LEIA ESCOLA

Departamento de Letras da
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Campina Grande, v. 5, n. 1, 2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
Thompson Fernandes Mariz (Reitor)

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
Vânia Sueli Guimarães Rocha (Pró-reitora)

CENTRO DE HUMANIDADES
José Edilson de Amorim (Diretor)

DEPARTAMENTO DE LETRAS
José Hélder Pinheiro Alves (Chefe)

Conselho Editorial

Maria Augusta Reinaldo (presidente)
José Hélder Pinheiro Alves (vice)
Danielly Vieira Inô
Maria Célia Ribeiro
Maria Rejane Araújo Tito
Sandra Sueli Carvalho Bezerra

Revista do Departamento de Letras da
Universidade Federal de Campina Grande
Vol. 5, No. 1, 2003

ISSN 1518-7144

SUMÁRIO

Apresentação 5-6

Artigos

O uso do indicativo em Redações e alunos do ensino médio
Wilton Soares Pereira 9-16

Livros didáticos e formação de professores
Ângela Paiva Dionísio 17-28

A interação professor/aluno nas conferências de textos narrativos escritos
Valdecy Margarida da Silva 29-40

Gêneros instrucionais no livro didático
Uma proposta para o letramento
Wagner Rodrigues 41-52

Como a relação teoria/prática é abordada no curso de Letras da UFCG
Anne Karine de Queiroz, Gean Carlos Araújo Coura e Melissa Raposo Costa 53-64

Olhando de perto a *Menina Bonita*
Márcia Tavares Silva 65-76

Razão árcade e sentido e sentimento romântico na poesia de Bocage
Euler Soares Franco 77-86

Jacob em *Metamorfose*
Mª Marta dos Santos Silva Nóbrega 87-98

A recepção do texto literário na 1ª série do ensino médio: percepção do professor
Euda de Araújo Cordeiro 99-108

Na sala de aula

Filosofia para crianças e literatura: configurando diálogos
Maria Dulcinea da Silva Loureiro 111-120

Poesia para os olhos e os ouvidos
Neide Medeiros e Graça Lins 121-128

Uma experiência com retextualização em sala de aula
Rosinete Barbosa Guedes..... 129-138

Incentivando a aprendizagem da escrita na educação infantil
Helena Steinmuller da Costa, Mª Gorete Medeiros e Tanielba Lêla Araújo..... 139-146

O texto televisivo e o livro cruzando caminhos na escola
Rosângela Pontes Carvalho Gomes..... 147-154

Indicações de Leitura 155-160

Apresentação

Chega a público o número cinco da LEIA ESCOLA, revista do Departamento de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, destinada a professores do ensino fundamental e médio e a estudiosos das relações entre leitura, escrita e escola.

Seguindo a orientação anterior, este periódico procura ser um instrumento de apoio aos professores em referência, fornecendo-lhes reflexões teórico-metodológicas, experiências e sugestões de leitura úteis à sua prática pedagógica. O principal desafio nesse trabalho de divulgação científica é cultivar a atitude reflexiva, com a apresentação de dados sobre as questões relacionadas ao ensino da leitura e da escrita, procurando, na medida do possível, escrever sem os excessos do jargão acadêmico.

Nesta edição, que traz uma diversidade de reflexões, são publicados trabalhos que foram distribuídos em três categorias: artigos, relatos de experiência na sala de aula e indicações de leitura.

Os artigos apresentam a seguinte forma: dois trabalhos enfocam o livro didático de português: Ângela Dionísio analisa a relação entre a formação do professor e a utilização que ele faz desse instrumento de trabalho; Wagner Silva descreve a abordagem dos gêneros instrucionais em uma coleção destinada ao ensino fundamental. Três trabalhos enfocam a análise de textos literários: Márcia Silva faz a leitura de uma das obras primas de Ana Maria Machado, *Menina bonita do laço de fita*, discutindo as duas ilustrações; Euler Franco reflete sobre os poemas do poeta português Bocage; Marta Nóbrega analisa o modo como o poeta Murilo Mendes atualiza o mito de Jacob. Três estudos são desenvolvidos com dados da sala de aula: Wilton Soares contempla a reflexão gramatical, descrevendo o uso do presente do indicativo em redações de alunos; Valdecy Silva descreve uma prática colaborativa de construção de textos narrativos na 1ª série; Euda Cordeiro focaliza a percepção de professores sobre a recepção do texto literário por alunos do 1º ano do ensino médio; Anne Karine, Gean Carlos e Melissa Costa enfocam a formação do professor no Curso de Letras da UFCG.

Os relatos de experiência descrevem e avaliam atividades aplicadas em sala de aula: o ensino de filosofia nas séries iniciais do ensino fundamental articulado à leitura de obras literárias é tematizado por Dulcinea Loureiro; uma alternativa para o estudo da poesia na sala de aula é apresentado por Neide Medeiros e Graça Lins; a retextualização fala/escrita é experimentada por Rosinete Guedes em uma classe de alunos EJA, e a aquisição da escrita, via suportes variados de texto, é enfocada na experiência de Helena Costa, Gorete Medeiros e Tanielba Araújo, com alunos de creche municipal.

Finalmente, são apresentadas algumas indicações de leituras de obras literárias infantis e de obras da bibliografia especializada destinadas à atualização dos professores de língua e de literatura.

ARTIGOS

O USO DO PRESENTE DO INDICATIVO EM REDAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO*

Wilton Soares Pereira[1]

Resumo
Considerando o que afirmam os gramáticos tradicionais da língua portuguesa sobre a questão do tempo verbal presente, enfrentamos o desafio de fazer um confronto entre o que pensam esses gramáticos e o que as pesquisas e os estudos lingüísticos apontam sobre o uso desse tempo. Dados de redações de alunos do ensino médio revelam que o presente não se restringe apenas ao momento em que se fala.

Palavras-chave: Presente do indicativo. Gramática tradicional. Lingüística contemporânea.

Abstract
Considering what the traditional grammarians of the Portuguese language affirm about the present tense subject, we faced the challenge of doing a confrontation among what those grammarians think and that one which the researches and the linguistic studies shown about the use of that time. Data of compositions of medium teaching reveal that the present tense doesn't just limit a moment in that is spoken.

Key-words: Present tense. Traditional grammar. Contemporary linguistics.

---

* Este artigo é resultado de um trabalho monográfico desenvolvido no Curso de Especialização em Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (1999), sob a orientação do professor doutor Luiz Francisco Dias.

[1] Professor de Língua Portuguesa da Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Elpídio de Almeida – PRATA. CEPES – CG/1.

1. Introdução

Muito se tem pensado, estudado, em torno do tempo verbal no meio acadêmico, entretanto, no que se refere ao tempo presente, Mioto (1985) afirma que este é o menos estudado, apesar de sua larga ocorrência em situações conversacionais.

É desse tempo que vamos tratar neste trabalho, procurando mostrar e justificar, numa perspectiva lingüística, através de redações escolares que a gramática tradicional, de forma bastante repetitiva e equivocada, vem abordando a questão do tempo presente de modo incoerente, o que pode ser comprovado quando juntamos conceitos e exemplos de gramáticos para justificar o referido tempo verbal.

O caminho percorrido para chegar aos dados de observação do nosso trabalho teve como meta principal perceber, nas redações dos alunos, que as idéias de *presente, passado e futuro* não estão marcadas pelas formas flexionadas apresentadas nas gramáticas normativas, e sim pelos marcadores de tempo, os quais veremos ao longo desse trabalho. Para a obtenção do material escrito, realizamos uma produção de texto, com aproximadamente 80 alunos, em duas turmas de 1ª série vinculadas à Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Elpídio de Almeida, pertencente ao projeto CEPES (Centro Paraibano de Educação Solidária) de Campina Grande – PB.

A coleta dos referidos dados teve uma duração, em média, de 100 minutos para cada turma que, no início das aulas, foi solicitada a responder por escrito e de maneira espontânea, sem que os alunos fossem induzidos a usar um tempo verbal específico, uma das três questões a seguir:

a) *No final de suas aulas, o que você está planejando fazer?*
b) *Quais são os seus planos de vida daqui a cinco anos?*
c) *O que você pretende fazer quando chegar à velhice?*

2. Fundamentação teórica

Corôa (1991), em seu artigo sobre *a temporalização e a temporalidade*, afirma que desde os gregos já se falava de tempo como memória, como mito, como decodificação, como antecipação

de um futuro ditado pelo sobrenatural. Afirma a autora ainda que, no início do século XIX, essa "visão" de tempo como idéia de ordem, de um progresso ininterrupto e cíclico, deu lugar à idéia de tempo "natural", trazida pela hegemonia das Ciências Físicas e Biológicas, as chamadas "objetivas".

Hoje, no século XXI, continua-se falando metaforicamente do tempo, mas a consciência dos perigos dessa linguagem metafórica vai-se firmando, e o absolutismo de tais descrições vai sendo colocado em dúvida. A referida autora ainda acrescenta que, na língua, o tempo se ordena a partir de coordenadas criadas na importância do discurso.

Continuando a observação sobre o tempo verbal, Weinrich (apud Koch, 1987), numa visão pragmática, analisando textos de várias situações comunicativas, chega à conclusão de que, do mesmo modo que os tempos verbais, as situações comunicativas se repartem claramente em dois grupos: o mundo narrado e o mundo comentado, cujas características são as seguintes:

I. Mundo narrado – pertence a todos os tipos de relatos, literários ou não, permitindo aos interlocutores uma atitude mais "relaxada".

II. Mundo comentado – pertence à lírica, ao drama, ao ensaio, ao diálogo, ao comentário, enfim, por via negativa todas as situações comunicativas que não consistam apenas em relatos e que apresentem como características a atitude tensa: nessas situações, o falante está em tensão constante e o discurso é dramático, pois se trata de coisas que o afetam diretamente. "O falante está comprometido: tem de mover e tem de reagir e seu discurso é um fragmento de ação que modifica o mundo" (*ibidem*:37-38). Comentar é falar comprometidamente.

Em se tratando da visão da gramática sobre a noção de tempo verbal, observamos o seguinte:

(a) Cegalla (1980:123) afirma que os tempos verbais situam o fato ou a ação verbal dentro de determinado momento. Entretanto, para justificar o conceito estabelecido, esse autor apresenta na sua gramática uma única e curtíssima frase para exemplificar o presente do indicativo. Vejamos: *Eu leio agora.*

(b) Faraco e Moura (1999:326) afirmam que o presente é a ação que ocorre no momento em que se fala e exemplifica: (*falo*).

(c)Para Cunha e Cintra (1985:369), o tempo é a variação que indica o momento em que se dá o fato expresso pelo verbo. E no momento em que conceituam o uso do presente do indicativo, estes autores dão como exemplo a frase: *Eu estudo*.

Contudo, no final da década de 90 do século XX, observamos que alguns gramáticos tradicionais já começam a pensar no emprego e no uso do presente do indicativo de modo um pouco diferente do que já havia sido registrado pelas velhas gramáticas tradicionais. É o caso de Neto e Infante (1997:189) que apresentam algo mais quando afirmam que o *presente* pode também expressar processos que eles chamam de *habituais, regulares* ou aquilo que tem *validade permanente*, apresentando os seguintes exemplos:

Tomo banho diariamente.

Durmo pouco.

Todos os cidadãos *são* iguais perante a Lei.

A Terra *gira* em torno do Sol.

Esses autores também afirmam que o presente do indicativo pode ser empregado para narrar fatos passados, conferindo-lhes atualidade. É o que eles chamam de presente histórico, como no exemplo:

> No dia 17 de dezembro de 1989, pela primeira vez, em quase trinta anos, o povo brasileiro *elege* diretamente o Presidente da República. Iludida pelos meios de comunicação a população não *percebe* que *está* diante de um farsante. Mas a verdade não *demora* a chegar. O presidente-atleta logo *mostra* quem é. Seu braço direito, PC. Farias, *saqueia* o país. *Forma*-se uma Comissão Parlamentar de Inquérito, que *investiga* as atividades ilícitas da dupla. Em alguns meses, os escândalos apurados *são* tantos que só *resta* ao aventureiro renunciar. (NETO; INFANTE, 1997:189).

Neto e Infante (op. Cit.) ainda afirmam que o *presente* pode ser usado para indicar um fato, um futuro próximo e de realização tida como certa, conforme ilustram as frases:

> Daqui a pouco, a gente *volta*. / *Embarco* no próximo sábado.

Para os autores, o presente também pode ser utilizado com valor imperativo, constituindo uma forma delicada e familiar de pedir ou ordenar alguma coisa.

Artur, agora você se *comporta* direitinho.

Depois vocês *resolvem* esse problema para mim.

Depois de investigarmos sobre o que pensam os teóricos da gramática tradicional e os lingüistas a respeito do *presente do indicativo,* agora é o momento de acompanharmos outro teórico da Lingüística contemporânea tratando do mesmo tempo verbal.

Para Mioto (1985), o presente pode ou não ser simultâneo ao momento da fala. Tudo vai depender do apoio lingüístico, ou seja, da presença de um advérbio temporalizador para marcar o momento da fala. Nesse caso, quando digo *Eu estudo*, esta ação verbal não me diz quando iniciou ou quando vai terminar a referida ação, mas à medida que adicionamos um temporalizador adverbial, certamente, teremos uma ação simultânea. Assim, no exemplo "Eu estudo *neste momento,*" note-se que a presença do temporalizador marcou o instante em que se deu o fato expresso pelo verbo.

Mioto afirma ainda que é difícil sincronizar os dois momentos da ação verbal, ou seja, o do evento e o da fala. Vejamos: '... Como todo intelectual realmente *esnoba*...'.

Notaremos, segundo Mioto, não haver, na oração citada, implicação de que a esnobação real de todo intelectual se verifique no momento em que a oração está sendo proferida. Para essa verificação, é preciso que o tempo verbal se apresente combinado com outros elementos como o verbo ESTAR-ndo, ou adjunto adverbial, ou uma situação criada por um contexto mais amplo, por exemplo, numa narração/descrição de algo que está acontecendo, como uma partida de futebol.

Nesse último caso, pode-se afirmar que é difícil sincronizar os dois momentos, o do evento e o da fala. Além disso, conceituar o Presente do Indicativo (PI) em termos de simultaneidade traria problemas que não poderiam ser resolvidos no caso de frases rotineiras. Portanto, é um só o Momento de Fala (MF) e em vários momentos, segundo Mioto, as ocorrências do evento, ou seja, o acontecimento da ação verbal. Se uma ocorrência é simultânea ao MF, é evidente que as outras não o serão.

A característica principal do PI, a atualidade, o distinguiria do futuro. Atual, por conseguinte, é tudo aquilo que não é marcadamente passado nem futuro, como veremos abaixo:

'O fato de todo intelectual esnobar é atual'

3. Analisando o uso do presente nas produções dos alunos

a) ***O Tempo nos Adjuntos adverbiais***

Em uma das redações examinadas, respondendo a uma pergunta sobre o que irá fazer no final da aula, nota-se que a autora emprega, em vários momentos, verbos que se apresentam de forma simples e que estão conjugados no presente do indicativo para falar de uma situação de futuro, conforme se verifica na introdução de seu texto.

> (1) No final das aulas, sempre *mantenho* a rotina, ou melhor, *volto* para casa, e como qualquer outra jovem, *faço* minha refeição, *arrumo* a casa e logo depois *volto* para o colégio para praticar esportes. (A.S.N)

No caso em exame, a que devemos atribuir a idéia de futuro encontrada no trecho acima? Aos verbos? Claro que não; mas à presença das circunstâncias adverbiais *"no final das aulas"* e *"sempre"*, que assumiram essa idéia. Entretanto, percebe-se que a aluna flexiona várias vezes os destacados verbos no presente do indicativo, sem a menor preocupação de conjugá-los no futuro. Esta situação verbal é criada pela própria estrutura do período, tendo como objeto determinante de futuro os advérbios circunstanciais de tempo.

b) ***O Tempo na Semântica do verbo***

A redação da aluna T.M., a seguir, inicia-se com uma oração subordinada adverbial e, em seguida, apresenta duas construções perifrásticas com o verbo *pretender* mais infinitivo. O emprego desse verbo, na redação da referida aluna, no presente do indicativo, indica uma situação futura provocada pela própria semântica do verbo que, segundo Michaelis (1998), significa aspirar a, desejar, querer etc. São verbos que, quando estão acompanhados ou não de uma base verbal no infinitivo, devem indicar uma situação deslocada de tempo. Vejamos:

> (2) Quando acabar as aulas eu *pretendo* ir para casa e tomar um banho, assim que chegar. Logo após, almoçarei, trocarei de roupa e sairei para organizar alguns detalhes para o trabalho de Geografia da aula do dia seguinte.

> Depois de tudo isso, que não sei quando vai terminar, *pretendo voltar* para casa e dormir. (T.M)

c) ***O Tempo na Seqüência textual***

Na construção do texto a seguir, em que a aluna G.V., em resposta à questão *b*, expõe seus planos de vida para os próximos cinco anos, é notável a colocação de todos os verbos destacados no presente do indicativo, sem nenhuma interferência direta da construção padrão do tempo futuro, ou seja, na forma conjugada.

> (3) *É* difícil falar da vida porque não *sei* o que *vem* pela frente, mas os meus planos *são* bastante pequenos e simples. [...] *Penso* também em aceitar a palavra de Deus (o evangelho). Esses *são* os meus planos para daqui a cinco anos; [...] (G.V.)

Observa-se, nesse exemplo, que as idéias construídas de futuro, que foram abordadas na redação de G.V., não necessitam de marcas desinenciais para indicar um tempo distante, pois a própria seqüência do texto, com os verbos no presente, já remete à idéia de um tempo de planejamento distante. G.V. marca o amanhã como se fosse hoje.

d) ***O Tempo na Construção perifrástica***

Segundo Ilari (1997), o verbo auxiliar pode assumir qualquer uma das flexões de tempo, modo e pessoa disponíveis e uma base verbal, geralmente descrita como "verbo de sentido pleno" com uma das formas nominais (infinitivo-gerúndio e particípio).

Na tentativa de prever um futuro distante, a aluna do texto a seguir usou duas construções perifrásticas para falar de uma realidade que está muito distante do seu mundo contemporâneo. Eis a pergunta que fizemos para que ela desenvolvesse o texto abaixo: O que você pretende fazer quando chegar à velhice?

> (4) [...] *Vou tentar viver* uma vida normal, passear, fazer compras, ir ao banco e quem sabe, ir ao cinema de vez em quando, isto é: se daqui para lá ainda existir cinema. (L.S.S)
>
> [...] Se eu chegar a me casar e ter filhos, *vou comemorar* as datas festivas em família, acreditar que vai prevalecer na Terra a humanidade, o respeito e acima de tudo, o amor de cada um [...] (Idem)

Nos recortes acima, a idéia de futuro é marcada através do uso das perífrases.

4- Conclusão

A análise desses fragmentos produzidos por alunos do ensino médio teve como objetivo principal fazer um confronto entre as afirmações conceituais da gramática normativa, junto às contribuições da Lingüística contemporânea sobre o presente do indicativo. Conforme percebemos nos fragmentos de redações registrados aqui, o uso do presente do indicativo vem contemplar o que os lingüistas já confirmaram: que esse tempo não é marcadamente passado nem futuro, mas pode estar marcado – através de adjuntos adverbiais, da semântica do verbo, da seqüência textual, da construção perifrástica etc. – como foram percebidos nos fragmentos analisados, com o propósito de indicar o tempo futuro.

REFERÊNCIAS

CEGALLA, Domingos Pascoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa.* São Paulo: Nacional, 1980.
CORÔA, Maria Luiza M. S. Sobre temporalidade e temporalização. In: *Estudos lingüísticos.* 20 Campinas: FEDF e UNICAMP, 1991.
CUNHA, Celso; CINTRA, Luiz F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo.*2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. *Gramática.* 11. ed. São Paulo: Ática, 1999.
ILARI, Rodolfo. *A expressão do tempo em português.* (Repensando a língua portuguesa). São Paulo: Contexto: EDUC, 1997.
KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
MICHAELIS. *Moderno dicionário da língua portuguesa.* São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.
MIOTO, Carlos. O Presente do indicativo. In: *Estudos lingüísticos.* Vol. X Bauru: GEL, 1985.
NETO, Pasquale Cipro; INFANTE, Ulisses. *Gramática da língua portuguesa.* 1. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

LIVROS DIDÁTICOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Angela Paiva Dionísio
Universidade Federal de Pernambuco[1]

Resumo
Este artigo tece algumas considerações sobre a relação entre livros didáticos e formação de professores, observando as mudanças ocorridas nos estudos lingüísticos contemporâneos e o reflexo de tais mudanças na elaboração de materiais didáticos.

Palavras-chave: livro didático – formação de professor – língua materna

Abstract
This article considers the relationship between textbooks and teacher training by observing the changes that have occurred in contemporary linguistic studies and the reflection of these changes on the elaboration of teaching materials.

Key Words: textbook - teacher training - maternal language

A parceria *livro didático-professor* atravessa um momento de encontros e desencontros, uma vez que ambos estão em fase de transição, buscando uma identidade que revele as transformações teóricas e políticas, ocorridas no panorama nacional. O Programa Nacional do Livro Didático, Os Parâmetros Curriculares Nacionais, O PNLD em Ação e os diversos sistemas de avaliação implantados recentemente representam algumas destas mudanças políticas.

No âmbito dos estudos sobre a linguagem, a análise meramente estrutural cede espaço para a análise da língua em contextos

[1] Versão reduzida da palestra *Livros didáticos de português (in)formam professores?* proferida no *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação*, em Brasília, 15 a 19 de novembro de 2001.

de usos naturais e reais, postura já consolidada nos PCN, que refletem as teorias lingüísticas mais recentes. Numa reação em cadeia, os manuais didáticos transitam pelas teorias lingüísticas, numa tentativa de atender aos critérios estabelecidos pelo PNLD e às diretrizes dos PCN. Numa breve análise panorâmica do sistema educacional brasileiro, com vistas ao ensino fundamental e médio, verifica-se que o desencontro entre professor e livro didático não é um traço apenas do sistema educacional atual. Os artigos de Magda Soares (2001a) e (2001b) guiaram-me neste breve percurso. Até a década de 40, o ensino de língua portuguesa consistia na gramática da língua e na análise de textos de autores consagrados. Soares (2001a:151) lembra que as instâncias de formação de professor só surgiram na década 30, portanto, os professores

> eram estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, com sólida formação humanística, que, a par de suas atividades profissionais (médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais) e do exercício de cargos públicos, que quase sempre detinham, dedicavam-se também ao ensino (...)". "O professor da disciplina Português era aquele que conhecia bem a gramática e a literatura da língua, a retórica e poética, aquele a quem bastava, por isso, que o manual didático lhe fornecesse o texto (a exposição gramatical ou os excertos literários), cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos (Soares, 2001a:152).

Na década de 50, as gramáticas e antologias foram substituídas por um único livro, que apresentava conhecimentos gramaticais, textos para leitura, exercícios.

> Assim, já não se remete ao professor, como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele, o que surpreende, se se recordar que já então os professores tinham passado a ser profissionais formados em cursos específicos, afirma Soares (2001a:153).

Neves (2000:1) assevera que "*a questão da formação do professor de ensino fundamental e médio nos Cursos de Letras está longe de ter encontrado uma fixação de caminhos minimamente satisfatória*". Ao discutir o desempenho dos Cursos de Letras na formação do professor, a referida autora questiona se "*os alunos sabem, minimamente, o que fazer com a lingüística no ensino da língua*", uma vez que a separação em Lingüística e Língua Portuguesa se evidencia dentro dos próprios cursos de Letras. Recai, pois, sobre os cursos de formação de professores, especificamente, no curso de Letras, a responsabilidade de tratar o ensino de lingüística de forma que os graduandos possam perceber como selecionar e como orientar os conteúdos de linguagem para o ensino fundamental e médio.

Esta é uma necessidade cada vez mais urgente na formação do professor, pois os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa simbolizam a aplicação direta das teorias lingüísticas no ensino de língua materna. Marcuschi (2000:10) alerta também para a importância de o professor saber o que deverá fazer com as orientações dadas pelos PCN em suas aulas:

> Tudo dependerá, no entanto, de como serão tais orientações tratadas pelos usuários em suas salas de aula; seria nefasto se as indicações ali feitas fossem tomadas como normas ou pílulas de uso e efeito indiscutíveis. Pior ainda, se com isso se pretendesse identificar conteúdos unificados para todo território nacional, ignorando a heterogeneidade lingüística e a variação social.

Mais uma vez recorro aos questionamentos de Neves (2000:4), para ilustrar um tópico recorrente nas preocupações do professor de português: o ensino de gramática.

> O professor de português recebe na Universidade uma formação que lhe permita compreender – com todas as suas conseqüências – o que é língua em funcionamento, e, a partir daí, que lhe permita saber o que é ensinar a língua materna para os alunos que lhe são entregues?

Outro fato que contribui para este descompasso consiste na não aplicação (ou na precária aplicação) das correntes lingüísticas contemporâneas, como a Lingüística Textual, a Análise do Discurso, a Sociolingüística, nos currículos de formação de profes-

sores. Faz-se, no entanto, necessário ressaltar que, por serem estudos recentes, muitos deles ainda carecem de propostas de aplicação ao ensino de língua materna (Soares, 2001b).

Neste momento, pergunto-me, é também função do livro didático formar professores? Numa resposta bastante simplificada, diria que ***não*** e acrescentaria que é função dos cursos de formação de professores preparar seus alunos, futuros professores, para elaborar o material didático a ser utilizado em suas aulas. No entanto, sei que esta resposta não se encontra ainda (e não sei se encontrará um dia), dentro do campo das possibilidades concretas de realização de um percurso pedagógico real no contexto sócio-político brasileiro. Responder que ***sim***, que o livro didático tem também a função de formar professor, seria reconhecer que ainda estamos com os pés na década de 50, uma vez que caberia ao autor de livro didático a seleção e a preparação dos conteúdos a serem ministrados. Porém, não posso deixar de reconhecer que os manuais didáticos exercem funções de formação de professor. Gérard e Roegiers (1998:89) asseguram que os manuais escolares têm o objetivo *"de contribuírem com instrumentos que permitam aos professores um melhor desempenho do seu papel profissional no processo de ensino-aprendizagem"*. Dentre os recursos empregados pelos autores de livros didáticos que podem contribuir para a formação dos professores, destaco:

(i) a indicação de *referências bibliográficas comentadas*:
(1) (Miranda et. al. v-1-4, p.XXIX)
ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil. Gostosuras* e bobices. 4.Ed. São Paulo. Scipione, 1994.
A partir da apresentação dos diversos tipos de textos de literatura infantil, a autora leva a uma reflexão sobre a relação texto/leitor. Aponta a importância de se partilham experiências de leitura, enfatizando a necessidade de um espaço de "leitura-prazer" na sala de aula. (...)

(ii) a listagem de *sites*:
(2) (Soares, v.1-4, p.29)
Ciber-espacinho de Ângela Lago.
Livro de histórias infantis eletrônico, com ilustrações que se movimentam nas páginas.
http://www.ez-bh.com.br/~angelago
Doce de Letra.

Revista de literatura infanto-juvenil. Apresenta *sites* de diversos autores.
http://ww.docedeletra.com.br(...)

(iii) a indicação *de revistas para alunos e professores*:
(3) (Soares, v.1-4, p.29)
REVISTAS
PARA O ALUNO
CIÊNCIAS HOJE DAS CRIANÇAS. Revista de divulgação científica para crianças. Rio de Janeiro:Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).
GALILEU. Rio de Janeiro. Globo. (...)
PARA O PROFESSOR
AMAE EDUCANDO. Belo Horizonte, Fundação AMAE para Educação e Cultura.
NOVA ESCOLA. São Paulo:Abril Cultural. (...)

(iv) a indicação *de livros, vídeos, músicas relacionados ao tema da unidade em estudo*:
(4) (Cereja e Magalhães, v.3, p.151)
FIQUE LIGADO! PESQUISE!
Para você saber mais sobre a década de 1930 e a prosa da segunda fase do Modernismo brasileiro, sugerimos:
VÍDEOS
Revolução de 30, de Sylvio Back; *São Bernardo*, de Leon Hirsman; *Vidas secas* e *Memórias de cárcere*, de Nélson Pereira dos Santos; (...)
LIVROS
O Quinze, de Rachel de Queiroz (Siciliano); *Vidas secas* e *São Bernardo*, de Graciliano Ramos (Record); (...)
MÚSICA
Ouça os compositores de música popular brasileira da época, como Noel Rosa, Ari Barroso, Ataulfo Alves, Leonel Azevedo, Heitor dos Prazeres, Ismael Silva, Orestes Barbosa, e os compositores que tratam de temas nordestinos, como Luís Gonzaga, Luís Vieira, Eleomar, Dominguinhos, além do poeta popular Patativa do Assaré.

(v) emissão de *recados ao professor* com maior (exemplo 5) ou menor (exemplo 6) *grau de informatividade*:

(5) (Soares, v.3, p.65)
(...)
Observação: Foram escolhidas palavras que se supõe que ainda sejam conhecidas pelos adultos com que os alunos convivem, a fim de que identifiquem mais vivamente o processo de variação da língua ao longo de um tempo de que têm uma compreensão mais fácil (o tempo dos pais, tios, avós); por isso, são palavras ainda não inteiramente desconhecidas, mas em processo de desuso; o professor pode enriquecer o exercício mencionando palavras já em interiro desuso, como *janota, cinematógrafo, escarradeira, botica,* etc.
(6) (Miranda et. al. V. 3, p.261)
Professor, há várias outras possibilidades de passagem da linguagem informal para a formal no texto. Se quiser, explore-as com os alunos.

Um relato de experiência com Prática de Ensino de Português

Formar um professor requer a articulação de dois componentes curriculares, como destaca Reinaldo (2001:2), que são o *conhecimento teórico* (domínio de conhecimento do objeto linguagem) e o *conhecimento de ensino e de pesquisa sobre ensino* (desenvolvimento da habilidade de ensino e o conhecimento de pesquisa sobre ensino-aprendizagem na área da linguagem). Em uma das minhas experiências com Prática de Ensino de Português, na UFPE, encontrei uma clientela heterogênea, com experiências diferentes no que se refere à concepção de ensino de língua. Classifiquei os alunos, de acordo com a experiência que traziam, em:

a) *aluno-professor*, ou seja, aquele graduando que já ensina ou já ensinou e que tem o livro didático como instrumento único de orientação metodológica. Apesar de ter estudado as correntes lingüísticas contemporâneas durante o curso de Letras, não sabe o que fazer com elas no dia-a-dia de suas aulas (ou pior, não acredita que possam ele e as teorias lingüísticas alterar as práticas já cristalizadas no ensino fundamental e médio). Tem no livro

didático o companheiro salvador, especialmente, naqueles livros de orientação apenas prescritivista.

b) *aluno-pesquisador*, ou seja, aquele graduando com vasta experiência em pesquisa científica, como Iniciação Científica, hábil proferidor de comunicações em congressos e similares, mas sem a menor noção de como se portar como professor de língua. No geral, também não percebe as possíveis relações entre as pesquisas que desenvolve e o ensino de língua. Para este, o livro didático tem a função de instrumentalizar o professor;

c) *aluno-aluno,* ou seja, aquele graduando que não tem experiência de ensino nem de pesquisa. Espera pela disciplina de Prática de Ensino como a grande inspiradora para a sua formação como professor. Não percebe também a relação entre os estudos feitos nos semestres antecedentes como responsáveis pela sua formação. O livro didático apenas representa um recurso metodológico para o ensino.

O maior desafio consistia em fazer estes alunos perceberem o papel do professor como mediador. Como cerca de 50% da turma se enquadrava na categoria *aluno-pesquisador*, decidi, então, solicitar aos alunos a construção de duas organizações didáticas especiais, apontadas pelos PCN – *projeto de pesquisa* e *módulos didáticos* –, na tentativa de atrelar o conhecimento teórico e o conhecimento sobre ensino de língua, bem como inserir aqueles alunos que não tinham tal experiência no campo da pesquisa, porque estes futuros professores necessitarão desenvolver pesquisas em suas atividades de ensino de língua materna.

Um traço comum existia entre as três categorias de alunos: *como ensinar meus alunos a pesquisarem?* Foram montados seis grupos temáticos (*Adivinhas e ensino de língua, Quem está falando no texto?, Era uma vez... As fábulas e os contos de fada na sala de aula, As histórias em quadrinhos na sala de aula, Entre a palavra e a imagem: o filme na sala de aula* e o *Dicionário no ensino de línguas*) envolvendo alunos das três categorias. Em cada grupo, foram desenvolvidas as seguintes etapas: revisão bibliográfica sobre os temas (momento que contou muito com a colaboração dos alunos-pesquisadores), análise de livros didáticos para verificar o tratamento dado por estes aos tópicos selecionados, elaboração de um *projeto de pesquisa* com vistas ao desenvolvimento do tema no ensino fundamental e médio, montagem de um *módulo didático*

que foi ministrado para alunos de Letras e Pedagogia e professores do ensino fundamental e médio, num período de seis horas. Dentre os resultados interessa-me apenas registrar um deles, neste momento: a constatação, por parte dos alunos, de que na relação com o livro didático, o professor deverá sempre lhe ser superior em conhecimento e em desempenho metodológico. Como afirma Rose Marie Muraro, em *Memórias de uma mulher impossível*, "a prática é soberana na medida em que o conhecimento se constrói no exercício da prática".

Um relato de experiência com Livros Didáticos de Português

É preciso reforçar a tese de que a formação do professor é tarefa da instituição de ensino, quer seja nos cursos de magistério, quer seja nos cursos universitários. Deve ser, pois, com base nas orientações recebidas nestas instituições, que o professor poderá saber o que fazer com o livro ou os livros didáticos em suas aulas. O professor deveria saber o porquê dos conteúdos selecionados e as implicações das estratégias utilizadas nos livros didáticos. Os autores de livros didáticos costumam apresentar um *manual do professor*, em que esclarecem sobre as correntes teóricas em que fundam suas obras, mas nem sempre há uma correlação entre tais teorias e as atividades propostas no livro do aluno. Algumas vezes, parece haver uma estratégia de marketing e não uma orientação teórico-metodológica. Listar referências bibliográficas atuais recheadas de autores de renome nacional e internacional; apresentar um texto didático resumindo as referências citadas, ou carimbar a capa do livro com expressões como *"Aprovado pelo PNLD"* ou *" De acordo com os PCN"* não assegura a tal obra uma coerência entre pressupostos teóricos e práticas metodológicas.

Tais inquietudes revelam, parafraseando Neves (2000), a *encruzilhada diabólica*, que se instaurou na construção dos manuais didáticos produzidos na década de 90. Os autores de livros didáticos, por um lado, precisam atender às exigências do PNLD e dos PCN, que, por sua vez, requerem a aplicação de programas de ensino respaldados nas contribuições das correntes lingüísticas mais recentes. Para ilustrar tal encruzilhada, vou relatar, brevemente, uma pesquisa realizada por um grupo de

professores e pesquisadores da UFPE e UFPB (campus Campina Grande). Tomando-se por base 25 coleções destinadas ao ensino fundamental publicadas ou reformuladas entre 1996 e 1999, o grupo decidiu investigar quais as tendências teóricas e metodológicas para a abordagem dos seguintes temas: tratamento da oralidade, seleção de textos, compreensão de textos, abordagem do poema, variedades lingüísticas, produção de textos, análise do discurso reportado, pontuação e construção de sentido, tratamento de classe de palavras e avaliação no manual do professor. Delineadas as tendências, os especialistas apresentaram um conjunto de reflexões e sugestões, visando contribuir com as tentativas de mudança no ensino de língua. Os resultados destas investigações estão compilados em *"O livro didático de português: múltiplos olhares"*, publicado pela editora Lucerna. Tomarei apenas o tópico *variedades lingüísticas* (VL) para ilustrar estas tendências.

São, basicamente, duas possibilidades de encaminhamento metodológico das *variedades lingüísticas*: (i) utilização de um *texto **sobre** VL*, acompanhado por perguntas de compreensão e (ii) utilização de *texto **com** VL*, seguido por perguntas de compreensão; por atividades de identificação e reescritura de VL. Nem sempre na abordagem do texto se respeita a relação entre VL e características textuais. Tal fato decorre, a meu ver, de análises equivocadas que resultam em erros conceituais e em inadequações metodológicas, como se verifica, infelizmente, no exemplo (9):

(9) (Azevedo, v.5, p.34-35)

1. Leia a piada abaixo e responda às perguntas:

Aquele homem humilde , simples, sotaque caipira, foi eleito governador. Um dia, um desses políticos de palácio chega bem perto e surpreende o governador vendo televisão. Faz sua média:

— E aí governador, firme?

—Firme, não. Novela!

a) Qual o código usado entre o político e o governador?

Resposta do Manual do Professor: *A língua falada.*

b) Houve comunicação entre eles? Por quê?

Resposta do Manual do Professor: *Não houve comunicação entre os dois porque, embora falem a mesma língua, pertencem a grupos sociais diferentes.*

c) Classifique a linguagem dos dois falantes.

Resposta do Manual do Professor: *O político usa a linguagem culta, e o governador, a popular.*

Há, é lógico, o uso de VL nesta piada, tema tratado na unidade do livro didático em que se encontra tal exercício, mas não

se pode descartar o gênero textual no processo de análise. As piadas, como já afirmou Possenti (1998), são textos que envolvem temas socialmente controversos e que operam com estereótipos. Uma análise desta piada exige que o leitor/ouvinte identifique dois sentidos para o termo *firme*: cumprimento informal e variante popular de *filme*. E é justamente esta confusão de sentido que causa o humor. Não quero negar com isso a caracterização do governador como caipira, nem negar o preconceito existente, pois seria negar a piada em si. Quero apenas chamar a atenção para a necessidade de se atrelar adequadamente os domínios de linguagem aos gêneros textuais, quando da elaboração de atividades. Afirmar que *"não houve comunicação entre os dois porque, embora falem a mesma língua, pertencem a grupos sociais diferentes"* e que *"E aí governador, firme?"* é linguagem culta, compromete, seriamente, a formação do professor e do aluno.

Fazendo um contraponto, apresento, a seguir, um exercício em que se encontram atrelados respeito ao gênero textual, fidelidade à linguagem dos personagens e atividades de reflexão sobre o uso da VL. A partir da letra da música *Saudosa Maloca*, de Adoniran Barbosa, o livro didático propõe o seguinte:

(10) (Carvalho et. al., v.3, p.71)

1. Uma das primeiras coisas que chamam a nossa atenção na letra dessa música é ela estar escrita em uma linguagem que não é da norma culta, ou seja, essa que costuma aparecer nos livros. Escreva o que você observa de diferente nela.
2. Experimente ver como ficaria a letra se fosse escrita na norma culta, reescrevendo a segunda estrofe nessa linguagem.
3. Adoniran poderia ter escrito dessa forma como você escreveu, não poderia? No entanto, não o fez. Por que será?

4. Vamos comparar as duas formas de grafar as palavras:

senhor – senhô	contar – contá	gritar –gritá
apreciar – apreciá	ligar - ligá	cobertor - cobertô

Explique por que, ao escrever em linguagem popular, as palavras que não tinham acento na norma culta passam a ter.

Diferentemente, do que ocorre no exemplo (9), o Manual do Professor (p.XXXV) esclarece os objetivos das atividades de maneira coerente, informando que o uso da letra da música de Adoniran Barbosa abre *"espaço para a discussão sobre questões atuais no país e diferentes normas da língua"*. Alerta ainda que *"trabalhar com a norma culta e popular e não com o certo e o errado é fundamental, para não trair, entre outras coisas, o espírito da música"*. Dizem ainda as autoras sobre o fato de a música estar escrita na norma não-padrão: *"acreditamos que muitos aspectos possam ser observados pelas crianças: está escrita como se fala; não aparecem o r e o l final de muitas palavras; algumas palavras são escritas diferente de como costumam aparecer nos livros, como tauba em vez de tábua; (...)."* Traz, portanto, este Manual do Professor algumas informações que contribuem para a formação do professor. Recorro, neste momento, às palavras de Lajolo (1996:5) sobre o manual do professor: *"precisa ser mais do que um exemplar que se distingue dos outros por conter a resolução dos exercícios propostos"*, já que o professor é *"uma espécie de leitor privilegiado da obra didática, já que é a partir dele que o livro didático chega às mãos dos alunos"*.

Enfim, de acordo com a análise realizada pelo grupo anteriormente mencionado, constatou-se que mesmo com avanços relativos à presença de teorias mais recentes de língua, os conceitos, na maioria das vezes, ainda são vistos sobre um olhar prescritivista. É preciso, pois, que os livros didáticos saibam enfrentar, como ressalta Rangel (2001:13), *"os novos objetos didáticos do ensino de língua materna: o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, a textualidade, as diferentes 'gramáticas' de uma mesma língua etc."* Na parceria *livro didático – professor*, parece-me que ambos ainda estão *acertando o passo* na travessia teorias lingüísticas e ensino de língua materna. Eventos científicos que busquem refletir sobre tal parceria devem ser incentivados, pois, certamente, facilitarão o percurso e tornarão a encruzilhada menos diabólica.

REFERÊNCIAS

DIONÍSIO, Ângela P. e Bezerra, Maria A.. (org.) 2001. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro, Lucerna.
GÉRARD, François-Marie e ROEGIERS, X. 1998. *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto, Porto.
LAJOLO, Marisa. 1996. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em aberto*. n° 69, p.2-9.
MARCUSCHI, Luiz A 2000. O papel da lingüística no ensino de línguas. *Anais I Encontro de estudos lingüístico-culturais da UFPE*. (no prelo).
NEVES, Maria H. M. 2000. Examinando os caminhos da disciplina *Lingüística* nos cursos de cetras: por onde se perdem suas lições na formação dos professores. *ANAIS da XVIII Jornada de Estudos Lingüísticos do Nordeste*, Salvador, UFBA (no prelo)
POSSENTI, Sirio. 1998. *Os humores da língua*. São Paulo, Mercado de Letras.
REINALDO, Ma. Augusta (2001) Teoria e prática na formação do professor. *Anais do II Congresso Internacional da ABRALIN*, Fortaleza, UFC (no prelo).
RANGEL, EGON. 2001. In DIONÍSIO, ÂNGELA P. e BEZERRA, Maria A.. (org.) 2001. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro, Lucerna.
SOARES, Magda. (2001a). Que professores de português queremos formar?. Revista *Movimento*, no. 3, p.149-155.
SOARES, Magda. 2001b. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In M. Marinho (org.) *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: ALB, p. 31-76.

Obras didáticas mencionadas

AZEVEDO, Dirce. 1996. *Palavras e Criação: língua portuguesa*. São Paulo, FTD, v. 5-8.
CARVALHO, Carmen S. et. Al. 1998. *Construindo a escrita*. São Paulo, Ática, v.1-4.
CEREJA, William e MAGALHÃES, T. 1998. *Português: linguagens*. São Paulo, Atual, v.5-8.
MIRANDA, Claúdia et al. *Linguagem Viva*. São Paulo, Ática, v.1-4.
SOARES, Magda. 1999. *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo, Moderna. V.5-8.

A INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NAS CONFERÊNCIAS DE TEXTOS NARRATIVOS ESCRITOS[1]

Valdecy Margarida da Silva
Mestranda/UFPB

Resumo
O objetivo deste trabalho é descrever os modos de participação de uma professora em um evento de comentários de narrativa escrita, e discutir a relação entre esses modos e a concepção de escrita a eles subjacentes. Os dados mostram uma intervenção voltada para a concepção sociointeracionista da escrita: oposição de idéias e detecção de "erros" foram enfrentados de forma colaborativa e produtiva.

Palavras-chaves
modos de participação; sociointeracionismo; interatividade.

Abstract
The aim of this paper is to describe a teacher's way of participation in events of commentaries of written narrative, and to discuss the relation between the ways of participation and the conception of writing underlain to them. The results showed an intervention of the sociointeracionist conception of written: opposition of ideas and detection of "errors" were confronted in a collaborative and productive way.

Keywords: ways of participation; sociointeracionism; interactivity.

[1] Este artigo é uma versão adaptada do trabalho apresentado no 12º InPLA - Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada - LAEL/PUC – SP, em Abril de 2002.

Introdução

As mudanças no conceito de escrita vêm provocando alterações nas propostas educacionais. A consciência de que a interação com o outro tem papel preponderante na história de amadurecimento do produtor de textos tem se intensificado a partir das experiências e pesquisas sobre a aprendizagem de produção de textos no universo escolar.

Nessa perspectiva, este trabalho, que se configura como momento inicial de uma investigação em andamento, tem como objetivos: a) descrever os modos de participação de uma professora nos eventos de comentários de textos escritos; e b) discutir a relação entre os modos de participação e a concepção de escrita a eles subjacente.

Os dados foram coletados através de áudio-gravações de um evento de produção de narrativa escrita no contexto de um Projeto intitulado "Contos de Sempre", desenvolvido em uma turma de 1ª série de uma escola da rede privada da cidade de Campina Grande-PB. O trabalho com o referido Projeto propiciou a articulação de diversas situações de aprendizagem: as crianças foram estimuladas a tomar decisões, refletir, debater, buscar informações e, principalmente, sugerir atividades que pretendiam realizar no grupo.

Os fundamentos teóricos para a análise são fornecidos pelas contribuições sobre teorias de escrita e suas implicações para o ensino-aprendizagem da escrita, apresentadas a seguir.

1. Fundamentos teóricos

A ênfase predominante nos métodos de condução das pesquisas em produção escrita tem variado de foco. Três grandes vertentes teórico-metodológicas são reconhecidas na bibliografia especializada: experimental/positivista; cognitivista e sociointeracionista.

a) Vertente experimental/positivista: o texto como produto. Vertente voltada essencialmente para o produto, procura conhecer o crescimento da qualidade do texto escrito por meio do método que utiliza pré-teste e pós-teste. Durante muito tempo, a análise do

produto em si, ou de sua comparação com produtos anteriores a uma intervenção forneceu pistas para inferência sobre os procedimentos utilizados durante a redação. Apesar de apresentar limitações metodológicas, como o fato de não ver a escrita como prática social situada, esse conjunto de pesquisas levantou questões importantes, permitindo que o processo de produção se tornasse um foco de investigação.

b) Vertente cognitivista: o texto como processo. Vertente que deu origem a muitos estudos que tentaram desvelar os mecanismos mentais do sujeito, as etapas da escrita, as relações entre as diversas variáveis que interferiam no processo de produção de textos. Preocupados com esse processo em redatores experientes, os teóricos dessa vertente consideraram o começo da composição o momento em que o redator está diante de um problema retórico, uma tarefa. De acordo com esta posição, os redatores simplificam a complexidade do problema, representando-o em seus próprios termos e criando uma rede hierárquica de objetivos para a escrita. Essa representação é o elemento crítico da composição, pois evidencia que redatores inexperientes não têm habilidades para reorganizar um problema retórico da mesma forma que os redatores mais experientes.

Quando passaram a observar a elaboração do texto propriamente dita, os pesquisadores cognitivistas viram-na como a tentativa de tradução do que foi planejado. Segundo Garcez (1998), esse estudo é o que apresenta mais problemas para a metodologia de pesquisa cognitivista. A impossibilidade física de acompanhamento dos processos mentais, sem interferência que os distorça ou altere, tem conduzido as investigações para a fase de revisão.

Os estudos sobre revisão colocavam-na como parte final do processo de produção de texto, e somente conseguiam estabelecer taxonomias das trocas efetivadas durante esse procedimento. Hildick (1965, apud Garcez, 1998) caracterizou seis tipos de modificações no texto: trocas para limpeza (pontuação, gramática); trocas de esboço; trocas poderosas (para fortalecer argumentos); alterações estruturais; traços determinados ideologicamente e miscelânea.

A grande evolução nesse âmbito de reflexões foi a constatação da recursividade, isto é, a compreensão de que a revisão ocorre em qualquer etapa do processo, razão por que passou a ser

entendida como um procedimento que envolve planejamento e produção, ou seja, reformulação.

A vertente cognitivista mereceu críticas por não considerar o *status* histórico da linguagem, sua natureza interacional, bem como seu uso social e sua diversidade interna.

c) Vertente sociointeracionista: o papel do outro na construção da escrita.

Vertente introduzida pela via das práticas interativas sobre a escrita no universo escolar. As reflexões dessa vertente baseiam-se no pressuposto de que o conhecimento é mediado pelo par mais desenvolvido que serve de suporte temporário, funcionando numa zona sensível à aprendizagem, que Vygotsky (1934) chama de Zona de Desenvolvimento Proximal, e que leva o aprendiz a usar as estratégias de forma independente. O professor explica, esclarece, define regras que asseguram a competência mínima esperada, monitora, estimula e elogia o progresso, sempre com um papel crítico e positivo.

Applebee (1982, apud Garcez, 1998) foi um dos primeiros pesquisadores a chamar a atenção para o papel do professor como leitor dos textos do aluno e como colaborador no aperfeiçoamento no processo da escrita. Outra pesquisa que trouxe grande contribuição para o ensino da escrita foi o trabalho realizado por Murray (1992), no qual a autora sugere que se incorpore ao ensino os princípios da escrita colaborativa. Nessa mesma linha de reflexão, Calkins (1989) defende que a escrita é um processo de interação com o texto emergente. Ao tratar deste tipo de evento interativo professor/aluno, denominado por ela de conferências de escrita, a autora chama a atenção para o processo de mediação, ressaltando que a noção subjacente ao processo de escrita é a de que os alunos precisam tornar-se críticos de seus próprios textos, uma vez que a tarefa do professor, em uma conferência de textos, é colocar-se do lado de fora, é interagir com os alunos de tal modo que aprendam como interagir com seus próprios textos em construção, concebidos aqui como eventos dialógicos (Bakhtin, 1992).

Outra contribuição sobre o papel do outro na construção da escrita está nos modos de participação no diálogo apresentados por Palincsar e Brown (1984, apud Garcez, 1998) e aplicados por Garcez (1998), os quais utilizaremos para análise dos dados aqui

selecionados. As categorias que se apresentam relevantes neste momento são:

A releitura: tecido de fundo sobre o qual toda a ação de comentário e aperfeiçoamento do texto se realiza. Trata-se do primeiro gesto em direção à responsabilidade. Sempre ocorre voltando-se o foco a parágrafos anteriores para acompanhar problemas detectados. A releitura envolve dois processos de intervenção: sumarização e clarificação.

A sumarização é um processo verbalizado de negociação da interpretação, em que largas parcelas de texto são sintetizadas em paráfrases, com o objetivo de conferir a estrutura do conteúdo informacional ou clarificar a própria estrutura textual.

A clarificação é a tentativa de objetividade e especificidade. Os elementos subjetivos são neutralizados pela tentativa de trazer o mundo concreto ou o objeto textual em sua realidade para a pauta de discussão, sem deixar transparecer aspectos subjetivos de julgamento ou de sugestão. Envolve aspectos de diversas ordens:

2. *aspectos referenciais:* os comentários circunscrevem-se ao conteúdo informacional e têm o objetivo de conferir a veracidade, a lógica, a coerência das informações em relação a um conjunto de fatos e crenças sobre o mundo real.
3. *aspectos referentes à coerência interna do texto:* os comentários procuram analisar a coerência entre as informações apresentadas no texto, a articulação entre umas e outras e sua organização interna.
4. *aspectos referentes à estrutura textual:* as críticas e análises levam em consideração as partes do texto, como: parágrafos, introdução, desenvolvimento e conclusão.

d) *aspectos referentes à estrutura gramatical:* os comentários identificam, analisam e discutem problemas gramaticais específicos, como: ortografia, pontuação, morfologia, sintaxe e vocabulário.

2. Evidências de uma concepção sociointeracionista de escrita nos modos de participação da professora selecionada

A observação dos dados revelou que a participação da professora nas conferências do texto em construção se deu de forma colaborativa e produtiva, atitudes que sinalizam uma corroboração da concepção sociointeracionista da linguagem.

Um fato recorrente nos dados foi que todos os comentários começaram ao fim de uma leitura individual, mas durante todo o evento há fragmentos de releitura feita com as finalidades de conferir a interpretação; identificar problemas detectados, mas não especificados à primeira leitura; confirmar problemas e testar as sugestões e as transformações do texto. Vejamos o exemplo 01[2]:

Ex:01
P: _ *Como é que tá A:: aí o texto?//*
Leia!
A: _((Inicia a leitura do texto))
XXXX
P: _ *Leia novamente esse trecho, eu não entendi.* ((Demonstrando estranhamento))
A: ((Relê o trecho apagando as palavras "belo e dia" que tinha escrito juntas)).

Neste exemplo, observamos que a própria releitura de uma palavra, feita pela professora, seguida de uma expressão demonstrando estranhamento, levou a criança a concluir que ali havia uma palavra escrita de forma diferente. Essas sinalizações levaram o aluno-redator a refletir, reler o que escreveu e, no caso de não conseguir detectar o "erro", recorrer à professora para realizar a correção.

No exemplo 02, que segue, observamos um comentário de ordem referencial, típico da escrita. Enquanto faz a releitura do texto do aluno, a professora leva-o a concluir que, uma vez escrito o

[2] As convenções usadas nas transcrições são as propostas por Marcuschi, 1986, ou seja: / pausa curta; // pausa longa; :: alongamento de vogal; XXXX fragmento incompreensível; (...) ausência de fragmento; (()) comentário do pesquisador.

nome, não há necessidade de escrever o pronome, cópia que o retoma, construção típica do registro oral informal. A informação dada pela professora, de forma colaborativa, sem repressão, levou o aluno a compreender aquele processo e não apenas higienizar o texto.

Ex: 02
P: _ *Olha...* ((chamando a atenção da criança para a leitura do texto)) *a Bela:: ela?//*
Quando você diz "A BELA", você não precisa mais dizer "ELA".
Ou você diz "A BELA", ou você diz "ELA", certo?
A Bela morava:: tá vendo como você não precisa de "ELA".
Leia!
A: _ A Bela morava:: tia eu não entendi direito não.
P: _ *Agora leia.*
A: _ A Bela, ela::
P: _ *Tá vendo, não é verdade?*
A: _ É.

A sumarização, no exemplo a seguir, é uma oportunidade de reflexão sobre a organização do texto que provoca a manifestação de outro texto lido pelo aluno. É também uma oportunidade de aperfeiçoar a capacidade de extrair informações de forma objetiva.

Ex: 03
P: ((relendo o texto de A e resumindo)) _ Achava sua filha mais bonita// a Bela Adormecida um dia fugiu escondida da sua mãe e foi parar na casa dos anões, mas ela pa:: pensava que era criança e sua mãe descobriu que a Bela Adormecida estava lá e:: planejou um plano para a Bela Adormecida, ela se disfarçou de uma menina, ela estava vendendo maçã e deu uma maçã envenenada para a Bela Adormecida. Ela desmaiou e o príncipe beijou a Be::la e:: fo::i dançar com o príncipe no palácio e eles viveram felizes//
O que você quis dizer aqui? Tu num misturou as histórias, não?

A: _ É, eu misturei a história da Branca de Neve cum a da Bela Adormecida. É que:: que:: no texto de língua portuguesa tem que ela odiava a sua filha.

Neste exemplo, há um pequeno fragmento de releitura que dá início à sumarização associada à clarificação da coerência interna do texto.

Observa-se que no final do turno, há verbalização de indagação seguida de julgamento: *o que você quis dizer aqui? Tu num misturou as histórias, não?* O aluno-redator concorda com a opinião da professora-comentarista e explica a confusão que fez (*É, eu misturei a história da Branca de Neve cum a da Bela Adormecida. É que:: que:: no texto de língua portuguesa tem que ela odiava a sua filha.).*

Durante a ação de clarificação, o redator tem a oportunidade de desenvolver uma reflexão sobre o que produziu em relação às suas intenções e ao que o leitor poderia entender, compreender e concluir que o texto não corresponde ao objetivo inicial.

A seleção vocabular, tanto no que se refere a seus efeitos estilísticos, como no que se prende a suas questões propriamente semânticas, é um item sobre o qual há grande investimento de esforço de análise e de negociação. Os escritores orientam-se, de forma constante, na busca de maior exatidão, precisão e clareza na escolha das palavras, próprias do texto narrativo. Assim, iniciam seus trabalhos, na busca de frases típicas desse gênero textual (Era uma vez, Um certo dia, e foram felizes para sempre...). O fragmento a seguir exemplifica como se procede a seleção vocabular.

Ex: 04
A: ((continua a leitura do seu texto)) _ Era uma vez / um menino//.
P: _ Era uma vez// *exatamente. Pode até / num precisa nem começar com era uma vez. Como é que a gente poderia começar / sem ser com era uma vez?*
A: _ Um dia/
P: _ *Em um reino // né? em um castelo//*
A: _ Tia, eu já botei.
P: _ *Não, tudo bem / se você já botou//*

As observações sobre pontuação vêm, geralmente, entremeadas a uma releitura em voz alta. As ausências de pontuação são percebidas com mais freqüência que a pontuação fora de lugar ou incorreta. Como a pontuação é um elemento da sintaxe e afeta de forma direta a significação, a clarificação de pontuação surge simultaneamente à clarificação de aspectos estruturais e de coerência interna do texto. Assim, no fragmento seguinte, a professora, ao fazer a leitura do texto do aluno, faz a sinalização direta indicando onde há a necessidade do ponto.

Ex: 05
P: _ *Vem cá A* ((P inicia a leitura do texto de A))
"Um belo dia uma menininha nasceu e ganhou muitos presentes das fadas. Quando a última fada foi falar seu último presente apareceu uma bruxa muito estranha e disse que quando ela cresces:: se// quando ela crescer vai espetar o seu dedo e ai adormecer para sempre. E o presente da última fada era que o príncipe..."// *Venha cá*// "quando ela crescesse ia espetar seu dedo e ia adormecer para sempre"// *Ponto.*
(...)
P: _ *Certo. Aí você emendou aqui, olha*! ((apontando para o texto)) "e o presente da última fada era que o príncipe ia beijar ela para acordar." *Ponto.*

No evento de comentário analisado, a ortografia apresenta-se como um problema secundário, que não merece atenção por muito tempo. Surge entre os outros procedimentos de análise interativa do texto, e caracteriza-se por ser curto, rápido. Em alguns casos, percebendo tratar-se de falta de atenção, a professora decidiu fazer uma intervenção, questionando o aluno e levando-o a concluir que cometeu um erro ortográfico, como é o caso do exemplo 06.

Ex: 06
A:_"Era uma vez:: uma me::ni::na pe::que::na:: a bruxa foi:: lá...((relendo))

P: _ *Foi lá é uma palavra só?*
A: _ Não.
P: _ *Não? E:: aqui tá?* ((apontando para o texto)).
A: _ Não.
P: _ *Tá não?*
A: _ Não.
P: _ *Quantas palavras temos aqui?*
A: _ Uma.
P: _ *E é uma palavra só?*
A: _ Não!!!
P: _ *Então, conserte. "... foi lá..."*

Em suma, os dados apresentados demonstram como o trabalho de negociação, no evento pesquisado, foi construindo um universo lingüístico mais amplo para o redator inexperiente, a partir das considerações, julgamentos, clarificações e impulsos propostos pela professora.

3. Conclusões

Entendemos que a cognição, o desenvolvimento da inteligência, o interesse e a curiosidade intelectual têm estreitos laços com a emoção e a afetividade. Assim, é necessário compre-ender que é grande a parcela de responsabilidade do professor, seja como criador de oportunidades, seja como agente participante da atividade, nos processos de apropriação da linguagem, particularmente do texto escrito.

Neste sentido, este trabalho demonstrou não apenas que o trabalho interativo é possível, mas também aponta direções para se repensar as relações sociais na escola. Neste evento, não se registrou ocorrência de linguagem que apresentasse características de conflito: repressão, ironia, ridicularização, humilhação, menosprezo ou hostilização. A oposição de idéias e a detecção de "erros" foram enfrentadas de forma colaborativa e produtiva. Pode-se afirmar que esses comentários constituíram-se oportunidades

produtivas, no sentido de desenvolver a consciência sobre o próprio processo de escrita.

Enfim, em consonância com a concepção sociointeracionista, a participação da professora, na construção do texto, em nenhum momento foi unidirecional. Ambos os interlocutores participaram de forma intensa contribuindo no diálogo. A partir das propostas do outro – a professora – o aluno teve uma participação ativa, enquanto reavaliava o texto, refletindo durante a ação interativa, conforme ficou demonstrado nos exemplos 03 e 04.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (1979). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
CALKINS, Lucy McCormick. *A arte de ensinar a escrever/* Lucy McCormick Calkins, trad. de Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UNB, 1998.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
MURRAY, Denise E. Collaborative writing as a literacy event: implications for ELS instruction. p. 100-117. In: NUNAN, David. *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge University Press, 1992.
VYGOTSKY, L.S. (1934). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.

GÊNEROS INSTRUCIONAIS NO LIVRO DIDÁTICO *UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO*[*]

Wagner Rodrigues Silva
Mestrando/UNICAMP/CAPES

Resumo
Considerando a proposta dos PCNs sobre a contemplação da diversidade de gêneros discursivos nas aulas de língua materna, objetivamos realizar uma análise quantitativa e qualitativa da abordagem dos gêneros instrucionais no livro didático.

Palavras-chave: Livro didático; gêneros instrucionais; letramento.

Abstract
Considering the proposal of PCNs regarding the diversity of discursive genres in mother language classes, the aim of this paper is to present a quantitative investigation of the instructional genre selected by the didactic book in relation to the other discursive genre in it. Another aim is to show a qualitative investigation of the instructional genre approach in the didactic book.

Key Words: Didactic book; instructional genre; literacy.

Introdução

O livro didático é um dos materiais mais importantes para o desempenho da docência. Ao refletirmos sobre a sua qualidade, não podemos deixar de questionar o seu papel na sala de aula. Na história da educação, já representou o papel de mocinho e de

[*]Este texto faz parte do trabalho final da disciplina *Produção Escrita em Língua Materna* (LP116), ministrada pela professora Dra. Raquel Salek Fiad, UNICAMP – pós-graduação em Lingüística Aplicada (1º Semestre, 2002).

bandido. O PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – evidencia a preocupação nacional para com este material, uma vez que sua influência, na formação do aluno, é inegável. Muitas discussões, motivadas pelo Programa de Avaliação Nacional, foram realizadas e, hoje, já encontramos livros com propostas bastante inovadoras. Um exemplo deste tipo é a coleção *Português: uma proposta para o letramento*, com a qual iremos trabalhar. A escolha dos gêneros instrucionais contemplados por esta coleção foi motivada, principalmente, pelas informações que este trabalho poderá nos dar a respeito da abordagem realizada sobre esses gêneros nos manuais didáticos, uma vez que estamos iniciando uma pesquisa de maior amplitude com o gênero *instrução de uso*. Dessa forma, realizando uma análise qualitativa e quantitativa, objetivamos investigar (i) a contemplação dos gêneros instrucionais frente aos demais gêneros selecionados na coleção, e (ii) o desdobramento dos gêneros instrucionais para a escola, mediante uma proposta para o letramento.

Ensino e gêneros discursivos

O ensino de língua portuguesa, enquanto língua materna, se justifica, prioritariamente, pelo propósito de desenvolver a competência discursiva dos usuários, ou seja, a capacidade de empregar a língua adequadamente nas mais diversas situações de interação social (cf. Travaglia, 1998). A viabilização dessa interação é estabelecida pela verbalização de enunciados, que, em outras palavras, correspondem aos gêneros discursivos[1], uma vez que são concebidos como formas relativamente estáveis de enunciado, constituídas por unidade temática, estilo verbal e construção composicional (Bakhtin, 2000).

Os PCNs, objetivando uma formação do discente para o exercício da cidadania, plena participação social, estabelecem o texto como unidade de ensino. Dessa forma, é responsabilidade da escola viabilizar o acesso dos alunos aos mais diversos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade, no intuito de ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Ainda de acordo com os parâmetros,

[1] Ressaltamos que, neste trabalho, estamos adotando as nomenclaturas gêneros textuais e gêneros discursivos como equivalentes.

é importante ressaltarmos que os usos públicos ou as práticas sociais da escrita realizados pelos alunos para um objetivo específico irão determinar o grau de letramento do discente, do qual dependerá uma maior ou menor responsabilidade da escola em promover o acesso do aluno aos saberes lingüísticos, capacidade de interpretar e produzir diferentes textos que circulam socialmente.

A articulação entre as práticas sociais de linguagem e a transposição dos gêneros para a sala de aula faz surgir um desdobramento, pois os gêneros, além de se caracterizarem como instrumento de comunicação, passam a ser vistos como objeto de ensino/aprendizagem (cf. Schneuwly e Dolz, 1999:9). De acordo com Schneuwly e Dolz (1999), três usos do gênero discursivo na escola podem ser feitos, os quais afetarão a funcionalidade comunicativa. O primeiro corresponde ao ensino progressivo linear do gênero, no intuito de instruir os alunos a dominá-lo, caracterizando-se como uma abordagem puramente representacional, não comunicativa. O segundo uso corresponde a um trabalho em que o gênero não é descrito, prescrito, nem tematizado, mas a situação de comunicação da sala de aula é vista como geradora de gêneros, ou seja, os alunos produzem textos para a escola sem utilização de modelos externos. O terceiro uso corresponde à negação das situações escolares como lugares de comunicação, "o que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado" (Schneuwly e Dolz, 1999:9). É inegável que, ao se transpor os gêneros para a sala de aula, ocorrerá transformação, no entanto, não podemos esquecer que o desdobramento enriquecerá o trabalho didático desenvolvido.

Gêneros instrucionais

Estamos definindo os gêneros instrucionais como formas relativamente estáveis de enunciados reais que podem estabelecer uma relação dialógica de ordem-execução, haja vista que o aconselhamento, a orientação e a advertência também constituem o discurso destes enunciados. Como exemplificação, podemos

elencar *instruções de uso, instruções de montagem, receita, regulamento, regras de jogo, textos prescritivos etc.*

No tocante ao nosso interesse pelos gêneros instrucionais, ressaltamos que fomos motivados pelo fato destes gêneros estarem bastante presentes no nosso cotidiano. Nos lugares públicos, como ruas e banheiros, encontramos placas para regular nosso comportamento; nos caixas eletrônicos, somos orientados por instruções; em nosso lar, encontramos as mais diversas instruções de uso presentes nas embalagens ou rótulos de diversos produtos, como eletrodomésticos, alimentos e material de limpeza; nos momentos de diversão, claro, eles também estão presentes, pois nossas ações nos jogos são controladas por regras. Um fato a ser mencionado é que nós não apenas lemos instruções em nosso cotidiano, mas também as produzimos, um exemplo são as muitas informações que damos para nossos interlocutores chagarem a uma dada localidade.

Os PCNs do ensino fundamental 1 sugerem que o trabalho com a linguagem escrita no 1° ciclo contemple as *instruções de uso* e *receitas*[2]; quanto ao trabalho com a linguagem oral, são mencionadas apenas *instruções*. Para o trabalho com a linguagem escrita no 2° ciclo não é mencionado gênero instrucional algum, porém, assim como no 1° ciclo, as *instruções* são sugeridas para o desenvolvimento do trabalho com a linguagem oral.

Caracterização da coleção analisada

Analisamos a coleção *Português: uma proposta para o letramento*, composta por cinco volumes, sendo os de 1ª a 4ª série de autoria de Magda Soares, e o da Alfabetização, de autoria de Gladys Rocha, sob a supervisão de Magda Soares. Defendendo a concepção de língua como discurso, Soares (1999:3), no manual do professor, afirma que:

> "tornar-se alfabetizado significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita", a autora complementa dizendo que
> "não basta a alfabetização, é preciso atingir o letramento, que pode ser definido como o **estado** ou **condição** de quem não só sabe ler e escrever, MAS exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral." (grifos da autora)

[2] Também é sugerido o trabalho com textos em embalagens e em rótulos, o que, evidentemente, inclui as instruções de uso e receitas.

É importante mencionarmos o comentário da autora referente à transformação sofrida pelo gênero ao ser transposto para o livro didático. Na coleção, faz-se uma tentativa de preservação da forma original de apresentação dos textos. Também é ressaltado que se procurou fazer uma seleção dos diversos gêneros mais freqüentes e necessários nas práticas sociais de leitura.

Análise do material

A primeira análise que realizamos foi essencialmente quantitativa, pois objetivamos verificar a contemplação dos gêneros instrucionais frente aos demais gêneros selecionados na coleção. A princípio, utilizamos os cinco agrupamentos de gêneros (descrever ações, narrar, relatar, argumentar, expor) enfocados por Schneuwly e Dolz (1996:11), para quantificarmos. No entanto, percebemos que vários textos ficariam de fora, uma vez que muitos gêneros publicitários/comerciais e poéticos seriam deixados de lado, pois não poderiam ser inseridos nos agrupamentos. Dessa forma, acrescentamos mais dois agrupamentos, os quais contemplariam os gêneros que haviam ficado de fora (publicitário/comercial e poesia)[3]. A tabela abaixo evidencia que, de maneira geral, os gêneros instrucionais, que correspondem aos textos inseridos no agrupamento *descrever ações*, são os menos contemplados na coleção, representando 7.1% dos textos selecionados nas cinco séries. As séries que possuem uma maior quantidade de gêneros instrucionais correspondem às pertencentes ao 1ª ciclo (1ª série – 11.6% e 2ª série – 7%), coincidindo com a sugestão de trabalho com a linguagem escrita, mencionada nos PCNs. A contemplação dos gêneros instrucionais no 2° ciclo (3ª série – 1.6% e 4ª série – 5.4%) é pouco representativa frente à contemplação de outros gêneros nos demais agrupamentos, o que, de alguma forma, também coincide

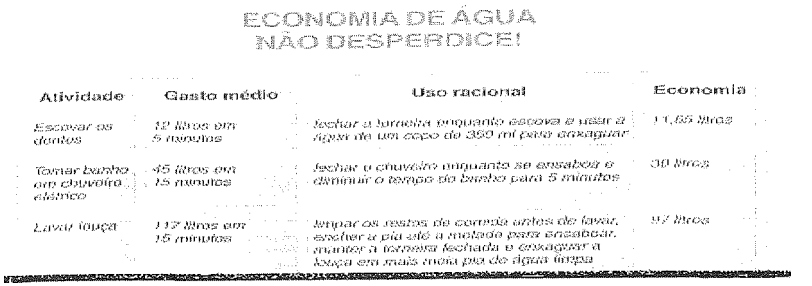
[3] Atualmente, já se cogita a existência de um agrupamento denominado *poetar*.

com as informações dos PCNs, pois não há sugestão de contemplação de gêneros instrucionais no trabalho com a linguagem escrita neste ciclo. É válido ressaltar que não registramos a contemplação de *instruções* no trabalho com a oralidade, como sugerem os PCNs. O número de ocorrências de gêneros textuais nos agrupamentos do *narrar*, *relatar*, *publicitário/comercial* e *poesia*, de uma forma geral, sofre poucas flutuações ao longo das séries, enquanto que, nos outros agrupamentos, há uma inversão da quantidade de gêneros selecionados. À medida que a ocorrência de textos pertencentes ao agrupamento do *argumentar* e *expor* vai aumentando ao longo das séries, a ocorrência dos textos pertencentes ao agrupamento do *descrever ações* vai diminuindo. O livro que mais contempla os gêneros instrucionais diante dos demais é o livro da Alfabetização (11.9%).

	Descrever Ações	Narrar	Relatar	Argumentar	Expor	Publicitário Comercial	Poesia
Alfa	11.9	23.8	4.7	2.3	11.9	26.1	19
1ª Série	11.6	20	10	6.6	18.3	20	13.3
2ª Série	7	21.1	14	5.6	15.4	21.1	15.4
3ª Série	1.6	22.9	21.3	8.1	19.6	9.8	16.3
4ª Série	5.4	10.9	9.5	20.5	20.5	12.3	20.5
Total	7.1	19.2	12.3	9.4	17.5	17.2	16.9
	%	%	%	%	%	%	%

A análise das atividades propostas com os textos instrucionais contemplados pela coleção possibilitou-nos constatar que o trabalho de leitura é mais priorizado que o trabalho de produção textual. As atividades de leitura desenvolvidas estão inseridas em duas vertentes. Na primeira, de forma bastante produtiva, são explicitadas várias questões, referentes à dimensão formal e funcional do gênero, a serem respondidas pelos alunos. Não há uma seção específica em que este trabalho seja desenvolvido, no entanto, geralmente, esta primeira vertente de trabalho de leitura antecede a segunda, pois a primeira, ao nosso entender, é proposta como uma espécie de preparação para a atividade seguinte. A segunda vertente do trabalho desenvolvida, mais tradicional, porém

não menos importante que a anterior, corresponde ao trabalho de compreensão do conteúdo informativo do texto. Estas atividades de leitura são desenvolvidas desta forma quando o gênero instrucional é um dos principais textos constitutivos da unidade temática. Observemos o exemplo seguinte:



ECONOMIA DE ÁGUA
NÃO DESPERDICE!

Atividade	Gasto médio	Uso racional	Economia
Escovar os dentes	12 litros em 5 minutos	fechar a torneira enquanto escova e usar a água de um copo de 350 ml para enxaguar	11,65 litros
Tomar banho em chuveiro elétrico	45 litros em 15 minutos	fechar o chuveiro enquanto se ensaboa e diminuir o tempo do banho para 5 minutos	30 litros
Lavar louça	117 litros em 15 minutos	limpar os restos de comida antes de lavar, ensaboar a pia até a metade para ensaboar, manter a torneira fechada e enxaguar a louça em mais meia pia de água limpa	97 litros

INTERPRETAÇÃO ORAL

Discuta com o seu professor e seus colegas.

1. O quadro é composto de quatro **colunas**.

Observem os dados e informações em cada uma das colunas e concluam:

- ♦ As atividades que aparecem na primeira coluna são:
- • Atividades que **usam** água?
- • Atividades que **desperdiçam** água?
- ♦ Na segunda coluna, **gasto médio** quer dizer:
- • O que metade das pessoas gasta.
- • O que as pessoas gastam, em média.
- ♦ Observe o título da terceira coluna. O que significa uso **racional**?
- ♦ Que informações a última coluna apresenta?

1. As informações e dados do quadro referem-se a qual Estado do Brasil? Como vocês sabem?
2. Com base no título do quadro e nas informações que ele dá, concluam: Qual é o objetivo do quadro?

INTERPRETAÇÃO ESCRITA

1. As informações e dados do quadro referem-se ao uso de água em casas ou em apartamentos? Onde você encontra a resposta a esta pergunta?
2. Por que o consumo de água em apartamento pode ser maior do que em casas?
3. Em 15 minutos de uso, em que atividade se gasta mais água? Escreva a resposta em seu caderno:

- Lavando a calçada.
- Tomando banho. (...)

(Livro 4, p. 129 a 131)

O tratamento dado ao gênero *Quadro Informativo*, acima exemplificado, evidencia o trabalho de leitura comentado. Ao atentarmos para o que é solicitado na seção *Interpretação Oral*, percebemos que o trabalho é direcionado para que o aluno tenha uma visão da organização das informações no texto, o que culmina com a última pergunta *"Qual é o objetivo do quadro?"*, evidenciando a funcionalidade do gênero. Na seção *Interpre-tação Escrita*, é trabalhada a compreensão do conteúdo infor-mativo, atividade realizada através de perguntas essencialmente objetivas, o que evidencia a ausência quase que total de *perguntas inferenciais*[4], como é o caso das três perguntas acima transcritas.

O gênero instrucional também é utilizado para desenvolver atividades lúdicas na sala de aula. Isso ocorre quando o gênero é um dos principais textos da unidade temática ou não. Objetivando explorar o lúdico, a autora procura trabalhar o texto com a mesma finalidade que lhe é inerente na vida cotidiana. Na orientação ao professor, ao lado de um exercício em que é solicitado que o aluno leia um texto instrucional que ensina como desenhar o Menino Maluquinho, conhecido personagem do escritor Ziraldo, a autora afirma: *"nesse exercício, além da dimensão lúdica do desenho, o objetivo é trabalhar com o texto instrucional da forma em que ele normalmente é utilizado no nosso dia-a-dia: passo a passo, para atingir determinado objetivo"* (p. 20).

[4] Perguntas inferenciais estão sendo concebidas como "perguntas cujas respostas não se acham diretamente inscritas no texto, baseiam-se em informações textuais explícitas e implícitas, bem como em informações postas pelo leitor." (Marcuschi, 2001:56)

Este tipo de atividade é destacado como uma forma de se trabalhar a interpretação textual. A autora também sugere que, neste exercício, o professor chame a atenção do aluno para a relação texto-imagem, porém em momento algum este fato é destacado como uma característica intrínseca a este gênero textual.

A utilização do gênero instrucional para discutir temas transversais e realizar sutis análises lingüísticas, resultando, algumas vezes, numa produção textual é uma outra abordagem realizada. Os dois temas transversais que são trabalhados a partir da proposta de atividade com gêneros são *Consumo*, que pode ser evidenciado no primeiro exemplo ("Economia de água - não desperdice!") E, *Educação para a Saúde*, que é constatado a partir do trabalho do texto exemplificado abaixo[5].



Atenção, pequeno explorador: não cheire vidros para descobrir o que tem dentro. Não beba receitas inventadas. Não tome remédios que o médico não mandou. Não tente descobrir que gosto tem simpáticas frutinhas encontradas em árvores desconhecidas. Você pode estar comendo veneno.

Folhinha, São Paulo, *Folha de São Paulo*, 19 ago. 1994, p. 5. (Fragmento).

(...)

"3. Se você quisesse substituir a faixa colorida acima de cada instrução por um título, que título escreveria:

- No lugar da faixa azul escuro?

(...)

5. Releia as instruções e vá fazendo em seu caderno a lista das coisas que devemos ou não devemos fazer. Veja o começo da lista e complete-a:

1. Não trate os animais como bonecos.
2. Mantenha as pontas e as lâminas que cortam longe de seu corpo."

(...) (Livro 2, p. 137 e 139)

[5] O texto exemplificado corresponde apenas a um dos blocos de instruções que constituem o gênero transposto.

O trabalho com o texto supracitado é iniciado com a exploração da sua fonte, ou seja, é motivada uma discussão sobre a funcionalidade do jornal e, conseqüentemente, do suplemento e da instrução. Aspectos lingüísticos mais pontuais são trabalhados a partir do direcionamento que é feito para as partes formais que compõem o gênero, ocorrendo sempre através de exercícios. A questão 3, da exemplificação acima, quando solicita que o aluno dê um título aos blocos de instruções que compõem o texto, possibilita o avanço no conteúdo temático do gênero, afinal, "analisar títulos, *sugerir títulos*, justificar títulos diversos para textos é uma forma de trabalhar os conteúdos globalmente" (Marcuschi, 2001:57 – *grifo nosso*. A questão 5, ao contemplar o exercício de produção textual, possibilita que o aluno reproduza o conteúdo de uma forma de apresentação da instrução para outra, a lista. Atividades deste tipo buscam o desenvolvimento da compreensão e produção textual consecutivamente. Na orientação ao professor, ao lado do exercício, a autora afirma:

> este exercício tem um duplo objetivo: um objetivo formativo, levando os alunos a sistematizar numa lista, os cuidados que devem ter, permitindo integração com a área de Educação para a Saúde; um outro objetivo de aprendizagem lingüística, levando-os a intuir a estrutura lingüística do imperativo, e seu uso em texto de instrução. (p. 139)

Em outras ocasiões de trabalho com gêneros instrucionais, são feitas outras propostas de produção textual. No livro 1, por exemplo, após se sistematizar uma análise das partes formais que caracterizam uma receita (ingredientes e modo de fazer), é solicitada aos alunos a redação de um texto do mesmo gênero.

Considerações finais

Não podemos negar que um trabalho desse porte possa contribuir e muito para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno. Se fizéssemos uma análise comparativa desse material com outros que tínhamos há alguns anos atrás, teríamos, sem sombra de dúvida, um resultado que comprovaria um avanço, que, por sua vez, evidenciaria os frutos de muitas pesquisas e

discussões sobre livros didáticos. No entanto, questionamos a produtividade da priorização de alguns agrupamentos de gêneros em detrimento de outros de acordo com as séries, o que ficou evidente na primeira parte da análise dos dados. Questionamos, inclusive, as sugestões propostas pelos PCNs de contemplação dos gêneros de acordo com as séries. No tocante à transformação que os gêneros sofrem ao serem transpostos para a sala de aula, constatamos que a esta é inevitável, pois a função da escola pressupõe uma abordagem diferenciada. A transformação não desvaloriza o texto; ademais, acreditamos que o trabalho realizado evidencia o proveito da proposta. Infelizmente, devido a outras prioridades, em algumas atividades que possibilitam reflexão sobre gêneros, o trabalho com as características, o destinatário, o emissor e, até mesmo, a função dos gêneros foi deixado de lado. Enfim, devido às sutis atividades de análise lingüística sugeridas, como a proposta de levar o aluno "*a intuir a estrutura lingüística do imperativo, e seu uso em texto de instrução*", questionamo-nos quanto ao papel da gramática numa proposta de trabalho com gêneros discursivos nas aulas de língua materna. Esse questionamento fica como tarefa, ou melhor, como grande desafio, para as nossas pesquisas vindouras.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MARCUSCHI, L. A. A. Compreensão de textos: algumas reflexões. In: Dionisio e Bezerra (orgs.) *O livro didático de português*. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 46-59, 2001.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Ensino Fundamental (1ª a 4ª série). Brasília, MEC, 1997.

_____ *Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande*. Enjeux, 1996. p. 31-49.
ROCHA, G. *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna. Alfabetização, 1999.
SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetivos de ensino. In: *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, nº 11, p. 5-16, 1999.
SOARES, M. *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna. Livros 1, 2, 3 e 4, 1999.
TRAVAGLIA, L. C.. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1° e 2° graus*. São Paulo: Cortez, 1998.

COMO A RELAÇÃO TEORIA/PRÁTICA É ABORDADA NO CURSO DE LETRAS DA UFCG[1]

Anne Karine de Queiroz
Gean Carlos Araújo Coura
Melissa Raposo Costa
UFCG

Resumo
Sabendo que a relação teoria/prática é fundamental nos cursos de Licenciatura, o objetivo deste trabalho foi investigá-la no Curso de Letras da UFCG. Os resultados revelaram que problemas relativos à disciplina Prática de Ensino e à rápida passagem dos professores substitutos pelo curso dificultam a relação entre teoria/prática.

Palavras-chave: teoria – prática – formação de professor.

Abstract
Having known that the relation between theory/pratice is important to the graduation courses, this paper ains at investigating this relations at UFCG Education Courses. The results reveal that problems related to the teaching trainning course as well as to the teaching short period developed by the replacing teacher dificultate the relation between theory/pratice.

Key-words: theory - pratice - teacher´s formation.

[1] Este trabalho, orientado pela Profª. Dr.ª Maria Auxiliadora Bezerra, faz parte da programação de atividades do Grupo de Estudos Lingüísticos Literários e Políticos (GELLP), formado por graduandos do Curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, e tem como objetivo geral discutir se o referido curso está formando professores preparados para a prática na sala de aula.

1-Introdução

Sabendo-se que um dos principais papéis dos cursos de Licenciatura é formar professores aptos a estabelecer relação entre teorias vistas na graduação e a sua prática docente, resolvemos investigar se essa relação está sendo devidamente abordada, no Curso de Letras/UFCG. De forma mais específica, nosso objetivo é observar se o professor-formador (isto é, aquele que forma professor) está se preocupando em estabelecer a relação entre as teorias lingüísticas e a prática docente no Ensino Fundamental e Médio.

Para a constituição do *corpus* de análise, aplicamos questionários a professores e alunos do referido curso (habilitação em Língua Portuguesa), com o intuito de termos informações a respeito deste assunto. Os questionários destinados aos professores são constituídos por perguntas referentes à estrutura e evolução do referido curso e à relação teoria/prática. E os questionários dos alunos contêm perguntas sobre a importância desse curso para a sua formação e prática em sala de aula.

2- Pressupostos teóricos

Um dos aspectos importantes, que envolve a formação de professor, refere-se ao papel exercido pela universidade, pois, de acordo com Ramos (1990), ela precisa assumir, além da formação básica do professor, o compromisso de cooperar, de modo eficaz, no quadro problemático em que se encontra o Ensino Fundamental e Médio.

É evidente a necessidade de reavaliação dos cursos de Licenciatura por parte da Universidade, já que suas grades curriculares apresentam, geralmente, uma organização fragmentária, separando as disciplinas de caráter teórico das de caráter prático. Essa separação, segundo Nagle (1986), tem se revelado ineficaz no processo de formação de professor, uma vez que a inter-relação dessas disciplinas é essencial para a construção do conhecimento deste profissional.

Dessa forma, é necessário que repensemos o modelo de Licenciatura atualmente vigente, modelo este que já vem sendo analisado pelos mais diversos órgãos ligados à educação, dentre

eles o Ministério da Educação, que, em maio de 2000, enviou ao Conselho Nacional de Educação a proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior. Esse documento tem como objetivo apresentar uma base comum de formação docente, expressa em diretrizes que possibilitem a revisão dos modelos de Licenciatura, atualmente em vigor.

Em vários momentos deste documento, a importância da relação teoria/prática para a formação do professor fica evidenciada. Vejamos:

> Nos cursos atuais de formação de professor, salvo raras exceções, ou se dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação – *pedagogismo*, ou se dá atenção quase que exclusiva a conhecimentos que os estudantes devem aprender – *conteudismo*, sem considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar nas diferentes etapas da educação básica. (p.20)

O Parecer ainda nos mostra que o trabalho teórico realizado na sala de aula dos Cursos de Licenciatura muitas vezes não se adequa à pratica nos estágios, sendo este um momento privilegiado para que se faça uma análise crítica da teoria e da estrutura curricular do curso.

Um outro problema observado em relação aos estágios é o tempo reduzido para a sua realização, que geralmente se restringe ao final do curso de Licenciatura e realiza-se unicamente através da observação das aulas numa classe uma vez por semana. Esse modelo de prática não permite que o estagiário possa compreender a fundo todas as dificuldades existentes em uma sala de aula real.

Apesar de o referido Parecer apresentar algumas questões referentes às mudanças necessárias para a melhoria das Licenciaturas, percebemos que a situação atual dos cursos de formação de professor está muito aquém do ideal esperado para um profissional da área, ou seja, as modificações sugeridas não contemplam os reais problemas que hoje enfrentamos nos cursos de Licenciatura, entre eles o reduzido quadro de professores formadores e a falta de investimento na formação continuada do professor do Ensino Fundamental e Médio.

Miranda (2000), percebendo a distância entre as teorias estudadas nos cursos de formação de professor e a sua adequação à prática na sala de aula do Ensino Fundamental e Médio, propõe um modelo curricular para todas as Licenciaturas, tomando como base a formação em Letras. Este modelo está dividido em quatro etapas distintas. A primeira contempla o trabalho em conjunto entre cursos de formação de professor, escolas do Ensino Fundamental e Médio e Secretarias de Educação, tendo como objetivo observar a prática na sala de aula e refletir sobre os problemas ligados à educação. A segunda tem como objetivo investigar a prática escolar e confrontá-la com as teorias abordadas nos cursos de licenciatura. A terceira é destinada à pesquisa e reflexão crítica acerca da linguagem. Na quarta e última etapa cabe ao futuro professor organizar a grade curricular de acordo com a área de seu interesse.

Como percebemos, o desenho curricular acima proposto possibilita as mudanças necessárias para que haja uma perfeita relação entre teoria e prática nos cursos de Licenciatura. Porém, para que este modelo possa ser efetivado, é necessário que o problema anteriormente citado, referente ao número reduzido de professores, seja resolvido, já que o desenho curricular aqui exposto exige mais professores e melhor preparados para lidar com as diversas atividades acadêmicas programadas pelas Licenciaturas.

4- Análise dos dados

4.1- Dificuldades docentes do aluno-professor

Foram feitas três perguntas aos alunos do Curso de Letras, no intuito de conhecermos as dificuldades mais recorrentes que envolvem a prática na sala de aula.

Inicialmente, perguntamos para esses alunos se a primeira experiência deles em sala de aula aconteceu antes ou depois do ingresso no curso. Dos 7 (sete) alunos que responderam ao questionário, apenas dois já tinham experiência em sala de aula; enquanto que os cinco restantes só vieram a tê-la após ingressarem no curso.

Em seguida, perguntamos se eles sentiram alguma dificuldade ao enfrentarem uma sala de aula. Todos responderam que tiveram de problemas, como:

Resp. 01[2]

> A dificuldade que senti ao entrar na sala de aula foi devido o comportamento dos alunos, uma vez que estes faziam parte do turno da noite, e, conseqüentemente, eram alunos mais atrasados e desinteressados.

Resp. 02

> Senti algumas dificuldades de controle de turma que foram rapidamente superados com o apoio da diretoria da escola.(...)

Resp. 03

> Como qualquer humano, as dificuldades são inúmeras. Uma das maiores é com relação ao sistema político educacional do país que por sua vez não está preocupado com os dados qualitativos, mas sim com o quantitativo.

Como vemos, as respostas obtidas nos mostram as mais diversas dificuldades, que variam desde problemas internos, como a dificuldade em lidar com os alunos do turno da noite e o próprio controle de sala de aula, até questões de ordem externa e abrangente, como o sistema político e educacional do país. Embora sejam problemas que não dependem diretamente do curso de formação de professor, discussões e leituras sobre políticas de educação, que incluem ensino noturno e educação de jovens e adultos, são fundamentais em cursos de Licenciatura, para formar o educador e não só o professor de um determinado conhecimento.

Por fim, perguntamos aos alunos se o Curso de Letras os ajudou a superar essas dificuldades enfrentadas em sala de aula. Foram registradas as seguintes respostas:

Resp. 04

> (...) A única maneira de resolver minhas dúvidas era estudando, e foi neste momento que o Curso de Letras se mostrou fundamental, pois foi a minha graduação que me deu suporte teórico e o pensamento crítico para observar o

[2] As respostas foram transcritas conforme os originais.

universo que eu tinha disponível, a fim de adaptar os meus conhecimentos a uma metodologia que fosse adequada e, a um só tempo, estivesse de acordo com a formação que tive e com as necessidades de aprendizado demonstradas pelos alunos.

Resp. 05

Se levarmos em consideração que o Curso de Letras da UFPB tem professores que ensinam em sala de aula de maneira satisfatória, (em sua grande maioria, pelo menos) posso afirmar (com risco de cair no exagero) que o Curso de Letras nos ajudou a "encarar" as dificuldades encontradas. Isso, se, tivermos a habilidade de imitarmos nossos professores. Por outro lado, se levarmos em consideração, ainda, que passamos 90% do curso estudando muita teoria (que é de extrema importância, claro) sem coloca-las em prática, na maioria das vezes; nesse sentido, posso afirmar (sem medo de cair no exagero) que o Curso de Letras, ao invés de ajudar, nos atrapalha a enfrentarmos as dificuldades em sala de aula.

Percebemos que o Curso de Letras parece ser fundamental no tocante ao suporte teórico fornecido ao aluno-professor (isto é, aquele que está sendo formado), auxiliando-o numa possível superação de dificuldades encontradas na sala de aula. Porém, como revela a resposta nº 5, apenas os pressupostos teóricos não são suficientes para a resolução de tais dificuldades, uma vez que, em qualquer teoria, tem-se uma sala de aula ideal, ao contrário da nossa realidade.

4.2- Licenciatura ou bacharelado?

Questionamos aos alunos se, através de sua experiência em sala de aula, é possível afirmar que o Curso de Letras forma

professor. A maioria das respostas demonstrava que o referido curso forma professores, mas apenas em sua parte teórica. Vejamos:

Resp. 06

Sim. O Curso de Letras da UFPB forma professores, pois recebemos ao longo do curso uma grande bagagem teórica e sobretudo crítica, Cabe a nós tentar emprega-la em sala de aula, já que é na prática de sala de aula que se forma o professor, enquanto transmissor de conhecimentos.

Resp. 07

O Curso de Letras forma professores sim, uma vez que lhes dá suporte teórico necessário para a formação de um profissional crítico, o qual (espera-se) não mas se limitará a reproduzir os modelos de ensino existentes, mas irá refletir e ajudar seus alunos a refletirem, de maneira a formar leitores e escritores críticos – não apenas senhores de regras gramaticais.

Resp. 08

Eu não diria forma professores, mas sim dar oportunidades como qualquer um outro curso as pessoas que não puderam ou não tiveram acesso a curto ou longo prazo a universidade. Ao mesmo tempo estamos de parabéns por continuarmos em conceito A pelo quarto ano consecutivo.

De acordo com a maioria das respostas acima, percebemos que o Curso apresenta, em alguns momentos, determinadas características de Bacharelado, deixando um pouco de lado o aspecto que o caracteriza enquanto licenciatura, no caso, a Prática de Ensino.

No tocante à resposta 8, percebemos que, para este aluno, o curso é um meio encontrado para se chegar à Universidade, ou seja, ele não é visto com a devida importância (formação de futuros educadores), mas, sim, como um curso qualquer, do qual o aluno tem apenas como referência o conceito "A" obtido no ENC (Exame Nacional de Cursos - Provão).

Em relação aos professores, questionamos sobre qual seria o tipo de profissional que o Curso de Letras/UFCG forma. As respostas se apresentaram com uma certa relação entre si. Vejamos:

Resp. 09

> Ao meu ver, o nosso Curso de Letras, na prática, está mais voltado para a formação de pesquisadores do que propriamente para a formação de professores que sejam devidamente preparados para enfrentar uma sala de aula.

Resp. 10

> A proposta pedagógica do curso é formar professores críticos, conhecedores de seu objeto de ensino (língua/literatura) e capazes de formar respostas para seus problemas docentes e de formação (...). Mas desconfio que não estamos conseguindo formar o professor com este perfil.

Resp. 11

> Formar um repetidor de conteúdos referentes a língua e literatura. Não há de fato um fio condutor entre as disciplinas que orientam as atividades do curso para a questão do "como ensinar".

Como vemos, as respostas, aparentemente diversas, têm um ponto convergente, que é a relação teoria/prática, uma vez que, para a maioria destes professores, o curso não consegue fazer essa relação de forma eficaz e proveitosa, dificultando, assim, o mais importante papel dos cursos de Licenciatura: formar professores capazes de lidar com a sua sala de aula, a partir dos conhecimentos acadêmicos adquiridos durante o curso.

4.3- Falhas e possíveis soluções

A última questão respondida pelos alunos pretende identificar se há falhas na formação do professor no curso e quais são elas. Em relação à primeira parte desta pergunta, todos os alunos afirmaram haver falhas, tanto de natureza conteudística,

quanto docente: algumas matérias com muitas disciplinas, como Literatura, outras matérias com um número reduzido de disciplinas, como Lingüística; algumas disciplinas deveriam ser ministradas por professores específicos da área de Letras; e a prática docente precisa ser intensificada. Vejamos abaixo:

Resp. 12

> A grande falha está nas disciplinas (...) Didática e Estrutura deveriam ser ministradas por professores do Curso de Letras e não de Pedagogia (...) deveríamos ter uma disciplina específica para a Análise do discurso (...), Sabemos que algumas disciplinas estão faltando por um lado e sobrando de outro, principalmente na área de lingüística (...) é necessário suprir as deficiências que os alunos trazem pré-faculdade.

Resp. 13

> Acredito que as falhas existentes na formação de professores no nosso curso estão em vias de serem resolvidas, com a inserção da Prática de Ensino desde os primeiros períodos da graduação.

Resp. 14

> As falhas advêm do fato de só termos contato com um pouco da realidade da docência no final do curso, quando deveríamos ser direcionadas desde o início, pois dois semestres são insuficientes para a formação de professores.

Resp. 15

> (...) Uma das grandes dificuldades que enfrentamos até agora é a classificação do curso em: "o pessoal do PEC" ou "do vestibular convencional ?" Há quem diga que são duas vertentes diferentes, mas acredito que o conteúdo programático é igual para qualquer turma.

Nas respostas 12 e 15, notamos que os alunos enfatizam problemas referentes ao quadro de disciplinas do curso e sugerem modificações quanto à inclusão de disciplinas da área de Lingüística e quanto aos atuais professores que ministram as disciplinas de Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino de

1º e 2º Graus, as quais deveriam ser lecionadas por professores do Departamento de Letras, já que estas são lecionadas por docentes do Departamento de Educação.

Percebemos, através das respostas 13 e 14, uma maior preocupação com o pouco contato com a prática de ensino ao longo do curso. Essa falha vem sendo percebida não só pelos alunos, mas também pelos professores, o que nos indica que este problema deve ser discutido, no intuito de procurarmos as devidas modificações para o melhor andamento do Curso.

Ao professor-formador perguntamos se, durante a trajetória do curso, houve a preocupação de discutir o estreito vínculo existente entre o ambiente universitário e a escola. Observemos suas respostas:

Resp. 16

> Pouquíssimas vezes, em encontros com professores de prática de Ensino da universidade como um todo e em Semanas de letras. Os resultados foram nulos, pois grande parte dos participantes e das autoridades universitárias não se interessa pela relação universidade-escola.

Resp. 17

> Durante o tempo que estou na UFPB, não percebi uma preocupação primordial discutir e manter uma relação direta entre universidade e escola. Na verdade, podemos afirmar que somente agora estamos despertando para este problema. (...)

Resp. 18

> (...). Um dos reflexos desta preocupação se percebe quando se observam as mudanças ocorridas principalmente em relação à disciplina Prática de Ensino e de Língua Portuguesa I que vem sendo ministrada nas escolas Estaduais e não em forma de curso-piloto. Tais alterações se devem à necessidade de aproximar o aluno da realidade com a qual ele vai se deparar ao término do curso. (...)

Os exemplos 16 e 18 afirmam que houve uma preocupação em se discutir a relação teoria/prática no curso, porém a resposta 17 diz que nunca houve essa preocupação, e, somente agora, a necessidade de se inter-relacionar teoria e prática vem se tornando evidente.

Ao final do questionário, perguntamos aos professores qual o principal problema a ser solucionado no curso. As respostas indicaram dois pontos distintos: a relação teoria/prática e a questão dos professores substitutos. Vejamos:

Resp. 19

> O principal problema é criar um eixo que oriente todas as disciplinas e atividades para a formação de professor.

Resp. 20

> Um dos problemas centrais é mesmo o da organização do estágio nas escolas. O aluno precisa ter um contato mais estreito com a realidade do ensino de Língua e Literatura.

Resp. 21

> São vários os problemas, mas acho que os principais são o estágio curricular (por não haver uma prática mais prolongada em sala de aula), (...) e o grande número de professores substitutos (não porque eles sejam incompetentes, mas porque estão temporariamente no curso, não sendo possível a continuidade de um trabalho de médio/longo prazo).

É muito preocupante constatar, através das respostas obtidas por parte dos alunos e professores, como a falta de relação entre as teorias lingüísticas vistas ao longo do curso e a prática docente no Ensino Fundamental e Médio é enfatizada.

5. Considerações finais

Diante dos resultados desta pesquisa, podemos concluir que a relação teoria/prática precisa ser melhor trabalhada no Curso de Letras da UFCG.

Percebemos que há uma preocupação por parte de alunos e professores com a forma como a Prática de Ensino está sendo ministrada. Tal preocupação reflete-se nas opiniões dos alunos, quando afirmam que o curso lhes dá suporte teórico, porém, lhes proporciona pouco contato com a prática de sala de aula. Os professores também afirmam que o curso não consegue relacionar teoria e prática de forma satisfatória e eficaz.

Dessa forma, seria interessante que se realizasse um trabalho de interação entre a universidade e as escolas do Ensino Fundamental e Médio, no intuito de suprir as deficiências existentes no Curso de Letras referentes à prática na sala de aula, possibilitando, assim, de acordo com o Parecer anteriormente citado, os chamados "projetos de formação compartilhados". Nesse sentido, já há uma preocupação no curso, tanto dos alunos, quanto dos professores, em criar um novo Projeto Pedagógico, que vise essa maior interação entre a universidade e o ambiente escolar, desde o início do curso.

Um outro aspecto de fundamental importância, que observamos, refere-se à situação do Curso de Letras da UFCG quanto aos professores substitutos, pois a sua rápida passagem pelo curso os impede de desenvolverem um trabalho contínuo, que reflita na formação dos futuros profissionais de educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Parecer n.º: CNE/CP 009/2001*, 8 de maio de 2001, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

MIRANDA, Neusa Salim. Uma proposta curricular para a formação de professores de português. In: *Boletim Abralin*, nº 25, 2000, p. 203/209.

NAGLE, Jorge. As unidades universitárias e suas licenciaturas: Educadores pesquisadores. In: CATARINI, Denise Bárbara & outros (orgs.). *Universidade, escola e formação de professor*. São Paulo: Brasiliense, 1986. p.161-172.

RAMOS, M. C. M. Formação continuada do professor. In: *Didática*. São Paulo: Ática, v. 26/27, 1990/91.

OLHANDO DE PERTO A MENINA BONITA

Márcia Tavares

Resumo

Ana Maria Machado aborda a diferença entre etnias de forma bem humorada no seu livro *Menina bonita do laço de fita*. Em duas edições diferentes, as ilustrações do livro constroem um jogo significativo com o texto. O uso das representações gráficas para cada episódio revelará a concepção de cada ilustrador.

Palavras chave: Literatura Infantil – Personagens negros – Ana Maria Machado – Ilustração .

Os personagens negros estão presentes em nossa literatura infantil como centrais ou secundários e incorporaram uma tendência comum que se associava à representação do negro na literatura para adultos. Como em outros âmbitos da literatura infantil brasileira, o nome de Monteiro Lobato se destaca como ponto de partida. Um dos exemplos da presença desses personagens se encontra na literatura deste autor, que, de certa forma, alude aos conceitos de uma determinada época e nos fornece um panorama inicial dessa representação.

Em suas narrativas das aventuras no Sítio do Pica-pau Amarelo, Lobato introduz em cena alguns personagens negros, que se dividem entre os representantes do folclore brasileiro e os personagens humanos que habitam no sítio. O saci, destaque do primeiro grupo, é o menino negro, de uma perna só, de carapinha preta e chapéu vermelho na cabeça. Ele simboliza a molecagem e se caracterizou, principalmente, pelas diabruras de vingança contra os que não acreditam na sua existência, e que maltratam a natureza; é o responsável pelas coisas perdidas e quebradas, e vez ou outra acompanha Pedrinho em suas peripécias. No livro *O saci*

(1922), que traz o encontro entre o saci e o neto de Dona Benta, temos outro personagem do nosso folclore: o negrinho do pastorejo. É o próprio personagem-título que, em resposta às dúvidas de Pedrinho, esclarece: "– (...) Esse negrinho foi apenas um mártir. Sofreu os maiores horrores dum senhor de escravos muito cruel; morreu e virou santinho." (p. 29); e, continua contando a história do menino escravo. Os dois personagens se opõem pelos contextos, enquanto um encarna a "diabrura" e a rebeldia, o outro "corresponde ao desejo de justiça e proteção dos negros escravos, salvos apenas por sua imensa fé no sobrenatural" [1].

Entre os habitantes do sítio, encontramos Tio Barnabé, "um negro de mais de oitenta anos que morava no rancho coberto de sapé lá junto da ponte." (p. 14). No entanto, a aparição do negro velho é rápida e se restringe ao diálogo com Pedrinho a propósito do personagem folclórico. Mas o principal personagem negro de Monteiro Lobato é mesmo Tia Nastácia, ela é caracterizada como a "negra beiçuda" e, depois, como a "preta de alma branca". O seu espaço é o da cozinha, embora assuma outras "tarefas", como contar histórias. A referência histórica é verossímil, pois eram atribuídas aos ex-escravos, amas-de-leite, ou, como Nastácia, cozinheiras, as tarefas de contar histórias e cantar para as crianças da casa grande.

A caracterização de Nastácia sofreu alterações ao longo das publicações nas quais sua presença era constante. De início, em um dos episódios de *Reinações de Narizinho* (1921), as crianças apresentam a negra como uma princesa encantada, que foi condenada e por isso teria aquela cor. Por vezes, Nastácia é insultada por Emília e, mesmo no livro *Histórias de Tia Nastácia*, a cozinheira de quitutes do sítio não assume o papel de narradora, apenas são transcritos os contos populares e, ao fim, temos a explicação de Dona Benta sobre o sentido das histórias. Depois, já em *Memórias de Emília,* a boneca explica que Nastácia é a "ignorância em pessoa" e não compreende porque "Deus fez uma criatura tão boa e prestimosa nascer preta como carvão", o que leva Emília à conclusão de que "a tal cor preta é uma coisa que só desmerece as pessoas aqui neste mundo." (p. 59) Ao fim desse breve percurso, percebemos que há uma tentativa de justificar a

[1] KHÉDE, Sonia S. *Personagens da literatura infanto-juvenil.* 2. ed. São Paulo: Ática, 1990, p. 37.

presença de Nastácia entre os moradores do sítio [2]. Segundo Sônia Salomão Khéde,

> Nastácia é o símbolo do desejo de incorporação pacífica do negro na sociedade branca; (...) representa o lado ingênuo e crédulo do povo. Os demais habitantes do sítio pensam que Nastácia fala "errado", e que apresentam idéias simplistas em relação aos problemas que a cercam.[3]

É dentro dessa perspectiva, concentrada na representação do negro como personagem folclórico, que Sônia Salomão Khéde, acrescenta, ainda, Chico Rei e Zumbi dos Palmares, ambos símbolos da resistência negra à escravidão. Este último "está presente nos livros *Do outro lado tem segredo*, de Ana Maria Machado, e *O menino de Palmares*, de Isa Silveira Leal" [4].

Esses personagens são exemplos de um período em que havia o aproveitamento da tradição popular nas narrativas infantis de forma mais direta, com uma fidelidade que apenas recontava a história recolhida da cultura oral. E, ao mesmo tempo, uma sugestão de que havia uma tentativa de justificar a presença dos personagens negros dentro da história. Com as várias modificações sofridas, ao longo de movimentos sociais internos e de uma maior divulgação da participação da cultura negra na sociedade brasileira, os autores foram aos poucos abandonando essa representação, ora pautada na origem escrava – concentrada na visão subalterna ou destacando os heróis da resistência negra – ora folclórica – focalizada no sincretismo religioso –, e atribuindo outras caracterizações para os personagens negros.

Dentro do universo da literatura infantil contemporânea vale destacar dois exemplos que já se tornaram clássicos. O primeiro é *O menino marrom* (1986), de Ziraldo. À moda de seu personagem mais famoso, o menino Maluquinho, o autor, ilustrador e cartunista Ziraldo expõe o cotidiano do menino marrom

[2] Agradeço a Sandrelle Costa, pesquisadora da obra de Monteiro Lobato, que gentilmente cedeu as informações, idéias e notas pessoais sobre a personagem Tia Nastácia e sobre a obra deste autor.

[3] KHÉDE, Sonia Salomão. *Personagens da literatura infanto-juvenil.* 2. ed. São Paulo: Ática, 1990, p.88.

[4] Idem, ibidem, p.36.

e de forma cândida nos apresenta as dúvidas e a amizade deste com o menino cor-de-rosa. Por toda a narrativa Ziraldo discute a formação das cores, usa o Disco de Newton para explicar a combinação de cor e luz, e, assim, insere a discussão das diferenças entre as etnias. Na escola os dois meninos tomam conhecimento das diferenças entre as cores, tentam descobrir o que era o branco e o que era o preto e se isto fazia os dois diferentes. No entanto, essa questão se perde no meio das brincadeiras. Depois de crescerem e se separarem, mas continuarem a amizade, os meninos descobrem o que queriam. O menino marrom, já adulto, escreve para seu amigo:

> Ele estava no seu quarto, estudando, e ficou olhando uma folha de papel branquinha sobre a mesa, onde ele ia escrever uma carta. De repente, a luz do quarto apagou. E a folha branca sumiu. Ele botava a folha de papel perto dos olhos e via tudo preto. Mas ele sabia que a folha de papel estava ali e continuava branca.
>
> Então, ele deu um sorriso lindo, todo branco que – no escuro – ninguém viu. Ele havia descoberto que o preto *não* era o contrário do branco! A luz acendeu de novo. E a folha branca apareceu diante de seus olhos. Ele pegou a caneta e começou a carta que ia escrever:
>
> *Meu querido amigo:*
> *Eu andava muito triste ultimamente, pois estava sentindo muito a sua falta. Agora estou mais contente porque acabo de descobrir uma coisa importante: preto é, apenas, a ausência do branco. (p.30)*[5]

As diferenças, antes incompreensíveis para os dois amigos, se traduzem de maneira simples e relacionada às experiências de cada um. A idéia de igualdade permeia toda a narrativa de Ziraldo e se confunde com os personagens, que não são nomeados, são apenas o menino marrom e o menino cor-de-rosa.

O segundo destaque é *Outra vez* (1989) de Ângela Lago. Neste caso, a autora se isenta das palavras e traduz em imagens a pequena aventura de sua personagem menina. Na estória, uma

[5] ZIRALDO, *O menino marrom*. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

menina de vestido vermelho leva para um menino vestido de rei um vaso de flores; ele, por sua vez, dá o vaso a sua vizinha que faz doces. Só ao fim da narrativa tomamos conhecimento de que a aventura da menina se trata de um sonho. É pela via da ilustração que se apresentam significativas representações desses personagens. Luís Camargo, a partir da diversidade de funções das ilustrações presente no livro de Ângela Lago, comenta:

> A menina de vestido vermelho é negra e usa trancinhas nos cabelos – ela valoriza sua etnia e sua cultura. Ela não está num castelo distante, esperando príncipe, nem está na cozinha tentando conquistar marido pelo estômago. Ela toma a iniciativa de mostrar seu amor-perfeito. Essa iniciativa corresponde a uma nova mentalidade com relação à criança, ao negro e à mulher na sociedade.[6]

Essa nova mentalidade, à qual se refere Luís Camargo, é um dos destaques da representação do negro em Ana Maria Machado, escritora consagrada pelo público mirim e por uma crítica sempre atualizada de sua produção. Em meio aos muitos temas sociais que a autora representa em sua obra, um dos seus livros aborda, de forma muito suave e bem humorada, as diferenças entre etnias.

Em *Menina bonita do laço de fita*, um coelho branco se rende aos encantos de uma menina negra e quer descobrir, de qualquer modo, por que ela é assim. O desejo do coelho é ter uma "filha pretinha e linda que nem ela" (p. 6). Mas a menina não sabe e desanda a inventar respostas para o curioso coelho. Por fim, sua mãe a interrompe, quando ela já ia inventar outra resposta, e revela para o coelho que a cor da menina foi herdada de seus avós. O coelho então percebe que herdamos características de nossos parentes. Então, desiste de mudar e procura uma coelha negra para que seus filhotes possam ter aquela cor que tanto o encanta. Sai a procura e encontra uma coelhinha "escura como a noite". Dessa união nasce uma ninhada de filhotes, cada um de uma cor diferente.

[6] CAMARGO, Luís. *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995, p. 76.

Em duas edições desse livro, uma publicada pela editora Melhoramentos – quarta edição de 1986 –, e outra pela editora Ática – em sétima edição de 2000 – as ilustrações constróem um jogo significativo com o texto. A edição da Melhoramentos traz desenhos, assim designados, de Walter Ono, a ilustração da Ática é assinada por Claudius. Comentaremos as relações de sentido estabelecidas entre as ilustrações e o texto da narrativa de Ana Maria Machado nessas duas edições. O nosso interesse é pela construção de significados a partir das ilustrações e como esses significados sofreram modificações de uma edição para outra. Tomaremos a ilustração como elemento constitutivo do livro infantil e seu modificador. Esse papel da ilustração é destacado por vários críticos da produção de Literatura Infantil. Destacamos a observação de Lajolo e Zilberman, que afirmam:

> Os livros infantis brasileiros contemporâneos vão manifestar ainda outro traço de modernidade: a ênfase em aspectos gráficos, não mais vistos como subsidiários do texto, e sim como elemento autônomo, praticamente autosuficiente.[7]

As edições que comentaremos trazem esse traço de modernidade e ainda sugerem, através dos aspectos gráficos, ao lado das ilustrações propriamente ditas, um diálogo que se personaliza a cada edição e renova a leitura da narrativa.

O primeiro parágrafo da história traz uma descrição da menina, que não é nomeada, assim como o coelho e a mãe da menina também não são, sugerindo uma universalização, comum aos textos de histórias infantis. A narrativa traz, ainda, o início comum aos contos de fadas, em uma menção ao diálogo com esta forma narrativa:

> Era uma vez uma menina linda, linda.
> Os olhos dela pareciam duas azeitonas
> pretas, daquelas bem brilhantes.
> Os cabelos eram enroladinhos e bem
> negros, feito fiapos da noite. A pele era

[7] LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991, p.127-8.

> escura e lustrosa,que nem o pêlo da
> pantera negra quando pula na chuva.
>
> Ainda por cima, a mãe dela gostava de fazer
> trancinhas no cabelo dela e enfeitar com
> laço de fita colorida. Ela ficava parecendo
> uma princesa das Terras da África, ou
> uma fada do Reino do Luar.[8] (p. 4 e 5)

A narrativa de Ana Maria Machado não sofre nenhuma modificação significativa no texto, apenas no momento em que o coelho faz sua primeira tentativa de mudar de cor. As duas edições trazem modificações significativas para a análise das ilustrações. Assim, temos, respectivamente a da Melhoramentos e da Ática:

> O coelho saiu dali, procurou um **vidro** de tinta preta e tomou banho **nele**.
> O coelho saiu dali, procurou uma **lata** de tinta preta e tomou banho **nela**.

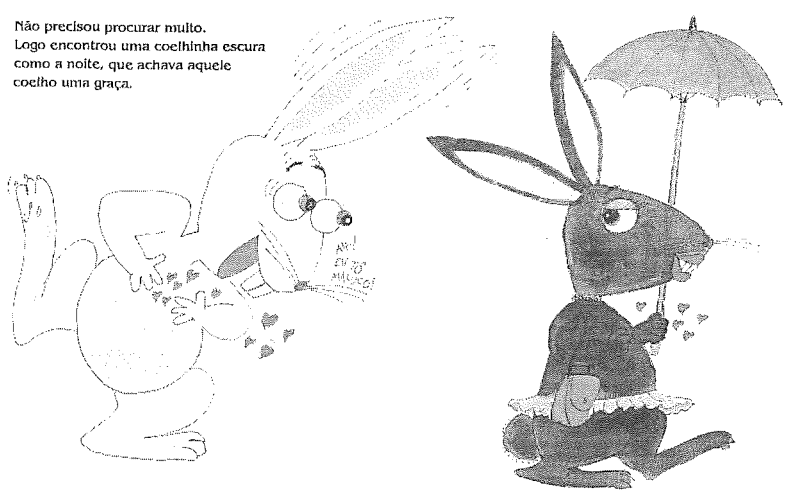
Essa modificação está centrada nas diferentes perspectivas dos ilustradores para o mesmo texto. Na edição da editora Melhoramentos, temos um espaço, aparentemente ruralizado, ou melhor dizendo, sem índices de cidade. A ilustração de Walter Ono nos apresenta uma menina com duas tranças e de vestido simples, ora vermelho, ora azul, com tênis nos pés e depois de pés descalços, e ainda sentada na grama comendo jabuticaba. Por vezes, brincando com o coelho ou mesmo conversando.

A edição da Ática é feita com base no cotidiano urbano de uma menina cheia de tarefas, sem definição de espaço, mas com a sugestão de um ambiente fechado, presente nas atividades da menina. Em nenhum momento ela aparece, como na outra edição, sem nenhuma atividade que sugira uma ocupação regular aparente. Em uma página ela está praticando exercícios de balé, em outra está lendo deitada numa rede, a seguinte traz a menina desenhando e na outra ela está fazendo um pássaro de origami.

[8] MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

Esse contexto urbano *versus* rural, espaço fechado *versus* espaço aberto nos incita a percorrer outras diferenças mais sutis.

A ilustração de Claudius se caracteriza pelo uso de cores fortes e sem gradação dos tons, há ainda pouco uso de contraste de luz e sombra, há a presença do traço ágil dos desenhos de Cartum e de quadrinhos. O fundo das cenas não passa por nenhuma alteração, permanecendo branco por todo o livro. Além disso, esse ilustrador insere elementos dessas modalidades como: a fala do personagem escrita perto dele, e o uso do bordão "Ah! EU TÔ MALUCO", (Figura 1), retirado de gíria das ruas e incluindo no momento em que o coelho encontra a sua amada. Ainda há a delimitação dos quadrinhos quando da tentativa de ficar preto e recorrer a ingestão de muita jabuticaba.

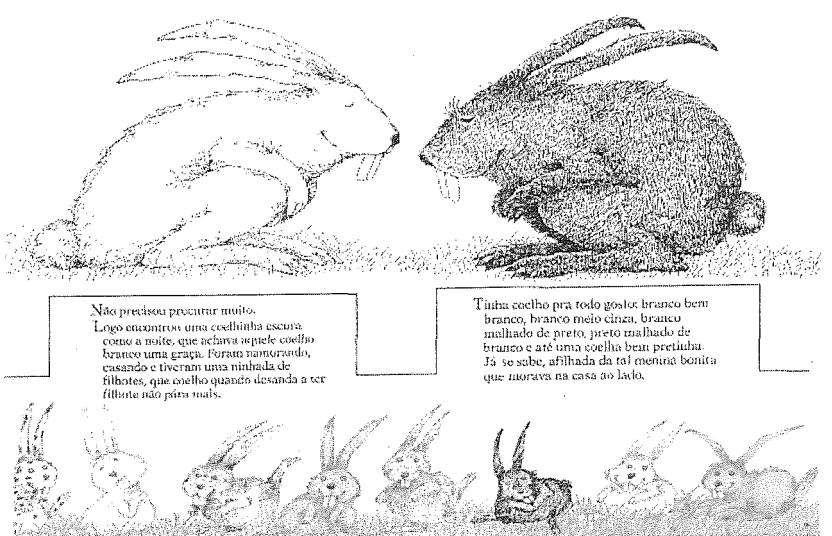


(figura 1)

Nestes dados, fica patente a linguagem dos quadrinhos e o registro da referência direta ao cotidiano urbanizado. Quando o coelho toma conhecimento da origem da cor da menina as ilustrações também são significativas. Na edição da Ática, o cartunista Claudius reproduziu os antepassados da menina e da mãe em vários retratos emoldurados, destaca-se nesse contexto o distanciamento e a representação da família e da herança figurada

na parede. Na edição da Melhoramentos os desenhos sugerem outra linguagem, talvez mais concentrada na alusão e menos na referência direta. A solução gráfica de Walter Ono é reproduzir a imagem do coelho, acompanhada de duas outras imagens ao lado dele, de perfil e com detalhes como bigode e óculos. Essa representação está relacionada à passagem do tempo e às características que cada um traz de seu parentes, como se a resposta já estivesse nele desde sempre.

Os desenhos de Walter Ono se caracterizam pelo estilo baseado em traços naturalistas e pelo uso do lápis de cor, em tons mais suaves e de contraste de luz e sombra na sugestão de volume. Há uma linha que divide, em todas as páginas, o texto e as ilustrações. Na parte superior da página os desenhos são em preto e branco, e se concentram nos momentos em que o coelho tenta ficar preto e não consegue; embaixo, coloridos, estão os encontros com a menina e as conseqüências das tentativas de mudança. Quando o coelho encontra a coelha preta, a linha que divide as páginas em duas metades desiguais, transfere-se para o meio da página. (Figura 2)



(Figura 2)

Essas características sugerem uma divisão que existia através de uma linha tênue e que foi ultrapassada, e assim iguala os dois lados. Não só no sentido de que as cores se aproximaram, mas também no que se refere à resposta definitiva que o coelho procurava, uma vez que as mudanças pretendidas por ele estavam sempre na superfície, concentradas na aparência, gerando confusão e desigualdade, quando ele compreende essa diferença, deixa de tentar mudar por fora e muda sua perspectiva, mudando por dentro.

Nas duas edições, alguns detalhes importantes permanecem, como, por exemplo, as expressões faciais do coelho, o que nos remete a uma figura de pensamento comum nos textos infantis. É a personificação que faz do coelho, tanto no texto verbal, quanto nas ilustrações, um personagem animal com características humanas. Esse personagem nos lembra o coelho apressado de *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carrol. Neste, no entanto, é o estereótipo de princesa loira de olhos azuis que se perpetua na menina, Alice, que se aventura ao seguir o coelho. Por outro lado, as situações inusitadas e fantasiosas estão presentes nas duas estórias. O coelho, em Ana Maria Machado, deseja ter uma filha pretinha como a menina, em meio às suas tentativas é que ocorre a presença dessas situações que promovem o humor da estória, através da ingenuidade das respostas da menina e dos comportamentos do coelho.

Em suas tentativas de mudar de cor o coelho mergulha na tinta preta, toma café, come jabuticaba e quase come feijoada, o que não acontece porque a mãe da menina interrompe a estória. Nestas tentativas estão elementos – excetuando a tinta –, que remetem à cultura do nosso país, seja em termos de produtos de uma cultura agrícola e frutífera, seja com referência a um prato da culinária nacional que possui suas raízes nas tradições negras do Brasil. Todos esses elementos constituem uma representação das diferenças culturais e étnicas, e, ao mesmo tempo, da convivência dentro dessas diferenças. Percebemos que nas duas edições os elementos da cultura negra estão em destaque, ladeados por uma leveza que se relaciona à curiosidade do coelho e à singeleza das respostas da menina.

As duas propostas são pertinentes à narrativa de Ana Maria Machado. Tanto Walter Ono, quanto Claudius dão significado às aventuras do coelho e se preocupam em destacar as situações de

humor vividas pelo personagem. Há ainda o destaque para a representação do personagem negro, que exprime a diferença como fator motivador de descobertas interiores e exteriores. Percebemos que, desde o início, as diferentes perspectivas de cada ilustrador serão determinantes para a escolha do leitor. Se em uma edição temos o espaço e a estética dos quadrinhos em destaque, em outra teremos o ambiente naturalista e a sutileza dos traços. Uma proposta não invalida a outra e temos duas ótimas edições, que possibilitam várias abordagens, de acordo com o objetivo do professor e o interesse dos alunos-leitores. Cabe ao educador, de acordo com suas experiências, escolher uma ou outra. Fica como sugestão a atenção aos detalhes de cada edição apresentada e a escolha de acordo com a vivência de cada grupo de alunos.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, Luís. *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.

KHÉDE, Sonia Salomão. *Personagens da literatura infanto-juvenil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.

LAGO, Ângela. *Outra vez*.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

LOBATO, Machado. *Histórias de Tia Nastácia*. 25. ed. (Ilust. Manoel V. Filho) São Paulo: Brasiliense, 1986.
_____. *Memórias de Emília*. 31. ed. (Ilust. Manoel V. Filho) São Paulo: Brasiliense, 1986.
_____. *O Saci*. 46. ed. (Ilust. Manoel Victor Filho) São Paulo: Brasiliense, 1986.
MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1986.
_____. *Menina bonita do laço de fita*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.
ZIRALDO, O *menino marrom*. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

RAZÃO ÁRCADE E SENTIMENTO ROMÂNTICO NA POESIA DE BOCAGE

Euler Soares Franco

Resumo
Com uma visão de mundo e um temperamento românticos, e, ao mesmo tempo, clássico pelo cuidado com a forma, Bocage explorou a própria individualidade, numa resistência e insatisfação com a universalidade e a não autenticidade neoclássicas. No presente trabalho, analisamos em alguns sonetos esse conflito entre atitudes clássica e romântica na poesia de Bocage.

Palavras-Chave: Poesia; conflito; razão; individualidade.

Abstract
With a romantic world vision and temperament, and classic by his formal care, Bocage explored the sentiment of his own individuality, in a resistence and discontent with the classical universality and non authenticity. In the present work, we showed the conflit between the classic and romantic characteristics in the Bocage's poetry using sonnets.

Key Words: Poetry; conflict; reason; individuality.

A partir da segunda metade do século XVIII, durante o Arcadismo, a atenção literária desvia-se da prosa clássica para a poesia, num regresso entusiástico aos moldes greco-latinos e ao quinhentismo nacional. Entretanto, a propalada fidelidade aos moldes clássicos consagrados se, por um lado, deu aos poetas uma grande autoridade quanto à poética e ao uso da linguagem clássica, por outro, levou-os a um excessivo respeito ao princípio de imitação, suprimindo a originalidade, criadora. Poucos poetas se libertaram do classicismo ortodoxo e dogmático que tomou conta de Portugal; dentre estes o que mais se destacou foi Bocage.

Manuel Maria Barbosa de Bocage, o maior poeta português do século XVIII, dominou as regras da poesia arcádica, mas, aplicando seu gênio, dela se afastou quando quis. Irreverente. Este,

talvez, seja o adjetivo que melhor defina a vida de Bocage. Com uma visão de mundo e um temperamento romântico, árcade pela forma, explorou teoricamente o sentimento da própria individualidade e o horror ao aniquilamento pela morte. Seus versos cantam o amor carnal, abominam o torturante ciúme, exaltam e idealizam a amada. Suas idéias revelam um ser atormentado pelo desejo da perfeição espiritual. Foi pré-romântico também no gosto mórbido, no uso de palavras altissonantes, de interjeições, reticências e apóstrofes; em algumas passagens sua linguagem já se aproxima do coloquial.

Notabilizou-se como repentista, poeta satírico, erótico e pornográfico de verbete brilhante e cultivou o soneto à maneira camoniana. Mas também foi autor de versos de celebrada harmonia, além de árcade pelo aparato mitológico, pelo emprego de alegorias abstratas (o Fado; a Desventura), e ainda escreveu idílios, epístolas, odes, canções, cançonetas e cantatas.

Segundo considerações críticas de Leodegário de Azevedo Filho[1], a obra literária de Bocage não se deve nem se pode, de forma rígida, incluir no chamado Arcadismo ou Neoclassicismo, embora possam ser observadas normas e posturas daquela época. Em suas obras, observa-se o racionalismo cartesiano, mas, por outro lado, os temas românticos são inseridos nos seus poemas, ora com muita sutileza, ora com muita evidência, razão pela qual seus versos se antecipam ao Romantismo e ele é a ponte de ligação entre as duas épocas irreconciliáveis.

Entre a contenção e a confissão: leitura de alguns sonetos

Na poesia de Bocage, portanto, coexistem, conflituosamente, duas faces, a árcade e a romântica. A primeira é a da dissimulação arcádica, marcada pelo influxo maior das regras e convenções trazidas pelo neoclassicismo, sintetizadas no cultivo do Fingimento e da Dependência. A segunda face é marcada pela poesia da confissão e da emoção, em que aparecem notas mais agudas e temas mais carregados de dramaticidade. Ao sentimento de desamparo por falta de afetos seguros e de certezas religiosas

[1] AZEVEDO FILHO, L. *Literatura portuguesa:* história e emergência do novo. p.74.

para substituir o Fingimento da juventude, soma-se a grande tragédia da solidão inexorável em face da natureza e do mundo. Convém não esquecer que em muitos poemas essas fases dialogam numa tensão profundamente original para os padrões estéticos e históricos da época; daí que a separação em "fases" serviu-nos apenas como recurso didático para que mais claramente pudéssemos identificar traços de uma e de outra tendências estéticas e a solução particular que Bocage deu a suas questões pessoais e artísticas. Passemos à leitura dos poemas.

Olha, Marilia, as flautas dos pastores
Que bem que soam, como estão cadentes!
Olha o Tejo a sorrir-se! Olha não sentes
Os Zéfiros brincar por entre as flores?

Vê como ali beijando-se os Amores
Incitam nossos ósculos ardentes!
Ei-las de planta em planta as inocente,
As vagas borboletas de mil cores.

Naquele arbusto o rouxinol suspira,
Ora nas folgas a abelhinha para,
Ora nos ares sussurrando gira:

Que alegre campo! Que manhã tão clara!
Mas há! Tudo o que vês, se eu te não vira,
Mais tristeza que a morte me causara.

Neste soneto, Bocage apresenta a integração do homem com a natureza, que, por sua vez, é personificada e paradisíaca. A natureza ganha vida quando comparada a Marília. Antonio Candido reflete com agudeza sobre essa questão da poesia pastoral e bucólica no Arcadismo. Segundo o crítico paulista, "no Arcadismo, além das diferentes formas assumidas pelo mito da idade de ouro, e conseqüente exaltação da vida campestre, esta disposição de espírito se manifesta na diminuição da escala do sentimento amoroso, tratado com maior humildade ou, quando não, simplicidade mais acentuada. A poesia bucólica se caracteriza por uma

delegação poética, a saber, a transferência da iniciativa lírica a um pastor fictício."[2]

A despeito de poemas em que a figura do pastor se apresenta, a voz lírica que fala nos poemas de Bocage caracteriza-se por ser uma manifestação de uma individualidade, no mais das vezes em conflito. Neste poema, por exemplo, já se observa prenúncios de uma subjetividade romântica que projeta a alegria, o prazer, a serenidade da presença da amada na natureza. O eu lírico bocageano não se vale da "abstração do comportamento", tipicamente árcade, este que, nas palavras de Antonio Candido, "não ama, nem mesmo anda com sua própria personalidade (...)."[3] Os dois últimos versos do poema introduzem com mais clareza essa tensão humanizadora que já aqui é esboçada entre a postura árcade e a sensibilidade romântica. A adversativa "mas" e a presença dramática da morte, no último terceto, suspendem rítmica e semanticamente a harmonia e o equilíbrio que permeiam o poema, conferindo-lhe uma pulsação vital e intrinsecamente humana, diferentemente do artificialismo ou convencionalismo árcades. Ainda na concepção do crítico, "conseqüências da imitação e das regras são, no fundo, a perda da capacidade de observar diretamente a vida e uma visão algo superficial tanto da natureza exterior quanto humana."[4] Bocage contempla a si mesmo e problematiza a vida que pulsa em sua interioridade, renegando a superficialidade neoclássica.

O poeta português, como vimos, não se subordina às imposições neoclássicas de sua época. Sua intensa vida interior leva-o, nas palavras de Leodegário A. de Azevedo Filho, à desconstrução das normas árcades, como se vê no poema abaixo:

> Incultas produções da mocidade
> Exponho a vossos olhos, ó leitores:
> Vede-as com mágoa, vede-as com piedade,
> Que elas buscam piedade, e não louvores.
>
> Ponderai da Fortuna a variedade
> Nos meus suspiros, lágrimas e amores;

[2] Candido, Antonio. *Formação da literatura brasileira*. p.58.
[3] Idem.
[4] Idem, p.51.

> Notai dos males seus a imensidade,
> A curta duração de seus favores.
>
> E se entre versos mil de sentimento
> Encontrardes alguns, cuja aparência
> Indique festival contentamento,
>
> Crede, ó mortais, que foram com violência
> Escritos pela mão do Fingimento,
> Cantados pela voz da Dependência.

O poeta, servindo-se da sinceridade, de sua verdade interior, apresenta para o leitor (ou para si mesmo!?), sem constrangimento, o "segredo" de seus poemas, "que foram com violência escritos pela mão do Fingimento,/ Cantados pela voz da Dependência." O poeta assume uma postura racional e analítica, característica claramente neoclássica, embora a atitude ostensiva de auto-desnudamento seja já prenúncio romântico, o que nos leva a acreditar que a consciência do artificialismo na criação poética, princípios próprios da estética árcade, seja uma maneira de admitir que ele necessitava transcender à influência árcade.

A despeito da ordenação e simetria do soneto, o poeta já faz menção a sentimentos pungentes que minam a rigidez e artificialismo clássicos: "mágoa", "piedade", "suspiros", "lágrimas", "amores", "louvores", "males", "sentimento", "violência". Carlos Felipe Moisés, a respeito desse poema, tece os seguintes comentários:

> O fingimento dura só até vir à tona o *poeta* verdadeiro, escondido debaixo do artífice aplicado, o "cinzelador da métrica", tão enaltecido por Bilac. Penso, claro está, na acepção moderna, baudelairiana, do poeta como indivíduo rebelde às convenções, cioso de sua personalidade, única e intransferível, e que se esforça no sentido de que poesia e vida coincidam, extraído desta a matéria que enformara àquela. A partir daí, ganha corpo o ingente e angustiado apelo de uma consciência que anseia por livrar-se dos estereótipos do Arcadismo, símbolo da opressão circundante, e acaba sendo bem sucedido. Mas, com isso, "livra-se" também da segurança e estabilidade, da ordem e da harmonia; perde, enfim, por torná-lo ou

reconhecê-lo caduco, o confortável modelo epistemológico absolutista, e não dispõe de outro para substituí-lo.[5]

Vejamos "O ledo passarinho que gorjeia":

O ledo passarinho que gorjeia
Da alma exprimindo a cândida ternura,
O rio transparente, que murmura,
E por entre pedrinhas serpenteia:

O sol, que o céu diáfano passeia,
A lua, que lhe deve a formosura,
O sorriso da aurora alegre e pura.
A rosa, que entre os zéfiros ondeia;

A serena, amorosa primavera,
O doce autor das glórias que consigo,
A deusa das paixões, e de Citera:

Quando digo, meu bem, quando não digo,
Tudo em tua presença degenera,
Nada se pode comparar contigo.

O poema é descritivo-enumerativo, com predomínio de frase nominais, sugerindo uma postura de contemplação de um quadro estável e sereno. A significativa presença de adjetivos muito contribuem para a ambientação simples e serena da poesia clássica. Na primeira estrofe o autor mostra simplicidade e ternura de um cenário natural, sugeridas, por exemplo, pelos diminutivos. Tem-se o perfeito equilíbrio entre os elementos da natureza e o estado de espírito do eu lírico, que recorre à mitologia, universalizando sua experiência harmoniosa e encantadora. Considerando a poesia de Bocage, Leodegário de Azevedo ainda afirma:

> Não admira assim que Bocage visse em Camões o seu modelo: "modelo meu és tu..." (...) Assim, nas veias simétricas das formas neoclássicas injetaria o sangue borbulhante da dúvida e da sua emotividade. Queremos dizer: a personalidade romântica que o define, vivia em luta com a personalidade clássica, que nele se formou pela cultura."[6]

[5] MOISÉS, C. F. p. 77.

No soneto acima referido, os dois quartetos são marcados por elementos naturais que se assemelham pela sugestão de harmonia e tranqüilidade. Além disso, esses mesmos elementos , já refletindo o estado interior do sujeito, são dotados de traços humanos("o ledo passarinho", "rio.... que murmura", "sol... que passeia", "sorriso da aurora alegre e pura"). Na verdade, esta "humanização" da natureza esta subordinada à "presença" da amada, que, idealizada, parece mesmo ser o arquétipo de perfeição, equilíbrio e beleza, estando acima da Natureza, dos Deuses e da própria vontade do poeta ("quando digo, meu bem, quando não digo").

Se no poema anterior vimos ainda a presença de uma natureza divina e encantadora, sugestiva da lucidez e transparência (no transparente, sol, céu diáfano, aurora alegre e pura), agora, neste soneto, tem-se a idéia fixa pela morte e a fruição do mundo tenebroso, numa ambientação noturna, sombria e de recusa à claridade:

Ó retrato da morte, ó noite amiga.
Por cuja escuridão suspiro há tanto!
Calada testemunha do meu pranto,
De meus desgostos secretária antiga!

Pois manda Amor, que a ti somente os diga,
Dá-lhes pelo agasalho do teu manto;
Ouve-os, como costumas, ouve, enquanto
Dorme a cruel, que a delira obriga:

E vós, ó cortesãs da escuridade,
Fantasmas vagos, mochos piadores,
Inimigos, como eu da claridade!

Em bandos acudi aos meus clamores;
Quero a vossa medonha sociedade,
Quero fartar meu coração de horrores

[6] AZEVEDO FILHO, L. OP. cit., p. 74-5.

Neste poema não há hesitação árcade; o poeta não se constrange em expressar seus sentimentos e suas emoções. Mas o faz com pungência e dramaticidade. Além disso, a idéia fixa pela morte é expressa com sentimentos mais efusivos ("suspiro", "pranto", "desgosto", "clamores", "horrores" – que se opõem ao vocabulário usado nos poemas de tendência árcade). Bocage transcende bastante sua época: não é difícil perceber neste poema traços e posturas da poesia do mal-do-século, decadentista e mórbida que, em Portugal, será representada, por exemplo, por Soares de Passos.

O poema é inaugurado com evocação à morte, realidade que se aproxima pela distribuição dessas expressões no verso e pela sugestão de escuridão, de trevas; além disso, ambas indefinidamente, são referidas por "amigas", "secretária antiga', "cortesãs", apontando para o grau de intimidade com o universo mórbido. A obsessão pela morte parece estar associada aos conflitos vivenciados pelo poeta em relação ao seu momento pessoal e estético. Aqui já se observa um desprendimento quase absoluto do Arcadismo, numa adesão (por antecipação!) à postura romântica, de resistência e negação do engessamento clássico, em função de uma experiência vital e orgânica, ou da fixação pela morte, como pode se ver no soneto abaixo.

Aqui, onde, arquejando, estou curvado
À lei, pesada lei, que me agrilhoa,
De lúgubres idéias se povoa
Meu triste pensamento.

Aqui não brama o Novo anuviado
O Zéfiro macio aqui não voa,
Nem zune inseto alígeno, nem soa
Ave de canto, alegre ou agoirado.

Um grande escritor transcende a sua época, ultrapassa as fronteiras que delimitam seu momento histórico e estético, mesmo, e talvez por isso, estando profundamente imerso nele. Esta parece ser a condição do poeta português Bocage, que figura, em seus poemas, sua inquietação interior e artística. A poesia do autor de *Rimas* revela a tensão de um sujeito que consegue através das palpitações de sua intensa sensibilidade minar a forma petrificada

clássica. A disciplina e moderação clássicas não conseguiram agrilhoar a intensa efervescência interior de uma voz que precisou manifestar sua individualidade. Vale retomar a lucidez crítica de Carlos Felipe Moisés, a respeito de nosso poeta: "nenhum outro poeta, adepto dessa mesma estética, chegou a ser, como ele, tão visceralmente contemporâneo de seu tempo. É que o Arcadismo, no fim de contas, com sua ambição de atemporalidade, conseguiu ser só contemporâneo de si próprio. Ou de tempo nenhum. *Inutilia truncat.*"[7]

REFERÊNCIAS

BOCAGE. *Poemas escolhidos*. Álvaro Cardoso Gomes (Org.) 2.ed. São Paulo: Cultrix, 1982.
CANDIDO, Antonio. "Razão, Natureza, Verdade" In: *Formação da Literatura Brasileira*. 7ed.
Belo Horizonte, Itatiaia, 1993.
MOISES, Massaud. *Literatura Portuguesa através dos textos*. São Paulo: Cultrix, 1986.

[7] MOISÉS, Carlos Felipe. Op. cit. P. 81.

ROSENFELDT, Anatol. "Classicismo e romantismo". In: GUINSBURG, (Org). *Romantismo*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
MOISES, Carlos Felipe. *O desconcerto mundo renascimento ao surrealismo*. São Paulo: Estruturas, 2001.
AZEVEDO Filho, Leodegário de.*Literatura Portuguesa: historia e emergência do novo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987.

JACOB EM METAMORFOSES

Maria Marta dos Santos Silva Nobrega
UFCG

Resumo
O mito de Jacob em Murilo Mendes configura uma relação do poeta com seu fazer artístico face as representações do mundo moderno, em busca da identidade e da legitimidade. Nas relações do ser entre o social e o sagrado, o poeta busca a unidade perdida visando modificar uma situação insatisfatória.

Palavras-chave: *mito, poesia, modernismo*

Abstract
The Jacob's myth in the Murilo Mendes' poems configures a relationship of the poet with his way produce, amid the conflicts of representation of legitimacy. When reflecting the relationships of the being with himself, with the social context, with the sacredness, the poet looks for to rescue a lost unit and he imposes himself with the purpose of modifying an unsatisfactory situation.

Key-words: myth, poetry, modernism

Introdução

A obra poética de Murilo Mendes surgiu dentro da crise social, existencial e cultural que permeou o Brasil na década de 20. Período em que, lançado o estopim da modernidade, abria-se a possibilidade de construir um Brasil "real", com mais autenticidade, menos mimetismo e, assim, conquistar a "nacionalidade".

Em Murilo Mendes, dentre outras atualizações de mitos antigos, a de Jacob ressurge como busca de nacionalidade e como forma de refletir, de desmascarar e recriar as bases existenciais da vida moderna. Semelhante a Jacob – que lutou com Deus -, o poeta trava uma luta com as palavras, buscando-lhes a plenitude do

sentido. Para Murilo, no palco da história da vida moderna marcada pela superação e destruição, ainda há lugar para o verbo criador, conforme retratam, sobretudo, os poemas "Novíssimo Jacob", "Mapa", "O Pastor Pianista" e a "Criação e o Criador". Antes da leitura dos poemas, convém uma revisitação ao arquétipo de Jacob.

Quem ainda hoje se dispuser a procurar um sentido ontológico para o homem no universo literário bíblico encontrará nos capítulos 28 a 32 do livro de Gênesis[1] uma personagem que representa claramente os baixos e altos da natureza humana. Esta personagem é Jacob, o enganador, que após trapacear o irmão, Esaú, e o pai, Isaque, luta com Deus e recebe a transmutação total de sua identidade.

Que forças teriam obrigado Jacob a persistir em lutar contra o irmão, contra o pai e até contra Deus para ser abençoado? Aceitando a narração mítica em seu nível descritivo, vê-se que Jacob não tem escolha: submeteu-se ao poder normativo de Deus, que, antes do seu nascimento, profetizara que ele suplantaria seu irmão. Mas, uma outra dimensão simbólica desse mito podemos ver no trabalho incontinente do Jacob bíblico: o esforço humano para superar-se. E, para construir um sentido existencial, Jacob estava sempre em fuga. Nesse trabalho fugidio, ele continuava a luta pela vida, negando a morte, a estagnação. De acordo com Robert Couffignall,

> Tal como acontece com Jacó, o homem moderno está sempre sob o ataque e uma ameaça de morte que vem do exterior, ao mesmo tempo que, em seu interior, experimenta um enfrentamento não menos estafante entre o instinto de morte e a aspiração à vida, entre o espírito de mentira e o espírito de verdade; para reintegrar o espírito, é preciso passar pelas provas de uma iniciação, ao termo da qual o homem poderá 'pôr-se de pé', receberá um novo nome, como Jacó que renasceu chamando-se Israel.[2]

[1] João Ferreira de Almeida (trad.) *Bíblia Sagrada*. São Paulo, Sociedade Bíblica do Brasil, 1995.

[2] Robert Couffignall. "Jacó" in; Pierre Brunel (org), *Dicionário de Mitos Literários*, Rio: José Olympio, 1997, p. 515-6

É este arquétipo de Jacob, herói consciente e duelador, trabalhando incessantemente pelo seu ideal, que nos interessa aproximar dos empenhos e impasses de alguma poesia de Murilo Mendes, que por sua vez inscreve-se na práxis da lírica moderna, a poesia da consciência vigilante, crítica, auto-reflexiva, mesmo que Murilo, algumas vezes, opere as metamorfoses.

Leitura de poemas

Ao voltar-se para si, buscando a sua face, a poesia moderna também busca reconstruir uma imagem de mundo, ou melhor, ela reflete e ao mesmo tempo refrata os impasses fundamentais do homem. Ao lutar com a palavra, antes que chegue a aurora da revelação poética, o poeta adquire consciência do seu ato diante do mundo. Ato que é uma forma de resistência e transcendência; uma busca que é também destino, ponto de chegada, ponto de encontro e reencontros.

Nesse contexto, o poema manifesta-se como um lugar privilegiado, fecundo, de faces e falas diversas, pois a ponte da leitura que conduz ao mundo do fazer e do existir humanos, o mundo da história, é a mesma que faz esse mundo retornar ao interior do poema. Fecha-se, assim, um círculo estranho no qual a linguagem, que deveria traduzir o universo humano, encena diante de si a própria existência. Homem e poesia se fundem, se confundem na metapoesia moderna; como Jacob tornou-se uma fusão de Esaú e Jacob na busca de Israel, o poeta moderno procura construir um sentido para a vida.

Assim, poderíamos dizer que a poesia moderna, sob esse signo do eterno retorno do mesmo, reflete o drama de Jacob, ou seja, a ascensão e queda da linguagem humana, atuando nos limites da representação do mundo e da auto-referência (fala e afasia), buscando uma imagem de mundo nos abismos de suas imagens e miragens.

Há na poesia moderna, uma linguagem, como o próprio homem moderno, compelido(a) a se reelaborar a se renomear, a checar seus valores em ritmo e lutas alucinantes. Uma linguagem pejada de símbolos e espantos, de buscas e vazios, que "tanto desce como sobe...", como se pode ver em "Novíssimo Jacob":

NOVÍSSIMO JACOB
Antes de eu nascer tu velavas sobre mim
E mandaste teu anjo substituir minha mãe morta
Ele me continha quando eu corria à beira mar

Ou quando me debruçava sobre o abismo,
Cantava serestas e acalantos
Para aplacar minhas horas de pedra.
Às vezes uma vasta sombra atravessa os dias:
E de noite eu ouvia claramente os passos do serafim
Perderem-se nas estrelas do céu.
Mais tarde uma mulher ao meu lado
Tinha um esboço de asas nas espáduas
E na minha alma diminuíam os cuidados do tempo.

Manda-me de novo teu anjo
A fim de lavar as minhas chagas,
A fim de refrescar a minha boca:
Há dias em que nem mesmo tua palavra nos sustém.
É preciso que eu te veja nos menores detalhes,
É preciso que eu seja não só eu, também tu.
E que encare o sofrimento como um céu aberto,
E tua luz descendo e subindo sobre mim.
(*Tempo e Eternidade*[3])

O "Novíssimo Jacob", como o velho patriarca bíblico, conviveu com anjos, obteve e perdeu a proteção divina, mas não teve o amor nem a presença da mãe, nem a fortuna, nem as muitas mulheres (legítimas) e filhos de que fala o texto sagrado. Uma mulher ao seu lado "tinha um esboço de asas nas espáduas", e diminuía, na alma do poeta, "os cuidados do tempo", alusão ao zelo de Rebeca, à trama da primogenitura trocada pelo prato de lentilhas.

[3] PICCHIO, Luciana Stegagno (org.).*Murilo Mendes: Poesia Completa e Prosa* . Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, p. 251. A abreviatura *PCP*, utilizada para localização dos poemas corresponde, pois, a esta edição.

O novo Jacob, mais próximo de Job, não chama pelos anjos para defender-se de inimigos ou resgatar riquezas, mas para "lavar" as "chagas", "refrescar a boca", porque a palavra de Deus nem sempre "nos sustem". A "luta com o anjo", expressão cara a Murilo, que vai empregá-la algumas vezes em suas críticas, é tomada do episódio bíblico, sem aparecer no poema em questão, a não ser o sentido da relação com o que seria o "anjo da guarda" das versões infantis: "teu anjo (...) me continha quando eu corria à beira-mar/ (...) me debruçava sobre o abismo, (...). Manda-me de novo teu anjo (...)"

A própria divisão do poema em dois momentos já sugere o desterro existencial do poeta e sua desarticulação representativa. Este poema retira do vazio inicial – ausência do místico – que ronda o texto poético moderno o seu *pathos*, seu drama existencial. A substancialidade desse vazio é flagrante nos tempos verbais da primeira estrofe, todos no pretérito: "velavas", "mandaste", "continha", "corria", "debruçava", "cantava", "atravessava", "ouvia", "perderem-se", "tinha", "diminuíam". Tal recurso estilístico reforça uma imagem de mundo escorregadia que faz voltas em si, retratada pelo poeta através de um drama corpóreo-existencial mas ao mesmo tempo projeta a consciência ativa que busca a transcendência no interior da própria crise existencial.

A figura mística – o anjo e depois a mulher – transformou a angústia do poeta órfão em um concerto com "serenatas e acalantos", reforçando assim, o caráter transcendental da linguagem poética fazendo-se em "dias que nem mesmo tua palavra [do místico] nos sustém". O esvaziamento da vida alvitra o esvaziamento do discurso poético. Bloqueadas, a vida e a linguagem poética, o poeta faz o concerto com os despojos que lhe restaram – as chagas – ou seja, a opção de viver e de fazer poemas, desejando voltar a ver o místico "nos mínimos detalhes". Não fosse essa opção consciente pelo reaparecimento do anjo, a sede pelo mistério e pela mística, o poema estaria para sempre perdido no sem-sentido, na impertinência do discurso frente às "horas de pedra".

A emergência dramática que impulsiona o desejo de "encarar o sofrimento como um céu aberto", sugere que a lírica moderna foi condenada a ter como totalidade em seu horizonte expressivo apenas o fragmentário que marca o seu corpo. O poema "Novíssimo Jacob" dramatiza esse antagonismo, pois sabe o poeta,

em seu exercício textual, que as linhas entre o efêmero e o eterno, a parte e o todo, são tênues. Onde se situar nesse trajeto? Nas angústias da existência em chagas e sede ou na "luz descendo e subindo" sobre o poeta? Para responder essas perguntas, o poeta, em "Novíssimo Jacob", apresenta-se – qual o arquétipo é marcado mas lança seu objetivo – o ser que busca no espaço metalinguístico a sua realização e revelação poética.

A dualidade expressa pela imagem verbal "descendo e subindo" sugere a complexidade do processo literário, em que o criador parte de uma atmosfera caótica porém extremamente fértil e dá ordem ao seu universo poético.

No poema "Mapa", a tensão tempo-eternidade possibilita uma reinvenção temporal acentuando a criação e destruição cíclica do tempo e do Cosmo e a crença na perfeição de um novo princípio:

MAPA
A Jorge Burlamaqui

Me colocaram no tempo, me puseram
uma alma viva e um corpo desconjuntado. Estou
limitado ao norte pelos sentidos, ao sul pelo medo,
aleste pelo Apóstolo São Paulo, a oeste pela minha
educação.
Me vejo numa nebulosa, rodando, sou um fluido,
depois chego à consciência da terra, ando como os
outros,
me pregam numa cruz, numa única vida.
Colégio. Indignado, me chamam pelo número,
detesto a hierarquia
Me puseram o rótulo de homem, vou rindo, vou
andando, aos solavancos.
Danço. Rio e choro, estou aqui, estou ali,
desarticulado,

Gosto de todos, não gosto de ninguém, batalho com
os espíritos do ar,
alguém da terra me faz sinais, não sei mais o que é
o bem nem o mal.
Minha cabeça voou acima da baía, estou suspenso,
angustiado, no éter,

Tonto de vidas, de cheiros, de movimentos, de
pensamentos,
não acredito em nenhuma técnica.
Estou com os meus antepassados, me balanço em
arenas espanholas,
é por isso que saio às vezes pra rua combatendo
personagens imaginárias,
depois estou com os meus doidos, às gargalhadas,
na fazenda do interior, olhando os girassóis do
jardim.
Estou no outro lado do mundo, daqui a cem anos
levantando populações
Me desespero porque não posso estar presente a
todos os atos da vida.
Onde esconder minha cara? O mundo samba na
minha cabeça.
Triângulos, estrelas, noite, mulheres andando,
presságios brotando no ar, diversos pesos e
movimentos me chamam a atenção,
O mundo vai mudar a cara,
a morte revelará o sentido verdadeiro das coisas.

Andarei no ar.
Estarei em todos os nascimentos e em todas as
agonias,
me aninharei nos recantos do corpo da noiva,
na cabeça dos artistas doentes, dos revolucionários.
Tudo transparecerá:
vulcões de ódio, explosões de amor, outras caras
aparecerão na terra,
o vento que vem da eternidade suspenderá os
passos,
dançarei na luz dos relâmpagos, beijarei sete
mulheres,
vibrarei nos cangerês do mar, abraçarei as almas
no ar,
me insinuarei nos quatro cantos do mundo.

Almas desesperadas eu vos amo. Almas
insatisfeitas, ardentes.

Detesto os que te tapeiam,
os que brincam de cabra-cega com a vida, os homens "práticos"...
Viva São Francisco e vários suicidas amantes suicidas,
e os soldados que perderam a batalha, as mães bem mães,
as fêmeas bem fêmeas, os doidos bem doidos.
Vivam os transfigurados, ou porque eram perfeitos ou porque jejuavam muito ...
Viva eu que inauguro no mundo o estado de bagunça transcendente.
Sou a presa do homem que fui há vinte anos passados, dos amores raros que tive,
vida de planos ardentes, desertos vibrando sob os dedos do amor,
tudo é ritmo do cérebro do poeta. Não me inscrevo em nenhuma teoria, estou no ar,
na alma dos criminosos, dos amantes desesperados,
no meu quarto modesto da Praia de Botafogo,
no pensamento dos homens que movem o mundo,
nem triste nem alegre, chama com dois olhos andando,
sempre em transformação.

(*Poemas*. In: *PCP.*, p. 116)

Projetando-se no corpo da linguagem poética, em si mesmo exaurido e saturado de signos e sentidos, este poema apresenta um estado de consciência poética e desvela o desespero do poeta face a sua limitação: "Me colocaram no tempo,/ me puseram uma alma viva e um corpo desconjuntado". Mesmo compreendendo sua finitude, mercê de sua abertura à banalidade humana e à própria faticidade, o poeta transfunde sua emoção em sublimação, embora circundado pelo desespero da inquirição do porvir.

Qual Jacob, conhecedor de seus limites, em "Mapa" o poeta "batalha com os espíritos do ar" na busca de sua face poético-existencial. Mas o destino já está traçado. Resta ao poeta seguir a trajetória demarcada e mergulhar no corpo da linguagem,

conduzindo e conduzido pela escada-palavra sob o signo do eterno retorno do mesmo, bem como indica o título – Mapa (representação geográfica de uma superfície plana) que, apesar de seus marcos possibilitarem novas descobertas, reconduzem ao mapeamento inicial.

Em "Mapa" o desespero do eu lírico oscila entre as lembranças do passado e a conquista dos lauréis do conhecimento. Tal conhecimento é fruto de uma existência consciente no mundo turbado do qual o eu-lírico retirou todo o saber e experiência possíveis mediante as disponibilidades de sua humanização rotulada (versos 2 a 9). Com muita justeza, Laís Correa de Araújo afirma que, em "Mapa" o poeta traça um "mapa interior, como tentativa de autognose e, ao mesmo tempo, tomada de posição, conscientização do poeta diante do tumulto imanente à sua condição de criador"[4]

Voltar ao começo, ver suas superfícies, dobrar-se sobre si mesma é o destino dessa metalinguagem poética. Não remeter a nada que esteja fora do seu domínio estrutural demarcado – norte, sul, leste, oeste – é o seu *pathos*. Cabe, aqui, relacionar os quatro pontos cardeais com as extremidades do corpo do poeta, que apontam para uma expansão representativa do sacrifício divino. A cruz é o mais totalizante dos símbolos[5], porque as duas linhas, convergindo no centro, somam-se em quatro segmentos, que são a base de todos os símbolos de orientação. Ao mesmo tempo, significa síntese, conjunção e emanação, sendo que, na mística cristã, pela cruz está representada a libertação espiritual do homem. Murilo Mendes, nessa concepção, é um corpo que se doa e se distende para abarcar todos os sentidos da dor humana, até alcançar a transcendência, para novamente retornar aos dramas individuais e cotidianos, resgatar a humanidade na encenação contínua da paixão de Cristo.

Em "Mapa" o poeta apresenta a sua visão do universo e aponta a imagem do artista próximo a Cristo. O poeta desempenha o papel de um profeta, patriarca trazido do Antigo Testamento para os papéis do Novo e deste para o mundo contemporâneo do poeta, um homem com toda a sua carga emocional e sensual, na luta

[4] *Murilo Mendes*, Rio de Janeiro, Vozes, 1972, p. 34.
[5] Jean Chevalier e Alain Gheerbrant. Ver o verbere "cruz" in: *Dicionários de Símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990, pp., 309-317.

absoluta, cotidiana e interminável de tentar superar a condição terrena.

Qual Jacob que quer superar a condição humana no ato consciente de duelar com Deus, assim se comporta o poeta em "Mapa", plasmando a vida na própria caminhada textual agônica e eternamente retomada, dando voltas sobre si, "numa nebulosa, rodando/ Tonto de vidas", mas consciente de que seu corpo fragmentado, recorrente e fadado a se insinuar "nos quatro cantos do mundo" é a sua arma para abrir as sendas de uma existência poética possível. Mesmo que Murilo apresente-se como voz errante em meio aos discursos correntes da sociedade.

Em termos formais, podemos ver que o caráter de processo ininterrupto do texto apóia-se no estrato morfológico. Nesse aspecto, destacamos, dentre várias formas verbais, a alta incidência de verbos no presente do indicativo ("estou"; "vejo"; "sou"; "chego"; "prega"; "chamam"; "danço"; "rio"; "choro"; "gosto"; "batalho"; "samba"; "ando"; "faz"; "não sei"; "não acredito"; "balanço"; "desespero"; "chamam"; "amo"; "detesto"; "inscrevo") e em menor relevância, verbos no futuro do indicativo ("vai mudar"; "revelará"; "andarei"; "estarei"; "aninharei"; "transparecerá"; "aparecerá"; "suspenderá"; "dançarei", "beija-rei"; "vibrarei", "abraçarei"; "insinuarei") e gerúndio ("rodando"; "rindo"; "combatendo", "andando; "olhando", "levantando", "brotando"), indicando um aspecto de conscientização do ser, entre o que é, o que será e o seu empenho para continuar sendo. O poema é, pois, um contínuo que se assemelha à luta de Jacob, um campo metalinguístico com sua palavra-limite a visualizar a escada de nosso tempo, cheia de signos conflitantes.

No plano semântico, expressões verbais como "rodando", "andando", "batalho", "balanço", "combatendo", "samba", "dançarei", refletem uma idéia de deslocamento que remete à busca obsessiva do poeta a esse deslocar-se incessante em torno do mesmo "mapa", configurando, assim, um vazio que é iminência, posto que o poeta não sabe mais "o que é o bem nem o mal". Ressurge a necessidade de prosseguir caminhando, se balançando "em arenas espanholas", "combatendo personagens imaginários", até inaugurar "o estado de bagunça transcendente", vivendo "nem triste nem alegre", mas "sempre em transformação".

Em "A criação e o criador" – poema que abre o "Livro Segundo" de *As metamorfoses* – o poeta se faz novo Jacob,

lutador, capaz de despertar, com sua magia verbal, a noite, o sono do poema obscuro, dando-lhe "essência, corpo," vida:

A CRIAÇÃO E O CRIADOR

O poema obscuro dorme na pedra:
"Levanta-te, toma essência, corpo".

Imediatamente o poema corre na areia,
Sacode os pés onde já nascem asas,
Volta coberto com a espuma do oceano.

O poema entrando na cidade
É tentado e socorrido por um demônio,
Abraça-se ao busto de Altair,
Recebe contrastes do mundo inteiro,
Ouve a secreta sinfonia
Em combinação com o céu e os peixes.

E agora é ele quem me persegue
É ele quem empunha o chicote
Até que o verbo da noite
O faça voltar domado
Ao pó de onde proveio.

(*As Metamorfoses*, In: *PCP.*, p. 337)

Considerando que o ato criador é um processo, sua primeira dimensão implica na imprevisibilidade. O poema tem o tom de uma profissão de fé, marcada pela aventura de quem mesmo tendo se preparado cuidadosamente para uma jornada poética a fim de dar essência ao poema, não sabe, o poeta, o caminho no qual é lançado, posto que vê-se perseguido pelo próprio poema. O poema, antes dependente do ser poético, agora apresenta-se autônomo, personificado, incomoda o poeta e deve voltar "ao pó de onde proveio". Tal como Jacob combate com seu criador e busca uma autonomia, o discurso metalinguístico de "A criação e o Criador" sugere a luta do poeta com as palavras, ao

ponto de desejar adormecer o poema e vê-lo reduzido à sua essência primeira: o pó.

Considerações finais

O poeta, fascinado pela essência das coisas, já nasce alistado e não pode fugir de sua vocação poética, pois traz em si "as cicatrizes da liberdade", que supõe-se a sua própria vocação. Embora marcado, é capaz de extrair das perturbações oriundas de sua consciência crítica e criadora um novo sentido para sua poesia. A vocação poética, para Murilo Mendes, sempre foi matéria de reflexão, a tal ponto que ele faz de sua poesia a atividade principal. Incorporando em si o Jacob mítico, Murilo reconhece no aforismo 655 de *O Discípulo de Emaús* que "A poesia é tão diurna como noturna" e, assim, prossegue a sua peregrinação entre as trevas da vida moderna em busca da aurora da liberdade poética. Murilo reinventa o mito: faz-se novíssimo Jacob, que, no Eterno, almeja a metamorfose definitiva. Incisivos, o poeta e a poesia transpõem seus próprios marcos e, reinventando Jacob, Murilo exprime seu próprio fazer poético.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, João Ferreira (trad.) *Bíblia Sagrada*. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1995.
ARAÚJO, Laís Correa. *Murilo Mendes*. Petrópolis: Vozes, 1972.
BRUNEL, Pierre (org.) *Dicionário de Mitos Literários*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.
PICCHIO, Luciana Stegagno (org.). *Murilo Mendes: Poesia Completa e Prosa*. Rio de janeiro: Nova Aguilar, 1994.

A RECEPÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO NA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO: PERCEPÇÃO DO PROFESSOR

Euda de Araújo Cordeiro
UFCG

Resumo
Neste artigo, apresentamos parte de uma pesquisa realizada junto a professores de escolas públicas e privadas de Campina Grande, com o objetivo de verificar, com fundamento em alguns pressupostos da Estética da Recepção, como os textos literários são recebidos por alunos da 1ª série do Ensino Médio.

Palavras-chave: Texto literário. Recepção do aluno. Percepção do professor.

Resumé
Dans cet article, nous présentons une partie d'une recherche réalisée auprès de professeurs d'écoles publiques et privées de Campina Grande, ayant le but de vérifier, d'après quelques présuposés de l'Esthétique de la Réception, comment les textes littéraires sont reçus par des élèves de la première année de l'Enseignement Moyen.

Mots-clés: Texte littéraire. Réception de l'élève. Perception du professeur

Introdução

Fundamentada numa pesquisa realizada[1] junto a professores de literatura da 1ª série do Ensino Médio de escolas públicas e privadas de Campina Grande, pretendemos abordar

[1] Neste artigo, retomamos parte da pesquisa que deu origem à dissertação de Mestrado intitulada *A Literatura na 1ª Série do Ensino Médio: voz do aluno e do professor,* apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da UFPB, defendida em 21 de março de 2002.

neste trabalho alguns aspectos relacionados com a literatura nesta série, mais especificamente com a recepção de textos literários por parte dos alunos, segundo observações dos professores. Para tanto, partimos de alguns pressupostos teóricos da Estética da Recepção, teoria que subsidiou a referida pesquisa. Considerando, portanto, a percepção dos professores no que concerne à recepção dos textos literários pelos alunos, procuramos refletir sobre uma metodologia de ensino da literatura que fosse centrada nos interesses dos alunos, o que converge para o que preconiza Hans Robert Jauss na Estética da Recepção.

Pressupostos teóricos

Para JAUSS (1978), o valor e a categoria de uma obra literária são deduzidos do efeito produzido, da recepção, da influência exercida e do valor reconhecido pela posteridade. Esses critérios são mais difíceis de ser observados do que as circunstâncias biográficas ou históricas de seu nascimento.

O efeito, que é determinado pela obra e que conserva ligações com o passado em que ela surgiu, segundo ZILBERMAN (1989: 112), "equivale à resposta ou reação motivada pelo texto no leitor; pode significar igualmente o impacto causado no sistema estético ou histórico de um dado período." Desta forma, o efeito pressupõe, por um lado, um apelo que vem do texto; por outro, uma receptividade no momento em que o destinatário se apropria desse texto. Por sua vez, a recepção, ainda na concepção de ZILBERMAN (op. cit. p. 114), "refere-se à acolhida alcançada por uma obra à época de seu aparecimento e ao longo da história. Em certo sentido, dá conta de sua vitalidade, verificável por sua capacidade de manter-se em diálogo com o público".

Nesta perspectiva, o estudo da história da recepção das obras literárias somente se torna possível quando reconhecemos e admitimos que o sentido é construído através de uma dialética intersubjetiva. No momento de sua leitura, a obra provoca um determinado efeito sobre o destinatário; ao longo do tempo, passa por um processo histórico, sendo recebida e interpretada de maneiras diferentes, o que deve ser entendido como sua recepção.

Com base em sua experiência estética, JAUSS (1979: 79-81) propõe uma inversão metodológica na abordagem dos fatos artísticos, sugerindo que o foco recaia sobre o leitor ou a recepção e não exclusivamente sobre o autor e a produção, visto que, apesar de ter sido sempre uma figura indispensável no processo literário, o

leitor raramente é citado como alguém que detém uma função histórica. Nesta perspectiva, esse teórico considera que a literatura somente se torna processo histórico concreto mediante a experiência daqueles que acolhem as obras, desfrutam delas, julgam-nas. Assim, graças ao leitor, a obra é reconhecida ou recusada, acolhida ou esquecida.

Todavia, o próprio JAUSS questiona como fazer do leitor um objeto de estudo concreto e objetivo, quando somente o ato de leitura assume a "concretização" das obras literárias, sendo ainda preciso ultrapassar o plano dos princípios e chegar a uma possibilidade de descrição e de compreensão deste ato. Para ele, a concretização é "o sentido novo que toda a estrutura da obra, enquanto objeto estético, pode adquirir, quando as condições históricas e sociais de sua recepção se modificam" (tradução nossa) (op. cit, p. 233).

Na opinião de JAUSS, no primeiro horizonte de experiência estética, chamado de "horizonte de expectativa"[2], o processo psíquico de acolhida de um texto não é uma seqüência de impressões subjetivas, mas "uma percepção guiada que se desenvolve de acordo com um esquema individual bem determinado, um processo que corresponde a intenções e desencadeado por sinais que se pode descobrir e até descrever em termos de lingüística textual" (op. cit, p. 14) (tradução nossa).

Para ZILBERMAN (1989:113), "uma das tarefas da estética da recepção é a reconstrução desse horizonte, a fim de esclarecer o relacionamento da obra com o público". Este horizonte está relacionado, prioritária, mas não exclusivamente, à experiência dos primeiros leitores de uma obra, tal como pode ser percebida "objetivamente" na própria obra. Em certos casos, esta experiência é trans-subjetiva – comum ao autor e ao receptor da obra. Desta forma, mesmo na primeira leitura de um texto, o leitor já conta com um conhecimento prévio, oriundo de seu próprio horizonte.

Considerando o efeito e a recepção, uma análise da experiência estética do leitor deve compreender a relação entre este e o texto como um processo que estabelece uma relação entre dois horizontes ou que opera uma fusão entre eles. Neste sentido, a fusão de horizontes, o que implica o texto e o que o leitor traz em sua leitura, pode se operar de maneira espontânea no prazer das

---

[2] HOLUB (apud Zilberman 1989) define o horizonte de expectativa como "um sistema intersubjetivo ou estrutura de espera, um 'sistema de referências' ou um esquema mental que um indivíduo hipotético pode trazer a qualquer texto".

experiências acumuladas, na liberação das obrigações e da monotonia cotidianas, ou na adesão ao suplemento de experiência trazido pela obra.

A pesquisa nas escolas

Com o objetivo de verificar em que medida alunos da 1ª série do Ensino Médio são receptivos aos textos literários estudados e, posteriormente, sugerir uma metodologia de ensino de literatura voltada para os interesses dos alunos, ouvimos, através de questionários e entrevistas, dezessete professores, sendo nove de escolas públicas e oito de escolas privadas. Os professores pesquisados estão identificados por letras, de A a R, enquanto que as escolas estão divididas em quatro grupos: escolas particulares de excelência e de nível sócio-econômico médio, identificadas respectivamente como A e M, e escolas públicas, CEPES e não-CEPES; estas escolas são diferenciadas entre si por números: A 1, 2, e 3; M 1, 2, 3 e 4; CEPES 1. 2 e 3 (CORDEIRO: 2000, 29)

Apesar de termos utilizado dois instrumentos de pesquisa, entrevistas e questionários, tanto junto a professores quanto a alunos, neste trabalho trataremos apenas das respostas dos professores às entrevistas, ocasião em que procuramos conhecer sua opinião no que tange à prática pedagógica face ao programa da 1ª série, assim como à postura dos alunos diante dos textos literários estudados durante esta série.

Análise de dados

Indagados a respeito das fontes de pesquisa para preparação de aulas, os professores citaram os livros didáticos. Destes manuais, é retirado todo o material para preparação das aulas, textos teóricos e literários utilizados em forma de apostilas, com adaptações, segundo eles, para atender às peculiaridades dos alunos. No entanto, os mesmos professores citam a "falta de tempo" como um dos maiores problemas enfrentados na prática diária, razão por que as adaptações a que se referem tratam apenas de uma seleção de questões de abordagem do mesmo texto literário por vários autores de manuais didáticos, já que esses textos são repetidos. Verificamos, então, que não há uma intervenção criadora do professor, já que ele se limita a estudar apenas os textos presentes em manuais, mesmo que estes não sejam apreciados

pelos alunos. Desta forma, embora conheçam os interesses dos alunos, os professores mantêm a mesma postura, sempre seguindo o livro didático e preocupados, acima de tudo, com o programa do Processo Seletivo Seriado (PSS), implantado a partir de 2000 na UFPB, com vistas à seleção cumulativa e seriada de candidatos a seus cursos superiores desde a 1ª série do Ensino Médio.

Com relação ao programa de literatura seguido, ou seja, o que é sugerido pelo PSS já que as escolas pesquisadas não dispõem de um projeto político-pedagógico, os professores nem sempre se mostram satisfeitos com este programa, considerando as dificuldades com que se deparam os alunos, conforme atestam as passagens das entrevistas:

> Prof. H, CEPES 1, diurno:
>
> O maior problema do programa de literatura da 1ª série é a falta de conhecimento de poesia. Os alunos não sabem e não gostam de poesia. A gente não tem recursos. É muito difícil a gente conscientizar o aluno da necessidade e da importância da literatura. Eles vêm alheios, eles não gostam, não conseguem entender a linguagem. A gente até já pensou em começar pelo Modernismo. Mas aí vem a dificuldade pro aluno prestar Vestibular. Como é que seria isso? A não ser que a Universidade também moldasse um Vestibular apropriado pra isso, não é?
>
> Prof. E
>
> O aluno chega ao 1º ano, entra diretamente no Quinhentismo, no Barroco, sem ter noções de teoria literária, sem saber o que é um verso, uma rima, um poema, o que é um gênero literário. Então eu acho que o ensino da literatura deveria começar a partir, no mínimo, da 7ª série, onde ele veria a poesia, textos, teria contato com a linguagem literária.

Verificamos que os professores entrevistados admitem que o programa de literatura da 1ª série não está adequado à faixa etária dos alunos. A dificuldade maior, segundo depreendemos das respostas, está relacionada com a "história da literatura" que é estudada na 1ª série. Para JAUSS (1978), a história da literatura, com ênfase no contexto histórico e na biografia dos autores, é apenas uma "moldura" da literatura e não seu estudo, haja vista que cabe ao texto dar conta da historicidade da literatura.

Por outro lado, observamos uma prática docente em que a teoria aparece dissociada da prática de leitura de textos literários, o que dificulta, ainda mais, a apreciação dos textos pelos alunos. Neste sentido, todos os professores pesquisados se posicionam favoravelmente a um programa de literatura iniciado pelos poetas modernos, cujos poemas são mais apreciados pelos alunos por estarem mais próximos da realidade deles, portanto, por se aproximarem mais de seus horizontes de expectativa. Entretanto, a recepção dos textos também aparece associada à metodologia de trabalho do professor, de forma que mesmo um poema de uma época mais distante pode agradar aos alunos, caso citado por eles próprios e pelos professores com relação aos poemas líricos de Camões e aos líricos e satíricos de Gregório de Matos, que agradam, sobretudo, pela temática. Os depoimentos a seguir ilustram esta percepção:

> Prof A, escola particular M 1:
>
> A gente vê que às vezes não é nem a época, se é um escritor contemporâneo ou um escritor clássico, é a temática. O prazer maior, a reação maior é a temática. Nós estudamos Camões, ele encanta, agrada. Um poeta clássico não deveria agradar. Tem escritores contemporâneos que eles não gostam, como Murilo Mendes. Poucos têm o hábito da leitura. Eu diria que o poema cai 60% no agrado deles. Outros dizem que é "coisa de boiola", os meninos.

> Prof. B, escola particular M 3:
>
> Eles não gostam. Acho que uma margem de 65% não gostam. Eles ficam dizendo que é história. Eles têm muita dificuldade no Barroco, porque a linguagem é difícil. Eu acho que a reação vai de acordo com o embelezamento que você dá. Por exemplo, Gregório de Matos, eles reagem muito bem, porque é um poeta muito polêmico. Eles já ouviram A ou B falar nesse nome ou em "Boca do Inferno".

> Prof. C, escola particular A 1:
>
> Se começasse com os poetas mais próximos deles, com certeza eles se interessariam mais. Quando eu começo a trabalhar com as noções de texto literário e não-literário, normalmente eu pego poemas modernos, sendo que isso é só no início do ano. Depois a gente pára, tem que entrar realmente no Classicismo, Quinhentismo, Barroco e Arcadismo. Eles têm mais dificuldade de entender esses poemas do que os modernos, porque o poema clássico é bem mais complexo. Eles estão começando a ter contato com a literatura agora e começam pela época mais difícil. Então, quem já não gosta de literatura passa a detestar.

Verificamos que há um consenso entre os docentes no que diz respeito a constatações face ao programa da 1ª série. Primeiramente, observaram que os alunos começam a estudar literatura pela época cuja poesia é mais "complexa"; em seguida, afirmaram que haveria maior rendimento se os alunos começassem a estudar literatura pelos poemas modernos, porque quando saem destes, estudados logo no início do ano letivo como suporte para o conteúdo de teoria literária, para textos da literatura clássica, há um "choque". Assim, os poemas mais apreciados pelos alunos são, sem dúvida, aqueles mais próximos deles. Por outro lado, alguns professores argumentam que o interesse do aluno não tem relação com a época, mas com a temática e a metodologia empregada pelo professor de literatura. Por fim, quase todos afirmam que a poesia agrada mais do que a narrativa. Todavia, indagados a respeito de sua preferência em termos de leitura literária, todos os alunos pesquisados apontaram o romance como leitura preferida, inclusive citando muitas obras literárias já lidas.

Complementando a questão anterior que buscou a opinião dos professores acerca do programa de literatura da 1ª série, procuramos saber o que pensam os docentes a respeito do PSS 1:

> Prof. C, escola particular A 1:
>
> O PSS veio para "bagunçar", porque a gente acaba, na verdade, castrando do aluno essa possibilidade de despertar o gosto pela leitura. Agora, infelizmente, o programa, o conteúdo não facilita isso.

Prof. F, CEPES 1, noturno:

Eu sempre achei que o PSS não era viável. Pode ser muito bom, interessante, mas deixa a desejar, justamente nisso: porque é uma coisa de imediato. E literatura é História, e História não se aprende do dia pra noite. Então tem deixado a desejar. Eu acho que deveria ser repensado.

Prof. H. CEPES 1, diurno:

Aqui no colégio os alunos estão levando até sorte. Em português, pelo menos, o número de acertos é de causar admiração. Agora eu ainda estou com muita dúvida pra avaliar esse PSS. Tem hora que eu acho que vai ser bom, tem hora que eu acho que vai discriminar.

As avaliações foram feitas com base em diferentes aspectos: alguns professores da rede pública têm uma visão positiva do PSS, porque seus alunos obtiveram bons resultados, outros temem a discriminação dos alunos da rede pública em relação aos da rede privada, no que concerne a material didático e à diferença da carga horária, sobretudo no curso noturno. Há ainda a questão da falta de interesse, citada pelo professor I, do CEPES 2, noturno: "na maioria dos casos não têm interesse não".

Por outro lado, dois professores insistem em atrelar a literatura à História, o primeiro preocupado com a questão da interdisciplinaridade, o segundo chegando mesmo a formular uma tese: "Literatura é História". Enquanto discordamos frontalmente deste último professor, consideramos irrelevantes os argumentos apresentados pelo primeiro, ao considerar inseparáveis os estudos históricos e literários. Contudo, um fato chamou particularmente nossa atenção: apesar de praticamente todos os professores terem criticado o programa do PSS 1, devido às dificuldades que enfrentam com os alunos em sala de aula e à falta de identificação destes com os textos literários dos autores sugeridos no programa, nenhum deles apontou a incompatibilidade deste programa com os interesses dos alunos. Da mesma forma, nenhum professor referiu-se à questão da extensão do programa, face à reduzida carga horária de literatura na 1ª série, diferentemente da posição assumida pelos professores que responderam ao questionário.

Por fim, encerrando o bloco de questões a respeito da recepção do texto literário, perguntamos aos professores se têm observado interesse dos alunos da 1ª série pela leitura literária, ao longo de sua prática docente. Para esta questão, obtivemos, dentre outras, as seguintes respostas:

Prof. B, escola particular M 3:

Eles vêm piorando, cada vez lêem menos. Televisão, Internet...

Prof. F, CEPES 1, noturno:

Em termos de aproveitamento, hoje tem sido menor. Antes já foi melhor. Hoje os alunos não lêem mais, quando deveriam ler. A falta de leitura é um dos grandes problemas da escola. Não sei se na escola privada, mas na pública é a leitura.

Prof. G, CEPES 2, diurno:

O aluno não lê quase nada. Mas depois do PSS nós estamos muito empenhados com o tipo de para-didáticos, apesar de no 1º ano o PSS não exigir, porque é mais no 2º e no 3º ano. Mas já há uma preparação para eles irem despertando. Uma das primeiras perguntas que eles fazem quando a gente apresenta o conteúdo programático no primeiro dia de aula é "nós vamos ler o quê?" Nesse ponto, eles estão até interessados, meio despertos. Atualmente eles lêem mais do que antes.

Apenas um dos professores pesquisados admite que a maioria de seus alunos gosta de ler. Quanto aos demais, todos afirmam que os alunos não gostam de ler, apesar de observarem que alguns alunos começam a despertar para a leitura literária, tendo em vista o PSS. Na verdade, não houve uma preocupação dos professores no sentido de indicar leituras de obras literárias durante a 1ª série do Ensino Médio: como seguem o programa do PSS e neste não foram sugeridas outras leituras, predominou o pragmatismo, e os alunos não foram orientados para leituras como experiências estéticas.

Considerações finais

A prática docente nas escolas pesquisadas fundamenta-se, basicamente, em dois pontos: por um lado, o programa do PSS 1, da UFPB; por outro, os livros didáticos, como única fonte de pesquisa. Assim, não observamos uma preocupação com relação ao aluno como leitor, como centro de interesses no processo de leitura literária, ainda que os professores demonstrem conhecer seus horizontes de expectativas, isto é, seus interesses em termos de

leitura literária. Da mesma forma, durante toda a pesquisa, não sentimos, da parte dos professores, um esforço maior no sentido de ver o aluno como um elemento ativo no processo de leitura.

Apesar de os professores terem apresentado várias justificativas para as lacunas do ensino da literatura, tendo em vista, sobretudo, problemas relacionados com os alunos, tais como falta do hábito de leitura literária, desinteresse diante dos poemas, atitudes de apatia nas aulas de literatura, outras questões merecem atenção, no momento em que constatamos algumas divergências entre sua opinião e a dos alunos pesquisados. Com relação ao interesse pela leitura literária, por exemplo, num grupo de setenta e seis alunos, apenas seis afirmaram não gostar de ler, enquanto cinco avaliam que lêem pouco. A metodologia de trabalho dos professores, por sua vez, não vem contribuindo para reverter o quadro de ensino descrito por eles próprios como de apatia e desinteresse diante dos textos literários.

Com base nas análises das entrevistas e questionários dos professores pesquisados, acreditamos que uma metodologia de ensino fundamentada na Estética da Recepção seria bastante frutífera junto a adolescentes, levando-se em conta alguns aspectos essenciais desta teoria, tais como a identificação do horizonte de expectativas do grupo, marcado por seus interesses literários e por suas vivências, o efeito e a recepção da obra.

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, Euda de Araújo. *A Literatura na 1ª Série do Ensino Médio:* voz do aluno e do professor (Dissertação de Mestrado). João Pessoa: UFPB, 2002.

JAUSS, Hans Robert. *Pour une esthétique de la réception.* (Traduit de l'allemand par Claude Maillard. Tradução francesa com prefácio de Jean Starobinski). Paris: Gallimard, 1978.

_____. "A Estética da Recepção: colocações gerais". In: LIMA, L.C. (Seleção Tradução e Introdução). *A Literatura e o Leitor:* textos da Estética da Recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 63-82.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da Recepção e História da Literatura*: São Paulo, Ática, 1989, VI.

NA SALA DE AULA

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS E LITERATURA: CONFIGURANDO DIÁLOGOS

Maria Dulcinea da Silva Loureiro[*]

Que ninguém hesite em se dedicar à filosofia enquanto jovem, nem se canse de fazê-lo depois de velho, porque ninguém é demasiado velho para alcançar a saúde do espírito. Quem afirma que a hora de dedicar-se à filosofia ainda não chegou, ou que ela já passou, é como se dissesse que ainda não chegou, ou que já passou a hora de ser feliz. (Epicuro)

Introdução

Quando pensamos em Filosofia logo nos vem à cabeça um conjunto de conhecimentos sistematizados por pensadores que refletiram sobre a realidade, o ser, o conhecimento, o agir humano. No entanto, este conhecimento nem sempre pode ser compreendido pelas pessoas que não tenham acesso ao conhecimento formal, ou que não tenham uma mente "privilegiada" a filosofia fica reservada a uns poucos. Esta compreensão não é de todo falsa; o que não podemos perder de vista é que a experiência mesma do pensar a realidade é comum a todos os homens, que no seu cotidiano, precisam refletir sobre as mais variadas questões da realidade, neste sentido, a possibilidade da reflexão filosófica está rondando o homem, se manifestando na admiração diante do mundo, no espanto, na capacidade de indagar, de não aceitar as respostas prontas, definitivas. Neste sentido, concordamos com Gramsci (1991:11) quando procura demonstrar que "todos os homens são "filósofos", definindo os limites e as características desta "filosofia espontânea" peculiar a "todo mundo"(...)" e de que esta Filosofia se expressa na linguagem, no senso comum e no bom senso e na religião popular e folclore. Ou seja, todos os homens

[*] Professora de Filosofia da Educação da URCA – Universidade Regional do Cariri.

possuem a capacidade de refletir, de questionar, de pensar a realidade.

Encontramos nas crianças uma predisposição para o questionamento, uma necessidade de encontrar explicações, de buscar encontrar sentido para o mundo. As crianças, antes de naturalizar o mundo, a linguagem, os fenômenos naturais, sociais e políticos, estão ávidas para pensar sobre tudo. O mundo se configura como um enorme quebra-cabeças que ela busca compreender, encaixar, e é nesta grande aventura que a filosofia se insere, neste espanto diante da realidade, na admiração que o desconhecido causa. As crianças reelaboram, ou simplesmente assimilam um conjunto de explicações científicas, religiosas, filosóficas sobre a realidade. Sempre com indagações tipo: "por que?", "o que é isso?" ou "por que tem que ser assim?" etc., até que as crianças param de perguntar ou porque se conformaram com as respostas dadas e aprenderam que perguntar demais é inconveniente, irrita as pessoas; ou porque, na melhor das hipóteses, encontraram outros caminhos para resolverem a sua necessidade de entender e explicar as coisas ou, na pior das hipóteses, por que descobriram que as coisas são e serão sempre assim, que criança não deve incomodar os adultos mas se adaptar e procurar viver da melhor forma possível.

Mas por que será que as perguntas das crianças incomodam tanto os adultos? Por que suas hipóteses sobre as coisas não são levadas em consideração? O que assusta ao adulto? A sua falta de conhecimento sobre as coisas que os questionamentos das crianças descortina ou o incômodo de pensar que ele perdeu a capacidade de se espantar diante do mundo? São muitos os questionamentos e muitas as possibilidades de respostas; nos contentaremos com uma, qual seja, as crianças ao questionarem sobre a realidade, a linguagem, os sentimentos, estão mostrando a capacidade de refletir, filosofar, de reelaborar o conhecimento; estão mostrando a sua insatisfação diante da tentativa de condicionamento do seu corpo e da sua mente (diga-se de passagem na maioria dos casos vitoriosa), estão dizendo "nós pensamos", "temos a capacidade de refletir sobre o mundo, mas precisamos de ajuda nesta aventura."

O programa de Filosofia para crianças de Matthew Lipman

A proposta da filosofia para crianças vem ao encontro destas questões, nos incitando a refletir e agir no sentido de ajudar as crianças a refletirem sobre o mundo e sua ação nele, incentivando-a nesta busca de respostas às indagações. Mas como poderíamos trabalhar filosofia com as crianças, se até os adultos consideram a filosofia um conhecimento hermético, teórico-conceitual, que requer uma estrutura de pensamento mais elaborada, capaz de trabalhar com abstrações, deduções e inferências lógico-formais? Ao tentar trabalhar filosofia com as crianças não correríamos o risco de vulgarizar a filosofia? As propostas que se apresentam para o trabalho da filosofia na infância não pretendem inserir na educação infantil e ensino fundamental um estudo teórico sobre a filosofia como o objetivo de trabalhar as grandes teorias explicativas elaboradas pela filosofia sobre a realidade, mas, tão somente, ajudar a criança a filosofar, ou seja, a refletir, a pensar melhor sobre as questões que se apresentam. O objetivo é desenvolver o pensamento, a reflexão, a crítica e contribuir para que as crianças e os jovens sejam capazes de pensar por si próprios. Ao mesmo tempo que se insere no meio social ela precisa aprender a conviver com os outros, com as diferenças e mais, aprender a respeitá-las numa atitude investigativa, questionadora. O intuito não é impor uma postura a criança diante da realidade, mas, ao contrário, é partir do seu próprio desejo de conhecimento e de explicação.

A proposta de Matthew Lipman se apresenta como uma alternativa para quem quer trabalhar a filosofia com as crianças e os jovens, mas não é a única possibilidade[1]. O importante é que possamos inseri-los nesta aventura sobre a realidade e o próprio

[1] O CBFC – Centro Brasileiro de Filosofia para crianças – é o representante exclusivo do programa de Lipman no Brasil, e oferece cursos de formação para professores. Em Santa Catarina existe o Centro de Filosofia – Educação para o pensar com um programa próprio de novelas e manuais, semelhante em sua estrutura ao de Lipman. Para maiores informações consultar: KOHAN, Omar W. "A institucionalização de filosofia para crianças" In.: *Filosofia para crianças*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

pensar, para isto é necessário rever nossos conceitos, abalar nossas certezas e convicções a respeito de criança, filosofia.

A proposta de Matthew Lipman (1998:19) tem como pressuposto que "A melhor maneira de apresentar filosofia às crianças está baseada na comunidade de investigação." Mas no que consiste a comunidade de investigação? Seria o espaço onde "grupos de crianças deliberam juntos num processo de pensar coletivo distribuído, que também leva a julgar" (Lipman, 1994:118). Na comunidade investigativa a criança aprende a defender suas opiniões e também a rever seus pontos de vista, respeitando as idéias do grupo, escutando, dando a palavra aos outros; a comunidade se constitui num lugar onde há segurança física, emocional e intelectual. A prática investigativa é autocrítica e autocorretiva na busca de um saber compreensivo, que se realiza na comunidade que se configura como ponto de chegada e partida do diálogo filosófico.

Qual seria então o papel do professor? Caberia a ele responder as perguntas que o grupo levanta? O papel do professor é o de facilitador que está mais preocupado em que as crianças perguntem e busquem respostas do que de responder as questões. O professor "co-ordena", propõe uma forma de trabalhar; *"...está sempre ao redor dos alunos, encorajando-os a tomarem a iniciativa, construindo sobre aquilo que conseguiram formular, ajudando-os a questionar as pressuposições subjacentes de suas conclusões e sugerindo modos de chegar a respostas mais gerais.* (Idem, p.118-9)

Lipman utiliza como recurso pedagógico-metodológico as novelas filosóficas que foram escritas com a finalidade de instigar a investigação filosófica. As novelas tem o objetivo de apresentar, a partir de situações vivenciadas pelas personagens reflexões acerca das questões que a filosofia se propõe a discutir; neste sentido a criança se depara com a possibilidade de, através do diálogo que se estabelece entre ela e as personagens, os colegas e o professor, refletir e desenvolver habilidades de raciocínio, e assim, desenvolver o hábito do pensamento reflexivo e o hábito do diálogo investigativo. O pensamento reflexivo

> é aquele que cuida de si mesmo, isto é, retoma-se para se examinar melhor quanto às garantias que tem para afirmar o que está afirmando, quanto aos seus fundamentos, quanto às suas pressuposições, quanto aos significados dos conceitos que está utilizando, quanto à sua consistência, à sua coerência, etc. (Kohan, 1998:19).

A novela filosófica insere a criança e o jovem na história da filosofia através das reflexões sobre o conhecimento, a natureza, ética, estética, filosofia da linguagem, lógica e filosofia social e política. Cada novela vem acompanhada de um manual para o professor e propõe exercícios e planos de discussões a partir das idéias principais contidas nas novela. O currículo do programa de filosofia de Lipman abarca do pré-escolar (educação infantil) até o ensino médio.

O programa propõe o desenvolvimento das habilidades de raciocínio como: fazer inferências, trabalhar com deduções, descobrir coerência, saber lidar com ambigüidades, formular questões, formular relações de causalidade, compreender conexões de parte-todo, trabalhar com analogias, desenvolver conceitos, generalizar, contextualizar, construir hipóteses. Muitas dessas habilidade pressupõem trabalhar com a lógica aristotélica. O trabalho com as crianças se pauta no diálogo, na investigação, no respeito ao outro e na busca de compreensão e de sentido para os problemas que surgem na comunidade de investigação.

A proposta de Lipman que, desde 1985, com a fundação do Instituto Brasileiro de Filosofia para Crianças IBFC, chega ao Brasil é, sem dúvida, a tentativa mais significativa de trabalho de filosofia para crianças, o que, no entanto, não esgota as possibilidades de outras metodologias de abordagem da filosofia para crianças. Hoje já encontramos publicações que buscam divulgar, analisar, criticar não só o programa de Lipman, como também a possibilidade de se trabalhar filosofia com crianças. Acreditamos que o desafio está lançado e que alguns caminhos novos poderão ser trilhados.

Nos propomos a refletir agora sobre as relações entre a filosofia e a literatura com o intuito de apresentar a possibilidade de desenvolver um trabalho de filosofia com as crianças partindo da literatura infanto-juvenil produzida no Brasil; acreditando que algumas obras apresentam questões filosóficas que podem suscitar uma reflexão filosófica em sala de aula junto as crianças e jovens.

Literatura e filosofia

As relações entre literatura e filosofia podem ser pensadas a partir da forma literária de alguns textos filosóficos como os diálogos, aforismas, ensaios, tratados, meditações e fragmentos. Filosofia e literatura sempre se cortejaram, e em alguns momentos, como na Filosofia socrática e platônica, se encontram entrelaçadas; em outros se observa um afastamento em que se postulam as diferenças entre ambas. Não podemos considerar as relações entre elas sem perceber as especificidades, as diferenças e aproximações; devemos, no entanto, evitar posições extremas que podem ora negar essas diferenças, afirmando que toda filosofia é literatura, ora negar qualquer possibilidade de aproximação entre estas duas áreas do conhecimento. Ou seja, duas formas de conhecer, apreender e exprimir a realidade, tanto a filosofia quanto a literatura são manifestações do ser humano. A filosofia trabalha com conceitos e a literatura com a metáfora. Segundo Volker (*Apud* Kohn 2000:142):

> O conceito nunca poderá ser uma metáfora tanto quanto uma metáfora nunca poderá ser um conceito. O conceito define, descreve, classifica e até prevê o objeto de conhecimento. Já a metáfora transpõe a palavra para um contexto de siginificado que não é logicamente o seu, mas que guarda alguma semelhança ou anamogia, mesmo que discreta, com o contexto original.

Concordamos com La Garza (*Apud* Kohn 2000:116) quando afirma que, para que a filosofia consiga abarcar a complexidade do real ela necessita do discurso lógico, racional, abstrato, científico, mas também, do discurso narrativo, alegórico, metafórico.

A literatura pode, sem perder de vista a sua especificidade, ser trabalhada conjuntamente com a filosofia tanto na educação infantil quanto no nível médio, uma vez que *a obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o através do ponto de vista do narrador ou do poeta, sendo assim, manifesta, através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo* (Cadermatori, 1986:22-3). A literatura propõe conceitos, reafirma idéias, veicula o patrimônio cultural da humanidade. A literatura infantil *se configura não só como instrumento de formação conceitual, mas também de emancipação da manipulação da sociedade* (Cadermatori, 1986:23).

> A literatura, por sua vez, propicia uma reorganização das percepções do mundo e, desse modo, possibilita uma nova ordenação das experiências existenciais da criança. A convivência com textos literários provoca a formação de novos padrões e o desenvolvimento do senso crítico. (Cadermatori, 1986:18-9)

Ao trabalhar com literatura infantil o professor pode ajudar as crianças a pensar melhor, a rever suas opiniões. A literatura infantil proporciona à criança uma experiência rica em situações problemáticas, percepções da realidade e pode permitir a criação e recriação de conceitos, concepção de mundo, a partir das questões que o texto apresenta e que poderá ser suscitada no diálogo que ela realiza com o texto, os colegas e o professor. Neste sentido, é necessário que o professor esteja aberto para perceber as questões filosóficas presentes nas obras literárias.

Autores como Ruth Rocha, Fernanda Lopes de Almeida, Ana Maria Machado, Ziraldo, Lygia Bojunga dentre tantos outros, nos oferecem uma riqueza literária e ainda apontam para reflexões filosóficas. Temas como a morte, o poder, a amizade, a linguagem, a verdade, o amor, o conhecimento, o tempo, o belo, a justiça, o preconceito, etc., presentes em obras literárias, podem e devem ser trabalhados numa perspectiva filosófica com as crianças e os jovens.

O professor deve assumir uma postura dialógica, capaz de perceber a criança como um ser que pensa, que constrói conceitos, discute valores e normas. Deve incentivar a curiosidade natural das crianças e ajudá-las a indagar, a questionar. Mas para que o professor possa ajudar as crianças a refletir filosoficamente é necessário pensarmos na formação destes professores e em propostas que possam orientar a prática docente, não como receita, mas como eixo de reflexão em que o professor e as crianças tenham a liberdade de criar, modificar situações e propor atividades. Não podemos negar às crianças a experiência com a literatura e nem com a filosofia sob pena de estarmos negando a possibilidade de uma formação que leve em conta todas as dimensões humanas.

É importante que o professor compreenda que as crianças elaboram perguntas sobre a realidade que tem, muitas vezes, um

caracter metafísico, lógico e ético. Na conversa com as crianças, nos surpreendemos com perguntas relativas ao tempo, ao espaço e à realidade. São perguntas que dizem respeito ao ser das coisas e são difíceis de responder. Elas também elaboram perguntas lógicas cujas respostas envolvem a dedução, a indução e inferências; são perguntas que estão relacionadas ao raciocínio. No âmbito da ética, as perguntas são relacionadas a questões como: o que é bom? O que é certo? O que é justo? O que é errado? Mesmo que estas perguntas não sejam verbalizadas com os adultos (pais, professores, tios ...) são questionamentos que as crianças fazem para si mesmas. As questões de caráter ético envolvem a ação e a coerência entre o que o professor e o adulto diz e o que faz; as crianças estão interessadas em moral tanto quanto os adultos.

Um exemplo

Daremos um exemplo de como encaminhar uma discussão com as crianças, a partir do livro *A curiosidade premiada,* de Fernanda Lopes de Almeida, que conta a história de Glorinha, uma criança que "sofre de curiosidade acumulada", ou seja, representa a curiosidade natural das crianças em nível ampliado. No início da narrativa, a curiosidade de Glorinha aparece como inconveniente, capaz de desagradar a todos – pais, professora, amigos da família. E como ninguém responde às suas questões, ela pergunta cada vez mais. Até que a mãe de Glorinha, porque não agüenta mais tantas perguntas, resolve consultar Dona Domingas, uma professora, que orienta a família a responder as perguntas, e quando não souberem a resposta, também perguntarem. E toda a família irá perceber o quanto vivem num mundo interessante, conforme afirma o livro. Esta narrativa pode ser trabalhada em sala de aula para apresentar a filosofia às crianças.

O professor pode, antes de fazer a leitura do texto com as crianças, trabalhar a ilustração da capa do livro com perguntas: por que será que a história tem este título? Ouvir com atenção as hipóteses levantadas pelas crianças. Pode-se também perguntar sobre alguns curiosidades dos alunos. É importante escrever no quadro as respostas e curiosidades das crianças. Após a leitura do texto, o professor poderá relacionar a história com as questões levantadas pela turma antes da leitura. O diálogo sobre o texto deve ter como eixo as questões que as crianças levantaram. O professor

deve orientar a discussão problematizando-a, não deve ter a preocupação de responder as questões que irão surgir; seu papel é o de instigar as perguntas e ajudar as crianças a procurarem as respostas. É possível perguntar sobre todas as coisas? É possível encontrar respostas para todas as perguntas? Como devemos formular uma pergunta? Podemos usar os termos *por quê, como, onde,* para formular uma pergunta? Pode haver mais de uma resposta para uma pergunta? O professor deve estar aberto para escutar as razões que as crianças dão para suas perguntas e respostas, e deverá ter respeito para com as questões formuladas pelas crianças, ajudando-as quando não forem claras. A condução do diálogo irá depender do grau de envolvimento que ele conseguirá da turma. Desta forma, uma narrativa poderá ser trabalhada numa única aula como também, pode precisar de mais tempo; o importante é que o professor motive os alunos na discussão. A partir das questões que a turma apresentar maior curiosidade ou desejo de discutir o professor poderá escolher outros livros da literatura para orientar outras discussões.

Como se trata de um trabalho com o texto literário, é bom ter sempre presente que a discussão vai depender da empatia do leitor com a obra. O leitor vai gostar mais deste ou daquele personagem, não vai gostar de outros. Esse gosto tem lá suas razões e ele também pode ser discutido – se os alunos quiserem. Não estamos, desta forma, utilizando a literatura como pretexto para estudar filosofia; ao contrário, estamos dialogando com uma arte que traz em seu bojo questões humanas que podem ser tratadas filosoficamente. E mais que isto, estamos habituando nossas crianças a perguntar, a refletir a partir de situações concretas que a vida e arte nos oferecem.

Sugestão de obras da Literatura Infantil que podem suscitar discussões filosóficas na sala de aula:

Fernanda Lopes de Almeida. *A margarida friorenta;*
A fada que tinha idéias.
Pinote, o fracote e Janjão, o fortão.
Lygia Bojunga. *A bolsa amarela;*
Os colegas;
O sofá estampado.
Ana Maria Machado. *Do outro lado tem segredos;*

Bem do seu tamanho.
Ruth Rocha. *Marcelo, marmelo, martelo e outras estórias;*
O coelhinho que não era da Páscoa;
O rei que não sabia de nada;
O reizinho mandão.
Ziraldo. *O menino maluquinho.*

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil*: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
CADEMARTORE, Lígia. *O que é literatura infantil.* São Paulo: Brasiliense, 1986.
CANDIDO, Antonio. *Vários escritos.* 3. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades.
EPICURO. *Carta sobre a felicidade (a Meneceu).* São Paulo: UNESP, 1973.
GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história.* 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David. (orgs.) *Filosofia e infância:* possibilidades de um encontro. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999 Vol. III
KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernadina Leal. (orgs.) *Filosofia para crianças em debate.* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. Vol. IV
KOHAN, Walter Omar; WAKSMAN, Vera. (orgs.) *Filosofia para crianças na prática escolar.* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. Vol. II
LIPMAN, Matthew. *Filosofia na sala de aula.* São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
LÓPEZ DE LA VIEGA, M. Teresa. *Figuras del logos. Entre la filosofía y la literatura.* Madrid: FCE, 1994.
MATTEWS, Gareth B. *A filosofia e a criança.* São Paulo: Martins Fontes, 2001.
NUNES, Benedito. *Crivo de papel.* 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

POESIA PARA OS OLHOS E OS OUVIDOS[1]

Neide Medeiros Santos[2]
Graça Lins[3]

Leitura-prazer, em se tratando de obra literária para crianças, é aquela capaz de provocar riso, emoção e empatia com a história, fazendo o leitor voltar mais vezes ao texto para sentir as mesmas emoções. É aquela leitura que permite ao leitor viajar no mundo do sonho, da fantasia e da imaginação...
(Maria Alexandre de Oliveira)

Os professores falam sempre da dificuldade que sentem em trabalhar com a poesia em sala de aula. Sabemos que o texto poético é sintético, às vezes hermético e geralmente simbólico. A soma desses fatores exige mais reflexão por parte dos professores e dos alunos, e como vivemos em um mundo de "apressados" a poesia desponta como o momento da descontração, da calma, da não pressa, do fazer pensar. O texto narrativo é mais linear, há um encadeamento lógico dos acontecimentos. Nos contos de fada, tudo se inicia com "era uma vez" e termina geralmente com a fórmula mágica "e foram felizes para sempre". O texto poético foge a esse padrão, nele encontramos o sem sentido, o ambíguo, o obscuro, o

[1] Texto apresentado no curso *Poesia para os olhos e os ouvidos – como ler e trabalhar a poesia em sala de aula.* Recife, 23/03/2002. Livraria Paulinas, Programação Cultural, Recife 2002.

[2] Neide Medeiros Santos é doutora em Estudos Literários (UNESP/Car), articulista do Correinho das Artes e crítica de literatura infanto-juvenil, membro-votante da FNLIJ, responsável pela parte teórica do trabalho.

[3] Graça Lins é professora da rede oficial de ensino da Secretaria de Educação de Pernambuco, Recife, especialista em Literatura Infantil e membro-votante da FNLIJ, responsável pela dinâmica compartilhada das atividades da oficina.

sugerido, mas são esses fatores que dão beleza e tornam o poema instigante.

O poema elaborado esteticamente é literatura, é obra de arte que deve ser caracterizada pela plurissignificação de linguagem, pela originalidade. Marcado pela linguagem conotativa, o poema possibilita vários níveis de leitura, diferentes modos de ler.

Uma pergunta que sempre fazemos aos professores quando lidamos com poesia para crianças é esta: será que as crianças não gostam de poesia ou a culpa é dos adultos? Para responder a essa pergunta, recorremos ao poeta Carlos Drummond de Andrade que, no artigo "A educação do ser poético",[4] reconhece o lado menineiro da poesia, depois abandonado pelo adulto:

> Por que motivo as crianças de modo geral são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo? Será a poesia um estado de infância relacionado com a necessidade do jogo, a ausência do conhecimento livresco, a despreocupação com os mandamentos práticos do viver – estado de pureza da mente, em suma? Acho que é um pouco de tudo isso, e mais do que isso, pois lá encontra expressão cândida na meninice, pode expandir-se pelo tempo afora, conciliada com a experiência o senso crítico, a consciência estética dos que compõem ou absorvem poesia.

O nosso poeta maior admite que as crianças gostam de poesia e podemos comprovar essa assertiva com o prazer que os pequenos sentem em recitar quadrinhas, repetir parlendas e sobretudo em decorar pequenos poemas com rimas. A musicalidade da poesia é uma grande atração. O jogo com as palavras, as brincadeiras rimadas, adivinhações, as cantigas de roda, tudo é motivo para satisfação.

O escritor Elias José, em artigo publicado no catálogo infantil e juvenil, da editora Paulus, com o título A importância da

[4] O artigo *A educação do ser poético* foi transcrito do livro *Poesia infantil* de Maria da Glória Bordini. Cf: BORDINI, Maria da Glória. *Poesia infantil*. São Paulo: Ática, 1986, p. 55.

poesia[5], apresenta seis funções que passamos a enumerá-las: *função cognitiva, função social, política e ideológica, função catártica, função lúdica, função estética e função pragmática ou didática.* Vejamos com detalhes como caracterizar essas funções:

> *A função cognitiva fala ao espírito, enriquece-o. As funções social, política e ideológica retratam, de modo implícito (quando explícita, perde a qualidade) os dramas sociais. A poesia tem função cartártica mexe com o nosso interior, coloca-nos de frente com os nossos fantasmas, leva-nos a uma processo de identificação e/ou de projeção com o "eu lírico" que o poema expõe. A poesia tem função lúdica, pois é um jogo encantatório com as palavras, com os aspectos visuais e auditivos do poema. Sobretudo, a poesia tem função estética, é literatura, obra de arte, recriação da realidade, criação de uma supra-realidade, segundo a visão, a vivência e a emoção do poeta.*
>
> *Por fim, o poema pode, ainda, ter uma função pragmática ou didática, desde que o ensinar venha de modo implícito para o poema não se tornar panfleto nem material didático. (p.9)*

Elias José, que também é poeta, apresenta-nos, de forma bem acessível, seis funções da poesia. O leitor pode refletir sobre cada uma dessas funções e chegar a conclusão da importância e da necessidade da poesia em nossas vidas. A poesia é obra de arte que provoca emoções, diverte e traz conhecimentos.

O professor Hélder Pinheiro, no livro *Poesia em sala de aula,*[6] apresenta três normas que o leitor deve seguir na leitura de um poema lírico. Essas normas foram extraídas do livro *A arte de ler* de Adler & Van Doren.

[5] O texto de Elias José se encontra no catálogo infantil e juvenil da editora Paulus. Cf: JOSÉ, Elias. "A importância da poesia". São Paulo: Catálogo infantil e juvenil da editora Paulus, 2001, p. 9

[6] O professor Hélder Pinheiro apresenta as normas de leitura do texto poético no livro *Poesia na sala de aula*. Cf: PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. João Pessoa: Idéia, 1995, pp. 31/32.

A primeira norma é ler o poema todo sem parar, quer você ache que entenda, quer não. Para os autores "os embaraços que tantas pessoas parecem sentir ao ler poemas, sobretudo os difíceis poemas modernos, resultam da não aplicação dessa primeira norma".

A segunda norma é esta: "Leia o poema todo novamente – mas leia-o em voz alta (...) Você verificará, quando ler o poema em voz alta, que o próprio ato de pronunciar as palavras obriga-o a entendê-las melhor.

A terceira sugestão consiste em procurar responder determinadas perguntas: "Por que certas palavras saltam do poema e atraem a atenção? Será por causa do ritmo? Ou da rima? Ou são palavras repetidas? Várias estrofes parecem referir-se às mesmas idéias; sendo assim, essas idéias seguem algum tipo de seqüência? Qualquer coisa que você puder descobrir concorrerá para seu entendimento.". (pp. 31/32).

Hélder Pinheiro elenca essas normas, mas reconhece que o leitor pode criar seu próprio método de leitura, enriquecendo-o com as experiências alheias.

Depois da explicação de Drummond sobre o gosto das crianças pela poesia, das funções poéticas de Elias José e das normas sugeridas por Hélder Pinheiro, apresentaremos alguns rituais que poderão ser seguidos pelo professor para que a poesia não se torne indesejada na sala de aula...

1º Tome um livro de poesia e passe as folhas com delicadeza como se fosse um objeto amado. Lembre-se de que a poesia é muito mais para ser sentida do que compreendida.

2º Procure ler o texto poético despreocupadamente sem querer descobrir o mistério que as palavras encerram.

3º Após a leitura do livro como um todo, volte e releia aqueles poemas que deixaram marcas. Ouça a voz do texto.

4º Procure uma explicação para a empatia com o poema que deixou marcas.

5º Memorize o poema amado. Se não for possível memorizá-lo todo, memorize alguns versos, se não conseguir, pense em uma frase ou uma palavra desse poema que lhe tocou mais profundamente. Reflita sobre o poema escolhido.

6º Leve o poema para a sala de aula, faça uma leitura expressiva, essa leitura irá encantar os alunos, pois o poema será recitado com prazer e paixão e todos sairão da aula satisfeitos – professor e aluno.

Seguindo esse ritual, o professor irá descortinando alguns véus que envolvem os poemas de Carlos Drummond de Andrade, Bandeira, Quintana, Cecília Meireles e de muitos outros poetas que, através da palavra, "reinventam a vida". Esses poetas nos ensinam que a poesia é o verbo que se faz palavra .

Para concluir o suporte teórico que indica caminhos para a leitura do texto poético, parafraseamos o poeta Carlos Drummond de Andrade e convidamos o leitor a *penetrar surdamente no reino das palavras, aprender novas palavras e tornar outras mais belas.*

A segunda parte do nosso trabalho envolve a dinâmica que pode ser utilizada pelo professor em sala de aula com livros de literatura infanto-juvenil – é a parte prática.

O corpus escolhido para demonstrar a viabilidade da leitura para os olhos e ouvidos recaiu na coleção *Viola Quebrada* da Editora Paulinas, um conjunto de três livros com histórias rimadas e bem-humoradas protagonizadas por animais domésticos e insetos. A autora May Shuravel, que também é ilustradora da coleção, utilizou cantigas de roda e criou diálogos interessantes entre os personagens. Os livros dessa coleção foram selecionados para o catálogo da Feira de Livros Infantis de Bologna (Bologna Children Book Fair 2002) e incluído no "Acervo Básico Criança" da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil 2002.

O livro trabalhado na oficina foi *A mentira da barata* que proporciona uma boa interação entre o dinamizador (o professor) e os participantes (os alunos). *A mentira da barata* é uma recriação

da cantiga de roda *A barata*. A estratégia utilizada foi a leitura compartilhada que seguiu os seguintes passos:

Apresentação dos elementos contextualizadores do livro (capa, ilustrações, autor, editora, indicações catalográficas).

Leitura das imagens (passar as páginas observando as ilustrações, refletir sobre a atuação dos personagens).

Estímulo ao grupo, solicitando para a definição da escolha dos personagens. Nessa parte, os participantes farão a escolha, um será o rato, outro a barata e assim todos os figurantes da história serão representados através da fala musical.

Distribuição com o grupo de trechos da fala que serão incluídos na seqüência da leitura.

Realização da leitura do poema cantando as seguintes falas:

RATO: A barata diz que tem sete sais de filó.
É mentira da barata, ela tem é uma só.
FORMIGUINHAS: Há!.Há! Há! Hó! Hó! Hó!
Ela tem é uma só.(repetir)

LAGARTIXA: A barata diz que tem um anel de formatura
É mentira da barata, ela tem é casca dura.
RATO: Há! Há! Há! Hó! Hó! Hó!
Ela tem é casca dura.

FORMIGUINHAS: A barata diz que tem o cabelo cacheado.
É mentira da barata, ela tem é pé rachado.

RATO: Há! Há! Há! Hó! Hó! Hó!
Ela tem é pé rachado. (repetir)

RATO, LAGARTIXAS, FORMIGAS:
Detestamos falsidade!
Só gostamos da verdade,
e você vive mentindo.

BARATA: Peço perdão a vocês, eu menti mais de uma vez,
tenho mesmo esse defeito.

Tenho mesmo essa mania
de inventar riqueza,
de procurar beleza
no meio da porcaria.

RATO: Ai, que barata metida!
Você é nojenta e fedida,
e não merece perdão.

LUA: A mentira é um defeito, ninguém pode duvidar,
mas também não é perfeito,
quem não sabe perdoar...

É barata, já é hora de sair dessa rodinha,
Ir pra longe, sem demora, dessa gente tão mesquinha.

MOMENTO FINAL: Lua e barata saem de mão dadas e o grupo canta a música inteira.

OUTRAS SUGESTÕES:

Elaborar diálogos imaginários entre outros personagens: lagartixa e rato, formiga e barata,

Recriar a história introduzindo novos personagens: gato, cachorro, raposa, galo, macaco.

Estimular o grupo solicitando que apresentem outras cantigas de roda que pertençam a infância musical da criança.

Organizar uma roda de leitores para uma discussão instigante:

Se você fosse a lua, daria apoio à barata?

Como seria a vida da barata em um castelo?

Você daria um outro final para a história da barata?

Essas sugestões são dirigidas às classes do ensino fundamental (1ª. e 4ª. séries).

Sabemos que há muitas maneiras de ler a poesia em sala de aula, esta é uma sugestão que utiliza a dinâmica de leitura compartilhada, cabe ao professor, educador ou bibliotecário aperfeiçoar e criar novas técnicas. A semente está lançada, que brotem árvores e dêem bons frutos.

LEIA ESCOLA - v.5, n.1, 2003 – 121-128

REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória. *Poesia infantil*. São Paulo: Ática, 1986.
JOSÉ, Elias. *A importância da poesia*. Catálogo infantil e juvenil da editora Paulus. São Paulo, 2001.
KIRINUS, Glória. *Criança e Poesia na pedagogia de Freinet*. São Paulo: Paulinas, 1998.
OLIVEIRA, Maria Alexandre de. *Leitura-prazer; interação participativa com a literatura infantil na escola*. São Paulo: Paulinas, 1996 (Coleção Comunicar)
PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. João Pessoa: Idéia, 1995.
SHURAVEL, May. *A mentira da barata*. São Paulo: Paulinas, 2001 (Coleção Viola Quebrada)

LEIA ESCOLA - v.5, n.1, 2003 – 129-138

UMA EXPERIÊNCIA COM RETEXTUALIZAÇÃO EM SALA DE AULA

Rosinete Barbosa Guedes[1]

Muitas pesquisas demonstram que, das escolas seguidoras do Livro Didático de Português e da Gramática Tradicional, em geral, poucas se preocupam em explicitar a noção de língua com que operam, priorizando apenas a escrita, considerada culta com suas prescrições, o que ainda alimenta os problemas sérios na aprendizagem da língua materna. Faz-se, portanto, necessário conscientizar-se acerca da introdução da Língua Falada no currículo do Ensino Fundamental como uma das modalidades de uso da língua materna (paralela à escrita), com funções igualmente importantes na sociedade, uma vez que tanto a fala como a escrita são responsáveis pela formação cultural de um povo.

1. CONSIDERAÇÕES ENTRE AS RELAÇÕES FALA/ESCRITA

Considerando que são os usos que fundam a língua e não o contrário, defende-se a tese de que falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. Sendo assim, é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática.

O que se propõe, na realidade, do ponto de vista de Marcuschi (op.cit), é que se veja a relação entre fala e escrita dentro de um quadro mais amplo no contexto das práticas comunicativas e dos gêneros textuais, uma vez que ambas são duas práticas sociais e não duas propriedades de sociedades diversas.

---

[1] Pós-graduada em Letras e Professora da Escola Municipal Félix Araújo Este texto é uma versão simplificada da monografia de conclusão do curso de Especialização em Lingüística e Literatura – UEPB.

Portanto, segundo o autor, as relações de semelhanças e diferenças entre fala e escrita não são estanques nem dicotômicas, mas contínuas ou, pelo menos, graduais (considerando-se que o controle funcional do contínuo acha-se no plano discursivo).

Partindo dessas posições, o autor apresenta um modelo para analisar o grau de consciência dos usuários da língua a respeito das diferenças entre fala e escrita, através da atividade de transformação, denominada de retextualização. Nessa proposta, Marcuschi trabalha com operações que considera as mais comuns realizadas na passagem do texto falado para o texto escrito. Ao todo, o autor propõe 9 operações textuais discursivas. Dessas, elegemos, na experiência que realizamos, apenas 4 operações, cuja ordem atende à necessidade mais recorrente da turma:

1ª: Introdução à pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas (estratégia de inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia).

2ª: Introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos *tópicos discursivos* (estratégia de inserção).

3ª: Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (estratégia de eliminação para uma condensação lingüística).

4ª: Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (estratégia de eliminação baseada na idealização lingüística).

2. METODOLOGIA

Buscando vivenciar uma prática de leitura e de escrita partindo da modalidade oral na perspectiva da Lingüística Textual, aplicada ao ensino, o presente trabalho desenvolveu-se numa escola pública da Rede Municipal de Campina Grande – Escola Municipal Félix Araújo, na turma Pós II – EJA (Educação de Jovens e Adultos). A nossa experiência teve como referência dois programas de TV: *Cidade Alerta,* da TV Record (apresentado por Luís Datena) e o *Programa do Ratinho,* do SBT, escolhidos com base numa enquete realizada com os alunos. Nossa intenção era responder às seguintes questões:

1º) Que resposta os alunos apresentam a um trabalho sistemático do ensino da modalidade escrita partindo do oral?

2º) Que importância há em se trabalhar estas duas modalidades paralelamente?

Partindo desses questionamentos, deu-se início a uma experiência que se desenvolveu em várias etapas, obedecendo à seguinte seqüência:

a. Aplicação de uma enquete para saber a que programas de Rádio e TV os alunos costumam assistir.

2º) Observação de duas aulas de Língua Portuguesa da professora regente.

3º) Gravação dos programas escolhidos pelos alunos.

4º) Planejamento e preparação das atividades.

5º) Leitura dos programas exibidos, envolvendo leituras decodificadora, inferencial e avaliativa, dentro de uma abordagem interacionista.

6º) Retextualização dos textos orais.

Nossa experiência desenvolveu-se no período de 06 de novembro até 06 de dezembro de 2001, totalizando 18 encontros de práticas efetivas em sala de aula (envolvendo, no primeiro momento, atividades de leitura, e a seguir, atividades de retextualização, objeto de nosso trabalho) e mais 06 encontros para observação das aulas de Língua Portuguesa, aplicação da enquete e encerramento da experiência.

Consciente da defasagem do ensino de Língua Portuguesa na escola pública, a experiência buscou despertar nos alunos uma nova concepção de leitura e escrita, priorizando uma prática de reescritura de textos que partisse do estudo da modalidade oral. As atividades de reescritura foram denominadas, nessa experiência, de <u>retextualização</u>, uma vez que nos orientamos pela visão de Marcuschi (2001) para trabalhar a passagem do oral para o escrito. Pretendíamos dar condições para o aluno discernir o que é próprio do texto escrito e do texto oral.

Decidimos trabalhar com a proposta de <u>retextualização</u>, porque a abordagem é importante para o redimensionamento da concepção de Língua, tanto para o aluno, como para o professor, visto que este prioriza apenas a escrita, esquecendo, portanto, que somos falantes. Essa proposta se constitui num novo estudo da Lingüística, que já está sendo colocado em prática como forma de

minimizar os problemas apresentados, em geral, na organização do texto escrito.

A metodologia de trabalho esteve voltada para o ensino de Língua Materna no 1° Ciclo do Ensino Fundamental, proporcionando aos alunos situações que possibilitassem uma melhor conscientização e valorização do estudo da modalidade oral como uma alternativa viável para se chegar ao texto escrito, contribuindo, assim, para um melhor conhecimento dos usos da língua.

O *corpus* de nossa experiência pedagógica compõe-se de 18 atividades de Retextualização realizadas pelos alunos da referida turma. Dessa forma, para efeito de análise no presente artigo, selecionamos do referido corpus duas atividades de retextualização de um dos alunos integrantes da turma Pós II – EJA. Este aluno, estando nas últimas séries do 1° Ciclo do Ensino Fundamental, apresentava em seus textos, segundo a professora regente, sérios problemas de construção de textos escritos. Esperamos que o resultado da análise a seguir possa se constituir em subsídio para a elaboração de propostas de trabalho que focalizem o conhecimento de texto escrito quanto à sua forma, favorecendo o domínio mais adequado da escrita, pois, partindo-se do oral pode-se chegar à organização do texto escrito, inclusive aquele mais adequado à língua formal escrita.

3. AS ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO

Após as atividades de leitura realizadas como atividades precedentes (ver etapa 5 da seqüência presente no item 2), passamos a mediar as seguintes atividades:

2. Retextualização de trechos falados pelo apresentador do programa Cidade Alerta (Luís Datena) – atividade realizada de forma individual.

3. Retextualização de trechos falados pelas pessoas entrevistadas numa das reportagens do Programa Cidade Alerta – atividade realizada em dupla.

4. Retextualização de trechos falados pelo apresentador Ratinho – atividade feita em dupla, sem a minha orientação.

5. Exercício de verificação, utilizando outros trechos, selecionados na gravação dos programas citados. Nesse exercício,

os alunos deveriam empregar adequadamente os conhecimentos da retextualização trabalhados nas atividades acima referidas. Vale ressaltar que esse exercício não tinha como objetivo a atribuição de notas.

A cada atividade de retextualização, comparávamos a forma de registro entre os dois textos: falado X escrito, identificando os recursos de organização desses textos, priorizando a pontuação (ponto continuativo, ponto final, ponto-parágrafo e a vírgula), paragrafação, eliminação de repetições, hesitações, reduplicações e de alguns marcadores conversacionais.

É preciso reconhecer que não é fácil, para o aprendiz, trabalhar com essas duas modalidades paralelamente, como a transformação da fala para a escrita, ou seja, a retextualização, uma vez que ele não foi exposto a este tipo de prática e a escola prioriza a escrita de frases isoladas. Por isso, nesse primeiro momento, priorizamos o emprego da pontuação e da paragrafação de acordo com a compreensão do texto falado, através da gravação e leitura. E, no segundo momento, o exercício de retextualização priorizou a eliminação dos itens referentes à primeira e segunda operações, (ver item 1.0, p.1), de acordo com a compreensão do texto falado, através da gravação e leitura.

Vejamos este primeiro exemplo de retextualização:[2]

3.1 Retextualização: Emprego da pontuação (ponto continuativo, parágrafo e final e a vírgula) e da paragrafação.

EXEMPLO 1- MOMENTO INICIAL
TRECHO FALADO PELO APRESENTADOR

1 "eu concordo que muita estrada no brasil não tem condição de você trafegar...
2 tem estrada que é uma verdadeira barbaridade... concordo também que essas
3 concessionárias lucram muito com pedágio... é pedágio em cima de pedágio

[2] Na retextualização, preservamos a escrita original do aluno.

4 e devolve pouco à população que utiliza dessas estradas... mas também...
5 eu vou dizer uma coisa pra você hem... tem imperícia... tem imprudência...
6 tem muita gente que dirige alcoolizada... eu vou dizer uma coisa pra você...
7 a situação é complicada... sabe... chamam essa rodovia de rodovia da
8 morte... rodovia régis bittencourt... rodovia da morte... rodovia da morte...
9 rodovia da morte tal...

RETEXTUALIZAÇÃO DO ALUNO

1 "Eu concordo que muita estrada no Brasil não tem condição de você
2 trafegar. Tem estrada que é uma verdadeira barbaridade. Concordo
3 também que essas concessionárias lucram muito com pedágio, é pedágio
4 em cima de pedágio e devouve pouco a população que utiliza dessas
5 estradas. Mas também, eu vou dizer uma coisa pra você hem, tem
6 imperícia, tem muita imprudência, tem muita gente que dirige alcoolizada,
7 eu vou dizer uma coisa pra você, a situação é complicada
8 Sabe, chamam essa rodovia de rodovia da morte, rodovia Régis
9 Bittencourt, rodovia da morte, rodovia da morte, rodovia da morte tal."

Podemos observar que o exemplo 1 apresenta, como características típicas da fala, pausas maiores, pausas menores e uma estrutura num contínuo, pois representa um turno sem interrupções. É relevante ressaltar que a transformação de um texto com um nível de fala mais cuidada como sobre esse em destaque permite um trabalho de retextualização com menos

esforço, facilitando, assim, a compreensão dos alunos desse processo. Nossa intenção, nesse primeiro momento, era que os alunos percebessem que, com base na intuição, fornecida pela entoação das falas, essas pausas poderiam ser traduzidas, no texto transcrito, pelo uso dos sinais de pontuação: ponto continuativo, ponto-parágrafo, ponto final, vírgula e a paragrafação. Nesse exercício inicial, trabalhamos com a estratégia de inserção, que consiste na introdução de elementos novos no texto escrito (os sinais de pontuação). Essa operação segue a sugestão da prosódia para pontuar o texto escrito.

Dessa forma, vimos que, na retextualização feita pelo aluno, foi usado o ponto continuativo para encerrar uma idéia curta (*"eu concordo que muita estrada no Brasil não tem condição de você trafegar." Linha 1 e 2),* o ponto-parágrafo para encerrar um período longo (*"...a situação é complicada. Sabe, chamo essa rodovia de rodovia da morte..." Linha 7 e 8*), aqui introduzimos o uso da paragrafação como estratégia de inserção – 4ª operação, o ponto final para encerramento do texto (*"... rodovia da morte, rodovia da morte, rodovia da morte tal" Linha 8 e 9*) e o uso das maiúsculas (*"Eu concordo que muita estrada no Brasil..." linha 1*).

Quanto à vírgula, que também foi empregada nesse texto, foi possível perceber que o aluno, na escrita, empregou este sinal para enumerar orações da mesma natureza(*"... tem imperícia, tem imprudência, tem muita gente que dirige alcoolizada ..." - L. 5 e 6*), uma das funções da vírgula, na língua escrita, e para dar uma pausa menor (*"...Concordo também que essas concessionárias lucram muito com pedágio, é pedágio em cima de pedágio..." – L. 2 e 3*). Essas estratégias funcionam, como destaca Marcuschi (op.cit.), com "... uma necessidade de 'disciplinar o texto', dando-lhe uma aparência mínima da escrita" (p. 80).

No decorrer do trabalho, percebemos que, a cada atividade aplicada em sala de aula, o uso da pontuação surgia quase que espontaneamente, organizando o texto escrito. Ainda, os alunos se interessavam cada vez mais, sentindo-se estimulados a melhorar sua escrita, pois, ao ouvir a gravação, e depois, ao fazer leitura da transcrição, iam percebendo expressões que são características da fala e não da escrita.

Vejamos, agora, outro exemplo de retextualização para evidenciar a afirmação dita acima: – No exemplo a seguir, utilizamos a estratégia de eliminação, baseada na idealização

lingüística e a estratégia de eliminação para uma condensação lingüística.

3.2 RETEXTUALIZAÇÃO: ELIMINAÇÃO DE REPETIÇÕES, HESITAÇÕES E DE ALGUNS MARCADORES CONVERSACIONAIS

EXEMPLO 2 – MOMENTO INICIAL
TRECHO FALADO PELO APRESENTADOR

2. "eu acho o seguinte: eu penso o seguinte a pessoa não gosta mais...
3. não quer mais viver com a outra ... é é de repente se apaixona por outra
4. pessoa... é é ninguém é dono do coração de ninguém... mas tem compromisso...
5. botou o filho no mundo... tem que cuidar...não interessa se tá desimpregado...
6. por que que o filho tem que ficar nas costas só da mãe ou ou da avó?
7. É porque tem muita mocinha aí...que bota filho no mundo e a avó é quem
8. cuida... é a avó...é ou não é?... então eu acho o seguinte: eu acho que você...
9. eu não vou nem entrar em questão... mas essa desculpa que tá desempregado
10. pra mim não vale mais.. .porque criança não quer saber se tá desempregado...
11. doutor (incompreensível) vai atendê-la... vai conversar e vai cuidar
12. desse caso..."

RETEXTUALIZAÇÃO DO ALUNO

2. " Eu acho o seguinte: a pessoa não gosta mais, não quer viver com a outra,
3. de repente se apaixona por outra pessoa, é ninguém é dono do coração de ninguém,

4. mais tem compromisso, botou filho no mundo, tem que cuidar. Não interessa se
5. está desempregado.
6. Por que o filho tem que ficar nas costas da mãe ou da avó? é porque tem
7. muita mocinha, que bota filho no mundo e a vó é que cuida.
8. Então eu acho que não vou entrar em questão, mas essa desculpa que está
9. desempregado para mim não vale mais. Porque criança não quer saber se está
10. desempregado. O advogado (incompreencível) vai atende-la e cuidar desse caso."

Nessa retextualização, como podemos perceber, o aluno já demonstra um melhor entendimento quanto às diferenças e semelhanças entre as duas modalidades, uma vez que o texto acima, produzido pelo aluno, trouxe uma forte redução dos elementos destacados nas operações 1ª e 3ª, ou seja, houve algumas eliminações de repetições (L.1), hesitações (*éé,L.2/;que que, L.5/; ou ou , L.5*), reduplicações (*"...é avó é quem cuida...é a avó...é ou não é?, L.6/7)* e de alguns marcadores conversacionais (*tá, L.4/; eu acho, L.7/; não é?, L.7; pra, L.9*), utilizando, portanto, a estratégia de eliminação para uma condensação lingüística.

No geral, podemos afirmar que nosso trabalho começou a apontar resultados e mudanças no desempenho de nossos alunos, pois estes já conseguiam identificar, no texto transcrito, recursos utilizados na fala, que deviam ser evitados ou substituídos por outros próprios da escrita, quando realizavam a passagem de um texto para o outro. E, até mesmo, nos últimos exercícios, já faziam sozinhos a reconstrução de estruturas truncadas.

REFERÊNCIAS

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel, ASSOESTE, Campinas: UNICAMP, 1984.
MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ALB/ Mercado de Letras, 1997. (Leituras no Brasil)

INCENTIVANDO A APRENDIZAGEM DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Helena Steinmuller da Costa
Aluna
Maria Gorete de Medeiros
Professora
Tanielba Lêla Araujo
Aluna
UFCG / Campus I / CH / DE

1. Introdução

44

É muito comum ouvir-se dizer que o ser humano distingue-se dos outros animais por ser inteligente, criativo e sensível. Essa categoria só lhe é possível pela sua capacidade de pensar e de expressar o que está pensando através da linguagem.

A língua escrita é uma das manifestações da linguagem através da qual o homem se entalha na matéria e imortaliza o seu pensar e o seu agir, tornando-se um instrumento importante tanto em relação aos aspectos sócio-profissional quanto existencial do ser humano.

Mesmo assim, ao invés de evidenciar o reconhecimento de que a capacidade de escrever faz parte do potencial do ser humano, a sociedade tende a propagar a idéia de que escrever é um dom que nem todos possuem. Dessa forma, muitas pessoas acreditam que escrever é uma característica inata dos poetas e dos romancistas. Por isso, torna-se comum a emissão de frases como: "Eu não tenho jeito para a escrita", "Escrever não é meu forte".

A verdade sobre a habilidade de escrever em muito desmitifica essa concepção, a partir do momento em que se reconhece que qualquer indivíduo normal pode (e deve) ser um redator proficiente na língua materna. Para que isso ocorra, faz-se necessário que ele desenvolva habilidades específicas do ato de escrever, cabendo à escola a função preponderante de favorecer o

acesso à escrita, desde as séries iniciais, levando o aluno a uma prática de escrita, conforme o seu uso social.

No entanto, de acordo com nossas experiências enquanto alunas do curso médio e superior, além daquelas que nos foram possibilitadas nos contatos com classes do ensino fundamental, podemos afirmar que (ainda hoje) grande parte do alunado desses níveis de ensino revela significativas dificuldades para redigir textos capazes de oferecerem uma compreensão satisfatória a quem os lê. Essas dificuldades não são inerentes às pessoas, mas têm razões para existir. Dentre elas, está um insuficiente exercício de elaborações textuais, essencialmente na educação infantil e no ensino fundamental. Para validar essa conjectura, podemos afirmar que, segundo o que temos percebido na prática de ensino de algumas escolas públicas, os incentivos pedagógicos para propiciar produções textuais escritas tornam-se mais intensos a partir do 1° ciclo final.

Na disciplina Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, do curso de Pedagogia, temos procurado desenvolver experiências de docência voltadas para uma reflexão teórico-prática a respeito do ensino da escrita em classe de Educação Infantil. Tais experiências têm-nos propiciado a oportunidade de verificar as possibilidades de ensino-aprendizagem de textos escritos a crianças que ainda não conseguem ler e escrever convencionalmente.

O presente relato tem como objetivos descrever alguns procedimentos adotados, e refletir sobre o seu papel de incentivador da aprendizagem da escrita nesse nível da escolaridade formal.

2. Experiência de escrita na Educação Infantil

2.1- Fundamentos teórico-metodológicos

A mudança significativa na orientação atual para o ensino da língua escrita resulta basicamente das contribuições teóricas sobre dois campos de estudo: o da aquisição da escrita e o do desenvolvimento da escrita. O primeiro diz respeito à aquisição do sistema de escrita, ou seja, das habilidades de transitar do sistema fonológico para o sistema ortográfico (escrever) e deste para aquele (ler). O segundo diz respeito à utilização do sistema de escrita para

a interação social, isto é, ao desenvolvimento das habilidades de produzir textos.

As reflexões aqui apresentadas se atêm mais à aquisição do sistema de escrita embora reconheçamos que se trata de momentos inseparáveis no processos de ensino-aprendizagem, pois, de acordo com o que lemos no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI – (1998) e em obras como a de Marcuschi (2001), se houver maior intensidade no ensino de produção textual escrita na Educação Infantil, maior será a probabilidade de, no 1° ciclo do Ensino Fundamental, ter-se alunos mais aptos a avanços expressivos em relação à habilidade de escrever textos.

De acordo com as idéias sobre a psicogênese da escrita infantil, a orientação para o ensino da escrita é a do princípio não linear, complexo, em que o aprendiz aprende a escrever agindo e interagindo com a língua escrita, com base em seus conhecimentos prévios sobre essa modalidade, formulando e testando hipóteses sobre as correspondências entre o oral e o escrito. Nesse contexto, as dificuldades do aluno são indicadoras do processo de construção do sistema de escrita, reveladoras, portanto, das hipóteses com que o aluno está atuando. Por essa razão, a leitura de textos na classe de Educação Infantil constitui-se numa atividade imprescindível para familiarizar a criança com as características da linguagem escrita. Trata-se de familiarizá-la com as características próprias dos gêneros textuais adequados para essa faixa da escolaridade.

Curto e outros (2000:68, vol. I) afirmam que desde muito cedo se pode ler e escrever, desde que não se encare o saber e o não saber a forma convencional de escrita como a única perspectiva, mas se privilegie a idéia de quando e como se sabe ler e escrever.

A esse respeito, de acordo com as idéias contidas no RCNEI (1998:146–V.3), podemos dizer que nesses momentos de criação textual a interação entre professor e alunos deve ocorrer numa cumplicidade que permita a quem ensina intervir sobre a estrutura do texto, mostrando determinados significados e propondo a substituição dos usos excessivos de expressões do tipo *"e", "aí", "daí"*, por conectivos mais adequados à linguagem escrita, bem como expressões que marcam temporalidade e causalidade (*"de repente", "um dia"* etc). Nesse processo, julgamos fundamental considerar e valorizar a capacidade de ler e escrever da criança.

2.2- *Algumas reflexões sobre duas atividades escritas na sala de aula*

Na intenção de vivenciar uma prática de ensino da escrita, de forma mais intensa, efetivamos numa classe de pré-escola 2, de uma creche municipal, 20 horas/aula de ensino multidisciplinar, com ênfase na leitura e produção de textos. Mesmo diante de tão pouco tempo, esforçarmo-nos para oferecer uma certa variedade de gêneros textuais nesse trabalho.

Com o objetivo de mostrar como vivenciamos essa experiência, passaremos a descrever duas atividades, sendo uma delas referente à produção de um texto a partir de uma rotina da classe e a outra a partir de uma história lida nesse ambiente.

Na primeira atividade, apresentamos para as crianças um *calendário* previamente traçado numa folha de papel madeira, para sua preparação em sala de aula (a denominação, a devida colocação dos nomes dos dias da semana e dos numerais do mês). Os registros escritos foram feitos por uma de nós, à vista das crianças, a partir da colaboração delas, formulando enunciações que revelaram a sua compreensão do que é um *calendário:* para que serve, que dados contém, como deve ser usado.

Nas aulas seguintes, foi promovido o sorteio de crianças para ajudarem a fazer o registro escrito das atividades realizadas durante as aulas, e/ou a ilustração correspondente. A princípio, esses registros abrangiam o que havia sido feito na aula anterior. Nesses instantes, a intenção pedagógica também foi provocar a compreensão infantil matemática referente aos conceitos de *ontem* e *hoje*.

Um dos diálogos que marcou este tipo de atividade é o apresentado a seguir:

Estagiária: – Vamos sortear uma criança para ajudar a "tia"?
Criança:– Eu quero ir!
Estagiária.– A tia sorteou um amiguinho, quem será?
Criança:– Eu sei!
Estagiária: – É "fulano"! Agora o amiguinho vem até aqui para escrever no calendário o que a gente fez na aula de ontem, tá bom?
Criança: – Eu só sei escrever de um jeito, tia.
Estagiária: – E como é esse seu jeito?

Criança: – Eu escrevo com o meu nome. (A criança quis dizer que só sabia escrever as letras do seu nome).
Estagiária: – Não tem problema, você pode escrever do seu jeito mesmo.

Depois deste diálogo, a criança sentiu-se segura e registrou no *calendário*, da maneira que sabia, o que tínhamos feito na aula anterior e o seu nome.

Nessa experiência, a criança dispôs-se a "escrever". Quando esta disposição não acontecia, era a estagiária quem escrevia a enunciação oral da criança. Neste caso, era solicitado à criança que fizesse um desenho para o que estava escrito.

Julgamos que a importância desta atividade esteve no fato de propiciar à criança percepções do tipo: usamos a escrita para registrar o que fizemos; o calendário serve para nos lembrar quando fizemos algo; para escrever algo usamos letras, ao invés do desenho.

Nessa ocasião, além de terem sido propiciados à criança atos de escrita tipo testemunho (quando ela via a estagiária efetivando o registro escrito do que havia sido feito no dia anterior), também lhe foi dada a oportunidade de refletir sobre o que é escrever e o que é desenhar. Isso é relevante já que, de acordo com Ferreiro (1990), a busca da diferenciação entre o desenho e a escrita, dentro do universo das marcas gráficas, constitui-se um fato importante na evolução da compreensão infantil a respeito dos conhecimentos da leitura e da escrita.

No caso específico da atividade em referência, percebe-se a consciência infantil de que sua escrita é diferente daquela que os adultos ou crianças maiores usam. Isto ficou explícito quando a criança falou " Eu só sei escrever de um jeito, tia", reforçando com a afirmação "Eu escrevo com o meu nome", quando quis explicar que as únicas letras de que dispunha para escrever qualquer nome eram as que faziam parte do seu próprio nome.

A análise desse comportamento infantil possibilita-nos dizer que, pelos conhecimentos de escrita que essa criança possuía (naquela época), ela já sabia que escrever e desenhar são atividades diferentes e que para escrever são necessárias letras e não garatujas. A atividade ora referida ofereceu à criança liberdade para exercitar a sua forma de escrita. Por isto, defendemos que ela seja usada com freqüência em classes pré-escolares, já que, com o tempo, a criança que exercita escritas pessoais espontâneas tende a aprimorar as suas concepções referentes à evolução do conhecimento da escrita de forma mais rápida do que aquela criança que

não vive essa experiência tão freqüentemente. Isto significa dizer que quanto mais cedo a criança começar a exercitar a escrita, mais rapidamente ela vai desenvolver suas habilidades referentes aos atos de ler e de escrever.

A outra atividade de escrita desenvolvida durante a nossa docência, escolhida para relatar, partiu da leitura da história denominada *"O Sorvete"*, contida em Bacha (1975:15-19), sendo esta distribuída em cinco dias. Todos os dias, uma de nós apresentava a leitura de um capítulo. Para realizar essas apresentações, utilizávamos um painel de TNT (tecido sintético) no qual afixávamos as gravuras correspondentes a cada capítulo da história.

Na oportunidade, desenvolvemos enunciações que motivaram as crianças a levantar hipóteses a respeito da parte da história que estava sendo apresentada. De certa forma, isto requeria que elas recapitulassem a parte que já havia sido contada, em especial, o capítulo anterior.

Em termos de resultado, achamos que isto favoreceu às crianças a prática de resumir o que já havia sido lido e de resgatar o encadeamento lógico da história. Também lhes proporcionou o exercício e o desenvolvimento da habilidade de emitir enunciações orais com características de linguagem escrita, uma vez que através da leitura auditiva elas se familiarizavam com as características da linguagem referente àquele gênero de texto.

Durante a leitura de cada capítulo, aproveitamos todas as chances para promover a escrita de textos em classe. Como exemplos, podemos citar o texto enumerativo referente aos ingredientes usados na produção doméstica do sorvete e o da sua própria receita.

Ao concluirmos a leitura de cada capítulo e a leitura completa da história, julgamos conveniente oferecer a uma das crianças a oportunidade de realizar a leitura incidental da obra lida. Observamos que, ao "ler" a história, a criança não fugia do enredo original e, em algumas partes, fazia a leitura do mesmo jeito que ouviu, tanto em relação às enunciações orais, quanto em relação à forma de segurar o livro (de frente para a classe), apontando com o dedo o que achava estar lendo.

Em termos de contribuições para a aprendizagem de escritas textuais, entendemos que ao exercitar a leitura a partir de uma outra efetivada de forma auditiva, a criança está reproduzindo oralmente uma linguagem que se manifesta na forma da escrita. Em tais situações, ao mesmo tempo em que ela percebe que o que enuncia oralmente corresponde ao que está escrito no texto, vai se

apropriando da idéia de que na linguagem escrita existem certas particularidades em relação à forma de dizer. Por outro lado, ao associar o movimento convencional que a professora usa para ler e escrever, a criança está adquirindo o conhecimento social que se constitui no fato de que tanto a escrita quanto a leitura são efetivadas da esquerda para a direita.

No momento em que foi efetivada a escrita dos ingredientes do sorvete, notamos que as crianças mostraram-se muito interessadas, uma vez que algumas delas já haviam declarado que queriam aprender como fazer o sorvete, para que suas mães também o fizessem em casa. Essa oportunidade de listagem foi aproveitada para a efetivação da análise dos nomes de dois dos ingredientes, de forma que as crianças denominaram cada uma das letras que os constituíam, identificando-as no abecedário e nos crachás que cada uma trazia preso ao peito.

Essa análise, ao mesmo tempo em que propiciou às crianças um clima de jogo lúdico, incentivou-lhes a se apropriarem do conhecimento dos nomes das letras e da memória das suas formas gráficas correspondentes, o que constitui um estímulo para ampliação do repertório das letras, conhecimento que muito lhes ajudará futuramente, para experimentar a hipótese de escrita referente à idéia de garantir a diferença das representações escritas de nomes diferentes, através da variação da seqüência de letras que usarão para representá-los.

O momento em que foi efetivada a escrita do texto referente à receita do sorvete foi muito empolgante, uma vez que já havia por parte das crianças o interesse de memorizá-la para ensiná-la à mãe, para que pudesse fazer o sorvete caseiro para a família. Esse foi um dos momentos da nossa docência em que sentimos o quanto é importante que o professor desenvolva produções escritas correspondentes ao interesse infantil. Tivemos a idéia de que a experiência de produção textual escrita não se encerraria ali, pois certamente, em casa, muitas daquelas crianças haveriam de ditar aquela receita para alguém da família que pudesse copiá-la e/ou executá-la juntamente com elas.

3. Considerações finais

Em princípio, durante a efetivação da nossa docência, ficamos receosas a respeito de como as crianças haveriam de se comportar durante a realização das atividades escritas, tendo em

vista o fato de que a forma como as estávamos planejando consistia numa novidade a que elas ainda não estavam acostumadas.

Para a nossa surpresa, percebemos que as crianças se sentiram motivadas a realizar as atividades e que o nível de envolvimento revelado denotava que o que estava sendo realizado era valorizado por elas. A atenção que cada uma reservava a tudo que acontecia nos momentos de produções textuais escritas era tão notória a ponto de que aquela que executava alguma tarefa parecia empenhada em realizá-la bem, enquanto as outras se esforçavam para cooperar com ela.

Mediante o que foi dito aqui, só nos resta ratificar a idéia de que ensinar produção textual escrita na *Educação Infantil* tanto é necessário quanto possível. Por essa razão, recomendamos ao professorado de classes pré-escolares que procure instituir, mais intensamente, o ensino da escrita centrado no texto, a fim de contribuir expressivamente para a aquisição de pré-requisitos que serão importantes para o desenvolvimento da habilidade infantil de produzir textos escritos.

REFERÊNCIAS

BACHA, Magdala Lisboa. *No mundo da linguagem*: livro 1, textos de leitura: comunicação e expressão, 1º grau. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI). Brasília. V.3, 1998.

CURTO, Lluíz Marruny (org.) *Escrever e ler:* como as crianças aprendem e como o professor pode ensina-las a escrever e ler. Vol. I. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____ *Escrever e ler: materiais e recursos para sala de aula*. Vol. II. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita:* atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília. A escrita... antes das letras. In: SINCLAIR, Hermine (Org.) *A produção de notações na criança:* linguagem, número, ritmos e melodias. São Paulo: Cortez, 1990. (Educação Contemporânea). pp.19-70.

O TEXTO TELEVISIVO E O LIVRO CRUZANDO CAMINHOS NA ESCOLA

Rosângela Pontes Carvalho Gomes
Especialização em Letras/ UEPB

1. Introdução

Atualmente, estudiosos preocupados com a situação de evasão nas escolas e com o ensino – aprendizagem da leitura e da escrita voltam seus olhares para pesquisas que sugerem uma redefinição do conceito que se tem de língua e de linguagem proporcionando, assim, uma revisão dos conceitos relativos à gramática, à produção textual e ao próprio ato de leitura.

Inserido neste contexto de inquietude, este trabalho nasceu pela necessidade de levar às crianças das classes não favorecidas o incentivo à leitura de livro infanto-juvenil, de forma interdisciplinar. No contexto das novas tecnologias, buscamos o interesse pela televisão como fator que pode resgatar o encantamento pela leitura: programas como o *Sítio do Pica Pau Amarelo* oferecem ao telespectador a palavra se movimentando no espaço e evoluindo no tempo, em cores e com som, para incentivar os alunos a refletir, a pensar, a agir e a ler, pois, através das imagens produzidas na tela, as possibilidades de leitura se ampliam. Como disse Machado (1996:169), "A mídia com a palavra tridimensionalmente trabalhada exige do homem grandes transformações no modo de pensar e agir".

Se há os que apontam vantagens no uso da tecnologia na sala de aula, há, também, os que não acreditam nessas vantagens. Tivemos, portanto, que enfrentar conceitos preestabelecidos, segundo os quais o avanço das tecnologias tem provocado a redução do hábito de leitura de livros. Entendemos que não podemos negar radicalmente as novas tecnologias, nem aceitá-las passivamente. Devemos, sim, demonstrar que o desenvolvimento das habilidades de leitura pode depender da interação que as ações pedagógicas proporcionam ao aluno, ao estabelecerem a relação entre o livro e a

mídia. Nesse sentido, o caráter interdisciplinar das atividades aqui relatadas pode constituir um desafio para despertar o interesse pela leitura do texto literário impresso.

2. Descrição da Experiência

A experiência de ensino aqui apresentada foi desenvolvida numa instituição não governamental, sem fins lucrativos (SEDE_ Sociedade de Estudos e Educação Espírita). Inicialmente, foram cadastradas quinze famílias carentes residentes em bairros circunvizinhos, que tinham crianças na faixa etária entre 06 e 07 anos de idade, matriculadas na escola.

Todas as famílias cadastradas foram visitadas pessoalmente, com o objetivo de verificar o contexto sócio-cultural-econômico que as envolvia. Em seguida, foi realizada uma entrevista com os pais para confirmar nossa observação quanto ao perfil de cada família. Quanto às crianças, fizemos uma sondagem a fim de inteirar-nos do nível cultural de cada aluno que iria participar das aulas. Tanto as crianças quanto suas famílias foram ajudadas com entregas de feiras, roupas e oficinas profissionalizantes oferecidas pela Instituição.

A experiência foi desenvolvida em fevereiro de 2002, e se fundamentou nas contribuições teórico-metodológicas de Braggio (1992), Smolka (1988) Soares (2000) e Machado (1996).

O principal objetivo do trabalho era desenvolver a leitura por prazer através do desenvolvimento de atividades com textos não-escolares. Para isso, selecionamos um episódio do *Sítio do Pica Pau Amarelo* – "As reinações de Narizinho" – para estabelecer a relação entre o programa de TV e o livro de Monteiro Lobato. Nessa experiência, desenvolvemos variadas atividades de dramatizações das histórias lidas, através de um trabalho interativo, professora e alunos, em que vivenciamos a junção da linguagem viva, em ação, permitindo a construção do dizer e do ser sujeito do seu dizer em textos coletivos. Enfim, incentivamos a leitura de livros de literatura infantil que o próprio episódio em questão sugeria. Exibimos o episódio "As reinações de Narizinho" em duas etapas para evitar fadigas, já que a fita tem a duração de 90min. No entanto, nos surpreendemos ao ouvir as reclamações dos alunos para que deixássemos o episódio ser concluído.

Após o transcorrer das primeiras aulas, observamos que a mediação individual dos alunos só poderia ser feita se nós ocupássemos a turma com atividades diversificadas. Para isso, a turma foi dividida em grupos que se revezavam nas propostas de atividades da sala: enquanto estávamos mediando um grupo nas atividades de escrita, os outros grupos estavam desenvolvendo atividades que não exigiam mediação direta. Descreveremos alguns encontros nos quais destacamos algumas atividades representativas do trabalho com leitura:

1. O canto das músicas do programa exibido: Sítio do Pica pau Amarelo.
2. A leitura, pela professora, das letras dessas músicas;
3. A busca de palavras-chave, pelos alunos, nas letras das músicas;
4. A divisão da turma em grupos para a realização de diversas atividades como: pintura dos personagens do sítio, dobraduras de animais de sítio, charadas com nomes dos personagens desse programa, palavras-cruzadas, ilustrações das letras trabalhadas em sala, construções de bonecos de pano;
5. Leitura dos livros de literatura infantil citados no episódio "As Reinações de Narizinho".

Nessa perspectiva de despertar para a leitura prazer, tomando como referência a relação Livro x Televisão, três passos foram realizados: a leitura dos livros de literatura infantil, a leitura oral de um texto produzido coletivamente pela turma e, por fim, a escrita de textos.

O primeiro passo foi marcado pelo círculo de leitura, quando foram distribuídos diversos livros infantis com os alunos para que escolhessem um para ler. Nessa atividade, os alunos fizeram uma leitura silenciosa. Cada um à sua maneira, apresentou o livro lido, mostrando a capa, contando o que pôde perceber da história através das imagens. Entre as histórias lidas estavam *Chapeuzinho Vermelho*, *Branca de Neve* e *Cinderela*. Pudemos observar que houve grande interesse dos alunos na escolha dos livros, na forma de manuseá-los, de ler as histórias e de contá-las para os colegas. Uma demonstração do interesse e desempenho dos alunos pode ser ilustrada com o episódio em que solicitamos um aluno a leitura do livro que havia escolhido, *Branca*

de Neve. Observando o desempenho desse aluno, averiguamos progressos na forma como passava as páginas e lia as imagens contando a história. Os alunos, nessa etapa do trabalho, sempre intervinham na história contada pelo colega, tentando mostrar que também conheciam a história.Vejamos abaixo a transcrição desse episódio de interação professora-aluno centrada na leitura:

P: Que estória é essa?
J: Branca de Neve
P: Ah! A estória de Branca de Neve...o que fala essa estória?
J: A malvada olhou pru espelho.
P: Olhou pru espelho!
J: Ai...apareceu isso aqui... e dissi qui Branca di Neve era a mais bunita.
P: A bruxa ficou zangada?...e ai...?
J: Ai ...mandou o príncipe pegar Branca de Neve.
P Virgem Maria!!! O príncipe?
J: O caçador.
P: Mas ele matou Branca de Neve?
J: Não, ele mandou ela fugir... ai.. ela encontrou uma casinha.
P: De quem é essa casinha?Vira a página pra você vê de quem é essa casinha.
J:Dus anãozinhos!!
P:Ah! Dus anãozinhos!
J:Depois ela tava desmaiada
P: Ela estava cansada, dormindo...não era "A"?
J: Depois deu um beijo nela ...ai passou...chegou a bruxa deu uma maça ...
P: Ela morreu com essa maçã?
J:Nnão ...ai veio o príncipe deu um beijo nela.

Esse desempenho na leitura oral partilhada, construída coletivamente, pode ser considerado como avanço no aprendizado dos alunos, quando se considera a história de leitura, a realidade social desses sujeitos.

A segunda atividade em que os alunos obtiveram bons resultados foi a leitura oral de um texto produzido coletivamente. Vejamos o desenvolvimento desses alunos quando decidimos levar a música do Saci. Nesse instante, um dos alunos propôs se fantasiar

de Saci e, assim, cantamos juntos essa música. Os outros alunos se encantaram com a carapuça e o cachimbo do Saci que eu tinha levado. Em seguida, cantamos acompanhando a letra. Essa interação inicial proporcionou um diálogo sobre a origem e as peripécias do Saci. Depois, indagamos aos alunos: "Se o Saci viesse na nossa salinha nos visitar, como ele agiria?". Partindo dessa indagação, obtivemos respostas que nos levaram à construção de um texto coletivo sobre as peripécias do Saci na sala de aula, o qual transcrevemos a seguir:

O Saci na nossa sala de aula

O Saci chegou na nossa sala de aula de repente e começou a bagunçar. Ele pegou as cadeiras e quebrou, pegou as mesas e colocou uma em cima da outra, pegou a câmera da professora Rosângela e fechou. Além disso, o saci fez muito barulho com uma marreta que pegou na sua carapuça.

Depois o saci olhou ao seu redor e disse:

– Ah! Que crianças bonitas! Vamos brincar de pular?.

– Vamos, a gente respondeu.

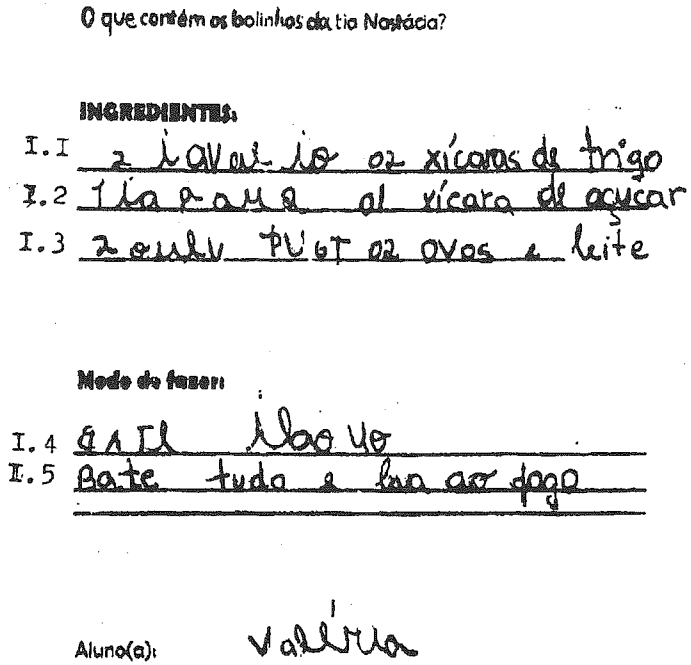
Todos brincaram, mas depois ficamos tristes, porque o Saci foi embora. (texto produzido coletivamente oralmente)

Percebemos, com a construção coletiva do texto, que os alunos conseguiram identificar a forma de diálogo presente na história dos livros de literatura infantil. Nesse processo, percebemos avanços quanto à estrutura da narrativa desse tipo de texto: usando linguagem extremamente coloquial, os alunos se manifestaram como sujeitos do seu próprio dizer. Ao final dessa etapa, lemos em coro o texto produzido.

A terceira atividade que surtiu bons resultados girou em torno do nome de um dos personagens do *Sítio do Pica Pau Amarelo*. No primeiro momento, fizemos uma charada para que os alunos desvendassem o nome da tia Nastácia, depois conversamos sobre a importância desse personagem no sítio e sobre as guloseimas que preparava. Esse episódio favoreceu a discussão sobre a vida social dos alunos e a dos personagens, destacando as

diferenças entre a vida real e a vida dos personagens do Sítio do Pica Pau Amarelo. Depois desse diálogo, seguimos à cozinha, visando presenciar o preparo dos bolinhos de chuva da tia Nastácia pela cozinheira da instituição (SEDE), que colocava os ingredientes no liquidificador, de acordo com a leitura em coro da receita pela turma.

No segundo momento, retornamos à sala de aula, onde relembramos os ingredientes e o modo de fazer os bolinhos deliciosos da tia Nastácia. Lemos em voz alta a receita já escrita numa grande cartolina e, por fim, realizamos a atividade individual que consistiu na escrita da receita dos bolinhos de chuva pelos alunos. O exemplo transcrito a seguir evidencia o aprendizado da escrita em textos por Valéria:


O que contém os bolinhos da tia Nastácia?

INGREDIENTES:

I.1 2 lavadinho oz xícaras de trigo
I.2 1 iaa aua ol xícara de açucar
I.3 2 ouvo PUGT oz ovos e leite

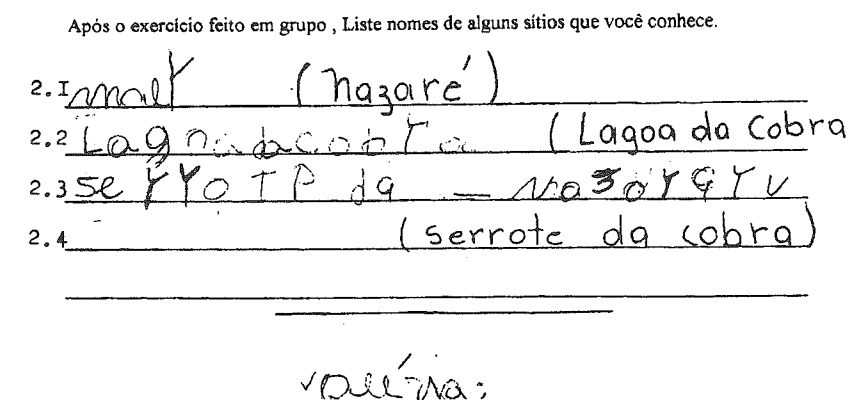
Modo de fazer:

I.4 GAIL Nao UO
I.5 Bate tudo e bua ao fogo

Aluno(a): Valéria

Temos, na linha 1.2, a representação gráfica "iaa aua", que corresponde às sílabas das palavras "xícara de açúcar". Nesse momento, a aluna analisava as palavras e fazia correspondências entre a quantidade de sílaba e as vogais, de forma qualitativa. Além

disso, perdeu o medo de fazer tentativas durante a escrita, ou seja, no momento da atividade a aluna escrevia e logo, em seguida, fazia uma auto-correção repetindo em voz alta a palavra escrita. Observando ainda a evolução da aluna, percebemos que ela se encontrava no nível silábico, e não mais no pré-silábico, como demonstraram suas produções no início das aulas, quando recorria sempre ao uso de letras diversas, sem estabelecer a correspondência entre som/grafia, como atesta uma das suas primeiras atividades na sala de aula, transcrita a seguir:


Após o exercício feito em grupo , Liste nomes de alguns sítios que você conhece.

2.1 mal (Nazaré)
2.2 Lagnadacobra (Lagoa da Cobra
2.3 serrotp da — na3orgru
2.4 (serrote da cobra)

Valéria:

(figura 2)

No momento em que realizou esta atividade, observamos a preocupação da aluna em demonstrar que sabia escrever como a professora, e um grande medo por achar que estava fazendo a atividade de forma errada. A aluna tentou copiar da lista coletiva a reposta para a atividade. Contudo, não podemos caracterizar o desejo em copiar como uma limitação, mas como um avanço no reconhecimento do nosso sistema de escrita.

3. Considerações finais

As atividades analisadas ilustraram o dinamismo existente no desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita pelas crianças na sala de leitura.Observamos o percurso evolutivo no processo de descoberta dos alunos.E foram essas descobertas como a disposição para "ler", para produzir textos, para descobrir a escrita que apontaram para a importância de transformarmos a sala de aula em um ambiente letrado funcional, em que os alunos constroem o conhecimento a partir de suas próprias experiências.

Infelizmente, as escolas atuais se limitam a usar o texto como pré – texto, para a aquisição da linguagem, dificultando assim o prazer em ler.Nesse sentido, foi que decidimos buscar nas imagens tridimensionais da mídia o apoio para redimensionar os nossos conceitos de leitura, de produção textual e, ao mesmo tempo, resgatar a leitura prazer dos livros de literatura infantil.

REFERÊNCIAS

BRAGGIO,S.L.B. *Leitura e alfabetização:* da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

MACHADO,Arlindo. *Máquina e imaginário*. São Paulo:Edusp, 1996

SOARES,Magda Becker. *Letramento:* um tema em três gêneros. Belo Horizonte:Autêntica,2000.

SMOLKA,Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita:* a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez;Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

NUNES, Socorro. *Ensino da ortografia:* uma prática interativa na sala de aula. Belo Horizonte: Formato, 2002; 158 pp.

Indicações de leitura

PINTO, Ziraldo Alves. *Menina Nina: Duas razões para não chorar.* São Paulo: Melhoramentos, 2002.

O livro *Menina Nina: Duas razões para não chorar*, texto e ilustração de Ziraldo, fala de personagens que o autor conhece e com quem conviveu. A familiaridade com a história revela, numa linguagem simples, descontraída e com momentos de ludicidade, a desenvoltura e delicadeza com que um tema difícil, a morte, pode ser tratado. Com belas ilustrações, diretamente dialogadas com o texto, a narrativa de Ziraldo é comovente e sensível. Através de uma representação simples dos fatos corriqueiros da vida de Nina e Vovó Vivi, o escritor proporciona uma leitura prazerosa, sem grandes exercícios de imaginação.

Sandrelle Rodrigues Costa

BARROS, Manoel de. *Poeminhas pescados numa fala de João.* Ilustrações de Ana Raquel. Rio de Janeiro: Editora Record, 1999.

Poeminhas pescados numa fala de João, de Manoel de Barros, com ilustrações de Ana Raquel, é um livro de poesia ideal para crianças de todas as idades. Expressando-se por meio da linguagem da criança (onomatopéias, construções sintáticas peculiares), o eu-lírico deste imagético livro nos convida a conhecer João, um menino poeta que revela em seus gestos e atos de brincar com o rio, os peixes, o vento, o jacaré, a cobra, o seu conhecer profundo da poesia que há no cotidiano mais simples. Com ilustrações que em alguns momentos se assemelham aos desenhos de crianças, *Poeminhas pescados numa fala de João* une as imagens transmitidas pelas palavras às imagens reveladas nos desenhos.

Massillania Ferreira Gomes

ORTHOF, Sylvia. *Que raio de história!*. Ilust. Mariana Massarani. 6. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

A obra *Que raio de história!*, de Sylvia Orthof, narra a divertida história de Lua Luna e Dona Noite que, por medo da chuva, brigam disputando um guarda-chuva. É necessário que "um vento inventado" apareça para acalmar os ânimos das duas "senhoras celestiais".

Possuidora de uma linguagem simples e musical, esta narrativa atrai o leitor, seja ele criança ou adulto, não só pelo jogo com as palavras, pela brincadeira, mas também por seu caráter lúdico e

fantástico, presente inclusive nas ilustrações. No entanto, o mais encantador se deve ao fato da obra não estar arraigada de nenhuma pretensão pedagógica, ao contrário, longe de querer ensinar, busca tão somente propiciar à criança uma leitura prazerosa, despertando-lhe o gosto pela leitura literária.

Andrea Maria de A. Lacerda

NUNES, Socorro. Ensino da ortografia: uma prática interativa na sala de aula. Belo Horizonte: Formato, 2002, 158p.

Nos últimos anos, tem-se assistido, no Brasil, a um movimento de inovação no ensino de leitura e escrita para as séries iniciais do ensino fundamental. Esse movimento, inspirado inicialmente nos trabalhos de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da leitura e da escrita, ganhou contornos teóricos mais amplos, com as pesquisas inspiradas na corrente sociocultural, de Vygotski e Bakhtin, cuja principal contribuição foi a reflexão sobre o papel da interação em sala de aula para a construção do conhecimento da escrita pelo aluno. No entanto, muito pouco se conhece sobre o que se passa nas salas de aula de professores inovadores: Qual a repercussão que suas propostas têm nas atividades desenvolvidas na sala de aula? De que forma o professor interage com seus alunos no processo de construção da leitura e da escrita – e, particularmente, das regras de ortografia? Qual o papel das produções dos alunos nesse processo? Essas e outras questões são respondidas na pesquisa realizada por Socorro Nunes, que nos mostra como uma professora inovadora é capaz de estabelecer um diálogo com as hipóteses e "regras" de escrita dos alunos, usando os textos produzidos por eles. O livro organiza-se em três partes: na primeira (capítulos 1 e 2), a autora trata do processo metodológico de coleta dos dados, caracterizando o contexto mais geral e imediato – a sala de aula –, do qual foram extraídos os dados. Na segunda parte (capítulos 3, 4 e 5), são analisados, com demonstração de formas de correção individual e coletiva de textos de aluno, episódios de ensino-aprendizagem que evidenciam o papel da interação professora/alunos e alunos/alunos na aquisição do conhecimento da escrita. Na terceira parte (capítulos 6 e 7), são discutidas algumas implicações pedagógicas das teorias interacionais de ensino da linguagem. Trata-se de uma obra de interesse para docentes e para alunos de cursos de formação de professores, que têm como meta práticas pedagógicas essencialmente interativas.

Walty, Ivete Lara Camargos, Maria Nazareth Soares Fonseca e Maria Zilda Ferreira Cury. *Palavra e imagem: leituras cruzadas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

O livro *Palavra e imagem: leituras cruzadas* é de fácil leitura por estar estruturado em cinco pequenos capítulos e apresentar muitas ilustrações que ajudam no entendimento do conteúdo teórico. A questão central proposta pelas autoras é mostrar que a palavra (o verbal) e a imagem (o não-verbal) são elementos cruciais na construção do processo comunicativo em nossa sociedade. Dessa relação, suscitam múltiplas leituras que serão responsáveis não só pela construção de significados mas também pelo valor que, em sociedade, damos aos diversos suportes de comunicação, como o livro, aqui visto como um representante legítimo da cultura letrada, o computador e as artes em geral. Ao longo dos capítulos, são apresentadas reflexões sobre a leitura da imagem propriamente dita, da imagem que temos do livro, das imagens que vão se criando durante o ato de ler, entre outras questões. Recomendamos a leitura desse livro ao professor de língua e literatura, por ser uma contribuição importante para a prática de ensino, na medida em que propõe alternativas de atividades de leitura dos materiais mais diversos, da cultura letrada, representada basicamente pela literatura e as outras artes, passando pelos meios de comunicação de massa, até a internet.

MARTINS, Jorge Santos. *O trabalho com projetos de pesquisa:* do ensino fundamental ao ensino médio. Campinas: Papirus, 2001.

A concepção de aprendizagem como construção do saber está na base de propostas para um ensino renovado, que inclua em suas atividades didáticas a pesquisa. O livro de Jorge S. Martins propõe um trabalho com projetos interdisciplinares de pesquisa, em várias áreas de estudo do ensino fundamental ou médio, de maneira a possibilitar uma aprendizagem significativa para os alunos. Não se constituindo um receituário, o livro traz um embasamento teórico sobre a educação no Brasil, aprender pesquisando, o que é um projeto de pesquisa e como se faz e sugestões de pesquisa em vários temas a ser realizada com os alunos, envolvendo sua elaboração e execução. Além de oferecer uma alternativa de trabalho didático muito interessante e estimulante para alunos e professores, o livro tem uma estrutura e linguagem que tanto facilitam sua leitura como despertam o interesse do leitor.

Poesia fora da estante 2 – AGUIAR, Vera (Coord), ASSUMPÇÃO, Simone e JACOBY, Sissa. Poesia fora da estante. Porto Alegre: Editora Projeto, 2003, vol. 2. Ilustração: Tatiana Sperhacke.

São escassas entre nós as antologias de poemas. Daí a importância do trabalho de Vera Teixeira de Aguiar e sua equipe na organização de duas antologias voltadas para crianças (Poesia fora da estante 1) e jovens (Poesia fora da estante 2, lançada em 2003). É apenas didático dizer que estas seletas são para jovens e crianças, uma vez que toda boa poesia interessa ao leitor de qualquer idade. O grande valor destas antologias está na qualidade dos textos selecionados e na diversidade de poetas. Há que se ressaltar a beleza da ilustração e do projeto gráfico. O leitor que não acompanhe o mercado editorial no âmbito da poesia terá acesso à indicação de inúmeras obras e autores. Os poemas, nas duas antologias, estão agrupados por temas, o que facilita leituras orientadas para discussões de sala de aula, observando diferentes atitudes diante de um mesmo tema.