo, foram selecionados 7 examinadores, dos quais 6 são professores do ensino fundamental de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série e 1 é pedagogo, todos no exercício do magistério e atuando em escolas públicas e particulares de Teresina.

A atuação dos examinadores em relação à apreciação das categorias deu-se do seguinte modo:

- a) análise dos compêndios da amostra a partir do indicativo das páginas que deveriam ser analisadas e do roteiro explicativo de cada categoria;
- b) apresentação das categorias levantadas pelos examinadores;
- c) apreciação da quantidade e do entendimento adequado das categorias através de uma discussão feita com os examinadores;
- d) discussão com o propósito de esclarecer os pontos divergentes quanto à definição das categorias e classificação dos exercícios propostos;
- e) levantamento das questões de difícil classificação.

A análise dos manuais pelos examinadores indicou-nos a necessidade de algumas modificações quanto à nomenclatura e definições das categorias. Assim, da discussão com os examinadores resultou o aperfeiçoamento das categorias, mediante pequenas (mas expressivas!) alterações que tornaram

mais explícitas as categorias, tal como se apresentam no corpo deste trabalho.

A seguir, faremos uma análise do tratamento dado à poesia no livro didático, verificando o tipo de texto que é oferecido ao aluno, a proposta de estudo que o cerca e a sua contribuição no processo de formação do leitor crítico. As categorias apresentadas no Quadro 4 serão utilizadas para fundamentar o exame dos níveis de exigências das atividades propostas para a abordagem do poema nos compêndios de Língua Portuguesa.

# PARTE V

*Tem partida,  
tem viagem,  
tem estrada,  
tem caminho,  
tem procura,  
tem destino  
lá dentro do livro.*

*Tem princesa,  
tem herói,  
tem fada,  
tem feiticeira,  
tem gigante,  
tem bandido  
lá dentro do livro.*

*Quanto mito,  
quanta lenda,  
quanta saga,  
quanto dito,  
quanto caso,  
quanto conto  
lá dentro do livro.*

*Tem tragédia,  
tem comédia,  
tem teatro,  
tem poesia,  
tem romance,  
tem suspense  
lá dentro do livro.*

*Tem passado,  
tem presente,  
tem futuro,  
tem moderno,  
tem o velho,  
tem o novo  
lá dentro do livro.*

*Tem verdade,  
tem mentira,  
tem juízo,  
tem loucura,  
tem ciência,  
tem bobagem  
lá dentro do livro.*

*Tem estudo,  
tem ensino,  
tem lição,  
tem exercício,  
tem pergunta,  
tem resposta  
lá dentro do livro.*

*Quanta regra,  
quanta norma,  
quanta ordem  
e quanta lei,  
quanta moral,  
quanto exemplo  
lá dentro do livro.*

*Tem imagem,  
tem pintura,  
tem desenho,  
tem gravura,  
tem estampa,  
tem figura  
lá dentro do livro.*

*Tem desejo,  
tem vontade,  
tem projeto,  
tem trabalho,  
tem fracasso,  
tem sucesso  
lá dentro do livro.*

*Quanta gente,  
quanto sonho,  
quanta história,  
quanto invento,  
quanta arte,  
quanta vida  
há dentro do livro!*

RICARDO AZEVEDO

## 5. A REALIDADE DOS DADOS

Neste capítulo, procuramos caracterizar o espaço da poesia no livro didático através da análise das atividades oferecidas como subsídios à formação do aluno-leitor. Para organizar e analisar os dados coletados nos manuais didáticos, optamos por fazê-lo de modo separado. Assim, subdividimos o capítulo em duas partes, conforme os aspectos observados nos compêndios: na primeira parte, intitulada *Livros e textos: o espaço da poesia no livro didático*, procuramos examinar, em cada livro, a proporção do texto poético em relação aos demais textos, buscando, através da análise dos resultados quantitativos, indicativos da presença da poesia no meio escolar; e na segunda, denominada *A poesia no livro didático e a formação do leitor: as atividades propostas*, buscamos caracterizar as atividades apresentadas e os objetivos da leitura do texto poético nos manuais didáticos, objetivando saber qual é o tipo de leitor que o livro didático ajuda a formar.

### 5.1. LIVROS E TEXTOS: O ESPAÇO DA POESIA NO LIVRO DIDÁTICO

Com o intuito de aferir o lugar ocupado pelo texto poético nos livros didáticos de Língua Portuguesa de 3ª série do ensino fundamental, sentimos a necessidade de estabelecer uma classificação dos textos que figuravam em tais manuais. Convém salientar que o texto é aqui entendido como uma unidade lingüística concreta perceptível que é tomada pelos usuários da língua em situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e, como tal, preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão (KOCH, 2000).

Assim, foram considerados tanto os textos *verbais* como os *extraverbais*. Os textos *verbais* são os que utilizam códigos lingüísticos e, para fins didáticos, podem ser divididos em *práticos*<sup>46</sup>, *informativos*<sup>47</sup> e *literários*<sup>48</sup>. É importante dizer que essa classificação objetiva apenas facilitar o trabalho com textos, uma vez que, como observa Napolini (1996), um mesmo texto pode pertencer a mais de um grupo.

Os textos *extraverbais* são os que utilizam códigos não-lingüísticos ou além dos lingüísticos, como formas, cores, sons e gestos (pintura, escultura, música, mímica, arquitetura, gráficos, ilustrações, fotos, etc.).

Para examinar a posição ocupada pelo texto poético no livro didático, os textos foram organizados, inicialmente, em dois grandes grupos: *poéticos* e *“não poéticos”*. Para efeito desse estudo, foram considerados *textos poéticos* todos aqueles que o livro didático nomeou como tal, incluindo as letras de

---

<sup>46</sup> São aqueles utilizados no cotidiano, em situações variadas. Facilitam a comunicação interpessoal (bilhetes, cartas, telegramas, anúncios, cardápios, convites, manual de instruções, bulas de remédio, cartões-postais, receitas culinárias...).

<sup>47</sup> Têm a função de transmitir conhecimentos, descobertas e conclusões (textos de jornais, enciclopédias, dicionários, gramáticas, revistas, textos científicos...).

<sup>48</sup> São os registros de pensamentos e fantasias do homem e de sua relação com o mundo. Expressam os pensamentos e idéias por meio de conteúdo e forma escolhidos pelo autor e têm como objetivo a valorização do uso estético da linguagem (poemas, contos, crônicas, fábulas, novelas, parlendas, lendas...).

músicas. Os demais textos estão incluídos no grupo dos “*textos não poéticos*”.

Foram inseridos, no grupo dos “*textos não poéticos*”, os gráficos, as ilustrações, os textos jornalísticos, de revistas, de enciclopédias, etc. Os fragmentos de textos que aparecem como abertura de unidade ou capítulo não foram inseridos em nenhuma categoria.

Foram lidos todos os livros e separados tanto os textos que se configuravam como *principais* como os textos *complementares*, nos dois grupos. Os textos *principais* são aqueles que introduzem cada capítulo, ocupando a posição central na unidade e são geralmente seguidos de atividades de vocabulário, de interpretação, de linguagem, de gramática, de ortografia, de produção e criação. Os textos *complementares*, também chamados de textos *suplementares*, são os que ocupam uma posição secundária nos livros e podem servir tanto aos estudos lingüísticos, como às atividades de produção e criação ou somente às atividades de caráter meramente lúdico.

Após a classificação dos textos, foi analisada, em cada um dos manuais, a frequência dos textos poéticos *principais* e *complementares* em relação aos demais textos, aqui denominados de “*textos não poéticos*”.

Na análise dos 12 compêndios, constatamos a presença de 646 textos assim distribuídos:

- 492 “*textos não poéticos*”: 258 *principais* e 234 *complementares*;
- 154 *textos poéticos*: 35 *principais* e 119 *complementares*.

O resultado do levantamento mostrou que, nos livros examinados, há uma nítida predominância dos “*textos não poéticos*”. O texto poético desempenha sempre papel secundário

e subsidiário nos livros didáticos. O Quadro 5, que utiliza a codificação apresentada no Quadro 1, mostra o resultado do confronto entre o número de *textos poéticos* e o número de “*textos não poéticos*” nos livros didáticos da 3ª série do ensino fundamental utilizados nas escolas públicas e particulares de Teresina no ano de 2000.

**QUADRO 5**  
**FREQÜÊNCIA DO TEXTO POÉTICO NO LIVRO DIDÁTICO EM RELAÇÃO AOS**  
**“TEXTOS NÃO POÉTICOS”**

CÓDIGO	TEXTO POÉTICO			“TEXTO NÃO POÉTICO”			TOTAL GERAL
	TP	TC	TOTAL	TP	TC	TOTAL	
L1	3	1	4	24	14	38	42
L2	5	20	25	17	28	45	70
L3	2	2	4	14	17	31	35
L4	7	8	15	22	22	44	59
L5	3	4	7	28	2	30	37
L6	4	3	7	20	21	41	48
L7	2	12	14	10	28	38	52
L8	4	15	19	25	17	42	61
L9	2	22	24	27	9	36	60
L10	-	10	10	22	26	48	58
L11	-	2	2	28	20	48	50
L12	3	20	23	21	30	51	74
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>119</b>	<b>154</b>	<b>258</b>	<b>234</b>	<b>492</b>	<b>646</b>
<b>%</b>	<b>5,4</b>	<b>18,4</b>	<b>23,8</b>	<b>39,9</b>	<b>36,2</b>	<b>76,2</b>	<b>100</b>

Um olhar minucioso sobre os manuais mostrou que o texto poético ocupa um espaço muito limitado nos livros didáticos consultados (23,8%), enquanto que os “*textos não poéticos*” representam maioria absoluta (76,2%). O texto poético representa, portanto, menos de um quarto dos textos apresentados nos livros didáticos de 3ª série, conforme podemos notar pelo Quadro 5, acima.

Na classe dos textos *principais*, a representação do texto poético é sempre inferior (5,4%) aos “*textos não poéticos*” (39,9%). Dos livros analisados, o que apresenta maior quantidade de poemas na categoria principal é o L4 e, ainda assim, esse número representa menos de um terço do total dos textos da mesma classe no grupo oposto. Como podemos notar, o poema como texto principal apresenta freqüências muito baixas nos manuais didáticos e até mesmo nulas, como no caso do L10 e L11.

O poema só alcança maior expressividade quando ocupa a classe dos textos *complementares* (18,4%) e ainda assim essa “vantagem” é superada pelos textos da mesma categoria, no grupo dos “*textos não poéticos*” (36,2%). Ou seja, mesmo na categoria dos textos *complementares*, os “*textos não poéticos*” equivalem, praticamente, ao dobro dos *textos poéticos*. Na categoria dos textos *complementares*, o L9 apresenta o maior número de poemas: 22 textos. Em contrapartida, no grupo contrário, a maior quantidade de textos *complementares* é obtida pelo L12 e é quase duas vezes maior que a quantidade obtida no grupo dos *textos poéticos*.

Como vimos, os poemas são apresentados em maior escala no campo das atividades complementares que geralmente não são alvo da atenção do professor, devido à elasticidade do conteúdo programático em relação inversa ao pouco tempo disponível para o seu desenvolvimento. Os textos *complementares* normalmente são esquecidos ou vistos superficialmente de acordo com a proposta do livro didático adotado pelo professor, como enfatiza Gebara (op. cit.).

Além do que, quando são explorados, os poemas *complementares* são tomados freqüentemente como suporte para a exploração dos aspectos lingüísticos (gramática e ortografia), atividades que refutam a poeticidade do texto. Assim, embora os dados acima reflitam uma visão quantitativa do lugar ocupado

pela poesia no livro didático, é importante considerar que eles podem servir como os primeiros indícios da situação da poesia no meio escolar.

Por certo, a baixa frequência dos poemas como texto principal no livro didático não traduz a multiplicidade dos fatores que interferem na prática pedagógica, mas, como lembra Maia (op. cit.), pode revelar uma parte dos problemas que envolvem a poesia na escola, visto que o professor, na maioria das vezes, tem o livro didático como parâmetro para a proposição do trabalho com textos na sala de aula.

Nesse sentido, estudos realizados (CERRI et alii, 1998; CARBONARI e SILVA, 1998, etc.) comprovam que os textos predominantes nas aulas de Língua Portuguesa são os didáticos. Ou seja, as atividades de leitura predominantes em sala de aula se dão em textos retirados do manual didático. Assim, ainda que o resultado deste levantamento se configure como uma visão quantificada do lugar ocupado pelo texto poético no livro didático, os dados quantitativos podem ser tomados como os primeiros indicativos da presença (ou ausência?) da poesia na vida escolar do aluno.

Vale reafirmar que o baixo índice de poemas no livro didático não reflete a totalidade dos problemas que cercam a poesia no contexto escolar. Embora sendo o livro o recurso didático mais utilizado pelo professor, não podemos dizer (nem é esse o nosso propósito), a partir de um estudo centrado no livro didático, como os professores utilizam tal recurso. O uso que o professor faz do livro nas suas aulas é fator relevante na abordagem da poesia na escola e, por certo, comporta um estudo à parte. Porém, como para a maioria das crianças brasileiras a escola é o único lugar de contato com o texto poético e este contato acontece quase sempre através de livros didáticos, é possível afirmar que a maneira como os livros didáticos tratam o texto poético podem ser decisivos para o conhecimento poético e

o interesse dos alunos e podem indicar ainda o lugar que a poesia ocupa na escola.

Dessa forma, para compreender melhor a abordagem e a visão da poesia no livro didático, analisamos também os tipos de atividades sugeridas aos alunos pelo livro-texto. Particularmente, o nosso propósito foi verificar se as habilidades de leitura requeridas pelos exercícios de compreensão do poema contemplam a apreciação da linguagem poética e conduzem à formação do leitor crítico e criativo.

## **5.2. A POESIA NO LIVRO DIDÁTICO E A FORMAÇÃO DO LEITOR: AS ATIVIDADES PROPOSTAS**

As reflexões que se seguem são fruto de uma análise mais detalhada dos livros adotados nas escolas investigadas e estão relacionadas às estratégias empregadas pelos livros didáticos para abordagem do texto poético, procedimentos fundamentais na formação do leitor. Todos os exemplos aqui citados foram retirados das obras perfiladas no Quadro 1. Foram examinados os exemplares destinados ao professor, que se destinam a orientar a prática docente.

O exame que se segue compreende as atividades apresentadas aos alunos pelos livros didáticos na abordagem do texto poético e está fundamentado na reflexão mais ampla sobre o papel da escola no tocante à educação do espírito, ao desenvolvimento da sensibilidade dos alunos e ao espaço que a poesia ocupa na educação do homem, conforme o construto teórico apresentado nos três primeiros capítulos.

De um modo geral, encontra-se nos manuais didáticos a mesma seqüência de atividades, com poucas alterações. No conjunto dos livros didáticos de 3ª série, observamos as seguintes unidades de trabalho: estudo do vocabulário,

interpretação do texto, gramática, ortografia e produção. Alguns compêndios apresentam atividades de linguagem, dramatização e outras atividades de enriquecimento<sup>49</sup>. Determinadas unidades de trabalho apresentam textos complementares, sem nenhuma orientação explícita<sup>50</sup>.

O Quadro 6 apresenta uma visão geral da frequência das atividades com textos poéticos apresentadas nos livros didáticos analisados.

---

<sup>49</sup> Estamos considerando como exercícios de enriquecimento aqueles que se caracterizam como atividades lúdicas, os que abarcam as vivências musicais, plásticas, cênicas, etc. Ou seja, atividades cujo objetivo maior é assegurar a expressividade e a espontaneidade da criança.

<sup>50</sup> MAIA (op. cit.), classificou de ornamental o texto poético que não apresenta nenhuma orientação explícita.

**QUADRO 6**  
**FREQÜÊNCIA DAS ATIVIDADES NO LIVRO DIDÁTICO**

ATIVIDADE / CÓDIGO (L)	TEXTO PRINCIPAL												TOTAL	TEXTO COMPLEMENTAR												TOTAL	TOTAL GERAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Leitura	3	1	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	<b>8</b>	-	-	-	1	1	-	6	-	-	1	-	2	<b>11</b>	<b>19</b>
Vocabulário	2	12	1	-	19	-	14	8	3	-	-	14	<b>73</b>	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	<b>1</b>	<b>74</b>
Interpretação	4	42	9	21	37	56	24	36	20	-	-	22	<b>271</b>	7	-	9	30	-	-	1	-	-	2	-	5	<b>54</b>	<b>325</b>
Gramática	-	28	-	-	15	29	16	13	7	-	-	22	<b>130</b>	-	7	15	-	1	-	-	-	2	3	-	5	<b>33</b>	<b>163</b>
Linguagem	13	-	8	-	-	-	-	-	-	-	-	6	<b>27</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	<b>-</b>	<b>27</b>
Ortografia	-	15	-	-	13	11	7	15	8	-	-	12	<b>81</b>	-	4	-	-	2	3	3	15	18	4	-	4	<b>53</b>	<b>134</b>
Produção	-	5	-	2	3	4	2	4	3	-	-	3	<b>26</b>	-	5	6	5	-	-	-	-	2	-	2	-	<b>20</b>	<b>46</b>
Dramatização	3	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	<b>4</b>	-	-	1	1	-	-	2	-	-	-	2	<b>6</b>	<b>10</b>	
Enriquecimento	1	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	<b>5</b>	-	3	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	<b>5</b>	<b>10</b>
<b>Ornamental</b>														-	-	-	<b>1</b>	-	-	-	-	-	<b>1</b>	-	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>4</b>

Os dados do quadro anterior compreendem todas as atividades relacionadas ao estudo do texto poético nos manuais didáticos analisados. Como podemos observar, a interpretação do texto é a atividade mais utilizada no livro didático, tanto na classe dos poemas *principais* (271) como na classe dos poemas *complementares* (54). É importante notar que no L4, especialmente, as questões de interpretação com textos *complementares* (30) superam de modo expressivo os exercícios propostos nos textos *principais* (21). Estaremos diante da exceção da regra? Sobre os tipos de questões apresentadas, discorreremos mais adiante.

Depois dos exercícios de interpretação do texto, o maior número de questões aparece nas atividades de gramática (163) e ortografia (134). Vale ressaltar que, na maioria dos manuais examinados, os estudos gramaticais e ortográficos se desenvolvem de maneira desarticulada, uma vez que utilizam palavras e expressões desvinculadas do texto. As questões que estabelecem uma relação entre a gramática e o sentido do poema são pouco freqüentes. Nas poucas situações em que o aluno é solicitado a retomar o texto básico, os tipos de questões mais presentes nos exercícios gramaticais são as que pedem uma simples identificação de um elemento gramatical no texto. Nesse caso, o texto é tomado normalmente como “pretexto” para iniciar de maneira “prazerosa” o estudo lingüístico. Vale dizer que é importante (e necessário) que se parta de um texto para introduzir e ampliar o estudo da linguagem, mas como nos lembra Cerri et alii (op. cit.), “[...] não se pode deixar de considerar que nenhuma abordagem gramatical ou lingüística será capaz de esgotar todos os significados de um texto” (p.39). Essas observações são relevantes e nos levam a conjecturar que o livro didático estuda o texto de maneira fracionada, sem considerar a sua significação.

Em seguida vêm as atividades de vocabulário com 74 questões. É possível perceber, através do Quadro 6, que o estudo do vocabulário só é mais freqüente quando o poema é o texto principal, tendo sido registrado apenas um caso de exploração vocabular com o texto complementar (L2).

O exame dos compêndios revelou, também, que grande parte dos exercícios propostos referem-se apenas à substituição de vocábulos por seus sinônimos e antônimos (L1, L2, L3, L5, L8, L9). A polissemia (significados diferentes que uma mesma palavra pode ter de acordo com o contexto), a derivação (por prefixação e sufixação), a rede lexical (palavras que fazem parte do mesmo grupo semântico) e a transformação de classe gramatical são atividades restritas nos livros didáticos.

Outro dado relevante apontado pela análise é que, geralmente, as atividades de vocabulário apresentam um número reduzido de vocábulos, que já vêm normalmente acompanhados do significado exato que cada um apresenta no texto. Geralmente, os exercícios não conduzem o aluno ao uso do dicionário, privando-o do conhecimento de outras acepções da palavra em situações diversas<sup>51</sup>. Dessa forma, o aluno já recebe as informações elaboradas, não sendo orientado para o uso dos recursos existentes na busca do seu conhecimento. E como afirma Evaristo (1998):

A tentativa de facilitar e agilizar o processo de leitura pode ser também a causadora de um novo problema: apresentando apenas uma acepção, geralmente a que se considera a mais adequada, impede-se o contato com a riqueza de outras possibilidades de sentido. A busca do termo mais apropriado a um determinado contexto é um exercício indispensável na aprendizagem da leitura. Somente através da experimentação da atividade, nos vários momentos em que será solicitada, é que se dará a incorporação da prática de pesquisa e dos

---

<sup>51</sup> Sobre o uso do dicionário na sala de aula, consultar EVARISTO, Marcela Cristina. Compreendendo textos: o questionário e o vocabulário. In: MICHELETTI, Guaraciaba e BRANDÃO, Helena (coords.). São Paulo, Cortez, 1998.

próprios conceitos encontrados, contribuindo assim para a formação do leitor autônomo e crítico (p.133).

Dos livros consultados, apenas o L2, L5, L7 e L12 apresentam uma proposta mais sistematizada de exploração das palavras, das expressões e dos recursos estilísticos do texto, através de atividades variadas e gradativas, (inclusive o manuseio do dicionário), de modo a ampliar o vocabulário ativo dos alunos.

Chamou-nos atenção também o fato de, nos manuais analisados, serem escassas as orientações para o professor sobre o trabalho com o vocabulário. Somente em poucos livros são encontradas algumas “dicas”, destacadas em letra vermelha ou azul, bastante reduzida, propondo algumas atividades para fixação do vocabulário. No entanto, tais atividades se limitam à utilização do termo tal qual aparece no texto, sem utilizar as possíveis significações do vocabulário em outros contextos, limitando o estudo do vocabulário à mera cópia do significado dado pelo livro. Assim, o estudo do vocabulário acaba por se configurar como uma atividade mecânica, visto que os procedimentos adotados são repetitivos e sem reflexão, distanciando o aluno do entendimento de sua verdadeira finalidade: a ampliação do conhecimento (CERRI et alii, op. cit.).

Os exercícios de produção de texto têm quase a mesma freqüência, seja no texto *principal* (26) ou no *complementar* (20). A atividade de composição do texto poético não é uma atividade muito presente nos livros didáticos (destaquem-se algumas sugestões, especialmente no L2 e L12). Mesmo quando o texto principal é um poema, o aluno é geralmente remetido à produção de “textos não poéticos”. Apesar de a maioria dos manuais apresentar uma proposta de oportunizar ao aluno a escrita de diferentes tipos de textos (diálogos, relatos, narrações, crônicas, anúncios, poemas, etc.), a produção do

texto poético é ainda uma iniciativa muito tímida. Essa situação é coerente com o modesto espaço ocupado pelo poema no livro didático, conforme foi mostrado anteriormente.

As atividades concernentes à poeticidade do texto não são muito freqüentes nos livros didáticos. O sentido figurado das palavras, as metáforas, as figuras de estilo, a rima, a aliteração, o ritmo, a sonoridade, enfim, os recursos poéticos são pouco solicitados pelos manuais didáticos. Ou seja, os elementos caracterizadores do poema praticamente não são explorados pelos livros didáticos. As atividades de exploração da linguagem poética (27) só aparecem de forma mais sistematizada em 03 (três) livros (L1, L3 e L6), na classe dos textos principais. Ainda assim, as atividades insistem apenas nos aspectos formais da linguagem poética - conceituar verso, estrofe, rima, etc.

Como podemos notar, as atividades de leitura são reduzidas (19) e não aparecem (de forma explícita) em todos os manuais. De acordo com o Quadro 6, verificamos que as atividades de leitura aparecem com maior freqüência quando o poema é texto complementar. Aliás, os textos complementares são tomados freqüentemente como suporte de leitura ou para fins ortográficos e gramaticais. No caso da leitura, a silenciosa é mais solicitada que a leitura oral. A análise dos manuais revelou que a oralidade do texto poético no livro didático é ignorada, colocada num plano inferior. Essa situação pode evidenciar que a sonoridade, o ritmo, a musicalidade, a entonação, elementos que caracterizam o poema, são censurados pelo livro didático e podem distanciar o aluno do texto poético. A baixa freqüência de atividades de dramatização nos livros didáticos observados pode reforçar a nossa tese.

Se a leitura predominante em sala de aula se dá em textos extraídos do próprio livro didático, como vimos anteriormente, podemos então concluir que as situações de leitura do texto poético na escola inscrevem-se num contexto lacunar, visto que

o resultado das observações revela uma certa ausência dessas atividades nos livros didáticos, recursos balizadores da prática pedagógica. Assim, à luz dos dados obtidos, podemos afirmar como Soares (op. cit.) que as atividades de leitura de poemas no livro didático não privilegiam os conhecimentos, as habilidades e atitudes necessárias à formação do “bom leitor de poesia”.

De acordo com Carbonari e Silva (op. cit.), a verbalização do texto é importante para que o aluno consiga uma leitura fluente, porque é parte de um conjunto de procedimentos que poderão conduzir o aluno a uma leitura crítica do texto. Conforme as autoras, a leitura oral pode ser o início de um processo de leitura de mundo desde que considere:

- a relação do texto com as experiências de vida do leitor;
- o diálogo com textos já lidos e que fazem parte da história de leitura de cada um;
- a abertura para as várias possibilidades de leitura sugeridas pelo texto;
- o preenchimento das lacunas deixadas pelos sentidos explícitos (p. 114).

Desse modo, a leitura se configura como uma atividade de produção e reconstrução do sentido do texto. Se a verbalização do texto conduz à musicalidade, ao ritmo, a entonação, à melodia própria do texto poético, o exercício dessa habilidade é também papel da escola e, portanto, do livro didático que se configura como um dos principais instrumentos de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras.

Dramatização e atividades de enriquecimento comparecem numa escala bem inferior (10 questões) e também não estão presentes em todos os manuais didáticos, como mostra bem o Quadro 6. O texto ornamental apresenta a menor frequência (4 questões) e só comparece em 03 (três) livros (L4, L10 e L12), na categoria dos poemas complementares. Sobre os textos ornamentais cabe dizer ainda que, no nosso entendimento, a

baixa freqüência desses textos não representa tanto prejuízo porque a simples presença do poema no livro didático não garante a aproximação da criança com a linguagem poética. É preciso que haja direcionamento da atividade do aluno, através da intervenção do professor.

Como o nosso objetivo foi focalizar as habilidades solicitadas aos alunos pelo livro didático na abordagem do texto poético, faremos a seguir uma análise dos exercícios de compreensão do texto porque, além de serem constantes em todos os compêndios, são atividades que recorrem freqüentemente ao texto básico, interferindo diretamente na formação do leitor.

### **5.2.1. OS EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO DO TEXTO POÉTICO**

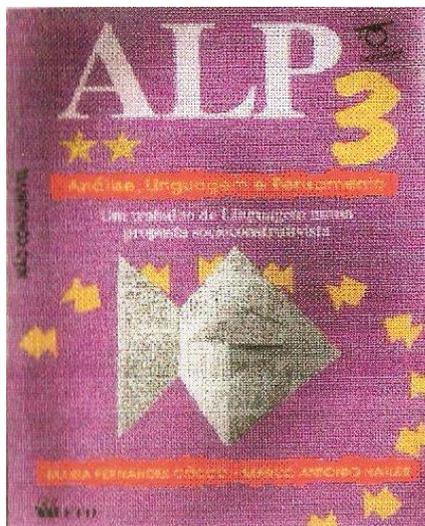
Como vimos anteriormente, através do Quadro 6, a interpretação do texto poético é a atividade mais utilizada pelo livro didático e se apresenta com uma multiplicidade de tipos de questões. Assim, para não nos atermos a generalidades, dado o caráter do nosso objeto de estudo, concentramo-nos especificamente nos exercícios de interpretação do poema. Para subsidiar a análise dos exercícios de interpretação do texto poético, foram utilizadas as tipologias das perguntas apresentadas no Quadro 4: *Identificação, Transcrição, Ordenação, Inversão, Caracterização, Explicação, Síntese, Ampliação, Comparação e apreciação.*

Os dados resultantes da análise dos manuais didáticos serão inicialmente apresentados por livro, separadamente. O exame dos níveis de compreensão exigidos pelos exercícios propostos nos livros didáticos será precedido de alguns comentários sobre as características gerais de cada obra. À medida que for importante, apontaremos qualidades estéticas dos poemas encontrados nos livros, com o propósito de enriquecer

nossas observações. Para efeito da utilização do termo, falaremos em poema ou texto poético, significando sempre a composição em forma de versos, embora outros textos possam também conter linguagem poética.

A seguir analisaremos as questões propostas para a abordagem do poema, nos livros didáticos de 3ª série, na medida em que elas contribuem para a formação de leitores críticos, capazes de seguir os rastros que os autores deixam nos seus textos, percorrendo, assim, um caminho que também é seu e tomando parte no que Kleiman (1992)<sup>52</sup> chama de “responsabilidade mútua” do ato de ler e escrever. No final faremos uma comparação dos dados em termos do conjunto de livros analisados.

### 5.2.1.1. ALP - ANÁLISE LINGUAGEM E PENSAMENTO



O livro, *Análise Linguagem e Pensamento*, de Maria Fernandes Cocco e Marco Antonio Hailer, editado em 1995 pela editora FTD, indicado para a 3ª série do ensino fundamental e recomendado com duas estrelas pelo MEC para as escolas públicas, está dividido em 27 capítulos, organizados em quatro unidades temáticas: *Usando a imaginação*, *Vivendo aventuras*,

*Mundo infantil e Falando de natureza*.

Como referencial teórico os autores utilizam os estudos de Piaget e Vigotsky, apresentando um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista, cujo objetivo geral é “levar o

<sup>52</sup> KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, Pontes, 1992, p. 65.

aluno a observar, perceber, descobrir, refletir sobre o mundo, interagir com seu semelhante através do uso funcional de linguagens” (CÓCCO e HAILER, 1995: 2).

O trabalho de leitura no L1 se fundamenta na exploração de textos diversificados (práticos, informativos, literários e extraverbais), explorados em cada unidade temática, através de atividades de aspectos específicos: *Linguagem oral, Compreensão, Produção, Técnicas de redação, Linguagem extraverbal, Ortografia e Gramática aplicadas*. A aprendizagem da leitura tem por objetivo “levar o aluno à análise e à compreensão das idéias dos autores e buscar no texto os elementos básicos e os efeitos de sentido” (op. cit. p. 5).

É importante notar que, mesmo diante de uma proposta de trabalho de leitura fundamentada na utilização de tipos diversificados de textos, num universo de 42 textos distribuídos no L1, apenas 4 são poemas: sendo 3 textos principais e 1 texto complementar, conforme foi apresentado anteriormente no Quadro 4. Os textos são conhecidos e de autores renomados: O frio pode ser quente?, de Jandira Mansur (p.20); O menino maluquinho, de Ziraldo (p.90), e uma letra de música, Sobradinho<sup>53</sup>, de Sá e Guarabyra (p.131). O texto complementar também é uma letra de música, Dia diferente<sup>54</sup>, de Denise Mendonça e Maria Mazzetti (p.18). Podemos dizer, então, que os textos foram bem escolhidos porque parecem adequados aos interesses dos alunos de 3ª série. Resta agora saber qual o tratamento dispensado ao poema no L1, no tocante às questões de interpretação de texto.

A Tabela 1 apresenta a configuração da ocorrência das categorias de compreensão do texto poético no L1. Podemos observar que, na classe dos textos principais, os percentuais mais elevados concentram-se nos Grupos A e C, nas categorias

<sup>53</sup> Do disco 10 anos juntos. RCA Victor, 1983.

<sup>54</sup> Do disco Ola, Grupo Ola. Belo Horizonte, Bemol, 1980.

*Identificação* (21.05%) e *Ampliação* (47.37%). A primeira categoria abrange níveis de compreensão muito elementares quanto ao nível de elaboração das respostas, já que as atividades propostas exigem apenas que o aluno identifique informações que se apresentam de modo explícito no texto. A segunda categoria abarca um nível de compreensão mais exigente, pois solicita do aluno a realização de atividades a partir do tema do poema, atividades que contribuem para a ampliação do seu conhecimento. No grupo B apenas a categoria *Síntese* foi contemplada e com um percentual de frequência muito inferior (5.26%). Quatro categorias apresentaram frequência nula: *Ordenação*, *Inversão*, *Caracterização* e *Explicação*, evidenciando pouca diversificação dos tipos de questões presentes nos exercícios de compreensão do texto poético. As demais categorias apresentam percentuais abaixo de 11.00% (*Transcrição* e *Comparação*, 10.53%; *Síntese* e *Apreciação*, 5.26%).

Quando o poema é texto complementar, apenas duas categorias do grupo C são contempladas, *Ampliação* (85.71%) e *Comparação* (14.29%). Estas duas categorias apresentam níveis de compreensão mais amplos, pois solicitam uma reflexão maior por parte do aluno. As demais categorias apresentam frequência nula (*Identificação*, *Transcrição*, *Ordenação*, *Inversão*, *Caracterização*, *Síntese*, *Explicação* e *Apreciação*).

É importante destacar que muitas das categorias que não comparecem ou que aparecem com uma frequência muito aquém no L1, são exatamente aquelas que exigem a compreensão inferencial e apreciativa das questões e que, portanto, oportunizam a ampliação do nível de leitura da criança. A categoria *Apreciação* por exemplo, que pede que o aluno manifeste a sua opinião, isto é, que solicita a resposta emocional do aluno, obteve uma frequência bastante inferior

(5,26%) no grupo dos poemas principais e frequência nula nos poemas complementares.

Vale destacar a frequência elevada da *Ampliação*, tanto na classe dos poemas principais (47,37%) como na classe dos poemas complementares (85,71%), categoria que consideramos abrangente porque, como enfatizamos anteriormente, envolve atividades que ampliam o conhecimento do aluno: pesquisas, consultas a outras fontes, etc. Porém, em se tratando do texto poético, esse tipo de questão por si só não garante a adesão do leitor.

**TABELA 1**  
**PERCENTUALE EXERCÍCIOS CONFORME AS CATEGORIAS DE LEITURA NO L1**

CATEGORIAS	POEMA		TOTAL GERAL
	PRINCIPAL	COMPLEMENTAR	
	%	%	%
Identificação	21	-	15,4
Transcrição	10,5	-	7,7
<b>Subtotal/A</b>	<b>31,5</b>	<b>-</b>	<b>23,1</b>
Ordenação	-	-	-
Inversão	-	-	-
Caracterização	-	-	-
Explicação	-	-	-
Síntese	5,3	-	3,8
<b>Subtotal/B</b>	<b>5,3</b>	<b>-</b>	<b>3,8</b>
Ampliação	47,4	85,7	57,7
Comparação	10,5	14,3	11,5
Apreciação	5,3	-	3,9
<b>Subtotal/C</b>	<b>63,2</b>	<b>100</b>	<b>73,1</b>
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>100</b>

A configuração geral dos dados neste livro revela a reduzida variedade e a baixa frequência das questões propostas, contrariando, desse modo, a concepção de leitura que

fundamenta a obra, conforme proclamado no manual do professor: “[...] um trabalho de leitura pode abordar tipos diversificados de textos, enfoques diferentes de interpretação (grifos nossos) e proporcionar o desenvolvimento de estratégias e habilidades para a aprendizagem da leitura” (CÓCCO e HAILER. 1995: 5).

### 5.2.1. 2. DE OLHO NO FUTURO



Assinalado com uma estrela, *De Olho no Futuro*, de Cássia Leslie Garcia, Maria P. Cavequia e Maria Aparecida Almeida, da Editora Quinteto, apresenta 22 unidades, estruturadas em torno de textos básicos, cujos temas são explorados nas seguintes seções: *Interpretação*, *Vocabulário*, *Gramática*, *Ortografia*, *Composição* e, eventualmente, *Outras Palavras*,

*Outras Imagens* e *Extra! Extra!*

A proposta do livro, segundo os autores, é auxiliar o trabalho de sala de aula apresentando textos variados e conteúdos adequados a cada série, seguidos por atividades motivadoras, numa linguagem clara e precisa. Porém, os pressupostos teóricos que fundamentam a proposta de trabalho do livro não se apresentam de modo claro no manual do professor.

Ao todo, o livro contém 70 textos: sendo 22 principais e 48 complementares. Nesse conjunto, a poesia figura apenas 5 vezes como texto principal e 20 vezes como texto complementar. Os textos complementares estão distribuídos da seguinte forma: 5 fornecem modelo para a produção escrita, 3 são utilizados

como recurso para enriquecimento do universo do aluno e os demais são utilizados como pretextos para exercícios de gramática (7 textos), ortografia (4 textos) e vocabulário (1 texto), conforme dados do Quadro 5.

Dentre os poemas que compõem a obra, destacamos Caixa mágica de surpresa de Elias José; Vira-lata e Pá-virada de Cristina Porto e Michele Iacocca; Cabloco espirituoso, de Walter Nieble de Freitas; Brancos, pretos e amarelos de I. L. Peretz e A coisa mais bela do mundo, de B. Zakoder (recriação de Tatiana Belinky). Na classe dos textos complementares deparamo-nos com autores renomados como: Vinícius de Moraes, Paulinho Pedra Azul, Carlos Queiroz Telles, Ricardo Azevedo, Roseana Murray, Pedro Bandeira, Sidônio Muralha, entre outros. Diante da expressividade de nomes da poesia para criança, resta averiguar a abordagem dada ao poema através dos exercícios de compreensão.

A Tabela 2 apresenta a frequência categorias no L2. Podemos observar que, apesar da diversidade de poemas, nenhum exercício de entendimento do texto é proposto com os poemas complementares. Na classe dos poemas principais, as categorias que obtiveram percentuais mais elevados estão nos grupos A e C: *Identificação* (38,1%), categoria de nível elementar e *Apreciação* (28,6%), categoria que solicita do aluno níveis mais abrangentes de leitura, exigindo uma avaliação com julgamento de valor com base nas suas próprias experiências. No entanto, analisando os subtotais de cada grupo podemos observar que há uma predominância das categorias do grupo A, ligadas à compreensão literal, que abrangem apenas os exercícios que testam a memorização de detalhes.

Cabe destacar também a categoria *Ampliação* com um percentual de 11,9%, envolvendo questões que levam em conta a inferência textual. As demais categorias aparecem com um percentual de frequência abaixo de 8%, englobando a

*Caracterização* (2,4%), a *Transcrição* (4,8%), a *Explicação* e a *Síntese* (7,1%). Observamos ainda a ausência total de questões classificáveis como *Ordenação*, *Inversão* e *Comparação*, categorias relevantes porque apontam para os conhecimentos prévios que os alunos já possuem.

A configuração geral das categorias no L2 varia entre o percentual mais baixo na categoria *Caracterização*, 2,4% e o maior, 38,1%, na categoria *Identificação*, evidenciando a prevalência de categorias que apresentam níveis rudimentares de leitura.

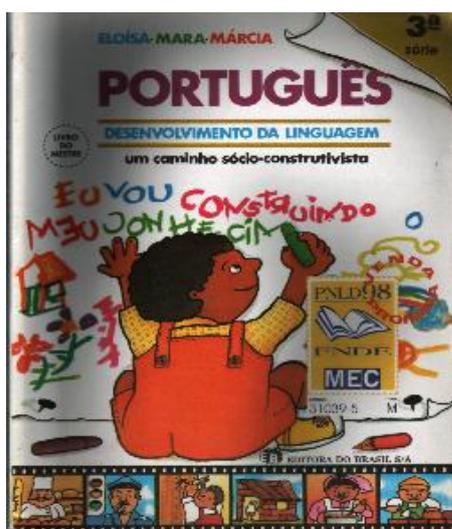
Os dados acima reforçam a observação feita pela equipe do MEC no Guia de Livros Didáticos (1998), no tocante aos exercícios de interpretação do texto:

[..] no estudo de textos, há um peso excessivo atribuído à recuperação de informações e às questões de caráter opinativo. Ainda que em número insuficiente, há questões que levam em conta a inferência textual, item relevante e que ainda não havia figurado nesta coleção. [...] embora claras e bem intencionadas, as questões propostas tendem a contemplar apenas o relato de experiências (p. 13).

**TABELA 2**  
**PERCENTUAL DE EXERCÍCIOS CONFORME AS CATEGORIAS DE LEITURA**  
**NO L2**

CATEGORIAS	POEMA		TOTAL GERAL
	PRINCIPAL	COMPLEMENTAR	
	%	%	%
Identificação	38,1	-	38,1
Transcrição	4,8	-	4,8
<b>Subtotal/A</b>	<b>42,9</b>	<b>-</b>	<b>42,9</b>
Ordenação	-	-	-
Inversão	-	-	-
Caracterização	2,4	-	2,4
Explicação	7,1	-	7,1
Síntese	7,1	-	7,1
<b>Subtotal/B</b>	<b>16,6</b>	<b>-</b>	<b>16,6</b>
Ampliação	11,9	-	11,9
Comparação	-	-	-
Apreciação	28,6	-	28,6
<b>Subtotal/C</b>	<b>40,5</b>	<b>-</b>	<b>40,5</b>
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>100</b>

### 5.2.1.3. DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM



Recomendado com ressalvas (uma estrela), *Desenvolvimento da Linguagem*, de Eloisa Bombonatti Gianini, Mara Silvia Avilez e Márcia M. da Silva Prioli, da Editora do Brasil S/A, está organizado em 17 unidades, estruturadas em torno de eixos temáticos: *A sua história, Relações familiares, Sonhos, Menino X Menina, Recuperando a Natureza, Fábula, Direitos da Criança, Irmãos, Desmatamento, Jornal, Os deveres, Liberdade, Indústria de Papel, Tudo tem uma história,*

*Promessas políticas, História de uma cidade.* As unidades estão divididas em pequenas seções que seguem as atividades de leitura: *Ponto de partida, Vocabulário, Estudo do texto, Vivência (trabalho oral), Texto vida, Prática lingüística e Técnica redacional.* Geralmente, a última seção de cada unidade destina-se à reescrita do texto. Algumas vezes são incluídas outras seções como: *Associação de idéias, Imaginando, Oficina de criação, Jogral e Integrando (atividade interdisciplinar).*

Sobre a obra, o Guia de Livros Didáticos faz a seguinte observação:

A seleção de textos, neste volume, tem como qualidade a sua relativa diversidade de tipos. Predominam as narrativas, em seus diferentes gêneros (fábula, história dialogada, conto, diário); há uma **quantidade razoável de poemas** (grifos nossos) e alguns textos informativos (p. 132).

É importante destacar que essa quantidade razoável de poemas de que fala o Guia de Livros Didáticos se resume a 4 textos: 2 principais e 2 complementares, conforme mostrou anteriormente o Quadro 4. Além do baixo número de poemas (nada razoável, no nosso entendimento), os textos são, em geral, extremamente curtos, embora, em se tratando de poesia, a extensão não comprometa a qualidade do texto. O primeiro poema por exemplo, localizado a pagina 65 do livro, intitulado *A meditação sobre o Tietê*<sup>55</sup>, de Mário de Andrade, divide página com outros textos e é composto de apenas 8 versos:

Onde me queres levar?  
 - Rio Água do meu Tietê,  
 que entras pela terra  
 E que me afastas do mar...  
 É noite. E tudo é noite. Debaixo do arco admirável

<sup>55</sup> ANDRADE, Mário de. Poesias completas – Lira paulistana. 4ª ed., Livraria Martins Editora S.A., 1974.

Da Ponte das Bandeiras o rio  
 Murmura num banzeiro de água pesada e oleosa,  
 É noite e tudo é noite (p.65).

Quanto aos níveis de compreensão dos exercícios propostos, os dados sobre o L3 estão dispostos na Tabela 3. As categorias que obtiveram percentuais mais elevados na classe dos poemas principais foram *Transcrição* e *Identificação* no Grupo A, com freqüência de 41.18% e 17.65%, respectivamente. No Grupo B, apenas uma categoria compareceu, *Explicação*, com freqüência de 11.76%. Três categorias (*Explicação* no Grupo B, *Ampliação* e *Apreciação* no Grupo C) comparecem com a mesma freqüência (11.76%). A categoria *Comparação* aparece com uma freqüência muito baixa (5.88%). As demais categorias (*Ordenação*, *Inversão* e *Caracterização*) apresentam freqüência nula.

Na classe dos poemas complementares, apenas duas categorias, no Grupo C, foram contempladas: *Apreciação* (88.89%) e *Ampliação* (11.11%). Todas as categorias dos Grupos A e B apresentam freqüências nulas.

A exemplo do L1, o L3 apresenta pouca variedade de questões, com níveis de compreensão próprios das categorias dos Grupos A e C. Chama atenção o fato da *Apreciação*, categoria que exige do aluno o julgamento de idéias e a manifestação da opinião, ter sido contemplada apenas duas vezes nos exercícios que exploram o texto principal, ao passo que nos textos complementares (textos que provavelmente não serão explorados pelo professor) essa categoria comparece oito vezes.

Os dados gerais das categorias que comparecem no L3 se configuram da seguinte forma:

- *Poemas principais* – o percentual mais baixo foi obtido pela categoria *Comparação*, 5.88% e o maior, 41.18%, foi obtido pela categoria *Transcrição*.
- *Poemas complementares* – somente foram contempladas categorias do grupo C que englobam questões que solicitam níveis de compreensão amplos. Questionamos, porém, a possibilidade da exploração de tais atividades na sala de aula, por se tratar de textos suplementares.

A análise dos subtotais, na classe dos poemas principais, revela a prevalência das categorias do Grupo A (*Identificação e Transcrição*), com percentual de frequência equivalente a 58.83%, sobrepujando-se novamente as categorias que solicitam níveis de compreensão mais elementares (*compreensão literal*), contrariando a idéia de compreensão textual apresentada pelas autoras: “[...] procuramos aproximar o aluno do texto lido, fazendo com que ele opine dentro das situações apresentadas pelo texto, participando, discutindo idéias, resolvendo momentos de conflito, interagindo com o autor do texto” (p. 5).

**TABELA 3**  
**PERCENTUAL DE EXERCÍCIOS CONFORME AS**  
**CATEGORIAS DE LEITURA NO L3**

CATEGORIAS	POEMA		TOTAL GERAL
	PRINCIPAL	COMPLEMENTAR	
	%	%	%
Identificação	17,6	-	11,5
Transcrição	41,2	-	26,9
<b>Subtotal/A</b>	<b>58,8</b>	<b>-</b>	<b>38,4</b>
Ordenação	-	-	-
Inversão	-	-	-
Caracterização	-	-	-
Explicação	11,8	-	7,7
Síntese	-	-	-
<b>Subtotal/B</b>	<b>11,8</b>	<b>-</b>	<b>7,7</b>
Ampliação	11,8	11,1	11,5
Comparação	5,8	-	3,9
Apreciação	11,8	88,9	38,5
<b>Subtotal/C</b>	<b>29,4</b>	<b>100</b>	<b>53,9</b>
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

#### 5.2.1.4. LINGUAGEM E INTERAÇÃO



Recomendado com distinção (três estrelas) pelo MEC, para as escolas brasileiras, o livro *Linguagem e Interação*, editado em 1996 pela Editora Módulo, foi escrito por cinco autoras: Edna Maria Pontes, Elisiani Vitória Tiepolo, Maria Aparecida Comin de Araújo, Reny Maria Gregolin Guindaste e Sonia Aparecida Glodis Medeiros. O volume 3 contém 16 unidades temáticas,

nas quais os textos são seguidos por *Atividades de leitura, Produção escrita e Conhecimentos lingüísticos*.

O Guia de Livros Didáticos (1998) considera a seleção textual de boa qualidade e sobre as atividades de estudo de texto proclama que,

[...] “de modo geral, são bem estruturadas e articuladas. Contemplam aspectos como vocabulário (sentido literal e figurado), intertextualidade (relações entre textos), processos coesivos (elementos responsáveis pela articulação interna do texto), recursos de estilo, inferência, intenções, generalizações e redução de informação” (p. 115).

No conjunto de 59 textos diversos, a poesia aparece 4 vezes como texto principal e 11 vezes como texto complementar. Destes, 8 textos são letras de música: Aquarela, de Toquinho e Vinícius de Moraes; A cor do homem e Canção da América, de Milton Nascimento e Fernando Brandt; João e Maria, de Chico Buarque de Holanda e Sivuca; Saudosa Maloca, de Adoniran Barbosa; Asa Branca, de Luiz Gonzaga; Cuitelinho, de Milton Nascimento e Chico Mineiro, de Tônico e Francisco Ribeiro.

A Tabela 4 contém a freqüência e o percentual das categorias no L4. Podemos constatar a presença de categorias de leitura tanto na classe dos poemas principais como na dos complementares.

Na classe dos poemas complementares, prevalecem as categorias *Ampliação* (44,74%) e *Explicação* (23,68%). Em seguida, figura a categoria *Síntese* com 7,89% de freqüência. As categorias *Ordenação* e *Comparação* apresentam freqüências equivalentes, 5,26%. A categoria *Apreciação*, que requer do aluno a expressão de idéias sobre o texto, aparece com a freqüência mínima (2,63%), ao lado das categorias *Transcrição*, no Grupo A, e *Inversão*, no Grupo B.

Observamos que o L4 contempla uma maior diversidade de questões quando o poema é texto complementar. Nos poemas principais, três categorias não são encontradas (*Ordenação e Caracterização*, no Grupo B, e *Comparação*, no Grupo C), ao passo que na classe dos poemas complementares apenas a categoria *Caracterização* apresenta frequência nula.

A análise dos subtotais mostra a maioria absoluta dos percentuais de frequência das categorias do Grupo C, tanto na divisão dos poemas principais (58.34%), quanto na classe dos complementares (52.63%), evidenciando a possibilidade de desenvolvimento de habilidades de leitura mais sofisticadas por se tratar de categorias que exploram a compreensão apreciativa do aluno.

De modo geral, o levantamento das categorias que aparecem no L4 se apresenta da seguinte forma:

- *Poemas principais* – o índice de frequência mais baixo foi obtido pela categoria Identificação (4.17%), e o mais alto (41.67%), foi alcançado pela *Ampliação*, prevalecendo desta feita, categorias que solicitam níveis de compreensão mais elevados – *compreensão apreciativa*.
- *Poemas complementares* - o percentual de comparecimento mais baixo foi obtido pelas categorias *Apreciação, Inversão e Transcrição* (2.63%), e o maior, pela categoria *Ampliação*, sobrepujando-se novamente categorias que solicitam níveis de compreensão mais elevados – *compreensão apreciativa*.

Os dados revelados pelo exame do L4 confirmam a observação feita no Guia de Livros Didáticos (1998): “(...) além da recuperação de informações explicitamente veiculadas pelo texto e da exploração do conteúdo implícito por meio de perguntas de

cunho inferencial, o trabalho de leitura extrapola os limites do próprio texto” (p. 116).

Vale ressaltar, porém, que a categoria *Apreciação* considerada desejável neste estudo, porque propicia ao aluno o exercício das vivências emocionais (agradáveis ou não), ainda comparece poucas vezes nas atividades propostas: quatro vezes nos poemas principais e uma vez só nos poemas complementares, perfazendo um total de 24 questões, no primeiro caso, e 38 no segundo.

**TABELA 4**  
**PERCENTUAL DE EXERCÍCIOS CONFORME AS**  
**CATEGORIAS DE LEITURA NO L4**

CATEGORIAS	POEMA		TOTAL GERAL
	PRINCIPAL	COMPLEMENTAR	
	%	%	
Identificação	4,2	5,3	4,8
Transcrição	8,3	2,6	4,8
<b>Subtotal/A</b>	<b>12,5</b>	<b>7,9</b>	<b>9,6</b>
Ordenação	-	5,3	3,2
Inversão	12,5	2,6	6,5
Caracterização	-	-	-
Explicação	8,3	23,7	17,7
Síntese	8,3	7,9	8,1
<b>Subtotal/B</b>	<b>29,1</b>	<b>39,5</b>	<b>35,5</b>
Ampliação	41,7	44,7	43,6
Comparação	-	5,3	3,2
Apreciação	16,7	2,6	8,1
<b>Subtotal/C</b>	<b>58,4</b>	<b>52,6</b>	<b>54,9</b>
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

### 5.2.1.5. MARCHA CRIANÇA



O livro *Marcha Criança*, de Maria Teresa Marsico, Maria do Carmo Tavares da Cunha, Maria Elisabete Martins Antunes e Armando Coelho de Carvalho Neto, da Editora Scipione, não foi recomendado pelo MEC no PNLD – 1999.

O livro está organizado em 31 capítulos, divididos em seções de trabalho assim distribuídas: *Vocabulário; Você quer saber?; Você leu... você participa; Comentando; Entendendo e usando as palavras; Escrevendo certo; Aprendendo e usando a gramática; Criatividade e alegria e Redação*. Em alguns capítulos, foi incluída a seção *Praticando a escrita*.

Quanto à seleção e organização dos textos, no manual do professor, os autores fazem a seguinte observação: “Cada capítulo, (...), é introduzido por um texto, com objetivo de estimular o prazer da leitura. São textos variados, extraídos, na maior parte, de obras de autores brasileiros de literatura infantil, adequados aos interesses e às experiências das crianças. Os temas tratam de aspectos que permeiam a fantasia e, também, a realidade do seu dia-a-dia. Lendo (silenciosa e oralmente), conversando e interpretando os textos, a criança terá oportunidade de refletir e assimilar o conteúdo, a mensagem de cada um deles” (p. 3).

A propósito da diversidade de textos tratada no parágrafo anterior, vale ressaltar que dos 31 textos que introduzem os capítulos do L5, apenas 3 são poemas. Em se tratando dos textos que ocupam posição secundária dentro da unidade, dos 6 textos, 4 são poéticos. Diante da escassez de poemas no L5, podemos

concluir que as autoras consideram que a leitura estimuladora e prazerosa prescinde a poesia.

Além do número bem inferior de poemas, os textos são freqüentemente muito curtos, principalmente em se tratando dos textos complementares. Mesmo não existindo uma relação de equivalência entre extensão e qualidade do texto poético, esse pode ser mais um indício do espaço lacunar da poesia no livro didático. Dois dos quatro poemas complementares são formados por menos de seis versos:

### **Mapa**

Tinha tanto remendo  
A calça do Raimundo  
Que ele estudava nela  
A geografia do mundo. (Maria Dinorah, p.45)

Um dedo só, coitadinho!  
Não pode fazer tudo.  
Mas juntos e unidos  
os dedos da nossa mão  
muita ajuda nos dão! (Teresa Marsico, p.51)

Quanto à abordagem dos exercícios de interpretação de texto, a Tabela 5 mostra a freqüência e o percentual das categorias no L5. Assim como no livro analisado anteriormente, os dados revelam que neste livro há uma maior diversificação de questões na classe dos poemas principais, embora algumas apresentem índices de incidência muito baixos. Apenas duas categorias (*Síntese* no Grupo B e *Comparação* no Grupo C) apresentam freqüência nula. Os percentuais mais elevados estão nas categorias do Grupo A e C: *Identificação* (33.33%) e *Ampliação* (24.56%).

No entanto, observando os subtotais de cada grupo, notamos que há prevalência das categorias do Grupo A (50.88%). Juntas, as categorias *Identificação* e *Transcrição* somam mais da metade das questões propostas nos exercícios de

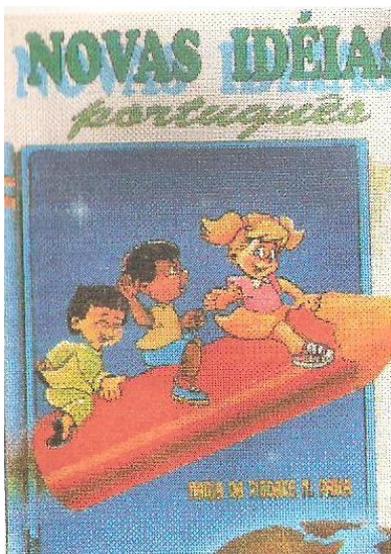
interpretação do texto. Essas categorias, como já falamos anteriormente, abrangem níveis de compreensão primários porque solicitam do aluno apenas a recuperação de informações contidas explicitamente no texto. As categorias Ordenação, Inversão e Explicação, que exigem do aluno o uso de inferências, aparecem com o menor percentual de frequência, 1.75%. As demais categorias apresentam frequência que oscilam entre 3.51% a 17.54%.

Assim como no L2, não foram propostos exercícios de entendimento do texto com os 04 poemas complementares. Destes, 01 é utilizado como indicativo de leitura e os demais (3 textos) são utilizados unicamente com o propósito de exercitar os conhecimentos lingüísticos (gramática e ortografia), seções que pouco utilizam o texto básico.

**TABELA 5**  
**PERCENTUAL DE EXERCÍCIOS CONFORME AS**  
**CATEGORIAS DE LEITURA NO L5**

CATEGORIAS	POEMA		TOTAL GERAL
	PRINCIPAL	COMPLEMENTAR	
	%	%	
Identificação	33,3	-	33,3
Transcrição	17,5	-	17,5
<b>Subtotal/A</b>	<b>50,8</b>	<b>-</b>	<b>50,8</b>
Ordenação	1,8	-	1,8
Inversão	1,8	-	1,8
Caracterização	3,5	-	3,5
Explicação	1,8	-	1,8
Síntese	-	-	-
<b>Subtotal/B</b>	<b>8,8</b>	<b>-</b>	<b>8,8</b>
Ampliação	24,6	-	24,6
Comparação	-	-	-
Apreciação	15,8	-	15,8
<b>Subtotal/C</b>	<b>40,4</b>	<b>-</b>	<b>40,4</b>
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>100</b>

### 5.2.1.6. NOVAS IDÉIAS



*Novas Idéias* de Maria da Piedade M. Paiva, editado em 1991 pela Editora do Brasil S/A, apresenta 04 unidades compostas de 06 textos cada uma. O livro não faz parte da lista indicativa do MEC e apresenta as seguintes seções de trabalho: *Estudo do Vocabulário; Compreensão do Texto; Descobertas; Vivência; Ditado; Gramática e Redação.*

No universo de 48 textos distribuídos no livro, o texto poético figura apenas 7 vezes, sendo: 04 poemas principais e 03 complementares, destacando-se apenas alguns versos de autores reconhecidos. Os autores dos poemas principais são os seguintes: Elza Beatriz (B de Brinquedo), página 64; Maria Lúcia (O Destino da Árvore), página 131; José da Costa Leite (Um Passeio a São Saruê), página 189 e Lacyr Schettino (O Veleiro de Sonho), página 209.

Os poemas suplementares (03) se caracterizam como pseudotextos e refletem uma excessiva pobreza literária, conforme podemos notar no texto seguinte:

#### **Natureza em festa**

Matas, florestas...  
 Mares, rios, riachos, cachoeiras...  
 Borboletas, passarinhos, formiguinhas e rinocerontes...  
 Peixes e peixinhos...  
 Sol, chuva, vento, relâmpagos e trovões...  
 Tudo em harmonia.  
 Cada um para um fim.  
 Sempre um importante fim.  
 A vida de um em função de outro.  
 Assim, é a festa da natureza.

Só assim, veremos a natureza em festa.

Somente um texto traz a identificação de autoria (a própria autora do livro) transparecendo um certo desconhecimento (ou descaso?) da boa poesia infantil brasileira. Todos os textos comparecem na seção Ditado, perdendo totalmente o seu caráter lúdico e evidenciando que o poema foi tomado sem nenhuma finalidade poética. No L6, a figuratividade e a subjetividade da linguagem poética são contestadas.

Quanto às questões propostas nos exercícios de compreensão do texto, a Tabela 6 apresenta a configuração da freqüência das categorias no L6. A exemplo do L2 e L5, *Novas Idéias* não propõe exercícios de entendimento do texto com os poemas complementares. Como já afirmado anteriormente, os poemas suplementares são utilizados unicamente com o propósito de exercitar os conhecimentos lingüísticos do aluno.

Na classe dos poemas principais, as categorias que obtiveram percentuais mais elevados foram *Identificação* e *Transcrição* do Grupo A, com freqüência de 50.00% e 32.14%, respectivamente. Juntas, as categorias do grupo A, que, como já vimos, englobam questões primárias, porque solicitam apenas a identificação de respostas claramente apresentadas no texto, comparecem com uma freqüência superior a 80%.

Quatro categorias comparecem com a menor freqüência (1.78%): *Inversão*, *Caracterização* no Grupo B, *Ampliação* e *Apreciação* no Grupo C. As categorias *Ordenação*, *Explicação* e *Comparação* apresentam freqüência nula.

Cabe destacar que a categoria Síntese, considerada complexa porque exige do aluno uma compreensão global do texto, comparece com um percentual considerável de 10.71%. No entanto, a categoria *Apreciação*, que exige do aluno o julgamento de idéias e a manifestação da opinião, é contemplada uma única vez (1.78%) nos exercícios que exploram o texto

principal, evidenciando que a relação da criança com os aspectos poéticos e com a linguagem artística do texto é refutada. Ou seja, no L6 não percebemos nenhuma preocupação com o modo de percepção do mundo pela criança, sua forma especial de apreensão, que, no entender de Kreutz (2000), poderia ser sensibilizada de maneira intensa pela linguagem poética.

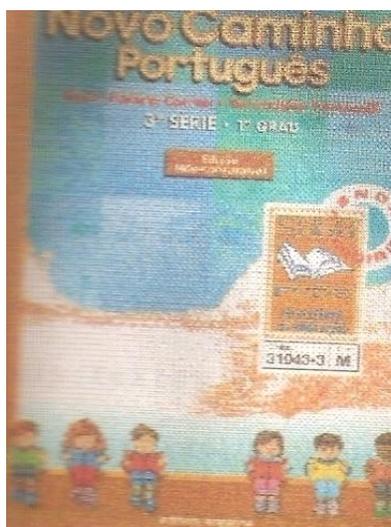
A configuração geral dos dados confirma a prevalência de categorias que apresentam níveis rudimentares de leitura, visto que a análise dos subtotais mostra que 82.14% das questões dos exercícios de entendimento do texto se caracterizam como *Identificação* e *Transcrição*, categorias que solicitam apenas a mera localização de informações no texto e não dão conta de responder pela formação do leitor crítico.

No L6 não evidenciamos a intenção de trabalhar a relação da criança com a poesia. Percebemos, sim, um nítido descaso em relação à poeticidade, à criatividade e ao ludismo infantil. Aqui, o poema é utilizado com fins meramente pedagógicos.

**TABELA 6**  
**PERCENTUAL DE EXERCÍCIOS CONFORME AS**  
**CATEGORIAS DE LEITURA NO L6**

CATEGORIAS	POEMA		TOTAL GERAL
	PRINCIPAL	COMPLEMENTAR	
	%	%	%
Identificação	50	-	50
Transcrição	32,1	-	32,1
<b>Subtotal/A</b>	<b>82,1</b>	<b>-</b>	<b>82,1</b>
Ordenação	-	-	-
Inversão	1,8	-	1,8
Caracterização	1,8	-	1,8
Explicação	-	-	-
Síntese	10,7	-	10,7
<b>Subtotal/B</b>	<b>14,3</b>	<b>-</b>	<b>14,3</b>
Ampliação	1,8	-	1,8
Comparação	-	-	-
Apreciação	1,8	-	1,8
Subtotal/C	3,6	-	3,6
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>100</b>

#### 5.2.1.7. NOVO CAMINHO



*Novo Caminho*, de Maria Helena Correa e Bernadette Simas Nascimento Pontarolli, da Editora Scipione, foi recomendado com ressalvas pelo MEC. O livro está organizado em quatro unidades temáticas. Cada unidade está subdividida em três capítulos. A composição das seções em cada capítulo é a seguinte: *Estudo do texto* (A descoberta das palavras, A palavra no dicionário, Interpretação e

*Atividade Oral); Para ler; Para brincar; Oficina de texto e Gramática aplicada* que inclui a *Ortografia aplicada*.

No manual do professor, página 2, as autoras apresentam o objetivo da obra como sendo o de “proporcionar ao professor material didático-pedagógico atualizado a fim de que possa formar falantes, leitores e redatores eficientes em língua portuguesa”.

A sua inclusão na lista dos livros recomendados pelos avaliadores é justificada pela boa seleção textual que o livro apresenta. Nesse sentido, o Guia de Livros Didáticos (1998) faz a seguinte observação: “Nota-se, neste livro, maior incidência de poesias (grifos nossos), narrativas e histórias em quadrinhos, contando-se também com poemas, informativos, trava-língua, biografias e diários” (p.135).

Apesar da referência feita pelos especialistas do MEC, sobre a boa seleção textual do livro, vimos que no conjunto de 52 textos distribuídos no livro, a poesia comparece apenas duas vezes como texto principal e doze vezes como texto complementar. Os dois textos principais são de autoria de Sérgio Caparelli. Dentre os autores dos poemas suplementares destacam-se: Cecília Meireles, Henriqueta Lisboa, Elza Beatriz, José Paulo Paes, etc.

Dos 12 textos complementares presentes no L7, 1 (um) serve de suporte para exercícios de interpretação, 2 fundamentam as atividades de dramatização, 3 textos são utilizados unicamente com o propósito de exercitar os conhecimentos lingüísticos (ortografia), questões que pouco utilizam o texto básico. Os demais (6 textos), são utilizados como indicativo de leitura.

Quanto aos níveis de compreensão dos exercícios propostos, os dados sobre o L7 estão dispostos na Tabela 7. As categorias que obtiveram percentuais mais elevados na classe dos poemas principais foram *Ampliação* (33.33%), no Grupo C e

*Explicação* (20.83%), no Grupo B. Por outro lado, a análise dos subtotais de cada grupo revela que os percentuais mais elevados concentram-se nas categorias do Grupo C (41.66%) e A (33.34%). Das categorias do Grupo C, destaca-se a categoria *Ampliação* que se constitui de questões que convidam o aluno a procurar o assunto em outras fontes ou em outras situações, a fazer outras atividades a partir do tema do poema. Já a categoria *Apreciação* que convida o aluno a expressar a sua opinião sobre o poema, comparece com uma frequência muito inferior (8.33%). As categorias do Grupo A, *Identificação* e *Transcrição* comparecem com a mesma frequência, 16.67%. Quatro categorias comparecem com frequência nula: *Ordenação*, *Inversão*, *Caracterização* e *Comparação*. Estas, como vimos, são categorias que solicitam do aluno atuação e julgamento sobre o poema. As demais categorias apresentam percentuais de comparecimento oscilando de 4.17% a 16.67%. Na classe dos poemas complementares, apenas a categoria *Ampliação* foi contemplada e com apenas 3 questões propostas.

O L7, na tentativa de prestigiar o posicionamento da criança, apresenta um número razoável de questões de *Ampliação* e *Explicação*, mas é importante observar que essas categorias por si só não garantem a formação de bons leitores de poesias.

Apesar da prevalência de categorias do Grupo C, é importante notar que o L7 mantém também uma acentuada incidência de categorias que apresentam níveis rudimentares de leitura. Grande parte dos exercícios engloba questões que se resumem a cópias de fragmentos do texto (*compreensão literal*), sugerindo que o livro não valoriza suficientemente o aluno como leitor e participante ativo do processo de construção do significado do texto poético.

**TABELA 7**  
**PERCENTUAL DE EXERCÍCIOS CONFORME AS**  
**CATEGORIAS DE LEITURA NO L7**

CATEGORIAS	POEMA		TOTAL GERAL
	PRINCIPAL	COMPLEMENTAR	
	%	%	%
Identificação	16,7	-	14,8
Transcrição	16,7	-	14,8
<b>Subtotal/A</b>	<b>33,4</b>	<b>-</b>	<b>29,6</b>
Ordenação	-	-	-
Inversão	-	-	-
Caracterização	-	-	-
Explicação	20,8	-	18,5
Síntese	4,2	-	3,7
<b>Subtotal/B</b>	<b>25</b>	<b>-</b>	<b>22,2</b>
Ampliação	33,3	100	40,7
Comparação	-	-	-
Apreciação	8,3	-	7,4
<b>Subtotal/C</b>	<b>41,6</b>	<b>100</b>	<b>48,2</b>
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

#### 5.2.1.8. PORTA DE PAPEL



O livro *Porta de Papel*, da Editora FTD, tem como autores: Angiolina Domanico Bragança, Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Regina Iara Moreira Nassur. A obra está organizada em cinco unidades. As quatro primeiras são compostas de 6 textos e a última unidade contém apenas 5 textos. A obra apresenta as seguintes seções de trabalho: *Estudo do texto (Vocabulário, Interpretação e Participação)*; *Gramática*; *Ortografia e*

*Redação.*

No manual do professor, intitulado “Anotações para o Professor”, as autoras atestam que o livro foi elaborado com o objetivo de

[...] atender às crianças brasileiras, independente do seu nível social, e de suavizar o trabalho do professor, aplicando uma metodologia dinâmica e agradável. A intenção é fazer com que, simultaneamente à aquisição do conhecimento, as crianças assimilem também valores importantes para seu desenvolvimento social e psicoemocional (p.2).

No entanto, dentre mais de 60 textos diversos, somente 19 são poemas: 4 textos principais e 15 suplementares. Notoriamente, a maioria dos textos poéticos que aparecem no L8 ocupa posição secundária no capítulo. Somente três poemas trazem a identificação de autoria: 2 de Laura Góes (p. 56 e 124) e 1 de Walter Nieble de Freitas (p. 152). Todos os textos da classe complementar estão incluídos na seção Ortografia, evidenciando que as autoras não tiveram nenhuma intenção de explorar a poeticidade do texto. No L8 os poemas se configuram como pseudotextos e apresentam versos extremamente pobres, como ilustram os exemplos abaixo:

### **Procura-se**

Procura-se:

uma fivela enferrujada,  
uma família engraçada,  
um vestido enfeitado,  
uma capivara e um veado,  
uma farofa salgada,  
uma faca afiada,  
um ferro usado e  
um vaso quebrado.  
Se tudo for encontrado,

vou ficar aliviado (p.15).

**Vamos recitar?**

Leia rápido sem errar.

Fixar raiz é enraizar.

Fazer rosca é enroscar.

Fazer ruga é enrugar.

Ficar rico é enricar.

Fazer rolo é enrolar.

Vou parar de recitar.

E antes de cansar  
esta estória vou acabar.

Ufa! (p.51)

Como podemos notar, aqui o poema é tomado como pretexto para facilitar a memorização de conteúdos ortográficos (palavras com f/v, r inicial e final), perdendo totalmente o seu caráter lúdico. As rimas, em geral pobres, dão a impressão de serem procuradas em função do próprio exercício que deverá ser feito, buscando-se palavras com dificuldades ortográficas, mesmo que se quebre o encadeamento semântico. Além do desvirtuamento que sofrem os textos poéticos no L8 pelo seu objetivo didático-pedagógico, eles nos parecem de um ritmo truncado, apesar da presença de rimas. O tratamento pedagógico predomina sobre o estético. Parafraseando Kreutz (2000), a poesia no L8 foi violentada (por ingenuidade ou desprezo?), ao ser desvinculada da sua finalidade máxima: fomentar a sensibilidade do aluno, através do desenvolvimento da percepção rítmica, do jogo e da ação lúdica.

No tocante às questões de entendimento do texto, podemos notar pela Tabela 8 a prevalência da *Identificação* (53.13%) no Grupo A, e *Apreciação* (18.75%) no Grupo C. As demais categorias apresentam percentuais oscilando de 3.12% a 15.63%. Quatro categorias apresentam frequência nula: *Ordenação*, *Inversão*, *Caracterização* e *Ampliação*. No entanto, a análise dos subtotais mostra que as categorias do Grupo A (59.38%) superam em mais da metade as categorias do Grupo B (18.75%) e do Grupo C (21.87%)

Na classe dos textos complementares, nenhuma atividade de interpretação textual foi proposta. Como vimos, os textos se configuram como pseudotextos, cuja finalidade é unicamente a exploração dos elementos lingüísticos.

Os dados da Tabela 8 confirmam a pouca diversidade de questões propostas nos exercícios de entendimento do texto e a prevalência de categorias do Grupo A (*compreensão literal*), ou seja, categorias que apresentam níveis elementares de leitura, que não induzem à formação de leitores proficientes.

**TABELA 8**  
**PERCENTUAL DE EXERCÍCIOS CONFORME AS**  
**CATEGORIAS DE LEITURA NO L8**

CATEGORIAS	POEMA		TOTAL GERAL
	PRINCIPAL	COMPLEMENTAR	
	%	%	%
Identificação	53,1	-	53,1
Transcrição	6,2	-	6,2
<b>Subtotal/A</b>	<b>59,3</b>	<b>-</b>	<b>59,3</b>
Ordenação	-	-	-
Inversão	-	-	-
Caracterização	-	-	-
Explicação	15,6	-	15,6
Síntese	3,1	-	3,1
<b>Subtotal/B</b>	<b>18,8</b>	<b>-</b>	<b>18,8</b>
Ampliação	-	-	-
Comparação	3,1	-	3,1
Apreciação	18,8	-	18,8
<b>Subtotal/C</b>	<b>21,9</b>	<b>-</b>	<b>21,9</b>
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>100</b>

#### 5.2.1.9. PORTA DE PAPEL/EDIÇÃO RENOVADA



*Porta de Papel*, edição renovada, também da editora FTD e da mesma autoria do livro citado anteriormente – Angiolina Domanico Bragança, Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Regina Iára Moreira Nassur -, foi recomendado com ressalvas (uma estrela) pelo MEC. Está dividido em 29 unidades, organizadas nas seguintes seções: *Estudo do Texto (Vocabulário, Interpretação e participação);*

*Gramática e Ortografia; e Redação.*

Sobre a organização e estrutura da obra, o Guia de Livros Didáticos (1998) traz a seguinte observação: “O livro apresenta uma seleção razoável de textos” (p. 127). Então vejamos: dentre os 60 textos diversos distribuídos na obra, o texto poético aparece apenas duas vezes como texto principal. Dos 22 textos suplementares, 20 são tomados como indicativo do trabalho com os aspectos lingüísticos (Ortografia e Gramática) e 2 fundamentam o trabalho de produção textual, conforme dados já apresentados anteriormente no Quadro 5. Seria essa uma seleção razoável de textos?

Outro aspecto que se repete, a exemplo do livro anterior, é que mais da metade dos poemas suplementares são pseudotextos. Apenas 10 textos trazem a identificação do autor: 1 de Liliana Iacoca (p.26); 1 de Ciça e Zélio (p.42); 1 de Arnaldo Tobias (p.59); 1 de Guto Lins (p.62); 2 de Laura Góes (p.87 e 184); 1 de Luciana Passos (p.177); 1 de Maria Alice Penna Azevedo (220); 1 de Walter Nieble de Freitas (p. 232) e 1 de Carlos Queiroz Telles (p. 263).

Assim, no tocante ao texto poético, não percebemos nenhuma renovação, nem mesmo no aspecto quantitativo. Senão vejamos: na classe dos poemas principais, o L8 apresenta 4 textos; no L9 esse número baixa para 2 poemas. Mesmo tendo tido um acréscimo de 7 textos na classe dos poemas complementares, as atividades propostas não fazem nenhuma alusão à linguagem poética. Os textos complementares, embora em número mais elevado, na sua maioria (20 textos), continuam a serviço da exploração dos aspectos lingüísticos: gramática e ortografia. Dessa forma, é pouco provável que as atividades de compreensão do texto contribuam para ampliar o conteúdo e promover o desenvolvimento de uma abordagem mais enriquecedora da leitura.

Como podemos notar, nenhum exercício de compreensão do texto é proposto a partir dos poemas suplementares. Essa

situação reforça a nossa tese de que o espaço secundário ocupado pelo texto poético não é um dado animador, visto que são textos que quase nunca são explorados, e quando o são, a finalidade é, quase sempre, a busca de palavras que contenham letras ou sílabas numa dada unidade. O poema de Maria Alice Penna Azevedo, sobre os tempos verbais, revela bem com que propósito o poema é utilizado no L9:

**Passado, presente e futuro**

Passado é o que já passou,  
 É a ação que já terminou.  
 ONTEM vi, comi, chorei...  
 O FUTURO é o que vai ser.  
 É o que vai acontecer,  
 AMANHÃ verei, farei...

O PASSADO está lá atrás,  
 O FUTURO está na frente.  
 E, entre os dois, ao nosso alcance.  
 Está o AGORA, o PRESENTE!

O passado já acabou.  
 Não pode mais se mudar.  
 O FUTURO ainda não veio.  
 Ainda está por chegar!

Aproveitar no PRESENTE  
 O que o PASSADO ensinou:  
 É preparar o FUTURO  
 Do jeito que se sonhou! (p.220).

A Tabela 9 apresenta a configuração dos exercícios de compreensão do texto no L8. Os maiores índices de frequência

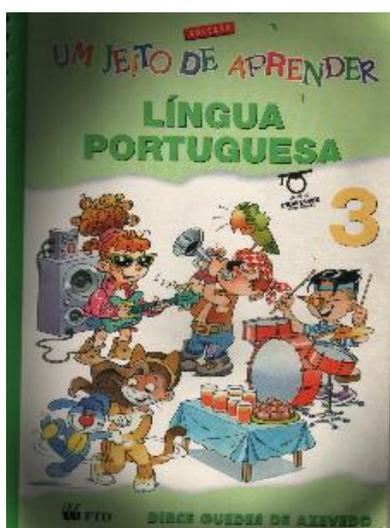
se concentram nas categorias do Grupo A e C: *Identificação* (50.00%) e *Apreciação* (18.18%), respectivamente. Podemos observar que neste livro há uma baixa diversificação das questões propostas nos exercícios de entendimento do texto, aliada ao baixo índice de comparecimento das questões apresentadas. Quatro categorias apresentam frequência nula (*Ordenação, Inversão, Caracterização e Ampliação*). As demais categorias apresentam frequência que oscilam entre um percentual mínimo de 4.54% e máximo de 13.64%.

A análise dos subtotais de cada grupo revela que os percentuais mais elevados estão concentrados nas categorias do Grupo A (63.64%): *Identificação* e *Transcrição*. Essas categorias, como já vimos, englobam atividades elementares que não promovem a ampliação de experiências enriquecedoras da leitura. Esses dados confirmam a observação constante no Guia de Livros Didáticos sobre o trabalho com o estudo do texto no L9: “[...] apresenta fragilidades, pois as questões se restringem a aspectos pontuais, sem abordar a diversidade textual” (p.127). Então, no tocante à poesia, cabe perguntar onde está a renovação?

**TABELA 9**  
**PERCENTUAL DE EXERCÍCIOS CONFORME AS**  
**CATEGORIAS DE LEITURA NO L9**

CATEGORIAS	POEMA		TOTAL GERAL
	PRINCIPAL	COMPLEMENTAR	
	%	%	%
Identificação	50	-	50
Transcrição	13,6	-	13,6
<b>Subtotal/A</b>	<b>63,6</b>	<b>-</b>	<b>63,6</b>
Ordenação	-	-	-
Inversão	-	-	-
Caracterização	-	-	-
Explicação	9,1	-	9,1
Síntese	4,5	-	4,5
<b>Subtotal/B</b>	<b>13,6</b>	<b>-</b>	<b>13,6</b>
Ampliação	-	-	-
Comparação	4,5	-	4,6
Apreciação	18,2	-	18,2
<b>Subtotal/C</b>	<b>22,7</b>	<b>-</b>	<b>22,7</b>
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>100</b>

#### 5.2.1.10. UM JEITO DE APRENDER



*Um Jeito de Aprender*, de Dirce Guedes de Azevedo, editado pela FTD, não consta na lista indicativa do MEC. O livro está organizado em 22 unidades, divididas nas seguintes seções: *Leitura do Texto*; *Estudo do texto (Palavras e expressões, Compreensão do texto, Discussão a partir do texto)*; *Leitura e atividades complementares*; *Produção de texto*; *Gramática e Ortografia*.

No manual do professor, a autora apresenta a obra explicando que ela foi elaborada “objetivando garantir o

conjunto de conhecimentos necessários para que o aluno possa fazer uso competente da língua e, com isso, ter acesso às diferentes áreas do saber” (p.3).

Curiosa também é a observação feita sobre a seleção textual: “São textos variados e adequados ao entendimento, ao interesse e às experiências da criança” (op. cit. p. 3).

Apesar da suposta diversidade textual abordada no manual do professor, no conjunto de 58 textos que compõem o livro, a poesia não aparece nenhuma vez como texto principal. Como vimos pelo Quadro 5, a distribuição das atividades com os poemas suplementares é a seguinte: 1 texto serve como indicativo de leitura, 1 fundamenta os exercícios de entendimento do texto, 1 figura meramente como ornamento, na última página do livro e os demais (6) servem como indicativo do trabalho com os aspectos lingüísticos (Gramática e Ortografia). É importante destacar que, nesse conjunto, 3 textos não trazem a identificação do autor.

Dito isso, parece que resta muito pouco a dizer sobre a situação da poesia neste livro. A Tabela 10 mostra a configuração dos exercícios de compreensão do texto no L10. Como podemos observar, na classe dos textos complementares, apenas duas questões de entendimento do texto foram propostas: uma de Identificação, no Grupo A e uma de Explicação, no Grupo B. Essas duas questões certamente não dão conta de responder pelo desenvolvimento da leitura crítica. Será que o uso competente da língua, o acesso aos diferentes campos do saber de que nos fala a autora no manual do professor, exclui o texto poético? Seria esse *o jeito de aprender* a gostar de poesia na escola?

Dos 10 textos complementares, a maioria se configura como pseudotextos do tipo:

**O pintor**

Havia um pintor  
que vivia a sonhar.  
Saiu de sua casa  
e pôs-se a pintar.

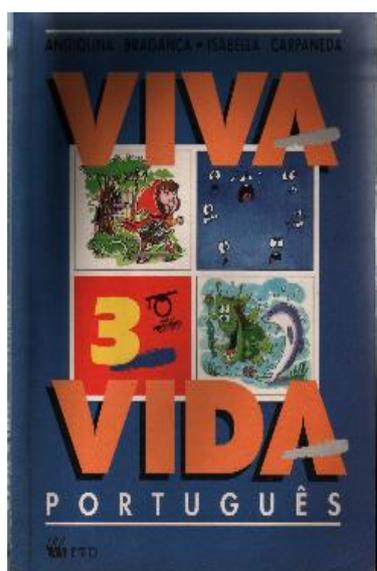
Um lindo barco azul  
nas ondas altas do mar,  
uma criança na praia  
com a areia a brincar! (p.29)

Essa situação confirma que a linguagem artística não foi preocupação da autora e muito menos é utilizada como referência para a formação do leitor. Podemos dizer que o L10 não valoriza a linguagem poética, negando, portanto, ao aluno de 3<sup>a</sup> série a oportunidade de contato com a poeticidade, com o ritmo, o jogo, a ação lúdica, elementos que cativam os infantes. Aqui, a poesia é silenciada.

**TABELA 10**  
**PERCENTUAL DE EXERCÍCIOS CONFORME AS**  
**CATEGORIAS DE LEITURA NO L10**

CATEGORIAS	POEMA		TOTAL GERAL
	PRINCIPAL	COMPLEMENTAR	
	%	%	%
Identificação	-	-	-
Transcrição	-	50	50
<b>Subtotal/A</b>	-	<b>50</b>	<b>50</b>
Ordenação	-	-	-
Inversão	-	-	-
Caracterização	-	-	-
Explicação	-	50	50
Síntese	-	-	-
<b>Subtotal/B</b>	-	<b>50</b>	<b>50</b>
Ampliação	-	-	-
Comparação	-	-	-
Apreciação	-	-	-
<b>Subtotal/C</b>	-	-	-
<b>Total</b>	-	<b>100</b>	<b>100</b>

#### 5.2.1.11. VIVA VIDA



*Viva Vida*, de Angiolina Domanico Bragança e Isabella Carpaneda, editado pela FTD, não consta na lista indicativa do MEC. Está dividido em 28 unidades que se compõem das seções: *Sobre o texto (Conversando, Estudando palavras, Compreendendo e Participando); Gramática; Ortografia e Redação.*

Na página de abertura do manual do professor, encontramos um recado das autoras: “Esta obra foi elaborada com o objetivo de atender às crianças de todas as camadas sociais. A

apresentação dos conteúdos é feita numa seqüência natural e em linguagem simples, adequada à faixa etária a que se destina cada volume” (p. 3).

Sobre a seleção textual encontramos a seguinte observação na página 4 do livro do professor: “Os textos foram criteriosamente selecionados (grifos nossos) com a finalidade de: a) estimular a leitura; b) enriquecer o vocabulário; c) desenvolver a atenção e a capacidade de leitura e interpretação”.

Entre os 50 textos diversos distribuídos no livro, a poesia não aparece como texto principal. A poesia figura somente duas vezes, como texto complementar e apenas como indicativo de produção de texto. Conforme mostrou o Quadro 5, nenhum exercício de compreensão foi proposto com o texto poético, isso justifica porque a Tabela abaixo não registra nenhum percentual de freqüência do texto poético no L11.

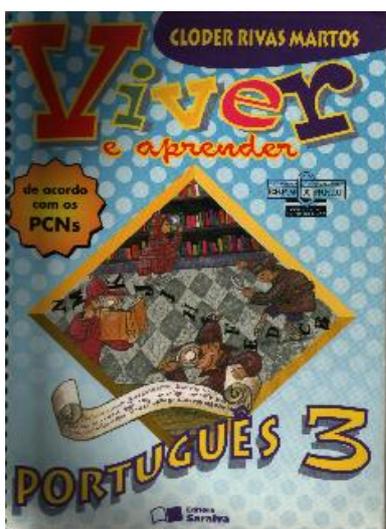
Olhando a Tabela 11, parece que já não é necessário comentar o que acontece com a poesia neste livro. Resta-nos apenas indagar: houve uma seleção criteriosa dos textos que compõem o livro? O que dizer da ausência da poesia? Devemos concluir que o poema não serve como referencial de estímulo à leitura, de enriquecimento do vocabulário, do desenvolvimento da atenção e da capacidade de leitura e interpretação? *Viver a vida* na escola é não vivenciar experiências poéticas?

No L11, as autoras silenciam totalmente a poesia. Aqui, a poesia não foi tomada como indicativo de leitura prazerosa, que favorece a reflexão crítica e imaginativa do leitor. Os dados da Tabela 11 revelam claramente a falta de espaço da poesia neste livro. Para Kreutz (2000), essa falta de espaço da linguagem poética no meio escolar é uma verdadeira “traição ao leitor”. É bom lembrar que se trata de um livro que ainda está sendo utilizado nas nossas escolas e que, por isso mesmo, reflete muito bem o tipo de leitor que estamos formando.

**TABELA 11**  
**PERCENTUAL DE EXERCÍCIOS CONFORME AS CATEGORIAS DE LEITURA**  
**NO L11**

CATEGORIAS	POEMA		TOTAL GERAL
	PRINCIPAL	COMPLEMENTAR	
	%	%	%
Identificação	-	-	-
Transcrição	-	-	-
<b>Subtotal/A</b>	-	-	-
Ordenação	-	-	-
Inversão	-	-	-
Caracterização	-	-	-
Explicação	-	-	-
Síntese	-	-	-
<b>Subtotal/B</b>	-	-	-
Ampliação	-	-	-
Comparação	-	-	-
Apreciação	-	-	-
<b>Subtotal/C</b>	-	-	-
<b>Total</b>	-	-	-

#### 5.2.1.12. VIVER E APRENDER



Assinalado entre os recomendados pelo MEC com uma estrela, indicado pelo PNLD – 99, o livro *Viver e Aprender*, de Cloder Rivas Martos, editado pela Saraiva, está dividido em 24 unidades compostas das seguintes unidades de trabalho: *Estudo das palavras; Estudo do texto; Produção de texto; Gramática (incluindo pontuação) e Ortografia*. No final de cada unidade, há um apêndice com textos complementares. A cada cinco unidades, aparece uma

outra seção, intitulada *Rever para aprender*, dedicada à revisão dos conteúdos desenvolvidos.

O objetivo da obra é apresentado pela autora no manual do professor: “[...] a coleção *Viver e Aprender Português* apresenta uma proposta dinâmica de trabalho, onde o aluno é constantemente solicitado a participar – por escrito e oralmente – de forma intensa, criativa e crítica” (p. 3).

Cabe destacar que entre os 74 textos diversos, a poesia só aparece 3 vezes como texto principal. Os poemas principais são: *Um grilo grilado* de Elias José (p.30); *Um sonho* de Ana Cristina de Lucena Figueiredo (p.64) e *Ninho no coração* de Pedro Bandeira (p.84). Dos 20 (vinte) poemas complementares, 2 são tomados como suporte de leitura, 5 para exercícios de interpretação de texto, 4 para os exercícios de ortografia, 5 para exercícios de gramática, 2 para exercícios de dramatização e 1 aparece de forma ornamental. Nos poemas suplementares, encontramos vários expoentes da poesia infantil brasileira: Cecília Meireles, Roseana Murray, Ruth Rocha, Pedro Bandeira, Maria Dinorah, Jandira Masur, Cristina Porto, Pedro Dinis, entre outros.

A configuração dos dados do L12 é apresentada na Tabela 12. Na classe dos poemas principais, podemos notar a predominância das categorias Identificação (45.83%), no Grupo A e *Explicação* (20.83%), no Grupo B. As demais frequências oscilam entre o menor percentual, equivalente a 4.17% e o maior, com valor igual a 12.50%, sendo que duas categorias apresentam o mesmo percentual de comparecimento: *Síntese* e *Ampliação*, com 8.33%. Quatro categorias apresentam frequência nula (*Transcrição*, *Ordenação*, *Inversão* e *Comparação*), evidenciando pouca variedade das questões propostas nos exercícios de compreensão do texto. Dentre os livros examinados, o L12 é o único que não apresenta exercícios de

*Transcrição* na classe dos poemas principais, destacando-se dos demais manuais.

É importante destacar que a *Apreciação*, categoria que pode aguçar o emocional da criança, solicitando a sua opinião sobre o poema, está contemplada apenas com 3 questões, apresentando uma frequência muito aquém do desejado, 12.50%.

Em relação aos textos complementares, como vimos anteriormente pelo Quadro 5, foram propostas 5 atividades de compreensão a partir do texto *Maria Dona de Casa*, localizado à página 83 do livro. As categorias *Explicação* e *Comparação* apresentam o mesmo percentual, 40.00%. O destaque aqui é que nenhuma das categorias do Grupo A foi contemplada. Em contrapartida, a categoria *Apreciação*, considerada desejável neste trabalho, também não aparece nos exercícios de compreensão do texto poético além do que, por se tratar de texto suplementar, possivelmente não será explorado em sala de aula.

A configuração geral dos dados da Tabela 12 também aponta para a prevalência de categorias que não ampliam o conhecimento e as habilidades de leitura, apesar da ausência de questões de *Transcrição*. Concluindo, os procedimentos de compreensão do texto no L12 dão ênfase à *Identificação* de respostas, exigindo do aluno apenas a localização de informações que se encontram na superfície do texto.

**TABELA 12**  
**PERCENTUAL DE EXERCÍCIOS CONFORME AS CATEGORIAS DE LEITURA**  
**NO L12**

CATEGORIAS	POEMA		TOTAL GERAL
	PRINCIPAL	COMPLEMENTAR	
	%	%	%
Identificação	45,8	-	37,9
Transcrição	-	-	-
<b>Subtotal/A</b>	<b>45,8</b>	<b>-</b>	<b>37,9</b>
Ordenação	-	-	-
Inversão	-	-	-
Caracterização	4,2	-	3,4
Explicação	20,8	40	24,1
Síntese	8,3	20	10,3
<b>Subtotal/B</b>	<b>33,3</b>	<b>60</b>	<b>37,8</b>
Ampliação	8,3	-	6,9
Comparação	-	40	6,9
Apreciação	12,5	-	10,3
<b>Subtotal/C</b>	<b>20,8</b>	<b>40</b>	<b>24,1</b>
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

### 5.2.1.13. O CONJUNTO DOS LIVROS

A seguir faremos uma análise dos dados em termo do conjunto de livros examinados. Como não é nosso propósito estabelecer comparações entre a rede pública e particular de ensino, fizemos uma média geral dos dados encontrados nos compêndios.

A Tabela 13 apresenta as habilidades exigidas pelas questões propostas nos exercícios de compreensão do texto no conjunto dos poemas principais e complementares, evidenciando um quadro bastante preocupante. De acordo com os dados apresentados, verificamos que a categoria *Identificação*, que engloba questões fundadas exclusivamente no texto, é o tipo de

atividade mais utilizado nos exercícios de compreensão do poema como texto principal (35.96%). Em seguida aparece a categoria *Ampliação*, com um percentual de frequência equivalente a 16.09%. A *Apreciação*, categoria relevante neste estudo, porque supõe a aproximação do aluno com a linguagem poética, através da apreciação das idéias do poeta, aparece com uma frequência muito inferior, 13.88%, sendo também superada pela categoria *Transcrição* (15.77%), no Grupo A, que exige apenas a reprodução de trechos do poema. A categoria menos freqüente é a *Ordenação* (0.31%), que abrange questões que solicitam uma atuação do aluno sobre o texto para organizar informações – *compreensão inferencial*. Não há registro de frequência nula em nenhuma categoria na classe dos poemas principais. A análise dos subtotais também evidencia a predominância das categorias do Grupo A (51.73%).

Quando o poema ocupa posição secundária no livro, isto é, quando ele é um texto complementar, a categoria mais presente é a *Ampliação* (42.19%), que engloba as atividades que convidam o aluno a procurar o assunto em outras fontes. As atividades menos freqüentes são as classificadas como *Inversão* (1.56%), categoria que envolve as questões que solicitam do aluno a transformação de um tipo de linguagem para outro. As categorias do Grupo A, (*Identificação* e *Transcrição*) e a *Ordenação*, categoria do Grupo C, apresentam o mesmo percentual de comparecimento, 3.12%. A *Caracterização*, categoria do Grupo B, apresenta frequência nula. No conjunto dos manuais analisados, quando o poema é texto complementar, o exame dos subtotais aponta a prevalência das categorias do Grupo C (64.06%). Vale recordar que a possibilidade de exploração do texto suplementar é muito pequena, em face do escasso tempo que o professor dispõe para o desenvolvimento dos conteúdos dos diversos componentes curriculares. Portanto, a elevação das freqüências das categorias consideradas mais

complexas, no caso dos poemas complementares, não representa necessariamente um aspecto favorável da situação da poesia no livro didático.

Os dados da Tabela 13 sugerem que há uma proximidade entre os livros no tocante à incidência das categorias: há predominância de freqüências mais elevadas nas categorias do Grupo A, categorias consideradas menos exigentes, e a redução progressiva de freqüência nas categorias mais abrangentes, categorias do Grupo B e C.

**TABELA 13**  
**PERCENTUAL DAS CATEGORIAS DE LEITURA DE ACORDO COM A**  
**CLASSIFICAÇÃO DOS POEMAS**

CATEGORIAS	POEMA		TOTAL GERAL
	PRINCIPAL	COMPLEMENTAR	
	%	%	%
Identificação	36	3,1	30,5
Transcrição	15,7	3,1	13,6
<b>Subtotal/A</b>	<b>51,7</b>	<b>6,2</b>	<b>44,1</b>
Ordenação	0,3	3,1	0,8
Inversão	1,6	1,6	1,6
Caracterização	1,6	-	1,3
Explicação	7,9	18,7	9,7
Síntese	5,3	6,3	5,5
<b>Subtotal/B</b>	<b>16,7</b>	<b>29,7</b>	<b>18,9</b>
Ampliação	16,1	42,2	20,5
Comparação	1,6	7,8	2,6
Apreciação	13,9	14,1	13,9
<b>Subtotal/C</b>	<b>31,6</b>	<b>64,1</b>	<b>37</b>
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

A Tabela 14, ilustrada a seguir, mostra a configuração geral dos 12 compêndios, permitindo-nos um exame ainda mais detalhado da presença das categorias de leitura nos manuais didáticos. A Tabela repete os dados descritos anteriormente, para facilitar a percepção do aparecimento da frequência das categorias e permitir um confronto entre os dados dos diversos livros examinados.

Comparando a incidência das categorias entre os 12 (doze) livros, observamos que no Grupo A, o L6 concentra o maior número de questões de *Identificação* (28) e *Transcrição* (18). Em contrapartida, o L3 e o L4 apresentam o menor número de exercícios de *Identificação* (3). E o uso da categoria *Transcrição* é mais baixo no L10. O exame dos subtotais dos manuais didáticos revelou que o L6 contemplou mais as categorias do Grupo A (46 questões), enquanto que o menor número aparece no L10 (apenas 1 questão).

No geral, as categorias do Grupo B foram menos privilegiadas no conjunto dos compêndios. O L4 foi o que mais contemplou as categorias desse Grupo: 22 questões ao todo. As categorias do Grupo B foram menos presentes no L1 e L10: 1 questão apenas.

As categorias do Grupo C foram mais privilegiadas no L4 (34 questões) e menos presentes no L6 (2 questões). Cabe destacar que a categoria *Apreciação*, que favorece uma reflexão mais ampla ao aluno, obteve incidência mais alta no L2 (12 questões) e mais baixa no L1 e L6 (1 questão somente).

No conjunto dos livros, a categoria menos contemplada foi a *Ordenação*, no Grupo B. Apenas dois livros, L4 e L5, apresentaram questões dessa categoria, e ainda com um índice muito inferior. As categorias que apareceram mais vezes no conjunto dos livros, embora com diferentes índices de frequência, foram a *Identificação*, *Transcrição* e *Apreciação*: aparecem em 10 dos 12 manuais didáticos.

A análise geral revela que, apesar da oscilação de distribuição das categorias nos manuais didáticos, as frequências totais parecem não divergir tanto da tendência observada em cada livro separadamente. Ou seja, as categorias do Grupo A, consideradas de menor exigência, apresentam incidência mais alta (44.10%), ao passo que as categorias de maior complexidade, categorias do Grupo B e C, apresentam percentuais inferiores, 18.90% e 37.00%, respectivamente. Portanto, a configuração geral dos dados no conjunto dos livros também confirma a prevalência das categorias rudimentares, englobando atividades que não ampliam as habilidades de leitura, porque exigem do aluno apenas a decodificação de informações.

Pela exposição geral dos dados, concluímos que, quanto aos níveis de compreensão exigidos, as questões apresentadas nos livros didáticos de língua portuguesa da 3ª série do ensino fundamental, ligam-se à compreensão literal do poema, particularmente testando a memorização de detalhes claramente expressos no texto.

Podemos afirmar que dos 12 compêndios examinados, o L4 é o que mais explora os poemas, que apresenta maior diversificação dos exercícios de compreensão do texto poético e que solicita do aluno níveis mais abrangentes de leitura, conforme podemos notar na Tabela abaixo.



**TABELA 14**  
**PERCENTUAL DE EXERCÍCIOS CONFORME AS CATEGORIAS DE LEITURA NOS 12 LIVROS**

CATEGORIAS	LIVRO												TOTAL
	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	L11	L12	
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	
Identificação	15,4	38,1	11,5	4,8	33,3	50	14,8	53,1	50	-	-	37,9	30,4
Transcrição	7,7	4,8	26,9	4,8	17,5	32,1	14,8	6,3	13,6	50	-	-	13,6
<b>SUBTOTAL A</b>	<b>23,1</b>	<b>42,9</b>	<b>38,5</b>	<b>9,7</b>	<b>50,9</b>	<b>82,1</b>	<b>29,6</b>	<b>59,4</b>	<b>63,6</b>	<b>50</b>	<b>-</b>	<b>37,9</b>	<b>44,1</b>
Ordenação	-	-	-	3,2	1,7	-	-	-	-	-	-	-	0,8
Inversão	-	-	-	6,4	1,7	1,8	-	-	-	-	-	-	1,6
Caracterização	-	2,4	-	-	3,5	1,8	-	-	-	-	-	3,5	1,3
Explicação	-	7,1	7,7	17,7	1,7	-	18,5	15,6	9,1	50	-	24,1	9,7
Síntese	3,8	7,1	-	8,1	-	10,7	3,7	3,1	4,5	-	-	10,3	5,5
<b>SUBTOTAL B</b>	<b>3,8</b>	<b>16,6</b>	<b>7,7</b>	<b>35,5</b>	<b>8,7</b>	<b>14,3</b>	<b>22,2</b>	<b>18,7</b>	<b>13,6</b>	<b>50</b>	<b>-</b>	<b>37,9</b>	<b>18,9</b>
Ampliação	57,7	11,9	11,5	43,5	24,6	1,8	40,7	-	-	-	-	6,9	20,5
Comparação	11,5	-	3,8	3,2	-	-	-	3,1	4,5	-	-	6,9	2,6
Apreciação	3,8	28,6	38,5	8,1	15,8	1,8	7,4	18,8	18,2	-	-	10,3	13,9
<b>SUBTOTAL C</b>	<b>73,1</b>	<b>40,5</b>	<b>53,8</b>	<b>54,8</b>	<b>40,4</b>	<b>3,6</b>	<b>48,2</b>	<b>21,9</b>	<b>22,7</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>24,1</b>	<b>37</b>
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>100</b>	<b>100</b>								

Apesar de a maioria dos autores dos manuais didáticos se declararem adeptos das teorias construtivistas e sócio-construtivistas do ensino e apresentarem uma proposta supostamente fundamentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (um dos critérios utilizados como indicativo de recomendação pelo MEC), os exercícios de interpretação propostos aos alunos se referem, quase sempre, à mera localização de informações contidas no texto, estratégia mais recomendada para a exploração do texto narrativo. O exemplo a seguir, retirado do L8, ilustra bem a questão.

**(TEXTO 1)**

**Promessas**

Primeiro dia de aula,  
como é bom começar!

Mala nova, tudo novo,  
caderno, lápis no estojo,  
tudo encapado,  
tudo ajeitado,  
tudo arrumado,  
tudo prontinho.

Não conheço a professora,  
também ela vai ser nova.  
Sei que dela eu vou gostar,  
e ela vai gostar de mim.

Prometo estudar bastante,  
vou ser primeiro da classe.  
Não vou ficar de castigo,  
nem vou brigar no recreio.

Tudo novo, vida nova.  
Novos colegas também.  
Mas eu prometo:  
este ano,  
eu não vou emprestar minha borracha.

(Pedro Bandeira. Cavalgando o arco-íris. São Paulo: Moderna, s. d.)

### (EXERCÍCIO)

#### **Interpretação e participação**

1. Responda.

- a) Qual é o título do texto?
- b) Qual é o nome do autor?

2. Retire do texto a parte que mostra o entusiasmo da criança pelo primeiro dia de aula e escreva no seu caderno.

3. Responda.

- a) Quais os materiais escolares que a criança vai levar para a escola?
- b) Como os materiais escolares estão?
- c) O que a criança espera da sua nova professora?
- d) E você, o que espera da sua nova professora?
- e) Que promessas foram feitas antes do reinício das aulas?
- f) Das promessas citadas, qual você considera a mais importante? Por quê?
- g) Existe algum material escolar que você não gosta de emprestar? Qual? Por quê?
- h) O que você achou dos seus colegas de turma? Já fez novas amizades?

Como podemos observar, a tarefa do aluno se resume basicamente em identificar as informações contidas no texto e transcrevê-las: o título do texto, o nome do autor, trechos a serem retirados, etc. Essa situação evidencia bem o quanto se

torna mecânica a resposta do aluno frente aos exercícios de entendimento do texto. As questões *d*, *f*, *g* e *h*, parecem objetivar que o aluno, ao respondê-las, realize inferências, ou até mesmo uma avaliação com julgamento de valor, com base nas suas próprias vivências. Porém, o foco de interesse parece ser a identificação de informações, os conteúdos veiculados e não a forma literária de veiculação dos mesmos. Nesse caso, não houve nenhuma intenção de explorar os aspectos mais relevantes da poesia para criança, qual seja a rima, o ritmo, o ludismo infantil, enfim a poeticidade do texto.

Um outro exemplo, retirado do L5, são os exercícios de interpretação propostos ao aluno, a partir do texto “Os bolinhos de Nossa Senhora”:

**(TEXTO 2)**

**Os bolinhos de Nossa Senhora**

(Lenda sobre a infância de Jesus)

Jesus já era grandinho  
e morava em Nazaré.  
Teria seus sete anos,  
já ajudava São José.

Mas eles não eram ricos!  
Embora vivessem bem.  
Maria viu que a farinha  
dava para três muito bem

Maria cuidava da casa,  
das roupas e da limpeza,  
mas dava sua mãozinha  
na oficina, com certeza!

E fez os lindos bolinhos.  
Enquanto os ia fritando,  
um cheiro delicioso  
por tudo ia se espalhando!...

Quando o serviço apertava,  
ou faziam seu serão,  
Maria estava presente  
com amor no coração.

Depressa chegou Jesus  
pra ver o que acontecia  
e ficou entusiasmado  
com a idéia de Maria!

Também os dois auxiliavam

E disse: vou convidar

em tudo o que ela queria  
e tinham muito respeito,  
pensar,  
cuidavam bem de Maria.

meus amigos pra comer!  
E, sem mais nada  
saiu depressa a correr!

São José era operário.  
Um carpinteiro excelente!  
também!  
E Jesus, o seu trabalho  
aprendia bem contente.

Jesus trouxe seus amigos  
e outros vieram  
A casa ficou repleta!  
Não cabia mais ninguém.

Os três viviam felizes,  
bem junto da natureza:  
E Jesus ia crescendo  
crianças,  
em graça, força e beleza.  
bolinho!

Maria, meio assustada,  
disse a Jesus, bem baixinho:  
coitadinhas das  
Nem todas terão

Um dia, Nossa Senhora  
quis fazer pra seu filhinho  
uma surpresa gostosa,  
um delicioso bolinho!  
vir...

Não se preocupe, mãezinha!  
Disse Jesus a sorrir.  
Os bolinhos dão pra todos!  
E pra muitos que hão de

Encheu bem uma tigela,  
começou a distribuir.  
E quanto mais ele dava,  
mais bolinhos a surgir!

### (EXERCÍCIO)

Você leu... você participa!

1. Escreva no seu caderno o que se pede do texto:

- |           |                             |
|-----------|-----------------------------|
| a) Título | c) Assunto                  |
| b) Autor  | d) Livro do qual faz parte. |

2. Copie e responda:

- a) Onde Jesus morava? e) Que surpresa Nossa Senhora quis fazer para seu filho?  
 b) Com quem ele morava? f) Como foi que Jesus descobriu a surpresa?  
 c) Quem cuidava da casa? g) O que Jesus fez logo em seguida?  
 d) Qual era a profissão de São José? h) Por que Maria ficou preocupada ao ver a casa repleta?

3. Observe a cena e escreva no caderno a estrofe que mostra o que Jesus fez depois de conversar com Maria:

□\*( \*□ Desenho de Jesus com uma tigela de bolinhos, no original)

Podemos verificar que, também aqui, não se solicita ao aluno mais que a identificação e transcrição de informações. Portanto, as questões propostas solicitam do aluno apenas a compreensão literal, pois retornando ao texto é possível identificar imediatamente as respostas requeridas. Na questão 1, a exemplo da situação anterior, a localização do título, autoria, tema tratado, obra; na questão 2, mera cópia de frases do texto; na questão 3, também, apenas a escrita de estrofe. Em nenhum momento, o aluno é convidado a pensar, a refletir, a apreciar. Aqui, os aspectos que configuram a linguagem poética também foram negligenciados.

Como podemos notar, a maioria das questões propostas nos exercícios de compreensão do poema são superficiais. Exigem muito pouco do aluno. Os exercícios não apresentam nenhuma relação com o poema como texto literário. A exploração dos elementos caracterizadores da linguagem poética: aspectos fônicos, elementos rítmicos, linguagem lúdica e metafórica, não é tarefa evidente nos livros didáticos. Como denuncia Maia (1997), não existe nenhuma intenção de mergulhar o aluno na sensibilidade que emana do texto poético.

De um modo geral, a análise das atividades de interpretação propostas para o texto poético nos livros didáticos de 3ª série do ensino fundamental mostra que são freqüentes os seguintes modelos de questões: escrever o título do texto, o nome do autor, o nome do livro de onde foi retirado o texto; identificar os personagens; copiar as frases na ordem dos acontecimentos do texto; completar frases do texto; marcar as frases que estão de acordo com o texto; copiar estrofes que revelam determinados fatos no texto. Trata-se, portanto, como já afirmado anteriormente, de exercícios de mera localização e transcrição de informações, mais apropriados para a leitura de certos tipos de texto informativo do que para a leitura do texto poético.

Esses dados evidenciam que não há clareza quanto ao tipo de exercício que deve ser feito no caso da compreensão do texto poético. Perde-se a oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas. Também perde-se a oportunidade de incentivar a formação de opinião e o desenvolvimento da linguagem artística.

Não podemos negar o significado de atividades dessa natureza para o desenvolvimento do potencial lingüístico da criança, no entanto queremos ressaltar que existem outras possibilidades que devem ser consideradas no estudo de um texto literário. No tocante ao texto poético, dada a sua especificidade, os objetivos de leitura e estudo devem privilegiar os conhecimentos, habilidades e atitudes indispensáveis ao desenvolvimento da leitura literária: a análise dos recursos de expressão e recriação da realidade, a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o estudo daquilo que é *textual* e daquilo que é *literário* (Soares, 1999).

Nesse sentido, as atividades propostas, ao invés de enfatizem apenas questões de mera localização de informações

no texto, devem apresentar principalmente perguntas que levem o aluno a fazer inferências, estabelecer relações entre idéias, apreciar, criar; enfim, perguntas que agucem a curiosidade e a sensibilidade do aluno.

Como vimos, são freqüentes também, embora com um percentual bem mais inferior, nos exercícios de interpretação, questões que solicitam a opinião do aluno sobre o texto. As perguntas são normalmente do tipo: Qual a sua opinião sobre o poema? O que você entendeu pela expressão [...]? Qual o verso (ou estrofe) do poema de que você mais gostou? Você concorda com isso? Explique com suas palavras, o que você entendeu do poema (da estrofe ou do título do poema). As atividades que solicitam a manifestação da opinião do aluno são fundamentais porque buscam aproximar o leitor (criança) do autor (poeta), remetendo à formação de um bom leitor de literatura. Nesse sentido, é importante observar as orientações contidas no manual do professor. Normalmente é sugerido ao professor a resposta esperada do aluno, ou seja, a resposta “correta”. É o que podemos observar no exemplo , retirado do L2:

### (TEXTO 3)

#### **Branco, preto, amarelo**

*Tatiana Belinky*

Branco, preto, amarelo,  
vamos misturar as cores.  
De um só pai nós descendemos,  
são irmãos todos os homens.

Um só Deus criou a todos,  
uma pátria só – o mundo.  
São irmãos todos os homens,

isso está bem constatado.

São irmãos todos os homens,  
brancos, pretos, amarelos.  
Diferentes são as cores,  
mas igual é a natureza.

Tudo igual por toda parte,  
já mil vezes o escutei.  
E da fala até o ato  
e da terra até o céu.

São iguais todos os homens,  
brancos, pretos, amarelos.  
Povos, raças – diferenças  
são histórias inventadas

No exercício de interpretação das idéias do texto “Branco, preto, amarelo” é perguntado ao aluno: O que você entende pela expressão “misturar as cores”? Você concorda com isso? Justifique sua resposta. A orientação apresentada no manual do professor é a seguinte: *Pessoal. Sugestão: A expressão significa unir todas as raças.*

Vejamos mais dois exemplos retirados do L12:

**(TEXTO 4)**

**Grilo grilado**

*Elias José*

O grilo  
coitado  
anda grilado  
e eu sei

No fundo  
não ilude  
é só reparar  
em sua atitude

o que há.

Salta pra aqui,  
salta pra ali.  
Cri-cri pra cá,  
cri-cri pra lá.

O grilo  
coitado  
anda grilado  
e não quer contar.

pra se desconfiar.

O grilo  
coitado  
anda grilado  
e quer um analista  
e quer um doutor.  
Seu grilo  
eu sei:  
o seu grilo  
é um grilo  
de amor.

**(TEXTO 5)**

**Um sonho**

*Ana Cristina de Lucena Figueiredo*

Eu gostaria de ser  
Uma águia,  
Um pássaro  
Uma abelha ou  
Um vaga-lume  
Tudo o que tenha asas e a possibilidade de poder voar.

Voar, voar, voar...  
Voar sobre as ondas do mar.  
Voar diante da natureza  
Voar no céu sobre as nuvens do ar.  
Eu gostaria de ser  
Uma margarida,  
Uma flor, ou  
Uma rosa  
Que possa desabrochar na floresta  
Desabrochar-me para poder  
Sorrir para a natureza.

Eu gostaria de ser  
 Aquela que ainda não fui.  
 Eu gostaria de ser  
 Aquela que sempre, sempre...  
 ...que sempre quis ser, a  
 felicidade.

No estudo do texto “Grilo grilado”, pergunta-se ao aluno: Como você entendeu: No fundo/não ilude/é só reparar/em sua atitude/pra desconfiar? No livro do professor consta a seguinte explicação: *são aceitáveis respostas no sentido de que basta olhar o grilo para perceber o problema.* No estudo do texto “Um sonho”, são formuladas as seguintes perguntas: a) Explique com suas palavras a segunda estrofe. b) Como você entendeu: Eu gostaria de ser/Aquela que ainda não fui? Vejamos a resposta indicada como “correta” no livro do professor. Para a questão a): *O poeta deseja ficar perto do mar, do céu, da natureza, para sentir liberdade;* para a questão b): *O poeta quer ser outra pessoa.*

A situação anterior evidencia a ação mecânica do aluno frente ao livro didático e reforça a nossa tese de que as atividades de interpretação que seguem ao texto poético não passam de exercícios de mera localização de informações situadas na parte visível do texto. Até mesmo nas atividades onde o aluno é solicitado a manifestar a sua opinião, a expressar a sua emoção no sentido de tomar uma posição em relação às idéias do poema, a resposta “correta” já vem apontada. Isso indica que o livro didático, da forma como se apresenta, pode tolher a capacidade de pensar do aluno, uma vez que o seu pensamento já vem pré-estabelecido.

Conforme vimos anteriormente pelo Quadro 5, o texto poético é tomado freqüentemente como pretexto para o estudo das práticas lingüísticas. Os exemplos seguintes, retirados do L10 e L12, ilustram a utilização do poema como texto

complementar, com o objetivo de suscitar simples leituras e promover o ensino da língua.

**O samba da girafa**

*José Eduardo Degrazia*

A girafa pernalta,  
ensaia a batucada,  
coma as pernas tortas,  
é porta-bandeira.

Girafa esbelta,  
trota, pula, salta,  
na beira da estrada,  
vê como se esbalda

Girafa peralta  
samba na avenida  
tão linda, bela e alta  
samba a vida inteira. (L10, p. 158)

**A lua do Raul**

*Cecília Meireles*

Raio de lua.  
Luar.  
Roda da lua.  
Aro da roda  
na tua  
rua, Raul!

Roda o aro da lua.  
Raul,  
a lua é tua,  
A lua da tua rua!  
A lua do aro azul. (L12, p. 28)

O poema do L10 vem acompanhado de uma bela ilustração: uma girafa caracterizada de porta-bandeira, dançando samba. A atividade proposta é a seguinte: *Leia o poema e sublinhe todos os adjetivos. Ligue com uma seta o adjetivo ao substantivo ao qual se refere. Observe o exemplo.*

O livro didático L12 traz ao lado do poema uma pequena ilustração de um garoto contemplando a lua. A única questão apresentada é: *Leia o poema A lua do Raul, de Cecília Meireles: (segue-se o texto). Agora, retire do poema as palavras em que aparece o r, distribuindo-as nas colunas abaixo, conforme o caso:*

r inicial (forte)	r entre vogais (fraco)	r final (forte)
-----	-----	-----
-----	-----	-----
		--

Como podemos notar, nos dois exemplos, não há nenhuma proposta de discussão sobre a temática evocada no texto, nem para a relação título/texto. Também, não há conexão entre a linguagem verbal e a visual. Os trocadilhos, o jogo de palavras, a sonoridade, o ritmo, as rimas e a aliteração, recursos que as crianças adoram e adotam nas suas brincadeiras, não são explorados. Lacunas como estas podem distanciar o leitor do texto e tornam mais evidente ainda que as atividades que se desenvolvem sobre os textos poéticos não se voltam nem para a textualidade nem para a literariedade do texto. Retomando o pensamento de Soares (1999): “Não será excessivo afirmar que a obra literária é desvirtuada, quando transporta para o manual

didático, que o texto literário é transformado, na escola, em texto informativo, em texto formativo, em pretexto para exercícios de metalinguagem” (p.47).

A fim de não cometer injustiças, é bom lembrar que existem manuais com uma elevada consciência do trabalho de compreensão e exploração do texto, porque privilegiam mais as questões que solicitam uma reflexão maior, exigindo do aluno apreciação de idéias, com base nas suas próprias experiências. Entre eles podemos citar o L1, L4 e o L7, que se destacam dentro do quadro geral dos livros analisados. Mas, vale ressaltar, que neste estudo, estamos interessados particularmente, no tratamento que é dado ao texto poético nos manuais didáticos. Sendo assim, queremos reafirmar nossas colocações a respeito das lacunas apresentadas por esses compêndios no estudo e exploração do poema. Ainda que tenha transparecido em alguns livros a preocupação com a escolha de bons poemas para a criança, as atividades de entendimento do texto estão, na sua maioria, desvinculadas da poeticidade do texto, o que nos parece apontar não ter sido princípio o aproveitamento da poesia como leitura para a formação do leitor. Na elaboração das questões sobre o poema, nos compêndios examinados (inclusive nos que proclamam uma proposta pedagógica inovadora), o preceito utilizado não deve ter sido o literário, nem houve preocupação com os aspectos marcantes da poesia infantil, como a metáfora, a aliteração, o trocadilho, o ludismo, a rima, o jogo sonoro e rítmico, mesmo em se tratando de poemas (letras de música) que apresentam uma certa sonoridade criada pelas rimas:

**Dia diferente**

Aconteceu minha gente

Um dia bem diferente

Um peixe nadou no céu

A lua caiu no rio

A água se encolheu toda  
Estava com muito frio

(...)

Aconteceu minha gente  
Um dia bem diferente  
Você precisa ver esse dia diferente  
O biscoito virou bicho  
E o trenzinho virou gente!  
Gente, gente, gente.  
(Mendonça e Mazzetti, p.18)

### **Sobradinho**

O homem chega e já desfaz a natureza.  
Tira a gente põe represa, diz que tudo vai mudar.  
São Francisco lá pra cima da Bahia  
Diz que dia menos dia vai subir bem devagar.  
E passo a passo vai cumprindo a profecia do beato que  
dizia  
Que o sertão ia alagar.  
O sertão vai virar mar, dá no coração  
O medo que algum dia o mar também vire sertão.

(...)

Remans, Casanova,  
Santo-Sé, Pilão Arcado,  
Sobradinho, adeus, adeus, adeus.  
(Sá e Guarabyra, p.131)

Poderíamos classificar como socioconstrutivistas atividades de compreensão do texto poético do tipo: *Anote no seu caderno as semelhanças e diferenças entre os textos 1 e 2? Procure em revistas ou livros sobre músicas uma partitura musical. Cole no seu caderno. Veja se você sabe reconhecer*

*algumas notas ou sinais. Discuta com seus colegas e professor? Releia o texto e prepare três exercícios a respeito dele. Você pode fazer perguntas ou inventar uma cruzadinha. Troque com um colega. Responda e discuta com ele suas questões e suas respostas?* A poeticidade do texto passa totalmente despercebida. Dessa forma, fica difícil conseguir a adesão do leitor para se tornar co-produtor da linguagem poética como forma de prazer, de manifestação e elevação da alma humana.

Pelo exposto, podemos afirmar como Soares (1999), que os objetivos de leitura do texto poético no livro didático não se centram no estudo daquilo que é *textual* e daquilo que é *literário*. Os exercícios que, em geral, são propostos aos alunos sobre o texto poético não conduzem à análise do que é essencial neles, isto é, à percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem; centram-se nos conteúdos, e não na recriação que deles faz a literatura; voltam-se para as informações que os textos veiculam, não para o modo literário como as veiculam.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muito tempo, a preocupação com a formação do leitor vem sendo questão de pauta no debate acadêmico, de tal modo que alguns estudiosos a consideram um *clichê didático*. Se considerarmos a dinamicidade do conhecimento e o caráter relativo e provisório das verdades científicas, veremos que é justamente nesse aspecto que se concentra a inocuidade das diversas inquirições sobre a leitura. Realizar investigações sobre a formação do leitor é, sem dúvida, uma tarefa edificante porque amplia possibilidades, concorrendo para a formação do leitor crítico e criativo.

A leitura ocupa um lugar de destaque no processo de elaboração do saber, próprio da vida escolar, porque se confunde com a própria caracterização do ato educativo, que, como afirma E. T. da Silva (op.cit.), é, em essência, ato de conhecimento de objetos colocados à indagação de sujeitos em estado de curiosidade e de busca. Esse estatuto torna a leitura

tão complexa quanto a própria atividade educativa e por essa razão comporta inúmeros questionamentos sobre a sua essência. Aliás, essa é uma característica peculiar a todo estudo de cunho qualitativo: ser inesgotável, inacabado, gerar outros questionamentos. A investigação qualitativa tem sempre um algo mais a ser dito, questionado, interpretado, melhorado. Por isso, encontrar o ponto final de uma pesquisa qualitativa sobre a leitura e, no nosso caso, sobre a leitura do texto poético, parece-nos uma tarefa impossível, visto que a natureza da mesma prevê uma ação continuada no tempo. Nesse caso, somente o relatório, enquanto documento escrito, deve receber um ponto que determine o seu final. Portanto, as questões sobre a leitura da poesia no livro didático apresentadas neste trabalho, não estão cicatrizadas; continuam abertas para que novas buscas se concretizem e ofereçam possibilidades diferentes sobre a formação do leitor, tomado aqui no sentido mais profundo do termo: sujeito que interpreta e reinterpreta o que lê, a partir da interação com o outro, pela mediação da palavra, marcada pelo contexto.

A formação do leitor nos moldes descritos, no presente estudo, passa necessariamente pela qualidade do material de leitura que a ele é oferecido e pelas atividades que lhe são propostas.

No Brasil, a presença do livro didático na escola é quase onipotente: a maior parte das tarefas escolares relativas ao aprendizado da leitura está centrada em textos impressos, principalmente, os extraídos do próprio livro didático. Sendo o principal recurso utilizado na sala de aula, o livro didático se torna modelo de leitura no contexto escolar. Face ao caráter quase universal do livro didático e havendo uma relação privilegiada da criança com a poesia, tornou-se imperativa a verificação de como se dá essa convivência através do manual didático. Os construtos teóricos arrolados neste estudo

mostraram-nos que a poesia, através da sua linguagem altamente condensada e metafórica, estabelece uma relação particular com o leitor, sensibilizando-o para o jogo com as palavras em que o mundo se recria, abrindo espaços para novas possibilidades de leitura, para outros modos de ser e olhar o mundo.

Estudos recentes sobre os livros didáticos de Língua Portuguesa mais utilizados no ensino fundamental, e citados anteriormente, (MACHADO, 1996; MAIA, 1997; SOARES, 1999; KREUTZ, 2000) constataram, entre outros problemas, o mau uso dos textos poéticos nos compêndios escolares. Na análise da seleção dos textos que compõem os livros didáticos de 3ª série, pudemos também constatar alguns dos aspectos mencionados nas pesquisas já realizadas sobre o tratamento dado à poesia nas séries iniciais do ensino. A exemplo dos estudos relacionados, constatamos a predominância de textos narrativos, a quase inexistência de textos poéticos e o descaso quase absoluto com a qualidade literária dos (poucos!) poemas presentes nos manuais didáticos.

Nos livros didáticos de Língua Portuguesa da 3ª série do ensino fundamental, o número de poemas é bastante reduzido, quando comparado com outros gêneros. Em um total de 646 textos distribuídos nos 12 manuais examinados, apenas 23,8% são poemas. Embora reconhecendo que a quantidade pode não ser critério para a qualidade, 154 textos entre mais de 600, parece algo muito irrisório. Quanto ao lugar que ocupam nos livros, percebemos que os textos poéticos quase nunca aparecem como texto principal da unidade. Apenas 5,4% dos poemas ocupam a página central do livro. São eles, na maioria das vezes, utilizados para memorizar gramática ou para marcar eventos importantes.

Dentre os poemas presentes nos manuais, encontramos textos dos maiores nomes da lírica moderna e contemporânea (Elza Beatriz, Mário de Andrade, Maria Dinorah, Cecília

Meireles, Pedro Bandeira, Sidônio Muralha, Vinícius de Moraes, Roseana Murray, Tatiana Benlinki, Elias José, Ricardo Azevedo, Paulinho Pedra Azul, entre outros), compositores de letras de música, autores de textos prosaicos que eventualmente escrevem poesia, os próprios autores dos livros didáticos fazendo “poesia”, e até nomes de pouca expressão literária. Uma verdadeira “dysneilândia poética”, parafraseando Osman Lins (op. cit.). A seleção variada dos autores, porém, não garante a sedução do leitor para o texto poético.

De acordo com Soares (op. cit.), essa “dysneilândia poética” não é muito favorável para o leitor iniciante, porque, excetuando-se os autores e obras amplamente conhecidos, verifica-se a falta de critérios apropriados para a seleção de textos poéticos nos livros didáticos; ou se lança mão de obras e autores muito conhecidos, ou de autores pouco representativos e obras de pouca qualidade. De certo, se não é fácil para a crítica literária brasileira definir critérios para a classificação da poética contemporânea, para o leitor a situação é mais grave ainda. Desprovido de informações sobre a qualidade literária, ele pode ficar confuso frente à diversidade do texto poético.

A recorrência aos poetas respeitados e amplamente conhecidos nos parece um aspecto menos grave da situação da poesia nas coleções didáticas. Um aspecto mais lacunar ainda diz respeito à inclusão freqüente de versos de extrema pobreza literária, escritos geralmente pelo próprio autor do livro didático. A finalidade instrutiva, a estrutura elementar e a precariedade dos aspectos rítmicos e sonoros, peculiares a esses textos, distorcem o significado de poesia e a caracterização de poema e podem despertar a insensibilidade para o literário e o desapareço pela leitura da poesia.

Apesar de várias teorias literárias manifestarem a função social da arte e da literatura, a poesia no livro didático se presta geralmente a fins utilitários, didáticos ou moralizantes. O

caráter pedagógico atribuído pelo livro didático compromete o sentido estético da poesia, esvaziando-a de seus principais valores. Assim, pelo tratamento recebido ou mesmo pelo espaço ocupado no livro didático, a poesia fica relegada a um plano secundário e pode distanciar o leitor da leitura poética.

Ainda no tocante à seleção de autores e obras, é oportuno mencionar que a referência bibliográfica e as informações sobre autores e obras são quase inexistentes nos compêndios. Assim, o texto torna-se independente da obra a que pertence, desapropriase o autor de seu texto (SOARES, op. cit.). Conhecer a história do poeta e do poema pode ser uma ótima oportunidade para a criança ampliar os seus conhecimentos e despertar o gosto pela leitura poética. Portanto, uma formação adequada do leitor, através da leitura de textos poéticos, supõe também a construção do conceito de autoria e de obra.

Nos compêndios examinados, observamos que as propostas de trabalho com o texto poético, com raríssimas exceções, são reducionistas. As perguntas formuladas nos exercícios de compreensão do texto, muitas vezes, já antecipam uma resposta. Há uma relativa quantidade de questões objetivas que suscitam apenas uma leitura literal. O aluno é solicitado apenas a localizar e reproduzir informações que se encontram na superfície do texto, limitando as experiências de leitura e contestando a figuratividade e a subjetividade da linguagem poética.

As questões de caráter subjetivo, que solicitam a opinião do aluno são, na maioria, vagas (Qual a sua opinião sobre o texto? Você gostou do texto?) e direcionam-se ao ensino de algum conteúdo ou atitude. Em todos os exercícios, nota-se a preponderância de questões envolvendo a compreensão literal. As atividades propostas para estudo do poema são, como já dissemos anteriormente, exercícios mais adequados para determinados tipos de textos informativos, não para a leitura do

texto poético. Os livros didáticos distorcem a noção de compreensão do texto poético, tomando-a como simples decodificação, desconsiderando a peculiaridade do poema. Um trabalho voltado para a estrutura textual dos poemas (a exploração dos vários sentidos de uma mesma palavra, dos sentidos figurados, dos jogos sonoros e seus efeitos) é praticamente inexistente nos compêndios examinados. A exemplo do estudo realizado por Machado (op. cit.), constatamos também a ausência de uma preocupação com questões referentes à textualidade. Prevaleceu sempre a vinculação temática. É claro que a temática do poema também pode sensibilizar o leitor. Porém, se o livro didático torna a poesia um instrumento meramente pedagógico, vitima-a enquanto arte, desvia-lhe a sua finalidade e cessa a esperança de que possa haver uma (re)aproximação do leitor com a poesia.

A análise da trajetória da poesia no livro didático nos leva a concluir que nenhum dos 12 livros apresenta uma proposta significativa em relação à poesia, através da leitura motivada pelo prazer de ler. Poucos livros tratam a poesia com mais propriedade, valorizando alguns recursos de expressão poética, como a sonoridade, por exemplo. A apresentação de fragmentos de textos, a vinculação do poema à temática da unidade, a utilização do texto poético para os estudos lingüísticos, a conversão do verso em prosa, os exercícios de interpretação direcionados para o ensino de elementos conceituais e a ênfase nas questões literais, ou subjetivas demais, a ausência de atividades estimuladoras da linguagem poética, enfim, o uso didático e moralizante do poema confirmam que a sensibilidade poética não faz parte dos objetivos dos livros didáticos examinados, dificultando a formação do leitor crítico através da leitura da poesia. O grande número de atividades de leitura silenciosa em relação à leitura oral invalida a relação entre o ritmo e o sentido das palavras. A

oralidade não é valorizada e o prazer de ler um texto poético não é despertado. Esses são alguns dos problemas provenientes do uso indevido da poesia nos livros didáticos de Língua Portuguesa da 3ª série do ensino fundamental, adotados nas escolas de Teresina-PI, no ano de 2000. O fato de a linguagem poética, que é uma forma especial de expressão em que se utilizam a *forma* e o *sentido* das palavras para produzir a beleza de um texto, não ser muito explorada no livro didático, leva-nos a crer que a escola não está conduzindo eficazmente as práticas de leitura literária, isto é, não está aproximando o aluno da leitura literária e, conseqüentemente, da leitura poética. O espaço reservado à poesia no livro didático e as propostas de leitura e de aproveitamento do texto poético estão ainda muito distantes do desejável, para que ela possa intermediar a formação de leitores que leiam pelo prazer de ler.

Retomando os pressupostos teóricos que orientam este trabalho, acreditamos que a escola pode (e deve!) assumir verdadeiramente a formação de sujeitos éticos, reservando espaços para a educação dos sentidos, através da qual são fornecidos os elementos que permitem ao indivíduo enxergar novas possibilidades e criar um outro mundo de significações. Essa tarefa é essencialmente do professor. Cabe a ele criar espaços para a poesia na escola. É necessário, ao trabalhar com textos literários em sala de aula, garantir a presença de poemas e aproveitar a ocorrência de textos poéticos nos livros didáticos, adaptando os exercícios às necessidades reais dos alunos. É sobretudo necessária a criação, na sala de aula, de toda uma atmosfera própria, em que a meta seja a (re)aproximação da criança com a poesia. Assim, a experiência de leitura individual de cada professor se apresenta como elemento mediador nessa tarefa de seduzir o aluno para o mundo da poesia.

Essas reflexões apontam a necessidade de o professor ampliar a sua visão sobre o ato educativo, considerando não só

as suas condições de vida e trabalho, mas também o seu processo de formação e qualificação profissional. Lembramos, porém, que a qualificação profissional é fundamental, mas não é o bastante para enfrentar o desafio da formação do leitor crítico, através da leitura da poesia. O professor precisa aliar competência e vontade. Portanto, é preciso haver planejamento da ação educativa. A adoção de um livro didático, depois de verificada sua adequação ao contexto social e escolar onde a prática se insere, não dispensa, em nenhuma hipótese, o planejamento das aulas de leitura.

De tudo isso podemos concluir que, para se estabelecer relações entre a criança e a poesia através dos manuais didáticos, é fundamental que seja construída no coletivo de cada escola uma proposta pedagógica de ensino norteadora das atividades que são propostas com e sobre os textos escolhidos para o trabalho em sala de aula: uma proposta pedagógica que valorize a poesia. Lembramos que a elaboração de um *projeto de educação pela poesia* exige a presença de um professor que goste de livros, de leitura, de poesia e se disponha a procurar novos rumos, certificando-se da sua responsabilidade como incentivador do gosto pela leitura e, especialmente, pela leitura poética.

Para finalizar, gostaríamos de apresentar um texto para estimular o debate entre aqueles que estão dispostos a encarar o desafio de construir um projeto de formação de leitores críticos através da leitura da poesia. Trata-se de um texto onde o poeta maior, Carlos Drummond de Andrade, tecendo considerações acerca da poesia, articulando-a a prática educativa, nos fala sobre a importância da escola cultivar o núcleo poético da pessoa humana.

Porque motivo as crianças, de um modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?

Será a poesia um estudo de infância relacionado com a necessidade do jogo, a ausência do conhecimento livresco, a despreocupação com os mandamentos práticos de viver – estado de pureza da mente, em suma?

Acho que é um pouco de tudo isso, e mais do que isso, pois lá encontra expressão cândida na meninice, pode expandir-se pelo tempo afora, conciliada com a experiência, e o senso crítico, a consciência estética dos que compõem ou absorvem a poesia.

Mas, se o adulto, na maioria dos casos, perde essa comunhão com a poesia, não estará na escola, mais do que em qualquer outra instituição social, o elemento corrosivo do instinto poético da infância que vai fenecendo à proporção que o estudo sistemático se desenvolve, até desaparecer no homem feito e preparado supostamente para a vida?

Receio que sim. A escola enche o menino de matemática, geografia, de linguagem, sem, via de regra, fazê-lo através da poesia da matemática, da geografia, da linguagem. A escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo.

Sei que se consome poesia nas salas de aula, que se decoram versos e se estimulam pequenas declamadoras, mas será isso cultivar o núcleo poético da pessoa humana?

Oh, afastem por favor a suspeita de que estou acalentando a intenção criminosa de formar milhões de poetinhas nos bancos da escola maternal e do curso primário. Não pretendo nada disso, e acho mesmo que o uso da escrita poética na idade adulta costuma degenerar em abuso que nada tem a ver com poesia. Fazem-se demasiados versos vazios daquela centelha que distingue uma linha de poesia de linha de prosa, ambas preenchidas com palavra da mesma língua, da mesma época, do mesmo grupo cultural, mas tão diferentes. Se há inflação de poetas insignificantes, faltam amadores de poesia – e amar a poesia é forma de praticá-la, recriando-a.

O que eu pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas, era considerar a poesia como a primeira visão direta das coisas, e depois como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética.

Não seria talvez despropositado cuidar de uma extensão poética das escolinhas de arte, esta idéia maravilhosa que Augusto Rodrigues tirou de sua formação humana de artista para a realidade brasileira. Longe de ser uma fábrica alarmante de versejadores infantis, essa extensão, curso, ou atividade autônoma ou que nome lhe coubesse, daria à criança condições de expressar sua maneira de ver e curtir a relação poética entre o ser e as coisas. Projeto de educação para a poesia, principalmente de educação pela poesia (fala-se hoje em educação artística no ensino médio, quando o mais razoável seria dizer educação pela arte). A vocação poética teria aí uma largada franca, as experiências criativas gozariam de clima favorável, sem que tal importasse na obrigação de alcançar resultados concretos mensuráveis em nível escolar. Sei de casos em que um engenheiro, por exemplo, aos 30, 40 anos, descobre a existência da poesia. Não poderia tê-la descoberto mais cedo, encontrando-a em si mesmo, quando ela se manifestava em brinquedos, improvisações aparentemente absurdas, rabiscos, achados verbais, exclamações, gestos gratuitos?

Alguma coisa que bolasse nesse sentido, no campo da Educação, valeria como corretivo prévio da aridez com que se costuma transcorrer os destinos profissionais, murados na especialização, na ignorância do prazer estético, na tristeza de encarar a vida como dever pontilhado de tédio. E a arte, como a educação e tudo mais, que fim mais alto pode ter em mira senão este, de contribuir para a adequação do ser humano à vida, o que, numa palavra, se chama felicidade?<sup>56</sup>.

O texto do poeta reforça a nossa idéia sobre o espaço privilegiado que deve ser outorgado à poesia na escola. A preservação da magia, do ludismo, da intuição e da criatividade, proposta por Drummond, coincide com a base teórica lançada neste trabalho, no tocante ao desenvolvimento de aspectos que são, geralmente, desconsiderados pelo espaço escolar. Em poucas palavras, o poeta maior expressa a síntese da nossa investigação, demonstrando a proposição de Gardner (op. cit.), para quem a poesia configura-se como expediente capaz de nutrir as atividades criadoras, despertando no aprendiz a vontade de se manifestar livremente e auxiliando-o no desenvolvimento das potencialidades lingüísticas. Assim, a reflexão do poeta traduz o nosso pensamento sobre a relação prazerosa que se estabelece entre a criança e a linguagem, através da poesia, e reforça a nossa tese de que a leitura do texto poético torna-se vital para a formação de leitores críticos.

---

<sup>56</sup> ANDRADE, Carlos Drummond de. A educação do ser poético. *Arte e Educação*. Ano 3, nº 15, out. 1974. p. 16.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1991.

AGUIAR, Vera Teixeira de. **Que Livro Indicar? - Interesses do leitor jovem**. Porto Alegre: Mercado Aberto/IEL, 1979.

\_\_\_\_\_; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura. A formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1988.

ALBINATI, Ana Selva Castelo Branco. **As Mais Belas Poesias: ética e arte**. Presença Pedagógica. nº 22, jul./ago./ 1998. v. 4., p35-43.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A educação do ser poético. Arte e Educação**. Ano 3, nº 15, out. 1974. p. 16.

ANDRADE, Mário de. **Poesias completas – Lira paulistana**. 4ª ed., Livraria Martins Editora S.A., 1974.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AVERBUCK, Lígia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina. **Leitura em Crise na Escola: alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 63-83.

AZEVEDO, J. M. L. **Educação e Reprodução: o caso de ensino da História do Brasil**. Recife: UFP. 1981. Dissertação de Mestrado.

AZEVEDO, Dirce Guedes. **Um jeito de aprender: língua portuguesa, 3**. São Paulo: FTD, 1997.

BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.

BALAN, Virginia Lopes. **Texto Didático: reflexão sobre análise do conteúdo e análise do discurso**. São Paulo: PUC. 1982. Dissertação de Mestrado.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo : Ática 1995.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.

BELLENGER, Leonel. **Os métodos de leitura**. Tradução. de Dora Flaksman. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.

BITTENCOURT, Solange. Torres. **Livro Didático de Português: diagnóstico de uma realidade**. Curitiba: UFPR. 1971. Dissertação de Mestrado.

BONAZZI, Marisa; ECO, Umberto. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1980.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **A formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BORDINI, Maria da Glória. **Poesia infantil**. São Paulo: Ática, 1991.

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A, 1982.

BRAGANÇA, Angiolina Domanico et alli. **Porta de papel: língua portuguesa, 3ª série**. São Paulo: FTD, 1996. (Coleção Porta de papel).

----- **Viva vida: português, 3**. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Viva Vida).

BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. (Orgs.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1998. Teoria e prática da leitura. p. 17-30.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura Infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1994.

CARBONARI, Rosemeire; SILVA, Ana Claudia da. Cópia e Leitura Oral: estratégias para ensinar? In: BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. (Orgs.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1998. Teoria e prática da leitura. p. 95-115.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. São Paulo: Global, 1989.

CERRI, Maria Stella Aoki. et alli. A leitura do texto didático e didatizado. In: BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba.

(Orgs.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1998. Teoria e prática da leitura. p. 31-93.

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antonio. ALP – análises linguagem e pensamento – A diversidade de textos numa proposta socioconstrutivista. São Paulo: FTD, 1995. Volume: 3ª série.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil brasileira**. São Paulo: EDUSP, 1983.

CORREIA, Maria Helena; PONTAROLLI, Bernadette. **Novo caminho: português, 1º grau**. São Paulo: Scipione, 1997. (Coleção novo caminho).

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1991.

ESCARPIT, Robert. **El hambre de leer. El Correo**. Paris: UNESCO, 1972.

EVARISTO, Marcela Cristina. Compreendendo Textos: o questionário e o vocabulário. In: BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1998. p.117-142.

FARIA, Ana Lúcia. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez, 1980.

FILHO, Hidelberto Barbosa. **A poesia e a criança**. LETRAS DE HOJE. Porto Alegre. nº 3, set. v. 31, 1996. p. 45-50.

FILHO, Paulo Bragatto. **Pela leitura literária na escola de 1º grau**. São Paulo: Ática, 1995.

FRACALANZA, Hilário. **O conceito de ciência veiculado por atuais livros didáticos de biologia**. Campinas: UNICAMP. 1982. Dissertação de Mestrado.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler - em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1982.

FREITAG, Bárbara. et alli. **Alfabetização e linguagem**. Brasília: FAE/ANPOCS/UnB, 1987.

\_\_\_\_\_ et alli. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1997.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GADOTTI, Moacir. **A Educação contra a Educação. O esquecimento da educação e a educação permanente.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GARCIA, Cássia Leslie et alli. **De olho no futuro – português 3.** São Paulo: Quinteto Editorial, 1996.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_. **Inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Mentes extraordinárias.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

\_\_\_\_\_. **As artes e o desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Arte, Mente e Cérebro: uma abordagem cognitiva da criatividade.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. **O Verdadeiro, o Belo e o Bom: os princípios básicos para uma nova educação.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GARDNER, Howard et alli. **Inteligência: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. O poema, um texto marginalizado. In: BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. (Orgs.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos.** São Paulo: Cortez, 1998. Teoria e prática da leitura. p. 143-166.

GIANINI, Eloisa Bombonatti et alli. **Português, desenvolvimento da linguagem: um caminho sócio-construtivista.** São Paulo: Editora do Brasil, 1993.

HOFLING, E. M. **A concepção da cidadania veiculada em livros didáticos de estudos sociais de 1ª grau.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília. Jan./abr. 1982.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1980.

GRISI, R. **O Ensino da Leitura: o método e a cartilha.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília. Jul./set. 1951.

JAKOBSON, Roman. **Lingüística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1970.

JESUALDO. **A literatura infantil**. São Paulo: Cultrix, 1978.

KETZER, Solange Medina. **Poesia e Cognição Infantil: em busca do desenvolvimento das potencialidades lingüísticas de crianças pré-escolares**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação:1997. Tese de Doutorado.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1996.

----- . **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, Pontes, 1992, p. 65.

----- . **Oficina de leitura**. Campinas: Pontes, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça. **O Texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2000.

KREUTZ, Odilo. **A poesia no livro didático e a formação do leitor**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Letras: 2000. Dissertação de Mestrado.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993 b.

-----; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Ática, 1988.

----- . O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura em Crise na Escola: alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982 a.

LINS, Osman. **Do Ideal e da Glória: problemas inculturais brasileiros**. São Paulo: Summus, 1977.

LOTMAN, Iuri. **A estrutura do texto artístico**. Tradução de Maria do Carmo Vieira Raposo. Alberto Raposo. Lisboa: Stampa, 1978.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Cadê a poesia que estava aqui? In: CADERNOS CEALE. **Literatura Infantil na Escola: leitores e textos em construção**. Belo Horizonte: Formato, 1996. p. 41-50.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. São Paulo: Cortez, 1995.

-----, et. al. (Orgs.). **No Fim do Século: a diversidade - o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MAIA, Ângela Maria dos Santos. **École et poésie: une reflexion sur la résistance poétique dans l'enseignement au Brésil**. Paris: Universidade de Paris. 1997. Tese de Doutorado.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?** Em Aberto. n° 69, Brasília/MEC, 1996.

-----, Compreensão de Texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 46-59.

MARSICO, Maria Teresa et alli. **Português: 1º grau**. São Paulo: Scipione, 1997.

MARTOS, Cloder Rivas. **Viver e aprender, português, 3 – de acordo com os PCN**. São Paulo: Saraiva, 1998.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MEC/COLTED (eds.). **O Livro Didático: sua utilização em classe**. Brasília/Rio de Janeiro, 1969.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

MICHELETTI, Guaraciaba. (Org.). **Leitura e construção do real**. São Paulo: Cortez, 2000. Construção, desconstrução e reconstrução na busca de significados no/do poema. P. 21- 63.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Guia de livros didáticos: 1ª a 4ª séries – PNLD 1999**. Brasília: UFPE, 1998.

MOLINA, Olga. **Quem engana quem: professor x livro didático**. Campinas: Papirus, 1988.

MORAES, Vinícius. **A arca de Noé**. Companhia das Letras, 1991.

MURALHA, Sidônio. **A televisão da bicharada**. Rio de Janeiro, Nórdica, 1962.

NASSIF, Luís Alberto de Lima. **O Conceito de Ciência Veiculado por Materiais Didáticos: uma análise do curso de física do PSSC**. São Paulo: PUCSP, 1976. Dissertação de Mestrado.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo: PUC, 1978. Dissertação de Mestrado.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. **O livro didático**. Minas Gerais: UFMG, 1959. Tese de Livre-Docência.

OLIVEIRA, Paulo de Tarso. **Livros didáticos de leitura e interesse de escolares em leitura**. São Paulo: USP, 1972. Tese de Doutorado.

OLIVEIRA, João Batista Araújo de et. alli. **A Política do Livro Didático: síntese e mecanismos**. Campinas: Summus, 1984.

\_\_\_\_\_. **O livro didático na escola de 1º grau**. Brasília, 1985. (Mimeo).

PAES, José Paulo. **É isso ali**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

\_\_\_\_\_. **Lê com crê**. São Paulo: Ática, 1996.

PAIXÃO, Fernando. **O que é poesia**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PAIVA, Maria da Piedade Medeiros. **Novas idéias, português: 3ª série**. São Paulo: Editora do Brasil, 1991.

PAULINO, Graça. Cem anos de poesia nas escolas brasileiras. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (Org.). **30 Anos de Literatura para Crianças e Jovens: algumas letras**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O jogo do livro infantil**. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

PFROMM, Neto. et alli. **O livro na educação**. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.

PONDÉ, Glória Maria Fialho. Poesia para crianças: a mágica da eterna infância. In: KHÈDE, Sônia Salomão (Org.). **Literatura Infanto-Juvenil: um gênero polêmico**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

\_\_\_\_\_. Poesia e folclore para a criança. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). **A produção Cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

PONTES, Edna Maria et alli. **Linguagem e interação: 3ª série do 1º grau**. Curitiba: Módulo, 1996.

RESENDE, Vânia Maria. **Literatura Infantil & Juvenil: vivências de leitura e expressão criadora**. São Paulo: Saraiva, 1997.

RIBEIRO, Maria Judith Sperb. **Livro-texto de Matemática de 2º grau: grau de importância de critérios e indicadores para a sua seleção**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação: 1983. Dissertação de Mestrado.

RIBEIRO, Zoya Dias. **Falas e Silêncios no Discurso Pedagógico dos Textos Didáticos: análise dos estereótipos comportamentais masculino e feminino veiculados pelos livros didáticos de comunicação e expressão do 1º grau**. Fortaleza: UFC. 1961. Dissertação de Mestrado.

RIFATERRE, Michael. **Estilística estrutural**. São Paulo, Cultrix, 1973.

ROJO, Roxane. (Org.). **Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CEA/CED, 1995.

SILVA, Teresa Roserley Neubauer da. **O Livro Didático: reflexões sobre critérios de seleção e utilização**. Cadernos de Pesquisa/Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 1983. p. 98-101.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. São Paulo: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **O Ato de Ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

\_\_\_\_\_. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Lílian Lopes Martin da. **A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SMOLKA, Ana Luiza B. et. alli. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado aberto, 1989.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. et. al (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.17-48.

TINIANOV, Iuri. **O problema da linguagem poética I: o ritmo como elemento construtivo do verso**. Tradução de Maria José Azevedo Pereira; Caterina Barone. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

\_\_\_\_\_. **O problema da linguagem poética II: o sentido da palavra poética**. Tradução de Maria José Azevedo Pereira; Caterina Barone. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

\_\_\_\_\_. Os traços flutuantes da significação no verso. In: TODOROV, Tzvetan; TYNIANOV, Youri; HARTMAN, Geoffrey et alli. **O discurso da poesia**. Tradução de Leocádia Reis; Carlos Reis. Coimbra: Almedina, 1982.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. (Org.). **O Que Sabemos Sobre o Livro Didático: catálogo analítico**. Campinas: UNICAMP, 1989.

VERDE, Maria Eunice Lima. **O Livro Didático e a Formação do Leitor: um estudo dos níveis de leitura requeridos pelos livros de terceira série do 1º grau**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. 1985. Dissertação de Mestrado.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura em Crise na Escola: alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

\_\_\_\_\_; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1982.

\_\_\_\_\_. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1998.

\_\_\_\_\_; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_; SILVA, Ezequiel Theodoro da Silva. **Literatura e Pedagogia: ponto & contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.