

O LIVRO DIDÁTICO, A POESIA E O LEITOR

Maria da Glória Duarte Ferro
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

GRUPO TEMÁTICO: Educação Infantil e Fundamental

Este artigo sintetiza a pesquisa *O LIVRO DIDÁTICO, A POESIA E O LEITOR: UM ESTUDO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS PARA ALUNOS DE 3ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL* desenvolvida entre 1999 e 2001 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. O estudo envolveu escolas públicas e particulares da zona urbana de Teresina que oferecem o ensino fundamental de 1ª a 4ª série e teve como objeto de análise os livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados na 3ª série no ano letivo de 2000. O propósito da pesquisa foi analisar a situação da poesia na escola a partir de uma apreciação das atividades propostas nos livros didáticos, discutindo o papel do texto poético na formação do leitor. Verificar que tipo de poesia aparece no livro didático, a qualidade estética dos textos, a seleção de autores e obras, a quantidade de poemas em relação aos demais textos e a proposta didática que orienta as atividades de leitura e interpretação dos textos poéticos foram algumas das questões apreciadas na investigação.

Para a realização da pesquisa apoiamos-nos nos estudos atuais sobre a cognição humana, em especial no trabalho de HOWARD GARDNER (1994), teórico das inteligências múltiplas, para quem o ofício do poeta é um exemplo expressivo de desenvolvimento da inteligência lingüística.

Fazer uma leitura do status da poesia no livro didático não é tarefa que possa ser realizada através de um recorte simples. A concretização de tal proposta exige a integração de estudos sobre cognição humana, arte, literatura e educação. Portanto, ao alicerce encontrado em GARDNER (op. cit.), agregamos idéias de HUIZINGA (1980); ZILBERMAN (1982); VYGOTSKY (1982); AVERBUCK (1982); PONDÉ (1986); MOLINA (1988), BAKHTIN (1990), BORDINI (1991), LAJOLO (1993); KETZER (1997), entre outros autores que fazem considerações sobre a infância, a poesia e o livro didático.

Foram analisados 12 livros didáticos. O conjunto dos livros analisados incluiu 7 dos 112 títulos presentes na lista indicativa do Ministério da Educação e Cultura – MEC, recomendados no GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS/1998. Aos manuais do grupo analisado foram atribuídos números conforme a ordem alfabética dos títulos dos compêndios, com o propósito de identificá-los no decorrer do trabalho e facilitar a redação e a leitura do relatório da pesquisa. A codificação adotada foi do tipo: **L1, L2, L3, ..., L12**. O Quadro 1 mostra a relação dos livros analisados com a indicação do título, autor, editora, ano da edição e o código de cada manual.

**QUADRO 1
RELAÇÃO DOS LIVROS ANALISADOS**

TÍTULO DO LIVRO	CÓDIGO	EDITORA	AUTOR	ANO
ALP	L1	FTD	Maria Fernandes Cocco; Marco Antonio Hailer.	1995
De Olho no Futuro	L2	Quinteto Editorial	Cássia Leslie Garcia; Márcia Paganini Cavequia; Maria Aparecida Almeida.	1996
Desenvolvimento da Linguagem	L3	Brasil S/A	Eloisa Bombonatti Gianini; Mara Silvia Avilez; Márcia Maria da Silva Prioli.	1993
Linguagem e Interação	L4	Módulo	Edna Maria Pontes; Elisiani Vitória Tiepolo; Marlene Aparecida Comin de Araújo; Reny Maria Gregolin Guindaste; Sônia Aparecida Glodis Medeiros.	1996
Marcha Criança	L5	Scipione	Maria Teresa; Maria do Carmo; Maria Elisabete; Armando Coelho.	1997
Novas Idéias	L6	Brasil S/A	Maria da Piedade Medeiros Paiva.	1991
Novo Caminho	L7	Scipione	Maria Helena Correa; Bernadette Simas Nascimento Pontarolli.	1997
Porta de Papel	L8	FTD	Angiolina Domanico Bragança; Isabella Pessoa de Melo Carpaneda; Regina Iara Moreira Nassur.	1994
Porta de Papel ¹	L9	FTD	Angiolina Domanico Bragança; Isabella Pessoa de Melo Carpaneda; Regina Iara Moreira Nassur.	1996
Um Jeito de Aprender	L10	FTD	Dirce Guedes de Azevedo.	1997
Viva Vida	L11	FTD	Dirce Guedes de Azevedo.	1994
Viver e Aprender	L12	Saraiva	Angiolina Bragança; Isabella Carpaneda. Cloder Rivas Martos.	1998

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

Foram analisados somente os livros didáticos de Língua Portuguesa. Não foram analisados os livros das outras disciplinas de estudo (Matemática, Geografia, História e Ciências), visto que o nosso objeto de investigação foi o poema, texto mais freqüente nos manuais de Língua Portuguesa.

Decidimos analisar os livros didáticos de 3ª série do ensino fundamental porque, como lembra AGUIAR (1979), as duas primeiras séries têm como objetivos básicos a alfabetização e a fixação da leitura, através de um ensino interdisciplinar, que não visa ao desenvolvimento de habilidades de leitura mais complexas, foco do nosso interesse neste trabalho. Ou seja, no ciclo inicial os alunos ainda não desenvolvem atividades de

¹ Edição renovada utilizada em três escolas estaduais.

leitura e escrita de modo convencional². Entendemos que, na 3ª série do ensino fundamental, a criança já possui um certo domínio do código escrito, uma vez que já superou a fase inicial da alfabetização, dispondo portanto, das potencialidades necessárias para a expansão de suas habilidades de leitura.

O estudo limitou-se apenas às escolas da zona urbana de Teresina, porque consideramos que a amostragem seja suficientemente representativa da realidade das escolas de ensino fundamental. Vale ressaltar que não constituiu parte do estudo comparar a incidência do problema entre as diversas séries do ensino fundamental, nem tampouco entre escola pública e escola particular.

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

QUADRO 2
POR INSTITUIÇÕES DE ENSINO DISTRIBUIÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS

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

Dos compêndios examinados, 3 livros foram adotados somente por escolas da rede estadual; 1, somente por escolas municipais; 3, apenas por escolas da rede particular de ensino; 2 livros foram adotados por escolas estaduais e municipais simultaneamente; 3, por escolas estaduais e particulares, e nenhuma coincidência foi observada entre os livros utilizados nas escolas municipais e particulares. Essa situação pode se configurar como indicativo de que os livros adotados nas escolas particulares são freqüentemente diferenciados dos manuais adotados nas escolas públicas, questão abordada mais detalhadamente no trabalho original³. O Quadro 3

² Vale ressaltar que mesmo o primeiro ciclo se caracterizando como o momento da aprendizagem do sistema de notação escrita, as práticas educativas precisam realizar-se num contexto em que o objetivo seja a busca e a construção do significado, e não simplesmente a decodificação (PCN, V. II).

³ Vide FERRO, UFPI, 2001.

possibilita a visualização quantitativa dos manuais, em sua distribuição nas diferentes instituições de ensino.

QUADRO 3
QUANTITATIVO DOS LIVROS DIDÁTICOS POR INSTITUIÇÕES DE ENSINO

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

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

Assim, foram considerados tanto os textos *verbais* como os *extraverbais*. Os textos que figuravam nos livros didáticos foram organizados, inicialmente, em dois grandes grupos: *poéticos*⁴ e *“não poéticos”*⁵. Os textos poéticos e não poéticos, por sua vez, foram classificados em textos *principais* e *complementares*⁶.

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

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

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

⁴ Para efeito desse estudo, foram considerados textos poéticos todos aqueles que o livro didático nomeou como tal, incluindo as letras de músicas. Os demais textos estão incluídos no grupo dos “textos não poéticos”.

⁵ Foram inseridos no grupo dos “textos não poéticos” os gráficos, as ilustrações, os textos jornalísticos, de revistas, de enciclopédias, etc. Os fragmentos de textos que aparecem como abertura de unidade ou capítulo não foram inseridos em nenhuma categoria.

⁶ Os textos principais são aqueles que introduzem cada capítulo, ocupando a posição central na unidade e são geralmente seguidos de atividades de vocabulário, de interpretação, de linguagem, de gramática, de ortografia, de produção e criação. Os *textos* complementares, também chamados de textos suplementares, são os que ocupam uma posição secundária nos livros e podem servir tanto aos estudos lingüísticos, como às atividades de produção e criação ou somente às atividades de caráter meramente lúdico.

O resultado do levantamento mostrou que, nos livros examinados há uma nítida predominância dos textos não poéticos. O texto poético desempenha sempre papel secundário e subsidiário nos livros didáticos. O Quadro 4, que utiliza a codificação apresentada no Quadro 1, mostra a frequência do texto poético no livro didático em relação aos textos não poéticos.

QUADRO 4
FREQÜÊNCIA DO TEXTO POÉTICO NO LIVRO DIDÁTICO EM RELAÇÃO AOS “TEXTOS NÃO POÉTICOS”

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

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

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

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

Como vimos, nos manuais analisados, os poemas são apresentados em maior escala no campo das atividades *complementares* que geralmente não são alvo da atenção do professor, devido à elasticidade do conteúdo programático em relação inversa ao pouco tempo disponível para o seu desenvolvimento. Os textos *complementares* normalmente são esquecidos ou vistos superficialmente de acordo com a proposta do livro didático adotado pelo professor, como enfatiza GEBARA (1998).

Além do que, quando são explorados, os poemas *complementares* são tomados freqüentemente como suporte para a exploração dos aspectos lingüísticos (gramática e ortografia), sem nenhuma intenção de explorar a poeticidade do texto, comprometendo a leitura prazerosa. Geralmente, os textos *suplementares* se configuram como pseudotextos e apresentam versos que refletem uma excessiva pobreza literária, como ilustram os exemplos seguintes.

Natureza em Festa

Matas, florestas...
Mares, rios, riachos, cachoeiras...
Borboletas, passarinhos, formiguinhas e rinocerontes...
Peixes e peixinhos...
Sol, chuva, vento, relâmpagos e trovões...
Tudo em harmonia.
Cada um para um fim.
Sempre um importante fim.
A vida de um em função de outro.
Assim, é a festa da natureza.
Só assim, veremos a natureza em festa.
(L6, p. 135)

Procura-se

Procura-se:
uma fivela enferrujada,
uma família engraçada,
um vestido enfeitado,
uma capivara e um veado,
uma farofa salgada,
uma faca afiada,
um ferro usado e
um vaso quebrado.
Se tudo for encontrado,
vou ficar aliviado (L8, p.15).

Vamos Recitar

Leia rápido sem errar.
Fixar raiz é enraizar.
Fazer rosca é enroscar.
Fazer ruga é enrugar.
Ficar rico é enricar.
Fazer rolo é enrolar.
Vou parar de recitar.
E antes de cansar
esta estória vou acabar.
Ufa! (L8, p.51)

O Pintor

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

Um lindo barco azul
nas ondas altas do mar,
uma criança na praia
com areia a brincar! (L9, p.29)

Como podemos notar, aqui o poema foi tomado como pretexto para facilitar a memorização de conteúdos ortográficos (*palavras com f/v, r inicial e final*), perdendo totalmente o seu caráter lúdico. As rimas, em geral pobres, dão a impressão de serem procuradas em função do próprio exercício que deverá ser feito, buscando-se palavras com dificuldades ortográficas, mesmo que se quebre o encadeamento semântico. Além do desvirtuamento que sofrem os textos poéticos pelo seu objetivo didático-pedagógico, eles nos parecem de um ritmo truncado, apesar da presença de rimas. O tratamento pedagógico predomina sobre o estético. Parafraseando KREUTZ (2000), aqui, a poesia foi violentada (por ingenuidade ou desprezo?), ao ser desvinculada da sua finalidade máxima: *fomentar a sensibilidade do aluno, através do desenvolvimento da percepção rítmica, do jogo e da ação lúdica*. Textos dessa natureza, dificilmente conseguirão a adesão do leitor.

Embora os dados acima reflitam uma visão quantitativa do lugar ocupado pela poesia no livro didático, é importante considerar que eles podem servir como os primeiros indícios da situação da poesia no meio escolar. Por certo, a baixa frequência dos poemas como texto principal no livro didático não traduz a multiplicidade dos fatores que interferem na prática pedagógica, mas, como lembra MAIA (1997), pode revelar uma parte dos problemas que envolvem a poesia na escola, visto que o professor, na maioria das vezes, tem o livro didático como parâmetro para a proposição do trabalho com textos na sala de aula⁷.

Assim, ainda que o resultado deste levantamento se configure como uma visão quantificada do lugar ocupado pelo texto poético no livro didático, os dados quantitativos podem ser tomados como os primeiros indicativos da presença (ou ausência?) da poesia na vida escolar do aluno.

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

De um modo geral, encontra-se nos livros didáticos a mesma seqüência de atividades, com poucas alterações. No conjunto dos manuais didáticos de 3ª série, foram identificadas as seguintes unidades de trabalho: *estudo do vocabulário, interpretação do texto, gramática, ortografia e produção*. Alguns compêndios contemplaram, além dessas, atividades de *linguagem, dramatização* e outras atividades de enriquecimento⁸. Determinadas unidades de trabalho apresentaram textos complementares, sem nenhuma orientação explícita⁹. O Quadro 5 apresenta

⁷ Estudos realizados (CERRI et al, 1998; CARBONARI e SILVA, 1998, etc.) comprovam que os textos predominantes nas aulas de Língua Portuguesa são os didáticos. Ou seja, as atividades de leitura predominantes em sala de aula se dão em textos retirados do manual didático.

⁸ Estamos considerando como exercícios de enriquecimento aqueles que se caracterizam como atividades lúdicas, os que abarcam as vivências musicais, plásticas, cênicas, etc. Ou seja, atividades cujo objetivo maior é assegurar a expressividade e a espontaneidade da criança.

⁹ O texto poético que não apresentou nenhuma orientação expressa foi classificado como *ornamental*, conforme MAIA (op. cit.).

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

QUADRO 5
FREQÜÊNCIA DAS ATIVIDADES NO LIVRO DIDÁTICO

ATIVIDADE / CÓDIGO (L)	TEXTO PRINCIPAL												TOTAL	TEXTO COMPLEMENTAR												TOTAL	TOTAL GERAL	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12			
Leitura	3	1	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	8	-	-	-	1	1	-	6	-	-	1	-	2	11	19	
Vocabulário	2	12	1	-	19	-	14	8	3	-	-	14	73	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	74	
Interpretação	4	42	9	21	37	56	24	36	20	-	-	22	271	7	-	9	30	-	-	1	-	-	2	-	5	54	325	
Gramática	-	28	-	-	15	29	16	13	7	-	-	22	130	-	7	15	-	1	-	-	-	2	3	-	5	33	163	
Linguagem	13	-	8	-	-	-	-	-	-	-	-	6	27	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	27	
Ortografia	-	15	-	-	13	11	7	15	8	-	-	12	81	-	4	-	-	2	3	3	15	18	4	-	4	53	134	
Produção	-	5	-	2	3	4	2	4	3	-	-	3	26	-	5	6	5	-	-	-	-	2	-	2	-	20	46	
Dramatização	3	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	1	1	-	-	2	-	-	-	2	6	10		
Enriquecimento	1	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	5	-	3	2	-	-	-	-	-	-	-	-	5	10		
Ornamental														-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	2	4	4

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

Depois dos exercícios de entendimento do texto, o maior número de questões aparece nas atividades de gramática (163) e ortografia (134). Vale ressaltar que, na maioria dos manuais examinados, os estudos gramaticais e ortográficos são propostos de maneira desarticulada, uma vez que utilizam palavras e expressões desvinculadas do texto. As questões que estabelecem uma relação entre a gramática e o sentido do poema são pouco freqüentes. Nas poucas situações em que o aluno é solicitado a retomar o texto básico, os tipos de questões mais presentes nos exercícios gramaticais são as que pedem uma simples identificação de um elemento gramatical no texto. Nesse caso, o texto é tomado normalmente como “pretexto” para iniciar de maneira “prazerosa” o estudo lingüístico. Vale dizer que é importante (e necessário) que se parta de um texto para introduzir e ampliar o estudo da linguagem, mas como nos lembra CERRI (1998), [...] *não se pode deixar de considerar que nenhuma abordagem gramatical ou lingüística será capaz de esgotar todos os significados de um texto* (p.39). Essas observações são relevantes e nos levam a conjecturar que o livro didático estuda o texto de maneira fracionada, sem considerar a sua significação.

Em seguida, vêm as atividades de vocabulário com 74 questões. É possível perceber, através do Quadro 5, que o estudo do vocabulário só é mais freqüente quando o poema é o texto principal, tendo sido registrado apenas um caso de exploração vocabular com o texto complementar (**L2**).

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

Outro dado relevante apontado pela análise é que, geralmente, as atividades de vocabulário apresentam um número reduzido de vocábulos, que já vêm freqüentemente acompanhados do significado exato que cada um apresenta no texto. Normalmente, os exercícios não conduzem o aluno ao uso do dicionário, privando-o do conhecimento de outras acepções da palavra em situações diversas¹⁰. Dessa forma, o aluno já recebe as informações elaboradas, não sendo orientado para o uso dos recursos existentes na busca do seu conhecimento. E como afirma EVARISTO (1998):

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

¹⁰ Sobre o uso do dicionário na sala de aula, consultar EVARISTO, Marcela Cristina. Compreendendo textos: o questionário e o vocabulário. In: BRANDÃO, Helena e MICHELETTI, Guaraciaba (Coords.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 117-142.

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

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

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

Os exercícios de produção de texto têm quase a mesma freqüência, seja no texto *principal* (26) ou no *complementar* (20). A atividade de composição do texto poético não é uma atividade muito presente nos livros didáticos (destaquem-se algumas sugestões, especialmente no **L2** e **L12**). Mesmo quando o texto principal é um poema, o aluno é geralmente remetido à produção de textos não poéticos. Apesar de a maioria dos manuais apresentar uma proposta de oportunizar ao aluno a escrita de diferentes tipos de textos (diálogos, relatos, narrações, crônicas, anúncios, poemas, etc.), a produção do texto poético é ainda uma iniciativa muito tímida. Essa situação é coerente com o modesto espaço ocupado pelo poema no livro didático, conforme foi mostrado anteriormente.

As atividades concernentes à poeticidade do texto não são muito freqüentes nos livros didáticos. O sentido figurado das palavras, as metáforas, as figuras de estilo, a rima, a aliteração, o ritmo, a sonoridade, enfim, os recursos poéticos são pouco solicitados pelos manuais didáticos. Ou seja, os elementos caracterizadores do poema praticamente não são explorados pelos livros didáticos. As atividades de exploração da linguagem poética (27) só aparecem de forma mais sistematizada em 3 livros (**L1**, **L3** e **L6**), na classe dos textos principais. Ainda assim, as atividades insistem apenas nos aspectos formais da linguagem poética: *conceituar verso, estrofe, rima, etc.*

Como podemos notar, as atividades de leitura são reduzidas (19) e não aparecem (de forma explícita) em todos os manuais. De acordo com o Quadro 5, verificamos que as atividades de leitura aparecem com maior freqüência quando o poema é texto *complementar*. Aliás, os textos *complementares* são tomados freqüentemente como suporte de leitura ou para fins ortográficos e gramaticais. No caso da leitura, a silenciosa é mais solicitada que a leitura oral. A análise dos manuais revelou que a oralidade do texto poético no livro didático é ignorada, colocada num plano inferior. Essa situação pode evidenciar que a sonoridade, o ritmo, a musicalidade, a entonação, elementos que caracterizam o poema, são censurados pelo livro didático e podem distanciar o aluno do texto poético. A baixa freqüência de atividades de dramatização nos livros didáticos observados pode reforçar a nossa tese.

Se a leitura predominante em sala de aula se dá em textos extraídos do próprio livro didático, como vimos anteriormente, podemos então concluir que as situações de leitura do texto poético na escola inscrevem-se num contexto lacunar, visto que o resultado das observações revela uma certa ausência dessas atividades nos livros didáticos, recursos balizadores da prática pedagógica. Assim, à luz dos dados obtidos,

podemos afirmar como SOARES (1999) que as atividades de leitura de poemas no livro didático não privilegiam os conhecimentos, as habilidades e atitudes necessárias à formação do “bom leitor de poesia”.

Dramatização e atividades de enriquecimento comparecem numa escala bem inferior (10 questões) e também não estão presentes em todos os manuais didáticos, como mostra bem o Quadro 5. O texto ornamental apresenta a menor frequência (4 questões) e só comparece em 03 livros (**L4**, **L10** e **L12**), na categoria dos poemas *complementares*. Sobre os textos ornamentais cabe dizer ainda que, no nosso entendimento, a baixa frequência desses textos não representa tanto prejuízo porque a simples presença do poema no livro didático não garante a aproximação da criança com a linguagem poética. É preciso que haja direcionamento da atividade do aluno, através da intervenção do professor.

Como o nosso interesse maior no estudo foi verificar se as habilidades de leitura requeridas pelos exercícios de compreensão do poema contemplam a apreciação da linguagem poética e conduzem à formação do leitor crítico, fizemos uma análise mais detalhada dos exercícios de compreensão do texto porque, além de serem constante em todos os compêndios, são atividades que recorrem freqüentemente ao texto básico, interferindo diretamente na formação do leitor.

As questões apresentadas na seção dedicada ao entendimento do texto são muito diversificadas. Através de uma análise minuciosa dos manuais didáticos da 3ª série do ensino fundamental foi possível construir dez categorias de perguntas: *identificação, transcrição, ordenação, inversão, caracterização, explicação, síntese, ampliação, comparação e apreciação*¹¹. As categorias foram organizadas, em grupos, conforme o nível de exigência de cada uma. Foram definidos três grupos de categorias: *A – compreensão literal; B – compreensão inferencial; C- compreensão apreciativa*. Existem várias tipologias montadas para a classificação das perguntas apresentadas nos exercícios propostos pelos livros didáticos. Portanto, a tipologia apresentada neste estudo não é incomum, nem a mais correta, mas pode indicar alguns aspectos relevantes da situação da poesia na prática escolar, a partir da análise das atividades de leitura do texto poético evidenciadas nos livros didáticos.

A classificação apresentada neste estudo, baseia-se numa série de posicionamentos teóricos, especialmente os relativos à teoria da leitura e compreensão em uma perspectiva da Lingüística Textual não estruturalista que contempla o texto como um processo em que predominam atividades cognitivas e discursivas, e para quem tanto o texto como os sentidos nele ou dele produzidos são fenômenos colaborativos e dinâmicos, e não produtos fixos previamente colocados pelo autor (MARCUSCHI, 2001).

No processo de elaboração das categorias de perguntas recorreremos à utilização de examinadores, com o objetivo de aperfeiçoar as definições das categorias apresentadas. Ao todo, foram selecionados 7 examinadores, dos quais 6 são professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª série e 1 pedagogo, todos no exercício do magistério e atuando em escolas públicas e particulares de Teresina. Os tipos de perguntas encontrados nos exercícios de compreensão dos livros didáticos de Língua Portuguesa estão identificados no Quadro 6.

¹¹ Essa classificação foi elaborada a partir dos estudos de BARRET, 1968; LIMA VERDE, 1985; MARCUSCHI, 1996 e MAIA, 1997.

QUADRO 6
TIPOLOGIA DAS QUESTÕES ENCONTRADAS NOS EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO DO TEXTO POÉTICO

GRUPO	CATEGORIAS	EXEMPLIFICAÇÃO
<p>A - COMPREENSÃO LITERAL As categorias desse grupo abrangem as questões que exigem apenas uma verificação do texto. Ou seja, os exercícios propostos referem-se às atividades que solicitam a mera assimilação de informações explicitamente apresentadas no texto.</p>	<p>IDENTIFICAÇÃO: identificar informações contidas no texto. Esta categoria reúne as questões que são externas ao significado do poema e que não exigem uma compreensão aprofundada porque estão localizadas na superfície do texto poético.</p> <p>TRANSCRIÇÃO: transcrever informações da mesma forma que estas se apresentam no texto.</p>	<p>Foram classificadas as questões do tipo: Quais são os personagens? Onde estão os personagens? Qual o nome dos personagens?, etc.</p> <p>Foram inseridas nesta categoria as questões: Retire do texto a passagem...; Copie do texto a estrofe ou o verso que fala sobre...etc.</p>
<p>B - COMPREENSÃO INFERENCIAL As categorias desse grupo solicitam a realização de inferências. Elas abrangem as atividades que solicitam uma atuação do aluno sobre o texto.</p>	<p>ORDENAÇÃO: reunir informações do poema obedecendo ao critério estabelecido.</p> <p>INVERSÃO: transformar informação de um tipo de linguagem para outro.</p> <p>CARACTERIZAÇÃO: caracterizar imagens pictográficas através da linguagem escrita.</p> <p>EXPLICAÇÃO: expressar a informação dada no texto com suas próprias palavras. O aluno é solicitado a dar exemplos, explicações, justificativa, etc.</p> <p>SÍNTESE: resumir informação dada a partir do texto.</p>	<p>Foram incluídas nesta categoria questões do tipo: Organize em ordem alfabética as palavras da primeira estrofe. Organize em um quadro coleções de diferentes coisas que aparecem no poema..., etc.</p> <p>Foram incluídas as questões do tipo: Reescreva o texto em prosa; Reescreva o texto na forma narrativa..., etc.</p> <p>Como caracterização foram classificadas as questões: Qual das estrofes está representada na ilustração abaixo? Escreva o verso correspondente ao desenho..., etc.</p> <p>Foram classificadas as questões do tipo: Como...? Qual a condição; Qual a causa; Qual a consequência; Identifique as idéias, Explique as idéias, Qual a razão?, etc.</p> <p>Foram classificadas as questões: Qual é a mensagem do poema? Qual o provérbio que sintetiza o poema? Qual é a conclusão do autor?...etc.</p>

<p>C - COMPREENSAO APRECIATIVA As categorias que formam esse grupo solicitam do aluno uma reflexão maior, exigindo uma avaliação com julgamento de valor. Estas categorias abrangem questões que levam o aluno a desvelar o significado pretendido pelo autor da mensagem, isto é, o aluno é levado a reagir, apreciar com criticidade a mensagem do poema.</p>	<p>AMPLIAÇÃO: empregar regras ou critérios já apresentados a novas situações.</p> <p>COMPARAÇÃO: estabelecer elos de ligação entre informações contidas no texto com outras que devem ser evocadas. Foram inseridas nesta categoria questões que solicitam relações entre ilustrações e personagens, entre o assunto do poema e a realidade e a comparação entre dois textos. Esta categoria está relacionada às atividades que lembram ao aluno textos ou assuntos já estudados, ou experiências pessoais vividas.</p> <p>APRECIÇÃO: expressar a opinião sobre o poema. Esta categoria solicita a emoção do aluno a fim de que ele possa tomar uma posição favorável ou não, às idéias do poema.</p>	<p>Foram nomeadas como de ampliação as questões que convidam o aluno a procurar o assunto em outras fontes ou em outras situações, a fazer outras atividades a partir do tema do poema (entrevista, desenho, pesquisa), assim como as demais atividades que contribuem para ampliar o conhecimento dos alunos.</p> <p>Como comparação foram identificadas as seguintes questões: Estabeleça as semelhanças e diferenças entre a 1ª, 2ª e 5ª estrofes. Este título faz você lembrar de uma história ou de um personagem? Você conhece o texto lido?</p> <p>Foram classificadas como apreciação as questões do tipo: O que você entendeu do poema, desta estrofe ou deste título? Você tem a mesma opinião sobre o poema?</p>
--	--	---

De acordo com os dados obtidos no conjunto dos livros examinados, verificamos que a categoria *Identificação*, que engloba questões fundadas exclusivamente no texto, é o tipo de atividade mais utilizado nos exercícios de compreensão do poema como texto principal (36%). Em seguida aparece a categoria *Ampliação*, com um percentual de frequência equivalente a 16,1%. A *Apreciação*, categoria relevante neste estudo, porque supõe a aproximação do aluno com a linguagem poética, através da apreciação das idéias do poeta, aparece com uma frequência muito inferior, 13,9%, sendo também superada pela categoria *Transcrição* (15,8%), no Grupo A, que exige apenas a reprodução de trechos do poema. A categoria menos freqüente é a *Ordenação* (0,3%), que abrange questões que solicitam uma atuação do aluno sobre o texto para organizar informações – *compreensão inferencial*. Não há registro de frequência nula em nenhuma categoria na classe dos poemas principais. A análise dos subtotais também evidencia a predominância das categorias do Grupo A (51,8%).

Quando o poema ocupa posição secundária no livro, isto é, quando ele é um texto *complementar*, a categoria mais presente é a *Ampliação* (42,2%), que engloba as atividades que convidam o aluno a procurar o assunto em outras fontes. As atividades menos freqüentes foram as classificadas como *Inversão* (1,6%), categoria que envolve as questões que solicitam do aluno a transformação de um tipo de linguagem para outro. As categorias do Grupo A, (*Identificação* e *Transcrição*) e a *Ordenação*, categoria do Grupo C, apresentaram o mesmo percentual de comparecimento, 3,1%. A *Caracterização*, categoria do Grupo B, apresentou frequência nula. No conjunto dos manuais analisados, quando o poema é texto *complementar*, o exame dos subtotais apontou a prevalência das categorias do Grupo C (64,1%). Vale recordar que a possibilidade de exploração do texto suplementar é muito pequena, em face do escasso tempo que o professor dispõe para o desenvolvimento dos conteúdos dos diversos componentes curriculares. Portanto, a elevação das frequências das categorias consideradas mais complexas, no caso dos poemas *complementares*, não representa necessariamente um aspecto favorável da situação da poesia no livro didático.

A Tabela 7 apresenta as habilidades exigidas pelas questões propostas nos exercícios de compreensão de texto no conjunto dos poemas *principais* e *complementares*, evidenciando um quadro bastante preocupante.

TABELA 7

FREQÜÊNCIA E PERCENTAGEM DAS CATEGORIAS DE LEITURA DE ACORDO COM A CLASSIFICAÇÃO DOS POEMAS

CATEGORIAS	POEMA		TOTAL GERAL
	PRINCIPAL	COMPLEMENTAR	
	%	%	%
Identificação	36	3,1	30,5
Transcrição	15,8	3,1	13,7
Subtotal/A	51,8	6,2	44,2
Ordenação	0,3	3,1	0,8
Inversão	1,6	1,6	1,6
Caracterização	1,6	-	1,3
Explicação	7,9	18,8	9,7
Síntese	5,4	6,3	5,5
Subtotal/B	16,8	29,8	18,9
Ampliação	16,1	42,2	20,5
Comparação	1,6	7,8	2,6
Apreciação	13,9	14,1	13,9
Subtotal/C	31,6	64,1	37
Total	100	100	100

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

A Tabela 8, ilustrada a seguir, mostra a configuração geral dos 12 compêndios, permitindo-nos um exame ainda mais detalhado da presença das categorias de leitura nos manuais didáticos. A Tabela repete os dados descritos anteriormente, para facilitar a percepção do aparecimento da freqüência das categorias e permitir um confronto entre os dados dos diversos livros examinados.

Comparando a incidência das categorias entre os 12 livros, observamos que no o **L8** concentra o maior percentual de questões de *Identificação* (53,1%) e o **L10** apresenta maior incidência de questões de *Transcrição* (50%). Em contrapartida, o **L4** apresenta o menor percentual de exercícios de *Identificação* (4,8%) e a menor incidência de questões de *Transcrição* foi registrada no **L2** e **L4** (4,8%). Cabe destacar que o **L10** não privilegiou os exercícios de *Identificação*, da mesma forma que o **L12** não contemplou as questões de *Transcrição*. O exame dos subtotais dos manuais didáticos revelou que o **L6** contemplou mais categorias do Grupo A (82,1%), seguido do **L9** (63,6%). A menor incidência das categorias do Grupo A foi registrada no **L4** (9,7%).

No geral, as categorias do Grupo B foram menos privilegiadas no conjunto dos compêndios. O **L10**, o **L12** e o **L4** foram os que mais contemplaram as categorias desse Grupo (50%, 37,9% e 35,5%, respectivamente). As categorias do Grupo B foram menos presentes no **L1**, **L3** e **L10** (3,8%, 7,7% e 8,7%, respectivamente).

As categorias do Grupo C foram mais privilegiadas no **L1** (73,1%) e menos presentes no **L6** (3,6%). Cabe destacar que a categoria *Apreciação*, que favorece uma

reflexão mais ampla ao aluno, obteve incidência mais alta no **L3** (38,5%) e mais baixa no **L6** (1,8%). O **L10** não contemplou as categorias do Grupo C.

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

A análise geral revela que, apesar da oscilação de distribuição das categorias nos manuais didáticos, as frequências totais parecem não divergir tanto da tendência observada em cada livro separadamente. Ou seja, as categorias do Grupo A, consideradas de menor exigência, apresentam incidência mais alta (44,1%), ao passo que as categorias de maior complexidade, categorias do Grupo B e C, apresentam percentuais inferiores, 18,9% e 37%, respectivamente. Portanto, a configuração geral dos dados no conjunto dos livros também confirma a prevalência das categorias rudimentares, englobando atividades que não ampliam as habilidades de leitura, porque exigem do aluno apenas a decodificação de informações.

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

TABELA 8
PERCENTUAL DE EXERCÍCIOS CONFORME AS CATEGORIAS DE LEITURA NOS 12 LIVROS

CATEGORIAS	LIVRO												TOTAL
	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	L11		
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%		
Identificação	15,4	38,1	11,5	4,8	33,3	50	14,8	53,1	50	-	-	37,9	30,4
Transcrição	7,7	4,8	26,9	4,8	17,5	32,1	14,8	6,3	13,6	50	-	-	13,6
SUBTOTAL A	23,1	42,9	38,5	9,7	50,9	82,1	29,6	59,4	63,6	50	-	37,9	44,1
Ordenação	-	-	-	3,2	1,7	-	-	-	-	-	-	-	0,8
Inversão	-	-	-	6,4	1,7	1,8	-	-	-	-	-	-	1,6
Caracterização	-	2,4	-	-	3,5	1,8	-	-	-	-	-	3,5	1,3
Explicação	-	7,1	7,7	17,7	1,7	-	18,5	15,6	9,1	50	-	24,1	9,7
Síntese	3,8	7,1	-	8,1	-	10,7	3,7	3,1	4,5	-	-	10,3	5,5
SUBTOTAL B	3,8	16,6	7,7	35,5	8,7	14,3	22,2	18,7	13,6	50	-	37,9	18,9
Ampliação	57,7	11,9	11,5	43,5	24,6	1,8	40,774	-	-	-	-	6,9	20,5
Comparação	11,5	-	3,8	3,2	-	-	-	3,1	4.54	-	-	6,9	2,6
Apreciação	3,8	28,6	38,5	8,1	15,8	1,8	7,4	18,8	18.18	-	-	10,3	13,9
SUBTOTAL C	73,1	40,5	53,8	54,8	40,4	3,6	48,2	21,9	22.72	-	-	24,1	37
TOTAL	100	100	-	100	100								

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

Não podemos negar o significado de atividades dessa natureza para o desenvolvimento do potencial lingüístico da criança, no entanto queremos ressaltar que existem outras possibilidades que devem ser consideradas no estudo de um texto literário. No tocante ao texto poético, dada a sua especificidade, os objetivos de leitura e estudo devem privilegiar os conhecimentos, habilidades e atitudes indispensáveis ao desenvolvimento da leitura literária: a análise dos recursos de expressão e recriação da realidade, a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o estudo daquilo que é *textual* e daquilo que é *literário* (SOARES, op. cit).

A fim de não cometer injustiças, é bom lembrar que existem manuais com uma elevada consciência do trabalho de compreensão e exploração do texto, porque privilegiam de forma mais significativa as questões que solicitam uma ação reflexiva, exigindo do aluno apreciação de idéias, com base nas suas próprias experiências. Entre eles podemos citar o **L1**, **L4** e o **L7**, que se destacam dentro do quadro geral dos livros analisados. Mas, vale ressaltar, que neste estudo o nosso interesse foi particularmente, o tratamento que é dado ao texto poético nos manuais didáticos. Sendo assim, queremos reafirmar nossas colocações a respeito das lacunas apresentadas por esses compêndios no estudo e exploração do poema. Ainda que tenha transparecido em alguns livros a preocupação com a escolha de bons poemas para a criança, as atividades de entendimento do texto estão, na sua maioria, desvinculadas da poeticidade do texto. Na elaboração das questões sobre o poema, nos compêndios examinados (inclusive nos que proclamam uma proposta pedagógica inovadora), o preceito utilizado não deve ter sido o literário, nem houve preocupação com os aspectos marcantes da poesia infantil, como a metáfora, a aliteração, o trocadilho, o ludismo, a rima, o jogo sonoro e rítmico, mesmo em se tratando de poemas (letras de música) que apresentam uma certa sonoridade criada pelas rimas.

Pelo que foi apontado na nossa análise, e com base nos pressupostos teóricos que nortearam esta investigação, podemos inferir que no livro didático a poesia é silenciada. Nos manuais, a poesia é utilizada com finalidades não poéticas, restringindo-se o espaço da criatividade e da fantasia, peculiar à infância. Não valorizando a linguagem poética, o livro didático inibe a formação do leitor crítico porque nega ao aluno a oportunidade de contato com a poeticidade, com o ritmo, o jogo e a ação lúdica, elementos que cativam os infantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. **Que Livro Indicar? - Interesses do leitor jovem**. Porto Alegre: Mercado Aberto/IEL, 1979.
- ALBINATI, Ana Selva Castelo Branco. **As Mais Belas Poesias: ética e arte**. Presença Pedagógica. nº 22, jul./ago./ 1998. v. 4,. p35-43.
- AVERBUCK, Lígia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina. **Leitura em Crise na Escola: alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 63-83.
- BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BERALDO, Alda. **Trabalhando com Poesia**. São Paulo: Ática, 1990.
- BITTENCOURT, Solange. Torres. **Livro Didático de Português: diagnóstico de uma realidade**. Curitiba: UFPR. 1981. Dissertação de Mestrado.
- BORDINI, Maria da Glória. **Poesia infantil**. São Paulo: Ática, 1991.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. (Org.). **Gênero do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____; MICHELETTI, Guaraciaba. (Orgs.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1998. Teoria e prática da leitura. p. 17-30.
- CERRI, Maria Stella Aoki. et al. A leitura do texto didático e didatizado. In: BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. (Orgs.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1998. Teoria e prática da leitura. p. 31-93.
- CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996
- EVARISTO, Marcela Cristina. Compreendendo Textos: o questionário e o vocabulário. In: BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1998. p.117-142.
- FARIA, Ana Lúcia. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez, 1980.
- FILHO, Hidelberto Barbosa. **A poesia e a criança**. LETRAS DE HOJE. Porto Alegre. nº 3, set. v. 31, 1996. p. 45-50.
- FILHO, Paulo Bragatto. **Pela leitura literária na escola de 1º grau**. São Paulo: Ática, 1995.
- FREITAG, Bárbara et al. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1997.
- FOUCAMBERT, Jean. **A criança o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- _____. **Inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. **Mentes extraordinárias**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- _____. **As artes e o desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. **Arte, Mente e Cérebro: uma abordagem cognitiva da criatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- _____. **O Verdadeiro, o Belo e o Bom: os princípios básicos para uma nova educação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GARDNER, Howard. et al. **Inteligência: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. O poema, um texto marginalizado. In: BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. (Orgs.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1998. Teoria e prática da leitura. p. 143-166.

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

KETZER, Solange Medina. **Poesia e Cognição Infantil: em busca do desenvolvimento das potencialidades lingüísticas de crianças pré-escolares**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação:1997. Tese de Doutorado.

KOCH, Ingedore Villaça. **O Texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2000.

KREUTZ, Odilo. **A poesia no livro didático e a formação do leitor**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Letras: 2000. Dissertação de Mestrado.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Cadê a poesia que estava aqui? In: CADERNOS CEALE. **Literatura Infantil na Escola: leitores e textos em construção**. Belo Horizonte: Formato, 1996. p. 41-50.

MAIA, Ângela Maria dos Santos. **École et poésie: une reflexion sur la résistance poétique dans l' enseignement au Brésil**. Paris: Universidade de Paris. 1997. Tese de Doutorado.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?** Em Aberto. nº 69, Brasília/MEC, 1996.

_____. Compreensão de Texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 46-59.

MOLINA, Olga. **Quem engana quem: professor x livro didático**. Campinas: Papyrus, 1988.

MEC/COLTED (eds.). **O Livro Didático: sua utilização em classe**. Brasília/Rio de Janeiro, 1969.

MICHELETTI, Guaraciaba. (Org.). **Leitura e construção do real**. São Paulo: Cortez, 2000. Construção, desconstrução e reconstrução na busca de significados no/do poema. P. 21- 63.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Guia de livros didáticos: 1ª a 4ª séries – PNLD 1999**. Brasília: UFPE, 1998.

OLIVEIRA, Paulo de Tarso. **Livros didáticos de leitura e interesse de escolares em leitura**. São Paulo: USP. 1972. Tese de Doutorado.

PAULINO, Graça. Cem anos de poesia nas escolas brasileiras. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (Org.). **30 Anos de Literatura para Crianças e Jovens: algumas letras**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PINHEIRO, José Helder. Abordagem do Poema: roteiro de um desencontro. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 60-72.

PONDÈ, Glória Maria Fialho. Poesia para crianças: a mágica da eterna infância. In: KHÈDE, Sônia Salomão (Org.). **Literatura Infanto-Juvenil: um gênero polêmico**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

_____. Poesia e folclore para a criança. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). **A produção Cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

SILVA, Teresa Roserley Neubauer da. **O Livro Didático: reflexões sobre critérios de seleção e utilização**. Cadernos de Pesquisa/Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 1983. p. 98-101.

SILVA, Lílian Lopes Martin da. **A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. et. al (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.17-48.

VERDE, Maria Eunice Lima. **O Livro Didático e a Formação do Leitor: um estudo dos níveis de leitura requeridos pelos livros de terceira série do 1º grau**. São Carlos: universidade Federal do d São Carlos. 1985. Dissertação de Mestrado.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura em Crise na Escola: alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.