

POESIA INFANTIL

CONCEPÇÕES E MODOS DE
ENSINO

RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA

POESIA INFANTIL

CONSELHO EDITORIAL ACADÊMICO
Responsável pela publicação desta obra

Divino José da Silva
Alberto Albuquerque Gomes
Gilza Maria Zauhy Garms
Paulo Cesar de Almeida Raboni
Mauro Betti
Fátima Aparecida Dias Gomes Marin

RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA

POESIA INFANTIL
CONCEPÇÕES E MODOS
DE ENSINO

CULTURA
ACADÊMICA 
Editora

© 2012 Editora UNESP

Cultura Acadêmica

Praça da Sé, 108

01001-900 – São Paulo – SP

Tel.: (0xx11) 3242-7171

Fax: (0xx11) 3242-7172

www.culturaacademica.com.br

feu@editora.unesp.br

CIP – BRASIL. Catalogação na fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

S718p

Souza, Renata Junqueira de

Poesia infantil: concepções e modos de ensino / Renata Junqueira de Souza. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7983-349-6

1. Poesia infantojuvenil. 2. Literatura infantojuvenil Estudo e ensino. 3. Literatura brasileira – Estudo e ensino. 4. Literatura História e crítica. I. Título.

12-9269.

CDD: 807

CDU: 82

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

Editora afiliada:



Asociación de Editoriales Universitarias
de América Latina y el Caribe



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

*Aos meus pais, pelo carinho e incentivo;
Ao Ricardo, pelo amor e cumplicidade;
A Clara e Júlia, minhas fadas-poesia.*

SUMÁRIO

Introdução 9

- 1 Considerações iniciais sobre a formação do professor da Educação Fundamental (1ª a 4ª séries) e os reflexos desta formação em sua prática pedagógica 23
- 2 As escolas e seus universos 45
- 3 As diretrizes teórico-metodológicas do ensino de literatura e o estudo de caso inscrito na pesquisa 113

Conclusão – Aproximações e divergências entre a teoria e a prática no ensino da poesia em séries iniciais da escolarização 141

Referências bibliográficas 143

INTRODUÇÃO

Poetando, problematizando o ensino da poesia

Ler é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento, o lugar e as circunstâncias. É interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Essa atividade leva o indivíduo a uma compreensão particular e social da realidade. Trata-se de uma definição de ordem cognitivo-sociológica, pela qual se concebe a leitura como um processo de compreensão abrangente. Sua dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos. O ato de ler é considerado um “processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, por meio de qualquer linguagem” (Martins, 1989, p.30).

Outra concepção de leitura, oposta a essa e observada, ainda, com maior frequência, no Ensino Fundamental, se refere a uma decodificação de signos linguísticos, através do aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta. Tal conceito, de perspectiva behaviourista-skinneriana, ignora a profundidade da experiência do contato do indivíduo com os elementos da comunicação humana.

A leitura é um processo riquíssimo que não cabe em conceituações restritivas. Segundo Bamberger (1987, p.10), dados da Unesco informam que um leitor se forma até os doze anos de idade mais ou menos. Como a criança ingressa na escola normalmente aos seis anos, a responsabilidade de promover o contato com os livros no período precedente é dos pais. Se os pais não leem, não há por que a criança valorizar a leitura. Por essa carência do ambiente familiar em relação à leitura é que o número de leitores diminui de geração a geração.

Assim, se os pais não proporcionam à criança o contato com o livro, resta à escola essa função. No ambiente escolar, a criança conhece o livro didático e o paradidático. Quanto ao primeiro, não lhe faltam críticas. O mercado está abarrotado de exemplos desse material, com sustentação filosófica e teórica ultrapassada, dos quais, porém, os textos são geralmente extraídos para o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Este estudo, datado de 1999, pretendeu mostrar que os livros didáticos utilizados na ocasião pelos sujeitos da pesquisa ofereciam fragmentos de textos literários infantis (a maioria de natureza narrativa) e que o trabalho com poesia era quase inexistente. No entanto, a poesia infantil poderia ser o material escolhido para dar início à difícil tarefa de estimular o gosto pela leitura, pois ela é, segundo Bamberger (1987), o único gênero capaz de despertar leitores em qualquer faixa etária ou fase de leitura.

A realidade da sala de aula, todavia, é bem diferente: nela, as crianças convivem muito pouco com a poesia e quando essa convivência ocorre, os equívocos didáticos são inúmeros. E foi diante dessas inquietações sobre o ensino ideal ou não da poesia infantil que escolhemos o tema desta pesquisa.

Nesse sentido, nosso estudo ganhou dimensões pedagógicas, na medida em que a preocupação central se voltava para a necessidade de verificar como os professores do Ensino Fundamental (séries iniciais) vinham trabalhando com a poesia em sala de aula. Para tanto, selecionamos, como sujeitos de nossa pesquisa *qualitativa*, professores de três escolas desse nível educacional.

Assim, no Capítulo 1, procuramos discutir a formação escolar geral dos professores dessas três instituições de ensino e os reflexos dessa formação na prática pedagógica de doze docentes (escolhidos como sujeitos do estudo de caso), no que se refere especificamente a conteúdos e formas de ensino da literatura infantil (poesia).

No Capítulo 2, apresentamos o universo escolar pesquisado, a entrevista realizada para traçar o perfil teórico-profissional dos professores e uma descrição da prática de ensino da poesia.

No Capítulo 3, discutimos as bases epistemológicas para uma definição da metodologia do ensino da literatura e as reflexões conclusivas sobre os dados obtidos na pesquisa de campo (estudo de caso).

Enfim, a presente pesquisa possibilitou-nos a confirmação final de que os estímulos do mundo poético fazem parte da vida da criança desde muito cedo, mas infelizmente não fazem parte da escola; sugerimos, portanto, na conclusão do estudo, um possível caminho para que o trabalho com poesia em sala de aula aconteça efetivamente e seja significativo. O estudo se encerra com uma demonstração das aproximações e divergências entre a teoria e a prática no ensino da poesia em séries iniciais da escolarização.

Organização metodológica da pesquisa: concepções teóricas e procedimentos formais

Trevizan (1997) apresenta duas formas de organização metodológica: a “formal” e a “conceptual”. Reconhecendo a metodologia como “uma prática social e interativa”, a autora enfatiza a importância da natureza conceptual de todo trabalho didático-científico, afirmando que toda metodologia deve implicar, “além de uma organização meramente formal do trabalho, ou seja, um processo de ordenação de passos sequenciados para se chegar a um fim, também uma prévia concepção epistemológica do objeto de estudo” (p.8). Assim sendo, para estudar o ensino da poesia em séries iniciais, optei pela abordagem *qualitativa na “organização conceptual”* da metodologia da pesquisa, com o objetivo de saber como a leitura desse gênero lite-

rário é ensinada. Bogdan e Biklen (apud Ludke, 1986) apontam como características básicas da *pesquisa qualitativa*: o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação em que estão sendo investigados; a riqueza do material obtido com as descrições de pessoas, situações e acontecimentos; a maior preocupação com o processo do que com o produto; a possibilidade de o pesquisador considerar e atribuir significados aos diferentes pontos de vista dos participantes; a tendência de a análise dos dados seguir um processo indutivo. Entre as várias formas pelas quais se pode assumir a *pesquisa qualitativa*, destacam-se a pesquisa do tipo etnográfico e o *estudo de caso*.

Para a presente pesquisa, o *estudo de caso* me pareceu mais conveniente, pois “se destaca por constituir uma unidade dentro de um sistema mais amplo” (Ludke, op. cit., p.17). Nesses termos, considerarei como unidade o ensino da poesia e, como sistema, a instituição de ensino em toda a sua complexidade.

O *estudo de caso* é um tipo de investigação que apresenta características próprias:

- a) “Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto” (Ludke, op. cit., p.18) – isto é, para compreendermos melhor o ensino da poesia nas séries iniciais devemos relacionar diferentes fatores significativos: a formação dos professores, a situação específica da escola, os seus problemas, as ações dos professores, os recursos humanos, administrativos, físicos e financeiros;
- b) “Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda” (op. cit., p.19) – isto é, o pesquisador procura revelar a complexidade natural das situações, explicando a inter-relação de seus componentes;
- c) “Os estudos de caso buscam uma variedade de fontes de informação” (idem). As informações coletadas em diferentes momentos poderão confirmar ou rejeitar as hipóteses iniciais ou mesmo trazer novas hipóteses, questões ou afirmações;
- d) “Os estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação

- social” (op. cit., p.20). A realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas. O leitor pode chegar às suas próprias conclusões e decisões, desde que o investigador deixe claro o percurso de suas investigações e o porquê de suas conclusões;
- e) “Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa” (idem). Os dados podem ser apresentados de várias formas: dramatizações, desenhos, fotografias, colagens, *slides*, mesas-redondas, discussões. Os relatos escritos são informais, narrativos, descritivos e ilustrados por citações e exemplos. A transmissão é direta, clara e bem articulada, em uma linguagem que se aproxima das experiências pessoais do leitor. Ludke (op. cit., p.20) afirma “que o caso é construído durante o processo de estudo; ele só se materializa enquanto caso, no relatório final, onde fica evidente se ele se constitui realmente num estudo de caso”.

Essas características são de extrema importância em um estudo que pretende identificar a natureza do ensino da poesia em sala de aula. Portanto, na coleta de dados, utilizei os instrumentos da *pesquisa qualitativa*, isto é, entrevistas, observações e análises de documentos. McCracken (1990) aponta que, diferentemente da pesquisa quantitativa, o objetivo da entrevista *qualitativa* não é descobrir quantas, ou que tipo de pessoas compartilham uma certa característica, mas ter acesso a suas suposições, ideias e sentimentos. Para isso, a entrevista *qualitativa* cria uma relação de interação entre quem pergunta e quem responde.

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado na coleta de dados. Ela possibilita um contato direto do pesquisador com o objeto pesquisado. Segundo Bogdan e Biklen (1982), apud Ludke (op. cit., p.30-1),

o conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva. A parte descritiva compreende um registro mais detalhado do que ocorre no “campo”. [...] A parte

reflexiva das anotações inclui as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta: suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções.

Embora pouco explorada, a análise documental pode ser uma técnica valiosa na *pesquisa qualitativa*, completando informações ou revelando novos aspectos do problema ou tema. São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Phillips, 1974, p.187). Com esse procedimento, é possível mostrar evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador.

Assim, o *estudo de caso* e a utilização desses instrumentos possibilitam conhecer mais de perto o problema e, conseqüentemente, a escola.

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações que constituem o seu dia a dia, aprendendo as forças que impulsionam ou que retêm, identificando as estruturas do poder e os modos de organização do trabalho escolar e, compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito neste contexto onde as ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos e modificados. (André, 1984, p.73)

Uma vez definida a “natureza conceptual” da metodologia adotada para a execução deste trabalho, descrevo, a seguir, a “organização formal” dos procedimentos metodológicos (passos) da pesquisa:

A escolha do local de pesquisa

A escolha foi pautada na intenção de ter acesso a dados informativos de situações diversas. A escola pública, localizada no centro de Presidente Prudente, Escola 1, foi selecionada por terem seus alu-

nos acesso maior a livros, ou seja, pelo fato de frequentarem periodicamente a biblioteca municipal, que está situada a quatro quadras da escola. Por essa situação privilegiada, queria verificar se haveria uma diferença de resultados de aprendizagem, tendo em vista as condições de leitura que essa unidade escolar oferecia aos alunos, se comparada à Escola 2, pública e de periferia, e à Escola 3, particular. Pelo discurso geral de hoje, as escolas particulares de Ensino Fundamental e Médio oferecem um serviço de melhor qualidade e, por isso, seus alunos teriam melhores condições de aprendizagem da leitura. A escolha de três unidades escolares distintas, portanto, foi programada para me permitir um confronto sobre a qualidade do ensino da leitura da poesia.

Assim, as escolas analisadas foram as seguintes: a Escola 1, da rede pública, situada no centro de Presidente Prudente, cujas docentes já haviam me procurado, interessadas em orientações sobre literatura infantil; a Escola 2, também pública, de periferia, que, por conhecer a sua coordenadora pedagógica, eu visitava periodicamente e era convidada algumas vezes para participar das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); e a Escola 3, da rede particular, que me solicitava com frequência para realizar a “Hora do Conto” com crianças das séries iniciais. Esse contato que já mantinha com as unidades selecionadas foi de extrema importância para a aceitação de minha pesquisa.

A opção por este *estudo de caso* permitiu-me explorar melhor o ensino da poesia em sala de aula, bem como a formação literária do educador de séries iniciais, as relações professor-escola e professor-aluno no trabalho com a leitura e o uso adequado ou não do material didático pelo professor. O objetivo na escolha de três instituições foi, portanto, o de possibilitar a identificação de aspectos comuns e recorrentes neste *estudo de caso*, que permitissem uma visão final mais ampliada e sólida dos aspectos estudados. É o que Ludke (op. cit., p.23-4) chama de “generalização naturalística”:

[...] o estudo de caso “qualitativo” “ou naturalístico” encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os proble-

mas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade.

Após selecionadas as escolas, delinee o trabalho primeiramente com um contato com as instituições. Em uma conversa com os diretores, expliquei os objetivos e conteúdos da pesquisa, que envolviam uma entrevista com os docentes e com o coordenador pedagógico das séries iniciais, observações de aulas sobre poesia e a análise de documentos, tais como o plano global da escola, os planos de ensino dos professores, os livros didáticos ou textos utilizados em sala de aula.

O meu trabalho foi bem aceito em todas as unidades. Somente depois da autorização dos diretores é que apresentei a proposta de pesquisa aos professores, em HTPC, explicando-lhes os passos a seguir e a sua participação no desenvolvimento da investigação. Houve, inicialmente, muito interesse e também resistência e, embora muitos professores dissessem não saber trabalhar com poemas, ou não ter formação específica para o uso da poesia em sala de aula, eles mostraram-se dispostos a colaborar na pesquisa. Alguns demonstraram vontade de aprender e vislumbravam a participação no presente projeto de pesquisa como o melhor meio para que isso acontecesse. O importante é que, nessa situação, concretizaram-se os sujeitos da pesquisa.

A entrevista

Com base na teoria de Spradley (1979), a seleção das pessoas a serem entrevistadas na pesquisa previu a escolha de informantes, de acordo com o nível de conhecimentos e experiências profissionais que poderiam ser fornecidas por eles. Como afirma McCracken (op. cit.), é mais importante trabalhar um período maior de tempo e cuidadosamente, com poucas pessoas, do que, superficialmente, com um grupo maior de sujeitos.

Como o objetivo inicial era o de saber como acontece o ensino da poesia nas séries iniciais e poder analisá-lo, entrevistei três professores de cada escola (sendo um de cada série:¹ 2^a, 3^a e 4^a), que se ofereceram, espontaneamente, como sujeitos da pesquisa. Além disso, entrevistei o coordenador pedagógico de cada instituição, com o intuito de conhecê-los, saber sobre sua formação e entender seu trabalho de orientação e coordenação do ensino na unidade, seja com alunos, direção, pais, funcionários ou professores.

Optei pela “entrevista semiestruturada”, seguindo um roteiro de perguntas feitas a todos os entrevistados. O objetivo desse tipo de entrevista é a obtenção de resultados uniformes entre os sujeitos, admitindo, assim, uma comparação imediata das respostas. No entanto, ela não precisa ser aplicada rigidamente e isso me permitiu fazer as adaptações necessárias.

Como afirma Ludke (op. cit.), qualquer tipo de entrevista exige cuidados e o primeiro é o respeito que se deve ter com o entrevistado. Esse respeito envolve desde o local e horário, marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência, até a perfeita garantia de sigilo e anonimato em relação ao informante. Pensando assim, e acreditando na entrevista como instrumento importante por seu caráter de interação entre pesquisador e pesquisado, deixei meus entrevistados muito à vontade. Alguns encontros aconteceram na escola, outros nas casas dos professores, sempre em datas e horários determinados por eles. Alguns duraram cerca de uma a duas horas e outros, toda uma manhã ou tarde. Mas todos com um procedimento comum: estabelecia-se uma conversa com os entrevistados, e, durante esse diálogo informal, abordavam-se questões informativas e teóricas; se, ao final, faltasse alguma informação, retomava-se o assunto. Os dados informativos foram colhidos, portanto, oralmente, gravados e, posteriormente, transcritos no trabalho. O questionário elaborado serviu apenas de instrumento para a estruturação da ordem do conteúdo que se queria detectar;

1 Durante todo o texto nos referiremos às séries de escolarização. Portanto, 2^a, 3^a e 4^a séries atualmente são 3^a, 4^a e 5^a anos.

em nenhum momento, os educadores tiveram contato manual com esse instrumento. Houve, desde o início do diálogo com os sujeitos da pesquisa, um clima de estímulo e de aceitação mútua e as informações fluíram de maneira notável e autêntica.

A entrevista teve dois momentos, sendo que o primeiro pretendeu conhecer o entrevistado, no que diz respeito à sua formação: seu nome, a escola e a série em que leciona, sua formação escolar e profissional, se era leitor, de que tipos de texto, se costumava escrever, se usava livro didático e que outros materiais didáticos utilizava. O segundo momento da entrevista foi de caráter mais teórico: pedi aos professores que primeiramente conceituassem *método, texto, linguagem, texto literário e texto não literário, leitura, leitura estética, poesia e prosa poética* e, depois, que descrevessem o trabalho com a poesia em sala de aula.

O objetivo de ambos os momentos foi traçar o perfil do educador e levantar questões e dificuldades referentes ao ensino de poesia, para poder aprofundá-las com a utilização de outros instrumentos, como a observação e a análise de documentos.

Depois dos primeiros dados coletados, conversei com os professores e agendei as observações.

As observações das aulas

Como meu objeto de estudo era o ensino da poesia em séries iniciais, foi, na sala de aula, observando os educadores, que obtive as informações mais relevantes que iriam possibilitar, nesta tese, uma análise mais completa do problema.

Baseando-me nas teorias de Bogdan e Biklen (apud Ludke, op. cit.), minhas observações envolveram uma parte “descritiva” e uma parte mais “reflexiva”.

Na parte “descritiva”, tentei registrar, com detalhes, o que ocorreu em sala de aula: a descrição do local, dos sujeitos e das atividades, a reconstrução dos diálogos ocorridos na aula ministrada, os materiais utilizados, as interferências internas e externas.

Na parte “reflexiva” das anotações, incluí minhas próprias observações, feitas durante a fase de coleta, bem como as relações entre as partes observadas, as novas ideias surgidas, os procedimentos metodológicos utilizados pelo educador e os pontos que necessitariam posteriormente de maior exploração.

O registro dos dados

Há formas muito variadas de se registrarem as informações. Optei por fazer anotações escritas e combiná-las com o material transcrito de gravações.

Nos dias em que estava prevista a observação das aulas, eu entrava na sala com o professor e me colocava entre as crianças. Em todos os momentos, em todas as escolas e salas de aula, o professor me apresentava às crianças, falava-lhes um pouco sobre a pesquisa, permitindo-lhes que me conhecessem e conversassem comigo. Então, assistíamos às aulas. Neste caso, assumi, propositadamente, a condição já definida por Ludke (op. cit.) de *observador como participante*, situação em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Por isso as minhas anotações ocorreram sempre no momento exato das observações.

Assim, cada registro foi iniciado com a indicação exata do dia, local, hora e período de duração da observação, deixando-se sempre uma margem para a codificação futura do material e para as observações gerais. Para reter todo o conjunto de informações e poder usá-lo a qualquer momento, adotei um caderno, onde foram registradas as anotações.

Cumprе ressaltar, ainda, que, na *pesquisa qualitativa*, outra variação importante é a da duração do período de permanência do observador em campo. A decisão sobre a extensão desse período vai depender do tipo de problema que está sendo analisado e do propósito do estudo. Conversando com os professores sobre isso, eles me disseram que, naquele segundo semestre, eles não tinham

nenhuma previsão da duração do tempo a ser dedicado à poesia em suas aulas, porque, na verdade, eles não haviam planejado nenhum momento para o trabalho com o gênero, informação essa comum a todos os entrevistados. A sugestão dos educadores foi a de prepararem uma aula específica sobre poesia e ministrá-la em um dia pre-determinado para que eu pudesse assistir. Assim, restaram-me apenas nove aulas programadas sobre poesia em classes de 2^a a 4^a séries, permanecendo, em média, quatro semanas em cada uma das escolas analisadas. Segundo Ludke (op. cit.), não é o período de permanência no campo que garantirá a validade da observação, mas também a habilidade e experiência do observador, a receptividade do trabalho pelo grupo, a finalidade dos resultados e a possibilidade de acesso a dados importantes e relevantes à pesquisa.

Tendo estado nas escolas, em diferentes momentos, pude observar, também, a organização do trabalho do professor em sala de aula, assim como a participação e interação do coordenador e do diretor com o trabalho desenvolvido na escola. Essa prática foi muito importante, porque pude manter uma perspectiva mais totalizante nas minhas observações, sem me desviar muito do meu foco de interesse.

Durante as aulas com poesia, vários professores solicitaram dos alunos produções de textos; essas produções foram recolhidas para fazerem parte do momento seguinte da pesquisa, a análise documental. No entanto, temos de ressaltar aqui, já de início, que o nosso objeto de estudo visou, primordialmente, à recepção e não à produção de textos poéticos.

A análise documental

Segundo Caulley (1981), a análise documental busca identificar informações fatuais nos documentos, a partir de questões ou hipóteses de interesse.

Os planos globais das três instituições foram analisados com a finalidade de traçar o perfil das escolas, do ponto de vista de seu

aspecto físico e pedagógico. Para verificar a importância da poesia em sala de aula das séries iniciais, e a relação interacional – *teoria & prática* – no trabalho com o gênero, reuni os planos de aulas de todos os professores envolvidos na pesquisa. Preocupada em saber a relevância que o livro didático (e, conseqüentemente, o docente) conferia à poesia, selecionei os manuais didáticos utilizados nas séries observadas. Para estabelecer o relacionamento do discurso do professor com sua ação pedagógica, recolhi também alguns outros materiais utilizados nas aulas com poesia, como, por exemplo, desenhos com *tangran*. E, finalmente, pensando na relação complexa – *leitura & escritura* – da poesia guardei as produções textuais dos alunos para as considerações finais da tese. Cumpre ressaltar que o acesso a todo esse material de análise foi possibilitado pela própria escola, através do coordenador pedagógico ou do professor.

A análise dos dados

Analisar os dados na *pesquisa qualitativa* “significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis” (Ludke, op. cit., p.45).

Segundo a autora, a tarefa de análise dos dados de uma investigação implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes e procurando identificar, nele, tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando relações e interferências num nível de abstração mais elevado.

Assim, no decorrer desta tese, apresentaremos a análise dos dados coletados, buscando trabalhar o material da pesquisa de modo organizado (cf. Ludke), destacando, portanto, os principais achados e identificando as tendências, numa tentativa constante de reconstrução das vivências reais, obtidas no processo total de levantamento dos dados.

1

CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL (1^a A 4^a SÉRIES) E OS REFLEXOS DESSA FORMAÇÃO NA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Pesquisas (Machado, 1997) divulgadas à época deste trabalho apontavam altos índices de repetência e evasão principalmente em séries iniciais de escolarização. Segundo elas, um dos fatores que contribuem para esse fracasso é a má formação dos professores do Ensino Fundamental, os quais, segundo a autora (*idem*), não receberam, em seus cursos, conhecimentos básicos teóricos e práticos para o exercício de sua profissão.

Como nosso objeto de estudo se concentrava na verificação da formação teórica e da prática pedagógica de professores de séries iniciais, com relação ao ensino de poesia, vale a pena levantarmos, aqui, de início, alguns dados sobre a história geral do curso de formação desses profissionais, considerados relevantes para a interpretação final dos procedimentos utilizados por eles em seu trabalho. No período de realização desta pesquisa, para o ingresso do professor em salas de aula da 1^a à 4^a série, exigia-se, como formação mínima, o Curso de Habilitação Específica para o Magistério (antigo curso Normal). Alguns docentes, no entanto, continuavam seus estudos, graduando-se no 3^o grau. Essa tendência geral de *formação escolar* do corpo docente do Ensino Fundamental pode ser observada analisando-se os dados levantados por este estudo: de um total de 43 professores, apenas 33% (14) apresentavam formação em

nível médio, realizada em escolas regulares ou nos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), enquanto os demais, 67% (29), haviam completado o curso superior de Pedagogia em instituições da cidade ou região, tendo 15 professores sido formados na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), 7 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente (Fafi), 6 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Venceslau e 1 na Faculdade de Ciências e Letras de Assis.

Ao indagarmos, na sequência, o *tempo de formação* dos docentes habilitados em nível médio, a constatação que, dentre os 14 sujeitos da pesquisa nessa condição, 10 (72%) haviam terminado seus estudos há mais de 20 anos, evidenciou a relevância de uma recuperação, ainda que rápida, neste capítulo, da história do curso de formação do professor “primário” no Brasil. Remetemo-nos, portanto, à legislação brasileira dos anos 1970, para uma melhor compreensão desse contexto educacional em estudo.

A Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério (HEM) surgiu, exatamente naquela década, como um curso de nível médio da rede oficial e particular, destinado a formar professores para ensinar nas quatro primeiras séries do 1º grau e na pré-escola.

No artigo 30 da Lei n.5692/1971, que trata da regra geral para a formação do magistério, o texto legal dispunha, como exigência mínima para o exercício do magistério no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, a habilitação específica de 2º grau; da 1ª à 8ª série de 1º grau, a habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por licenciatura de curta duração; e, em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

O currículo do curso de HEM era dividido em uma parte de educação geral, com carga horária menor, e outra de formação especial, a maior porção da grade curricular, como se pode ver no Quadro 1.

A primeira parte visava à formação integral do futuro professor. A segunda, concentrada nas 2ª e 3ª séries, abrangia vários aspectos: em *Fundamentos da Educação*, os aspectos históricos e sociológicos

Quadro 1 – Plano Curricular para o Ensino de 2ª grau (HEM)

Conteúdos (Atividades, Áreas de Estudo e Disciplinas)	Séries e Cargas Horárias				
	1ª	2ª	3ª	Totais	
1. Língua Port. e Lit. Brasileira	72	72	72		Educação Geral
2. Educação Artística	36				
3. Educação Física	72	72	72		
4. Geografia	72	72			
5. História	72	72			
6. Ed. Moral e Cívica e O.S.P.B.	36	72			
7. Matemática	72	72	72		
8. Ciências Físicas e Biológicas e Programa de Saúde	72	72	72	1332	
9. Fundamentos da Educação	108	80			
10. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	108		180		Formação Especial
11. Didática e Prática de Ensino (Estágio supervisionado)		216	324	1116	
Carga horária por ano	720	864	864		
Carga horária semanal	20	24	24		
Nº de conteúdos por série	10	9	7		
Carga horária total da Habilitação				2448	
Partes do Currículo	1ª	2ª	3ª	Média	
Educação Geral	705	545		415	
Formação Especial	305	465	1005	595	

Fonte: Leite (1994, p.55).

convergiam para problemas da educação, e os biológicos davam ênfase aos problemas de saúde; na área de *Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1ª grau*, analisavam-se os aspectos legais, técnicos e administrativos do nível escolar; em *Didática e a Metodologia de Ensino* trabalhavam-se o planejamento, a execução do ato docente-discente e a verificação da aprendizagem, conduzindo a *Prática*

de *Ensino* que devia desenvolver todos os aspectos estudados em estágio supervisionado.

Com relação à análise da formação dos profissionais do Ensino Fundamental, o que se percebe, pela grade curricular exposta, é que, no que concerne ao aprendizado de língua e literatura, sob a rubrica “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira”, não se observa a especificação do ensino de literatura infantil. Considere-se, para uma reflexão mais detalhada sobre esse aspecto, a grade do curso que era oferecido na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau (EEPSG) “Profª Maria Luiza Bastos” (uma das instituições de ensino que constituíram nosso universo de pesquisa), inscrita no Quadro 2.

Nos componentes curriculares citados acima, encontramos as disciplinas: *Língua Portuguesa e Literatura e Conteúdos e Metodologia de Língua Portuguesa*, sendo a primeira ministrada ao longo dos quatro anos, com carga horária que variava entre 80 a 160 horas/ano, e a disciplina *Conteúdos e Metodologia de Língua Portuguesa*, nos terceiro e quarto anos, com uma carga total de 160 horas, ou seja, 80 horas/ano. No entanto, quanto ao conteúdo dessas disciplinas, não nos foi possível coletar maiores dados sobre o espaço ocupado pela literatura infantil (e, em especial, pela poesia) porque nada constava sobre elas no plano global da escola. Dois docentes responsáveis por essas áreas do currículo foram contatados, para verificarmos a presença da literatura infantil (poesia) nos seus programas de ensino, mas eles se recusaram a mostrá-los.

Afirmamos, anteriormente, que nosso estudo envolveu 43 sujeitos, todos atuantes no Ensino Fundamental, dos quais 33% (14 professores) tinham formação profissional em nível médio (HEM), e 67% (29) apresentavam formação escolar superior. Após as considerações feitas sobre a composição curricular dos cursos da HEM, que não contemplava a disciplina *Literatura Infantil*, passamos, a seguir, a algumas revisões sobre os aspectos históricos de formação dos demais sujeitos pesquisados, docentes graduados em Pedagogia, em instituições públicas e particulares de Presidente Prudente e região, iniciando pela única escola pública do grupo.

Quadro 2 – Componentes Curriculares (HEM) da EEPSPG “Profª Maria Luiza Bastos” – Presidente Prudente – SP/1998

Componentes Curriculares	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Língua Portuguesa e Literatura	160	160	120	120
História	120	80	–	–
Geografia	120	80	–	–
Física	80	80	–	–
Química	80	80	–	–
Biologia e Programa Saúde	80	80	–	–
Matemática	160	160	80	80
Inglês	80	–	–	–
Educação Física	120	120	80	80
Educação Artística	80	–	–	–
Psicologia da Educação	120	80	–	–
Sociologia da Educação	–	–	80	80
Filosofia da Educação	–	–	80	80
História da Educação	–	80	80	–
Estrutura e Func. Ensino 1º Grau	–	–	80	80
Didática	–	120	80	80
Conteúdos e Metodologia – Líng. Port.	–	–	80	80
Conteúdos e Metodologia – Est. Soc.	–	–	80	80
Cont. Met. – Ciências e Matemática	–	–	80	80
Psic. e Desenvolvim. do Pré-Escolar	–	–	80	80
Cont. Met. Educação Pré-Escolar	–	–	–	80
Cont. Met. Educação Artística	–	80	–	–
Cont. Met. Educação Física	–	–	80	–
Psicologia				
Estágio	–	100	100	100
	1080	840	280	280
	120	360	720	720
	1200	1200	1000	1000

Fonte: Grade Curricular da Habilitação Específica do Magistério da EEPSPG “Profª Maria Luiza Bastos” (1998).

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente, criada como escola municipal, manteve o curso de Pedagogia de 1959 a 1976, sendo depois encampada pela Unesp, quando o curso de Pedagogia foi extinto, vindo a ser reativado só em 1988 e em funcionamento até os dias de hoje. O curso oferecia, no período inicial, duas habilitações: *Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas do Curso Normal* e *Administração Escolar de 1ª e 2ª graus*. No grupo das disciplinas obrigatórias da primeira habilitação, aparecia *Literatura Infantil*, com uma carga de 60 horas e quatro créditos, e *Introdução ao Estudo da Comunicação e Expressão*, com 60 horas e 4 créditos previstos, como demonstra o *Quadro 3*:

Quadro 3 – Disciplinas oferecidas pelo Curso de Pedagogia da Fafi/Unesp (1976)

Disciplinas		Carga horária	Créditos
Disciplinas obrigatórias	Disciplinas obrigatórias		
	Introdução à Teoria da Comunicação	60	4
	Metodologia do Ensino de 1ª Grau I	60	4
	Metodologia do Ensino de 1ª Grau II	60	4
	Literatura Infantil	60	4
	Prática de Ensino da Escola de 1ª Grau	90	6
	Geografia e Planejamento	90	6
	Introdução ao Estudo de Ciências	45	3
	Introdução ao Estudo de Comunicação e Expressão	60	4
Optativas – 11 créditos entre:	Educação Artística	60	4
	Introdução ao Estudo de Estudos Sociais	60	4
	Problemas de Psicologia do Escolar	60	4
	Tecnologia da Educação	45	3
	Dinâmica de Grupo	45	3
	Filosofia das Ciências	45	3
	Organização Social e Política	60	4
	Biologia Geral	60	4

Fonte: Grade curricular do curso de Pedagogia de 1976 – Fafi/Unesp.

Para uma avaliação mais precisa do espaço dado à literatura infantil pela instituição de ensino superior acima citada, resgatamos os programas dessas disciplinas, com destaque para o objetivo de seu ensino:

dar aos alunos condições de ampliar o conceito de Literatura Infantil e usá-la na escola como elemento didático, de forma eficiente, analisando e selecionando livros de acordo com a idade da criança.

Verificamos, ainda, que o programa de Literatura Infantil colocava a poesia como o décimo item dos conteúdos teóricos a serem enfocados: “(j) A poesia e o coro falado” (programa de ensino, 1976). Também no item nove, lemos: “(g) Treino para seleção de poesias para coro falado e formação de grupos”.

Ao contrário da faculdade pública (Fafi/Unesp), que formou pedagogos de 1959 a 1976, a Unoeste, instituição privada fundada em 1972 como Faculdade de Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente, não contemplava em seu currículo inicial e nem mesmo na grade curricular de 1998, a disciplina Literatura Infantil, como objeto de estudo do pedagogo (cf. Quadro 4):

Quadro 4 – Disciplinas oferecidas pelo Curso de Pedagogia – Unoeste (1998)

Disciplinas	Carga horária
PRIMEIRO TERMO	
Introdução à Filosofia	68
Sociologia Geral I	68
História da Educação I	68
Psicologia da Educação I	102
Cultura Brasileira	68
Metodologia e Técnicas de Pesquisa I	68
Práticas Desportivas	34
SEGUNDO TERMO	
Sociologia Geral II	68
Filosofia da Educação I	68
História da Educação II	68
Psicologia da Educação II	68
Didática I	80
Metodologia e Técnicas de Pesquisa II	68
Práticas Desportivas	34

Continua

Quadro 4 – *Continuação*

Disciplinas	Carga horária
TERCEIRO TERMO	
Sociologia da Educação I	102
Filosofia da Educação II	68
História da Educação III	68
Psicologia da Educação III	68
Didática II	68
Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental	68
QUARTO TERMO	
Sociologia da Educação II	80
Filosofia da Educação III	68
História da Educação IV	68
Psicologia da Educação IV	68
Didática III	102
Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio	68
QUINTO TERMO	
Princípios e Métodos de Administração Escolar I	68
Estatística Aplicada à Educação I	68
Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	68
Orientação Profissional	68
Metodologia do Ensino Fundamental e Médio I	68
Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental e Médio I	150
SEXTO TERMO	
Princípios e Métodos de Administração Escolar II	68
Estatística Aplicada à Educação II	68
Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental e Médio II	150
Prática em Administração Escolar no Ensino Fundamental e Médio sob forma de Estágio Supervisionado	150
Avaliação Educacional	34
Orientação Vocacional	68
Metodologia do Ensino Fundamental e Médio II	102
TOTAL	2.888 horas/aula

Fonte: Guia Acadêmico, Unoeste, Presidente Prudente, 1998, p.40.

O curso de Pedagogia, instalado em 1972, era então oferecido no período noturno, em 6 semestres, com 400 vagas e quatro habilitações: *Administração Escolar*, *Orientação Educacional*, *Supervisão Escolar* e *Magistério das Matérias Pedagógicas*, com cargas horárias que variavam de 2.418 horas/aula até 2.888 horas/aula.

Na outra instituição particular, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Venceslau, o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia foi fundado em 1972, oferecendo 250 vagas e três habilitações: *Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau*, *Orientação Educacional* e *Administração Escolar de 1ª e 2ª Graus*. A grade curricular, em vigor até a época da pesquisa, elencava, no rol das disciplinas obrigatórias, *Língua Portuguesa I* e *Língua Portuguesa II* (cf. Quadro 5).

Quadro 5 – Disciplinas oferecidas pelo Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Venceslau (1998)

Disciplinas obrigatórias	Carga horária
1º PERÍODO SEMESTRAL	
Sociologia Geral I	64
Psicologia da Educação I	64
História da Educação I	64
Filosofia da Educação I	64
Didática I	64
Estudo de Problemas Brasileiros I	32
Língua Portuguesa I	64
Educação Física	32
2º PERÍODO SEMESTRAL	
Sociologia Geral II	64
Psicologia da Educação II	64
História da Educação II	64
Filosofia da Educação II	64
Didática II	64
Estudo de Problemas Brasileiros II	32
Língua Portuguesa II	64
Educação Física	32

Continua

Quadro 5 – *Continuação*

Disciplinas obrigatórias	Carga horária
3º PERÍODO SEMESTRAL	
Sociologia da Educação I	64
Psicologia da Educação III	64
História da Educação III	64
Filosofia da Educação III	64
Didática III	64
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau I	64
Estatística Aplicada à Educação I	32
Educação Física	32
4º PERÍODO SEMESTRAL	
Sociologia da Educação II	64
Psicologia da Educação IV	64
História da Educação IV	64
Filosofia da Educação IV	64
Didática IV	64
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau II	64
Estatística Aplicada à Educação II	32
Educação Física	32
a) Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Administração Escolar de 1º e 2º Graus	
5º PERÍODO SEMESTRAL	
Sociologia da Educação III	64
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau I	64
Princípios e Métodos de Administração Escolar I	64
Estatística Aplicada à Educação III	64
Metodologia do Ensino de 1º Grau I	64
Prática de Ensino na Escola de 1º Grau	64
Educação Física	32
6º PERÍODO SEMESTRAL	
Sociologia da Educação IV	64
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau II	64
Princípios e Métodos de Administração Escolar II	64

Continua

Quadro 5 – *Continuação*

Disciplinas obrigatórias	Carga horária
Estatística Aplicada à Educação IV	64
Metodologia do Ensino de 1ª Grau II	64
Prática de Ensino na Escola de 2º Grau	64
Estágio Supervisionado em Administração Escolar de 1ª e 2ª Graus	110
Estágio Supervisionado das Matérias Pedagógicas de 2º Grau	110
Educação Física	32
<i>b) Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Orientação Educacional</i>	
5º PERÍODO SEMESTRAL	
Sociologia da Educação III	64
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau I	64
Princípios e Métodos de Orientação Educacional I	64
Medidas Educacionais I	64
Orientação Vocacional I	64
Metodologia do Ensino de 1ª Grau I	64
Prática de Ensino na Escola de 1ª Grau	64
Educação Física	32
6º PERÍODO SEMESTRAL	
Sociologia da Educação IV	64
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau II	64
Princípios e Métodos de Orientação Educacional II	64
Medidas Educacionais II	64
Orientação Vocacional II	64
Metodologia do Ensino de 1ª Grau II	64
Estágio Supervisionado em Orientação Educacional	110
Estágio Supervisionado das Matérias Pedagógicas de 2º Grau	110
Educação Física	32
<i>c) Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Supervisão Escolar de 1ª e 2ª Graus</i>	
5º PERÍODO SEMESTRAL	
Sociologia da Educação III	64
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau I	64

Continua

Quadro 5 – *Continuação*

Disciplinas obrigatórias	Carga horária
Princípios e Métodos de Supervisão Escolar I	64
Currículos e Programas I	64
Metodologia do Ensino de 1 ^a Grau I	64
Prática de Ensino na Escola de 1 ^a Grau	64
Educação Física	32
6^a PERÍODO SEMESTRAL	
Sociologia da Educação IV	64
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2 ^a Grau II	64
Princípios e Métodos de Supervisão Escolar II	64
Currículos e Programas II	64
Metodologia do Ensino de 1 ^a Grau II	64
Prática de Ensino na Escola de 2 ^a Grau	64
Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar de 1^a e 2^a Graus	110
Estágio Supervisionado das Matérias Pedagógicas de 2^a Grau	110
Educação Física	32

Fonte: Grade curricular da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Venceslau, 1998.

A primeira disciplina, *Língua Portuguesa I*, era oferecida no início do semestre do 1^o ano, com 64 horas/aula, sendo que a segunda, com a mesma carga horária, era ministrada no segundo semestre do 1^o ano. Os programas das disciplinas elaborados em 1998 tinham a mesma ementa, onde se observa a ênfase no aspecto formal do ensino da língua:

contribuir para o aprimoramento do emprego da Língua Portuguesa, ênfase será dada às normas gramaticais e ao desenvolvimento da habilidade em termos de recepção e produção adequada de textos (narração, dissertação, descrição), que poderão ser assimiladas com mais facilidade e aplicadas com segurança na prática de comunicação. (Programa de disciplina, 1998.)

Vê-se, portanto, que a disciplina *Língua Portuguesa I*, no primeiro ano, pretendia preparar o aluno para “empregar corretamente a

Língua Portuguesa no seu dia a dia”. Os conteúdos mostram uma preocupação exagerada com a gramática normativa e a ortografia, não introduzindo nenhum conceito sobre texto, leitura e poesia.

Assim, notamos que, no passado, o estudo da poesia só aparecia como objeto de preocupação cultural e formação docente no programa da universidade pública (Fafi/Unesp) e, ainda, de maneira superficial, pois a poesia era apenas mencionada como um texto para o exercício do “coro falado”. O curso de Pedagogia da Unesp, oferecido a partir de 1988, também contemplava a disciplina *Literatura Infantil* como disciplina optativa, com 4 créditos e uma carga de 60 horas. O programa de ensino dessa disciplina passou a evidenciar o seguinte objetivo: “(ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de): Selecionar e abordar criticamente o material de leitura (literário) destinado à Escola de 1º grau”. No quadro dos conteúdos programáticos, a poesia aparecia no item cinco, onde se lê: “Poesia e ensino: equívocos didáticos”. Somente a partir do final da década de 1980 é que percebemos uma abordagem teórica e crítica com relação ao ensino de poesia em sala de aula. Todavia, as outras universidades e faculdades continuavam, até mais recentemente, a não contemplar a poesia na grade curricular de seus cursos.

Como vimos, poucos currículos de 3º grau oferecem a disciplina *Literatura Infantil*, desconsiderando-se, assim, que sua valorização propiciaria uma visão mais ampla e profunda da realidade social.

Segundo Zilberman (1985, p.27), a inclusão dessa disciplina em cursos como Pedagogia, Letras e Biblioteconomia, entre outros, se justifica, pois o professor deve estar apto:

- a) à escolha de obras apropriadas ao leitor infantil;
- b) ao emprego de recursos metodológicos eficazes, que estimulam a leitura, suscitando a compreensão das obras e a verbalização, pelos alunos, do sentido apreendido.

Cumpramos observar, no entanto, que, se considerarmos o expressivo *tempo de serviço* dos sujeitos envolvidos em nossa pesquisa, ainda

que não tivessem recebido formação específica em *Literatura Infantil*, nos cursos frequentados, quer em nível médio (HEM), quer em nível superior (universidades e faculdades), eles poderiam ter adquirido conhecimentos e experiências no assunto através das formas de capacitação profissional ofertadas pelo Estado a partir dos anos 1970, por iniciativa da Secretaria de Educação e da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) que criaram as *Propostas Curriculares* e estabeleceram uma política de centralização do planejamento didático. Como a maioria dos professores trabalhava há mais de vinte anos, tendo finalizado seus cursos de graduação na década de 1970, muitos deles puderam participar das discussões para a implantação das *Propostas Curriculares* da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), na década de 1980.

Naqueles anos, ocorreu um intenso e rico debate em torno do currículo das escolas estaduais em São Paulo. Foi uma época em que o país estava saindo de uma ditadura e as oposições começaram a ter alguma voz, quando intelectuais e estudiosos em educação assumiram cargos políticos relevantes. Em São Paulo, o governo propôs uma reformulação curricular participativa. As *Propostas Curriculares*, elaboradas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) surgiram, então, como resultado de um processo que envolveu as quatro grandes universidades – Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) –, as Delegacias de Ensino, representantes de professores etc.

Já, anteriormente, fora criado um convênio CENP/Unesp/Unicamp/USP que oferecia, a princípio, cursos de trinta horas de Língua Portuguesa e Matemática, cujo objetivo era preparar docentes da rede pública para implementar as *Propostas Curriculares* da CENP. Segundo Christov (1989, p.103), “os cursos estenderam-se a outras áreas do currículo, atingindo professores especialistas de educação: coordenadores, diretores, supervisores”. Esse convênio possibilitou ainda orientações técnicas aos Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATPs).

No entanto, o grande número de cursos ofertados acabou trazendo dificuldades quanto à administração central do Convênio, pois a capacitação ocorria nas universidades, citadas anteriormente. A partir de 1989, prepararam-se também outros cursos modulares de, no mínimo trinta horas, oferecidos pelos Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos (CARHs), instalados nas Divisões Regionais de Ensino do Estado.

Apesar de toda essa oferta plural de cursos de capacitação, nos anos 1970-80, dos doze professores entrevistados para esta pesquisa, nenhum deles revelou, na sua prática pedagógica diária, conhecimentos específicos de literatura infantil que pudessem ser reflexo dos cursos frequentados.

Em síntese, percebemos que os sujeitos desta investigação não se beneficiaram intelectualmente do acesso à *Proposta Curricular de Língua Portuguesa* nem dos cursos ofertados naquele período pela D.E. de Presidente Prudente, que permitiriam levá-los a refletir, estudar e discutir o trabalho didático com o texto literário, incluindo o uso da poesia em sala de aula.

Com relação também aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) editados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1996, cumpre informar que, durante a realização desta pesquisa, em nenhum momento, as escolas ou os sujeitos fizeram alusão a eles.

Zilberman (1985), que também investiga o uso didático do livro infantil em sala de aula, considera que os professores não estão preparados teoricamente para o ensino da literatura, concluindo que eles não se encontram atualizados em relação à própria metodologia do ensino do texto literário.

Para ela, o docente das séries iniciais deveria estar formado para:

- a) abordar as relações entre a literatura e o ensino legitimando a função da leitura em virtude das motivações dos recebedores crianças e sugerindo livros, assim como atividades didáticas, a fim de alcançar o uso da obra literária em sala de aula com objetivos cognitivos, e não apenas pedagógicos;

- b) considerar o confronto entre a criação para crianças e o livro didático, tornando o último passível de uma visão crítica e o primeiro o ponto de partida para a consideração dos interesses do leitor e da importância da leitura enquanto desencadeadora de uma postura reflexiva perante a realidade. (Zilberman, op. cit., p.30)

Dessa maneira, enfatiza-se, nesta pesquisa, a nossa preocupação com a relevância da *Literatura Infantil* para a educação, pois, inserida como disciplina nos cursos de 3º grau, pode colaborar para a formação de professores-leitores, capazes de escolher e avaliar textos literários adequados ao nível dos alunos, e de desenvolver um trabalho metodológico com vários tipos de textos, incluindo a poesia.

No entanto, se nos cursos de formação do professor das séries iniciais, o ensino de Língua Portuguesa com inclusão específica de *Literatura Infantil* não existe ou, quando aparece, priorizam-se apenas conteúdos pedagógicos e não estéticos, como ensinar poesia?

Diante do exposto, a formação teórica deficitária do professor justificará uma série de equívocos cometidos na sala de aula, no ensino desse gênero literário. É necessário que a escola também reflita, pesquise e invista na formação continuada de seu corpo docente para que cada docente desenvolva um trabalho específico e profundo sobre a recepção de textos, entre eles, o texto poético.

Nessa perspectiva, a escola deixa muito a desejar e precisa definir uma nova qualidade, que deve começar pela organização escolar, ou seja, pelo projeto pedagógico. A construção desse projeto deve ser coletiva, envolvendo um grupo de pessoas – diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, membros do Conselho de Escola e representantes da comunidade – com um mesmo e único objetivo: elaborar, desenvolver e avaliar uma proposta educacional.

Para Fusari (1988, p.70):

este trabalho é caracterizado pela articulação da equipe escolar em torno da função social da Escola, sintetizada na tentativa de demo-

cratizar os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e construir o novo conhecimento.

É lamentável que, na prática docente, não haja um momento para se planejar a proposta educacional. É comum que a escola elabore seu plano anual com base no plano anterior. O professor continua preenchendo e entregando à secretaria da escola um formulário padronizado no qual constam objetivos gerais, objetivos específicos, conteúdos, estratégias e avaliação. Fusari (1990, p.45) afirma que, em alguns casos, os docentes copiam o plano do ano anterior e o entregam à secretaria da escola “com a sensação de mais uma atividade burocrática cumprida”.

Muitos professores confundem planejamento e plano de ensino, tomando-os como termos sinônimos. Embora haja uma relação entre eles é preciso saber diferenciá-los: planejamento de ensino é o processo que “envolve a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos” (Fusari, 1989, p.10); já o plano de ensino deve ser entendido como um instrumento orientador do trabalho docente, um documento elaborado pelo professor, contendo a sua proposta de ação numa área e/ou disciplina específica.

Da mesma forma, os docentes desconhecem que o momento de elaboração e avaliação do planejamento e do plano de ensino deve ser vivenciado a partir de sua prática docente, como processo de reflexão. E, segundo Saviani (1987, p.24),

para que a reflexão seja considerada filosófica, ela tem que preencher três requisitos básicos, ou seja, ser: “radical” – o que significa buscar a raiz do problema; “rigorosa” – na medida em que faz uso do método científico; “de conjunto” – pois exige visão da totalidade na qual o fenômeno aparece.

É necessário, portanto, que os educadores da escola discutam e reflitam sobre elementos básicos: professor, aluno, escola, socie-

dade, objetivos, conteúdos, métodos de ensino e de avaliação. Os docentes devem trocar opiniões e experiências para que possam perceber os pontos de vista das teorias educacionais que permeiam o trabalho escolar, considerando as divergências existentes entre as tendências mais progressistas e outras como o tradicionalismo, o escolanovismo e o tecnicismo. O que se vivencia, na prática atual, é um “ecletismo pedagógico”, no qual estão presentes, de maneira contraditória, elementos das diferentes tendências da educação escolar.

Fusari (1988, p.70) exemplifica a ocorrência dessa situação, dizendo que “é possível identificar um professor cujo discurso é marcadamente progressista e os comportamentos bastante conservadores no trato com os conteúdos do ensino e na própria interação com os alunos”.

Portanto, com pontos de vista diferentes, trabalhos variados e metodologias diversas, torna-se difícil para uma equipe escolar a construção coletiva de um projeto pedagógico coerente e articulado. Esse desafio coloca para a escola uma tarefa que exige empenho, persistência, paciência e crença naquilo que se quer construir. Para Fusari (*idem*), o coletivo da unidade escolar deve reforçar o coletivo no contexto social e vice-versa.

Esse trabalho deve estar voltado para a construção do perfil do aluno que se deseja formar, conhecendo todos os problemas e entraves que a escola terá de vencer, até chegar ao cumprimento do objetivo final. Assim, trabalhar coletivamente é algo a ser conquistado a médio e longo prazos, pois muitos são os obstáculos para a consecução dessa tarefa. Um deles é, segundo Fusari (*op. cit.*, p.71), o seguinte:

No curso de formação os professores (habilitação para o Magistério, Pedagogia e Licenciaturas) não vivenciam uma proposta pedagógica fruto de um trabalho coletivo dos docentes que atuam nesses cursos. Ironicamente, os futuros educadores escolares aprendem nos próprios cursos de formação como trabalhar de maneira desarticulada e fragmentada, sem uma percepção e um compromisso com a visão de totalidade do currículo escolar. Em outras

palavras, a ausência de um trabalho pedagógico interdisciplinar nos próprios cursos de formação contribui para a desarticulação do trabalho na Unidade Escolar.

Outro entrave colocado pelo autor é o fato de os professores não terem vivenciado uma proposta de trabalho curricular interdisciplinar, na qual a interdisciplinaridade deixe de ser um conceito abstrato e comece a fazer parte efetivamente da proposta pedagógica coletiva, concreta e progressista. No entanto, falta ao professor a prática dessa interdisciplinaridade e faltam-lhe também conhecimentos teóricos para um trabalho efetivo na prática da sala de aula.

Os fundamentos para a elaboração de um plano de ensino são, justamente, a transmissão e a construção de conhecimento, capazes de formar o aluno-cidadão. O professor será o transmissor desse conhecimento; para isso é necessário que ele domine muito bem o objeto de conhecimento a ser explorado em sala de aula, bem como as formas de sua apropriação pelos aprendizes. Vê-se, portanto, que a aprendizagem é o resultado não de um processo mecânico, e sim criativo, através do qual o aluno elabora hipóteses, recria, obtém e decodifica informações etc.

Neste sentido, a literatura é uma das melhores opções educacionais para o exercício do conhecimento crítico, pois seu ensino, em séries iniciais, tem vários aspectos em comum com a escola. Em primeiro lugar, sua natureza formativa. Segundo Zilberman (1985, p.21), tanto a obra de ficção como a instituição do ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao qual se dirigem. Em segundo lugar, a literatura possibilita o conhecimento de uma realidade sintetizadora que tem “amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente [...]”. A escola também tem, como meta, essa finalidade sintetizadora de veículo das informações plurais inscritas nas diferentes disciplinas. Mas, segundo Zilberman, no processo dessa síntese, têm ocorrido muitas inversões que maculam o objetivo cognitivo.

Assim, literatura e escola acabam não se identificando; embora a escola utilize frequentemente textos ficcionais, ela ainda o faz

apenas com intuito pedagógico. Mudar esse quadro vai depender do professor que precisa conhecer, de fato, o objeto literário e as formas metodológicas para o exercício da leitura estética. Somente assim estaria valorizando a obra literária e também a formação crítica dos alunos/leitores.

Zilberman afirma que, da forma como a escola vem atuando, a obra de arte não é totalmente compreendida, o que implica algumas consequências facilmente detectadas na prática da leitura de textos em sala de aula. E ressalta que (op. cit., p.25):

- o professor que se utiliza do livro em sala de aula não pode ser igualmente um redutor, transformando o sentido do texto num número limitado de observações tidas como corretas (procedimento que encontra seu limiar nas fichas de leitura, cujas respostas devem ser uniformizadas, a fim de que possam passar pelo crivo do certo e do errado);
- ao professor cabe o detonar das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque estas decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado.

Escolher a poesia como um dos tipos de textos a serem trabalhados nas séries iniciais contribuiria, portanto, para uma maior valorização da literatura (pela escola), pois o texto poético propicia, segundo Jauss (1979), elementos para a emancipação pessoal do leitor.

Comparando-se os dados levantados até o momento com o objeto de interesse da nossa pesquisa, neste capítulo (formação dos professores), percebe-se que, embora, historicamente, os cursos que formavam docentes em nível de 2ª grau – a HEM ou o CEFAM – tenham evoluído, não havia, nesses cursos, e tampouco na universidade, um trabalho metodológico para o ensino de textos literários; os projetos pedagógicos das escolas não passavam de cópias da *Proposta Curricular de Língua Portuguesa*, determinada pelo Estado; os

planos de ensino dos professores, ao contrário do que sugere Fusari, não serviam como instrumento orientador, constituindo longas listas de conteúdos, também copiados e raramente executados; o docente não dominava com propriedade o objeto de conhecimento a ser explorado na sala de aula e, dessa maneira, acabava realizando seu trabalho de forma precária e mecânica, não promovendo a reflexão crítica do aluno.

Resta-nos mostrar, de forma detalhada, como ocorria o ensino da poesia no Ensino Fundamental. Para tanto, desenvolvemos, no capítulo subsequente, a descrição e apreciação crítica inicial do trabalho pedagógico praticado com os textos poéticos nas salas de aula das escolas pesquisadas.

2

AS ESCOLAS E SEUS UNIVERSOS

O universo escolar 1

A Escola 1 foi fundada em 5 de setembro de 1945. Durante treze anos, funcionou junto ao Grupo Escolar “Prof. Adolpho Arruda Melo”, ganhando prédio próprio em junho de 1958.

À época da pesquisa, a instituição possuía doze salas de aula, um laboratório de ciências, uma biblioteca, uma sala especial para deficientes auditivos, uma sala de professores, oito instalações sanitárias, uma cozinha e um refeitório, duas quadras esportivas descobertas, sendo uma poliesportiva e a outra de minivoleibol.

Sua biblioteca, segundo o Plano Escolar, tinha um acervo de mais de 4 mil títulos paradidáticos e desenvolvia o projeto – “Vamos ampliar nossa biblioteca” –, criado no ano de 1998, com o objetivo de arrecadar livros e revistas na comunidade, com os pais dos alunos.

O laboratório de ciências possuía materiais variados e era o espaço onde algumas aulas práticas eram realizadas, quando os alunos podiam fazer experiências e anotar as observações.

Os recursos humanos da Escola 1 eram compostos pelo pessoal técnico-administrativo e pelos docentes. Quanto ao primeiro, um diretor e um vice-diretor eram os responsáveis pela administração

e supervisão da escola, auxiliados por dois oficiais administrativos, que cuidavam do registro da vida escolar de alunos e professores, três inspetores de alunos responsáveis, segundo o plano, “pela vigilância e atendimento aos alunos”, três serventes, para cuidar da limpeza da escola, três merendeiras cedidas pela Prefeitura Municipal, responsáveis pela alimentação das crianças e, finalmente, um cirurgião-dentista, também funcionário da Prefeitura Municipal, que prestava atendimento aos alunos nos dois períodos de aula e desenvolvia o trabalho de promoção da saúde bucal e de prevenção contra a cárie.

O corpo docente

O quadro docente era composto por vinte e duas (22) professoras efetivas; destas, quatro (4) estavam afastadas na função de vice-diretor em outra unidade escolar e uma (1) já havia se aposentado. A escola contava ainda com duas (2) professoras readaptadas, uma (1) professora PEBII para a classe especial de deficientes auditivos, seis (6) admitidas, quatro (4) estagiárias e uma (1) professora coordenadora pedagógica.

A maioria das docentes (73%) cursara Pedagogia e somente seis delas (27%) apresentavam formação de 2ª graus.

Quanto às professoras graduadas, 75% eram formadas em faculdades ou universidades particulares da cidade ou região de Presidente Prudente; somente quatro (25%) estudaram em instituição pública.

No período de realização da pesquisa, mais da metade do corpo docente da escola havia concluído sua formação há mais de vinte anos (55%). É relevante dizer que três professoras foram graduadas em 1967, tendo, portanto, mais de trinta anos de atuação profissional. Somente quatro delas (18%) haviam se formado há menos de dez anos. A esse respeito, vimos, no Capítulo 1, que as grades curriculares das universidades ou faculdades onde se formaram não ofereciam a disciplina Literatura Infantil, e os dados enfatizam a má-formação para o ensino da poesia nas séries iniciais, visto que só 18% das professoras graduaram-se a partir de 1989. No que se

refere ao tempo de atuação no magistério, muitas docentes contavam com mais de vinte anos de trabalho; 36% atuavam há mais de dez anos e somente 18% ministravam aulas há menos de dez anos. Embora tivessem muitos anos de carreira em outras escolas, seu trabalho na instituição era recente, pois a maioria delas se encontrava na faixa que atuava na escola num período de um a cinco anos, sendo 73% efetivas no cargo e somente 27% contratadas.

Sintetizando a caracterização do corpo docente, observamos que as professoras tinham uma formação em Pedagogia, realizada em instituições particulares que, segundo as grades curriculares descritas e analisadas no capítulo anterior, não ofereciam a disciplina Literatura Infantil; eram profissionais que atuavam há mais de vinte anos e lecionavam há mais de um ano na Escola 1, em situação funcional efetiva. Resta-nos, a seguir, caracterizar o corpo discente.

O corpo discente

No planejamento de 1997, documento em que nos baseamos para a pesquisa, a escola teve a oportunidade de caracterizar a sua clientela tabulando dados de um questionário respondido pelos alunos. Os resultados definiam o público da escola e indicavam: 55,6% dos alunos tinham de 6 a 8 anos; 41,4% estavam entre os 9 e 10 anos; 2,6% compunham a faixa etária de 11 a 14 anos; somente 0,4% tinha mais de 15 anos.

O diagnóstico feito pela U.E. revelava uma clientela privilegiada, pois 70% dos alunos eram sócios de clubes recreativos, 100% possuíam rádio e televisão, 75%, videocassete e 91%, aparelho de som.

A renda mensal das famílias, que residiam em geral em casas próprias e de alvenaria, era de quatro a seis salários mínimos. Os pais, em sua maioria, eram funcionários públicos, bancários, professores, profissionais liberais, comerciantes e microempresários. Destes, 86% eram casados, somente 2% não haviam completado o primeiro grau e 24% possuíam diploma de 3^a grau; 44% almejavam que os filhos fizessem um curso superior.

Em resumo, as condições gerais dos alunos da escola aqui descritas mostravam a disponibilidade dessa clientela para uma exploração pedagógica do aprendizado da poesia. Considere-se, como exemplo, a facilidade de acesso dos alunos à Biblioteca Municipal, que fica a apenas quatro quadras de distância, e o projeto da unidade escolar “Vamos ampliar nossa biblioteca”, cujo objetivo era despertar nas crianças o gosto pela leitura.

O universo escolar 2

A Escola 2 funciona num prédio de 23 anos, bonito e espaçoso, erguido em uma área de 4.836 m², com dois pavilhões distintos. Um abrigava as seis salas da administração e a zeladoria; no outro estavam as oito salas de aula e os banheiros para as crianças. Havia ainda um galpão e uma quadra de esportes descoberta. Na entrada do prédio, várias árvores serviam de cobertura para um estacionamento e garantiam também alguma sombra para as salas de aula.

Criada em 1961, a escola foi transferida, em 1974, para prédio próprio, em um bairro bastante antigo, tendo como característica específica o fato de estar situada a 100 metros da linha férrea, o que torna o local peculiar, pois separa bairros.

A instituição atendia, portanto, crianças de diversos locais. No bairro da unidade escolar, que é bastante arborizado, há rede de esgoto e de água, boa iluminação, asfalto, e o comércio local conta com farmácias, bazares e lojas.

Embora as instalações da escola sejam antigas, suas salas de aula são de tamanho bom (7 × 7 m²). A sala de vídeo e a biblioteca haviam sido adaptadas no pavilhão administrativo e, por isso, não eram muito confortáveis nem comportavam muitas crianças. A instituição possuía, ainda, uma horta com vários canteiros.

A partir de 1996, a Escola 2, que até então atendia alunos da 1^a à 8^a série, passou a oferecer somente as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, em dois períodos: matutino e vespertino.

Nesse novo contexto, a escola sofreu algumas mudanças e ganhou um coordenador pedagógico. Quando realizamos a pesquisa, o quadro administrativo era formado por: um diretor, um vice-diretor, um secretário de escola, dois oficiais de escola, um inspetor de alunos, um servente e um auxiliar de serviços.

A escola contava, ainda, com três funcionárias contratadas pela Prefeitura Municipal, que preparavam e distribuíam a merenda em todos os períodos, e um consultório dentário dentro da unidade escolar. O dentista responsável, também funcionário municipal, além de atender as crianças, fazia um trabalho de prevenção junto aos alunos.

O corpo docente

O corpo docente da Escola 2 era então formado por catorze professoras, das quais 57% possuíam curso superior de Pedagogia, realizado em diferentes instituições: a maioria (62,5%) concluíra seus estudos na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), escola de ensino privado; uma delas (12,5%) cursara a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Venceslau, também particular; somente duas (25%) haviam estudado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) – instituição pública. As demais, 43%, apresentavam apenas a formação escolar de nível médio, a Habilitação Específica para o Magistério (HEM).

Das quatorze professoras que compunham o corpo docente da Escola 2 na época, 79% tinham mais de vinte anos de formação, o que significa que onze graduaram-se entre 1966 e 1976. Nenhuma delas frequentava ou havia frequentado cursos de Especialização (Pós-Graduação Lato Sensu).

Embora várias fossem formadas há mais de vinte anos, 57% atuavam no magistério entre vinte e dez anos. Só 14% haviam iniciado a carreira docente há menos de dez anos.

Esta unidade escolar tinha mais de vinte anos, no entanto, nenhuma docente acompanhava a escola desde a sua fundação.

Somente 14% delas trabalhavam lá há mais de cinco anos e seis docentes (43%) atuavam entre um e cinco anos na escola, enquanto outras seis (43%) integravam o grupo há menos de um ano. Isso com certeza é decorrência da reestruturação da rede física das escolas públicas, ocorrida a partir de 1996, quando algumas unidades passaram a atender apenas as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, o que é o caso da Escola 2.

De todo o corpo docente, somente uma professora (7%) era contratada temporariamente; as outras treze (93%) eram efetivas, ou seja, concursadas e contratadas por meio da Secretaria Estadual da Educação. Mesmo assim, a única em regime temporário tinha onze anos de magistério e formação superior em Pedagogia.

Em resumo, percebemos um quadro de professoras experientes, mas sem formação continuada, pois a maioria graduara-se há mais de vinte anos e eram poucas as oportunidades para frequentarem cursos de capacitação que, quando aconteciam, não atingiam todo o grupo. Geralmente eram convocadas para eles apenas uma professora e a coordenadora pedagógica que, em entrevista, revelou: “a gente faz o curso e depois há um momento em HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) para repassar o que foi visto, mas nunca é a mesma coisa. Todos os ‘meus’ professores deveriam estar lá, aprendendo para depois ensinar”.

O corpo discente

Os alunos formavam um grupo heterogêneo. Segundo informações do Plano Escolar, muitos eram filhos de comerciantes, pequenos empresários, profissionais liberais; outros, de motoristas, empregadas domésticas, pedreiros e desempregados. A clientela da escola era diversificada e provinha dos bairros vizinhos, localizados à margem da via férrea, e até da zona rural.

Segundo o mesmo documento, os alunos apresentavam carência de informações e problemas de relacionamento familiar:

existem muitos alunos esforçados com muita boa vontade, mas temos aqueles indiferentes a tudo, o que torna o trabalho da professora muitas vezes desgastante. (Plano Escolar, p.36)

O aproveitamento dos alunos, registrado no relatório de avaliação do Plano Escolar de 1997, foi de 80%, ou seja, de todas as crianças matriculadas (517), 45 ficaram retidas.

Nessa situação, se fosse bem aproveitada cultural e pedagogicamente pelo professor, a poesia poderia se transformar em recurso de inserção do aluno no mundo dialógico da linguagem poética, levando-o a reflexões profundas e críticas sobre a própria identidade.

O universo escolar 3

A Escola 3, a única instituição de ensino privado do grupo pesquisado, foi fundada em 20 de fevereiro de 1993. Funcionou em locais diferentes por seis meses e, no dia 14 de julho do mesmo ano, inaugurou prédio próprio. O bairro onde está instalada é afastado do centro da cidade e, à época da pesquisa, não contava com asfalto, embora fosse servido de água, luz, serviço de telefonia e tratamento de esgoto. Não havia lojas, bazares, supermercados ou farmácias nas proximidades da escola. Por estar ainda em fase de loteamento, eram poucas as casas na vizinhança e, por isso, a unidade atendia crianças e adolescentes vindos de vários bairros.

Em 1997, a escola matriculou 571 alunos de Educação Infantil, e de Ensino Fundamental e Médio. Atendia especificamente as séries iniciais em dois períodos: matutino e vespertino. Naquele ano registrou 155 matrículas de 1ª e 2ª séries e 127 de 3ª e 4ª séries.

Contava com um diretor e um coordenador pedagógico, sendo este responsável pela coordenação de todas as séries, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Havia, ainda, um secretário, auxiliares de serviços gerais e estagiárias.

O espaço físico da escola é de mais de 5.000 m² e o prédio está dividido em dois blocos: um, que comportava a administração, com

sala dos professores, secretaria, sala para cursos e sala da direção; o outro dispunha de dezoito salas de aulas, sendo nove no piso inferior e nove no piso superior, mais um laboratório. Havia também uma quadra poliesportiva coberta.

O corpo docente

No período da realização da pesquisa, a unidade escolar reunia 39 professores encarregados de ministrarem aulas nos três níveis escolares. De acordo com os objetivos deste trabalho, analisamos a situação geral e a prática de ensino das docentes das primeiras séries. Eram sete professoras que atendiam nove salas das séries iniciais. A maioria (71%) tinha nível superior, e apenas duas (29%) haviam cursado a HEM (Ensino Médio). Das formadas em Pedagogia, somente uma (20%) cursara universidade pública, tendo as demais (80%) concluído sua formação em escolas superiores particulares.

Do total das professoras de séries iniciais da Escola 3, só uma (14%) também tinha menos de dez anos de formação; o restante (86%) graduou-se entre 1975 e 1988. Após a graduação, apenas uma delas havia ingressado em Curso de Pós-Graduação Lato Sensu – Especialização em Letras e Educação, em 1998. Quanto ao tempo de atuação no magistério, a maioria das professoras (57%) lecionava há mais de dez anos, com destaque para uma delas (14%), que trabalhava há mais de trinta anos.

Pelo fato de a escola ter então apenas seis anos, algumas professoras estavam no colégio desde sua fundação e entre as outras, contratadas posteriormente, não havia nenhuma que estivesse na escola há menos de quatro anos. Quanto à situação funcional, todas eram contratadas como professoras de séries iniciais, com registro em carteira de trabalho.

Em resumo, observamos, nessa instituição de ensino, professoras experientes, que lecionavam há mais de vinte anos, a maioria

(71%) com uma formação superior a quem, segundo entrevista com a coordenadora pedagógica, eram oferecidos periodicamente cursos de formação continuada.

O corpo discente

Os alunos, de acordo com o Plano Escolar, eram, em sua maioria (95%), crianças residentes em Presidente Prudente, mas havia também algumas provenientes de cidades vizinhas (5%). Sobre os alunos de Presidente Prudente, a escola levantara os seguintes dados: 91% pertenciam a famílias que ganhavam mais de dez salários mínimos e a maioria tinha pais ou mães bancários. Passavam a maior parte do tempo livre assistindo à televisão e muitos se ocupavam, de forma sistemática, com esportes (futebol, natação e judô) e também com música e pintura.

Em 1997, conforme o documento, a instituição atendia 282 alunos de séries iniciais, dos quais somente quatro foram retidos.

Enfim, os dados descritos acima são indicadores de uma clientela privilegiada (que podia cursar atividades extraescolares, sejam esportivas ou artísticas), cuja criatividade e formação cultural poderiam ser mais aproveitadas na escola, nas aulas de poesias.

1

Entrevistando os sujeitos da pesquisa para o traçado do perfil teórico-profissional

Para conhecermos a formação teórica dos sujeitos da pesquisa (professores e coordenadores pedagógicos), utilizamos como instrumento a *entrevista*, pois além de ser um recurso básico para a coleta de dados, permite também uma interação maior entre pesquisador e pesquisado.

Adotamos a *entrevista padronizada ou estruturada*, definida por Ludke (1986, p.34) como aquela em que o entrevistador

segue um roteiro de perguntas feitas a todos os entrevistados de maneira idêntica e na mesma ordem, tem-se uma situação muito próxima da aplicação de um questionário, com a vantagem óbvia de se ter o entrevistador presente para algum eventual esclarecimento.

Para realizar as entrevistas, elaboramos um roteiro de perguntas cujo objetivo principal foi obter resultados uniformes entre os entrevistados, visando a uma comparação preliminar, antes de uma análise mais profunda. Essas questões foram divididas em duas partes: a primeira, para levantar dados de identificação do professor e a segunda, uma exposição de conceitos teóricos pertinentes à pesquisa, tais como *método*, *texto*, *leitura* e *poesia*, acrescida de dados sobre a prática pedagógica, do docente entrevistado, relacionada ao ensino da poesia.

As entrevistas foram feitas em diversos locais como salas de aula e dos professores, no pátio da escola e na casa do entrevistado.

Como forma de registro, escolhemos as anotações feitas durante a entrevista, pois, para Ludke (op. cit., p.37),

as notas já apresentam um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas. O entrevistador já vai percebendo o que é suficientemente importante para ser tomado nota e vai assinalando de alguma forma o que vem acompanhado com ênfases, seja do lado positivo ou do negativo.

Assim, após os encontros, foi possível elaborarmos quadros e tabelas com os dados obtidos a partir das respostas de todos os sujeitos participantes, incluindo-se, ainda, uma breve apreciação crítica de todo o material colhido nas entrevistas.

Analisando os dados relativos à primeira parte da entrevista, que incluía questões voltadas para uma configuração inicial do perfil teórico-profissional das professoras, observamos que cerca de 50% do corpo docente pesquisado era efetivo. Como se sabe, toda efetivação pressupõe a realização de um concurso público. No entanto, dos doze sujeitos entrevistados, sete (58%) declararam não

serem leitores, o que nos coloca como questão a natureza de um concurso público para fins de efetivação docente, que aprova professores não leitores e desconhecedores dos conteúdos e metodologias de ensino referentes à literatura infantil. Além disso, apesar de várias professoras serem já efetivas, nenhuma delas havia feito cursos de formação específica relativos a esse conteúdo, e apenas uma docente – a coordenadora pedagógica da escola particular – frequentara curso de pós-graduação, em nível de especialização, tendo como tema, porém, a avaliação. Tais dados nos indicam o distanciamento teórico das professoras entrevistadas em relação aos conteúdos e metodologias de ensino de literatura infantil.

Dos doze sujeitos pesquisados, a metade (50%) havia cursado Pedagogia. As coordenadoras pedagógicas eram graduadas, respectivamente, em Serviço Social, Educação Física e Geografia, cursos que não trabalham necessariamente conteúdos específicos importantes para o cumprimento das funções do cargo. Das três docentes restantes, uma concluíra o Magistério e as outras duas haviam frequentado os cursos de Letras e de Ciências Sociais. Como se vê, apenas um dos sujeitos tinha formação em Letras, o curso que, pela natureza específica, estaria mais próximo dos objetivos de formação literária das docentes. É importante ressaltar que, embora 50% das professoras tivessem concluído um curso de Pedagogia, sabe-se, como vimos com a análise de seus currículos, que eles não previam uma formação em literatura infantil. O único curso de graduação em Pedagogia que contemplava a disciplina Literatura Infantil era o da instituição pública – Unesp –, frequentado apenas por um dos sujeitos pesquisados e, ainda assim, concluído num período (1976) em que não havia ainda essa disciplina na grade curricular do referido curso, como conteúdo de formação específica do leitor literário. Concluindo, não fica difícil afirmar a ausência do acesso geral dos sujeitos da pesquisa a uma formação mais específica em literatura infantil, pois nem mesmo a professora que cursara Letras declarou, na entrevista, ter formação específica nessa área.

Se as docentes revelaram sua pouca experiência como leitoras, compreende-se facilmente por que, das nove professoras entrevis-

tadas, duas (22%) declararam-se produtoras de textos literários, constatação que elucida a pouca convivência dos sujeitos da pesquisa também com o exercício da criação literária.

Com relação ao material didático utilizado em suas aulas, podemos afirmar, pela análise dos dados, que a utilização de um único livro didático limita, em parte, o fazer pedagógico de alguns docentes. Apenas três professoras trabalhavam com livros didáticos diversos; cumpre ressaltar, no entanto, que as que declaram a utilização de um só manual, relacionaram, também, como materiais utilizados em sala de aula: jornais, textos (avulsos) mimeografados, livros paradidáticos, cartazes etc.

Procurando realizar uma apreciação da qualidade dos materiais didáticos citados, é preciso lembrar que, com relação à própria natureza e função dos textos presentes nesses materiais, vários teóricos nos alertam para a fragilidade de seus valores, principalmente no que se refere aos propósitos educacionais de formação do apreço pela leitura.

Martins (1989, p.25-6) afirma que os livros didáticos trazem textos

condensados, supostamente digeríveis, que dão a ilusão de tornar seus usuários aptos a conhecer, apreciar e até ensinar as mais diferentes disciplinas. Na verdade, resultam em manuais de ignorância; mais inibem do que estimulam o gosto de ler [...]. Tais livros estão repletos de falsas verdades, a serviço de ideologias autoritárias [...].

De fato, os livros didáticos, em geral, apresentam vários equívocos metodológicos no ensino da leitura e, por isso, consideramos necessário abordá-los, nesta tese, para uma verificação da qualidade do ensino de poesia na sala de aula. O objetivo era saber se as aulas seguiam ou não o modelo didatizado pelos manuais.

Sobre os livros adotados ou pesquisados com maior frequência pelas professoras entrevistadas, pretendemos verificar dois aspectos: a incidência ou não do uso do texto literário (poesia) e a “qualidade da formulação metodológica” dos livros didáticos utilizados para o ensino da poesia, nas séries iniciais.

É de conhecimento geral que na escola brasileira o livro didático é o elemento central responsável pela difusão do conhecimento. Lajolo (1996, p.4) define o livro didático como aquele que será utilizado em aulas e cursos e que, provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista a utilização escolar, sistemática. Para a autora, a importância desse material aumenta em países como o Brasil, “onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, *o que se ensina e como se ensina o que se ensina*”.

Também entendemos que o livro didático é instrumento importante no processo de ensino e aprendizagem, mas ressaltamos que deve haver um diálogo entre os dois sujeitos (livro e professor), pois ambos têm um objetivo comum, que é o de educar o aluno.

A expectativa do livro didático é que, a partir dos textos informativos, das ilustrações, diagramas e tabelas, seja possível a resolução dos exercícios e atividades cuja realização deve favorecer a aprendizagem. (Lajolo, op. cit., p.5)

De fato, o livro se utiliza de textos para ensinar os aprendizes a ler e escrever. A recepção de um texto, no entanto, segundo Silva (1997), nunca poderá ser entendida como um ato passivo, pois ele é um signo vivo, dialético, voltado para o outro.

Cabe à escola, de igual forma, orientar o trabalho de leitura de vários tipos de material escrito, abrindo, assim, os horizontes de expectativas dos leitores mirins. Mas, quando adotam um livro didático, os professores limitam-se a utilizar apenas os excertos nele contidos e acabam trabalhando com os textos escolhidos pelos autores dos manuais. Silva (op. cit., p.32) ressalta que tais textos se inserem no *primeiro nível de didatização*:

o autor do manual seleciona os textos que, no geral, não foram escritos visando ao ensino e elabora um trabalho sobre eles. Assim, o professor, ao adotar o livro, ou ao consultá-lo, estará lançando

mão de textos já didatizados, sendo apenas um transmissor do processo de didatização do material que leva aos seus alunos.

Para confirmar esse *primeiro nível de didatização*, e para evidenciar o tipo de texto que predomina nesses livros, ressaltando-se a pouca importância dada à poesia, realizamos uma análise dos textos inscritos nos livros didáticos adotados pelas escolas e professores pesquisados.

Na Escola 1, o livro adotado pelas 2^a e 3^a séries era – *Eu gosto de aprender – Comunicação e expressão* –, das autoras Maria da Glória Mariano Santos e Rosemary Faria Assad (1984); na 4^a série, *Português: educação e desenvolvimento do senso crítico*, de Eloísa Bombonatti Gianini et al., (1988). Na Escola 2, as professoras revelaram que utilizavam diversos livros didáticos no preparo de suas aulas, não indicando nenhum título em especial. Já na Escola 3, a escolha foi pela coleção *Da palavra ao mundo – Língua Portuguesa*, de Lúcia Maria de Moraes (1994), publicada pela Editora Atual (1^a a 4^a séries).

Observamos que nos livros adotados há uma predominância de textos em prosa (narrativos) e, em vários deles, encontram-se textos narrativos diagramados em forma de versos. Entre o material considerado como poesia distribuem-se:

1. poemas infantis e juvenis;
2. letras de músicas ou cantigas populares;
3. textos paradidáticos apresentados em forma de versos.

Ainda que a natureza poética desses textos seja questionável, de um total de 156 textos analisados, somente 29 são classificados pelos autores como poesias, representando 18,5%. O que notamos também é que nos livros das coleções *Eu gosto de aprender* e *Da palavra ao mundo*, conforme avançam as séries, o número de modelos de poesia vai sendo reduzido. Um exemplo: a coleção *Da palavra ao mundo* apresenta mais poesias no livro de 2^a série (cinco modelos) do que no da 4^a (dois textos apenas).

O FANTASMA!

Ziraldo

Poema encontrado em *O menino maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

Além da ênfase dada aos textos em prosa, é comum também, nos livros citados, conforme afirmamos anteriormente, a transcrição de textos literários narrativos em linhas poéticas (versos), como se observa, por exemplo, na Unidade IX do livro da 2ª série da coleção – *Da palavra ao mundo* –, onde um trecho da obra de Ziraldo, *O menino maluquinho*, é todo montado em estrofes.

Esse tipo de equívoco aparece com frequência nos livros didáticos analisados e, segundo Gebara (1997, p.149), os textos assim apresentados passam a ser poesia “para o aluno que não tenha clara a definição de texto poético e use como forma de reconhecimento (da poesia) a disposição gráfica na página”.

Os alunos podem, então, apropriar-se de uma concepção distorcida de poesia, já que o próprio livro didático a define simplesmente como um texto composto por estrofes e versos: “A poesia é um tipo de texto escrito em versos” (*Da palavra ao mundo*, 2ª série); “Podemos contar algo ou emitir uma opinião, através de versos. Isso é poesia ou poema. Cada linha do poema é um verso. O conjunto de versos é a estrofe. O conjunto de estrofes faz o poema”. (*Português – educação e o desenvolvimento do senso crítico – 4ª série*). A coleção *Eu gosto de aprender*, tanto no livro da 2ª quanto no da 3ª série, não trabalha com definições de poesia. No entanto, na apresentação dos conteúdos e atividades descrita no manual do professor, para as unidades de estudo em que um poema é o texto principal, além das indicações habituais do trabalho com a língua, sugere-se sempre, para o texto poético, apenas uma “conversa” e “recitar o texto”. Assim como as definições de poesia que aparecem nos manuais analisados nesta pesquisa resumem-se em apresentá-la apenas como composições formadas por versos e estrofes, tam-

bém as abordagens dos textos se limitam apenas à verificação de sua estrutura (número de versos, estrofes, rimas etc.) e, em momento algum, percebe-se a preocupação em discutir o conteúdo e o plano expressivo (linguagem) construído esteticamente para expressá-lo.

Observamos, ainda, que todos os 29 textos considerados como poesias e inseridos nos manuais didáticos introduzem sempre uma unidade de estudo. Essas unidades seguem uma sequência no trabalho, sugerindo, geralmente, estes procedimentos: *apresentação do texto, estudo do vocabulário, interpretação do texto, estudo de gramática, aprendizagem de ortografia, produção de textos*; segue-se, então, uma proposta para a produção textual, com um tema vinculado ao texto principal da unidade.

Consideremos, agora, uma apreciação crítica bastante rápida, com relação a esses procedimentos que os livros didáticos propõem a partir dos poemas. Os textos colocados como objeto de leitura, mesmo sendo modelos autênticos de poesia, de autores consagrados na literatura brasileira, não recebem, no entanto, tratamento adequado, a começar pelo próprio estudo do *vocabulário*.

Em todas as unidades, o estudo das palavras indicadas no vocabulário reduz a capacidade de apreensão do mundo e de reflexão do aluno, pois geralmente a abordagem da significação do texto se faz apenas pela identificação do sentido literal das palavras no texto. Enquanto as palavras destacadas são aqueles vocábulos que os autores julgam desconhecidos pelas crianças. Um exemplo desse procedimento pode ser encontrado na Unidade Didática 31 do livro *Eu gosto de aprender – 2ª série* – de Maria da Glória Mariano Santos e Rosemary Faria Assad (1984). O comportamento metodológico, frequente no trabalho dos autores com o vocabulário, é o seguinte: antecipando-se à reação do(s) leitor(es), elaboram uma listagem de palavras consideradas de difícil entendimento e as inserem ao lado do texto proposto para leitura, como se fosse possível realizar uma leitura significativa da poesia mediante a utilização desse instrumento didático que se reduz à tradução de uma palavra por outra.

Confira-se a afirmação anterior, pela análise da forma de tratamento metodológico dado ao texto de Cecília Meireles, “Cantiga”,

inserido na obra *Criança meu amor*, editada pela Nova Fronteira, em 1977, e citado equivocadamente como parte do livro *Ou isto ou aquilo* (Meyreles, 1981) pelos autores da Coleção *Eu gosto de aprender* (2ª série). Além dessa falta de cuidado com a informação, outro erro é cometido pelos autores que grafam o nome de Cecília Meyreles como Meyrelles:

TEMA 31

Silêncio! Vamos cantar bem baixinho! As flores querem dormir

Cantiga

Cecília Meyrelles

Ou isto ou aquilo

Vocabulário

Rumores: ruídos

Não tarda: não demora

Embalar: ninar

Brando: suave

Um outro exemplo, para uma maior confirmação de que esse procedimento didático é comum, é retirado do livro *Da palavra ao mundo* (3ª série) de Lídia Maria de Moraes (1994). A Unidade 2 apresenta o poema “Os nomes da chuva”, de Sérgio Caparelli, texto retirado da obra *Come-Vento*, do mesmo autor (São Paulo, L&PM, 1985).

Nota-se, no texto, que o autor do livro didático destaca várias palavras em vermelho; é uma forma de indicação ao(s) leitor(es) de que o significado desses vocábulos podem ser encontrados em um anexo colocado no final do livro, intitulado “VOCABULÁRIO”. Esse apêndice traz também um número reduzido de palavras para “traduzir” os vocábulos em destaque no texto, como se ler uma poesia fosse um exercício mecânico de compreensão simplista de termos similares.

Sobre o ensino do vocabulário, a partir desse procedimento metodológico limitado do livro didático, Silva (op. cit., p.39) comenta:

Nesta fase do estudo, o aluno não é remetido ao uso do dicionário, ficando, portanto, privado do conhecimento de outras possíveis acepções da palavra em contextos diversos.

Concordamos literalmente com o autor no que se refere à necessidade de contextualização da palavra para apreensão do(s) sentido(s), mas ressaltamos, ainda, que nem mesmo o dicionário, nas mãos do leitor, poderá dar conta da significação total e artística de um texto poético. Ler poesia não é apenas traduzir uma palavra por outra ou outras, mas é fazer relações profundas entre o conteúdo do texto e a linguagem especial (portanto, poética) que foi produzida para transmitir aos leitores o conteúdo humano selecionado. Assim, as sugestões para o trabalho com o vocabulário da poesia nos livros didáticos geralmente fazem com que as crianças copiem significados de maneira mecânica, sem que se estabeleça a necessária relação entre o conteúdo e a forma poética utilizada.

Consideremos, um pouco mais, o tratamento equivocado dado à poesia pelos autores dos livros didáticos. Observemos o procedimento didático sugerido por Gianini et al. no livro *Português: educação e desenvolvimento do senso crítico – 4ª série* (op. cit.), com relação à leitura do texto poético “Canção da América”, de Milton Nascimento e Fernando Brant, inserido em *Sentinela*.

Canção da América

Música encontrada em *Sentinela*, Milton Nascimento e Fernando Brant. São Paulo, Ariola Discos, 1980.

Trabalhando as palavras do texto (no caderno)

1. **Lembrança** quer dizer: • presente • recordação
Substitua pelo significado correto na frase:
 - a) Guardo na **lembrança** a sua imagem.
 - b) Trouxe uma **lembrança** para você.

2. Reescreva as frases usando os antônimos das palavras grifadas:
- Ele se **lembrou** do amigo
 - Durante o **dia** eu **fico** em casa.
 - Deixo o disco **dentro** da gaveta.
 - Chorei** quando ele **partiu**.
3. Preste atenção! “Canção da América” é uma **poesia**. Cada linha da poesia chama-se **verso**.
Cada conjunto de versos é uma **estrofe**.
Responda:
- Quantos versos tem esta poesia?
 - Quantas estrofes tem esta poesia?
4. Veja: “dentro do **coração**”
“assim falava a **canção**”
As palavras **coração** e **canção** rimam entre si, pois têm o mesmo **som final**.
Procure no texto palavras que rimem com:
- a) jeito b) criança c) quente d) pensar e) sentir

Pelo modelo metodológico de abordagem textual, transcrito acima, podemos notar que os autores utilizaram o texto poético de Milton Nascimento e Fernando Brant para uma discussão sobre o tema da amizade. No entanto, o trabalho inicial com o vocabulário é restrito e fragmentado, destruindo totalmente a possibilidade de uma compreensão global do conteúdo do texto. Os exercícios 3 e 4 limitam a definição de poesia à sua organização estrutural: apresentação em versos e estrofes. As atividades propostas evidenciam a preocupação dos autores com o estudo isolado de sinônimos e antônimos e em nada contribuem para uma leitura completa e coerente do conteúdo e da linguagem do modelo poético.

Enfim, os manuais didáticos analisados nesta pesquisa sugerem atividades que levam o aluno a um trabalho superficial com os textos. Outras vezes, os autores propõem questões de interpretação que só remetem a informações literais contidas no poema. São perguntas que exigem como respostas cópias de trechos do texto. Eventualmente até sugerem exercícios de leitura que exploram o nível linguístico-semântico do texto, mas são raras as vezes em que

o nível pragmático de construção da linguagem poética é enfatizado. Como exemplo desse procedimento também equivocadamente, destacamos as atividades propostas para a leitura de “As meninas”, de Cecília Meireles, que aparecem tanto no livro *Eu gosto de aprender* (3ª série) como no manual *Da palavra ao mundo* (3ª série), de Lídia Maria de Moraes. As questões que se formulam em ambos os livros são superficiais, voltadas basicamente ao aspecto formal da língua, e podem ser facilmente respondidas pelos leitores, pela identificação mecânica das relações das palavras entre si. Vejamos a seguir o tratamento dado a “As meninas”, no livro *Eu gosto de aprender*, que novamente edita o nome de Cecília Meireles de maneira equivocada:

TEMA 1

Sabe por que Maria entrou no coração das pessoas?

Vocabulário

erguia: levantava

bela: bonita

sábia: que sabe muito

profunda saudade: grande saudade

As meninas

Cecília Meireles

Poema encontrado em *Ou isto ou aquilo*. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

Estudo do vocabulário

1. Copie as frases, substituindo as palavras destacadas pelos sinônimos correspondentes:
 - a) Carolina erguia a cortina da janela.
 - b) Arabela era a mais bela das meninas.
2. Copie completando:

Uma profunda saudade é o mesmo que
3. Forme uma frase com a palavra sábia.

Compreensão do texto

1. Responda em seu caderno:
 - a) O que fazia a menina Arabela?
 - b) Qual das meninas erguia a cortina?
 - c) Quem cumprimentava as pessoas?
2. Copie e complete com as palavras: sábia – bonita – alegre
 - a) Maria era a mais das meninas.
 - b) Carolina era a mais menina.
 - c) Arabela sempre foi a mais das meninas.
3. Por que Maria deixou mais saudade?
4. Você acha importante cumprimentar as pessoas? Por quê?

Vejamos, a seguir, o mesmo procedimento com relação à leitura do poema no manual didático *Da palavra ao mundo*:

Entendimento do texto

Responda no seu caderno:

1. Quais eram os nomes das meninas que aparecem na poesia?
2. Como eram as meninas da poesia?
3. Onde viviam as meninas?
4. O que cada uma das meninas fazia?
5. Anote no seu caderno a ordem das ações que as meninas faziam.

Percebemos, portanto, um mesmo tipo de abordagem redutora nos dois manuais. As respostas solicitadas aos alunos somente remetem a informações literais do texto. A própria natureza das questões formuladas não estimula as relações necessárias que todo leitor deve fazer entre os signos de um texto poético e a situação social de sua produção. Aspectos ideológicos e sociopragmáticos bem como códigos estéticos são definidores da natureza do texto, e questões de interpretação devem propiciar uma reflexão sobre as entrelinhas, ou seja, sobre o próprio espaço social de construção desse texto. Questões abertas, que propiciem uma reflexão sobre

o AUTOCONHECIMENTO e sobre a natureza da Arte, devem comparecer numa proposta de interpretação de poesias.

Sobre este aspecto, Gebara (op. cit., p.150) afirma:

mesmo quando questões abertas são sugeridas pelo autor do manual, ao elaborá-las ele deixa transparecer sua interpretação; muitas vezes é difícil perceber se são ou não embasadas nas estruturas do texto, pois não aparecem ao lado de uma análise. Tem-se a impressão de que a opinião formulada no corpo das questões é gratuita.

Dando sequência à nossa apreciação crítica sobre a organização estrutural do trabalho com a poesia nos livros didáticos (*apresentação do texto, estudo de vocabulário, interpretação de texto, estudo de gramática, aprendizagem de ortografia, e produção de texto*), chamou-nos a atenção também o estudo de gramática e ortografia, no qual as atividades propostas sejam talvez as que mais evidenciam a fragmentação e a descontextualização do trabalho com o texto poético. Se nos exercícios de vocabulário e interpretação tínhamos uma referência superficial ao texto principal, nas atividades de gramática e ortografia são raras as alusões ao texto de leitura – objeto central da Unidade de Estudo. Quando acontece uma referência a um modelo textual, vemos que algumas de suas partes são utilizadas somente com o pretexto de exemplificar conceitos gramaticais. As estratégias utilizadas pelos autores de tais manuais para ensinar os alunos a escreverem com correção gramatical privilegiam apenas o exercício motor de treinamento formal da escrita, a repetição de estruturas gramaticais e, portanto, a mecanização da aprendizagem. Assim, as explicações gramaticais ou ortográficas são metalinguísticas, abstratas, desvinculadas do desempenho linguístico dos aprendizes e do próprio material de leitura e reflexão – o texto de abertura da Unidade de Estudo. Silva (op. cit., p.55) afirma:

Como está apresentada, a abordagem da gramática é fundamentalmente metalinguística, orientada por uma preocupação

excessivamente nomenclatural e não processual, o que não conduz o aluno a um aprendizado consciente e reflexivo da linguagem.

Se o estudo geral de gramática já ocorre, na metodologia dos livros didáticos analisados, de forma isolada e fragmentada (portanto sem considerar o uso social dos signos nos textos), o estudo específico da ortografia agrava ainda mais esse caráter mecânico de ensino proposto, induzindo o aluno a meras atividades de cópia de termos ou segmentos dos textos poéticos.

Também no que se refere às atividades de produção de textos poéticos, observamos, na análise dos seis manuais, que apenas um deles – *Português – educação e desenvolvimento do senso crítico* (4ª série), de Gianini et al. (op. cit., p.110) –, propõe (e, ainda, em só uma de suas unidades de Estudo) a produção de poesia. A forma como é apresentada a proposta, no entanto, faz os alunos pensarem que fazer poesias é muito fácil e que qualquer um pode ser um poeta. “Você já pensou em ser poeta? Escrever poesias não é tão difícil quanto parece, você precisa escolher as palavras certas e colocá-las de maneira correta.”

O livro em questão sugere, portanto, duas propostas de atividades: a primeira solicita que os alunos construam uma poesia, aproveitando o tema que está em discussão naquele momento de estudo, ou seja, utilizando o tema central norteador da *Unidade do Livro – PRECONCEITO*. Esse comportamento didático reflete um equívoco: leva os alunos a pensarem que, para construir uma poesia, basta utilizar um tema em discussão, como se o texto poético se fizesse apenas com base em algum conteúdo e não, inclusive e primordialmente, com a utilização de uma linguagem peculiar, constituída de vários recursos artísticos: ritmo, rima, musicalidade, funcionalidade estética dos fonemas, sílabas, palavras, formas...

Como segunda atividade proposta, temos uma poesia concreta de Millôr Fernandes, a qual transcrevemos abaixo apenas um trecho:

2ª Proposta – Poesia Concreta

Presta atenção como foi escrito este poema!

Poeminhas cinéticos

Milfor Fernandes

Era um homem bem-vestido

Foi beber no botequim

Bebeu muito, bebeu tanto

Que

s a i u
de l á
a s s i m

Pelas propostas de atividades sugeridas e descritas anteriormente, percebemos que os autores dos manuais não se preocupam em conscientizar os alunos sobre os processos específicos de construção de um poema, antes de solicitarem deles esse tipo de produção textual. Como sabemos, um repertório de experiências significativas de leitura de poesias é elemento básico para o conhecimento da natureza específica do texto poético e sua produção. É obvio que um aluno de 4ª série do Ensino Fundamental não tem, ainda, instrumentos culturais (domínio do código estético da poesia concreta) para a produção de material desse tipo, tomando como ponto de partida apenas a exposição do modelo inscrito no livro didático adotado por sua escola. Assim, tal proposta (inserida no referido livro) nos leva à confirmação do absurdo de alguns procedimentos metodológicos dos autores dos manuais, no que se refere à recepção e à produção da poesia pelos alunos (leitores em fase de formação).

Sintetizando essa breve apreciação crítica da metodologia do ensino da poesia presente nos livros didáticos analisados nesta pesquisa, podemos afirmar o descompromisso teórico dos autores (das coleções citadas) com o reconhecimento da importância da intertextualidade (de Julia Kristeva) como teoria norteadora das propostas de atividades interativas de leitura e produção de poesia na sala de aula. Ler e escrever poemas aparecem, nesses manuais, como atividades redutoras e superficiais. Ler poesia se limita ao ato de reconhecer e classificar versos e estrofes e à decifração do sen-

tido literal (de dicionário) das palavras. Escrever poesia se reduz, igualmente, ao ato de imitação de estruturas poéticas (modelos).

Cumpra observarmos que essa falha de condução metodológica do trabalho com a poesia, presente nos manuais didáticos, se associa, de forma a agravar ainda mais a qualidade desse material de ensino, ao modo inadequado de seleção dos textos poéticos.

Em resumo, nossas principais observações sobre os textos selecionados pelos autores das coleções didáticas e sobre os procedimentos metodológicos relacionados a eles são as seguintes:

- a) todos os livros priorizam os textos em prosa (82%) e a poesia é pouca utilizada (18%);
- b) a qualidade estética dos poemas selecionados é questionável;
- c) o estudo do vocabulário se limita à apreensão do sentido literal das palavras; o sentido poético nunca é explorado;
- d) a forma de interpretação também é sempre redutora; estimula-se a compreensão das relações linguísticas estabelecidas entre as palavras, mas não a das entrelinhas do texto poético;
- e) o trabalho com gramática e ortografia sugere atividades repetitivas e facilitadoras, totalmente desvinculadas da função social dos textos;
- f) as sugestões para que os alunos produzam seus próprios textos poéticos não contemplam a necessidade de formação prévia do repertório cultural de seus produtores;
- g) todos os manuais se limitam a uma sequência repetida de atividades: *identificação do tema do texto, estudo do vocabulário, interpretação, estudo de gramática, aprendizagem de ortografia e produção de textos*;
- h) a definição de poesia, nos livros didáticos analisados, se limita à consideração de um tipo de composição em versos e estrofes, com rimas.

Enfim, os manuais didáticos reduzem o valor do texto poético, quando os apresentam fragmentados ou descontextualizados nas propostas de atividades, não proporcionando ao aluno a compreen-

são da diferença entre linguagem referencial e linguagem literária, enfim, impedindo que usufruam com prazer a leitura desses textos.

Essas constatações nos levaram a questionar também o trabalho dos docentes em sala de aula. Estariam eles repetindo essa metodologia redutora dos livros didáticos? Quais seriam as concepções teóricas de tais sujeitos e os procedimentos de ensino da poesia decorrentes delas?

Respostas para essas questões poderão ser identificadas, a seguir, com a análise dos dados coletados na entrevista realizada com os sujeitos da pesquisa, que procurou evidenciar o embasamento teórico e a prática desses profissionais no que concerne especificamente a conteúdos relacionados ao trabalho com poesia.

A primeira questão do roteiro de entrevista indagava sobre o conceito de *método* e obteve dos sujeitos entrevistados respostas semelhantes, confirmadoras de uma concepção comum que entende *método* como um simples procedimento do professor ao ministrar os conteúdos em sala de aula. Observamos, por exemplo, a repetição insistente das expressões: “forma de”, “meio para”, “maneira de”, “maneira como”. Essas respostas indicam que, para as docentes, *método* seria a maneira de se organizarem sequencialmente os conteúdos de uma aula, conferindo-lhe somente a acepção de “organização formal” (Trevizan, 1995). Segundo a autora, Ferreiro (1986, p.30) explicita que *método* é uma forma de organização do trabalho didático, mas implica, necessariamente, duas naturezas – a “formal” e a “conceptual”. Os sujeitos pesquisados, em nenhum momento, referiram-se à “organização conceptual” do trabalho didático. Assim, mostraram seu desconhecimento de “método como uma prática social e interativa”, que inclui, previamente, o conhecimento do objeto de estudo (epistemologia) para então, determinar, posteriormente, a forma como trabalhar com ele.

Segundo Orlandi (1988, p.15):

A questão do método nos estudos da linguagem é questão fundamental. E quanto a este aspecto temos uma posição respeitável em Saussure (1962): o método, afirma ele, determina o objeto.

A autora destaca ainda que não se trata de um mesmo objeto, mas da diversidade e multiplicidade que estes objetos suscitam. “Ou seja, as diferentes perspectivas pelas quais se observa um fato, ou acontecimento, dão origem a uma multidão de diferentes objetos de conhecimento, cada qual com suas características e propriedades.” (op. cit., p.15)

No geral, portanto, as professoras atribuíram a *método* apenas o sentido de organização formal dos conteúdos, definindo-o como “meios para desenvolver um conteúdo”. É preciso observar que apenas uma das entrevistadas demonstrou perceber que o *método* inclui uma organização epistemológica do objeto de conhecimento: “é uma postura fundamentada numa teoria de aprendizagem relacionada com os seus objetivos”. Quando se referiu à necessidade de a postura estar fundamentada numa teoria de aprendizagem, ela revelou a importância da natureza epistemológica do *método*, entendendo que os conteúdos a serem ministrados sequencialmente estão evidentemente ligados aos objetivos que se tem ao ensinar, previamente definidos, com base nessa teoria.

Sintetizando as respostas a essa primeira questão da entrevista, constata-se que apenas uma das professoras envolvidas na pesquisa detinha um conceito mais completo de *método*, reconhecendo-lhe, então, a natureza política e epistemológica (de ordem conceitual) e a natureza formal, revelada no traçado dos passos a serem dados no processo de ensino. Os outros sujeitos entrevistados apresentaram uma definição parcial de *método*, entendendo-o apenas como um modo de organização sequencial do conteúdo a ser lecionado. Tal compreensão nos levou a questionar se essas professoras estariam lecionando *conteúdos* (por exemplo: texto/leitura/poesia) ainda não definidos por elas mesmas. Essa suposição será confirmada na sequência da análise das outras questões. Para os doze sujeitos entrevistados, *texto* é apenas uma estrutura conteudística, fechada em si mesma – de natureza linguística. Pelas definições explicitadas por eles, percebe-se uma ênfase nos aspectos relacionados ao conteúdo: “ideia”, “pensamento”, “fato”, “informações”, “conhecimento”,

“mensagem”, e aos gramaticais: “frase” ou “apanhado de palavras” (organização estrutural).

Assim definido, o texto deixa de ser entendido como uma macroestrutura, de dimensão socioideológica, que envolve vários sujeitos: autor e leitor(es). As definições apresentadas pelas docentes só concebem uma acepção de texto, desvinculada das condições sociais de sua produção, explicitadoras necessárias dos mecanismos de construção da linguagem.

Enfim, o *texto* não é reconhecido, pelas professoras entrevistadas, como um espaço de interação total entre o conteúdo (ideias transmitidas) e o plano expressivo da linguagem (recursos linguísticos) que o autor promove para estabelecer a comunicação com o leitor. Os sujeitos da pesquisa viam no *texto* apenas “ideia ou pensamento escrito de um autor”.

Com essa constatação, é relevante registrar, no entanto, que a *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1ª grau*, elaborada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, define *texto* considerando as três dimensões: *gramatical*, *semântica* e *discursiva* ou *pragmática*. Nesse documento, criado com o intuito de auxiliar o professor no seu fazer pedagógico, o texto é definido como

todo trecho falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva. Assim, o que define texto não é a sua extensão (pode eventualmente ser uma só palavra, uma frase, um diálogo, períodos correlacionados na escrita), mas o fato de que é uma unidade de sentido em relação a uma situação. Um momento de vida. (1991, p.18)

Para definir *linguagem*, o terceiro item do questionário, os sujeitos entrevistados usaram as expressões “forma”, “modo” ou “maneira” de “comunicação” ou “expressão”. Suas respostas, neste caso, não são incorretas, mas estão incompletas, na medida em que omitem a importância de considerarmos a *língua* e a *fala* como elementos constitutivos da *linguagem*.

Orlandi (op. cit., p.17) afirma:

Para os objetivos da análise de discurso é preciso que esse compromisso pragmático da linguagem seja mais especificamente marcado pelo conceito social e histórico. Um compromisso que coloque a capacidade de linguagem na constituição da própria condição da espécie, já que o homem não é isolável nem de seus produtos (cultura), nem da natureza. Daí considerar a linguagem como interação, vista esta na perspectiva em que se define a relação necessária entre homem e realidade natural e social.

Nessa mesma perspectiva teórica, caminha Geraldi (1996, p.28) quando cita o pensamento bakhtiniano, que entende *linguagem* como, ao mesmo tempo, o centro organizador e formador da atividade mental “é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação”.

As acepções apresentadas por esses teóricos nos fazem perceber que a maioria das docentes entrevistadas atribuiu à *linguagem* um conceito limitado à sua condição de “expressar” ideias, descartando, assim, o reconhecimento necessário de todos os processos interlocutivos de formação social e dialógica.

De fato, em suas respostas, observa-se a ênfase dada à “expressão” ao definir *linguagem*: “É a expressão de uma ideia falada ou escrita”; “É a forma de expressar incluindo a estrutura da língua”; “É a maneira das pessoas se expressarem”; e à “comunicação”: “Não é só decifrar letras é a comunicação ideal entre as pessoas”; “É maneira de se comunicar”.

A *linguagem* é, efetivamente, um ato de expressão e de comunicação; no entanto, as respostas dos sujeitos entrevistados ora enfatizaram um aspecto, ora o outro. Em nenhum momento revelaram conhecimento da natureza dialética da *linguagem*: expressão (fala) × comunicação sentencial (língua).

Uma definição completa de *linguagem* pressupõe o reconhecimento do seu caráter histórico, dinâmico e processual inscrito na relação dialógica entre língua (caráter coletivo) e fala (caráter indi-

vidual). A separação desses seus dois elementos constitutivos torna a definição incompleta e inadequada. Mais do que a compreensão parcial do conceito, algumas respostas mostraram ausência de relação com o item investigado, com destaque para: “É a forma”; “São as várias formas que conseguimos passar aos alunos considerando sempre a bagagem de sua própria linguagem”; “São maneiras de ler um texto (oral, entonação, em grupos)”. A primeira tentou expor uma definição que não se completa; a outra se perdeu no esvaziamento de sentido da própria *linguagem*, e a última se desviou completamente do conceito solicitado.

Essas observações constituíram, para nós, índices de informação do repertório teórico dos sujeitos entrevistados.

Em seguida à discussão do conceito de texto, refletimos criticamente sobre a teoria da *significação*.

Eco (1993, p.16) afirma que “a interpretação de um texto depende também (embora não fundamentalmente) de fatores pragmáticos, e que, portanto, um texto não pode ser abordado a partir de uma gramática da frase que funcione sobre bases puramente sintáticas e semânticas”. Assim, devemos levar em consideração não apenas o sentido literal do texto, mas os sentidos que o leitor lhe atribui a partir da relação dos signos com os usuários das expressões linguísticas.

Em outros termos, a *significação* de um texto é de caráter linguístico, mas também de caráter sociopragmático. O contexto social determina, pois, as condições de produção dos sentidos do texto.

Verificamos, com a análise das respostas desse item, que os sujeitos entrevistados não tinham consciência dessa natureza ideológica da *significação* textual e não revelaram conhecimento teórico sobre os estudos mais recentes relacionados à linguagem. Os conceitos expostos por eles constituem afirmações genéricas, desligadas de qualquer modelo de embasamento teórico, epistemológico.

Uma professora, apenas, usou os termos “significante” e “significado”, extraídos da teoria linguística saussureana. Três chegaram a afirmar que o significado residiria apenas no texto. Numa outra resposta, por exemplo, percebe-se uma desvalorização da força pragmática do texto: *significação* “é aquilo que o texto significa sem

levar em conta o contexto ou a vida social do aluno”. Esta concepção é incorreta, pois todo texto tem uma força pragmática advinda do contexto, ou seja, das condições sociais de sua produção.

Enquanto três docentes informaram ignorar o conceito teórico em questão, apenas duas enfatizaram que o texto e o contexto são elementos igualmente constitutivos da *significação*. As demais tentaram defini-lo apresentando ora um, ora outro caráter do termo: uma restringiu a *significação* do texto à *significação* da palavra; duas limitaram a *significação* textual ao contexto dos leitores, mostrando o significado totalmente centrado no mundo de experiências da criança e desconsiderando o texto; e mais duas enfatizaram o papel social do leitor na *significação* textual, desconsiderando outros elementos determinantes do sentido total do texto.

Concluindo, podemos afirmar que as professoras entrevistadas só se ocuparam da *significação* do texto, no sentido linguístico, literal. Não há uma preocupação com o sentido socioideológico, pragmático, apontado pela teoria bakhtiniana:

Na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B, ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística. (Bakhtin, 1988, p.95)

No que se refere à definição de *texto informativo*, quinta questão da entrevista, as respostas apresentadas pelas professoras são totalmente improcedentes do ponto de vista teórico. Chegaram a declarar o *texto não literário* como sendo um texto “sem bagagem cultural”, “sem criatividade”, “sem emoção”, “sem sequência”, “sem riqueza de conteúdo” etc. Com a atribuição de todos esses aspectos negativos ao *texto informativo*, percebemos uma supervalorização do texto literário e um desconhecimento total da natureza e função

desse modelo textual. Pela entrevista, verificamos que os sujeitos consideravam *não literários* os textos que passam informações e relatam fatos, mas sem nenhuma qualidade linguística ou social, chegando um deles a declarar que o *texto informativo* não é verbalizado, sendo constituído apenas de desenhos ou figuras. Enquanto uma das professoras confundiu-se e citou o gênero “notícia” como definição de texto informativo, outras assim o definiram: “não envolve tantos aspectos, não completo e não traz uma sequência uma mensagem”; “frases soltas, escritas em paredes [...] não têm conteúdo literário, não emite uma ideia”.

Para finalizar, uma das entrevistadas procurou definir *texto informativo* a partir da construção do que seria para ela o texto literário, valorizando este em detrimento daquele. Afirmava que no *texto informativo* “não há emoções e não está embutido o perfil psicológico ou físico do personagem, não visualiza a cor da paisagem e o ambiente em que se passa, como no texto literário”.

Nas formulações teóricas dos sujeitos entrevistados, percebemos, ainda, que eles relacionavam sempre o *texto informativo* com a verdade e o texto literário com a emoção e a invenção do real. Enfim, as respostas obtidas são confirmadoras do despreparo teórico das professoras em relação ao próprio objeto do conhecimento com que lidam, diariamente, na sala de aula.

Na sequência, o questionário usado na entrevista solicitava a definição de *texto literário*. As repostas são reveladoras do despreparo teórico dos educadores entrevistados sobre a natureza e a função do *texto literário*. Mais uma vez, apenas uma professora revelou entendimento do *texto literário* como manifestação de um código estético situado num determinado tempo cultural. As demais respostas se dividiram entre as que definiram a arte literária como mera expressão de emoção e sentimento, de natureza subjetiva e individual, ou pura ficção, não mantendo relação com a verdade e com a realidade social, e as que associaram o conceito de *texto literário* ao registro histórico dos fatos ocorridos no país, restringindo-o ao aspecto do conteúdo nocional e à mensagem da obra, desprezando a natureza

expressiva de arte. Nessa preocupação exagerada com o plano no-cional da obra, alguns sujeitos chegaram a definir o *texto literário* com a existência de uma estruturação formal completa (introdução, desenvolvimento e conclusão).

Alguns ainda ressaltaram a importância do *texto literário* para a formação humana, podendo, assim, ser mais valorizado que os outros textos que não possibilitam essa formação, ou o relacionaram simplesmente às categorias de “romance” ou “poema”, acabando por não definirem o *texto literário* e nem sua linguagem específica. E, enfim, um outro conceito equivocado tentava separar inapropriadamente o *texto literário* do jornalístico, pela diferença da informação transmitida, não fazendo referência aos aspectos da linguagem de um e de outro.

De uma forma ou de outra, as definições dadas pelos sujeitos entrevistados estavam centradas no plano do conteúdo. Os educadores revelaram total desconhecimento das relações intrínsecas entre fundo e forma do *texto literário*.

Solicitadas, na mesma questão, a apresentar exemplos de *textos literários*, as professoras limitaram-se a citar os gêneros *romance* e *poema*, ou alguns títulos de obras como *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*, *A Escrava Isaura*, *Planeta Azul*, *Romeu e Julieta*; e uma cometeu o absurdo de citar o modelo paradigmático geral como exemplo específico de *texto literário*.

Como se vê, as respostas fornecidas pelas entrevistadas reforçam seu desconhecimento teórico também sobre o conceito de literatura. No que diz respeito ao conceito de *leitura*, percebe-se, pelos dados obtidos, que as afirmações dos docentes eram vagas, genéricas e destituídas de um embasamento epistemológico sobre esse objeto de reflexão.

Orlandi (op. cit.), com base na teoria da Análise do Discurso, enfatiza em seu livro, *Discurso e leitura*, a necessidade da “construção de um aparato teórico e metodológico” para a aproximação do leitor ao objeto de leitura (o texto) e, por extensão, podemos dizer, para igual aproximação do educador ao seu objeto de ensino – a *lei-*

tura, a respeito da qual o despreparo conceitual dos docentes acaba comprometendo sua própria prática pedagógica.

Nessa perspectiva, o autor (idem) propõe uma reflexão crítica sobre a *leitura*:

desde que se assuma uma perspectiva discursiva na reflexão sobre leitura, alguns fatos se impõem em sua importância:

- a) o de se pensar a produção de leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada);
- b) o de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s);
- c) o de que o sujeito leitor tem suas especificidades e sua história;
- d) o de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente;
- e) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;
- f) finalmente, e de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social.

Percebe-se, pela citação transcrita, a ênfase dada aos papéis sociais da *leitura*. O ato de ler, para Orlandi, pressupõe reconstruir o movimento histórico e social da escrita; em outros termos, ler envolve movimentos de ordem individual (autor/leitor) e de ordem social (contexto). E são esses movimentos que conferem ao texto a potencialidade da *leitura* de vários sentidos.

Trevizan (1998, p.83) ressalta que

a leitura de texto literário pressupõe, portanto, não apenas o reconhecimento do sentido literal das palavras constitutivas do texto, mas envolve, sobretudo, a interpretação da ambiguidade semântica, revelada no erguimento das complexas relações de significados pragmáticos contidos nas produções. [...] Quanto melhor literariamente for o texto, mais complexo e profundo será o diálogo com o homem, oportunizando-lhe reflexões profundas sobre a identidade humana, individual e social.

Essas funções sociais da *leitura* não foram, no entanto, mencionadas pelas entrevistadas. Duas professoras, por exemplo, relacionaram o ato de ler a uma questão de hábito, colocando a *leitura* como necessária, e culturalmente obrigatória: “é o hábito de ler, aquilo que fazemos quando lemos”; “é um hábito necessário para a cultura de um ser humano”. Não se ressaltam nessas afirmações as funções sociais da *leitura*, e sim apenas o seu caráter de obrigatoriedade cultural.

Uma das respostas descreveu os passos que o leitor deve dar ao ler um texto: “Primeiro há a decodificação, a compreensão e a interpretação”. Na verdade, a professora que a apresentou confundiu a leitura com os passos da organização metodológica de sua aula: leitura oral do texto, compreensão do vocabulário (palavras soltas) e interpretação textual (através de questões).

Outra afirmação discutível é a que limitava o conceito de leitura a uma só modalidade de objeto, a escrita: “É tomar conhecimento de alguma coisa escrita”. Essa definição revela uma visão do ato de ler como um simples reconhecimento e entendimento de textos impressos (escritos).

As demais docentes, enfim, repetiram em suas respostas alguns verbos e expressões usados para definir o ato de ler: “interpretar”, “conhecer”, “entender o significado”, “adquirir conhecimento”, “compreender o mundo”, “decodificar símbolos”. No entanto, nenhuma delas utilizou um aparato teórico para a especificação do processo social da *leitura*, isto é, nenhum sujeito a definiu de forma completa, como o fazem os teóricos mais recentes, por exemplo, Trevisan (op. cit., p.43), que entende a leitura como “uma decodificação sonora da palavra escrita”, “um processo [...] de atribuição de sentido literal às palavras do texto” e “um exercício ativo de (re) criação da produção textual, pelo reconhecimento do uso social dos signos (sentido situacional das palavras)”. Como se sabe, as palavras não têm apenas um sentido linguístico estabelecido internamente no texto. O ato de ler pressupõe, portanto, o reconhecimento do “uso social dos signos” além do sentido literal resultante das relações linguístico-semânticas.

O comportamento das professoras entrevistadas, diante da oitava questão que lhes foi apresentada, confirma a configuração de um perfil teórico bastante deficitário e problemático. Dos doze sujeitos envolvidos na pesquisa, obtivemos apenas nove respostas, e todas elas incluíram conceitos impróprios e mesmo incorretos. Para definir *literariedade e leitura estética*, algumas afirmações chegaram a usar concepções opostas ou equivocadas, entendendo, às vezes, leitura estética como a apresentação gráfica de um texto: “Leitura estética é aquela que não há poesia”; “a leitura preocupada com rimas, com combinar palavras, algo poético, às vezes com humor”; “Leitura estética é a leitura que tem pontuações, parágrafo, dois-pontos, travessão, interrogação”; “Leitura estética é a exigência quanto à pontuação correta”; “É a leitura que tem pontuações, parágrafos, dois-pontos, travessão, interrogação”.

Poucas entrevistadas associaram o conceito de *leitura estética* com o sentido de “prazer”, mas não alcançaram uma definição teórica da “estesia” da arte. Limitaram-se a afirmar que “leitura estética é aquela que se apresenta bonita, bem dividida, e gostoso de olhar”; ou “leitura estética é a que agrada, isto é, que me dá prazer”.

Assim, nenhuma professora conseguiu definir *leitura estética*, abordando a relação dialógica (prazerosa) que um texto literário deve estabelecer entre ele mesmo e o leitor. Não se constatou nenhuma definição de *leitura estética* próxima do reconhecimento da complexidade do ato de ler os diversos sentidos do texto: o literal, o situacional, e o estético, nem se vislumbrou, nas respostas dadas, o relacionamento entre *leitura estética e literariedade* do texto. Sabemos que a *leitura estética* é a leitura específica (ideal) do texto literário. Para ler esteticamente, o leitor deve ter como objeto de leitura, necessariamente, um material artístico (literário) e proceder à identificação das relações íntimas entre o conteúdo da obra e os recursos sígnicos selecionados e combinados poeticamente pelo autor para a transmissão desse conteúdo. Podemos afirmar, para concluir, que os sujeitos entrevistados encontravam-se teoricamente muito distantes desse universo de conhecimentos e práticas literárias, o que leva à constatação final do despreparo teórico dos professores

do ensino fundamental sobre o objeto literário e a especificidade de sua leitura.

Essa afirmação se confirma com a explicitação do conceito de *poesia* apresentado pelas professoras, centrado, sobretudo, nas características técnicas e estruturais do poema, principalmente nos aspectos rítmicos. Tal restrição é reveladora da formação literária incompleta dos sujeitos da pesquisa.

Poesia caracteriza todo objeto cultural de natureza artística. Em Melo e Castro (1973, p.62), citado em Trevisan (1995, p.11), a poética se revela como uma “operação gestáltica de dinamismo fundo-figura e vice-versa”. Neste sentido mais amplo, podemos falar da existência de *poesia* na prosa, pois, como afirma Gebara (op. cit., p.153), quando cita Jakobson: “não se trata apenas da organização rítmica: toda organização interna está em causa”. O autor nos alerta ainda, na obra citada, para a análise da especificidade dessa “organização interna” e artística da poesia, ressaltando que ela deve contemplar diversos níveis como: o visual, o fônico, o léxico, o morfossintático e o semântico e considerar, ainda, no momento final, a síntese e a relação de todos esses níveis, o que permite, “uma interpretação crítica, não baseada apenas na impressão inicial”.

Essas considerações vêm a propósito de comparar as definições apresentadas pelas professoras quando foram solicitadas a definir *poesia* (questão nº 9 da entrevista). Suas respostas evidenciaram o desconhecimento do caráter de um texto poético quando citaram como característica essencial da *poesia* a própria rima e/ou o ritmo, estabelecendo sempre equivalência entre *poesia* e poema.

Neste sentido, as afirmações das entrevistadas não atingiram o reconhecimento de qualquer embasamento teórico e se perderam em afirmações restritas, limitando sempre o conceito de *poesia* a um texto em versos com rimas e ritmo. Consideremos, para ilustração, algumas delas: “é feita em versos podendo rimar ou não [...]”; “grupos de versos, formando estrofes, apresentando rimas ou não”; “poesia tem rimas, é estruturada em estrofes [...]”; “[...] se combinam sons e rimas”; “poesia são versos [...] as rimas existem em todas as poesias”; “[...] ritmo, sonoridade [...]”; “poesia é dividida

por estrofes, versos, às vezes formando rimas [...]”; “poesia geralmente tem rimas [...] tem estrofes [...]”; “poesia é riqueza em rimas [...]”; “poesia é algo com rima”; “Poesia tem rimas [...] o poema é geralmente pobre de rimas ou não as têm”.

Em várias respostas foram citados os aspectos emocional, subjetivo e lúdico da *poesia*. No entanto, nenhuma das professoras revelou conhecimentos da essência *poética* contida nas composições em versos (poemas) e/ou nas composições em prosa. Mostraram desconhecer que tanto o poema quanto a prosa podem conter *poesia* (estética e criatividade).

Essa realidade acaba por refletir no trabalho docente, que restringe a possibilidade de os leitores usufruírem o texto poético, como afirma Trevizan (op. cit., p.15):

Ora, se a poesia é uma estrutura comunicacional específica (que se abre à criatividade do leitor, na produção de sentidos legitimáveis tanto para o texto como para a vida) a tarefa do leitor, neste caso, só pode ser a de buscar (com prazer) a adequação do papel modalizante dos signos à ideia veiculada pela obra – tarefa aliás tão pouco frequente na prática escolar, onde a recepção da poesia tem se limitado à recepção de informações doutrinárias, [...] ou a dissecação do material estruturante do poema, mera contagem e classificação de estrofes, versos, síbalas poéticas...

É pertinente analisarmos aqui as respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa quando lhes foi solicitado que definissem *prosa poética* que, sabemos, é um texto com estatuto poético confirmado, revelador do trabalho inteligente e sensível (do autor/ artista) na construção de seu plano expressivo, para veiculação adequada do conteúdo explorado.

Observamos que quase 50% das professoras (cinco docentes) não responderam à questão sobre o conceito de *prosa poética*, revelando, assim, desconhecimento teórico desse objeto de leitura, também utilizado por elas na sala de aula.

Algumas apresentaram um conceito limitado, pois definiram a *prosa poética* como sendo um texto narrativo com rimas, des-

considerando, assim, a natureza artística geral desse tipo de texto: “escritas narrativas com rima”; “É um texto em prosa, mas que joga com as palavras, tem rimas”; “Texto em prosa com mensagem, com rimas, repetições e jogo de palavras”.

Essas definições nos levaram a concluir, portanto, que, para esses sujeitos da pesquisa, a arte *poética* deve estar sempre relacionada à característica da rima.

As poucas entrevistadas restantes citaram, também, de forma insuficiente, um conceito de *prosa poética* centrado na qualidade (desse texto) de produzir “emoção”, “beleza”, “afetividade”... Sabemos, efetivamente, que esses elementos todos constituem a potencialidade dos efeitos da linguagem artística sobre o estado do leitor. No entanto, uma concepção de *prosa poética* deve contemplar, necessariamente, a identificação da natureza específica desse objeto artístico e não só os efeitos que essa natureza produz no(s) leitor(es).

Em suma, o objeto da nossa pesquisa centra-se na apreciação crítica do ensino da *poesia* (poema). Em outros termos, a nossa intenção é a de contribuir para que os educadores do ensino fundamental desenvolvam uma conscientização teórica e prática sobre a necessária identificação da natureza *poética* do poema (material selecionado pelos autores de livros didáticos e pelos próprios professores como objeto de leitura em sala de aula) e as formas de tratamento metodológico dado a essa *modalidade literária* de texto na sala de aula. Como é possível deduzir, pelas considerações feitas até aqui, existe, de fato, um despreparo geral dos docentes para lidar com o material literário. É o que constataremos, a seguir, pela análise das respostas à segunda metade das questões da entrevista.

Tendo procurado avaliar como os sujeitos da pesquisa entendiam alguns termos relacionados a textos sejam eles em prosa ou em versos, passamos a investigar basicamente como e com que material e motivação desenvolvem seu trabalho no que diz respeito à literatura, especificamente com o ensino voltado à poesia.

Assim, solicitamos que as professoras citassem exemplos de poesia e os critérios que conduziram à sua escolha. Uma delas não respondeu essa questão e outra citou apenas o poeta Carlos Drummond

de Andrade; as demais, ou apresentaram alguns excertos de autores conhecidos, como Casimiro de Abreu, ou indicaram alguns títulos ou trechos de poemas, acompanhados ou não dos nomes dos autores: “História de uma gata” – Sergio Bardotti e Chico Buarque; “O chão e o pão” / “As bolhas” – Cecília Meireles; “Sem Barra” – José Paulo Paes; “A casa” / “A porta” – Vinicius de Moraes; “Cantiga”; “Neologismo”.

Com relação aos critérios utilizados para selecionar esse exemplo de poesia, uma professora não respondeu e outra assumiu não saber a diferença entre *poesia* e *poema*. A maioria das demais levou em consideração a estrutura do texto, aspecto evidenciado pelas expressões: “a forma, a linguagem”, “combinação de sons, rimas”, “musicalidade, estrofes, jogo de palavras”. Algumas se preocuparam com a possibilidade de utilizar o tema (conteúdo) com finalidade educativa (“informações doutrinárias”) e, ainda, poucas citaram os “aspectos poéticos” e “o lado romântico”.

Como se observa, tanto os exemplos apresentados como a descrição dos critérios revelam a compreensão superficial que as docentes tinham sobre o tema proposto e a falta de crítica na escolha de um texto poético.

Não foram muito diferentes os critérios apresentados pelas entrevistadas quando o objetivo é selecionar textos para o trabalho em sala de aula, o que ratifica uma formação teórica insuficiente.

Observa-se que os motivos apresentados para a escolha da poesia a ser utilizada como material de ensino concentraram-se na verificação simplista da existência ou não de rimas, de ritmo “entonado” e de linguagem acessível, na temática que emociona e desperta interesse, na referência possível às datas comemorativas e na possibilidade de utilização pedagógica para a formação do comportamento dos leitores.

Veja-se, por exemplo, a declaração de uma das professoras que afirmou escolher “o assunto que seja útil para a formação dos alunos no momento, para mudança de hábitos...”. A interpretação que esta docente fez do texto poético é, no caso, utilitarista. A aula com poesias provavelmente seria conduzida com o objetivo de inculcar normas comportamentais e valores em seus alunos.

Cumpre destacarmos, ainda, que uma das entrevistadas não definiu critérios de escolha, citando apenas a fonte (livros em geral e livro didático) de onde são retirados os textos para serem trabalhados em sala de aula.

Todas essas considerações, referentes às declarações dos sujeitos da pesquisa, como respostas à questão 12 da entrevista, enfatizam o despreparo docente geral para o ensino da poesia no Ensino Fundamental.

Em seguida, procuramos verificar o tipo de material utilizado no trabalho com a poesia (questão 13).

Cinco professoras afirmaram usar apenas o livro didático e, às vezes, algum paradidático ou música; uma delas declarou apresentar o texto mimeografado, fotocopiado ou escrito na lousa. Nas demais respostas, percebemos um desvio da própria leitura da poesia, quando os sujeitos falaram em *papel, dobradura, teatro, desenho, lápis de cor, colagem...* todos elementos que lembram atividades paralelas ao ato de ler o poema que, em si, não é levado em consideração.

Conhecendo as fontes de onde eram selecionados os textos poéticos para o trabalho em sala de aula, indagamos, na sequência, as formas como desenvolviam a atividade com a poesia.

Como pudemos constatar, a metodologia para o trabalho com a poesia não contemplava a leitura da literariedade da linguagem poética, o que, pode-se dizer, é decorrente do fato de as professoras não saberem conceituar poesia como objeto estético. Em suas declarações confundiam metodologia com os passos para uma abordagem artificial da poesia: “leitura individual”, “leitura coletiva”, “estudo das palavras desconhecidas”, “exercícios de substituição de palavras”, “exercícios de construção de pares de rimas”, “exercícios de transformação de palavras masculinas para femininas”, “coro falado”, “confeção de desenhos” etc.

De um modo geral, as docentes procuraram explicar aos alunos o que é um texto poético (estrutura formal) para, em seguida, realizar uma leitura individual, coletiva ou em coro falado (o que faz sofrer os mais tímidos); fizeram também uma exploração do vocabulário (algumas usando o dicionário) e, às vezes, cópias dos textos ou de-

senhos para representá-los. Uma das entrevistadas declarou ainda que usava o texto poético para o estudo das classes gramaticais: “[...] verbos, nomes de coisas, substantivos, adjetivos...”. Enfim, os sujeitos da pesquisa mostraram apenas uma preocupação com o reconhecimento de versos, estrofes, rimas, e não contemplaram, nas aulas, a leitura profunda da literariedade da poesia; desviaram-se da atividade principal da leitura estética do texto para atividades outras como dramatização, desenhos, cópias etc. Temos de ressaltar, ainda, que algumas respostas revelaram a preocupação em levar os alunos a produzirem poesia, sem previsão, no entanto, de um espaço metodológico de conhecimento prévio da própria natureza poética.

Enfim, todo esse comportamento metodológico geral, em relação ao ensino da poesia, confirmam o desvio da leitura do literário. As docentes, por falta de formação teórica específica sobre texto literário e seu ensino, cometiam falhas significativas no trabalho com a poesia.

Dando sequência à entrevista, as professoras foram indagadas sobre seu interesse em trabalhar com poesia. Nas justificativas emitidas por elas, observam-se reflexos de suas definições equivocadas de poesia. Todos os sujeitos entrevistados afirmaram o interesse dos alunos por esse tipo de texto e destacaram alguns elementos determinantes desse interesse: a extensão do modelo (textos de leitura rápida), o gosto infantil pelas rimas, a utilidade temática (datas comemorativas), a relação com a emoção etc. Entre os equívocos dos educadores em relação à natureza da poesia, destacamos, por exemplo, o que se relaciona com a extensão dos textos. Sabemos que, embora sejam mais curtos, não possibilitam leitura rápida, porque a linguagem elaborada da poesia exige do leitor reflexões profundas – e, portanto, mais demoradas –, sobre essa linguagem e sobre o mundo que ela simboliza.

Já a ênfase que deram ao gosto da criança pela rima, e à relação da poesia com a emoção, embora se refira a elementos importantes, não podem superar a relevância do trabalho de reconhecimento da construção estética da linguagem poética. No entanto, as entrevistadas não colocaram dados significativos sobre a importância do

trabalho com essa linguagem. Ou seja, não percebiam o valor da literariedade no trabalho com o texto poético.

É lamentável encontrarmos, ainda, entre as justificativas expostas, a referência ao uso do texto poético como pretexto para o trabalho temático com datas comemorativas, para o ensino da gramática e também para a criação de outro texto, como se fazer poesia fosse apenas mudar palavras ou rimas do texto original.

Quanto à falta de sugestões didático-pedagógicas para o trabalho com poesia, a primeira constatação que se faz, a partir das respostas das entrevistadas, diz respeito à necessidade de as instituições de ensino (especificamente os cursos de graduação em Letras e Pedagogia) reverem suas grades curriculares e repensem criticamente a formação teórica dos professores do Ensino Fundamental, no que se refere ao ensino-aprendizagem de textos literários.

Considere-se, por exemplo, a fala de uma das professoras (formada em Pedagogia, por uma faculdade particular): “Sim, porque não aprendi nada na faculdade e não conheço quem pode me ensinar o trabalho com poesia”.

Em resumo, todas as docentes entrevistadas reconheciam as falhas de sua formação teórica e clamavam por assessoramento e orientação para um bom desempenho no ensino da poesia: “Sinto falta de orientação e enriquecimento”; “Sim, porque preciso de mais preparo, capacitação e as faculdades que formam o professor não desenvolvem este tipo de trabalho”.

As entrevistadas também criticaram a maneira como o livro didático trabalha com o texto poético: “Sinto, porque os livros não trazem e é necessário buscar nos livros antigos”; “Sim, porque nos livros didáticos não há e também não temos requisitos para explorar e tirar ideias ou atividades dos livros paradidáticos”.

Para concluir, todos os sujeitos envolvidos na entrevista, sem exceção, declararam que a faculdade não os formou para o trabalho com o texto poético e que o livro didático também não sugere orientações teóricas e práticas para o desenvolvimento dessa forma de ensino.

Encerrando a análise das respostas às questões da entrevista, apresentamos as declarações das professoras sobre a metodologia

que empregam para trabalhar com os alunos a produção de textos poéticos. Percebemos que, das doze docentes entrevistadas, seis elegeram a apresentação do “tema” como ponto de partida para o trabalho de produção de poesias, como se pode ver pela fala de uma delas: “Sim, dou o tema, por exemplo, o município, falo sobre o desenvolvimento do comércio, das escolas e peço para as crianças escreverem uma poesia sobre o município”. Neste caso, fica claro que a professora não trabalhava com leitura de modelos poéticos (poesias) antes de pedir esse tipo de produção ao aluno; o que ocorria, metodologicamente, era apenas a discussão oral de um determinado tema (o município) e logo em seguida era solicitada a criação escrita de uma poesia. Observa-se, nesse procedimento, que a proposta de construção da poesia aparece de forma descontextualizada; a professora realiza um salto da linguagem oral (informal) para a linguagem escrita, especificamente, literária.

Outro comportamento bastante generalizado entre os sujeitos da pesquisa, com relação à metodologia para a produção de poesia, é a utilização da atividade de trocar rimas, ou substituir palavras, como se essas atividades, por si só, constituíssem, de fato, o processo total de construção de uma poesia.

Duas professoras exploraram somente o nível sonoro da poesia, pedindo para que os alunos produzissem rimas: “Sim, formação de poesias com rimas, sem preocupação com outros elementos (a métrica e a sonoridade)”; “Sim, faço uma lista de palavras com os alunos na lousa depois eles devem escrever um poema com versos como eles quiserem”.

Em geral, as docentes envolvidas nesta entrevista não revelaram conhecimento do processo de elaboração da linguagem literária; esse desconhecimento justifica, portanto, as falhas descritas na metodologia da produção da poesia. Os procedimentos por elas adotados, e revelados na entrevista, em nenhum momento ressaltam os mecanismos ativados na linguagem de um autor para a construção de um texto artístico, como é a poesia. Daí a dificuldade confirmada na condução de seus alunos, nos exercícios de construção de textos poéticos.

Concluída a configuração do perfil teórico-profissional dos sujeitos desta pesquisa, o próximo passo do nosso estudo constituiu a observação das aulas sobre poesias, ministradas por eles. A descrição das aulas e uma breve apreciação crítica sobre elas são relatadas a seguir.

2

Descrição e breve interpretação da prática de ensino da poesia

A prática de ensino da poesia na Escola 1

2ª série escolar do Ensino Fundamental

A professora iniciou a aula, escrevendo na lousa a palavra: “Poesia” e, enquanto os alunos exclamavam: “Eba, oba! Adoro poesia”, transcreveu o poema “O mosquito escreve” – de Cecília Meireles –, e pediu que eles copiassem.

Terminada a cópia do poema, um aluno comentou que ele era muito sem graça. A professora então respondeu: “Não é sem graça não, vocês devem observar melhor os insetos. Se vocês virem o pernilongo vão observar que ele faz este barulho de bater uma asa na outra”.

Uma criança, então, perguntou qual o significado da palavra “oblongo” e a professora aconselhou-a a pesquisar no dicionário.

A leitura da poesia foi feita três vezes, por alguns alunos indicados pela docente (cada um lia uma estrofe ou até o ponto-final).

A docente conversou sobre o pernilongo: “quase todas as crianças já foram picadas por pernilongo, o bebê, a mamãe usa o mosqueteiro, dá coceira”. Depois pediu uma leitura coletiva e, a seguir, escreveu:

Entendimento do texto

1. *Este texto é uma...*
2. *Qual é o título da poesia?*
3. *Qual é o nome da autora?*
4. *Qual inseto ela observou para escrever a poesia?*
5. *Qual a letra que o mosquito faz quando trança as pernas?*

6. *Complete:*

O Mosquito sobe e fazendo um Q.

7. *Qual a letra que ele faz quando cruza as patas?*

8. *O mosquito da poesia é analfabeto?*

9. *Junte todas as letras que o mosquito faz desde a primeira, qual é a palavra?*

Gramática:

1. *Copie do texto cinco palavras monossílabas.*

2. *Dê o masculino da palavra poetisa.*

3. *Copie do texto quatro palavras polissílabas.*

4. *Copie do texto duas palavras que tenham os dígrafos rr-ss.*

5. *Copie do texto cinco palavras dissílabas.*

6. *Copie do texto cinco palavras trissílabas.*

Separar as sílabas e dizer quantas:

Mosquito-

ninguém-

faz-

esquisito-

analfabeto-

bonito-

cruza-

inseto-

Muitas dúvidas surgiram, principalmente com relação à questão referente ao masculino da forma “poetisa”, mas em nenhum momento a docente explicou as questões.

Logo após o término das cópias (exercícios), a professora começou a correção oral. Neste momento uma criança começou a chorar porque não conseguiu acompanhar. Tudo foi feito muito rápido: a cópia e a correção, e as crianças acabaram não tendo tempo de resolver os exercícios.

A professora pediu para que as crianças observassem um pernilongo e trouxessem algo escrito. Sobre isso, nada foi colocado na

lousa. Não houve explicação sobre o tipo de texto a ser produzido e nem se estabeleceu uma data para a entrega do trabalho.

Em seguida, as crianças começaram a responder os exercícios de entendimento do texto e de gramática, na lousa; a sala toda conversava e a docente permanecia sentada; algumas crianças corrigiram seus cadernos, outras continuavam conversando.

Quando a correção acabou, a docente apagou um lado do quadro e colocou outro exercício, agora sobre o verbo no presente, escrevendo: “Eu lavo, e tranço meu cabelo”. As crianças, em fila, deveriam continuar oralmente o exercício, trocando o sujeito da frase por tu, ele, ela, você, vós, eles, elas, vocês.

Durante o desenvolvimento do exercício, foi dado o sinal para o recreio, os alunos saíram e organizaram a fila para o intervalo. Quando voltaram para a sala de aula, o horário previa aula de Matemática.

3ª série escolar do Ensino Fundamental

A aula sobre poesia, na 3ª série da Escola 1, começou com a distribuição do poema “A televisão da bicharada”, de Sidônio Murlha, que, no entanto, trazia como autor, nas folhas mimeografadas, Carlos Queiroz Telles:

A televisão da bicharada (Carlos Queiroz Telles)

*A TV chegou no mato
 novidade nunca vista!
 Todo bicho quer contrato
 pra trabalhar como*

Enquanto as crianças liam o texto silenciosamente, a docente escreveu na lousa:

*Artista estação novela
 Ator atriz programa infantil*

Em seguida, estabeleceu-se um tipo de jogral. Enquanto um grupo lia a quadrinha, outro completava o poema e vice-versa. Só depois todos leram coletivamente.

A professora disse, então: “antes da gente escrever qualquer coisa eu queria trocar umas ideias com vocês.” E iniciou uma discussão sobre a televisão, sua capacidade de sedução, sua função (informação e entretenimento), qualidade (questionando-se os bons e maus programas) e também sobre as propagandas. A professora revelou-se bem informada e conseguiu fazer com que as crianças percebessem as ideologias dos comerciais e anúncios da TV. Questionou também a veracidade das informações veiculadas. O trabalho foi oral, mas houve o envolvimento de toda a classe.

Após esse trabalho, a docente passou as atividades, em outra folha mimeografada, cujos exercícios estão apresentados na sequência:

1. *Dê o que se pede:*

Título do poema:

Autor do poema:

Assunto do poema:

O poema possui estrofes.

Cada estrofe tem versos.

2. *Encontre as rimas do texto:*

Função rima com

Escrever rima com

Descabela rima com

Memória rima com.....

Sedutor rima com

Parceira rima com

Feliz rima com

Graça rima com

3. *Produção*

Quando todos os alunos terminaram as atividades, a docente pediu uma produção textual dizendo: “de tudo que nós falamos da TV, dos benefícios, dos malefícios, sobre a escolha dos programas,

sobre a perda de tempo em frente da TV, que a televisão não deve escravizar nossa vida, baseados em tudo isto eu queria que vocês produzissem um texto livre. Pode ser poema, ou não. Pode ter rima ou não”.

As crianças produziram os textos com entusiasmo e os entregaram à professora. A seguir, a docente apagou a lousa para dar início à aula de Matemática.

4ª série escolar do Ensino Fundamental

A aula de poesia desta quarta série começou com a professora dividindo a sala em seis grupos de alunos. Distribuiu, a seguir, o texto “Chapeuzinho Vermelho”, de Pedro Bandeira, dizendo que cada folha seria considerada um capítulo. Eram quatro folhas, portanto quatro capítulos.

A docente disse que o texto era diferente dos outros vistos anteriormente, por se tratar de uma poesia. Pediu, então, a leitura silenciosa do poema. Depois os grupos leram em voz alta. A seguir, alguns alunos leram, cada um, uma estrofe.

Feita a leitura, a professora distribuiu as atividades por grupo, e para a turma que ficou com a gramática, ela passou as atividades na lousa:

Gramática

1. *Retire dos quatro capítulos e relacione:*

- *nomes próprios (substantivos)*
- *nomes comuns (substantivos comuns)*
- *qualidades (adjetivos)*
- *uma ação de cada página (verbos)*
- *na página 1 – os verbos no tempo passado*
- *na página 2 – um pronome do caso oblíquo*

2. *Procure no texto quanto à sílaba tônica: palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.*

As crianças, entusiasmadas, começaram o trabalho e a docente aconselhou que cada grupo nomeasse um redator. Cada grupo sorteou uma atividade: um ficou responsável pela gramática, outro pelas notícias do dia e classificados, um terceiro deveria escrever uma carta para Chapeuzinho Vermelho, outro desenhou a história em partes e duas turmas fizeram um *rap* para a história.

Terminadas as atividades, as crianças fizeram as apresentações. Os alunos envolvidos fingiram filmar todas as apresentações e a cada uma delas bateram palmas e fizeram elogios.

O último grupo a se apresentar foi o da gramática. A professora aproveitou e pediu para as crianças arrumarem as carteiras novamente em fila. Conforme o grupo apresentava as atividades gramaticais, a docente foi explicando os exercícios. E assim terminou a aula de poesia.

Percebemos, na Escola 1, que embora as professoras tivessem se empenhado na escolha de poemas infantis e no desenvolvimento das aulas, todas, da 2ª à 4ª série, mantiveram uma mesma rotina: leitura, exercícios de gramática e produção de textos. Assim, didatizaram suas aulas seguindo o modelo recorrente nos livros didáticos.

Do tipo de leitura trabalhada, nem a “coletiva”, nem a “individual” estabeleceu uma relação dialógica entre texto (poema) e leitor (alunos).

A interpretação dos textos quase não aconteceu. A professora da 3ª série ensaiou alguns questionamentos sobre as ideologias da televisão, mas não conseguiu fazer relações entre a discussão proposta e o poema propriamente dito.

Todas pediram exercícios de contagem de versos e estrofes, bem como de completar e copiar utilizando rimas. Percebemos que, para essas docentes, o trabalho com poesia se resumia a exercícios rítmicos.

A produção de textos aconteceu de maneira descontextualizada e fragmentada, como, por exemplo, na 2ª série, quando a tarefa foi apresentada sem explicações e os alunos deviam escrever a partir de uma proposta absurda: observar um pernilongo ou mosquito e escrever sobre isso.

Vejam, a seguir, as aulas de poesia da Escola 2.

A prática de ensino da poesia na Escola 2

2ª série escolar do Ensino Fundamental

A professora transcreveu na lousa o texto “As borboletas”, de Vinicius de Moraes, e pediu que os alunos o copiassem.

As crianças o copiaram em silêncio. Quando terminaram, a professora perguntou o que havia colocado na lousa. Os alunos responderam que aquilo era uma poesia. Houve, então, uma leitura em voz alta e só depois a docente começou a interpretação do texto, oralmente. Ela disse: “Quem é o autor?” e as crianças responderam: “Vinicius de Moraes”. E prosseguiu: “O que vocês entenderam?” Um aluno respondeu: “Que as borboletas são bonitas, não pode matar elas”. As crianças foram motivadas a falarem mais, e conduzidas a responderem que “as borboletas são belas e alegres, que gostam de luz, que as amarelinhas são bonitinhas e que as pretas...”. Neste momento, a professora interveio com a pergunta: “O que as pretas representam?” e uma criança respondeu: “a escuridão”.

A docente não explorou o significado de escuridão. Começou, a seguir, a perguntar sobre as cores. “O que vocês conhecem de branco? [...] e amarelo?” Depois dessa discussão, voltou para a lousa e passou as seguintes atividades:

Língua Portuguesa:

Retire do texto as palavras com:

br, as, z no final, fr, nh, or.

Após corrigir o exercício, distribuiu folhas de papel para cada criança, para que fizessem borboletas (quatro) de dobradura, tendo ensinado como fazê-las.

Enquanto os alunos dobraram, pintaram e colaram as borboletas, a docente perguntou: “Como é o nome disto aqui?” Os alunos responderam que era “*estrofe*”, mas a professora não definiu estrofe, nem a explicou. Ela perguntou, ainda, se todas as estrofes eram regulares e as crianças responderam quantos versos havia em cada

estrofe. Depois pediu aos alunos que indicassem as rimas. Em coro, todos disseram: “Branças – Preta”; a professora corrigiu: “Não me diga que isto rimou”. A aula então continuou e os alunos passaram a fazer outras rimas (azuis/luz, amarelas/belas), mas a docente não explicou o significado de *rima*.

Depois que as crianças colaram as borboletas no caderno, a professora foi até a lousa e escreveu um novo exercício:

2) *Responda:*

- a) *Quais são os personagens?*
- b) *Onde se passa a poesia?*
- c) *Como são os personagens?*
- d) *O que fazem os personagens?*

Enquanto os alunos copiavam e respondiam, a docente perguntava se havia alguma palavra desconhecida. Um garoto disse não saber o significado da palavra “franca”. A professora, então, pediu a uma menina que procurasse no dicionário e escrevesse o significado na lousa. Ambas, menina e professora, não acharam a palavra procurada. A docente resolveu o problema dizendo: “No dicionário a palavra ‘franca’ é ‘sincera’, na poesia pode ser ‘divertida’.” Essas definições foram colocadas na lousa e as crianças as copiaram.

Neste momento, soou o sinal para o recreio e os alunos saíram. Quando voltaram para a classe, a docente realizou a correção das questões nos cadernos, até a aula terminar.

3ª série escolar do Ensino Fundamental

Observou-se, ainda, outra aula de literatura infantil (ensino de poesia) em uma 3ª série do 1º grau escolar, na Escola 2.

A professora iniciou a aula com algumas explicações:

Poesia não tem diferença nenhuma com poema. O poema pode ter rima ou não e a poesia tem rima. Tudo o que vocês veem pode ser poesia, basta um pouco de sensibilidade.

A docente passou um conceito equivocado sobre a relação entre poesia e poema e apelou para a sensibilidade do leitor/aluno, que acabou aprendendo errado um conceito importante.

A seguir, as crianças copiaram o texto poético “A bailarina”, de Cecília Meireles, colocado na lousa.

A professora pediu para as crianças copiarem a poesia e depois a lerem em silêncio. Após a leitura, perguntou se os alunos haviam entendido o texto. Fernando disse que não, e levou uma bronca.

A classe recebeu a informação que a poesia era de Cecília Meireles, mas os alunos ficaram sem saber quem era a autora, qual era o seu contexto literário, social e ideológico. Depois a professora leu o texto em voz alta para as crianças e perguntou quantos versos havia na poesia. Os alunos responderam: “18 versos e 8 estrofes”. A resposta foi aceita sem nenhum comentário sobre o que seria um verso ou uma estrofe.

A seguir, os alunos leram a poesia em voz alta e a professora começou a formular questões sobre o poema. “Por que será que a menina tão pequena quer ser bailarina?” A própria docente respondeu: “Quem sabe ela já tinha alguém na família que era bailarina?” Perguntou, ainda, quem gostaria de ser bailarina, onde já haviam visto uma bailarina e qual seria a idade da menina do poema.

Durante o trabalho de interpretação, a docente apenas tentou repetir o sentido literal do texto e nem isto conseguiu. Por exemplo: o poema informa, na sexta estrofe, que a criança “Põe no cabelo uma estrela e um véu/ e diz que caiu do céu”. A professora, no entanto, tentando reproduzir literalmente o que o texto diz, afirmou que “a menina caiu do céu porque estava empolgada com a dança. Quando eu estou dançando eu esqueço de todos os problemas”. Dessa forma, ela passou uma leitura equivocada do poema para seus alunos.

Julgando ter feito a interpretação de todo o poema, a professora perguntou às crianças se lembravam de outro poema. A classe se lembrou de “O Menino Azul”, também de Cecília Meireles, que foi lido, em seguida.

A professora perguntou qual a diferença entre os dois poemas e ela mesma respondeu: “A diferença é que o sonho do menino é impossível e o da menina é um sonho possível.”

Começaram, então, as atividades escritas sobre o texto discutido e a docente escreveu na lousa:

Complete:

1 – *O título da poesia é ...*

A autora ...

2 – *Quantos anos você acha que esta menina deveria ter?*

3 – *Descreva a menina como você imagina.*

4 – *Esta menina quer ser bailarina, e você, o que quer ser?*

5 – *Comparando as poesias “O menino azul” e “A bailarina”.*

a) se você fosse poeta qual das duas poesias você escreveria? Por quê?

6 – *Copie as palavras que rimam e escreva uma poesia.*

Terminados os exercícios, a professora distribuiu folhas de papel e pediu aos alunos que fizessem um desenho que pudesse expressar tudo o que tinham ouvido sobre a interpretação do poema.

Nesta aula também observamos que as atividades propostas não se articulavam entre si, desconfigurando um projeto de estudo do poema. Não existiu um momento para o ensino da poesia e muito menos para a interpretação. A docente não conseguiu nem mesmo reproduzir o sentido literal do poema, acrescentando-lhe até dados de conteúdo, como, por exemplo, a afirmação de que a menina caiu do céu porque se empolgou ao dançar.

Os exercícios de produção de novos textos, propostos a partir do material de leitura trabalhado, também não envolveram uma reflexão prévia sobre os mecanismos específicos de construção de uma poesia. Assim, as produções textuais das crianças confirmaram o exercício limitado de mera reprodução textual, como, por exemplo, podemos observar em suas redações:

*Quero ser bailarina
Mas dizem que sou pequenina*

(Laís Camoloez, 8 anos)

*Menina pequenina
inclina a menina
bailarina*

(Cláudio A. da Silva 9 anos)

A aula foi encerrada sem mais nenhum comentário sobre o texto poético e o processo de criação de poemas.

4ª série escolar do Ensino Fundamental

Observamos, ainda, outra aula sobre ensino de poesia, em uma 4ª série do Ensino Fundamental na mesma instituição escolar.

A docente distribuiu um texto mimeografado: “As coisas que a gente fala”, de Ruth Rocha, sem os dados bibliográficos da autora.

Antes de discutir o texto com os alunos, a professora tentou explicar o que era poesia, através de perguntas e respostas. O diálogo começou quando a docente pediu para as crianças observarem a forma do texto mimeografado e perguntou: “Já observaram a forma do texto? Então que tipo de texto nós vamos trabalhar hoje?” As crianças responderam, em coro, que era poesia.

A fala da docente continuou assim: “Poesia. Um texto que foi construído em três estrofes e dezessete versos. O que é estrofe? Um conjunto de versos. O que é verso? Uma linha. O que é uma poesia?”

Neste momento, a professora começou a fazer uma lista na lousa pautando as definições dos alunos: “rimas”, “entonação de voz”, “originalidade”, “harmonia”, “expressões de linguagem”. Poesia foi definida, entre outros termos, como “ritmo”, “musicalidade”, “sonoridade”, “inspiração”. As crianças enfatizaram que o autor precisava de “atenção”, “concentração” e “criatividade” para escrever uma poesia. Disseram que o trabalho com poesia se fazia com palavras, palavras que eram estudadas, escolhidas “para dar certo e encaixar com sentimento no poema”.

Depois dessa discussão, os alunos leram o poema, seguindo as questões propostas no texto mimeografado:

A discussão oral do texto:

- 1) *Leia com atenção três vezes o texto;*
- 2) *Pesquisar no dicionário as palavras mais difíceis;*
- 3) *Que tipo de texto é este que vamos trabalhar hoje;*
- 4) *Qual é o nome da poesia? Será que o nome tem a ver com o conteúdo do texto?;*
- 5) *Quem escreveu esta poesia?;*
- 6) *O que é poesia?;*
- 7) *Como esta poesia é formada? O que é uma estrofe? Que nome recebe cada linha da poesia?*

As crianças responderam e a professora distribuiu, então, outra folha de atividades com o título “Compreensão do texto”. Foram sete exercícios propostos:

- 1) *O que a autora quer transmitir ao leitor do seu poema?*
- 2) *O que dizem os seguintes versos:*
‘As coisas que a gente fala,
Saem da boca da gente’
- 3) *Os versos 3º, 4º, 5º e 6º da primeira estrofe falam sobre:*
 As mensagens são transmitidas através de palavras.
 É necessário que o assunto seja de interesse.
 A comunicação só é feita por palavras.
 As palavras não querem dizer nada ao leitor.
- 4) *A expressão pessoa distraída significa:*
 pessoa desatenta
 pessoa concentrada
 pessoa atenta

- 5) *Quando as palavras entram e saem sem fazer complicação?*
- 6) *Na última estrofe os 1^a e 2^a versos falam que as palavras não entram nas cabeças:*
 () certo () errado
- 7) *Escolha uma estrofe da poesia e reescreva com suas palavras.*

Essas atividades mostram que a interpretação, ou seja, a compreensão do texto poético era feita apenas mediante a leitura do sentido literal do poema. As crianças utilizavam as mesmas palavras do texto, às vezes, outras. No entanto, a docente não trabalhou nenhuma relação dos signos com os usuários do texto (autor e leitor), não explorando, portanto, o sentido situacional do poema, ou seja, não eram lidas as ideologias transmitidas por ele. Após a correção dos exercícios propostos, a professora encerrou a aula sobre poesia e deu início à aula de Matemática.

As aulas de poesia observadas na Escola 2 também eram didatizadas, ou seja, as docentes seguiam o roteiro estabelecido pelo livro didático: leitura, interpretação, gramática e produção de textos. E a maneira como trabalharam essas questões reforçam seu desconhecimento com relação à poesia. Novamente, as definições de poesia foram dadas a partir de um discurso que priorizava a forma do texto. Para as docentes da Escola 2, poesia é um texto em versos e estrofes.

Ao interpretar os poemas, as três educadoras sugeriram questões informativas como, por exemplo, na 2^a série, quando a professora perguntou sobre as personagens, referindo-se à poesia “As borboletas”, de Vinicius de Moraes.

No trabalho com gramática, observa-se uma ênfase no aspecto formal, pois os exercícios propostos exigiam dos alunos que retirassem do texto poético palavras de determinadas classes gramaticais.

A produção de textos nessa escola, por sua vez, aconteceu de duas maneiras: escrever um poema com rimas e transformar a poesia em texto narrativo. Essas propostas não esclareciam, aos

alunos, o sentido situacional do poema. E as crianças escreveram sem entender as diferenças entre texto em prosa e texto poético. As docentes levaram seus alunos a pensar que todos podem ser poetas e que escrever poesia é simples, bastando somente rimar.

A prática de ensino da poesia na Escola 3

2ª série escolar do Ensino Fundamental

Devido à época em que realizamos a observação (mês de agosto), o trabalho da docente com a poesia estava voltado à temática do folclore.

No início da aula, a professora perguntou aos alunos se conheciam o conceito de “parlenda”. As crianças responderam entoando: “Um, dois, feijão com arroz [...]”. Na sequência, falou um pouco sobre lendas e não retomou o assunto inicial, deixando, portanto, de oferecer uma definição clara de “parlenda”: “rimas infantis, em versos de cinco ou seis sílabas, para divertir, ajudar a memorizar, ou escolher quem fará tal ou qual brinquedo” (Holanda, 1989, p.1272).

A aula prosseguiu resgatando lendas que haviam sido pesquisadas e refletindo sobre a característica de não serem conhecidos os seus autores. A docente enfatizou que o folclore era “o tataravô falar para o avô falar para você”, explicou que o folclore é passado de geração para geração e que por isso não há a revelação dos autores. E assim prosseguiu fazendo reflexões conjuntas (professora × alunos) sobre o folclore.

Em um dado momento, a professora explicou para as crianças que naquela aula elas iriam trabalhar uma poesia “que é folclore” e perguntou: “Quem sabe o que é poesia?”.

Um aluno respondeu que “poesia é rima” e a professora perguntou, então, à sala: “e o que é rima?”. Tendo recebido como resposta “Marcel – mel”, “Gabriel – pastel”, a professora finalizou o conceito de rima, dizendo que “rima é quando tem o mesmo som no final da palavra” e que “poesia é aprender a olhar e sentir”.

A seguir, a docente leu “Poesia Folclórica”, texto escolhido para o trabalho do dia, que foi afixado na lousa em um cartaz.

Após a leitura, a professora explicou que esse poema não tinha autor definido e que havia sido escrito pelo povo. Em seguida, as crianças leram o poema em voz alta e, indagadas se haviam gostado, responderam que sim e começaram o trabalho com o poema, realizado individualmente.

Cada criança foi orientada a fazer as atividades no bloco, com nome, data e o título que era “Trabalhar com poesia é aprender a olhar e a sentir o mundo”. Os exercícios consistiam em:

1. Copiar o poema do cartaz;
2. Grifar as rimas com lápis de cor;
3. Escrever três lugares onde você gostaria de escrever seu nome;
4. Agora procure ou crie palavras que rimem com as três primeiras;
5. Complete as quadrinhas;
*Quem quiser saber meu nome
 Dê uma volta no*
*O meu nome está escrito
*
6. Ilustre as quadrinhas; (referente à quadra criada)
7. Leia o seu poema para a sala.

Dentre as atividades expostas é importante ressaltar a preocupação da docente com relação à cópia e à acentuação gráfica:

Aluno: Tia, acabei.

Professor: Já? escreveu rapidinho, hein! Agora você olha se tem acento ou não. Olha para os acentos viu, gente! Quero letra bonita hoje. Folclórica tem acento. (Dirigindo-se a um aluno)

Durante a aula, a professora também enfatizou a preocupação com o ensino da “rima”: “Oh! Filhinho não mandei rimar.” [...] “Se acontecer de não conseguir rimar mude o nome (a palavra).”

Os dois últimos exercícios propostos, a ilustração e a leitura foram feitos sem nenhum objetivo. Sobre o desenho, a docente somente informou: “nesta questão vocês vão ilustrar a quadrinha que vocês fizeram [...] a ilustração é por parte de vocês”.

No final da aula observada, cada aluno lia sua quadrinha e recebia elogios da professora e palmas dos amigos. Vejamos algumas produções:

*Quem quiser saber meu nome,
Dê uma volta no **quintal**
O meu nome está escrito
Na asa de um pardal. (Mariana)*

*Quem quiser saber meu nome,
Dê uma volta **de barquinho**
O meu nome está escrito
Na asa de um passarinho. (Rafael)*

*Quem quiser saber meu nome,
Dê uma volta **de navio**
O meu nome está escrito
Dentro do barril. (Thaís)*

E assim terminou a aula, com a leitura dos textos, em meio a muitos aplausos.

3ª série escolar do Ensino Fundamental

Antes da aula sobre poesia que observamos na 3ª série da Escola 3, a professora já havia pedido aos alunos uma pesquisa sobre o “Tangran”.

Os alunos trouxeram como resposta que esse material era um jogo de formas geométricas, um quebra-cabeças de sete peças que permitia montar qualquer coisa, até animais. A professora completou as informações dos alunos dizendo que o *tangran* é originário da China.

A seguir, a sala foi dividida em nove grupos; cada um recebeu um jogo (*tangran*). A proposta da professora era a de que, inicialmente, os grupos brincassem para conhecer o material: “primeiro eu gostaria que vocês formassem um quadrado, depois vários tipos de figuras”.

A sala se movimentou rapidamente; todos estavam empolgados com as atividades propostas. A professora anunciou que, conforme os grupos fossem terminando, ela passaria um exercício com uma figura determinada.

Depois de executada a primeira tarefa, ou seja, a confecção de um quadrado com o *tangran*, a professora mostrou várias figuras que poderiam ser feitas com o jogo.

Cada grupo recebeu um *tangran* de papel e a orientação de que deveria pintar, recortar e formar uma figura com as peças recortadas. Antes mesmo de pintar e recortar, as crianças já discutiram e concluíram o que cada grupo iria fazer.

Enquanto os alunos pintavam e recortavam o papel, a docente passava pelos grupos distribuindo meia cartolina e dando a seguinte instrução: “Na metade da cartolina vocês devem montar o *tangran*, colar e desenhar a paisagem do objeto colado, é um quadro”.

No decorrer da atividade, a professora falou: “enquanto vão pintando, pensem na característica desta figura, o que é, para que serve, do que é feito, todos os tipos de características, onde é usado, escrevam as características na cartolina”.

Depois, a docente passou, grupo por grupo, perguntando se eles já estavam pensando nas características da figura e, a seguir, disse: “agora vocês vão olhar para o desenho, soltar a imaginação e escrever uma poesia sobre o quadro”. Não tendo obtido resposta para a pergunta que fez na sequência, “o que é uma poesia, gente?”, repetiu: “cada um vai olhar para seu quadro, ler as características e escrever uma poesia, uma coisa bem bonita, gostosa de se ler”.

Alguns conselhos ainda fizeram parte da aula: a professora lembrou o uso do dicionário e pediu atenção quanto aos erros de grafia.

Quando os grupos terminaram, houve um momento para a leitura e comentários positivos sobre o que o grupo/expositor fez. Verifiquei várias figuras como: índio, galinha, menina, patinho, guarda de trânsito, canguru, saci-pererê (duas vezes) e robô.

Depois da exposição oral, as crianças ganharam *tangrans* menores e foram aconselhadas a passarem todos os textos no caderno de redação. Antes disso, a professora fez as correções e conversou

sobre o trabalho feito, realizando uma espécie de avaliação. E a aula terminou com os alunos montando a figura e escrevendo as poesias no caderno de redação.

A pesquisa inicial teve como objetivo formar determinado conhecimento: “saber o que era *tangran*”. Os alunos com certeza sabiam e haviam pesquisado, mas o ensino de poesia ficou seriamente comprometido.

4ª série escolar do Ensino Fundamental

Assistimos a uma aula sobre poesia na 4ª série da Escola 3. A professora iniciou perguntando aos alunos se eles conheciam um navio, onde se usava esse meio de transporte, quem cuidava dele e quem era o marinheiro. As respostas dadas pelas crianças não foram comentadas e a professora distribuiu, então, uma cópia do poema “Surpresa”, de Sidônio Muralha, sem indicar a fonte bibliográfica.

Os alunos leram o texto silenciosamente, depois o declamaram em forma de jogral e colaram a folha nos cadernos. A professora pediu que assinalassem as palavras desconhecidas e, depois de alguns minutos, verificou com a sala o que fora grifado.

Matheus assinalou “colibri” e alguns alunos responderam que era um passarinho. A professora não esclareceu nada e deu continuidade à aula, explicando que aquele texto estava escrito em forma de poesia. “O poema é apresentado em forma de versos e estrofe. Quem sabe o que é verso?”

Os alunos responderam em coro: “Cada linha do poema”. Quando a professora indagou o que era estrofe, as crianças responderam que eram “quatro linhas do poema”. Então a docente esclareceu: “não, é o conjunto de versos que forma uma estrofe”. Pediu para uma aluna, Thaís, contar os versos e os alunos descobriram que o poema “Surpresa” tinha 48 versos.

A seguir, a professora perguntou se o poema tinha rima. Como a resposta foi afirmativa, selecionou alguns alunos para falarem quais eram as rimas.

O próximo passo consistiu em distribuir um novo impresso aos alunos, desta vez com exercícios sobre o texto “Surpresa”.

Antes de os alunos começarem as atividades, a professora leu o primeiro e o segundo exercícios, esclarecendo que deveriam fazer cinco pares de rimas (o exemplo dado na cópia não seria aceito) e lembrou que a “rima é o som final de cada palavra”.

As três atividades, mostradas a seguir, tiveram como enunciado “Treinando para ser poeta”. A professora nada explicou e pediu apenas que os alunos lessem e fizessem as atividades propostas:

1. *Leia e aprenda:*

*Nas poesias, normalmente encontramos rimas, ou seja, palavras cujo som final se parece. Observe algumas rimas da poesia **Surpresa**.*

<i>Apitou – Tropeçou / marinheiro – canteiro / caiu – viu</i>

2. *Copie do texto outros pares de palavra que rimam:*

3. *Neste caça palavras você vai encontrar cinco palavras que rimam com **gaiola**.*

A	C	D	B	E	F	G	V	H	F	N	G	T	Q	M
C	A	R	T	O	L	A	I	J	P	I	J	A	F	R
R	R	L	M	N	O	S	T	P	R	C	L	R	O	L
Q	A	R	G	O	L	A	R	S	I	L	C	A	S	I
T	M	U	V	X	Z	C	O	A	N	A	T	R	Q	A
C	B	D	E	V	I	O	L	A	E	M	R	Y	D	C
F	O	G	H	I	J	L	A	L	P	Q	G	H	K	L
M	L	N	O	P	Q	A	R	S	X	Z	A	T	J	U
C	A	M	I	S	O	L	A	T	Ç	O	S	E	R	I

Enquanto isso, a docente verificava, de carteira em carteira, a tarefa pedida, quando dois alunos foram lhe mostrar o exercício e ela perguntou: “Feliz é com s?”. Provavelmente os alunos haviam rimado “feliz” com “colibris”, o que não foi aceito por ela. As crianças voltaram para suas carteiras e apagaram o par de rimas.

Dando prosseguimento, a docente pediu às crianças para iniciarem a atividade seguinte, o caça palavras. O enunciado estabelecia que, no diagrama, poderiam encontrar sete palavras que rimavam com “gaiola”.

Na sequência, a professora leu o poema “Chico Cochicho”, de Cristina Porto, que estava também no impresso distribuído por ela, e pediu que as crianças lessem a primeira estrofe e completassem a segunda. Vejamos:

*Na Chácara do Chico Cochicho
Você nunca vai achar
(Não adianta procurar...)
estas coisas que eu vou falar.*

*Menino Chorão,
Poeira no
chicote na
chefe ou
chave no
ou chuva de*

2. *Agora se você quiser saber como é a poesia original, vai ter que resolver a charada....*

*menino..... (contrário de risonho)
poeira no (lugar onde se pisa)
chicote na(tem 3 letras e cinco dedos)
chefe ou (masculino de patroa)
chave no(uma porta grande)
ou chuva de(com ele se faz um tipo de tecido)*

3. *Depois do treino, que tal você tentar ser o poeta?*

A docente corrigiu o exercício e pediu, a seguir, que os alunos transformassem o poema em prosa, oralmente.

A aula foi finalizada com uma última atividade proposta pela professora: “depois do treino, que tal vocês treinarem para ser o poeta?” E explicou: “vocês receberam cartolina, primeiro conversem sobre o poema que lemos, estudamos e fizemos rima, depois desenhem o poema”.

Estando os desenhos prontos, a professora distribuiu uma folha de bloco para cada grupo e pediu a produção de um poema: “O poema deve ser feito em grupo. [...] Pensem no desenho que vocês fizeram e vão criar o poema de vocês”.

Imediatamente os grupos se movimentaram e se organizaram para a elaboração do poema. Durante todo o tempo, a professora pediu silêncio, circulou entre as carteiras e fez algumas correções gramaticais. Conforme foram terminando, os grupos apresentaram os poemas e a professora os corrigiu e recolheu os desenhos e os poemas, encerrando assim a aula.

Na Escola 3, as docentes trabalharam poesia de várias maneiras, mas nenhuma conseguiu discutir as três dimensões do poema: gramatical, semântica e pragmática. Ao contrário, as professoras sempre priorizaram as discussões e os exercícios gramaticais e raramente interpretaram o texto (poema).

Embora tivessem sido utilizados materiais diferentes como *tangran*, cartazes e desenhos para a execução de algumas atividades, não se conseguiu estabelecer um diálogo entre essas atividades e o significado do poema. Um exemplo é o que observamos na 3ª série quando, ao trabalhar com *tangran*, a criança foi estimulada a descrever uma gravura e depois a produzir um poema. Neste caso, a professora enfatizou a descrição e pouco ou nada explicou sobre a produção de uma poesia.

As definições de poesia dadas em sala de aula pelos alunos e aceitas pelas professoras se restringiram a aspectos da forma (estrofes, versos, rimas etc.).

Em suma, as docentes das três escolas analisadas cometeram os mesmos equívocos:

- 1) didatizaram suas aulas seguindo o modelo do livro didático;
- 2) seguiram um roteiro composto de: leitura oral, interpretação superficial, exercícios de gramática e produção de textos;
- 3) não proporcionaram uma leitura estética da poesia, da elaboração complexa da poesia;
- 4) reduziram a definição de poesia a apenas um texto com rima;

- 5) resumiram as discussões orais e exercícios escritos de interpretação na obviedade das informações contidas no texto;
- 6) usaram o texto poético como pretexto para que os alunos executassem exercícios gramaticais;
- 7) transmitiram um significado limitado de poesia, pois as produções dos alunos se restringiram a elaborar quadras ou apenas completar versos, com novas rimas.

Veremos, a seguir, como os alunos receberam as aulas de poesia infantil.

3

A recepção da poesia infantil na sala de aula

Quando falamos do ensino da poesia em sala de aula, devemos falar também do aluno. Segundo Lima (1979, p.9), citando Krauss: “Como a palavra, como uma frase, como uma carta, assim também a obra literária não é escrita no vazio, nem dirigida à posteridade; é escrita sim para um destinatário concreto”.

Nesse sentido, as aulas observadas tinham como destinatários os alunos, crianças de sete a doze anos, que vibravam quando o tema das aulas anunciado era a poesia. Em todos os momentos de observação, pude perceber o gosto pelo gênero, ora pela participação entusiasmada dos alunos, expressa em frases “Oba, adoro poesia!”, ora pela seriedade com que se envolviam nas atividades de produções textuais.

Quando me refiro à participação dos alunos, não estou somente me referindo às aulas, mas também ao interesse em pesquisar em casa (Escola 3) e, prontos e participativos, trazer para a aula o resultado de seus estudos.

O gosto pelo texto poético pode ser justificado por vários teóricos. Lyra (1992, p.7) afirma que a existência da poesia se vincula àqueles seres que exercem algum influxo sobre o sujeito que entra em contato com eles e o provocam para uma atitude estética

de resposta, consumando o diálogo entre percepção e objetivação mediante qualquer forma de linguagem.

Para Bordini (1986), o efeito de estranheza suscitado pela organização metafórica do poema, associado ao jogo, desperta prazer no consumidor infantil.

Além de despertar o gosto do leitor, o texto poético pode também orientar sua formação.

O poema infantil permite aquele desafoço das questões inconscientes de que fala Freud a propósito do riso; ao mesmo tempo traz ao leitor mirim a segurança interior de que seu próprio modo de lidar com o mundo, através do que se chama pensamento mágico e egocêntrico, é possível, mas deve ser vencido pela inserção gradativa no modo adulto do pensamento lógico e reflexivo. (Bordini, *op. cit.*, p.20)

Neste sentido Zilberman (1987, p.85) alerta que o texto, quando estético, possui vários pontos de indeterminação que devem ser preenchidos pelo leitor, “implicando na conformação de uma realidade a ser decifrada e numa tomada de posição”.

No entanto, para que a recepção do texto infantil possa ser significativa, e para que a criança possa com ele dialogar no ato da leitura estética, acredito que o trabalho deva ser conduzido pelo professor, que provocará seu aluno, mostrando-lhe pontos de indeterminação do significado poético que devem ser preenchidos pelo raciocínio e pela imaginação do leitor.

No capítulo a seguir, discutiremos as diretrizes teórico-metodológicas do ensino de literatura e o Estudo de Caso inscrito na pesquisa, assim como o trabalho do professor com relação à recepção do texto poético.

3

AS DIRETRIZES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO ENSINO DE LITERATURA E O ESTUDO DE CASO INSCRITO NA PESQUISA

No que se refere às diretrizes teórico-metodológicas do ensino de literatura, expomos, neste capítulo, alguns aspectos relevantes sobre a leitura da poesia, relacionando-os com o objeto de análise desta pesquisa.

Inicialmente, propomos uma revisão teórico-crítica do conceito de *texto*, pois que ele está presente, diariamente, na sala de aula. Em nossa pesquisa, pudemos constatar a dificuldade da escola em trabalhar a linguagem. Os educadores, além de não possuírem uma concepção clara de *texto*, tendem a repetir os roteiros de exercícios do livro didático, tornando suas aulas cansativas e sem sentido, impondo aos alunos atividades que dificultam uma aprendizagem dinâmica e dialógica da leitura.

Os fundamentos teóricos deste trabalho se orientam a partir de uma concepção dialógica e interacionista de *texto* e de linguagem, desenvolvida nos estudos de vários pesquisadores do assunto, entre eles, Mikhail Bakhtin e Umberto Eco.

Para Eco (1993, p.53), *texto* é uma cadeia de artifícios expressivos que o leitor deve atualizar, através de movimentos cooperativos (de ordem gramatical, interpretativa e social). Também para Bakhtin (1988, p.16), todo texto é ideológico e todo locutor tem um “horizonte social”: “a palavra é o signo social por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais [...]”.

Na mesma perspectiva teórica, Costa Val (1994, p.3) define *texto* ou discurso como “uma ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. Esta afirmação vem ao encontro, também, de uma outra concepção teórica, a de Lopes e Reis (1988, p.27-8), citada em Trevizan (1998), que define o *texto* como “uma unidade comunicacional globalmente coerente”. Com base ainda na teoria linguística de Benveniste, a autora afirma que o *texto* é um processo comunicacional que inclui um *locutor*, um *alocutário*, uma *referência ao mundo* e *as marcas da situação da qual emerge*. Ou seja, é visto como uma macroestrutura que envolve aspectos sociais e ideológicos, além dos elementos linguísticos. Trevizan (op. cit., p.18) ressalta que o aspecto sociológico da comunicação verbal prevê necessariamente um sujeito *comunicante*, um sujeito *comunicando* e um objeto *comunicado* e que esses elementos fazem parte de um contexto histórico-cultural, enfatizando-se, assim, a importância da pragmática para a explicitação da carga ideológica contida nos textos.

No entanto, afirma (op. cit., p.36) que somente a partir dos anos 1970 é que essa dimensão pragmática ganha relevância nos estudos linguísticos, com o avanço das pesquisas semióticas; anteriormente, tinha-se uma concepção puramente linguística de texto, o qual era entendido como uma “relação simplista de significantes e significados organizados gramaticalmente”. Tal concepção redutora, centrada apenas nos aspectos gramaticais, é a que procede entre os sujeitos de nossa pesquisa. Este fato se justifica se considerarmos que todas as professoras envolvidas no trabalho formaram-se nos anos 1970 (uma, em 1969), com exceção de apenas uma delas, que se graduou na década de 1980.

A concepção de *texto* que as professoras revelaram enfatiza, portanto, uma estrutura conteudística, de natureza linguística, fechada em si mesma, própria das diretrizes teóricas dos anos 1960, centradas na contribuição da teoria saussureana.

Ao observarmos as aulas, pudemos comprovar essa constatação, pois em todas elas registrava-se sempre a mesma preocupação exa-

gerada em ensinar apenas aspectos isolados da estrutura gramatical de um texto. A título de exemplo, citamos a aula na 4ª série da Escola 1, na qual a professora utilizou o poema “Chapeuzinho Vermelho”, de Pedro Bandeira. Embora houvesse uma tentativa de inovação, com a proposta de atividades em grupo, a partir da leitura do texto (atividades de elaboração de desenhos, notícias, cartas, músicas), a aula acabou não realizando o processo de leitura completa de texto, ocupando-se até mesmo de exercícios mecânicos de exploração de aspectos gramaticais do texto. Vale lembrar aqui que, ao sortear as atividades, todos os grupos torceram para não ficar com os exercícios gramaticais, os quais propunham retirar do poema: “nomes próprios, nomes comuns, qualidades, uma ação de cada página, [...] verbos no passado, [...] pronome demonstrativo e do caso oblíquo”.

Outras professoras fizeram o mesmo percurso: na 2ª série da Escola 1, as crianças deveriam retirar do texto “O mosquito escreve”, palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas, bem como exemplos de dígrafos *rr-ss*, dar o masculino de poetisa, além de separar sílabas e conjugar verbos. Na 2ª série da Escola 2, aos alunos coube encontrar no texto “As borboletas” palavras com *br*, *as* e *z* no final, *fr*, *nh* e *or*. O poema “Surpresa” foi utilizado pela docente para o trabalho com antônimos e gênero.

Enfim, nas nove aulas observadas, ministradas por nove professoras diferentes, somente quatro delas se ocuparam da interpretação textual e, dessas, três exploraram a compreensão do texto poético mediante a leitura redutora do sentido literal do poema, não estabelecendo, em nenhum momento, a relação necessária entre os signos do texto e os interlocutores – o poeta e o leitor. Tomemos como ilustração desse procedimento, o caso da 2ª série da Escola 2. A poesia “As borboletas”, de Vinicius de Moraes, foi interpretada pelos alunos da seguinte maneira: “as borboletas são bonitas, não pode matar elas”, “as borboletas são belas e alegres, gostam de luz, as amarelinhas são bonitinhas e as pretas representam a escuridão”. A docente, diante dessa exposição, se deu por satisfeita e iniciou os exercícios de gramática, a partir do texto.

Deduzimos, assim, que os sujeitos de nossa pesquisa consideraram, na leitura, apenas os dados conteudísticos e gramaticais do texto, menosprezando sua dimensão socioideológica e os vários sujeitos inseridos no processo de contextualização do discurso, inclusive o próprio leitor (aluno).

No entanto, sabemos que o texto deve ser visto como uma unidade de linguagem que cumpre uma função sociocomunicativa. Os fatores pragmáticos têm um papel fundamental para a produção e recepção de textos e contribuem para a construção de sentidos.

Eco (op. cit., p.16) afirma que existem propriedades de um *texto* que não podem ser propriedades de uma frase, pois a interpretação de um *texto* depende de fatores pragmáticos. “Um texto não pode ser abordado a partir de uma gramática da frase que funcione sobre bases puramente sintáticas e semânticas.” A dimensão pragmática do *texto*, para Eco, é vista como estudo essencial da dependência comunicacional da linguagem do falante e do ouvinte, do contexto linguístico e extralinguístico.

Todos os teóricos da linguagem, com trabalhos mais recentes, reafirmam a natureza interativa, dialógica e, conseqüentemente, social do *texto*. No entanto, nas aulas observadas, constatamos que somente uma docente tentou discutir com seus alunos a natureza pragmática do texto, mas também acabou limitando-se à definição de sua mensagem linguística (conteudística). Foi o que ocorreu na 3ª série da Escola 2. O poema escolhido pela professora foi “A televisão da bicharada”, de Sidônio Muralha. A interpretação do texto iniciou-se pelo estabelecimento de uma relação entre texto e leitor, mas a docente acabou desligando-se do próprio texto e questionando aquilo que seus alunos costumavam assistir pela televisão. Discutiu-se a função social desse veículo de comunicação (e não a do texto), definindo o que seriam bons e maus programas, e alertando para a ideologia neles transmitida. Em nenhum momento, no entanto, a professora conduziu os alunos ao reconhecimento dos mecanismos sociais de construção da linguagem do texto. Quem o escreveu? Em que época o escreveu? Para quem o escreveu? Com quais intenções o escreveu? Quem selecionou e combinou os signos para atingir a função social literária do texto?

Enfim, o procedimento metodológico analisado anteriormente não atualiza o processo de leitura da linguagem (do texto) e da sua significação. Sabemos que o processo discursivo é constituído pela linguagem, objeto de estudo da Semiótica, enquanto a linguística clássica se ocupa apenas da língua. Atualmente a análise do discurso procura elucidar os processos de constituição do fenômeno linguístico. Nessa perspectiva, a *linguagem* é vista como transformadora, e sua natureza pragmática emerge do social e do histórico. A esse respeito, Orlandi (1988, p.17) conclui:

Um compromisso que coloque a capacidade de linguagem na constituição da própria condição da espécie, já que o homem não é isolável nem de seus produtos (cultura), nem da natureza. Daí considerar a linguagem como interação, vista esta na perspectiva em que se define a relação necessária entre homem e realidade natural e social. Ou seja: concebo a linguagem como trabalho, como produção, e procuro determinar o modo de produção da linguagem enquanto parte da produção social geral.

Justifica-se, assim, a tese de Bakhtin de se buscar no discurso o seu “horizonte social”, para compreendermos o texto. Ao leitor cumpre a tarefa de “unir o que está escrito no texto com o tecido da contextualidade” (Trevizan, op. cit., p.21). Mas para que isso se concretize, é preciso considerar todo um processo de significação discursiva.

O processo da *significação* das palavras no texto é vastamente discutido por Umberto Eco, em *Leitura do texto literário: lector in fábula* (1993). O autor expõe, nessa obra, a maneira como concebia, em estudos iniciais, a interpretação textual e relata as mudanças nessa concepção, a partir da sua convivência com textos de Jakobson, Barthes e outros. Em um primeiro momento, Eco ressaltava a natureza aberta do texto literário, enfatizando a relevância da constituição interna do modelo textual. Para ele, a tradução de um signo em outro signo constituía a semiosis do texto e o papel do leitor se resumia na atualização desse encadeamento sógnico interno. Posteriormente, Eco acrescenta a essa “teoria do texto”, a “teoria do

código” e reconhece, nos atos de interpretação, a relevância dos fenômenos pragmáticos, que envolvem, necessariamente, os usuários dos signos (autor × contexto social × leitor).

No entanto, nas entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, observamos que as docentes não consideraram a natureza contextual e dialética da linguagem. Assim, com relação à significação, acontece o mesmo: não privilegiam (nem mesmo mencionam) a natureza ideológica da significação. Não houve, nas afirmações das entrevistadas, nenhuma alusão ao contexto, entendido por Brandão e Micheletti (1997, p.18) como “não só no sentido mais restrito de situação imediata de produção do discurso, mas naquele sentido que enraíza histórica e socialmente o homem”. Essas diretrizes teóricas apontam, necessariamente, para o reconhecimento de que a recepção do texto nunca poderá ser entendida como comportamento passivo, “pois quem escreve o faz pressupondo o outro, o leitor, quer seja ele empírico, real, quer seja ele virtual”. Em outros termos, o que se propõe, teoricamente, é uma interação texto/leitor/contexto no momento da leitura.

Esta interação, no entanto, só é possível quando o leitor se institui no texto, segundo Bakhtin (apud Brandão e Micheletti, op. cit., p.19), em duas instâncias:

- no nível pragmático, o texto enquanto objeto veiculador de uma mensagem está atento em relação ao seu destinatário, mobilizando estratégias que tornem possível e facilitem a comunicação. Na perspectiva bakhtiniana, o outro, na figura do destinatário, se instala no próprio movimento de produção do texto na medida em que o autor orienta a sua fala tendo em vista o público-alvo selecionado. Tem-se, ainda, o outro na figura do interdiscurso, do diálogo que todo texto trava com outros textos. Cabe ao leitor mobilizar seu universo de conhecimento para dar sentido, resgatar esta interdiscursividade, a fonte enunciativa desses outros discursos que atravessaram o texto;
- no nível linguístico semântico, o texto é uma “potencialidade significativa” que se atualiza no ato da leitura, levado a efeito por um leitor instituído no próprio texto, capaz de reconstruir o

universo representado a partir das indicações, pistas gramaticais, que lhe são fornecidas. É o movimento da leitura, o trabalho de elaboração de sentidos que dá concretude ao texto.

Desse modo, a leitura também deve ser entendida como “o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade” (Souza, 1992, p.1).

Em nossas observações, notamos que as docentes não compreendiam o processo da leitura dessa maneira. Para elas, ler significava decodificar sonora e literalmente os elementos sígnicos e adquirir conhecimentos (informações conteudísticas), não considerando o processo social da linguagem e da leitura.

As concepções incompletas de leitura levam-nos a perceber que o trabalho em sala de aula também não atinge “a dialética entre forma e abertura, entre obra e intérprete” (Eco, 1968, p.40).

Historicamente, a leitura do texto literário se modifica de acordo com as diferentes “escolas” ou grupos que a abordam a partir de seus estudos. A “escola francesa”, por exemplo, estabelece uma relação casual entre obra (texto) e autor, “mantendo uma estreita vinculação com a historiografia literária” (Carvalho, 1986, p.14).

A partir dos anos 1930, nos Estados Unidos, um grupo comandado por René Wellek privilegia a análise do texto literário em detrimento das relações entre autores e obras. Já os teóricos soviéticos adotam, segundo Carvalho (op. cit., p.15),

a compreensão da literatura como produto da sociedade. Preocupam-se, sobretudo, em distinguir entre analogias tipológicas e importações culturais (outra forma de designar as “influências”), que correspondem sempre a situações similares da evolução social.

Nesse caso, o último exemplo evidencia uma leitura não só do autor e seus biografismos, nem somente do texto, mas do contexto, ou seja, do dialogismo entre texto e contexto. Os formalistas russos

estabeleceram a noção da linguagem poética como um sistema, um conjunto de relações entre o todo e suas partes. Ao assumir essa postura, os teóricos evitaram uma análise estática do texto “que favorecia o conhecimento e a consequente descrição do texto literário, mas deixava de examinar as relações que ele estabelecia com elementos extratextuais, limitando o alcance interpretativo dos estudos” (Carvalho, op. cit., p.46) e, portanto, limitando a complexidade da leitura do texto literário.

A leitura completa do texto literário defendida por Tynianov deixa claro que a obra literária se constrói como uma rede de “relações diferenciais” que, segundo Carvalho (op. cit.), considera não mais apenas o elemento em si, mas a função que ele exerce em cada contexto.

Silva (1997, p.104) também nos dá uma contribuição teórica sobre o assunto, estabelecendo uma classificação das modalidades de leitura, ocorridas, frequentemente, em salas de aula:

- a) *leitura pressuposta* – o professor pressupõe a compreensão do texto pelo aluno, como se a matéria lida fosse imediatamente entendida. [...]
- b) *leitura instrumental* – constitui-se numa estratégia mecânica. O que interessa principalmente não é o conteúdo dos textos, mas a simples emissão de voz, que deve ser feita com pontuação, entonação e ritmo adequados. [...]
- c) *leitura seguida de trabalho de aprofundamento de texto baseado numa concepção da aprendizagem como sistema monológico* – Nestes episódios, após a leitura oral, há sempre uma explicação do professor a respeito da matéria lida. Este tipo de trabalho é fechado, não permite a participação do aluno, nem provoca o diálogo de experiências. O professor se concebe como detentor do saber e o aluno recebe de modo passivo tudo o que lhe é apresentado. [...]
- d) *leitura seguida de trabalho de aprofundamento do texto assentada numa concepção dialógica da aprendizagem* – Após a leitura oral, há questionamentos ou problematização do tema abordado. Os alunos contribuem com opiniões pessoais e constroem relações que enriquecem o texto lido. (Grifos meus)

A teoria exposta acima reflete, de fato, a realidade do ensino geral da leitura. Também em nossa pesquisa de campo, constatamos que a maioria das aulas se iniciava com uma “leitura pressuposta” ou “leitura instrumental”, alcançando, às vezes, um trabalho de aprofundamento de texto, baseado, no entanto, apenas na aprendizagem monológica.

A “leitura pressuposta” foi utilizada pela professora da 4ª série da Escola 2, que escolheu o poema “As coisas que a gente fala”, de Ruth Rocha. Essa postura ficou evidenciada quando a professora teorizou, na entrevista, sua metodologia para o trabalho com poesia, explicando que seus alunos leem várias vezes “para a compreensão do texto” e, em nenhum momento, incluiu a explicitação dos modos de uma interpretação, na descrição de suas aulas.

Já na aula da 2ª série da Escola 1, por exemplo, a professora pediu, como atividade de leitura, que cada aluno lesse uma estrofe do poema “O mosquito escreve” (até o ponto-final). Não existe um objetivo específico em tal exercício, senão o da “leitura instrumental”. A metodologia para o trabalho com poesia descrita por essa docente evidenciou sua preocupação com a decodificação sonora do texto, respeitando-se pontuação, entonação e ritmo, constituindo até mesmo tortura aos mais inibidos, pois a professora, através do coro falado, obrigava-os a lerem em voz alta. Cumpre ressaltarmos, ainda, que não chegou a discutir o poema de Cecília Meireles, mas sugeriu aos alunos que a autora havia ficado horas a observar um mosquito para escrever seu texto. O trabalho com leitura, a partir dos poemas “Chapeuzinho Vermelho”, “Poesia folclórica” e “Surpresa”, também seguiu o modelo de “leitura instrumental”.

Outros procedimentos detectados nesta pesquisa revelaram uma concepção de “leitura seguida de um trabalho de aprofundamento de texto baseado no sistema monológico” (segundo Silva, op. cit.); neste caso, procedeu a fala (sobre o texto) da educadora, não se estabelecendo um diálogo do texto com os demais interlocutores (alunos). Foi o que ocorreu nas aulas, em que se abordaram os poemas: “As borboletas” e “A bailarina”.

Com relação ao texto “As borboletas”, observamos que após a leitura oral, a professora iniciou uma série de perguntas sobre o

texto; mas a própria natureza das questões propostas induziu os alunos a responderem, de forma óbvia, parafraseando o modelo lido: “as borboletas são belas e alegres, gostam de luz, as amarelinhas são tão bonitinhas...”. Tal procedimento neutralizou a natureza dialógica e polissêmica do texto, permitindo apenas uma abordagem redutora (monológica), centrada nos conceitos literais do poema. Ao expor sua metodologia para o ensino da leitura da poesia, a professora em questão também deixou clara sua preocupação com a leitura meramente *instrumental*, valorizando a decodificação sonora do texto (com ênfase principalmente na pontuação).

Somente na 3ª série da Escola 1, verificamos que a professora, ao trabalhar o poema “A televisão da bicharada”, conseguiu, de maneira dialógica, estabelecer uma discussão sobre os benefícios e os malefícios da televisão, sem ser moralista ou autoritária. No entanto, o objetivo central da leitura do texto (identificação do diálogo dos signos com os usuários autor × leitor) não foi explorado. Respeitando a opinião de seus alunos, a docente iniciou um trabalho informando, questionando a TV e fazendo com que as crianças percebessem as ideologias e as relacionassem com seu dia a dia. Falta, todavia, a exploração do reconhecimento dos mecanismos estratégicos utilizados no texto para a construção ideológica do texto.

Assim, embora essa docente não tivesse abordado a *significação* do texto de maneira completa, em suas atividades já ressaltou a importância do contexto na leitura de cada criança; ou seja, referiu-se à leitura de mundo de cada aluno.

Em suma, analisando as modalidades de leitura, atualizadas pelas docentes nas salas de aula, vinculadas, inclusive, ao seu próprio desempenho, enquanto leitoras, habituais ou não, chegamos ao seguinte quadro: a maioria das professoras (cinco) trabalhava a leitura apenas no nível *instrumental*, ou seja, um exercício de mera decodificação sonora; outras duas docentes fizeram um trabalho de leitura sem aprofundamento, não provocando um diálogo entre o texto (autor) e os alunos.

Um fator importante, no trabalho com a leitura em sala de aula, é saber se o professor é ou não leitor. Das nove professoras entrevistadas somente cinco declararam-se leitoras.

Diante dessa verificação do desempenho deficitário das docentes entrevistadas, enquanto leitoras, surge a nossa preocupação com o ensino da literatura, pois é na escola que os alunos têm um contato maior com o livro e, para muitos, até o primeiro contato com o texto literário.

Outro dado significativo a ser destacado, quando se discute o ensino de leitura é a formação ou não do leitor crítico. Todos os planos de aula das docentes pesquisadas afirmavam: “trabalhar a leitura como forma de expressão, comunicação e desenvolvimento crítico” (Plano Escolar, Escola 1, p.2). No entanto, ao esboçar um perfil do que venha a ser leitor crítico, Brandão e Micheletti (op. cit., p.21) enfatizam:

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

Considerando-se essas reflexões teóricas sobre a leitura crítica, pode-se deduzir que nenhuma das docentes proporcionava a seus alunos a formação do leitor crítico. E como sabemos,

A leitura como exercício de cidadania exige um leitor privilegiado, de aguçada criatividade, que num movimento cooperativo, mobilizando seus conhecimentos prévios (linguísticos, textuais e de mundo), seja capaz de preencher os vazios do texto, que não se

limite à busca das intenções do autor, mas construa a significação global do texto [...]. (Brandão e Micheletti, op. cit., p. 22)

Nestes termos, as próprias professoras não eram capazes de promover o cidadão/aluno crítico, pois elas mesmas, além de não serem leitoras, não eram críticas ou criativas, nem possuíam uma formação prévia específica para o ensino da leitura e do texto; no entanto, cabe à escola o desafio da formação do aluno crítico.

Para Eco (1986), a obra literária é “obra aberta”, pois a ambiguidade é elemento distintivo e fundamental que revela a natureza poética do texto. Assim sendo, a arte literária exige a condição de um *leitor modelo*, capaz de identificar, no texto, as relações íntimas entre a linguagem criada (forma) e o conteúdo veiculado (mensagem), bem como os traços discursivos reveladores das diretrizes ideológicas do contexto social. A leitura estética implica, essencialmente, a capacidade recepcional de reconhecimento da adequação perfeita entre fundo e forma construída no texto.

Nessa mesma perspectiva teórica, Edmir Perrotti (1986, p.15) cita Stierle, quando diz que o

discurso estético não se orienta para além de si mesmo, mas se estrutura segundo critérios decorrentes de sua própria dinâmica interna, resultando daí conceitos diferenciadores como “autonomia”, “autorregulação”, “coerência interna”, “organicidade”, todos eles indicando em última instância, a preocupação em centrar o eixo do discurso [...] no campo do próprio discurso.

Trevizan (1995, p.77) também comenta essa ambiguidade e especificidade do discurso literário:

Se a linguagem corrente, codificação do signo no enunciado, é a representação da realidade, a linguagem artística é uma representação dupla da realidade, dada a TRANScodificação do signo no enunciado. Na poesia, a validade do familiar do leitor é suspensa e sua coparticipação no preenchimento dos vazios do texto é rele-

vante para a fruição da leitura estética. É o texto que constitui um “organismo vivo” (Iser, 1979, p.275), surge como uma realidade plural confirmando os diferentes reflexos de relações do leitor.

No entanto, a concepção de texto literário exposta pelas docentes pesquisadas mostra uma preocupação exagerada com sua estrutura gramatical. Não houve referências à adequação perfeita (artística) entre a linguagem construída e o conteúdo veiculado pelo texto. Até mesmo na abordagem dos conteúdos, nenhuma entrevistada mencionou a importância do trabalho com o texto literário, enquanto formador e transformador de visões de mundo, produzindo prazer, autoconhecimento e conhecimento do OUTRO.

Suas respostas evidenciavam o despreparo teórico das docentes, com resultados desastrosos para um trabalho de seleção de material de leitura, pois diziam valorizar o texto literário, mas não conheciam sua natureza e função.

Uma das questões da entrevista, por exemplo, trazia alguns poemas para que as docentes indicassem a taxa de poeticidade de cada um deles. Queríamos verificar se seriam capazes de reconhecê-la e de entender a literariedade “como uma forma comunicacional específica, capaz de propiciar uma expansão do próprio real” (Trevizan, 1997). Para isso, apresentamos quatro textos: “Livro novo”, de Branca Alves de Lima (1979); “Rainha do lar”, de Otilia Fenerich (1978); “Jogo de bola”, de Cecília Meireles (1967) e “A Pipa”, de Rosane de Mello (1985).

O primeiro poema, que vemos um trecho a seguir, de função extremamente pedagógica, obteve das professoras o reconhecimento equivocado de altos índices de poeticidade:

Modelo 1: “Livro Novo”

*O ano principiou.
Você seguiu para a escola,
leu, escreveu e contou
tanto que até cansou.*

*E nas férias, sem receio
 Você riu, pulou, brincou
 dormiu muito, descansou
 e em nada mais pensou.*

[...]

(Lima apud Trevizan, 1995.)

Embora esse texto não seja de natureza estética, recebeu das docentes altas taxas de poeticidade, tendo, cinco delas, conferido-lhe o índice de 100%. O simples fato de ser um texto organizado em estrofes e versos lhes dava a falsa ideia de se tratar de uma poesia. Na verdade, o recurso poético utilizado pela autora e que chamou a atenção das professoras é a rima, a que se referiram imediatamente como recurso literário principal para justificar a taxa elevada de poeticidade do modelo.

As docentes também avaliaram, de maneira inadequada, a taxa de poeticidade do texto “Rainha do lar”, atribuindo ao texto a seguir uma porcentagem significativa de literariedade:

Modelo 2: “Rainha do lar”

*Quisera mamãe querida,
 Poder pintar em aquarela
 A sua imagem suave
 Minha mãezinha tão bela!*

*A paisagem seria a bondade
 De sua alma meiga e pura,
 O colorido e carinho
 De sua carícia e candura.*

[...]

(Fenerich apud Trevizan, 1995.)

Novamente, observa-se uma valorização da rima como recurso de atualização estética do nível fônico. Embora a linguagem utilizada nesse texto não seja poética, mas sim referencial, pois apenas informa ao leitor as características literais de um modelo de “mãe perfeita”, três das entrevistadas lhe conferiram um índice de 100% de poeticidade, quatro o classificaram entre 80% e 90%, e apenas duas delas apresentaram percentual inferior a 80%.

Observamos, portanto, que as próprias docentes desconheciam a natureza de um objeto literário (poesia), pois não conseguiam distinguir a linguagem referencial da literária. Isso impede a reflexão de diferentes tipos de linguagem e favorece a possibilidade de as crianças aprenderem que, para fazer poesia, basta que o texto seja estruturado em versos e estrofes e apresente rimas.

Repetindo o procedimento equivocado, a maioria dos sujeitos da pesquisa não reconheceu o valor estético confirmado ao texto "Jogo de bola", de Cecília Meireles (apud Trevisan, 1995).

Ainda que três professoras tenham reconhecido um grau de 100% de poeticidade nesse poema, as demais apresentaram índices muito abaixo, em relação aos demais textos analisados, variando entre 20 e 80%.

Esse resultado foi semelhante ao do poema “A Pipa”, último texto sugerido às docentes, que obteve baixa taxa de poeticidade, devido, entre outros motivos, ao fato de ser, segundo elas, uma poesia descritiva, sem conteúdo e de pouco sentido.

Modelo 4: A pipa

A pipa voa!
A pipa vive!
 Vira,
 Revira o véu,

A pipa voa!
A pipa vive!

 [...]

(Mello apud Trevisan, 1995.)

Percebemos, portanto, que as professoras entrevistadas não possuíam um conceito completo de texto. E, em específico, quando se tratou de literatura, reforçaram uma formação literária deficiente.

Zilberman (1990, p.13) revela “que o texto poético favorece a formação do indivíduo, cabendo, pois expô-lo à matéria-prima literária, requisito indispensável a seu aprimoramento intelectual e ético”.

As concepções das professoras, no entanto, não contemplavam essa natureza e função do texto literário. As aulas observadas, embora muitas vezes iniciadas com a leitura de textos poéticos, não mostraram um trabalho dialógico revelador da leitura como prazer. Podemos afirmar que a escola não tem ensinado a *leitura-prazer*, pois o prazer está exatamente nesse dialogismo dos signos (do texto) com o leitor que os interpreta e na descoberta da adequação perfeita que a arte estabelece entre a forma e o conteúdo dos textos.

A *leitura-prazer* é definida por Roland Barthes (1993, p.28) como:

Prazer do texto, texto de prazer: estas expressões são ambíguas porque não há palavra francesa para cobrir ao mesmo tempo o prazer (o contentamento) e a fruição (o desvanecimento). O “prazer” é portanto aqui (e sem poder prevenir, ora extensivo, ora a ela oposto). Mas devo me acomodar com esta ambiguidade; pois de um lado, tenho necessidade de um “prazer” geral, toda vez que preciso me referir a um excesso do texto, àquilo que, nele, excede qualquer função (social) e qualquer funcionamento (estrutural); e, de outro, tenho necessidade de um “prazer” particular, simples parte do Todo-prazer, toda vez que preciso distinguir a euforia, a saciedade, o conforto (sentimento de repleção em que a cultura penetra livremente), da agitação, do abalo, da perda, próprios da fruição.

Nessa perspectiva teórica, entendemos o processo de leitura como o estabelecimento de uma relação dinâmica que vincula a linguagem à realidade. Seus efeitos sobre o indivíduo-leitor vêm em

forma de conhecimento ou reconhecimento da realidade, pois é ele que cria e transforma a ordem sempre.

Vargas (1993, p.7) afirma que ler é um ato de conhecimento e, conseqüentemente, de prazer. E enfatiza que, ao ensinar crianças a lerem, é necessário também torná-las conscientes dessa possibilidade (prazer + conhecimento), caso contrário, será impossível aproximá-las do texto.

Fruir o texto significa descobrir a vida enredada em suas malhas. Significa perceber a realidade de forma mais palpável através da impalpável trama da linguagem. E palavras, signos, formas, todos juntos passam a significar mais concretamente, inclusive, que a abstrata matemática dos números. Se antes dos textos lemos a realidade com os sentidos, com os textos crescemos *mais ainda esta possibilidade da percepção porque o ler significa apoderar-me também daquilo que está distante dos sentidos.*

Zilberman e Magalhães (1987, p.28) afirmam que a escola poderia estabelecer, através da poesia, uma continuidade no desenvolvimento integral da criança, pois quando ela inicia seus estudos, já traz uma experiência linguística com o som da palavra: “O preva- lecimento da sonoridade, em detrimento do significado, pode ser identificado nas letras de cantigas de roda e outros jogos de palavras comuns entre as crianças cujo ludismo é evidente [...]”. Tais textos possuem um paralelismo sonoro identificado por Jakobson como próprio da função poética da linguagem. “Por isso, a criança já traz, para a escola, uma experiência linguística que, em sua funcionalidade, é poética.”

A exploração da poesia na sala de aula, portanto, poderia dar continuidade à aprendizagem começada na infância. No entanto, a escola adota o livro didático, ou os professores didatizam seu trabalho, fato que, segundo Magalhães, é o responsável pela insensibilidade ao poético, manifestada na escola. A poesia, além de proporcionar o prazer da leitura, traz “a emoção estética e a sensibilização necessá- rias à educação humanista de nossos alunos” (Silva, op. cit., p.166).

Em nossa pesquisa, porém, verificamos que a poesia era levada às classes de séries iniciais, a fim de transformar-se em objeto didático-pedagógico. A própria concepção de poesia que nortearia o seu ensino limitava-se, sempre, ao reconhecimento simplista de “uma composição em versos, estrofes e, sobretudo, rimas”, valorizando-se as características técnicas e estruturais do poema, principalmente dos aspectos rítmicos, em detrimento do conteúdo ideológico e estético veiculado.

A insistência nos exercícios avulsos, com rima, a partir do modelo lido, é prática frequente. Foi o que observamos na 3ª série da Escola 1, quando a docente, após a leitura do poema “A televisão da bicharada”, pediu que as crianças procurassem rimas para as seguintes palavras do texto: “função”, “escrever”, “descabela”, “memória”, “sedutor”, “parceira”, “feliz” e “graça”. Também a professora da 2ª série da Escola 3 pediu aos alunos para grifarem as rimas do poema “Poesia folclórica”, e completarem um verso com palavras que rimassem. Ainda na Escola 3, na 4ª série, os alunos foram solicitados a copiar, do poema “Surpresa”, pares de rimas e a procurar, no caça palavras, vocábulos que rimassem com “gaiola”.

Em outras aulas observadas, as docentes utilizaram o poema para o estudo da gramática e da ortografia. É o que aconteceu, por exemplo, na 2ª série da Escola 1. Após ler e discutir resumidamente “O mosquito escreve”, a docente pediu que palavras de determinadas classes gramaticais fossem retiradas do texto e elencou outros vocábulos para que os alunos fizessem a separação de sílabas. Na 4ª série da mesma escola, um grupo de alunos teve de extrair, do poema lido, “Chapeuzinho Vermelho”, de Pedro Bandeira, substantivos próprios e comuns, adjetivos, verbos no passado, pronome oblíquo e demonstrativo, além de palavras oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas. Na Escola 2, o mesmo aconteceu com a 2ª série. Depois de ler “As borboletas”, de Vinicius de Moraes, a professora pediu aos alunos que retirassem do texto palavras com “br, as, z no final, fr, nh, or”.

Com relação ao processo de verificação do entendimento dos modelos lidos, observou-se que a discussão, na maioria das vezes,

consistia num questionário, transcrito na lousa ou mimeografado, com perguntas sobre o texto. Segundo Evaristo (1997, p.118), esse momento deveria ser bem preparado metodologicamente, pois é quando o professor vai atuar diretamente na construção da condição de leitor do aluno, discutindo com ele questões que podem (ou não) contribuir para a interação texto/leitor, a reflexão sobre a função social do texto e as intencionalidades de quem o produziu.

Remetendo-nos, novamente, à prática de ensino observada neste estudo, verificamos que a docente da 2ª série da Escola 1 chamou esse momento de “Entendimento do Texto” e, no entanto, as perguntas formuladas se restringiram à mera identificação do título e do autor da poesia, ou ainda questões como: “qual inseto a autora observou para escrever a poesia, qual a letra que o mosquito faz quando trança as pernas, qual a letra que ele faz quando cruza as patas, o mosquito da poesia é analfabeto?” O mesmo procedimento foi observado na 3ª série, na verificação da compreensão da leitura do poema “A televisão da bicharada”, quando os alunos tiveram apenas que indicar título, autor, assunto e o número de estrofes e versos. Na Escola 2, a professora da 2ª série também pediu aos alunos que respondessem questões superficiais como estas: “quais são os personagens, onde se passa a poesia, como são os personagens e o que fazem os personagens”, no momento de leitura do poema “As borboletas”. Em todos os procedimentos aqui ressaltados, observa-se uma prática escolar que exige do leitor apenas a compreensão literal do texto. Na 3ª série dessa mesma escola, a docente tentou uma leitura intertextual de dois poemas de Cecília Meireles, “A bailarina” e “O menino azul”, mas, na elaboração das questões, procedeu da mesma forma equivocada, mencionada anteriormente, provocando respostas limitadas à obviedade: “Quantos anos você acha que esta menina deveria ter? Descreva a menina como você imagina. Esta menina quer ser bailarina, e você?” Na realidade, as questões propostas apartavam o leitor do texto, levando-o a formulações pessoais do mundo, independentes do contexto inscrito nos poemas. Categorias existenciais, como o sonho, o ideal, o tempo, inscritas nos textos em questão, não foram exploradas tematicamente.

mente, ficando para o aluno a opção absurda de decidir-se sobre: “Se você fosse poeta, qual das poesias você escreveria? Por quê?” A tendência natural dos alunos foi a de escolher um dos dois textos, talvez influenciados por estereótipos sociais, ligados a gênero: as meninas optaram pela poesia “A bailarina” e os meninos, pelo texto “O menino azul”. Não houve, por parte da docente, nenhuma preocupação em discutir os textos e as questões temáticas neles inscritas.

Enfim, o centro único de interesse, nessa prática de ensino de poesia, parece ser a busca de informações sobre o título e o autor dos poemas. Algumas perguntas tentavam caracterizar os personagens, o conteúdo veiculado e a estrutura do texto (número de versos e estrofes), mas não propunham nenhuma relação desses elementos com os propósitos ideológicos da mensagem poética.

Esse tipo de abordagem do texto poético acaba focalizando apenas a capacidade de os alunos decodificarem sonora e literalmente o texto lido. De fato, nos questionários analisados, nota-se a preponderância de indagações que envolvem a compreensão literal dos modelos recebidos, mesmo em circunstâncias que possibilitariam abordagens mais aprofundadas da escrita enquanto mensagem estética. Há uma ênfase no aspecto informativo do texto. A linguagem, entendida como estrutura construída por um autor com uma intencionalidade literária, bem como argumentos e pontos de vista ideológicos e estéticos, acabam não sendo trabalhados em sua especificidade, não se revelando, portanto, a poesia como fonte de saber e prazer.

Evaristo (op. cit., p.132) afirma que é função do professor orientar uma leitura mais reflexiva do texto poético.

A formação do leitor crítico, capaz de se assumir plenamente enquanto cidadão, requer um trabalho gradual, que envolva os vários níveis de compreensão que não são dados automaticamente, mas dependem de um trabalho que abrange desde a seleção de textos, a leitura que o professor faz deles, os objetivos ao abordá-los, até a sua inter-relação curricular e sociocultural. Além disso, as marcas formais, os elementos de coesão e coerência, entre outros,

constroem significados, devendo ser explicitados e compor a base de conhecimento linguístico dos alunos.

Como se vê, cabe também ao professor fazer esse tipo de leitura sociocomunicativa do texto poético. No entanto, ao definir poesia, as docentes não a compreendiam como Gebara (1997, p.151), que cita os estudos de Rifaterre e teoriza o poema como “uma sequência verbal dentro da qual as mesmas relações entre os constituintes se repetem em diversos níveis”. Os diversos níveis a que o autor se refere são: o fonético, o fonológico, o sintático e o semântico, os quais, porém, não basta um poema desenvolver, se não houver a intenção de poesia nele manifestada textualmente.

A poesia, como vimos, é conhecida na prática escolar, como o gênero literário que se compõe de versos, sendo estes compostos de sílabas e estas, de letras. No entanto, para Melo e Castro (1973, p.6):

O preconceito de que só certos agrupamentos de letras são sílabas e de que só determinadas sequências de sílabas são versos é exatamente o mesmo que diz que só um agrupamento de versos é um Poema e só nesse Poema está a Poesia. Pelo contrário, todos sabemos que o verso como medida temporal do Poético é apenas um resultado da codificação rítmica do texto e que o texto Poema possui outros recursos além do ritmo e de um(s) sistema(s) de medida para se realizar como POEMA.

Em outros termos, para o autor, “A palavra poesia tem um sentido mais largo que o dado pela metrificação do texto. Ela passou de objeto a sujeito: Poesia é a sensação (estética?) produzida pelo Poema [...]”.

Nessa mesma perspectiva teórica, caminha Octavio Paz (1982, p.48):

Um soneto não é um poema, mas uma forma literária, exceto quando esse mecanismo retórico – estrofes, versos e rimas – foi tocado pela poesia. [...] O poético é a poesia em estado amorfo: o

poema é a poesia que se emerge. [...] O poema não é a forma literária, mas o lugar de encontro entre a poesia e o homem. O poema é o organismo verbal que contém, suscita ou emite poesia. Forma e substância são a mesma coisa.

Diante desses pressupostos teóricos, voltamos a citar Gebara (op. cit.), que define tão bem os quatro momentos que deveriam fazer parte da rotina da sala de aula ao se ensinar poesia.

Para a autora, o primeiro momento é o da leitura contemplativa, quando o leitor é sensibilizado pelas impressões e emoções estéticas do texto (fruição-prazer). O segundo sugere que os alunos elaborem uma paráfrase. “A execução deste trabalho auxiliará os alunos a localizar indícios que serão importantes para a análise.” Em seguida, o professor deveria situar o autor e a obra, discutindo os aspectos pragmáticos do texto, explicitadores do movimento social da criação. O terceiro momento é o da *análise*, ou seja, da decomposição do poema em diversos níveis, para uma composição final do sentido total e unitário do texto (que ocorrerá na síntese inscrita no quarto momento):

- 1) *visual*, da composição do poema no espaço;
- 2) *fônico*, da organização dos sons (assonâncias, aliterações etc.);
- 3) *léxico*, dos termos usados (técnicos, neologismos etc.), do nível de linguagem etc.;
- 4) *morfossintático*, das classes de palavras e de suas combinações (predomínio de substantivos, adjetivos etc.);
- 5) *semântico*, dos efeitos de sentido, das figuras de linguagem. (Grifos meus)

O último momento é definido pela autora por *síntese*. Essa atividade prevê que professores e alunos discutam todos os constituintes do poema para chegarem a uma interpretação crítica finalizadora do ato da leitura.

Comparando as observações das aulas que realizamos com esses pressupostos teóricos, percebemos que nenhuma docente trabalhou com o ensino da poesia como sugere Gebara (op. cit.).

Na maioria das aulas observadas, o primeiro contato com o texto não favoreceu a fruição/prazer, pois se restringiu a uma leitura instrumental; quanto à elaboração de uma paráfrase, apenas quatro das professoras propuseram essa atividade, mas nenhuma procurou situar o autor ou a obra no contexto literário. Na utilização dos quatro níveis de análise para a decomposição do poema, observamos que os planos léxico e semântico não foram considerados, o plano visual foi explorado por quatro docentes, e o morfológico e o fônico apenas por três delas, sendo que, neste último, tratou-se exclusivamente da rima. O quarto momento, o da síntese e interpretação crítica, não ocorreu em nenhuma das aulas a que assistimos.

Em geral, embora as professoras tentassem trabalhar a rima e a morfosintaxe, não houve um trabalho voltado à organização interna do poema. As atividades com gramática também não foram utilizadas como geradoras de sentido. Essa postura de ensino evidencia outro fator já mencionado anteriormente: as docentes acabavam prejudicando o trabalho com o texto poético, pois ao agirem segundo os moldes do livro didático (leitura, interpretação, gramática e produção de textos) fragmentavam e descontextualizavam o poema. Esse tipo de ensino, segundo Silva (op. cit., p.72), gera nos alunos um sentimento de incompetência e desmotivação diante das atividades de leitura e de linguagem.

Falta, por exemplo, às docentes, o conhecimento da semiótica peirceana na abordagem do poético. Se tivessem um contato e, conseqüentemente, um entendimento sobre as três categorias de Peirce, certamente sua metodologia de abordagem dos poemas seria diferente do exposto acima, pois segundo Santaella (1995, p.56), ao entender e aplicar essas categorias as apreensões do todo e de qualquer fenômeno são possíveis.

Para se ter uma ideia da amplitude e abertura máxima dessas categorias, basta lembrarmos que, em nível mais geral, a 1ª corresponde ao acaso, originalidade irresponsável e livre, variação espontânea; a 2ª corresponde à ação e reação dos fatos concretos, existentes e reais, enquanto a 3ª categoria diz respeito à mediação

ou processo, crescimento contínuo e devir sempre possível pela aquisição de novos hábitos. O 3º pressupõe o 2º e 1º; o 2º pressupõe o 1º; o 1º é livre.

A primeira categoria entendida por *primeiridade* ou *indicialidade* trata como já vimos, do acaso, isto é, a consciência imediata tal qual é, a contemplação. Assim, se fizermos uma relação com o ensino da poesia, objeto de nossa observação, perceberemos que todas as docentes trabalharam com a *indicialidade*, pois há uma contemplação dos poemas, um primeiro olhar, uma primeira leitura (que no momento que é feita ainda não é representativa). Quando essa leitura mais elaborada ocorre, já há uma relação com o primeiro estado do poema. Assim, a segunda categoria, conhecida como *secundidade* ou *iconicidade*, mostra a consciência reagindo em relação ao mundo, a percepção de algo real. O professor, ao trabalhar a *iconicidade* do texto poético, observa-o, segundo Santaella, procurando respostas sígnicas ao mundo, tentando distinguir, discriminar, relacionar e perceber algumas diferenças no texto. Algumas professoras desta pesquisa chegam à categoria da *secundidade* quando trabalham a estrutura do texto poético, as rimas, a sonoridade, e até mesmo algumas relações gramaticais, no entanto, não alcançam a terceira categoria, *simbolização* ou *terceridade*. Para Santaella (1989, p. 68), é a *terceridade* que “aproxima um primeiro e um segundo numa síntese intelectual, corresponde a camada de inteligibilidade, ou pensamento em signos, através da qual representamos e interpretamos o mundo”. Esta última categoria faz a mediação do texto com seu interpretante. Nesse sentido, as professoras cujas aulas observamos não atingiram a terceira categoria de Peirce, justamente porque não procuravam fazer a relação do texto com o contexto, não percebendo, assim, a literariedade do texto, e não conseguindo fazer uma leitura completa, que formaria o *leitor modelo*.

Vários equívocos cometidos no trabalho com o poema também ocorreram nas atividades propostas de produção de texto. Algumas docentes, como vimos no capítulo anterior, geralmente encerraram suas aulas de leitura de poesia, pedindo a construção de um poema

pelo aluno (tal qual o livro didático). No entanto, não vimos em momento algum o ensino da estrutura desse tipo de texto, ou seja, não houve o ensino da produção textual propriamente dita.

Os alunos produziram suas poesias sem orientação. Nas aulas, as professoras os estimulavam a crer que são pequenos poetas pois, a cada produção, independente da qualidade do texto elaborado, eram elogiados e chamados de poetas, mas suas produções não eram discutidas com eles. Em algumas aulas, as crianças liam seus textos e recebiam aplausos; em outras, não havia tempo para a leitura e os textos dos alunos não se transformavam em objetivos de aprendizagem.

Diante do exposto, reconhecemos que as crianças necessitam de acesso a uma educação literária e dependem da atuação do professor para construírem suas disponibilidades receptivas e sua capacidade intelectual de leitura da poesia, o que é confirmado por Silva (1995, p.52), quando afirma que “o sujeito necessariamente se educa ao fruir ou experienciar textos diversos”.

Como vimos nesta pesquisa, o professor não está preparado para essa tarefa, pois também ele foi afetado pela progressiva “demolição da escola nacional”. Embora perceba-se uma grande vontade de aprender por parte das professoras, há todo um histórico de deficiências de formação teórica e prática que precisam ser consideradas, pensadas e sanadas concretamente.

CONCLUSÃO

APROXIMAÇÕES E DIVERGÊNCIAS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NO ENSINO DA POESIA EM SÉRIES INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO

Esta pesquisa sobre o ensino da poesia em séries iniciais da escolarização nos mostra um quadro nada animador, seja do ponto de vista teórico, prático, didático-metodológico, ou até mesmo recepcional. Já de início, apontamos que a escolha do texto poético utilizado em sala de aula não contava com nenhum critério. As professoras, responsáveis por apresentar a seus alunos poesias que propiciariam não só o prazer pelo ato de ler, mas também uma leitura crítica e social do homem e do mundo, não o fizeram, em geral, por não serem leitoras.

De doze docentes, sujeitos específicos da pesquisa, 58% se declararam não leitores. Cem por cento são mulheres, que não previram trabalhar com poesia em seu *Plano de Ensino*, professoras, não leitoras, que adotavam livros didáticos específicos (67%) ou utilizavam diversos manuais didáticos (33%).

Dos livros didáticos utilizados e analisados nesta tese, todos priorizam o uso de textos narrativos, em detrimento à poesia. Esta afirmação reforça uma outra, a de que a poesia é pouco trabalhada em séries iniciais. A utilização de um único livro didático, além de limitar o fazer pedagógico de algumas docentes, faz com que se construa uma concepção equivocada de poesia. A definição de poesia divulgada em tais manuais limita sua compreensão à aceção

estrutural: organização de versos e estrofes. Nesse sentido, o aluno aprende que poesia é um texto com versos e rimas. Se isso não bastasse, a “qualidade da formulação metodológica” dos livros didáticos utilizados para o ensino da poesia em séries iniciais é pobre, pois todos sugerem o mesmo modelo mecanizado, com atividades de interpretação, gramática, ortografia e, às vezes, produção de textos, o que evidencia a fragmentação e a descontextualização do trabalho com o texto poético.

Nas aulas de poesia observadas, as docentes repetiram o modelo didatizado, pois mantinham a mesma estrutura do livro didático acrescido da cópia, já que os alunos copiavam o poema, depois liam, respondiam questões interpretativas, preenchiam atividades de gramática e ortografia e escreviam um texto, não necessariamente um poema.

A abordagem do texto, em sua maioria, restringia-se a uma *leitura instrumental*, que lamentavelmente utilizava o texto poético como pretexto para um trabalho temático com datas comemorativas ou para o exercício oral de leitura, nunca total, do texto em questão.

O momento da interpretação, quando acontecia, limitava-se a questões evidentes e superficiais. Percebe-se que essa atividade não era bem preparada metodologicamente; se fosse, o professor poderia atuar diretamente na construção da condição de leitor do aluno, discutindo com ele questões que podem (ou não) contribuir para a interação texto/leitor, a reflexão sobre a função social do texto e as intencionalidades de quem o produziu.

O ensino fragmentado da poesia evidencia o distanciamento teórico das professoras entrevistadas em relação aos conteúdos e metodologias de ensino de literatura infantil (poesia). Infelizmente, elas não conheciam o texto literário e, no entanto, ensinavam conteúdos como texto, leitura e poesia, mesmo não os tendo assimilado.

A ausência do acesso geral dessas professoras a uma formação mais específica em literatura infantil mostra-nos um ensino que se estagna na iconicidade peirceana, pois as docentes contemplavam o texto poético, assumindo-o como “um bom texto”, “fácil de trabalhar”, “que desperta a sensibilidade dos alunos”. No entanto, ao

trabalharem com ele, faziam apenas uma leitura superficial, não conseguindo sequer alcançar a simbolização. Não procuraram estabelecer nenhuma relação dos signos com os usuários do texto (autor e leitor), deixando de explorar, portanto, o sentido situacional do poema, ou seja, não liam as ideologias nele contidas.

Assim, não é possível realizar com os alunos a viagem que poderia levá-los a descobrir os vários significados da palavra poética, que essas palavras não se gastam, são sempre novas, podendo conseguir novos modelos linguísticos capazes de (re)inventar o real, numa concepção de poesia “como tessitura constituída de palavras mágicas, desencadeadoras de uma realidade específica – a ARTE, onde tudo que não existe é passível de ser dito pelo poeta” (Trevizan, 1995, p.37).

Por vários motivos, os sujeitos desta pesquisa não conseguiram em nenhum momento conduzir seus alunos àquela viagem poética, que ensina a Arte e revela a condição libertadora da linguagem, só alcançada na poesia.

A escola, ao trabalhar com uma concepção equivocada de poesia, acaba se tornando “gaiola” ou “aquário”. No sentido contrário, quando bem ensinada, a poesia faz justamente o oposto, desencadeia em seus leitores processos emocionais que, segundo Averbuck (1982, p.82), favorecem a liberdade de criação, libertam o “eu”, mostram aos alunos outro contexto, até então desconhecido, “que se descobre, e, assim, se desaliena”. E isso pode ser feito pela escola, com um corpo docente preparado para trabalhar a leitura, a reflexão, a descoberta, o dizer e a recriação.

Embora esta pesquisa tenha sido realizada já há algum tempo, e muitas mudanças possam ter ocorrido, tanto no que se refere aos cursos de formação de professores, quanto à própria formação dos docentes atuando hoje nas redes de ensino, fica aqui registrada a questão: teria o trabalho docente relacionado ao ensino da poesia também mudado? Esperamos que este nosso estudo, que apresenta a relação entre a teoria e a prática, presente nas salas de aula, possa servir de base para futuras investigações, sempre com o propósito de fornecer pistas para o aprimoramento do fazer pedagógico, principalmente no

que concerne ao ensino da leitura nas séries iniciais, de forma a transformar as crianças em pequenos leitores capazes de usufruir com prazer toda a riqueza da arte literária e mais, em cidadãos críticos e inseridos em seu tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. E. D. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.49, mai. 1984.
- AVERBUCK, L. M. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, R. (Org.). et al. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Ática, 1987.
- BARTHES, R. *O prazer do texto*. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- BORDINI, M. da G. *Poesia infantil*. São Paulo: Ática, 1986. (Princípios, 97).
- BRANDÃO, H.; MICHELETTI, G. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- CAULLEY, D. *Document Analysis in Program Evaluation*. Portland: Northwest Regional Education Laboratory, 1981.
- COSTA VAL, M. da G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ECO, U. *Leitura do texto literário: lector in fabula*. 2.ed. Lisboa: Presença, 1993.
- _____. *Obra aberta*. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- EVARISTO, M. C. Compreendendo textos: o questionário e o vocabulário. In: CHIAPINNI, L. *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997.

- FENERICH, O. L. Rainha do lar. In: TREVIZAN, Z. *Poesia e ensino: antologia comentada*. São Paulo: Arte e Cultura/UNIP, 1995.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1986.
- FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. In: *A construção do projeto de ensino e a avaliação*. São Paulo: FDE, Diretoria Técnica, 1990. (Ideias, 8)
- _____. *O planejamento da educação escolar: subsídios para ação-reflexão-ação*. São Paulo: SE/COGESP, 1989.
- _____. *O papel do planejamento na formação do educador*. São Paulo: SE/CENP, 1988.
- GEBARA, A. E. L. O poema, um texto marginalizado. In: BRANDÃO, H. et al. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.
- GIANINI, E. B. et al. *Português: educação e o desenvolvimento do senso crítico: 4ª série*. São Paulo: Editora do Brasil, 1988.
- JAUSS, H. R. et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coord. e trad. Luís Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- LAJOLO, M. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1996.
- LEITE, Y. U. F. *A formação de professores em nível de 2ª grau e a melhoria do ensino da escola pública*. Tese de doutorado. Campinas, Unicamp, 1994.
- LIMA, L. C. O leitor demanda (d)a literatura. In: JAUSS, H. R. et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- LIMA, B. A. Livro Novo. In: TREVIZAN, Z. *Poesia e ensino: antologia comentada*. São Paulo: Arte e Cultura/UNIP, 1995.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.
- LYRA, P. *Conceito de poesia*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1992.
- MACHADO, V. M. *A formação do professor da escola básica: um desafio para melhorar a qualidade do ensino público*. Relatório final CNPq/PIBIC/FCT/UNESP, 1997.
- MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- McCRACKEN, G. *The Long Interview*. London: Sage Publications, 1990.
- MEIRELES, C. *Ou isto ou aquilo*. 5.ed. ilust. Eleonora Affonso. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

- _____. *Jogo de bola*. In: TREVIZAN, Z. *Poesia e ensino: antologia comentada*. São Paulo: Arte e Cultura/UNIP, 1995.
- MELLO, R. de. *A pipa*. In: TREVIZAN, Z. *Poesia e ensino: antologia comentada*. São Paulo: Arte e Cultura/UNIP, 1995.
- MELO E CASTRO, E. M. de. *O próprio poético: ensaio de revisão da poesia portuguesa atual*. São Paulo: Quíron, 1973.
- MORAES, L. M. *Da palavra ao mundo*. São Paulo: Atual, 1994.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
- PERROTTI, E. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.
- PHILLIPS, B. *Pesquisa social*. Rio de Janeiro: Agir, 1974.
- REIS, C.; LOPES, A. C. M. *Dicionário de teoria da narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.
- SANTAELLA, L. *A teoria geral dos signos: semiose e autogeração*. São Paulo: Ática, 1995.
- SANTOS, M. da G. M.; ASSAD, R. F. *Eu gosto de aprender: 2ª série*. São Paulo: Editora do Brasil, 1984.
- _____. *Eu gosto de aprender: 3ª série*. São Paulo: Editora do Brasil, 1984.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau. 4.ed.* São Paulo: SE/CENP, 1991.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.
- SILVA, A. C. da et al. *A leitura do texto didático e didatizado*. In: BRANDÃO, H. et al. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- SILVA, E. T. *A produção da leitura na escola: pesquisas e propostas*. São Paulo: Ática, 1995.
- SOUZA, R. J. *Narrativas infantis: a literatura e a televisão de que as crianças gostam*. Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 1992.
- SPRADLEY, J. P. *Ethnographic Interview*. New York: Hout, Rinehart & Winston, 1979.
- TREVIZAN, Z. *As malhas do texto: escola, literatura, cinema*. São Paulo: Clíper, 1998.
- _____. *Texto é pretexto*. Presidente Prudente: Grafoeste, 1997.
- _____. *Poesia e ensino: antologia comentada*. São Paulo: Arte & Cultura/UNIP, 1995.

VARGAS, S. *Leitura: uma aprendizagem de prazer*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

ZILBERMAN, R. (Org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1987.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. *Literatura e pedagogia: ponto e contra-ponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

SOBRE O LIVRO

Formato: 14 x 21 cm

Mancha: 23,7 x 42,5 paicas

Tipologia: Horley Old Style 10,5/14

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Geral

Arlete Zebber

