

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

YARA MÁXIMO DE SENA



1290001911



FE

TCC/UNICAMP Se55e

200506883

ENTRE AS PÁGINAS DE UM LIVRO: CECÍLIA MEIRELES

CAMPINAS

2004

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Yara Máximo de Sena

ENTRE AS PÁGINAS DE UM LIVRO: CECÍLIA MEIRELES

Monografia apresentada à Faculdade de Educação UNICAMP, para obtenção do título de Bacharel em Pedagogia, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Norma Sandra de Almeida Ferreira.

CAMPINAS

2004

Rib id 345138

UNIDADE...	F.E
Nº CHAMADA:	TCC/UNICAMP
	Se55e
V...	8911
TOMADO	86/2005
PRESTADO	X
C...	29/03/05
PREÇO	29/03/05
DATA:	29/03/05
Nº CPD:	

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Sena, Yara Máximo.
Se55e Entre as páginas de um livro : Cecília Meireles / Yara Máximo Sena. --
Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador : Norma Sandra de Almeida Ferreira.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Meireles, Cecília, 1901-1964. 2. Leitura. 3. Poesia. 4. Livros didáticos.
I. Ferreira, Norma Sandra. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

04-262

Norma Sandra de Almeida Ferreira
Orientadora

Ezequiel Theodoro da Silva
Segundo leitor

Vôo

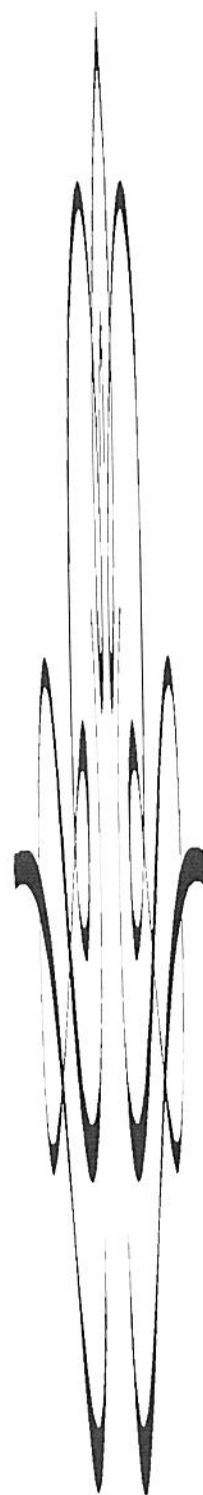
À Darcy Damasceno

*Alheias e nossas
as palavras voam.
Bando de borboletas multicolores,
as palavras voam.
Bando azul de andorinhas,
bando de gaivotas brancas,
as palavras voam.
Voam as palavras
como águias imensas.
Como escuros morcegos
como negros abutres,
as palavras voam.*

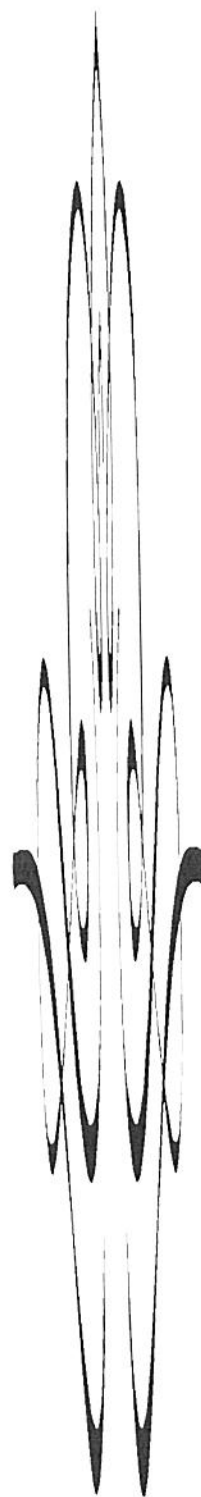
*Oh! alto e baixo
em círculos e retas
acima de nós, em redor de nós
as palavras voam.*

E às vezes pousam.

Cecília Meireles



*Aos meus pais,
incentivadores de sonhos...*



Agradecimentos

Agradeço aos meus pais e a Valéria pelas oportunidades, incentivos e apoio durante os anos de faculdade e por toda a vida.

Ao Bruno que esteve sempre ao meu lado, dividindo sonhos.

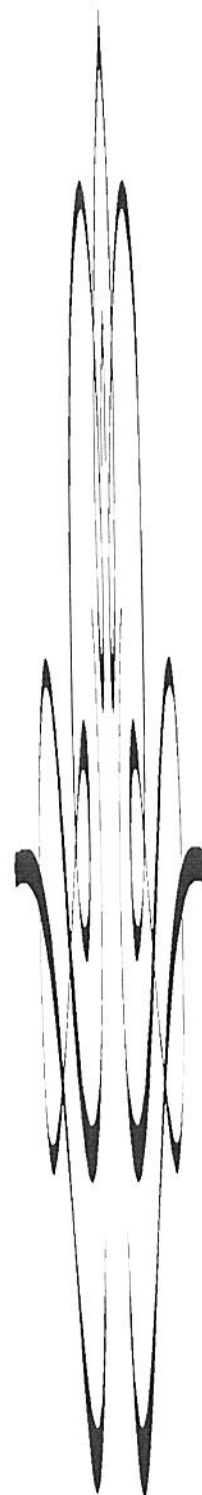
À minha orientadora Norma Sandra pelo estímulo e orientação mais do que presente. Sou grata pelo que pude vivenciar e aprender com ela.

As amigas, Zinádia, Verediana, Heloísa, Gláucia, Lígia, Íris, Olinda, Juliana e ao Eduardo por compartilharmos nossos sonhos e aspirações, pela rica troca de experiências e pelos momentos felizes que vivenciamos juntos.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo pela bolsa de Iniciação Científica concedida, inspiradora deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Ao segundo leitor, Ezequiel Theodoro da Silva pela gentileza e cooperação.

A todas as pessoas que colaboraram de alguma forma para a construção deste trabalho de pesquisa, compartilhando dúvidas,



Resumo

A pesquisa tem como objetivo conhecer e dar a compreender práticas de escolarização da leitura do texto poético, especialmente os poemas de Cecília Meireles e presentes nos livros didáticos de língua portuguesa, do 1.º ano, do ciclo I do Ensino Fundamental.

Desta maneira, pretendemos apoiar nossas reflexões nos estudos realizados por Chartier (1990, 2001) que vem defendendo a leitura como tensão operatória entre leitor e texto.

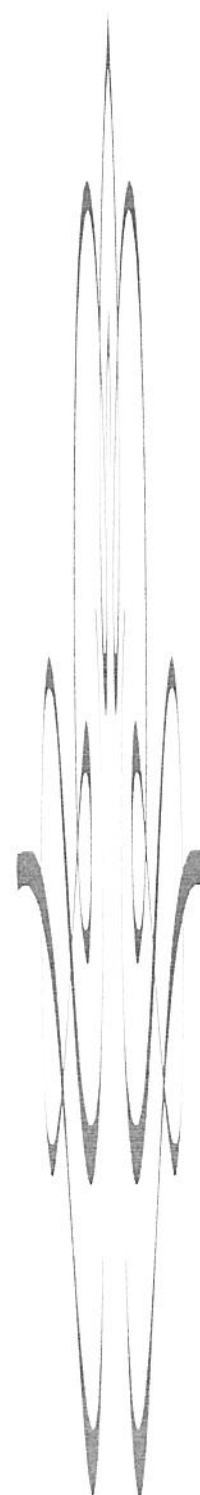
Tomar livros didáticos de língua portuguesa como objeto de análise que trazem um conjunto de poemas de Cecília Meireles, com propostas de leitura aos leitores - alunos, significa conhecer uma história de leitura que se dá no interior da escola, de um determinado tempo e lugar. Como é pensada e entendida a leitura de poemas pelos "fazedores" (editor, autor, ilustrador) dos livros didáticos? Quais recursos, estratégias são tomados pela decisão editorial dos livros didáticos para apresentarem ao leitor - aluno os poemas de Cecília Meireles? Que figura de leitor é pensada, imaginada, inscrita nas propostas de livros didáticos junto aos poemas de Cecília Meireles?

Este trabalho desenvolve-se no âmbito do grupo de pesquisa "*Alfabetização, Leitura e Escrita*" (ALLE) da Faculdade de Educação – UNICAMP.

Palavras-chave: Leitura, Poesia, Livro didático.

Sumário

Primeiras considerações.....	09
1. A descoberta de uma folha seca.....	14
2. Em busca do mistério: entre a arte poética e a escola.....	23
3. Livros didáticos: a melhor e a pior das coisas	36
4. Gêneros Literários nos Livros didáticos	48
4.1. Os poemas nos livros didáticos	55
4.2. A seleção de poetas	57
5. Entre as páginas de um livro: Cecília Meireles	60
5.1. Disposição	61
5.2. Atividades	65
5.2.1. Atividades de leitura.....	66
5.2.2. Atividades de transcrição.....	71
5.2.3. Atividades de entendimento de texto.....	73
5.2.4. Atividades de produção de texto.....	79
5.3. Ilustração	85
5.4. Indicação bibliográfica	92
Últimas considerações	95
Referências bibliográficas	105



Primeiras
considerações

Ler Cecília Meireles é voar como um bando azul de andorinhas, um bando de gaivotas brancas, borboletas multicores, escuros morcegos ou negros abutres....

Alto, baixo, acima ou em redor de nós suas palavras voam e nos levam ao lirismo, a caminhar entre o efêmero e o eterno, e a descoberta de um mundo de imagens, sons e sentidos de uma poética universalizante.

Descobrir Cecília Meireles é entrar num mundo poético onde sons e imagens se fundem transformando-se em novas vidas e em novos sonhos, transformando-nos enquanto vivos e sonhadores.

Esta pesquisa é também fruto de uma Iniciação Científica realizada com apoio da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), no período de abril de 2003 a março de 2004. Tem como objetivo conhecer e buscar uma compreensão em torno das práticas de escolarização da leitura do texto poético, especialmente os poemas de Cecília Meireles presentes nos livros didáticos de língua portuguesa, do 1.º ano, do ciclo I do Ensino Fundamental.

Para tanto, apoiamos nossas reflexões nos estudos realizados por Chartier (1990, 2001) que vem defendendo a leitura como tensão operatória entre leitor e texto.

Considerar a leitura como um ato concreto requer que qualquer processo de construção de sentido, logo de interpretação, seja encarado como estando situado no cruzamento entre, por um lado, leitores dotados de competências específicas, identificando pelas suas posições e disposições, caracterizados pelas suas práticas de ler, e, por outro lado, textos cujo significado se encontra dependente dos dispositivos discursivos e formais que são os seus. (Chartier, 1990: 26)

Ler, nesta perspectiva, é uma prática que não se restringe à decodificação mecânica dos sinais lingüísticos, não sendo uma atividade puramente cognitiva. Não é também considerar os textos fora dos suportes em que são dados a ler. Ler é

essencialmente produção de sentidos, processo de compreensão das diversas maneiras de expressão e cultura em diferentes lugares. Neste sentido, a leitura, para nós, é histórica, gerada nas práticas sociais através de gestos, estratégias, procedimentos, técnicas que os diferentes grupos partilham ao se apropriarem dos diversos textos em seus diferentes suportes.

Segundo Darnton (1992) *A leitura tem uma história. Não foi sempre e em toda parte a mesma* (233) o que significa que ao falarmos em leitura, devemos pensar em leituras, sempre diversas, plurais, mutáveis no tempo e no espaço.

Nesse caso, tomar livros didáticos de língua portuguesa que trazem um conjunto de poemas de Cecília Meireles, com propostas de leitura aos leitores-alunos, significa tentar compreender uma história de leitura que se dá no interior da escola, de um determinado tempo e lugar. Como é pensada e entendida a leitura de poemas pelos “fazedores” (editor, autor, ilustrador) dos livros didáticos?

Quais recursos, estratégias são tomados pela decisão editorial dos livros didáticos para apresentarem ao leitor-aluno os poemas de Cecília Meireles? Que figura de leitor é pensada, imaginada, inscrita nas propostas de livros didáticos junto com os poemas de Cecília Meireles?

Como sabemos, um texto, um poema não existe abstrato, desmaterializado, fora de suporte que é dado a ler nem descolado das maneiras, práticas através das quais ele (o poema) chega ao leitor. Um poema, por exemplo, lido na obra *“Ou isto ou aquilo”* de Cecília Meireles não é o mesmo que se encontra “transportado” para um livro didático. Tanto lá como aqui, o poema vem acompanhado de outros, nem sempre poemas, vem antes ou depois de uma ilustração, vem com um conjunto de questões e atividades que buscam, orientam sua leitura, propõem diferentes finalidades e usos.

Embora, aceitemos que a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares às intenções de autores e editores, sabemos que os produtores de livro didático lançam mão de diferentes estratégias na tentativa de impor uma certa ortodoxia, forçar uma leitura mais correta e completa.

É possível pensar pelo pólo da produção de sentido, não pela recepção do leitor, a partir das marcas deixadas nas propostas de leitura dos livros didáticos quais práticas de leitura escolarizadas ensinam/ impõem/ orientam modelos de leituras, como eles organizam a leitura que deve ser feita dos textos, que leitores são pressupostos por tais atividades. Quais procedimentos, estratégias se encontram ao lado dos poemas de Cecília Meireles que buscam impor uma certa compreensão (correta) ao leitor-aluno? Neste trabalho desejamos identificar quais procedimentos, estratégias se voltam para determinadas habilidades, competências a serem “ensinadas” aos leitores-alunos? Quais intervenções editoriais são colocadas nos poemas presentes nos livros didáticos com o objetivo de adequar esse gênero às capacidades de leitura dos seus consumidores?

Por outro lado, queremos considerar neste trabalho que as comunidades de leitores podem ser identificadas por disposições específicas, usos legítimos, maneiras de ler, instrumentos e processos de interpretação, expectativas e interesses partilhados entre os leitores.

Cada uma das comunidades partilha, em relação com o escrito, um mesmo conjunto de competências, de usos de códigos, de interesses. Surge daí, pois, uma atenção dupla: para com as materialidades dos textos e para com as práticas de seus leitores. (Chartier, 2000: 27)

Deste modo, ao olharmos para as propostas de leitura presentes nos livros didáticos com os poemas de Cecília Meireles, podemos atentar um desenho dos

códigos, modalidades, formas que orientam as práticas de leitura da comunidade de leitores escolares.

Considerando que a poesia traz experiências de leitura como um ato de criação e recriação, num gesto de maior liberdade e singularidades de que geralmente se cobra da leitura de outros gêneros, que espaços são dados pelos produtores de livros didáticos ao leitor-aluno na leitura, no jogo poético?

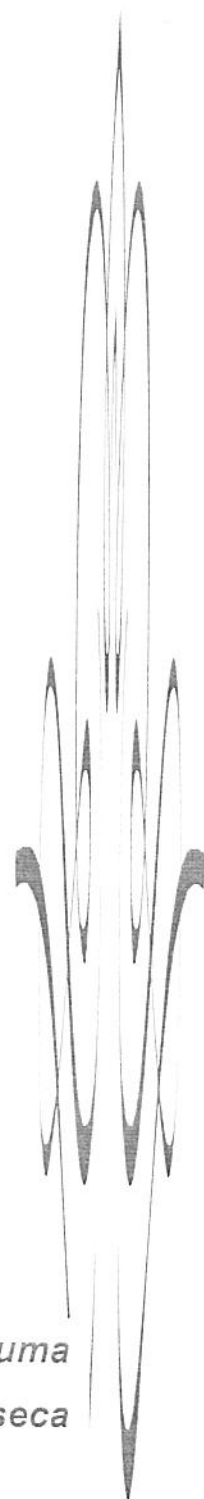
Se a leitura é *constituir e não reconstituir um sentido* (Goulemot, 1996: 108), se é possível haver diferentes significações para um texto, de que tipo são as atividades propostas pelo autor/editor dos livros didáticos? Favorecem a compreensão da amplitude do texto, um caminhar para além das formas mecânicas de entendimento?

Para Cecília Meireles as palavras não morrem, são leves e cheias de eternidade, e assim, alheias e nossas as palavras de Cecília voaram, viveram e agora pousam nestas páginas, como pousaram nas páginas dos livros didáticos.

Entre as páginas de um livro: Cecília... professora, poetisa, jornalista e mulher.



*1. A descoberta de uma
folha seca*



Cecília Meireles

I

*Seus poemas desenhavam seu fino hastil
Suas corolas vibrantes como pequeninas violas
(ou era a vibração incessante dos grilos?)
Seus poemas floriam na tapeçaria ondulante dos prados
Onde os colhia a mão das eternamente amadas
(as que morreram jovens são eternamente amadas)*

II

*Seus poemas,
Dentre as páginas de um seu livro,
Apareciam sempre de surpresa,
Era como se a gente descobrisse uma folha seca
Um bilhete de outrora
Uma dor esquecida
Que têm agora o lento e evanescente odor do tempo...*

III

*E seus poemas eram, de repente, como uma prece jamais ouvida
Que nossos lábios recitavam – ó temerosa delícia!
Como se, numa língua desconhecida,
Sem querer, falassem
Da brevidade
E da
Eternidade da vida...*

IV

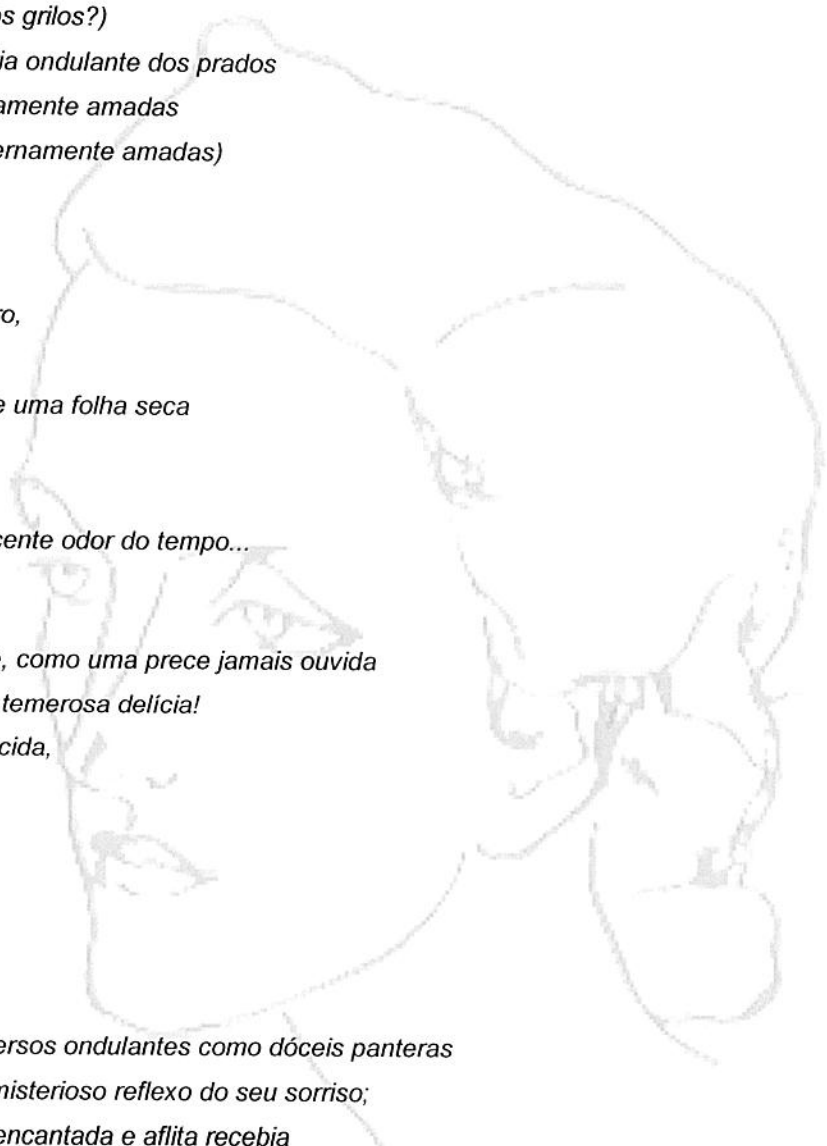
*Ah, aquela a quem seguiam os versos ondulantes como dóceis panteras
E deixava por todas as coisas o misterioso reflexo do seu sorriso;
E que na concha de suas mãos, encantada e aflita recebia
A prata das estrelas perdidas...*

V

*Nem tudo estará perdido
Enquanto os nossos lábios não esquecerem teu nome: Cecília...*

Mário Quintana (1997: 145, 146)

Imagem de Cecília Meireles desenhada por Apard Szênes.



Cecília Meireles é a autora que pretendemos estudar devido a importância e qualidade de sua obra para a literatura, em especial a literatura infantil. De acordo com Damasceno (1996) sua obra poética

de tão extensa gama temática, e de tanto virtuosismo técnico, está desde há muito a solicitar a aplicação de quantos, voltados para o estudo da ciência literária, se disponham a defrontar a cegante luz que dela se irradia. (12)

Nascida no dia 7 de novembro de 1901 no Rio de Janeiro, vindo a falecer em 9 de novembro de 1964, Cecília Meireles teve sua vida assinalada pela morte de seus pais, irmãos e outros familiares.

Sua infância foi marcada pela morte de seu pai, que faleceu três meses antes de seu nascimento e de sua mãe três anos depois. Desta forma, foi educada pela avó materna D. Jacinta Garcia Benevides, uma mulher bem mais velha, de origem açoriana, que lhe conferiu uma convivência mítica, uma intimidade com a Morte e com o folclore. Assim, a perda de pessoas queridas forneceu-lhe *o sentimento de brevidade da vida, que transparece em toda a sua poesia.* (Azevedo Filho, 1970: 8)

Cecília Meireles viveu uma infância solitária. Em entrevista a Manchete (Damasceno, 1987) a poetisa conta que guardou boas recordações de sua meninice, iniciando uma narrativa num pequeno livro de memórias, *Olhinhos de Gato* (Meireles, 1981) e prosseguindo disse:

Minha infância de menina sozinha deu-me duas coisas que parecem negativas, e foram sempre positivas para mim: silêncio e solidão. Essa foi sempre a área da minha vida. Área mágica, onde os caleidoscópios inventavam fabulosos mundos geométricos, onde os relógios revelavam o segredo do seu mecanismo, e as bonecas o jogo de seu olhar. (Damasceno, 1987: 59)

Acrescenta que foi nesta área mágica onde começou a se interessar por livros, pela leitura, e posteriormente pela escrita de seus próprios livros.

Foi ainda nessa área mágica que apareceram um dia os meus próprios livros, que não são mais do que o desenrolar natural de uma vida encantada com todas as coisas, e mergulhada em solidão e silêncio tanto quanto possível. (Damasceno, 1987: 59)

O fascínio por livros encaminhou-a ao magistério, cursando a Escola Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, na qual se formou em 1917.

Meu grande interesse pelos livros transformou-se em vocação de magistério. Minha mãe tinha sido professora primária, e eu gostava de estudar em seus livros. Desses velhos livros de família, as gramáticas, sobretudo a latina e a italiana, me seduziam muito. Assim também as partituras e livros de música. (Damasceno, 1987: 61)

Preocupada com os problemas da infância, exerceu a profissão de professora primária desde formada, desenvolvendo, concomitantemente, atividades literárias e jornalísticas.

De acordo com Damasceno (1987), em 1930 houve um grande interesse na área educacional, *um surto de esperança* (63) em busca de renovações e mudanças. Cecília Meireles participa deste movimento escrevendo no *Diário de Notícias*, entre 1930 e 1934, uma página diária sobre as questões educacionais.

Malgadi (2001) tece comentários sobre a atuação da poetisa como jornalista, dizendo que o interesse de Cecília Meireles nesta área se deve ao fato de conceber a educação como uma forma de intervenção na sociedade e para isso buscou maneiras de que suas idéias tomassem as maiores repercussões, na esperança de que os professores a lessem e se posicionassem sobre a renovação educacional.

Em meio a este entusiasmo educacional, Cecília Meireles organiza, em 1934, a Primeira Biblioteca Infantil Brasileira, no Pavilhão Mourisco, em Botafogo, designada

pela Secretaria de Educação da Prefeitura do Distrito Federal. Essa iniciativa fez com que a criação de várias bibliotecas infantis especializadas, em outros bairros cariocas e em outras partes do Brasil, fosse incentivada.

A concretização deste sonho, contudo, foi breve. A biblioteca foi fechada quatros anos após sua abertura, sob *alegação de que continha livros perigosos para a formação das crianças*. (Zagury, 2001: lxii)

Na literatura, sua importância, deve-se ao fato de ter perpassado dois momentos estéticos diferentes, o Parnasianismo e o Modernismo, períodos históricos bastante complexos da história do Brasil, como o clima depressivo e a efervescência liberal que toma as primeiras décadas do século XX, sendo considerada como a única poetisa brasileira neo-simbolista.

Cecília Meireles não se identificava com os artistas radicais que compunham o movimento Modernista, estando mais próxima de uma visão mais universalizante, com a idéia de modernidade sem uma ruptura completamente brusca. Desta maneira, aproximou-se de grupos literários e de pensamentos mais atuantes no período, entre eles, o grupo da revista *Festa*.

Segundo Secchin (2001)

participando do grupo da Festa, ela fortalece a idéia de uma modernidade continuadora, ou seja, em conexão com valores atemporais, que não podem ser apagados, sob pena de isolar ainda mais o homem em seu tempo presente. (xxiii)

Enquanto os modernistas tentavam romper com a tradição simbolista, os integrantes do grupo da revista *Festa* buscavam as conexões com o Parnasianismo para a construção de uma arte moderna

fazendo preponderar um desejo de unificação e não de cisão, de universalização e não de particularização. E este desejo se realiza muito pelo desprendimento dos vínculos terrenos, num movimento de ascensão que lhe dá um olhar mais amplo sobre o homem e a existência (Secchin, 2001: xxiv).

A obra poética de Cecília Meireles é extensa, e recebeu vários prêmios, entre eles o da Academia Brasileira de Letras com o livro *Viagem* publicado em 1939, com o qual ingressa na primeira linha dos poetas brasileiros, ao mesmo tempo que se distinguia como a única figura universalizante do movimento modernista. (Damasceno, 1987:17)

Sua obra poética é composta pelos livros: *Espectros* (1917), *Nunca mais...* e *Poemas dos Poemas* (1923), *Baladas para El-Rei* (1925), *Cânticos* (1927), *A Festa das Letras* (1937), *Morena, Pena de Amor* (1939), *Viagem* (1939), *Vaga Música* (1942), *Mar Absoluto e Outros Poemas* (1945), *Retrato Natural* (1949), *Amor em Leonoreta* (1951), *Doze Noturnos da Holanda & O Aeronauta* (1952), *Romanceiro da Inconfidência* (1953), *Poemas Escritos na Índia* (1953), *Pequeno Oratório de Santa Clara* (1955), *Pistóia, Cemitério Militar Brasileiro* (1955), *Canções* (1956), *Poemas Italianos* (1953 – 1956), *Romance de Santa Cecília* (1957), *Oratório de Santa Maria Egípcíaca* (1957), *Metal Rosicler* (1960), *Solombra* (1963), *Sonhos* (1950 – 1963), *Poemas de Viagens* (1940 – 1964), *O Estudante Empírico* (1969 – 1964), *Ou Isto ou Aquilo* (1964), *Crônica Trovada da Cidade de Sam Sebastiam* (1965), *Dispersos* (1918 – 1964).

A seção, acima, denominada *Dispersos*, é composta pelos poemas de Cecília Meireles que não constavam em livros até o momento e foram cedidos pela família da autora a Secchin, organizador da obra *Cecília Meireles: Poesia Completa* (2001).

Cecília Meireles durante os quarenta anos que produziu sua obra desenvolveu a magnitude, representou a vida em sua plenitude, através da expressão do mundo, dos sentimentos, da criança, do universo, do indivíduo, e uma infinidade de outros temas que compreendem o que deveria chamar-se de *inventário da vida*. (Damasceno, 1996: 12)

Devido a relevância do conjunto de sua obra é significativo relembrar que no ano seguinte de seu falecimento a Academia Brasileira de Letras concedeu-lhe o Prêmio Machado de Assis.

Cecília Meireles, além de belíssima atuação na literatura, tem um pensamento bastante atuante e renovador para seu tempo quanto as suas concepções educacionais, desta maneira acreditava que

A criança não é um boneco, cujas habilidades ou inabilidades se exploram. É uma criatura humana, com todas as forças e fraquezas, todas as possibilidades de evolução e involução inerentes à condição humana. Por isso mesmo, são condenáveis todas as atitudes que a rebaixem, ou que lhe estorvem o seu normal desenvolvimento. (Meireles, 2001 b: 163)

Desta concepção de infância derivou o desejo de Cecília Meireles em produzir uma poesia em que o eu lírico representasse a voz da criança, ou seja, traduzisse os anseios, as aspirações e predominasse a visão de mundo infantil, manifestada nas situações lúdicas e relacionada aos sonhos.

Isto se deve ao fato de Cecília ter se preocupado com o que se escrevia para a criança, pois nem sempre o que se escreve para a elas tem atributos necessários para ser considerado literário e esse *equivoco provém de que se a arte literária é feita de palavras, não basta juntá-las para se realizar obra literária* (Meireles, 1984: 21).

De toda a sua obra poética queremos destacar o livro *Ou Isto ou Aquilo* (2001), um clássico da literatura poética infantil que tem sido lido há quase 30 anos, além de ter inspirado outros autores a escreverem para a infância como Cecília Meireles. Desta maneira, como toda a obra clássica, este livro carrega indícios de leituras que a precederam e do momento cultural em que surgiu.

A poesia desta autora destinada à infância marcou o momento de abandono das formas mais tradicionais da poesia infantil repleta de ensinamentos, normas, patriotismo e valor pedagógico, aproximando-se das poesias no universo não infantil. Elegeu como tema o cotidiano infantil, a relação criança/natureza, utilizando-se da sinestesia, da sonoridade das palavras e das rimas. Este momento de abandono das formas poéticas mais tradicionais representa uma das características do movimento denominado Modernismo, representado pela revolução nas formas literárias na década de 20, trouxe som e ritmo às poesias, sendo uma marca bastante observada nas produções literárias da década de 60 até os dias de hoje.

Trouxe uma ruptura com o passado literário por ter uma visão de infância diferenciada, enquanto que para muitos autores a poesia infantil trazia uma realidade falseada através de uma *imagem artificial do mundo* (Zilberman, 2001:178).

A primeira publicação do livro *Ou isto ou Aquilo*, pela editora Giroflê em 1964, compunha-se de 20 poemas destinados à infância. Em 1969, entretanto, uma segunda parte composta por 36 poemas inéditos foi incorporada ao livro, que passou a ter 56 poemas, e foi intitulado *Ou isto ou Aquilo e Inéditos*.

Seus poemas apresentam uma linguagem imagética instigando a curiosidade, estimulando o processo de atribuição de sentidos e o prazer derivado da natureza lúdica das palavras.

Segundo Mello (2001) a *exploração da sonoridade das palavras parece ter sido uma das características mais relevantes do processo criativo de Cecília Meireles (192)*, além de recuperar a poesia folclórica, dialogando com as tradições culturais e atentando-se às manifestações da cultura oral.

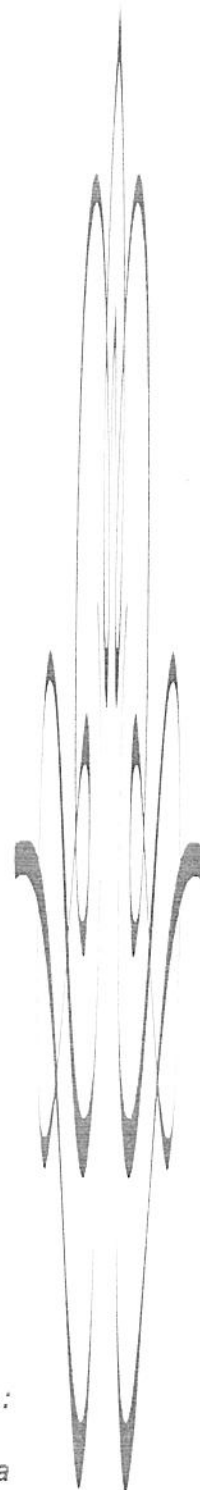
Ou Isto ou aquilo reúne poemas que se valem das fontes e formas da oralidade, "rememorando" as falas anônimas no trabalho lúdico com a linguagem. Recuperar essas vozes, que antes de estarem "presas dentro dos livros, foram vivas e humanas, rumorosas, com gestos"¹, é recuperar parte da humanidade e do prazer de brincar com a língua. (Mello, 2001: 199)

Percebemos em sua obra para a infância, e não apenas nela, aquilo que Cecília Meireles desejou para a literatura infantil, uma literatura comprometida com a formação humana possibilitando *sempre uma margem para o mistério que a infância descobre pela genialidade da sua intuição*". (Meireles, 1984: 32)

¹ MEIRELES, C. Problemas da literatura infantil. São Paulo: Summus, 1979. (nota de Mello)



*2. Em busca do mistério:
entre a arte poética e a escola*



A literatura infantil é considerada essencialmente arte por muitos autores como Lajolo e Zilberman (1985), Bordini (1986), Meireles (1984), Paulino (1998) entre outros.

Para Walty (2003) *arte é sinônimo de ficção, criação, espaço de dinamização da palavra, sempre renovada.* (50)

A literatura como arte da palavra pode ser considerada sinônimo de um corpo vivo e pulsante, assim como *sugere* o poema *Convite* de José Paulo Paes (*apud Russo, R. M. T., 1998: 217*):

*Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião*

*Só que
bola, papagaio e pião
de tanto brincar
se gastam.*

*As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam*

*Como a água do rio
que é sempre nova*

*Como cada dia
que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?*

Neste poema que tematiza o próprio processo de “poetar”, o narrador lírico aproxima-o de brincadeiras simples como o de bola, de pião, de papagaio. Assim fazer poesias é uma simples brincadeira no caso de criança.

Mas diferentemente dos brinquedos que quanto mais se usa, se gastam, ficam velhos e podem ser abandonados; para o poeta as palavras, objetos de manuseio, de manipulação e uso, tornam-se novas, renovadas, como as águas do rio, o dia após a noite.

O poeta quer no convite ao seu leitor para brincar com poesias, prometer uma brincadeira que não se esgota, que não cansa, que não embrutece.

Parece que Paes propõe como Walty (2003) e Russo (1998), que o poder ou a beleza da poesia estão mesmo na sua capacidade de pulsação, de vida, de criação, dinamização em oposição a outras produções ou atividades que podem embrutecer, nos fazer envelhecer, deixar-nos como mortos e inertes.

Assim tem sido pensada a literatura infantil por muitos quando a colocam como uma das artes, junto com as pinturas, o teatro, o cinema. Mas há também quem olha para a literatura infantil em suas relações com a escola, com a pedagogia.

A literatura infantil, pensada tanto no aspecto de uma literatura infantil escolarizada, ou seja, uma literatura infantil pedagogizada e didatizada para atender as demandas escolares, quanto no aspecto de produção de uma literatura infantil destinada à escola, e neste caso, pensa-se na literatura infantil que é produzida para ser consumida, utilizada na escola, trazem em seu âmago a questão do próprio conceito: existe o gênero literatura infantil?

Vários autores, críticos literários, teóricos da literatura e da educação têm discutido, principalmente nos últimos 30 anos, esta questão. Na expressão literatura infantil, alguns se debruçam sobre o tema literatura, enquanto que outros consideram mais importante focar seu olhar para o termo infantil. Estes termos são realmente opostos? Devem ter ênfase de olhares? Eles se complementam?

Cecília Meireles (1984), por exemplo, afirma que a dificuldade maior nesta discussão é identificar o que é específico do âmbito infantil, assim comenta:

Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma Literatura Infantil a priori, mas a posteriori. (20)

Carlos Drummond de Andrade (apud Soares, 2003) responde a esta pergunta dizendo:

O gênero "literatura infantil" tem a meu ver existência duvidosa. (...) Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte? Ou será a literatura infantil algo de mutilado, de reduzido, de desvitalizado - porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância? (18)

Henriqueta Lisboa (apud Aberbuck, 1982) comentando especificamente sobre a poesia destinada à infância afirma: *Fala-se em poesia infantil. Porém não há poesia com destinatário. (71)*

Cecília Meireles e Carlos Drummond de Andrade parecem defender, assim, um conceito de literatura infantil dando ênfase ao termo infantil, ou seja, buscam uma literatura infantil que torne a infância viva, que ofereça prazer e utilidade para esta criança e mostre para ela um mundo com vitalidade e amplitude. Já Henriqueta Lisboa, traz uma contribuição enfatizando o termo literatura, clamando-a uma *poesia sem destinatário*, que independente do público ao qual se destina, tenha atributos de literário.

A literatura infantil, de acordo com Aguiar (1997), é uma modalidade tardia, suas origens estão ligadas ao século XVIII, na Europa, e, é definida a partir de seu destinatário por ter surgido *no momento em que a infância passa a ser tratada de modo especial, como idade de formação do homem. (22)*

Esta preocupação com a infância como tempo de formação relaciona-se diretamente com a escolarização, em especial à alfabetização, e desta maneira criam-se os laços entre literatura, escola e infância.

Especificando de maneira mais clara esta relação entre literatura, escola e criança, temos Teodoro (1997), afirmando que com a ascensão da família burguesa no século XVIII e a reorganização da escola neste período devido ao status que passa a ser conferido ao infante, surgem os livros infantis – livros de leitura - atendendo uma demanda escolar e aos interesses pedagógicos. Estes livros destinados à infância, tanto em prosa quanto no gênero poesia, associavam-se aos valores da sociedade tendo como temáticas os ensinamentos morais, os valores educativos e as lições de patriotismo.

Ao refletir sobre este tema, Soares (2003) afirma que no Brasil a literatura infantil acompanha o ritmo do desenvolvimento da escola, e cita que o pacto existente entre eles é muito marcante, e torna-se ainda mais claro quando a escola apropria-se de textos literários para fins pedagógicos, tornando a literatura escolarizada. A autora atenta que a escolarização da leitura literária não é algo pejorativo, mas é parte do vínculo sócio-cultural entre escola e literatura. Caracteriza o termo escolarização como sendo a essência da escola e por isso o inevitável processo de

ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e seqüenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e fazer aprender esses conteúdos. (21)

Devido a este processo, a literatura infantil é escolarizada, contudo a escolarização da leitura literária, embora não apenas dela, pode-se constituir como negativa ou inadequada quando

se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (22)

Embora existam algumas maneiras inadequadas da escolarização do texto literário, entre elas o livro didático, que traz poemas e textos narrativos, preocupando-se mais com o

papel secundário da literatura, enfatizando o texto, muitas vezes, apenas como pretexto para o ensino de gramáticas e aspectos formais; a maioria dos teóricos que enfatizam tanto o termo literatura como o termo infantil, apostam na necessidade de se atentar para a linguagem poética especificamente.

Se temos como um dos elementos centrais desta pesquisa a poesia, queremos destacar, aqui, as reflexões de alguns autores sobre a especificidade desta linguagem. Assim, a poesia é uma das formas de expressão da literatura, sendo o fenômeno da criatividade, do jogo das palavras, dos sons, das rimas, da musicalidade, da estética e da beleza, portanto, arte literária.

Para Octavio Paz (1982)

A linguagem do poema está nele e só nele se revela. A revelação poética pressupõe uma busca interior. Busca que em nada se assemelha à análise ou à introspecção; mais que busca, atividade psíquica capaz de provocar a passividade propícia ao surgimento de imagens. (65)

Para Bordini (1986), nesta mesma perspectiva, a poesia exige introspecção, pois *condensa múltiplos sentidos num espaço gráfico mínimo, graças aos processos de realce dos signos (...) o poema exige do seu leitor um olhar mais atento à página, uma ativa mobilização do conteúdo intelectual e afetivo preexistente ao contato, um ajustamento contínuo de emoções e desejos, juízos e avaliações a medida que a leitura progride. (31)*

Deste modo, podemos ir construindo um discurso em que a poesia como linguagem específica, é extremamente valorizada por teóricos, como Paz e Bordini, afirmando a necessidade deste gênero. Para eles, a poesia com seu jogo de palavras que sintetizam imagens e sentimentos, provoca numa introspecção do ser humano, e busca de significações, a atenção do ser às mobilizações imagéticas e lingüísticas.

A poesia no encontro “perfeito” e intencional de forma e conteúdo inscrita num espaço em branco permite ao leitor o desencadeamento, a mobilização, o movimento tanto de

relações intelectuais, quanto emocionais, sentimentais, impactando o indivíduo como um todo.

Por isso, para muitos a poesia tem sido considerada uma manifestação cultural de vital importância na educação do leitor escolar, considerando que ela, mais especificamente, oferece ao leitor possibilidades múltiplas de sentidos, coloca-o em questionamento, desestabiliza-o.

Além disso, o lúdico se concretiza no texto poético, e permite o prazer da criação de imagens através dos sons, do ritmo e da forma. Proporciona o desafio das formas e idéias, desperta emoções, sentimentos, *possibilitando ainda, o enriquecimento cultural e o sentimento estético.* (Russo, 1998: 217)

Nesta perspectiva, o poeta Carlos Drummond de Andrade (apud Averbuck, 1986) diz que a infância está diretamente relacionada à poesia e questiona:

Mas se o adulto, na maioria dos casos, perde essa comunhão com a poesia, não estará na escola, mais do que em qualquer 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? (66)

Carlos Drummond de Andrade atenta, nesta afirmação, a um aspecto bastante relevante do estudo da poesia, que é seu tratamento nas escolas: que mata a apreciação "natural" da criança com a arte de poetar. E neste quesito, temos vozes dissonantes, algumas tecendo críticas negativas às formas de apropriação desta modalidade literária, e reflexões que apontam para a importância de boas propostas com a utilização da linguagem poética na escola.

Magalhães (1984), concordando com Drummond, ao discutir esta questão remonta à poesia como originária do jogo, entendido como a ação de *"explorar o mundo sem obrigatoriedade"* (25). Observa que o jogo não faz parte exclusivamente do mundo infantil,

entretanto é mais relacionado à infância devido ao caráter de não obrigatoriedade e por ser uma atividade não produtiva.

E devido essas concepções de uma infância ligada ao lúdico e o adulto ligado mais estritamente ao mundo da produção, a escola progressivamente substitui as brincadeiras, as atividades lúdicas pelo ensino, pelas atividades “úteis”. Este retraimento das formas lúdicas realiza-se, principalmente, quando a criança inicia seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita, muitas vezes, sendo ignorada a experiência lingüística destas crianças com o som da palavra, o que se aproximaria da linguagem poética.

Segundo Magalhães (op cit) a escola poderia dar continuidade a essa experiência lingüística das crianças, que é poética, através da apresentação e da exercitação da poesia infantil, explorando aspectos de sonoridade, criação de imagens, e outras sensações, ao contrário do que vem fazendo.

A apresentação de textos literários em sala de aula é feita com total desconsideração pela sonoridade; esquece-se de que a oralidade é fonte da literatura infantil e que as crianças, antes da alfabetização, iniciam um contato literário mediado por um leitor que transmitia oralmente o que lia. (Magalhães, 1984: 29)

Desconsiderar esta relação criança – poesia quase “natural” entre elas, e substituí-la ou destruí-la, parece compor uma denúncia bastante forte de vários escritores quando falam do uso da poesia na escola. Não se trata, porém, de apenas condenar a relação entre a literatura e a escola, pois percebemos que esta interação foi construída pela própria história da literatura e da escola no Brasil,

tal relação não é apenas inevitável, antes pode ser fecunda e estimulante. Não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras. Em suma o uso inadequado do texto literário, fragmentado, deslocado, manipulado, levaria a subordinação ao jugo escolar. (Walty, 2003: 51)

Assim é que temos, por um lado, autores que afirmam que a escolarização do texto literário é inevitável, porém deve ser revista, ressignificada; de outro lado, há aqueles que acreditam que essa antiga parceria não caminha bem e não propõem alternativas.

Percebemos que muitas das críticas ao tratamento das poesias na escola se devem ao uso dos livros didáticos.

É o caso de Graça Paulino (1998), por exemplo, que no artigo *Cem anos de poesia nas escolas brasileiras*, afirma que ainda hoje a produção poética para a infância é bastante reduzida, além disso, a autora considera a produção existente como algo que algumas vezes esmorece o gênero literário e a experiência da criança leitora, trazendo uma crítica do uso da poesia nos livros didáticos. Desta forma Paulino diz que *pouco se publica de poesia dirigida a pequenos leitores, no Brasil. E, muito mais do que se publica, estraga-se a experiência poética, sobretudo nos livros didáticos.* (79)

Paulino relata que desde o início do século passado o preconceito vanguardista fez com que textos denominados pré-modernistas fossem considerados banais, afastando-os dos padrões escolares de qualidade literária, desta forma

a escola sempre continuou querendo textos bem comportados lingüisticamente, textos de bom tom, que não chocassem os pequenos leitores, e que não apresentassem propostas revolucionárias, nem no âmbito das formas, nem dos costumes ou da organização política e econômica. (76)

Segundo a autora, este fato provocou um comportamento peculiar de muitos autores infantis, *que é o de escrever sobre um universo a-histórico, afastado do cotidiano, repleto de bichinhos inocentes ou muito maus, sendo estes invariavelmente castigados.* (76), textos esses que foram apropriados pelos livros didáticos que circulam na maioria das escolas brasileiras.

Uma outra crítica a respeito do uso inadequado da poesia na escola vem de Versiani (2000) que ressalta que o trabalho em sala de aula geralmente tem a poesia como pretexto

para o ensino de gramática e conteúdos. Desta maneira, embora a poesia seja um material bastante rico para ser utilizado na escola pela sua capacidade de renovação lingüística, a escola, com suas propostas de leitura, anula a dimensão estética do poema:

A natureza estética do texto poético, do qual nos afastamos e afastamos os alunos – iludidos de que estamos lendo poesia, fica comprometida quando as propostas de leitura interrompem o fluxo da recepção que também deveria ser poética. Na leitura de poesia, estratégias sintáticas, morfológicas, lexicais, dentre outras, são relevantes quando destacadas em função da experiência estética dos leitores. (51)

Sabemos que nas escolas o contato que as crianças possuem com a poesia é muito raro e quando o possuem é através do livro didático. Segundo Averbuck (1982) isto ocorre possivelmente devido ao aspecto de gratuidade da poesia, e assim é excluída do rol de conhecimentos inspirados numa concepção utilitária e pragmática da educação. Desta forma, atividades lúdicas e prazerosas são deixadas à margem por não estarem no *programa de vida de uma sociedade voltada para o lucro. (66)*

Quando se pensa em incluir e planejar trabalhos com poesia na sala de aula, não se pretende com isso considerar que o papel da escola seja o de formação de poetas, entretanto, para muitos autores, é imprescindível a formação de cidadãos criativos e sensíveis, com habilidades para *sentir a poesia, apreciar o literário, sensibilizar-se para a comunicação através do poético e usufruir da poesia como uma forma de comunicação com o mundo (67)*, como afirma Averbuck (1982).

É importante destacar nesta reflexão que apenas incluir bons textos no contexto escolar, embora fundamental, não garante um bom trabalho com a linguagem poética, se as atividades de leitura propostas nos manuais didáticos forem reprodutoras e repetitivas – freqüentemente encontradas - refletindo o papel reprodutivista da instituição escolar. Essas atividades compromissadas com elementos secundários do poema não proporcionam ao

aluno ter uma significação mais ampla do texto poético, tornando necessário atividades em que o aluno possa observar o significado do texto em sua amplitude.

Muitas vezes as atividades propostas a partir da poesia na escola utilizam-se de bons textos e autores, entretanto se acompanhados de exercícios ruins *é bem provável que a escola esteja se não desensinando, ao menos prestando um desserviço à poesia.* (Lajolo, 1993: 51)

Além dos textos de qualidade são necessários outros elementos, tais como o entusiasmo do professor e sua formação literária. De acordo com Averbuck (1982)

É preciso, antes de mais nada, que o professor seja ele mesmo sensível ao texto poético, permeável à comunicação. 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 e fechado pela arte. (69)

A discussão sobre a formação literária do professor é bastante complexa e envolve muitos aspectos do processo educacional. Para Paulino (1999)

Trabalhar leitura com perguntas, com o imaginário, isto é, trabalhar com as diferentes leituras possíveis, sem anular as dúvidas e as emoções, decerto não é fácil para um professor que se formou em outros procedimentos metodológicos. (57)

Se por um lado temos a formação do professor, e de outro, temos alguns suportes, como os livros didáticos feitos para auxiliá-lo, trazendo sugestões de perguntas nem sempre pertinentes à amplitude de sentidos aventada, atualmente podemos dizer que focar os aspectos do trabalho com as práticas de leitura é fundamental para se propor práticas mais adequadas de escolarização do texto literário.

Para muitos autores que discutem a importância de um trabalho com poesia na escola, as propostas, atividades planejadas devem permitir que a poesia seja vivida pelo aluno em seu aspecto mais amplo, através de uma atmosfera propícia que a privilegie como

uma forma de expressão, uma forma de arte, e ao mesmo tempo verse sobre múltiplos temas, atentando para a globalidade de sentidos e as possíveis relações que podem se constituir. No poema, a vivência dos sentimentos, das emoções e reações são mais intensas, segundo Aguiar (1997) *porque, de modo extremamente sintético, condensam-se as emoções e as idéias, projetadas em imagens associativas.* (23)

Considerar que a poesia deva não ser usada como pretexto para o “ensino de”, mas que ao contrário, deva ser um exercício, uma vivência, uma experiência de emoções, sentimentos, imagens e idéias tem sido um dos caminhos apontados para o trabalho na escola.

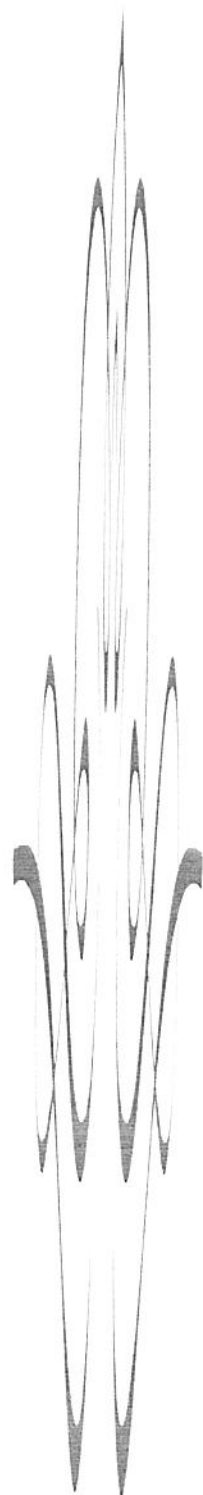
Para Versiani (2000) a poesia *não está a serviço de alguma coisa que se encontra fora dela. O que ela ensina não se traduz, ela só diz através de si mesma.* (57)

Quando se tem contato com uma bibliografia que discute a poesia na escola, há um consenso que o exercício de ler e ouvir o poema, tendo a preocupação de adentrar ao mundo poesia conhecendo autores e materiais poéticos, reconhecidos literariamente, nas séries iniciais do ensino são extremamente relevantes. Autores e teóricos tecem suas opiniões e argumentos sobre a importância da poesia na formação do leitor, ora focando as atividades mais ou menos adequadas de se trabalhar com elas, ora priorizando a especificidade de linguagem poética.

Na expressão “literatura infantil”, ou neste caso, “poesia infantil”, ambos os termos – poesia e infantil - não se opõem e devem ter a mesma importância e ênfase. O mais relevante é que o texto traga a linguagem poética de qualidade, pois a criança, como qualquer ser humano, tem direito de apossar-se e de participar da cultura literária produzida por outros homens de seu e de outro tempo, do seu e de outro lugar, no desenho dos sonhos, das utopias, dos impasses e das buscas.

Deve-se possibilitar que a criança, assim como qualquer outro leitor, adulto ou não, construa o sentido de um texto, que realize a experiência poética. Para isso é necessário reconhecer e ter recepção do que Lajolo (1993) denomina de *esfera cultural*, que inclui a língua e seus diversos usos, constituintes da tradição literária, reconhecer que a poesia é um elemento revelador do mundo além de criador de outros, uma das formas de expressão da cultura e da sensibilidade humana, produtora de múltiplos sentidos, significados, devido às diversas leituras realizadas pelos diversos leitores.

*3. Livros didáticos:
a melhor e a pior das coisas*



A história do livro didático no Brasil é permeada por decretos e leis que se firmaram a partir da década de 30 do século passado, onde se criaram órgãos que asseguravam a distribuição e a divulgação de livros didáticos em todo o país.

Comumente vinculados à política, os livros didáticos eram uma das maneiras de controlar ideologicamente o processo educacional, tendo em mente principalmente a população escolar carente.

Segundo Walty (2003) em uma *sociedade empobrecida, a escola não pode prescindir de seu papel de divulgação dos bens simbólicos que circulam fora dela, mas para poucos.* (54) E nesta emergência da democratização do ensino, buscada até hoje, os livros didáticos tomam força e atualmente temos o Programa Nacional do Livro Didático, distribuindo livros didáticos gratuitamente para muitas escolas do país.

Embora o conceito de livro didático possa ser amplo, abrangendo suportes materiais dos textos e impressos, incluindo os suportes tridimensionais, manuscritos e impressos resultantes de reprodução escolar, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD),

opera com uma conceituação bem mais restrita. Só são aceitos para concorrer, na licitação realizada anualmente para a aquisição de manuais, os impressos didáticos na forma de livro e que não induzem à compra de satélites, como cartazes, cadernos de exercícios ou atividades, fitas cassetes ou de vídeo. (Batista, 2000: 567)

Batista (2003) pensa o livro didático de maneira mais ampla, abrangendo os objetos ditos satélites e não apenas os materiais na forma de livro propriamente. Para efeito de análise, em uma pesquisa intitulada *"Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos"*, o autor assume o livro didático nesta forma mais restrita, o impresso, que seria uma de suas múltiplas facetas.

O livro didático, neste sentido, é entendido como o objeto cultural resultante de um processo de produção editorial destinado ao aluno, o que é evidenciado na linguagem dos textos e nas instruções das atividades a ele dirigidas, além de serem mediadas pelo professor – que seleciona o livro a ser adotado e que irá desenvolver as aulas. Este material didático encontra-se dividido em capítulos ou lições, progressivamente organizados, que condensam os saberes escolares selecionados pelo autor/editor, seguidos de atividades, e é empregado para o desenvolvimento de um processo de ensino escolar, sendo poucas vezes reutilizado.

Para Batista (2000) o livro didático é

um livro efêmero, que se desatualiza com muita facilidade. Raramente é relido; pouco se retorna a ele para buscar dados ou informações, e por isso, poucas vezes é conservado nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou de instituições: com pequena autonomia em relação ao contexto da sala de aula e à sucessão de graus, ciclos, bimestres e unidades escolares, sua utilização está indissociavelmente ligada aos intervalos de tempo escolar e à ocupação dos papéis de professor e aluno. (529)

Nesta efemeridade pela sua rápida desatualização e pelo manuseio no cotidiano do professor – aluno, e ainda, pela superficialidade de informação, Batista (2003) aponta que os livros didáticos não são olhos que acompanham por uma vida seu leitor. Não são livros para serem relidos, nem incorporados na formação cultural de seu leitor. Por outro lado, a adoção e o uso, por sua vez, criam uma certa dependência do professor em relação ao conteúdo que traz e deve ser cumprido, além das propostas que sugere, que já vêm prontas e planejadas.

Também, o escritor de literatura infantil, ilustrador e cronista Ricardo Azevedo (1999) considera livro didático como

um livro utilitário (foi feito para atingir um fim determinado), escrito na linguagem mais clara possível, cuja pretensão é transmitir informações objetivas e ensinar coisas. Isso significa que ele carrega uma mensagem clara, única, líquida e certa. (86)

Azevedo (1999) atenta para a falta de complexidade dos conteúdos do livro didático, dando-lhe a função de transmitir informações, desobrigando, portanto a produção do conhecimento como movimento de múltiplos olhares sobre um mesmo tema, como é possível a partir dos livros de literatura.

Pensar no conceito de livro didático, portanto, traz algumas dificuldades conceituais, especialmente no que diz respeito a sua utilização, a seu emprego na escola. Batista (2000) afirma que esta conceituação pode ser dividida em três níveis: o primeiro relaciona-se ao processo de produção, pois muitos livros, originalmente não destinados à escola, são por ela apropriados, como a Bíblia ou o Código Penal, que foram selecionados pela escola como livros de leitura, numa época em que a produção de livros era restrita no país, e os pressupostos pedagógicos indicavam os conteúdos destes livros como fundamentais. O segundo relaciona-se ao processo de produção do impresso, isto significa que alguns textos são apropriados pelos editores/autores e adaptados tendo como finalidade destiná-los à escola, como as adaptações e facilitações de linguagem de livros clássicos para serem destinados ao público infantil; e em terceiro, temos os livros produzidos e impressos para o mercado escolar, as obras escolares, onde se encontram os livros didáticos.

De qualquer maneira, as obras dirigidas ao mercado escolar parecem ser pensadas, produzidas, orientadas pelo público que desejam atingir. A imagem construída deste público é daquele que necessita, gosta, tem familiaridade com a linguagem mais simples, adaptadas, desatualizadas, unívocas, objetivas.

Recentemente, há uma valorização e ênfase de levar para a escola diversos gêneros de texto, retirados de vários suportes, nas orientações das propostas curriculares oficiais (PCN -1996), e para isso, nota-se que os livros didáticos de Língua Portuguesa e Alfabetização têm se apropriado de textos de comunidades não escolares. É possível localizar em diferentes livros didáticos, fragmentos de jornais (crônicas, carta de leitor, matérias assinadas), receitas culinárias, jogos folclóricos infantis, letras de música e também de poemas de diferentes autores, principalmente contemporâneos.

Desta aproximação do que seria um livro didático, e da própria afirmação de Ricardo Azevedo (1999) de que o livro didático é feito apenas para *carregar uma mensagem clara, única*, por que encontramos uma apropriação de elementos da literatura infantil como a poesia, uma linguagem múltipla de sentidos, pelos autores/editores para a produção dos livros didáticos?

Se os livros didáticos utilizam poesia, as propostas de atividades pensadas pelos autores/editores deveriam propiciar a amplitude deste gênero literário. Para Werneck (1998) estas propostas não são adequadas, pois:

enquanto a fantasia e a arte associam-se a literatura infantil, o livro didático tem o sentido de instruir e ensinar. Seria supostamente real, opondo-se ao imaginário do livro de literatura.
(103)

Parece que Werneck aproxima-se da concepção de livro didático de Azevedo: livros que têm sentido de instruir, ensinar, transmitir mensagens claras, únicas e supostamente reais.

Desta maneira, a pergunta sobrevive e renasce em nossos pensamentos. Talvez a poesia exista nos livros didáticos para cumprir as exigências do uso de diversos

gêneros textuais, ou ainda, para que os livros contenham autores maiores da literatura nacional - no caso dos livros que trazem poetas bastante reconhecidos por sua obra - para efeito de melhor colocação no mercado editorial. Talvez, porque para os idealizadores do livro didático, a poesia tem a linguagem que as crianças gostam: ritmo, sonoridade, rima.

De qualquer maneira, os livros didáticos, voltados especialmente para as escolas e ao público infantil, têm movimentado o mercado editorial e grandiosos programas de distribuição de livros didáticos em todo o país. Muitos destes livros são produzidos em grande número, sendo, algumas vezes, de pouca qualidade, tanto gráfica como de seus conteúdos, deteriorando-se em um curto espaço de tempo.

Embora os livros didáticos tenham grande desprestígio social, tanto pelas críticas que são feitas aos conteúdos, ideologia, pela efemeridade e avaliação muitas vezes indicando aspectos ruins, os livros didáticos são ainda para muitos docentes e discentes a única fonte de informação em material impresso, e, portanto este material é organizador e constituinte de todo processo de escolarização e do letramento de muitos brasileiros. Por ser amplamente utilizado nas escolas, e muitas vezes sendo realmente o único livro em que a criança tem contato com tanta freqüência, familiaridade e facilidade, torna-se fundamental o seu estudo e análise.

Existem diferentes críticas sobre os livros didáticos. De um lado temos teóricos que tecem críticas negativas como os erros de conceitos científicos, as ideologias conservadoras dos conteúdos, a massificação da atuação do docente e propostas, atividades de sistematização inadequadas, entre outras; e de outro, encontramos aqueles que embora reconheçam estas críticas, acreditam que o livro didático é utilizado no contexto educacional por algumas vezes ser o único material impresso do

professor e do aluno. De qualquer forma, para todos os estudiosos desta questão, deve-se ter um olhar crítico para este material, considerando que muitas vezes, ele nos “cai às mãos”, e se não nas nossas, pode cair nas de muitos.

Segundo Suassuna (1994) o livro didático se constitui numa tradição de ensino no Brasil, sendo parte formadora da própria identidade do professor. Embora este material tenha muitos problemas, e pesquisas indiquem que não se deveriam adotá-los,

é difícil imaginar uma sala de aula sem cartilha, uma gramática pedagógica, um volume de coleção seriada. As propostas de não adoção o livro didático são, em geral, polêmicas e parecem pôr em xeque não apenas as práticas em si, mas também a auto-imagem do professor, seu ponto de apoio e identidade. (85)

Podemos dizer que já há um discurso crítico sobre os livros didáticos que destaca seus equívocos conceituais, presença de uma ideologia conservadora, a subestimação da inteligência do leitor e, até mesmo, a distorção da tarefa e função do docente. Lajolo (1993), por exemplo, acrescenta que uma das críticas se pode fazer aos livros de Comunicação e Expressão - está nas atividades e exercícios de leitura – é que eles às vezes *pirateiam textos, que direcionam a leitura, que barateiam a noção de compreensão e de interpretação. (63)*

Magnani (1989) amplia a discussão acrescentando ainda que os livros didáticos de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa trazem falhas como a falta de explicitação dos pressupostos teórico-metodológicos que embasam a proposta do autor, entregam ao professor a apresentação de respostas, planejamento e avaliações já prontos, *cristalizando um estereótipo de aula e tornando os professores e alunos em tarefeiros do autor e do livro em fetiche. (37)*

Além dos livros didáticos prestarem a oferecer atividades prontas e de maneira fechada aos professores, Magnani aponta outros problemas específicos do livro didático de Língua Portuguesa para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Geralmente este material selecionado pelo autor, pelo editor traz um conjunto de textos consideravelmente curtos, fragmentos ou adaptações, algumas vezes sem citação do original, não tornando possível uma visão de totalidade do texto, deixando clara a conotação de pretexto para uma atividade de gramática ou de interpretação, esta, ora solicitando

respostas desnecessárias, que reproduzem literalmente partes do texto, ora respostas que apesar de "abertas", pressupõem uma interpretação fechada, como mostram as respostas "certas" do livro do mestre. (38)

Uma outra crítica referente aos exercícios encontrados nos livros didáticos de Língua Portuguesa é realizada por Suassuna (1994) que aponta em seus estudos, que as atividades destes livros fazem o uso de um idioma artificial, distante da linguagem do aluno e especialmente selecionada e incluída no livro como pretexto para indicar atividades, numa tentativa de facilitar a compreensão através do uso de uma linguagem falseada e simplificada. Além deste aspecto tem-se a fragmentação/ seriação dos conteúdos, imaginando-se um aluno incapaz de se defrontar com o novo, de aprender para comparar, selecionar. A concepção pressuposta de leitura e de escrita, com seus exercícios repetitivos e mecânicos de cópia, de identificação e memorização, refletem uma visão estreita do conhecimento como algo acabado, e não em construção, tendo um modelo de língua estático, uma aprendizagem mecanicista.

Percebe-se que grande parte das críticas dirigidas ao livro didático de Comunicação e Expressão de Língua Portuguesa traz os problemas da apresentação

de uma língua falseada, tendo uma imagem de infância que necessita de adaptações e facilidades, o que se comprova nas críticas do uso de fragmentos de texto, selecionados pelo autor/editor, geralmente curtos e muitas vezes modificados e adaptados, e também de exercícios que são sempre do mesmo tipo e dificuldade.

Geraldi em entrevista a Silva (1987) defende a não adoção do livro didático, especialmente pelos professores alfabetizadores, considerando três grandes problemas deste material didático: a alienação do trabalho docente, relacionado ao fato de que o professor, ao ter em mãos um livro didático lhe é retirado o direito de elaborar sua aula; a predeterminação, isto é, a organização destes livros em função dos conteúdos a serem ensinados, e não pelo movimento do processo de ensino e aprendizagem que ocorre em sala de aula e por fim, a falsificação das condições de trabalho de ensino aprendizagem, pois, ao se apresentar como mais um material para facilitar o trabalho pedagógico, o livro didático termina por desestimular os professores, não responder às necessidades de avanço do conhecimento e transformar o trabalho docente em execução de tarefas definidas.

Pode-se dizer que o livro é apenas um material para uso em sala de aula, que ele pode ser "conduzido" pelo professor e pelos alunos. Se assim, então por que adotá-lo? Se os conteúdos que seleciona não serão os estudados pela classe, se os exercícios que propõe não serão feitos, se os textos que propõe terão um encaminhamento diverso do oferecido pelo livro, etc., qual a razão para adotar o livro? (4)

A alienação do trabalho docente, a predeterminação e a falsificação do trabalho docente propostas por Geraldi, confirmam as críticas já mencionadas, embora de forma mais forte, pois o autor se posiciona contra a utilização de livros didáticos de maneira

explícita, questionando a razão de se adotar um livro didático se os exercícios não são bons e não são realizados, se os conteúdos não servem.

Uma nova crítica, também negativa, encontrada a respeito do livro didático é feita por Werneck (1998) apontando que grande parte das ilustrações trazidas por este livro

prepara para a criança algo reduzido e adocicado, desconfiando de sua interpretação da história e do texto. É que ainda não nos convencemos de que não somos donos de sua interpretação, de sua lógica nem de seu futuro. (103)

Portanto, não são apenas os textos e as atividades que vêm recebendo críticas quando se fala em livros didáticos. Percebe-se também a constatação de que os livros didáticos trazem ilustrações fiéis aos sentidos literais do texto, ignorando as metáforas ou múltiplos sentidos, possibilitando apenas uma comunicação linear, e a valorização exclusiva da informação verbal.

Desta forma, assim como as atividades de leitura e interpretação de textos, as ilustrações desconfiam da capacidade de interpretação do aluno, sendo simplesmente redundâncias da informação verbal em seus sentidos literais, numa tentativa de garantir um sentido para o texto.

O discurso crítico a respeito deste material enfatiza que a literatura presente nos livros didáticos (sempre em forma de fragmentos) vem acompanhada de uma noção de leitura que deve ser orientada, acompanhada de exercícios, contemplada com estratégias de avaliação, atividades de interpretação, fichas de leitura e propostas de produção de texto.

A poesia é, neste material didático, descaracterizada ao ser seguida de atividades que desejam colaborar com os ensinamentos de seus aspectos formais, muito pouco se preocupando, ou algumas vezes, se despreocupando, com os aspectos

mais fundamentais da leitura do texto literário poético, como já apontamos no capítulo 2 desta nossa pesquisa.

Outro ponto que vem merecendo discussão na bibliografia lida por nós, é a seleção de autores buscados pelos autores/editores dos livros didáticos. Geralmente o interesse é maior por poetas significativos da literatura contemporânea nacional, como Cecília Meireles, Vinícius de Moraes e Roseana Murray. Esses autores encontrados facilmente no material didático destinado às primeiras séries do ciclo I do Ensino Fundamental, vêm desacompanhados, em grande parte, de referências bibliográficas e informações sobre sua biografia e obra. Também se costuma constatar ao se avaliar os livros didáticos que além dos autores consagrados (como já destacamos) é possível encontrar também poesias de pouca qualidade literária, o que acaba por desmerecer o gênero literatura infantil, além do caráter da própria concepção do conhecimento, que é construído pelos homens, pelo tempo histórico e as mediações. Poemas escritos, muitas vezes, pelos próprios autores dos livros didáticos.

Uma outra crítica, mais atual, vem da questão do suporte, da materialidade do texto, que considera que um mesmo poema se colocado em outro suporte poderá produzir sentidos e efeitos diferentes ao leitor. O que se vê nos livros didáticos é a transferência de suportes de texto, da página de um livro de literatura infantil para a página de um livro didático. Esta transferência é inegavelmente repleta de transformações, tanto na diagramação e ilustração, como na forma de se ler o texto, visto que cada objeto tem suas características específicas de leitura, desta forma Soares (2003) atenta que

Se as necessidades de escolarizar torna essas transformações inevitáveis, é, porém, necessário que sejam respeitadas as características essenciais da obra literária, que não sejam alterados aqueles aspectos que constituem a literariedade do texto. (37)

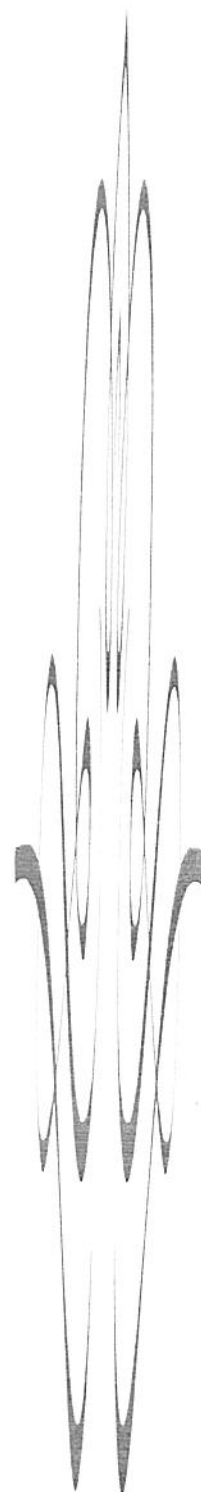
Deste modo, podemos dizer que há uma vasta bibliografia sobre o uso do livro didático, sobre ideologia, propostas de trabalho, projetos editoriais, falseamento da profissão docente ou ainda sobre a construção do conhecimento. A principal análise sobre livro didático recai numa posição crítica a respeito da qualidade deste material e questiona se ele deve ser usado ou não.

Em nosso caso, considerando a escola como um consumidor “cativo” e previsto pelo mercado editorial a partir da adoção de livros didáticos, além de ser o principal espaço onde a criança toma contato com o texto literário, desejamos conhecer melhor como os poemas de Cecília Meireles são inseridos nos livros didáticos. Estarão eles propiciando boas experiências, momentos, encontros dessa criança com a poesia? Estarão os livros didáticos dificultando, esmorecendo?

Desta maneira analisaremos como a poesia de Cecília Meireles é estampada nos livros didáticos de Língua Portuguesa do primeiro ano do primeiro ciclo do ensino Fundamental. Quais são os poemas selecionados pelo autor/editor do livro didático e quais as atividades e propostas de leitura a eles se referem. E por fim, quais as concepções de leitura e de leitor imaginados pelo autor/editor dos livros didáticos a partir dos poemas e das atividades propostas.



4. Gêneros Literários nos livros didáticos



Nos capítulos anteriores, buscamos refletir sobre a importância da poetisa, cronista e educadora Cecília Meireles; sobre a poesia como arte da palavra e por fim, sobre os livros didáticos de Língua Portuguesa/ Alfabetização.

Neste momento iniciamos a análise do material selecionado para esta pesquisa: 6 livros didáticos de Língua Portuguesa/ Alfabetização destinados a 1ª série, do primeiro ciclo, do Ensino Fundamental, nos quais constam poemas de Cecília Meireles. Os livros selecionados são obras de referência para os professores desta série, de uma escola estadual da cidade de Americana, interior de São Paulo.

Indicamos abaixo, os livros didáticos (LD) selecionados, que para fins de facilitar a análise classificamos como LD1, LD2, LD3, LD4, LD5 e LD6:

LD 1. PASSOS, CÉLIA E SILVA, ZENEIDE. *Prática da Linguagem escrita e oral*. Língua Portuguesa. 1.a série. Companhia Editora Nacional, 2001.

LD 2. FRANCO, A; SALEH, D; CARVALHO, H. *Navegando em textos*. Língua Portuguesa. Dimensão.

LD 3. PONTES, E. ; TIEPOLO, E. ; ARAÚJO, M. ; GUINDASTE, R. ; MEDEIROS, S. ; *Linguagem e Interação*. Curitiba: Módulo, 1998.

LD 4. CARVALHO, C. ; BARALDI, M. *Construindo a escrita: leitura e interpretação de textos*. SP: Ática, 2000.

LD 5. BRAGANÇA, A. ; CARPANEDA, I. *Vida Nova: contextualizando a escrita*. SP: FTD, 1998.

LD 6. GOMES, SOLANGE. *Língua Portuguesa*. Coleção Vitória-Régia. IBEP.

Contemplando o diálogo entre a escolarização da leitura literária e os livros didáticos referenciados, refletiremos sobre a questão da diversidade dos gêneros literários e dos autores, localizando, de maneira mais clara, qual a ênfase dada à poesia e como este gênero poético aparece, se contextualiza e se presentifica neste material didático.

Para tanto, fizemos um levantamento quantitativo sobre os gêneros textuais encontrados nos livros didáticos e elaboramos um quadro para melhor visualização dos dados.

Para a formação do quadro 1 “*Gêneros textuais nos livros didáticos*”, privilegiamos o sumário dos livros didáticos, mas também manuseamos o interior de cada obra, porque já havíamos percebido alguns poemas ou textos em atividades, não como temas principais nas unidades. Buscamos identificar a presença dos gêneros através dos sumários e do conteúdo apresentado pelos editores/autores segundo a classificação de gêneros discursivos encontrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (PCN, 1998).

Escolhemos os PCNs por serem estes documentos atuais e discutidos nos cursos de formação de professores inicial e continuada. E também, por eles atentarem para debates como a importância da diversidade textual no ensino de língua portuguesa, entre outros temas, influenciando, desta maneira, a produção de livros didáticos, juntamente com a avaliação do livro didático realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Segundo os PCNs de Língua Portuguesa há importância no trabalho com a diversidade de textos devido as novas demandas sociais nos níveis de leitura e de escrita. Assim cabe à escola:

uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como um conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir de textos que circulam socialmente. (Brasil, 1998: 25)

A citação acima aponta para a necessidade de “oferecer” ao aluno textos de diferentes gêneros, utilidades e finalidades, objetivando a formação de um cidadão que tenha acesso aos diversos usos da linguagem, tanto para atingir necessidades práticas, quanto para a sua reflexão ou o seu lazer.

Quadro 1: “Gêneros textuais nos livros didáticos”

Gênero – linguagem escrita	LD1	LD2	LD3	LD4	LD5	LD6	Total
Receitas	3	6	5	1	1	6	22
Instruções de uso		4	2		2	2	10
Listas					2		2
Textos impressos em embalagens, rótulos, calendários.			3		5		8
Carta		1	2	1	2		6
Bilhete	3		8	3	7		21
Postais	3	6					9
Convite	1				1		2
Diário						2	2
Quadrinhos	1	2	3		6	2	14
Textos de jornais	1	5	14	1	3	1	25
Textos de revistas		2	5			10	17
Anúncios, slogan, cartazes, folhetos.	4	1	5		6	7	23
Parlendas	7	4	2		6		19
Canções (letras de música)	5	6	4		13	2	30
Poema	21	11	9	4	11	5	61
Quadrinha	2	1			8		11
Adivinhas	6	1	13		12		32

Trava-línguas	3		4		6		13
Piadas	1	1	9			6	17
Contos	8	13	7	8	6	3	45
Mitos e lendas populares	2					2	4
Folhetos de cordel							0
Fábulas	1	2	1	2	1		7
Textos teatrais	1						1
Relatos históricos	1						1
Textos de Enciclopédia	1		3		4	2	10
Verbetes de dicionário						5	5
Total	75	66	99	20	102	55	417

O quadro sugere uma significativa diversidade que vai desde receitas e listas de supermercado até peças teatrais, como ainda a presença de textos mais longos como os contos e as fábulas, e mais curtos como os poemas e as adivinhas. Gêneros que têm finalidades práticas, como as receitas; finalidades sociais, como as cartas; textos de estudo, como os verbetes de dicionários e textos enciclopédicos, além da finalidade de ampliação do repertório cultural, com os textos folclóricos, os mitos e as lendas, e os textos em verso – poemas, quadrinhas, parlendas e letras de música – ou ainda, com a finalidade de lazer, neste caso temos as revistas e as histórias em quadrinho.

Esta diversidade textual, como já dissemos, pode ser uma tentativa dos livros didáticos de adequar-se às novas orientações a respeito do ensino de língua portuguesa, nas séries iniciais, como é possível ver nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998). Ou ainda, a de assumir uma concepção de leitura como prática social, atendendo a idéia mais ampla de formação do aluno como cidadão, como aquela que não basta ensinar a ler para

decodificar o alfabeto, mas exige o uso e domínio da leitura para saber ler, para se informar, ter autonomia, se distrair, se divertir e ampliar seu repertório cultural.

De maneira geral, dentre a diversidade de gêneros textuais encontrada nos livros didáticos analisados, há uma predominância dos poemas¹, seguida pelos contos, textos de jornais e revistas, encontrando em poucos casos textos teatrais, relatos históricos, lendas e mitos populares. Folhetos de cordel, gênero apontado nos PCNs, que em sua maioria são textos em verso, não aparecem em nenhum livro didático. Talvez porque o cordel *é nomeado como literatura por seus estudiosos: uma espécie particular de literatura, que o deixa a margem da literatura erudita – a literatura popular.* (Galvão, 2003: 88). Entretanto, nos livros didáticos analisados, podemos perceber, um pouco da valorização da cultura popular, bastante discutida atualmente, através de textos folclóricos, além das parlendas e adivinhas que também fazem parte desta cultura e atualmente são previstos para leitores mais jovens.

Na presente pesquisa, tentamos verificar a ênfase dada à poesia nos livros didáticos e percebemos uma significativa presença dos textos em verso: de um total de 417 textos, 61 são denominados pelos autores/editores como poemas. E se, somarmos todos os textos em verso (parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas e trava-línguas) temos 166 textos, ou seja, pouco mais de 1/3 do total. O que nos indica esta presença significativa de textos em versos nos livros didáticos?

Podemos elaborar algumas tentativas de respostas. Uma delas, é uma imagem de criança, construída pelos autores/editores dos livros didáticos, como aquela que gosta de rimas, sonoridade, da ludicidade, e neste caso, deve se oferecer a ela textos em verso, para

¹ Estamos entendendo por poemas, não apenas aqueles denominados pelos livros didáticos como tais, mas também outros textos mais ligados à cultura popular que são escritos em forma de versos, com rimas: trava-línguas, letras de música, adivinhas.

aproximá-la através das brincadeiras, do jogo infantil, tão a seu gosto infantil e assim conquistá-la.

Uma outra imagem de criança, agora colada também à imagem do aluno, que necessita de textos mais curtos, pois ainda está na fase de aprendizagem da leitura e justifica a inclusão destes textos em verso, de tamanho relativamente curto, facilitando esta prática para o jovem leitor iniciante.

Textos curtos ocupam menor espaço de página, logo, pode se ter uma maior quantidade e variedade de textos, quando se opta, por exemplo, por poemas, adivinhas. Neste caso, os livros didáticos atendem a idéia bastante moderna de que para se formar/educar um leitor há necessidade de oferecer-lhe muitos e diversos textos para leitura.

É relativamente recente também a idéia de que o bom leitor é o que lê muitos e variados textos. Durante séculos a quantidade de impressos disponível era pequena, seu preço elevado, e o livro, mesmo que não tratasse de tema religioso – era muitas vezes sacralizado. O bom leitor, era aquele que lia pouco, lia com freqüência e meditava muito sobre os escritos. (Abreu, 2000: 122, 123)

Um terço de textos em verso do conjunto dos demais gêneros presentes nos livros didáticos parece indicar também a importância dada pelos autores/editores à poesia, como uma linguagem singular e importante de ser conhecida e apropriada pela criança-aluna.

Como estes textos são completos, com coerência, textualidade, literariedade, eles se tornam mais interessantes do que aqueles “criados” especialmente para se ensinar a ler, muitas vezes recortados, fragmentados, dificultando a compreensão da leitura e as propostas de produção.

A presença significativa e a diversidade dos textos poéticos nos livros didáticos, portanto, parecem ser uma resposta à crítica que este material didático sofreu, especialmente na década de 80, pela ausência de poesia neste material, pela presença sempre dos mesmos poemas clássicos produzidos no final do século XIX, como por exemplo

Olavo Bilac, e pela necessidade de se incluir textos integrais e não fragmentados ao leitor em sua prática de leitura, conforme já destacamos em outro capítulo de nosso estudo.

Dentro de uma unidade do livro didático, em que os autores deste material intencionam colocar as três práticas do uso da língua portuguesa: falar, ler, escrever para aprender, um poema torna-se um texto que rapidamente pode ser lido, relido, compreendido, conversado e um pretexto para a produção escrita ou oral de algum outro texto, além de oferecer através dele o conhecimento de aspectos lingüísticos. Uma crônica, uma fábula, também são acompanhadas nos livros didáticos por estas práticas de leitura/ escrita/ oralidade/ estudos lingüísticos, mas por serem mais longos dão um volume maior de páginas, o que pode encarecer o produto e cansar o leitor iniciante.

4.1. Os poemas nos livros didáticos

Focalizando mais especificamente os poemas nos livros didáticos optamos por traçar um paralelo entre aqueles que abrem as unidades temáticas, simbolizando o “texto principal” da unidade e os poemas que aparecem como “secundários”. Estamos entendendo o poema como “texto principal”, aquele que o autor/editor por considerá-lo mais importante dá-lhe destaque, agregando em torno dele mais atividades, oferecendo mais rendimento de trabalho ao consumidor. Entendemos os poemas como “texto secundário” aqueles que aparecem para ilustrar, ampliar o conhecimento da língua, ou de repetir a temática, dentro de uma unidade do livro didático que já tem outro texto como principal.

Quadro 2: “Classificação dos poemas pela posição no livro didático”

	<i>Principal na unidade</i>	<i>Secundária na unidade</i>	<i>Total</i>
<i>LD1</i>	10	11	21
<i>LD2</i>	2	9	11

<i>LD3</i>	2	7	9
<i>LD4</i>	4	-	4
<i>LD5</i>	-	11	11
<i>LD6</i>	-	5	5
<i>Total</i>	18	43	61

Pelo quadro organizado identificando os poemas “principais” e “secundários”, podemos afirmar que encontramos mais poemas estampados de forma “secundária” nos livros didáticos observados. Segundo Magda Soares (2003) quase sempre os poemas aparecem nos livros didáticos com papel secundário e subsidiário. Isto talvez porque são considerados textos que servem para distração, lazer; por serem textos curtos e assim ocupar um espaço menor nos livros didáticos, e em alguns momentos até mesmo oferecendo um passatempo para aqueles alunos que terminam as tarefas com mais rapidez.

Se olharmos verticalmente o quadro, os LD1 e LD4 são os que dispõem de mais poemas no espaço de destaque, como principal. Aliás, o LD1 traz um quadro semelhante entre os poemas destacados como principais (10 poemas) e os secundários (11 poemas), revelando uma opção por este gênero.

Já o LD4 faz a opção de colocar todos os poemas como principais. Percebemos neste livro didático a intenção do autor/editor em colocar todos os textos, incluindo os outros gêneros, como principais, talvez numa perspectiva de leitura e escrita de que todos os textos devem ser trabalhados com ênfase.

Observando os LD2 e LD3, temos mais poemas secundários, talvez porque os autores/editores tragam este gênero literário apenas como complemento de temáticas ou para ampliação de conhecimento. Atentamos, ainda para o LD5 e LD6, que trazem apenas poemas estampados como secundários, assim podemos pensar sobre a possibilidade de

interação, de diálogo, entre os textos em destaque nas unidades e estes poemas, ou ainda, como dissemos, com a estratégia de leitura sem grandes pretensões.

Na leitura do quadro 2: “*Classificação dos poemas pela posição no livro didático*” há uma intensa colocação de poemas como secundários, o que nos leva a responder à uma questão de nossa pesquisa sobre como a poesia se contextualiza neste material. A predominância dos textos em verso como secundários aponta para o uso como passatempo, distração, ou apenas para suprir a exigência da crítica que solicitava a presença deste material poético.

Nesta perspectiva, numa posição secundária dentro de cada unidade do livro didático, aponta para a idéia da poesia como secundária na sociedade, que como já discutimos anteriormente está voltada para o lucro. Segundo Averbuck (1986) numa sociedade voltada para o utilitarismo *a criança deve aprender a não perder seu tempo* (66), e para isso cabe a ela ler os poemas quando o tempo estiver lhe sobrando ou não os ler quando o tempo lhe falta.

4.2. A seleção de poetas

Na análise dos 6 livros didáticos pelos seus sumários e busca no interior de cada obra, percebemos uma vasta relação de autores, dentre eles, os mais destacados são os contemporâneos: José Paulo Paes, Roseana Murray, Pedro Bandeira e Adélia Prado, além dos autores modernos como: Cecília Meireles, Henriqueta Lisboa, Vinícius de Moraes e Manuel Bandeira. Um número pequeno de poetas que são convidados para escreverem textos especialmente criados para livros didáticos, como Cristina Porto.

Atentamos para uma crítica realizada por Soares (2003) sobre a inadequada escolarização da literatura infantil, e no nosso caso, da poesia infantil, quando os

autores/editores utilizam-se sempre dos mesmos autores e obras amplamente conhecidos, tais como Vinícius de Moraes e Cecília Meireles, e suas respectivas obras: *A arca de Noé* e *Ou isto ou aquilo*, o que pode ocasionar uma visão limitada da poesia destinada à infância, esquecendo-se da diversidade de poetas existentes.

No entanto, nos livros didáticos selecionados, encontramos uma grande diversidade de poetas, desde autores consagrados pela crítica como Cecília Meireles, Henriqueta Lisboa, José Paulo Paes, como autores que escrevem especialmente para os livros didáticos, o que nos mostra que esta crítica está sendo incorporada pelos autores/editores.

Assim podemos pensar que a seleção de poetas pelos autores/editores do livro didático busca uma legitimidade, através dos poetas consagrados pela crítica, talvez porque ao inseri-los neste material estariam perto de um sucesso garantido.

A tendência em ter poetas contemporâneos, pode estar relacionada com uma idéia educacional de que a criança necessita de estar em contato com sua realidade, assim os manuais didáticos devem trazer poemas que estejam próximos desta realidade da criança, tendo linguagem e temas mais próximos.

Já a escolha por poetas que escrevem especialmente para os livros didáticos nos indica uma visão dos autores/editores de que os livros didáticos devem ensinar e direcionar a formação do jovem leitor. Comumente encontramos poemas com a intenção de tematizar um assunto que se quer destacar. Um exemplo desta tematização pode ser encontrado no LD5, que na abertura de cada unidade destaca uma letra ou palavra-chave que se pretende ensinar.

A quadrinha abaixo, por exemplo, vem como o texto principal da unidade que focaliza a letra /M/ no LD5:

Madalena, a mamãe,
é sabida e curiosa.
Fala, ouve, ri, agita,
faz a vida mais gostosa!

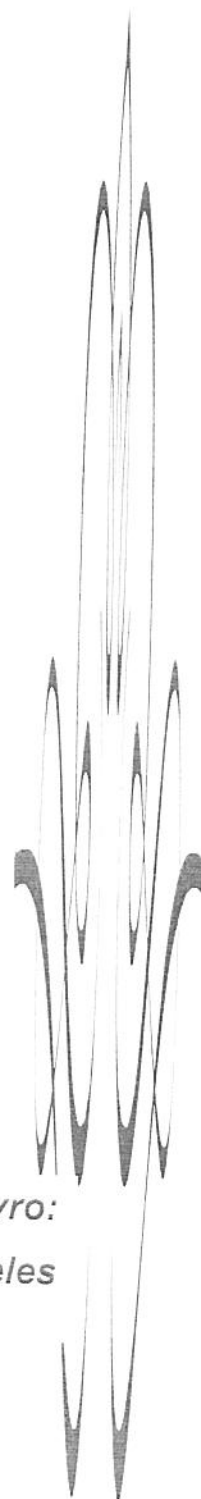
Neste caso, o poema embora não traga a repetição exaustiva da letra /M/, vem como pretexto para ensiná-la através de seu destaque na unidade, em especial através da palavra mamãe, que é a palavra-chave, destacada nas questões a serem respondidas pelo aluno logo após a leitura e pelo destaque dado a letra /M/ no canto superior esquerdo da página em que se encontra a quadrinha.

Além da quadrinha, a unidade ainda traz poema de Cecília Meireles *A moda da menina trombuda*, seguidos de atividades de completar as lacunas com a família silábica da consoante /M/, referentes às palavras chaves da quadrinha e não do poema de Cecília Meireles. A unidade traz, ainda, um artigo de jornal que fecha o enfoque da tematização da letra /M/.

Devido a grande crítica que os livros didáticos receberam por contar com poesias de má qualidade, textos falseados, sem sentido e coesão, autores/editores convidam poetas especialmente para escreverem textos como no caso de Cristina Porto, entre outros, com rima e sonoridade, atendendo às necessidades editoriais. No entanto, podemos afirmar que embora queira se destacar o ensino da letra /M/ o poema de Cristina Porto longe está dos textos tradicionais criados pelos livros didáticos, tais como: “Vovô viu a uva” ou “O sapo sarou da surra”. Uma estratégia editorial moderna e mais atraente para se ensinar a silabação com textos mais bem humorados e interessantes.



5. *Entre as páginas de um livro:*
Cecília Meireles



Buscaremos neste capítulo, demarcar de forma mais precisa, como os poemas de Cecília Meireles estão colocados nos livros didáticos de Língua Portuguesa/ Alfabetização do 1º ano, do ciclo I, do Ensino Fundamental, selecionados para esta pesquisa.

Que lugar eles ocupam no interior dos livros didáticos? Quais as atividades que os acompanham? Que referências bibliográficas eles trazem quando deslocados da obra *Ou isto ou Aquilo*?

5.1. Disposição

Iniciando nosso estudo com os poemas de Cecília Meireles que estão presentificados nos livros didáticos como “principais”, trazendo em seguida aqueles que estão transportados de maneira “secundária”, tentamos responder: qual é a disposição tipográfica destes poemas nos livros didáticos? Como eles estão colocados neste material? Por que aparecem em tal posição no interior das unidades? Sugerem intenções diferentes de acordo com o lugar que ocupam na obra?

Os poemas encontrados estão separados, como já o fizemos no capítulo anterior, como “principais” e “secundários”, conforme sua posição na unidade temática. Entendemos como “principais” aqueles poemas que iniciam uma unidade temática, propondo atividades a partir dele, e como “secundários” aqueles que fecham as unidades, que as ilustram e que as complementam.

Quadro 3: Poemas de Cecília Meireles nos livros didáticos

LD	Principal na unidade	Secundário na unidade	Total
LD1	A bailarina – p. 114 – 118		2

	<i>Jogo de bola – p. 154 - 157</i>		
LD2		<i>O mosquito escreve – p.81</i>	1
LD3		<i>Colar de Carolina – p. 76</i> <i>A bailarina – p. 154 – 155</i>	2
LD4	<i>A bailarina – p. 78 – 81</i>		1
LD5		<i>Moda da menina trombuda – p. 33</i>	1
LD6		<i>Tanta tinta – p. 170</i>	1
Total	3	5	8

O quadro revela que os livros didáticos selecionados trazem mais poemas de forma secundária (5 poemas) nas unidades temáticas, destacando apenas 3 poemas como principais.

Indica, ainda, que cada livro didático opta por incluir, no máximo, 2 poemas desta autora. Além disso, há pouca diversidade considerando que o poema *A bailarina* se repete em 3 livros didáticos (LD1, LD3 e LD4), sendo este destacado duas vezes como texto “principal” na unidade temática, enquanto outros poemas de Cecília Meireles não se repetem.

Todos os 6 poemas encontrados nos livros didáticos selecionados são parte integrante da obra *Ou isto ou Aquilo*, que conta com 56 poemas, indicando a despreocupação dos autores/editores dos livros didáticos em oferecer aos seus leitores a diversidade existente em relação aos textos literários da poetisa.

Totalizando 3 poemas como principais nas unidades temáticas, destacam-se: *A bailarina*, em dois livros didáticos (LD1 e LD4), e *Jogo de Bola* (LD1).

Observando a apresentação destes poemas nas páginas, percebemos que sempre se localizam no início da unidade e estão dispostos do lado esquerdo da

página, de maneira central, o que indica uma atenção dos autores/editores em possibilitar a visualização de todo o poema e em dar-lhe destaque deixando-o isolado na página.

Os poemas vêm sempre acompanhados de uma chamada pelo autor para que o leitor atente-se à funcionalidade da leitura: leia, reescreva, aprecie, leia silenciosamente, oralmente. Esta peculiaridade dos livros didáticos em que o leitor ao se encontrar em contato com um poema, depara-se também com uma orientação didática explícita, e é geralmente construída em forma de uma “ordem” dada do autor para o leitor. Também encontramos neste material, poemas destacados como secundários, para serem lidos apenas com a intenção de fruir a linguagem literária, mesmo assim eles vêm acompanhados de orientação do ler.

O poema apresentado como “principal” na unidade recebe ainda uma ilustração, contendo a fonte bibliográfica de onde foi extraído. Neste sentido, os poemas recebem um cuidado especial por parte da editora, que entendemos ser também uma estratégia editorial recente para adequar-se as críticas feitas pela academia em relação à ausência da referencia bibliográfica nos livros didáticos anteriores à década de 70.

No lado direito, na página seguinte, o autor/editor coloca as atividades de compreensão, de produção, e estudos lingüísticos a serem desenvolvidas na unidade ou capítulo, ao longo das páginas.

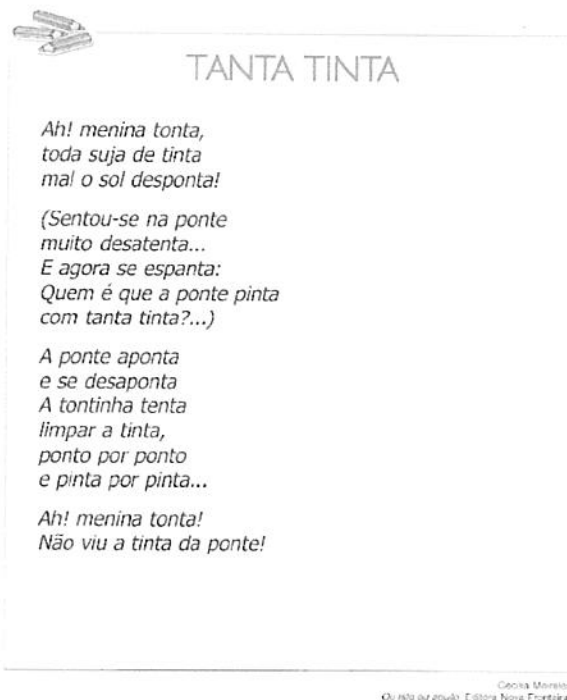
Os poemas tidos como “secundários” nos livros didáticos analisados totalizam 5 poemas: *O mosquito escreve*; *Colar de Carolina*; *A bailarina*; *Moda da menina trombuda* e *Tanta tinta*.

De maneira geral, no material didático selecionado em que os poemas se localizam como “secundários” a presença deste parece ser uma estratégia editorial para

complementar o tema da unidade, que já possui outro texto como “principal”. Estão comumente dispostos no meio ou no final da unidade, reforçando ou ampliando o repertório cultural do aluno, e em lugares estratégicos, para serem lidos ou não, ou ainda, lidos se houver tempo.

Estes poemas estão dispostos de três formas nos livros didáticos selecionados, a primeira maneira é localizar-se no final da unidade apenas uma proposta de leitura para o leitor. A segunda forma é o poema localizar-se como secundário, visto que não inicia uma unidade temática, mas com as características de disposição de um poema destacado como principal, ou seja, localiza-se na página par, sendo acompanhado de atividades de leitura, entendimento e produção. E, por fim, a terceira maneira em que o poema é enquadrado é dentro de um conjunto de exercícios de uma unidade, como o poema *Tanta tinta* no LD6, destacado abaixo, cuja unidade temática é *A arte de ver e ler*.

6. Leia o poema abaixo. Depois, crie uma ilustração para ele.



7. O texto a seguir foi extraído do livro *Aventura da escrita, História do desenho que virou letra*, de Lia Zatz, da Editora Moderna. Sua professora irá lê-lo para você.

Como observamos no caso acima, após a indicação da atividade relacionada ao poema *Tanta Tinta*, de Cecília Meireles, o LD6 traz a seguir uma atividade que se relaciona a um novo texto, extraído do livro *Aventura da escrita, História do desenho que virou letra* de Lia Zatz, que embora pertençam a mesma unidade, não trazem questionamentos que inter-relacionam o poema e o texto narrativo como proposta de atividades.

5.2. Atividades

Ao olharmos para as propostas de atividades de leitura e de produção de texto que acompanham os poemas de Cecília Meireles encontramos certa variedade: leitura oral realizada pelo professor, leitura silenciosa pelo aluno, leitura em forma de jogral, e

em grupo pelos alunos; comentários orais, respostas de entendimento por escrito e oralmente, ilustração de um trecho ou do poema todo, ou reescrita do original, entre outros.

5.2.1. Atividades de leitura

De maneira geral, os poemas “principais” contam com uma série de exercícios que os seguem, iniciando-se, na maioria das vezes, com a leitura pela criança, depois com a audição da leitura pelo professor, e, em seguida, uma conversa ou uma leitura dirigida, em forma de jogral, separando meninos e meninas, ou dramatização. Os poemas são todos relidos, ouvidos muitas vezes, segundo diferentes orientações.

Chartier e Cavallo em seu livro *História da leitura no mundo ocidental* (1999) apontam para o estudo da leitura na época escolástica, a partir do século XIII. Segundo esses autores:

A “leitura” vai tornar um exercício escolar, depois universitário, regido por leis que lhe são próprias. (...) Enquanto, durante a Alta Idade Média, a leitura se situava principalmente no quadro dos mosteiros, fosse ela uma leitura coletiva feita por ocasião dos ofícios, durante as refeições ou no decurso dos exercícios espirituais, ou uma leitura individualmente cada um podia realizar durante o tempo de estudo ou meditação, durante o período escolástico constatamos uma renovação radical da própria concepção do ato de ler. (...) a leitura não será mais concebida sem uma certa organização. Mesmo se o termo não é imediatamente expresso, encontramos já a noção de utilidade, rentabilidade que vai se tornar fundamental a partir do século XIII. (123)

A proposta de leitura proposta pela escolástica é a que exige estudo, exercícios a serem feitos, anotações e comentários como constatação de um trabalho intelectual.

Os livros didáticos também oferecem aos leitores uma série de atividades. Podemos agrupá-las em três modalidades de leitura distintas: oral (ouvida ou falada);

dramatizada/ jogral (que envolve postura corporal, além da oralidade); conversa dirigida, realizada por diferentes envolvidos: o professor, a criança, os colegas. As propostas buscam diferentes finalidades como: treinar a leitura oral, ouvir através da sonoridade, dar movimento ao som, aprender a ler, memorizar, apreciar o texto, entendê-lo.

Ler o mesmo texto várias vezes de diferentes maneiras, permite o que Cavalo e Chartier (op cit) apontam para a leitura feita no período da Alta idade Média, exercício de meditação e de assimilação. Uma leitura regular e lenta em que diversas passagens eram aprendidas de cor e feitas muitas vezes, em voz alta, outras lidas pronunciando os sons em voz baixa, auxiliando na assimilação do conteúdo das obras. Os livros didáticos analisados abusam da oralidade, da palavra ledora.

Um mesmo poema pode apresentar diversas modalidades de leitura, com diversas solicitações, ora para conversar, ora para fruição, outras vezes, para responder às questões, ou para dramatizar e fazer jogral. De qualquer maneira, as propostas orais se sobressaem em relação às silenciosas, sugerindo que pela oralidade a prática de leitura na sala possa ser “controlada” pelo professor. Leu mesmo? Entendeu o que leu? Como? De que modo o texto relaciona-se com o leitor?

Uma atividade de leitura bastante freqüente no material analisado, pode ser demonstrada com o poema *Moda da menina trombuda* transposta a seguir:

Leia junto com o professor. Depois responda oralmente as perguntas que ele fizer. (LD5)

O poema de Cecília Meireles, que trata de uma menina que deve ter bons modos, e deixar de ser mimada, trombuda, para ser amada, traz uma proposta de atividade de leitura a ser feita junto com o professor e depois a ser respondida por perguntas também feitas por ele. Aqui, literalmente, a proposta pressupõe uma certa

obediência e dependência da criança em relação às ordens do professor-adulto. De modo parecido ao poema que ensina bons modos à menina mimada, a atividade proposta conduz o aluno para o quê e como fazer aquilo que o professor considera importante que ela aprenda.

Já no poema *A bailarina* (LD4) autores/editores propõem que trechos devem ser lidos diversas vezes, indicando além da valorização da proposta de leitura oral, uma prática de leitura que visa a memorização.

Leia a poesia, converse sobre ela com sua professora e seus colegas e faça uma dramatização.

Leia, oralmente, cada verso da poesia "A bailarina".

Vamos reler estes versos da poesia?

Nesta atividade podemos perceber como o aluno é conduzido a ler o poema, no mínimo, três vezes. Temos outros exemplos, nos quais a criança deve ouvir a leitura do professor, depois, deve ler com o professor e ainda ler em forma de jogral.

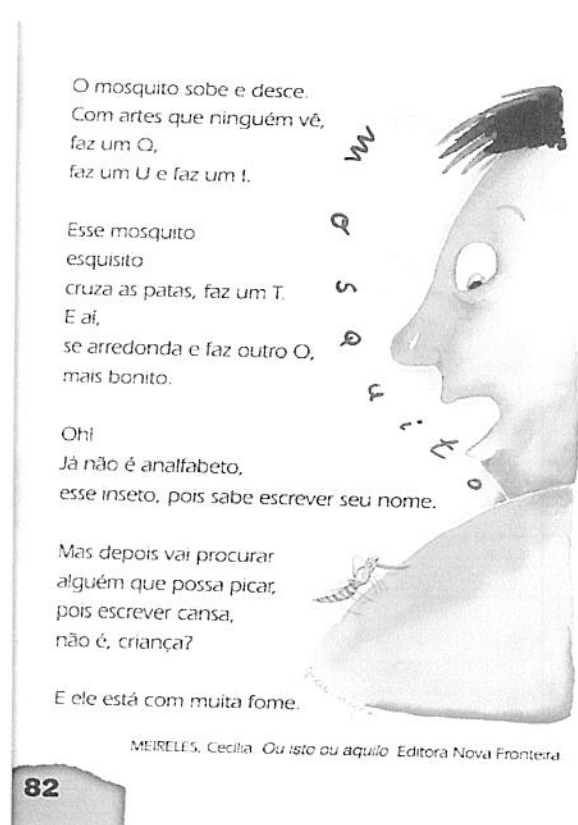
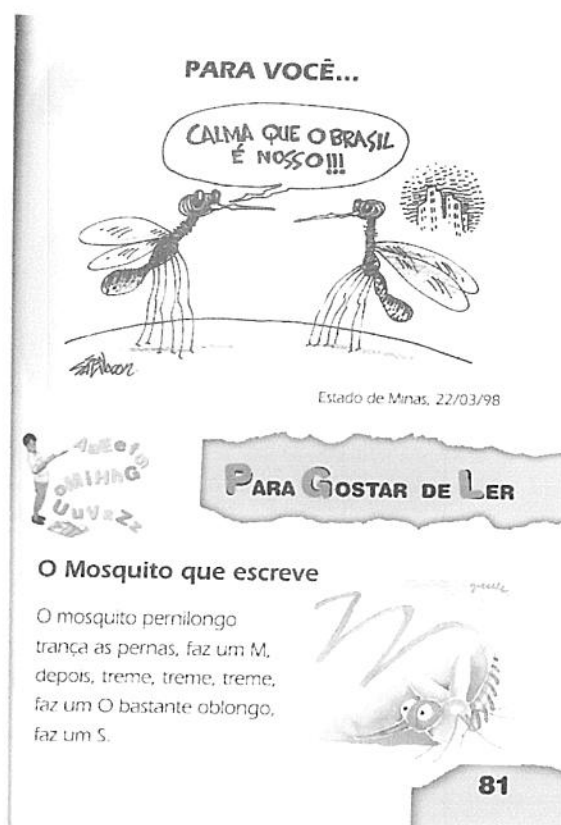
Ouç a leitura que o professor vai fazer, em voz alta, do poema de Cecília Meireles. (LD1)

Organize com seus colegas e o professor uma leitura em grupo (em coro, como se fosse um jogral). Marquem M nos versos que os meninos vão ler, F para as meninas e T para todos lerem juntos. Treinem a entonação adequada. Boa apresentação para vocês! (LD1)

Atividades como estas ilustram a importância dada pelos livros didáticos à leitura oral, não só como forma de "controle" e de ensino/aprendizagem da língua, mas também orientadas pela idéia de que o poema é uma linguagem singularmente para ser ouvida e apreciada em sua sonoridade, ritmo e cadência. Tal insistência no oral revela ainda uma possibilidade de leitura através da audição para estas crianças que ainda não sabem ler e podem mesmo assim apreciá-la.

Um outro modelo de atividade de leitura é inserindo o poema no final da unidade com os subtítulos de "incentivo à leitura". Neste caso, os poemas são intencionalmente

incluídos como uma distração no fim da unidade, sugerindo seu caráter prazeroso e lúdico com a poesia e a leitura. Ler apenas por prazer, por deleite, sem compromisso de escrever/ conversar/ “ilustrar sobre”. Esta posição secundária que parece assumir um valor também secundário para os autores/editores dos livros didáticos, se traduz no lugar dado ao poema, as últimas páginas da unidade, ou do próprio livro didático, aquelas que nem sempre são lidas por todos os alunos. Tal estratégia parece indicar também que a concepção de leitura como apenas fruição é menos valorizada do que aquelas que exigem um trabalho “intelectual” para cada leitura (responder às questões, falar e escrever sobre, produzir ilustrações, etc). O caso do poema *O mosquito escreve* na temática “*Para gostar de ler*”, localizada no final da unidade “*Citronela combate moscas e pernilongos*” no LD2 exemplifica esta proposta de prática de leitura como fruição da palavra poética, aliás, encontrada apenas em um entre os 6 livros didáticos analisados. Atentamos ao fato de que ao ser transportado para o livro didático, o nome do poema foi modificado para: *O mosquito que escreve*, indicando que autores/editores nem sempre tem um projeto cuidadoso em relação às informações que se destinam ao leitor infantil.



Interessante destacar que o poema escolhido como atividade apenas de fruição desenha entre os versos aquilo que tematiza o ato de escrever.

No poema *O mosquito escreve* Cecília Meireles aproxima o leitor de uma atmosfera de movimento na qual a palavra “mosquito” vai sendo construída, delineada, letra a letra. Podemos pensar ainda que o poema sugere uma identificação do “eu - lírico” (mosquito - pernيلongo) com a criança – leitora em processo de aprendizagem de leitura e de escrita, a partir do verso: *Já não é analfabeto, / esse inseto, pois sabe escrever seu nome*. O “eu – lírico” que traduz uma concepção de alfabetizado, como aquele que sabe escrever seu nome, chama a criança – leitora e escritora para a idéia de que escrever (com o próprio corpo) pode cansar.

*Mas depois vai procurar
alguém para picar,
pois escrever cansa,
não é, criança?*

O poema alia em um jogo lúdico, de forma despretensiosa, as tarefas redigidas pelo “eu – lírico” com as possíveis de serem feitas pela criança. Em um jogo de identificação a criança - leitora do poema, aquela que lê, também será a que escreverá como o mosquito do poema.

5.2.2. Atividades de transcrição

Algumas atividades que localizamos nos livros didáticos solicitam do aluno apenas a cópia de informações identificadas no texto ou a mera transcrição de partes dele.

Nesta proposta, por exemplo, solicita-se ao aluno que identifique as estrofes do poema e transcreva-as:

Copie uma estrofe formada por dois versos. (LD4)

Copie uma estrofe formada por três versos. (LD4)

Aqui a transcrição ou mera cópia de trechos do poema foi utilizada exigindo o conhecimento do aluno de um conceito ligado à linguagem poética (verso), porém de forma mecânica e sem nenhuma orientação anterior. A prática escolar parece indicar que caberá ao professor falar oralmente o que é verso e aí, caberá ao aluno apenas o exercício automatizado de cópia.

Outras atividades são exemplos de entendimento e compreensão do texto, algumas vezes, também relacionadas à mera cópia de informações, como é o caso da proposta que acompanha o poema *Jogo de bola*:

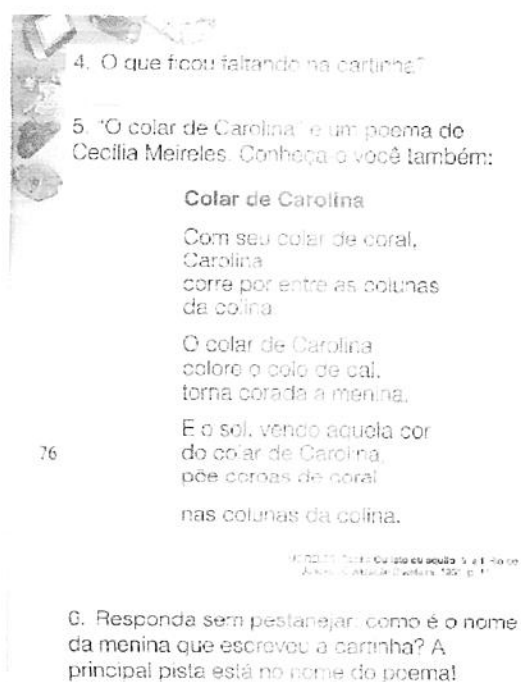
Escreva:

- a) O nome do poeta ou da poetisa:
- b) O título do poema:
- c) O nome do livro do qual o poema foi retirado: (LD1)

Neste caso a leitura é vista enquanto identificação de informações, editoração de dados presentes no texto e a escrita como cópia. No entanto ainda que questões como essas sejam apenas para copiar informações presentes no poema, talvez com o objetivo de exercitar a escrita das palavras, elas oferecem à criança também um conhecimento importante para a prática de leitura. São questões que levam o aluno aprender também que todo poema tem título, tem autor e que pode pertencer a uma obra maior, são exercícios que contextualizam o poema, dão noção de autoria, ainda que exijam poucas habilidades cognitivas.

Algumas atividades de escrita, ainda apenas de identificação de uma informação possível de ser copiada do poema, são muito curtas exigindo pouco do aluno como escritor.

É o caso do poema *Colar de Carolina* (LD3) transportado para o livro didático como “secundário” como exercício que complementa a unidade temática *Meios e formas de comunicação*. Nesta unidade, que tem um conjunto diverso de textos: anúncios e slogans de revistas, imagens de envelope e e-mail, além de um trecho de *O livro da escrita*, de Ruth Rocha e Otávio Roth, é que encontramos o poema de Cecília Meireles:



Neste caso, a proposta de dar a conhecer o poema *Colar de Carolina* de Cecília Meireles é apenas pretexto para fazer com que a criança responda à atividade que se segue, e assim dizer o nome da menina que escreveu a carta que antecede o poema. Cria-se um longo itinerário para se encontrar o nome da autora da carta. Teria que ser mesmo Carolina? Ou o autor/editor desejava ensinar que carta tem remetente?

5.2.3. Atividades de entendimento de texto

No material analisado, encontramos questões sobre entendimento do texto, contando algumas vezes com perguntas sobre vocabulário; questões sobre a opinião do aluno, algumas vezes abertas, outras fechadas. Desta forma, depois dos exercícios destinados mais especificamente à leitura do poema, iniciam-se, a seguir, as atividades

que buscam a opinião do aluno. É o momento que se propicia a executar a multiplicidade de interpretações e dar vez para o educando estimular suas opiniões.

O poema *A bailarina* ilustra a estratégia dos autores/editores dos livros didáticos de inserir algumas questões mais abertas e opinativas retiradas do LD1:

Você acha difícil fazer tudo o que a pequena bailarina faz? (LD1)

Do LD4:

Leia a poesia, converse sobre ela com sua professora e seus colegas e faça uma dramatização.

Agora escreva algumas palavras que mostrem como você imagina essa menina. (LD4)

Com estas orientações, o leitor é convidado a expor de maneira mais livre e ampla sua opinião, relacionando-a com seu conhecimento de mundo, através de diferentes habilidades: conversar, opinar, imaginar, dramatizar. Podemos pensar que a intenção, aqui, é de buscar construir sentidos para a leitura de uma maneira mais descontraída, coletiva, compartilhada, sem imposição explícita para certo direcionamento e entendimento do poema, sem uma preocupação predominantemente com acertos. São orientações que podem permitir que o leitor se aproxime do poema várias vezes e de diferentes formas: o texto e sua vivência; o texto e a vivência dos colegas.

Os livros didáticos trazem, ainda, questões que tratam da inventividade, da criatividade, trabalhando com as rimas e a sonoridade dos poemas:

Invente uma rima para o texto da bailarina com o nome da única nota que não foi usada pela autora.

Não conhece a nota sol

Mas _____.(LD1)

Embora com pouca escrita e fora da configuração de um gênero discursivo, esta proposta permite ao leitor um grau de criação dá-lhe um certo conhecimento sobre

como se produz uma rima, um verso de um poema. Ainda que de maneira dirigida, já existe um verso, com a nota que não foi usada por Cecília Meireles em seu poema, neste caso, a criança é desafiada a pensar dando uma nova produção para o poema original.

O poema *A bailarina*, desta vez, destacado como secundário, parte integrante da temática “*Quem canta seus males espanta... Quem dança, também...*” no LD3.

Embora traga aparentemente questões abertas e de maior liberdade no leque de respostas a serem dadas pelo leitor, é um exemplo de atividades que exigem apenas sentido literal do poema. Neste caso, o poema é disposto na página como se fosse principal, ou seja, o poema se inscreve de maneira central na página par do livro didático, e é seguido por três exercícios de interpretação.

A atividade que inicia é a que questiona o aluno - leitor sobre seu conhecimento das notas musicais:

*Para dançar, a bailarina precisa de música. Por isso, Cecília Meireles inclui em seu poema algumas **notas musicais**. Você é capaz de descobri-las? (LD3)*

Nesta questão, que é também um exemplo de manipulação da leitura, os autores/editores destacam – em negrito - as palavras *notas musicais*, e perguntam à criança leitora se ela é capaz de descobri-las. Que descoberta é essa, já orientada pelos autores/editores com o destaque em negrito das notas? Não há descoberta das notas musicais que aparecem no poema, a criança basta voltar ao poema, “descobrir” / identificar as notas musicais e copiá-las em seu livro. Aparentemente o enunciado em forma de pergunta “Você é capaz de descobri-las?” dá a idéia de liberdade, de desafio, totalmente desfeita pela atividade feita pela criança de procurar no poema as notas musicais.

Questiona sobre a semelhança entre a menina/bailarina e as crianças comuns:

O que a bailarina/menina tem em comum com as outras crianças? (LD3)

E uma nova “falsa” pergunta em que a criança deve descrever, contar algo que é tema do poema:

Conte o que a menina faz quando imagina que é uma bailarina. (LD3)

Vemos nessas atividades a necessidade do autor/editor do livro didático em fazer com que a criança busque no texto as informações para responder às perguntas de forma reprodutiva do sentido do texto. Na primeira, de uma maneira menos exigente: identificar as notas musicais, cabendo ao aluno apenas saber reconhecê-las no texto. Na segunda questão, trata-se de reler o verso “e também quer dormir como as crianças” e responder a única relação dada por ele entre as crianças e a personagem do texto poético. A terceira questão exige uma paráfrase de uma parte do poema, uma atividade de reconstrução do próprio texto poético. Atividades de dificuldades diversas, mas que em comum trazem a mesma solicitação: a necessidade de recontar o conteúdo do poema, em partes.

Ainda tratando das questões ligadas diretamente ao entendimento do poema, há aquelas que enfocam o ensino/aprendizagem de elementos/ aspectos que fazem parte da linguagem poética, os usos desses aspectos e sua terminologia, nomenclatura. É o caso, do exemplo que destacamos a seguir:

Leia, oralmente cada verso da poesia “A bailarina”.

- a) Repare como os versos terminam. Escreva o que você observou.*
- b) Pinte, nos versos, com lápis de cor, aquilo que você descobriu. Isto que você acabou de descobrir chama-se rima. (LD4)*

A construção do conceito de rima, neste caso, não é dada de maneira prescritiva e nem categórica. Pela leitura realizada pelo aluno deixa-se que ele perceba a sonoridade, e que identifique no final de cada verso a escrita deles, que escreva o que observou, e se atente para a descoberta, pintando, para finalmente, poder conhecer o nome dado aos finais de palavras que têm sons semelhantes: a percepção da rima. São muitas habilidades exigidas que podem levar o aluno a identificar e conhecer o que seja “rima”, um aspecto bastante importante da linguagem poética, feita, nesta atividade, de maneira bastante interessante neste livro didático.

Outras propostas de atividades de entendimento do texto são aquelas que atentam para o significado de uma palavra, com o objetivo de trabalhar o vocabulário lingüístico da criança. Um exemplo desse tipo, ainda com o poema *A bailarina* pode ser este, retirado do LD1, em que se pede para que o aluno opine sobre algo, através de uma pergunta geral: *como você acha que ela faz isso?*

O texto diz que a bailarina inclina o corpo para cá e para lá. Como você acha que ela faz isso?

Demonstre o que, na sua opinião, é inclinar o corpo. (LD1)

Embora a pergunta ao leitor seja bastante ampla “Como você acha?” aparentemente sugerindo que se trata de uma opinião a que ela pode ser diversa, a questão está voltada para o vocabulário da palavra “inclinar”.

Esta é uma questão para aproximar a compreensão do texto ao que o aluno pensa e sabe a respeito do tema (dança de uma bailarina), verificando se ele conhece um sentido mais específico do verbo inclinar. Seria um trabalho de desenvolvimento e ampliação do vocabulário? Será que o aluno falante de língua portuguesa desconhece o significado de “inclinar”? Será que na leitura do poema, o leitor não o entende por desconhecer o significado de “inclinar”?

Os exercícios centrados no ensino de vocabulário são bastante diversos nos livros didáticos. Além deste que busca um entendimento pela opinião do aluno, há, também, atividades que se atentam aos diversos significados que podem ser atribuídos a uma mesma palavra:

Agora você vai fazer uma descoberta sobre as palavras.

a) *Leia esta frase:*

O cãozinho da menina foi atropelado. Ela sentiu dó dele.

O que quer dizer dó na frase que você leu?

b) *Agora leia estes versos da poesia:*

Não conhece nem dó nem ré

mas sabe ficar na ponta do pé.

O que quer dizer dó no verso da poesia?

c) *O que você notou sobre a palavra dó?*

d) *Pense e escreva mais uma ou duas palavras que também tenham mais de um sentido, e diga quais são eles. (LD4)*

Esta atividade busca através do exercício de habilidades como: identificação, comparação, observação, reflexão e síntese levar o aluno, ainda que “dirigido” pelas questões, a pensar sobre um conceito lingüístico: que uma mesma palavra (escrita e pronúncia iguais) pode ter mais de um significado e que a diferença entre elas está no sentido da frase.

Além disso, propõe uma ampliação do ponto de vista lingüístico através do pedido de busca sobre outras palavras na língua portuguesa que reflitam o mesmo fenômeno. Mesmo sem nomear o tema gramaticalmente – palavras homofonógrafas¹ - a atividade permite desenvolver reflexão sobre os usos da língua e suas relações.

¹ Homofonógrafas: palavras que se escrevem e pronunciam de modo igual, mas tem sentidos e origens diferentes.

5.2.4. Atividades de produção de texto

Quanto às atividades que propõem produção de texto, encontramos em um dos livros que contam com poemas como texto principal, uma atividade de produção de texto coletiva:

Vamos inventar mais um poema?

Agora toda a classe vai participar. Cada aluno cria um verso e o professor escreve na lousa.

Todos lêem e prestam atenção para dar sugestões que complementem o poema até o final.

Depois de o poema ser considerado pronto pela turma, copie-o em seu caderno e faça desenhos para ilustrar. (LD1)

A proposta é ampla, pois não há sugestões de temas para a criação do poema, indicando apenas o gênero textual. Um poema permite uma boa produção e exercícios de escrita, entretanto como seria inventar um poema? Através de uma inspiração? Após uma conversa? Sobre que tema?

Segundo Cardoso e Grillo (2003) no artigo em que apresentam a avaliação do Programa Nacional do Livro Didático/ 2002 em relação aos livros de língua portuguesa, uma tendência negativa encontrada na análise deste material é a ausência da orientação para as condições de produção de texto como: indicação dos objetivos para a produção, indicação do destinatário para o texto, indicação do veículo ou suporte do texto, indicação da variedade e/ou registro.

É o que vemos nesta orientação para produção: “vamos fazer um poema?” Para quê? Para depois copiá-lo no caderno e desenhá-lo, uma prática bastante comum nas séries iniciais. As condições de processo do poema neste caso são tipicamente escolarizadas: escrever para ir para o caderno, escrever para aprender a escrever, não há, como vimos, uma preocupação com um leitor real, não há indicação do suporte. A

escolarização presente nestas condições de produção provavelmente interfere na qualidade de texto e no prazer de se escrever algo para alguém. No entanto, a proposta dada para que o professor seja o escriba parece estar de acordo com as recentes orientações dadas pelo PCN de Língua Portuguesa (1998) "Como" produzir o poema? Coletiva e oralmente, tendo o professor como escriba, possibilitando a troca e o compartilhamento de idéias entre os alunos, garantindo contribuição importante para as operações como de planejamento, de revisão de texto, de reelaboração conjuntamente. E ainda, o exercício de elaboração do poema conforme as convenções da escrita e a forma composicional do texto, possibilitado ao colocar o próprio professor como escriba.

Nessa perspectiva, a proposta de produção de texto articulada ao mesmo tipo de texto lido (poema de Cecília Meireles) pode permitir que o leitor deste livro conheça que textos se organizam em gêneros discursivos.

Uma outra proposta de produção de texto foi encontrada a partir do poema *Jogo de bola* destacado como "principal" no LD1.

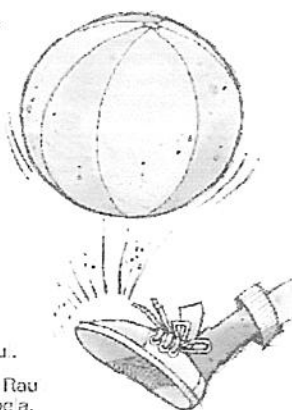
CAPÍTULO 3

O texto que você vai ler é um poema que teve seus versos impressos fora de ordem. Reescreva o poema, organizando os versos e as estrofes corretamente.

Jogo de bola

Cecília Meireles

- 1 A bela bola
- 2 rola.
- 3 a bela bola do Raul.
- 4 a da Arabela.
- 5 azul.
- 6 A do Raul.
- 7 Bola amarela.
- 8 A bola é mole,
- 9 Rola a amarela
- 10 é mole e rola.
- 11 A bola é bela,
- 12 e pula a azul.
- 13 é bela e pula.
- 14 É bela, rola e pula
- 15 é mole, amarela, azul.
- 16 e a da Arabela é do Raul
- 17 A do Raul é da Arabela.



Extrato do livro *Quê isto eu sou?*
Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1987

O poema *Jogo de bola* tem como temática a brincadeira infantil, assim Cecília Meireles brinca com as palavras, com as rimas e com a sonoridade, como se representasse o movimento do jogo de bola entre Arabela e Raul. Incentiva a criatividade e a imaginação da criança - leitora ao criar imagens que se formam nas entrelinhas, fabricada pelas palavras.

Antes de ler o poema – com os versos fora de ordem – há um diálogo com a criança - leitora:

O texto que você vai ler é um poema que teve seus versos impressos fora de ordem. Reescreva o poema, organizando os versos e as estrofes corretamente. (grifo nosso)

Na realidade, se lermos o poema no original, percebemos que não são todos os versos que estão fora de ordem, apenas alguns. A “desordem”, a troca dos versos,

pode ser melhor percebida pelo acompanhamento das rimas: *Bola amarela,/ a da Arabela/ Bola azul/ a do Raul*, por exemplo.

Assim é que o enunciado da proposta que acompanha o poema, distorce uma “verdade” em relação ao texto original, ao anunciar que os versos e as estrofes estão fora de ordem. Além disso, o enunciado traz explicitamente a sua orientação didática, com a leitura do poema articulada a uma concepção de ensino/aprendizagem vinculada a idéia de avaliação, de certo e errado, quando destaca a importância de colocar os versos e estrofes corretamente. Corretamente em relação a quê?

A preocupação com uma forma única e correta na ordem no poema é reforçada pelos autores do livro didático, na questão a seguir, também em forma de diálogo com o leitor:

Você conseguiu ordenar os versos corretamente? Compare o resultado de seu trabalho com o de seus colegas. Ficou muito diferente? (LD1)

Poderíamos dizer que há várias formas de reescrever este poema corretamente, criando novas configurações que se não realizada por Cecília Meireles, podem, porém, produzir efeitos poéticos nos leitores, dar uma seqüência linear do ponto de vista da criança, enfim, tudo isso é ordenando corretamente. O aluno segundo a orientação de reescrever na ordem, sem conhecer o poema originalmente poderá inverter versos que não foram modificados, criando uma outra produção até mesmo interessante. Talvez fosse mais coerente o enunciado indagar se através das pistas fornecidas pelas rimas criadas por Cecília Meireles, o leitor conseguiu recompor o poema na ordem original como foi arquitetado pela poetisa. Nesse caso, ele “acerta” o poema como é no original, mas perde a ocasião de aprender que se criam diferentes textos com as mesmas

palavras, colocando-as em lugares diferentes, que se criam efeitos poéticos quando se brinca com a ordem em um texto.

Enquanto proposta de produção de texto que visa às múltiplas montagens que podem ser feitas a partir das mesmas palavras, comparando com os colegas e levantando a diversidade da produção, cada criança pode criar um novo poema, um novo texto a partir das frases embaralhadas. Contudo, o que parece orientar os autores/editores é uma concepção de leitura e de escrita para a produção do poema “corretamente” e de não levantar uma discussão de que a poesia é uma linguagem em que o “como” se diz está intimamente ligado ao “quê” se diz. Neste caso, o lugar no verso, ou da estrofe, ocupa por determinada palavra, ou em conjunto delas, é fundamental para se entender este uso tão singular da linguagem.

Encontramos, também, atividades de produção de texto que solicitam desenhos, bastante comum nos livros didáticos do 1º ano como nesta atividade sugerida a partir de um trecho situado no poema *A bailarina*:

Como ficaria a bailarina com uma estrela e um véu no cabelo? Feche os olhos e tente imaginá-la. A seguir, faça o desenho. (LD1)

Esta atividade traz uma proposta ampla para a produção de uma ilustração, visto que não há discussões sobre o que é ilustrar um texto, ou uma atividade relacionada à leitura das ilustrações, por exemplo.

Percebemos a pouca valorização que é dada pelos livros didáticos a um trabalho que realmente discuta, ou apresente a linguagem da ilustração complementar ou não da linguagem textual. Seria a ilustração um mero desenho de um trecho do poema? Seriam indagações em forma de imagens sobre o texto escrito? Uma interpretação pessoal do poema feita pelo leitor utilizando-se da linguagem visual?

Os livros didáticos ignoram o fato de que a ilustração tem uma significação mais ampla do que elucidar ou ornar um texto, acompanhando-o, numa relação semântica de coerência, em que o ilustrador possui muitas possibilidades para criá-la, inclusive estimulando, enriquecendo, compondo de maneira original com a linguagem visual.

Como os poemas principais, a maioria das propostas acompanha os secundários, sugerem a leitura e a ilustração:

Leia o poema abaixo. Depois, crie uma ilustração para ele. (LD6)

A insistência com atividades de criação de ilustração, como vemos no poema *Tanta Tinta*, e em outros, denuncia uma concepção de leitura ligada à gratuidade, aproximando-se da criança através de uma atividade lúdica que é o desenho. Por outro lado, esta insistência denuncia também uma cultura escolar de produção de textos através de ilustração, principalmente nas séries iniciais. Lê-se um texto e ilustra-o sem nenhuma outra orientação didática sobre esta produção e linguagem através da imagem, propostas de planejamento e de revisão de ilustração.

Os poemas secundários vêm acompanhados com distintas atividades de leitura e de produção, não diferentes daquelas que acompanham os poemas principais, mas sempre em quantidade bem menor se comparados aos poemas principais: leitura oral feita pelo aluno ou professor, uma questão a ser respondida de maneira escrita ou oralmente, a solicitação da apreciação sobre o poema e uma conversa sobre o tema do poema.

De maneira ampla, os livros didáticos apresentam os poemas “principais” e “secundários” com intenções distintas. Parece-nos que enquanto principais os poemas recebem um destaque e atenção especiais, trazem uma proposta de trabalho mais minuciosa e ampla, desta forma, a criança, além de ter vários espaços para a leitura,

encontra também várias atividades para melhor compreensão do texto (mesmo que, muitas vezes, não a auxilie). Os secundários vêm com um menor número de atividades a serem realizadas após a leitura, com menor número de ilustrações e menos referências bibliográficas.

5.3. Ilustração

De acordo com Camargo (1998) devemos olhar para a ilustração buscando perceber as convergências e divergências que ela traz entre o visual e o verbal, o texto, o poema. Afirmo que a

coerência intersemiótica pode ser entendida como a relação de coerência (convergência ou não contradição) entre os significados (denotativos e conotativos) da ilustração e do texto, podendo apresentar as modalidades de convergência, desvio e contradição, ou seja, coerência, propriamente dita, incoerência localizada e incoerência, respectivamente. (50)

Ao visualizarmos as ilustrações referentes aos poemas de Cecília Meireles, percebemos que elas correspondem algumas vezes à tradução literal de uma parte do texto, outras vezes é possível vê-las não como reprodução do texto literário, mas como uma apropriação produzida pelos dados ilustradores/autores/editores, e ainda, aquelas que não estão diretamente relacionadas ao poema, mas relacionadas à unidade temática ou apenas dando cor e embelezamento à página.

É o caso do poema *Moda da menina trombuda* (LD5), que embora disposto de maneira central na página, dividindo o espaço em branco com as atividades, recebe, na margem superior uma linha ondulada, colorida, que acompanha todas as unidades do livro, como forma de ilustração.

7 Leia junto com o professor. Depois, responda oralmente às perguntas que ele fizer.

Moda da menina trombuda

É a moda
da menina muda
da menina trombuda
que muda de modos
e dá medo.

(A menina mimada!)

É a moda
da menina muda
que muda
de modos
e já não é trombuda.

(A menina amada!)

Cecília Meireles. *Poesia completa*, Rio de Janeiro,
Editora Nova Aguilar, 1994.

Já a ilustração que acompanha o poema *Jogo de bola* (LD1), em nossa opinião, traz incoerências (Camargo, 1998) visto que no texto de Cecília Meireles, Raul e Arabela brincam de jogar a bola um para o outro, enquanto que a ilustração mostra uma perna de criança chutando uma mesma bola, ao mesmo tempo, azul e amarela.

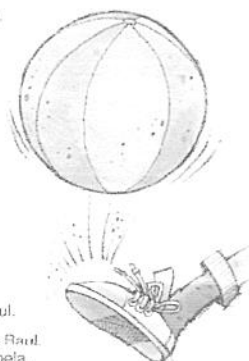
CAPÍTULO 3

O texto que você vai ler é um poema que teve seus versos impressos fora de ordem. Reescreva o poema, organizando os versos e as estrofes corretamente.

Jogo de bola

Cecília Meireles

- A bela bola
- rola;
- e bela bola do Raul,
- e da Arabela,
- azul,
- A do Raul,
- Bola amarela,
- A bola é mole,
- Rola a amarela
- é mole e rola,
- A bola é bela,
- e pula a azul,
- é bela e pula,
- É bela, rola e pula
- é mole, amarela, azul,
- e a de Arabela é do Raul,
- A de Raul é de Arabela,



Extrato do livro *Ou zero ou aquilo*,
Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1987.

O poema trata da bola amarela de Arabela que rola e a do Raul que é azul que pula. Neste caso, pensa-se em duas bolas: uma para cada criança, que brinca diferentemente com elas: rola/pula. Não há no texto uma indicação da bola sendo chutada pelo Raul ou Arabela. Podemos dizer que o ilustrador cria um movimento focando apenas uma criança (um pé) que chuta uma mesma bola com as duas cores citadas no poema. Segundo Camargo (1998) esta ilustração seria incoerente, desviante, mas nós poderíamos dizer também que esta ilustração seria uma produção totalmente livre e descompromissada com a temática focalizada no poema.

Os três exemplos, a seguir, são as ilustrações do poema *A bailarina*, retirados dos livros didáticos, selecionados para análise. O primeiro, traz na ilustração a imagem da bailarina dançando, mostrando os movimentos descritos por Cecília Meireles, especialmente aqueles ligados à cena “*Põe no cabelo uma estrela e um véu*”, sendo uma ilustração mais literal, convergente do poema. O segundo exemplo mostra uma ilustração que se refere ao poema dando vida a uma atmosfera de sonho, dando destaque aos últimos versos do poema: *Mas depois esquece todas as danças, / E também quer dormir como as outras crianças*. O terceiro exemplo é uma imagem trazida de um outro suporte, a revista *Zá*, para ilustrar o poema de Cecília Meireles.

Vejamos, abaixo, a ilustração referente ao poema *A bailarina* no LD4:

14

A bailarina

Cecília Meireles



Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.



Não conhece nem dó nem ré
mas sabe ficar na ponta do pé.



Não conhece nem mi nem fá
mas inclina o corpo para cá e para lá.



Não conhece nem lá nem si
mas fecha os olhos e sorri.



Roda, roda, roda com os bracinhos no ar
e não fica tonta nem sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela e um véu
e diz que caiu do céu.



Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Mas depois esquece todas as danças,
e também quer dormir como as outras crianças.



Retirado do livro *Ou isto ou aquilo*,
de Cecília Meireles,
Civilização Brasileira.

78

Esta ilustração, nosso primeiro exemplo, é convergente porque tem uma relação muito próxima com o poema, traz dele o personagem principal (a bailarina com sua roupa e gestos), e dá na ilustração, o movimento da bailarina tão bem explorado no texto por Cecília Meireles através da sonoridade e ritmo.

Por outro lado, esta ilustração é um exemplo bastante presente nos livros didáticos, de emolduramento do poema na página. As cores, as formas, o desenho ficam à margem, deixando o destaque principal para o poema centralizado na página.

Embora traga traços convergentes com texto e imagem, há nesta ilustração um trabalho de criação do ilustrador/editor em dar forma a esta menina. Seria loira? De olhinhos tão pequeninos? A menina sonhadora, brincalhona, que fica na ponta dos pés, inclina o corpo, sorri, gira e põe o véu e a estrela no cabelo, na

imagem parece se mover na página, como se estivesse a dançar, tem formas, tem traços físicos não explicitados na linguagem verbal.

Esta ilustração, embora traga repetições que representem o texto literalmente (estrela no cabelo, roupa de bailarina, menina que sorri e dança) cria com a reprodução de várias posições da mesma menina um movimento na ilustração: ela deitada a sonhar, ela com as pernas cruzadas a falar, ela nas pontas dos pés, ela a rodopiar, com os braços para cima. A “primeira” menina parece um pião a subir, quase a sair da página em oposição da “última” em que a menina está deitada a sonhar. Ou seria o contrário? Ela sonhando e no final rodopiando?

Ainda que simples, apenas com função de emoldurar e embelezar, esta ilustração dá ao poema uma outra produção que com ele dialoga.

Vejamos, a seguir, a ilustração retirada no LD1, como segundo exemplo:

A bailarina

Cecília Meireles

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré
mas sabe ficar no ponto do pé.

Não conhece nem mi nem fá
mas inclina o corpo para cá e para lá.

Não conhece nem lá nem si
mas fecha os olhos e sorri.
Roda, roda, roda com os bracinhos no ar
e não fica tonta nem sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela e um véu
e diz que caiu do céu.

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

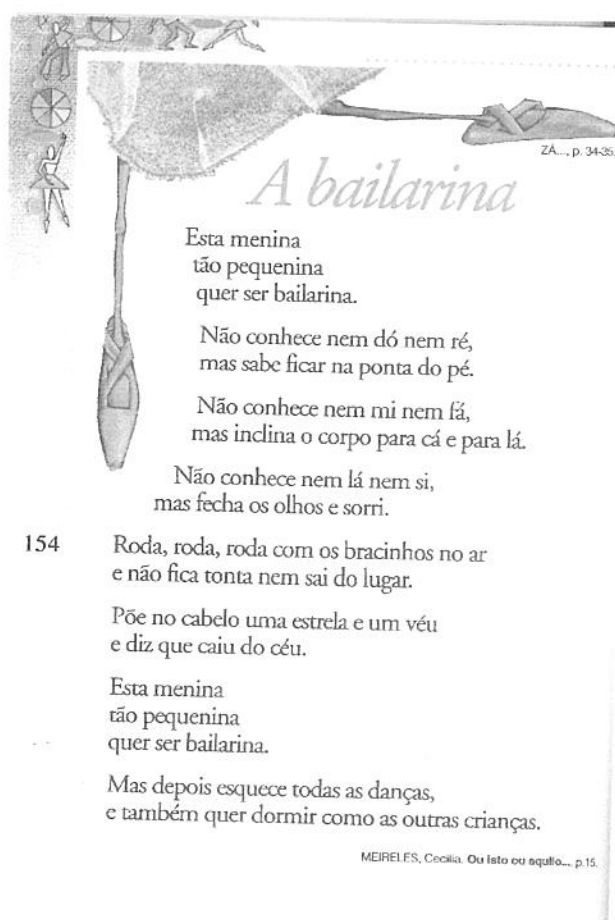
Mas depois esquece todas as danças,
e também quer dormir como as outras crianças.

Ou isto ou aquilo, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1987.

Cecília Meireles nasceu em 1901 e morreu em 1964, no Rio de Janeiro. Formou-se professora e dedicou-se ao magistério e aos movimentos em defesa da melhoria do ensino. Publicou seu primeiro livro de poesias, *Espectros*, em 1919. Trabalhou como jornalista. Participou da criação da primeira biblioteca infantil do Rio de Janeiro. Publicou vários livros, sendo a maior parte de poesias. É reconhecida como uma das maiores escritoras brasileiras. Suas principais obras: *Poemas dos poetas*; *Viagem*; *Romanceiro da Inconfidência*; *Ou isto ou aquilo* – *Poesias*; *Doze noturnos da Holanda e outros poemas*; *Janela Mágica* e outros.

Esta ilustração é mais literal em relação ao final do poema, como dissemos. Nela há superpostas duas imagens que representam os desejos da menina: “quer ser bailarina”, e “quer dormir como as outras crianças”. Aqui, o ilustrador desenha, diferentemente da anterior, uma bailarina morena, com muitas estrelas e flores, apenas na pontinha dos pés, com os olhos fechados a sorrir, criação possível a partir do não – dito no texto. Deste modo, literalmente, alguns aspectos são tomados pelo ilustrador enquanto outros, ele traz para complementar sua produção, dando visualmente o sentido produzido em sua leitura.

O nosso terceiro exemplo é a que acompanha o poema *A bailarina* no LD3 que, aliás, é uma exceção no conjunto de ilustrações encontrado por nós.



Nesta ilustração, não há a citação do nome do ilustrador, mas da obra de onde a imagem foi retirada – a revista ZÁ – o que nos leva a pensar que talvez não se trata de uma ilustração especialmente criada para este poema. A intenção aqui parece ser de aproximação de linguagens diversas (texto/ imagem) de autores e de obras diversas, que dialogam com o mesmo tema. Trazer um artista que tenha um quadro com o mesmo tema e aproximá-lo aos versos de Cecília Meireles, com certeza amplia o repertório cultural do aluno e a sensibilidade estética, sai da mesmice, da reprodução literal dos versos, tão comum nas ilustrações dos livros didáticos.

Como vimos através dos estudos de Camargo (1998), neste caso, a ilustração é convergente ao texto, visto que ilustra as pernas da bailarina, ficando na ponta do pé, rodopiando como indica o poema.

Podemos ver, ainda, no canto superior esquerdo, emoldurando à ilustração, pessoas, homens e mulheres em movimento que fazem referência às imagens temáticas da unidade: *“Quem canta os males espanta... Quem dança, também”*, assim a ilustração traz imagens de dançarinos dispostos de forma a indicar movimento, a dança.

Podemos dizer que no conjunto das ilustrações e poemas analisados, notamos que os autores/editores/ilustradores pouco atentam para a questão da ilustração, não valorizando as diferentes linguagens e suas relações. A ilustração de um poema, na maioria das vezes, é uma mera reprodução literal do texto, ou de parte dele. No entanto, nossa análise mostra que em alguns casos, por exemplo, *“Quem canta seus males espanta... Quem dança, também”*, o poema *A bailarina* a linguagem visual é colocada lado a lado com a linguagem poética, dando possibilidades de leitura e de produção de sentidos. O ilustrador ao

materializar seu pensamento visualmente, esboça ali fatos visuais poéticos que são inexprimíveis pelas palavras, ou ainda, narrativas inteiras, e assim, leitor e ilustrador têm a possibilidade de apropriar-se de imagens para fazer suas leituras de mundo, sendo importante o diálogo entre as diferentes linguagens e formas de expressão da língua.

Nos poemas “principais”, assim como nas atividades que eles propõem, há uma preocupação maior dos autores/editores em destacá-los, colocando-os com ilustração, mostrando, dando uma importância tanto para o aspecto verbal como para o visual. Diferentemente, nos poemas “secundários” não temos a presença tão significativa de ilustração feita por profissionais, e muitas vezes, as propostas de atividades sugerem que a criança os ilustre. De qualquer maneira, pela análise que fizemos deste material o conjunto dos poemas principais são acompanhados de ilustração, de diferentes tipos, porém sempre coloridas.

A ênfase dada às ilustrações acompanhando os poemas parece ser uma estratégia editorial para deixar o texto mais agradável, mais atraente, mais bonito para ser lido por um leitor iniciante.

Segundo Chartier (2001) os editores dão uma certa disposição aos textos, fazendo-os em função dos leitores que pretendem conquistar. Para leitores infantis, iniciantes, o uso das ilustrações dá mais leveza às páginas e ao texto escrito, induzindo uma leitura que se complementa pela imagem e texto.

5.4. Indicação bibliográfica

Ao buscarmos a fonte de onde foram extraídos os poemas, percebemos que não há grande cuidado com as citações bibliográficas nos livros didáticos analisados. Encontramos por diversas vezes citações incompletas, considerando

algumas vezes apenas a poetisa Cecília Meireles e desconsiderando o ilustrador, outras vezes, não indicando a obra *Ou Isto ou Aquilo*, a editora, ou o ano de publicação.

Apesar disto, encontramos em um dos livros selecionados (LD1), a referência bibliográfica completa e uma pequena biografia de Cecília Meireles acompanhando um de seus poemas.

Cecília Meireles nasceu em 1901 e morreu em 1964, no Rio de Janeiro. Formou-se professora e dedicou-se ao magistério e aos movimentos em defesa da melhoria do ensino. Publicou seu primeiro livro de poesias, *Espectros*, em 1919. Trabalhou como jornalista. Participou da criação da primeira biblioteca infantil do Rio de Janeiro. Publicou vários livros, sendo a maior parte de poesias. É reconhecida como uma das maiores escritoras brasileiras. Suas principais obras: *Poemas dos poemas*; *Viagem*; *Romanceiro da Inconfidência*; *Ou isto ou aquilo -- Poesias*; *Doze noturnos da Holanda e outros poemas*; *Janela Mágica* e outros.

O esforço deste livro didático em oferecer ao jovem leitor além do conhecimento de um poema da autora, outras informações não parece ser uma preocupação dos demais livros didáticos. Talvez, porque eles pensem que o pequeno leitor, ainda não bem formado, não seja exigente neste contato com os poemas. Talvez porque os poemas são mesmo incluídos nos livros didáticos como pretextos para leitura e escrita e não com intenção de se formar leitores de literatura.

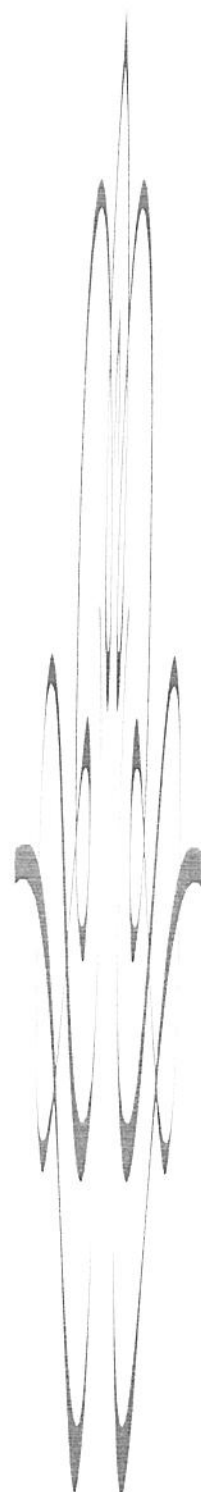
Entre as críticas dirigidas aos livros didáticos principalmente na década de 80 sobre os livros didáticos está a ausência da referência bibliográfica do autor e da obra. A presença de indicação de quem é o ilustrador parece ser uma resposta a esta crítica, buscando dar a esta obra uma maior qualidade.

Dentre as ilustrações dos poemas tidos como principais, encontramos a referência do ilustrador em dois dos poemas: *A bailarina* e *Jogo de Bola*,

encontrados no LD1, e ambos ilustrados por Roberto Soeiro, sendo a presença da bibliografia uma constante neste livro didático. Entretanto, quanto à bibliografia das imagens, tanto nos poemas principais como secundários, quando aparece, é sempre indicando o nome do ilustrador, poucas vezes indicando um outro livro, visto que comumente as imagens são criadas, desenvolvidas especialmente para os livros didáticos por ilustradores convidados, porque têm como função embelezar, enfeitar, fragmentar a densidade visual do texto verbal na página.



*Algumas
considerações*



Buscando subsídios na História Cultural para a análise do material selecionado, temos a contribuição de Chartier (1990, 2001), que entende a leitura como tensão operatória entre leitor e texto. Desta maneira, a leitura, sempre uma apropriação, uma significação atribuída por seu leitor, é mediada por práticas culturais e estratégias utilizadas pelos editores, autores e ilustradores.

“Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura”. (Chartier, 1998: 77)

Nossa pesquisa focada no pólo da produção revela diferentes estratégias adotadas pelos autores/editores/ilustradores dos livros didáticos na tentativa de orientar uma certa leitura dos poemas de Cecília Meireles, deixando em aberto o desejo de conhecer como os leitores conferiram sentidos diante desta “maquinaria” produzida.

Como sabemos, ler é um trabalho de tessitura da linguagem, dos significados, e o leitor é um produtor de sentidos que traz, para o interior do “mundo de papel”, toda uma gama de elementos extratextuais. (Walty, Fonseca e Cury, 2001:39) Por sua vez, os textos incitam pactos de leitura, espécie de regras, de dicas para a entrada do leitor no seu universo de significações. (Walty, Fonseca e Cury, 2001:39).

Juntamente aos elementos extratextuais aos quais atentam as autoras Walty, Fonseca e Cury, trazidos pelos leitores e suas histórias de leitura, temos as marcas, os indícios deixados pelos autores/editores indicando um modelo de leitor, por eles esperado. É o que nos aponta Chartier (1998) quando destaca essas limitações como constitutivas de uma prática de leitura, criada a partir da tensão existente entre o leitor e o texto.

Nos livros didáticos selecionados de Língua Portuguesa, destinados ao 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental para análise, percebemos elementos, estratégias, que nos indicam além de um leitor imaginado, um modelo de leitura que é proposto pelos editores, autores e ilustradores.

Que imagens de leitura e leitor estão postas pelos autores/ editores/ ilustradores dos livros didáticos? Quais as imagens da criança-leitora? Quais os procedimentos, estratégias se encontram ao lado dos poemas de Cecília Meireles que buscam impor certa compreensão? Quais as intervenções editoriais são colocadas aos poemas nos livros didáticos com o objetivo de adequar esse gênero às capacidades de leitura dos seus consumidores?

Nossas reflexões sobre leitura e leitor foram focadas na poesia de Cecília Meireles, transportada do livro *"Ou isto ou Aquilo"* para a página do livro didático, onde observamos as ilustrações e o conjunto de questões e atividades que buscam e orientam a leitura do poema. Acreditamos que o deslocamento destes poemas não originalmente escritos para compor o acervo de livros didáticos provoca mudanças significativas em relação às propostas de leitura que são pensadas para o leitor que se pretende alcançar.

Voltamos nosso olhar para alguns elementos que consideramos de relevância para a compreensão desta temática. Atentamos para o sumário e o interior dos livros didáticos selecionados, como já apontamos, fazendo o levantamento da presença da poesia e dos outros gêneros textuais, verificando também a disposição dos poemas nas páginas, as ilustrações, as referências bibliográficas, os temas dos poemas e as atividades e questões que os acompanham.

São tantas estratégias em torno de cada poema e no conjunto deles que podemos afirmar que os livros didáticos analisados apontam para leituras (no plural) e não apenas para uma única leitura.

Ora, o mesmo poema vem acompanhado de diferentes modalidades de leitura: silenciosa, oral, em forma de jogral, individual, coletiva; ora os poemas distribuídos no mesmo livro didático alternam-se nestas modalidades. É como se para os produtores deste material fosse destacada a importância de não se ler apenas de um modo, pois o leitor escolar precisa “aprender” a diversidade que esta prática suscita.

Por outro lado, em sua maioria, há uma presença maior da leitura oralizada, quer solicitando que ela seja feita individual ou coletivamente, quer acompanhando-a através das respostas às atividades de compreensão e de produção de texto. Se tradicionalmente se reconhece a importância da leitura em voz alta dos poemas diante da especificidade da linguagem poética (sonoridade, ritmo, etc), a prática da oralização nos livros didáticos parece estar orientando, no entanto, pela noção de “controlar”, verificar o entendimento da leitura pelo leitor escolarizado. Após ou não à leitura silenciosa feita individualmente pelo aluno, os livros didáticos propõem outras atividades em que o professor possa acessar, conhecer e interferir na produção de sentidos dada pelo aluno ao ler.

Também podemos dizer que, ao lado desta leitura controlada e proposta a partir da oralização e do acompanhamento de diferentes atividades, os livros didáticos principalmente nos poemas colocados em posição secundária, apresentam, ainda que pouquíssimas vezes, uma concepção de leitura mais prazerosa e divertida, mais aberta ao movimento e ritmo do próprio leitor, no encontro deste diretamente com o texto com leituras mais livres, autônomas, sem mediação do professor e das atividades propostas.

A leitura como memorização, aquela que repetidamente feita, acaba levando o leitor quase a saber de cor o poema ou parte dele, é uma concepção bastante freqüente nos livros didáticos. Em torno de cada poema, as diferentes solicitações

(ler em voz alta, ler em silêncio para encontrar tal verso, ler para ordenar os versos e estrofes, treinar o ler para apresentar jogral) fazem com que a criança possa decorar, transformando a leitura como descoberta em leitura de reconhecimento.

Ilustra bem a importância dada pelos livros didáticos à leitura oral, quando ela é solicitada a ser realizada até três vezes, no mínimo, para alguns poemas. Tal insistência no oral revela o entendimento dos autores/editores linguagem do poema que é singularmente para ser ouvida e apreciada em sua sonoridade, ritmo e cadência. Também revela uma possibilidade de leitura através da audição para estas crianças que ainda não sabem ler e pode estar de acordo com Certeau (1996):

As pesquisas consagradas a uma psicolinguística da compreensão (...) mostram que a criança escolarizada aprende a ler paralelamente à sua aprendizagem da decifração e não graças a ela: ler o sentido e decifrar as letras correspondem a duas atividades diversas, mesmo que se cruzem. Noutras palavras somente uma memória cultural adquirida de ouvido por tradição oral, permite e enriquece aos poucos as estratégias de interrogação semântica, sujas expectativas a decifração de um escrito afina, precisa ou corrige. (263)

A leitura encenada que engloba não só o oral, mas a postura do corpo em pé em frente a uma turma também é bastante presente nos livros didáticos, como jogral, dramatização.

“Fazer um jogral” é uma dessas modalidades de produção que usam o poema como pretexto, mas é oralizada e ao mesmo tempo mexe com as partes do corpo. Neste caso, compartilhada, visto que são várias vozes que ecoam na leitura do poema. Proporcionar ao aluno a experiência de “montar um jogral” dá a ele o conhecimento de uma forma de ler culturalmente construída, e que atualmente é pouco usada socialmente. Fora da escola, não vemos um texto dividido em partes para ser lido em voz alta, mas, no material analisado, produzir um jogral é uma prática recorrente, como mais uma prática oral, como mais um reconhecimento do já

lido, como uma oferta que funciona didaticamente de forma mais prazerosa e diferente da leitura silenciosa e oral, bastante solicitadas nos livros didáticos.

A leitura como busca de informação também é uma constante nos livros didáticos, usando e abusando de atividades que ensinam o que é verso, estrofe, o que significa tal palavra, mas sempre de modo literal, utilizando principalmente a habilidade de identificação, e sem exigir esforço cognitivo muito grande do leitor.

Deste modo, a imagem da criança-leitora posta pelos livros didáticos analisados é a do aluno, ou seja, uma visão tradicional de ensino, do corpo devidamente disciplinado, conduzido, cercado. Os exercícios são sempre bem direcionados e colocados de forma objetiva, com questões pensadas para cada poema. Isto nos leva a crer que os editores/autores dos livros didáticos pressupõem um leitor, uma criança - leitora, que está na fase de aprendizagem da leitura e da escrita, e que não é capaz de estabelecer uma relação direta com o texto literário, necessitando de direcionamento, de ser guiada, conduzida em suas leituras e produções, ignorando uma imagem de leitor que possa viver a plenitude do texto literário, do poema de Cecília Meireles ali transposto.

O tom autoritário e de ordem, percebido nos verbos, no modo imperativo: "leia", "responda", dos enunciados, pressupões um leitor que necessita de direcionamento de um adulto que manda e espera resultados.

Percebemos a intenção dos autores/editores em "dialogar" com a criança, aproximando-se dela, forçando um diálogo, uma "conversa", relativizando a idéia de que o livro ensina ignorando o saber do aluno, sugerindo que os editores/autores reconhecem que seu leitor é sujeito ativo e não "tábula rasa".

Este falso diálogo é constituído pelo espaço dado para que a criança responda, ao livro didático, como se ele tivesse uma própria voz, no chamamento "você" há um falso diálogo, uma "falsa" pergunta, porque não se espera a resposta

do outro, mas pressupondo-a, já lhe dá uma “ordem”, um enunciado “taxativo”, ou então, traz uma informação como se o aluno já a soubesse e depois pergunta-lhe se realmente a conhece.

Esta estratégia de usar a conversa é apenas pretexto para que o autor se coloque como um narrador mais próximo desse leitor-criança, para suavizar o tom daquele que pensa as atividades e propõe para que sejam feitas, sendo esta estratégia uma constante nos enunciados dos livros didáticos analisados. Pressupõe-se assim, que o leitor é aquele que precisa receber propostas de trabalho de maneira suave, delicada.

Os poemas de Cecília Meireles neste material também refletem uma escolha por temas mais próximos à criança (sonho de ser bailarina, brincadeira com bola, travessuras de menina) com rimas, ritmos e musicalidade que fazem parte do gosto das crianças, mas que compõem a singularidade desta linguagem. Na temática escolhida, desenha-se a imagem de um leitor criança que gosta de assuntos que falam do seu cotidiano infantil e próximo.

Há, talvez, uma “feminização” na representação do leitor pressuposto pelos editores/autores considerando que *A bailarina* se repete três vezes, e a menina sonhadora tratada no poema é uma personagem do gênero feminino, assim como nos poemas *O colar de Carolina*, *Moda da menina trombuda* e *Tanta tinta*. Encontramos no poema *O mosquito escreve* uma personagem sem gênero definido e no poema *Jogo de Bola* uma das figuras é masculina, entretanto, acompanhada de outra feminina. Podemos pensar que os autores/editores dos livros didáticos têm a poesia como uma linguagem voltada mais diretamente ao feminino, embora Cecília Meireles tenha construído uma poesia universalizante, pensando na criança, oferecendo também muitos poemas com personagens e temas ligados ao gênero masculino, ao escrever o livro *Ou isto ou aquilo*.

Essas questões que esperam respostas literais dos poemas, meras cópias de texto, que exigem pouco esforço a não ser o de identificação de informações no texto e que, na maioria das vezes, são respostas que de nada influenciam ou interfere na compreensão leitor e indicam uma imagem de aluno que deve aprender a ler e a escrever o literalmente dito no poema.

Os livros didáticos nem sempre revelam um projeto cuidadoso em relação aos enunciados e informações que acompanham os textos: falta autor/ilustrador, referências bibliográficas, e podem até mesmo modificar o próprio nome do poema. É o que vemos no poema denominado de *Colar de Carolina*, que ao ser transportado recebe o título *O Colar de Carolina* desviando-se do denominado por Cecília Meireles. Esta desconsideração por parte dos autores/editores parece indicar uma desvalorização pelo leitor-criança que afinal não prestará atenção a estes “detalhes” e ao leitor-professor (que escolhe o livro didático) que também parece não considerá-los importantes para a prática de leitura.

Podemos dizer que nos livros didáticos analisados, encontramos questões de entendimento mais desafiadoras, na maioria das vezes a partir de um tema sugerido pela poesia, a suscitar diálogo sobre suas próprias qualidades, dificuldades e anseios ou oferecendo atividades sustentadas na construção do conhecimento lingüístico e poético, mostrando que a produção deste material está atenta também para um leitor mais exigente inserido em uma concepção de ensino/aprendizagem diferente da tradicional.

Percebemos, no material analisado, um pequeno avanço em alguns aspectos do tratamento da linguagem literária como a preocupação dos autores/editores em inserir quadrinhas, adivinhas, textos pertencentes à cultura popular; a preocupação autores/editores dos livros didáticos com a diversidade de autores, em especial em convidar bons poetas para criarem textos especialmente para os livros didáticos, em

detrimento aos “poemas” encontrados nos livros didáticos em décadas passadas. Há, entretanto, aspectos a serem aprimorados, como os enunciados das questões, muitas vezes mal formulados ou com perguntas desinteressantes, ou, ainda, a própria concepção de leitura literária.

São inúmeras as atividades dirigidas para um leitor que inicia o seu contato de leitura do texto poético, porém poucas delas revelam contribuição para uma diferente e mais profunda compreensão da linguagem literária. Os poemas são exaustivamente lidos, relidos, copiados, ilustrados, dramatizados, conversados, mas há quase uma total recusa à fruição da experiência estética própria da linguagem literária que permite o acesso do leitor ao mundo imagético e simbólico da palavra.

A constatação da diversidade de autores/ épocas parece ser uma preocupação em estar em consonância com os PCNs, documentos oficiais que orientam novas direções sobre o ensino de Língua Portuguesa, atentando assim ao leitor-professor que seleciona o livro para seus alunos.

Embora percebamos alguns avanços neste material impresso destinado à escola, de maneira geral, há uma visão de leitura mais próxima do sentido “real” do poema, imaginando, talvez, uma criança-leitora que necessita Ter muitas atividades a serem preenchidas de ensinamentos. Nos livros didáticos que selecionamos encontramos em poucas atividades a intenção de olhar para o poema em seus diversos sentidos e em proporcionar o jogo com a sonoridade, ritmo, em explorar imagens poéticas.

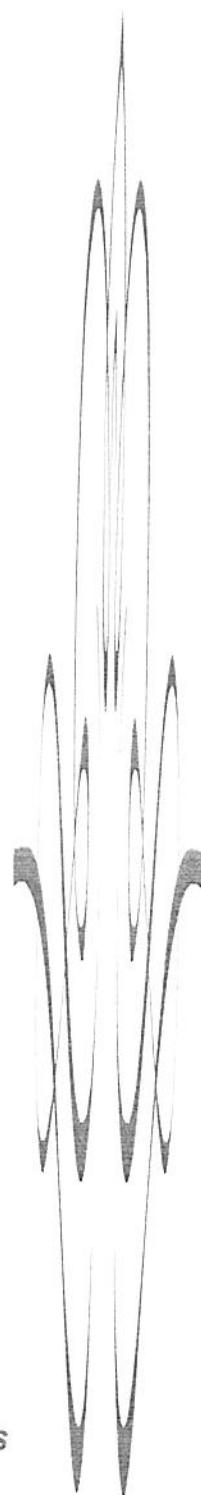
Walty, Fonseca e Cury (2001) dizem que:

a escola pode ser, pois, um espaço privilegiado para a recepção crítica dos diferentes códigos e, sobretudo, deve proporcionar, de forma democrática, acesso mais amplo a eles. Estabelecer relações, inclusive interdisciplinares, é fator fundamental de inserção político-social. (90)

Se temos consciência de que o livro didático de língua portuguesa ainda é tão utilizado nas escolas brasileiras, é fundamental que atentemos para os aspectos das múltiplas linguagens, e sentidos que a prática de leitura produz através deles, para que desta maneira, possamos formar leitores e não “ledores”- aprendizes do código da língua.



Referências Bibliográficas



- ABREU, M. *As variadas formas de ler*. In: PAIVA, A., EVANGELISTA, A., PAULINO, G. E. VERSIANI, Z. (orgs) *No fim do século a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- AGUIAR, V. T. *Literatura Infantil*. In *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v. 4, n.º 21, mai/jun, 1998.
- AGUIAR, V. T. *Práticas de Leitura Literária em uma Escola Inclusiva* In *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v. 3, n.º 18, nov/dez, 1997.
- AGUIAR, V. T. *Leitura literária e escola*. In. *A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- ALBINATI, A. S. C. B. *As mais belas poesias: Ética e Arte*. In *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v. 4, n.º 22, jul/ago, 1998.
- AVERBUCK, L. M. *A Poesia e a Escola*. In: ZILBERMAN, R. *Leitura em crise na Escola: alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- AZEVEDO, R. *Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão!* In *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v. 5, n.º 25, jan/fev, 1999.
- AZEVEDO FILHO, L. A. *Introdução geral*. In. *Poesia e estilo de Cecília Meireles (a pastora de nuvens)*. Rio de Janeiro: Olympio, 1970.
- _____. *Aspectos da vida e obra*. In. *Poesia e estilo de Cecília Meireles (a pastora de nuvens)*. Rio de Janeiro: Olympio, 1970.
- _____. *O grupo de Festa*. In. *Poesia e estilo de Cecília Meireles (a pastora de nuvens)*. Rio de Janeiro: Olympio, 1970.
- _____. *Ou isto ou aquilo*. In. *Poesia e estilo de Cecília Meireles (a pastora de nuvens)*. Rio de Janeiro: Olympio, 1970.
- BRAGANÇA, A. ; CARPANEDA, I. *Vida Nova: contextualizando a escrita*. SP: FTD, 1998.
- BELMIRO, C., AFONSO Jr., D., BARROS, A. *Imagens e práticas intertextuais em processos educativos*. In. PAIVA. A., MARTINS, A., PAULINO, G., VERSIANI, Z. (orgs) *Literatura e*

- Letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, CEALE/FAE/UFMG, 2003.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC: SEF, 1998.
- BRITTO, L. P. L. *A concepção de língua e gramática nas produções didáticas*. In. *Leitura: teoria e prática*. Ano 16, n.º 29. Junho, 1997.
- CAMARGO, L. "O mosquito escreve", de Cecília Meireles: o poema e suas ilustrações. In *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v. 4, n.º 24, nov/dez, 1998.
- CAMARGO, L. *Ilustração e poesia: tradução, traição ou diálogo de linguagens?* (<http://www.italnet.com.br/garatuja/artigo10/camargo.htm>) visitado em 28/02/2004.
- CAMARGO, L. *A relação entre imagem e texto na ilustração de poesia infantil*. (<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/poesiainfailport.htm>) visitado em 16/04/2003.
- CAMPOS, B. Q. *O livro é passaporte, bilhete de partida*. In *A formação do leitor*. (<http://www.leiabrasil.org.br/formleitor/pdfs/BartolomeuCampos.pdf>) visitado em 28/02/2004.
- CARVALHO, C. ; BARALDI, M. *Construindo a escrita: leitura e interpretação de textos*. SP: Ática, 2000.
- CATANI, D. *Professor pode tirar mais proveito do livro didático*. In *Leitura: Teoria e Prática*. Ano 6, n.º 9. Junho, 1987.
- CAVALLO, G.; CHARTIER, R. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática: 1999.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: as artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun/ Roger Chartier*. São Paulo: UNESP, 1998.
- CHARTIER, R. *Textos, impressos, leituras*. In. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CHARTIER, R. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

- COELHO, N. N. *A poesia destinada à criança*. In. *Literatura Infantil*. São Paulo: Ática, 1991.
- DAMASCENO, D. *Cecília Meireles: poesia*. Rio de Janeiro: Agir, 1996. 3.^a ed.
- DARNTON, R. *História da Leitura*. In Burke, P. (org) *A Escrita da História: Novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.
- DOBRÁNSZKY, E. A. *Leituras cruzadas: anotações sobre texto e significado em Chartier e Fish*. In *Boletim CDAPH – Centro de documentação e apoio à pesquisa em história da educação/ Universidade São Francisco*. Vol. I, n. 2 (junho/dezembro 1998). Bragança Paulista, CDAPH/USF, 1998.
- EVANGELISTA, A., BRANDÃO, H., MACHADO, M. *Perspectivas de escolarização da leitura literária*. In. *A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- EVANGELISTA, A. *Diversidade na recepção estética*. In. PAIVA, A., EVANGELISTA, A., PAULINO, G. E VERSIANI, Z. (orgs) *No fim do século a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FRANCO, A; SALEH, D; CARVALHO, H. *Navegando em textos*. Língua Portuguesa. Dimensão.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: três artigos que se completam*. São Paulo, 2001. 41.^a ed.
- GALVÃO, A. M. O. *Folhetos de cordel: experiências de leitores/ouvintes (1930-1950)* In. *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. PAIVA, A., MARTINS, A., PAULINO, G., VERSIANI, Z. Belo Horizonte: Autêntica, CEALE/FAE/UFMG, 2003.
- GERALDI, J. W. *Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra? Entrevista a Ezequiel Theodoro da Silva*. In *Leitura: Teoria e Prática*. Ano 6, n.º 9. Junho, 1987.
- GOLDESTEIN, N. S. e BARBOSA, R. C. *Cecília Meireles/ seleção de textos, notas, estudo bibliográfico histórico e crítico e exercícios*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- GOMES, SOLANGE. *Língua Portuguesa*. Coleção Vitória-Régia. IBEP.

- GOULEMOT, J. M. *Da leitura como produção de sentidos*. In CHARTIER, R. (org) *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- GRILLO, S., CARDOSO, F. M. *As condições de produção/ recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino fundamental* In. ROJO, R; BATISTA, A. (orgs). *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura escrita*. São Paulo, Mercado de letras: 2003.
- KONDER, L. *O espírito poético da Educação* In Cecília Meireles: *A poética da Educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio: Loyola, 2001.
- KRAMER, S. *Infância, cultura e educação*. In. PAIVA, A., EVANGELISTA, A., PAULINO, G. E VERSIANI, Z. (orgs) *No fim do século a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- KRAMER, S. *Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação*. In ZACCUR, E. (org) *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.
- LAJOLO, M. *A leitura literária na escola*. In *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- LAJOLO, M. *Poesia: uma frágil vítima da escola* In *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- LAJOLO, M. *Livro didático e Língua Portuguesa: parceria antiga e mal resolvida*. In *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993. LAJOLO, M. *O texto não é pretexto*. In *Leitura em crise na Escola: alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. *Indústria cultural e renovação literária* in *Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias*. São Paulo: Ática, 1985. 2.^a ed.
- LIBERATO, Y. G. *Perguntas de “compreensão” e “interpretação” e o aprendizado da leitura*. In. *A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MAIA, A. M. S. *O significado do texto poético na sociedade* in *O texto poético: leitura na escola*. Maceió: EDUFAL, 2001.

- MAGALHÃES, L. C. *Jogo e Iniciação Literária*. In MAGALHÃES, L. C. e ZILBERMAN, R. *Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1984.
- MAGNANI, R. M. M. *A leitura escolarizada*. In *Leitura, Literatura e Escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MALGADI, A. M. B. M. *A poesia no mundo: Educando educadores*. In. *Cecília Meireles: A poética da Educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio: Loyola, 2001.
- MARCHESINI, M. *Os sentidos da leitura em Cecília Meireles*. Campinas, SP: [s.n.], 2001. Pesquisa de Iniciação Científica/ FE/ UNICAMP/ FAPESP.
- MARTINS, A. *Interlocuções do livro didático com a literatura*. In. *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. PAIVA, A., MARTINS, A., PAULINO, G., VERSIANI, Z. Belo Horizonte: Autêntica, CEALE/FAE/UFMG, 2003.
- MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. 19.^a ed. ✕
- MEIRELES, C. *Problemas da Literatura Infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- _____. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1987.
- _____. *Olhinhos de Gato*. São Paulo: Moderna, 1981.
- _____. *Cecília Meireles: Poesia Completa*. Vol. I, II. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- _____. *Crônicas de Educação*, 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001 b.
- MELLO, A. M. L. *Ou isto ou aquilo: um clássico da poesia infantil brasileira* In *Cecília Meireles: A poética da Educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio: Loyola, 2001.
- NETO, M. S. *Cecília Meireles e o tempo inteiriço*. In MEIRELES, C. *Cecília Meireles: Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- NEVES, M. S., LÔBO, Y. L., MIGNOT, A. C. V. *A poesia e os impossíveis desejados*. In. *Cecília Meireles: A poética da Educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio: Loyola, 2001.

- OLIVEIRA, A. M. D. de. *Bibliografia crítica e comentada de Cecília Meireles*. In MEIRELES, C. *Cecília Meireles: Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- PAIVA, A. *Margeando a Educação: o lugar das "outras linguagens"*. In. *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. PAIVA, A., MARTINS, A., PAULINO, G., VERSIANI, Z. Belo Horizonte: Autêntica, CEALE/FAE/UFMG, 2003.
- PASSOS, C., SILVA, Z. *Prática da Linguagem escrita e oral*. Língua Portuguesa. 1.a série. Companhia Editora Nacional, 2001.
- PAULINO, G. *Cem anos de poesia nas escolas brasileiras*. In SERRA, E. (org) *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.
- PAULINO, G. *Para que serve a Literatura Infantil?* In *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v. 5, n.º 25, jan/fev, 1999.
- PAULINO, G. *A diversidade de narrativas*. In. PAIVA, A., EVANGELISTA, A., PAULINO, G. E VERSIANI, Z. (orgs) *No fim do século a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PIMENTA, J. *Leitura e encantamento: A Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco*. In. *Cecília Meireles: A poética da Educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio: Loyola, 2001.
- PONTES, E. ; TIEPOLO, E. ; ARAÚJO, M. ; GUINDASTE, R. ; MEDEIROS, S. ; *Linguagem e Interação*. Curitiba: Módulo, 1998.
- RANGEL, E. O. *Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: "Os amores difíceis"*. In. *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. PAIVA, A., MARTINS, A., PAULINO, G., VERSIANI, Z. Belo Horizonte: Autêntica, CEALE/FAE/UFMG, 2003.
- SANTAELLA, L. *A leitura fora do livro*. (<http://www.pucsp.br/pos/cos/epe/mostra/santaell.htm>) visitado em 28/02/2004.
- SECCHIN, A. C. *Apresentação*. In MEIRELES, C. *Cecília Meireles: Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SOARES, M. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In EVANGELISTA, A., BRANDÃO, H., MACHADO, M. *A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SUASSUNA, L. *Contribuições ao debate sobre material didático de língua portuguesa*. In *Leitura: Teoria e Prática*. Ano 3, n.º 24. Dezembro, 1994.

TEODORO, M. A. A. *Criança e Literatura*. In *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v. 3, n.º 18, mai/jun, 1997.

VERSIANI, Z. *A diversidade da produção poética para crianças e jovens*. In PAIVA, A., EVANGELISTA, A., PAULINO, G., VERSIANI, Z. (orgs) *No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ZAGURY, E. *Notícia Bibliográfica*. In MEIRELES, C. *Cecília Meireles: Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ZILBERMAN, R. *Em busca da criança leitora*. In. *Cecília Meireles: A poética da Educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio: Loyola, 2001.

ZILBERMAN, R. *Letramento literário: não ao texto, sim ao livro*. In. *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. PAIVA, A., MARTINS, A., PAULINO, G., VERSIANI, Z. Belo Horizonte: Autêntica, CEALE/FAE/UFMG, 2003.

ZILBERMAN, R. *A criança, o livro e a escola*. In. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

WALTY, I. *Literatura e escola: anti-lições*. In. EVANGELISTA, A., BRANDÃO, H., MACHADO, M. *A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WALTY, I. L. C., FONSECA, M. N. S., CURY, M. Z. F. *Palavra e imagem: leituras cruzadas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WERNECK, R. Y. M. *Leitura de Imagens*. In *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v. 4, n.º 19, jan/fev, 1998.