

POESIA E ENSINO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Alberto Roiphe *

Resumo

O artigo analisa o diálogo entre a poesia e o ensino desde a década de 1960, por meio de uma revisão bibliográfica, realizada a partir de estudos de Nelly Novaes Coelho, Maria Thereza Fraga Rocco, Alice Vieira, Angela Maia, Sonia Barbosa entre outros pesquisadores, sobre como tem ocorrido a leitura do texto poético em sala de aula.

* Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Palavras-chave: Poesia, Ensino, Leitura.

Introdução

O estudo da literatura, desde a década de 1960, tem sido discutido em dezenas de livros, teses e artigos publicados no campo pedagógico. As críticas resumem-se a “aulas” que não valorizam o texto literário, usam o “texto como pretexto” para o levantamento isolado de questões morfológicas, sintáticas, semânticas, causando um distanciamento entre o leitor e o texto e não permitindo que o aluno descubra que, ao longo da história da literatura, existe uma considerável diversidade de produções, no tempo e no espaço, caracterizadas pelas suas construções e pela organização de sua linguagem.

Sendo assim, neste artigo, pretende-se conhecer e discutir como tem sido a abordagem do texto literário, em geral, e da poesia, em particular, em aulas de literatura desde a década de 1960, a fim de que professores de língua portuguesa e de literatura possam identificar problemas e vislumbrar propostas de trabalho e de pesquisa.

Para início de conversa...

Quando se pergunta como tem sido a trajetória do ensino de literatura nas

últimas décadas? Nota-se que caminhos bem diversos se abriram desde o início dos anos 60 com relação ao ensino de literatura, em geral, e da poesia, em particular.

Pensando em uma “revitalização do ensino” da literatura, no termo de Segismundo Spina, Nelly Novaes Coelho publicou *O ensino de literatura*, livro que constitui a sistematização de alguns procedimentos metodológicos para o professor dessa disciplina, abordando especificamente as obras de ficção, a partir de práticas didáticas vivenciadas pela própria autora com seus alunos em sala de aula.

Nesse estudo, embora reconheça a necessidade urgente de uma “discussão dos vários procedimentos metodológicos para a análise da poesia”, a autora restringe o assunto ao capítulo: “Análise de texto de poesia”, no qual realiza um estudo do soneto “Banzo”, de Raimundo Correia.

Anos mais tarde, já na década de 70, ao publicar *Literatura e linguagem*, Nelly Novaes Coelho traz um vasto capítulo sobre “O fenômeno poético”, explicitando desde ideias que conceituam a poesia como gênero literário até exemplos da estrutura externa e interna do poema com metodologias específicas para o trabalho em sala de aula.





Os trabalhos de Nelly Novaes Coelho, por serem pioneiros, provocaram, e provocam até hoje, questionamentos, dúvidas e discussões, seja quanto à abordagem do texto em sala de aula, seja quanto à sistematização do caráter essencialmente artístico da obra literária. No entanto, o fato de esses trabalhos terem polemizado e, portanto, provocado outros pontos de vista sobre o ensino de literatura que, em parte, são abordados neste artigo, fizeram com que houvesse, no campo pedagógico, a abertura do tema para profundas reflexões que vão desde perspectivas metodológicas, durante aulas de literatura, até a comprovação das inúmeras possibilidades de leitura de um texto literário.

Na década de 70 ainda, a pesquisadora Maria Thereza Fraga Rocco, em *Literatura/Ensino: uma problemática*, percebendo a concorrência entre o texto literário e outros veículos de comunicação, refletiu sobre a validade de se ensinar a literatura e a possibilidade de se criarem metodologias adequadas para a efetivação do ensino e da aprendizagem dessa disciplina. Para tanto, desenvolveu o trabalho, entrevistando alunos e professores do ensino médio de escolas da cidade de São Paulo, professores universitários, críticos literários e escritores.

Um dos problemas detectados e discutidos, durante sua pesquisa, foi a dificuldade existente por parte dos professores de literatura na preparação de um trabalho efetivo com a especificidade da linguagem, sobretudo devido à falta de embasamento teórico.

Além das questões referentes à “aproximação aluno/texto”, a pesquisa versa sobre como tem sido caracterizado o ensino de literatura, muitas vezes, com uma visão utilitarista, do “serve para...”, e sugere a criação de uma bibliografia própria e de orientações metodológicas que pudessem nortear o trabalho com o texto literário, em sala de aula, com o pré-adolescente e o com o adolescente, para

que, assim, o aluno pudesse chegar a uma “percepção do valor da organização da linguagem” presente na literatura.

Tomando como base a definição de cultura de Ortega y Gasset, como um conjunto de ideias vivas de um tempo, a autora defende a opinião de que os alunos:

(...) deveriam primeiro entrar em contato com textos de sua própria época, de sua cultura e mais tarde, então, passariam a trabalhar sobre outros tipos de textos, que tivessem outras formas e fossem de outras épocas. (ROCCO, 1981, p. 15)

Outro ponto a ser destacado, é que Maria Thereza Fraga Rocco, fundamentada nas concepções de Maurice Debesse e, especialmente, em sua obra *L'adolescence*, reconhece no adolescente, e também no adulto, a necessidade do jogo. A autora vê no texto literário, uma possibilidade de despertar e propiciar a atividade lúdica, “na medida em que existem *coisas* a serem descobertas, *relações* a serem estabelecidas e *funções* a serem conhecidas”.

É a partir, justamente, de sua concepção de jogo, que a pesquisadora questiona professores universitários e críticos entrevistados sobre a possibilidade de se abordar a poesia concreta, durante aulas de literatura, por meio de atividades lúdicas. Uma das respostas que avança nesse raciocínio é a da professora Nelly Novaes Coelho, ao lembrar que “O homem não pode viver integralmente se não tem alimentada sua necessidade de fantasia, de sonho, de ilusão, de aventura... isto é, se a parte lúdica de seu ser não é satisfeita.” (COELHO, 1966, p.204). E como dissociar essas características da literatura? É seu papel convidar o homem, por meio da realidade e da ficção, a conhecer o mundo. Por isso, talvez, seja a literatura tantas vezes pensada como arte que seduz, seduz para o conhecimento do mundo.

Dessa forma, ao conceber a literatura “não só para o conhecimento do



mundo, mas também como expressão, criação e re-criação desse conhecimento”, é realizado, por Alice Vieira, na década de 80, outro trabalho sobre o ensino de literatura: *O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura*. A autora parte de três questões fundamentais: O que deve ser ensinado, segundo a Secretaria da Educação? O que é ensinado, nas escolas da cidade de São Paulo? E, o que é avaliado, ao término do ensino médio, nos exames vestibulares?

Ao analisar a Lei 5.692/71, a pesquisadora revela a publicação por parte da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em 1977, da Proposição Curricular de Língua Portuguesa para o segundo grau, por meio da qual se pretendia oferecer, aos professores, elementos para uma escolha adequada de “conteúdos, métodos e atividades” para o seu planejamento. Conseqüentemente, em 1978, visando à sua implementação, foram elaborados oito volumes da série Subsídios à Proposição Curricular de Língua Portuguesa, dos quais a pesquisadora destaca o volume VI, que se refere à História da Língua Portuguesa e da Literatura. Esses subsídios apresentavam algumas medidas de abordagem que, segundo Alice Vieira, sugeriam o ensino de literatura “em dois momentos: estudo do texto literário e estudo da história da literatura. O primeiro encontra-se vinculado ao texto em geral, e os objetivos específicos apresentados oferecem ao professor orientação segura e detalhada.” (VIEIRA, 1989, p. 19). Quanto à história da literatura, “privilegia-se o trabalho com formas e temas literários, através do tempo” (*Idem, ibidem*), o que é destacado pela autora, apontando para críticas existentes e para sua própria crítica ao estudo de história da literatura

baseado exclusivamente em análises estruturais do texto: “Perspectiva em que aspectos sociais, econômicos, políticos, artísticos e ideológicos são muitas vezes, ignorados, desvinculando a literatura de seu contexto histórico e social” (*Idem*, p. 20).

A resposta para a segunda questão proposta por Alice Vieira, e que norteia o seu trabalho, tem como base o resultado de entrevistas realizadas com professores de literatura do ensino médio. Nessa pesquisa, a autora comprova, estatisticamente, que o ensino de literatura passa por uma desfiguração, pois tendo concluído a partir de um questionamento proposto aos professores sobre a importância de se estudar literatura, a pesquisadora obteve como resultado uma diferença altamente significativa entre 90,8% dos professores que apresentaram como resposta: “ampliar a formação cultural e humanística do aluno” e 27,6% apresentaram como resposta: “a compreensão do fenômeno literário”. Essa resposta surpreendente dos professores sobre os motivos para se ensinar literatura fez com que a pesquisadora abrisse outra questão em seu trabalho para a reflexão: “Se o objeto do ensino de literatura não merece a atenção dos professores de literatura, em que momento de sua vida escolar esses alunos terão oportunidade de aprender e compreender os elementos que possibilitam a construção e organização de um texto literário?” (*Idem*, p. 27)

Dois pontos devem ser destacados a partir desse questionamento. O primeiro é com relação à ordem cronológica do ensino de literatura, que torna o estudante muito distante de sua realidade e, portanto, muitas vezes, o afasta da leitura. É possível, segundo a autora, iniciar um trabalho, por exemplo, pelo Modernismo, que tem a linguagem muito mais próxima





da realidade do aluno e, depois, partir para outras fases da literatura. O segundo ponto a ser destacado é com relação ao livro didático, pois, embora o professor, que conhece o contexto de seu aluno, possa avaliar as prioridades do que deve ser ensinado no que diz respeito ao texto literário, o manual é atestado, pelos professores de literatura entrevistados nessa pesquisa, como elemento de constante consulta na preparação de suas aulas. Esse fato faz com que não haja, na maioria dos casos, por parte dos professores, pesquisas em outras fontes, como a obra literária em si, nem em possíveis obras críticas, que os façam refletir sobre a linguagem, o texto e o aluno ou, em síntese, sobre a aula de literatura.

O trabalho de Alice Vieira é encerrado por um terceiro questionamento com relação à avaliação ao término do ensino médio e no vestibular, que foi respondido a partir de uma análise das provas de literatura dos exames realizados pela Fundação Universitária para o Vestibular – FUVEST entre 1977 e 1984, verificando que, inicialmente, desde a inscrição no exame, não havia e, portanto, não era possível “conhecer o conteúdo programático de literatura pedido pela instituição responsável pelo vestibular para ingresso na maior universidade da América Latina, a Universidade de São Paulo, pois as instruções durante esse período, segundo a autora, direcionavam o candidato para um conhecimento amplo do programa do segundo grau, à época, programa, aliás, que não constava da referida Proposição Curricular de Língua Portuguesa da Secretaria da Educação, citada no seu primeiro questionamento.

Especificamente com relação ao ensino da poesia, traçando “o perfil do aluno de segundo grau”, no que diz respeito às leituras realizadas, a pesquisa revela o que:

(...) para muitos professores, o ensino da poesia resume-se à biografia de poetas, características de períodos literários, exercícios de versificação ou extração de lições de moral. Não se incentiva a leitura de poemas, talvez pela ausência de metodologias adequadas, talvez pelo uso excessivo de terminologias importadas. Talvez por um desvio de objetivo do pensamento pedagógico, que aceita apenas as coisas que apontem para uma finalidade concreta e palpável. A produção de textos poéticos (tão comum entre adolescentes), e que poderia ser um caminho para a descoberta e a leitura de outros poetas, é sufocada pela correção gramatical. Enfim, parece que a poesia, na escola, com raras exceções, é um tipo de excentricidade que não merece a atenção dos educadores. (VIEIRA, 1989, p. 47)

De que adiantam as leis?

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o ensino de literatura, no que se refere à educação básica, só consta como disciplina a ser ministrada para o ensino médio, conforme o capítulo II, Seção I, artigo 36, observando a seguinte diretriz:

Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. (BRASIL, 1996)

Para o cumprimento da lei e a fim de propiciar “discussões pedagógicas” nas escolas, “no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático”, o Ministério da Educação (MEC) criou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tanto para os quatro



ciclos do ensino fundamental, como para o ensino médio.

No que diz respeito, especificamente, aos Parâmetros Curriculares Nacionais e ao ensino da poesia, o trabalho de Angela Maria dos Santos Maia, intitulado *O texto poético: leitura na escola*, discute de forma crítica e clara o lugar da poesia na escola brasileira.

Mesmo delimitado o *corpus* de sua pesquisa à cidade de Maceió, o trabalho de Angela Maia reflete a realidade social do ensino de literatura em todo o Brasil, que:

(...) ora coloca a poesia num lugar desprestigiado (não tem utilidade imediata), ora valoriza o aspecto lúdico sem associá-lo à poesia propriamente dita, transformando o texto poético em simples pretexto de atividades de interação e de brincadeira infantil. (MAIA, 2001, p. 16)

Tomando por base, oficialmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais e, na prática pedagógica, os livros didáticos, como elementos para a análise do que ocorre com a poesia em sala de aula durante o ensino fundamental, a autora classifica as atividades com o texto poético estabelecidas pelos livros didáticos entre: “sistemáticas”, que vão desde a leitura à dramatização do poema; “assistemáticas”, que apresentam o poema como texto livre e com apenas sugestões de trabalho; e “ornamentais”, que não apresentam nenhum trabalho, propriamente dito, com o poema. A pesquisadora avalia, dessa forma, a distância existente entre o que pedem os PCNs e o que oferecem as atividades sugeridas pelos livros didáticos analisados.

A esse respeito, a autora faz lembrar que nos PCNs do ensino fundamental, a poesia, juntamente com canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-

línguas e piadas, é apontada como um gênero discursivo adequado para o trabalho com a linguagem oral e escrita, no entanto, não há orientação para o tratamento, em sala de aula, para nenhum desses textos, tampouco para a especificidade da poesia, muito embora, essa possa ser uma possibilidade de se chegar, justamente nas séries iniciais, à descoberta da linguagem poética. Contraditoriamente, é a poesia um gênero literário, constantemente presente nos sistemas de avaliação oficial, realizados anualmente pelo Ministério da Educação, e que têm por objetivo a análise qualitativa e quantitativa do ensino.

Ao examinar a abordagem da poesia nos livros didáticos, Angela Maia prova de maneira singular, em seu trabalho de pesquisa, que nas atividades neles contidas, prevalecem os “jogos de linguagem mecânica”, limitando assim o sentido do texto poético e “negando o diálogo entre texto e leitor.” Ou seja, as atividades se prestam à pura decodificação de vocábulos ou ao pretexto para o exame de algumas questões gramaticais descontextualizadas, distanciando a análise e a interpretação do texto poético.

Nesse caminho de investigação sobre o trabalho com a poesia na escola, Sonia Monnerat Barbosa, na década de 90, ao pesquisar profundamente as “concepções teóricas e as soluções didáticas” presentes no ensino de literatura, por um lado, reforça os aspectos já discutidos por Angela Maia quanto ao ensino fundamental e, por outro, torna evidente a distância marcada entre o texto poético e o aluno do ensino médio.

Partindo para a análise de livros didáticos de 8ª série, hoje 7º ano, em sua pesquisa, a autora encontra “um contato maior com os textos poéticos, em função da presença, nos programas dessa série,





de tópicos relativos à versificação” (BARBOSA, 1997, p. 236), que seria uma maneira de preparar o aluno para a leitura profunda do texto poético, necessária para o estudo de literatura no ensino médio, mas que continua a ser realizada de forma superficial.

Em olhar interpretativo, no que diz respeito aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, quando exigem do professor a preparação do aluno para a “compreensão de diferentes gêneros discursivos”, a autora percebe outras relações como, por exemplo, uma possível hierarquização na apresentação gradual de textos e gêneros literários, segundo um pressuposto modelo baseado na ordenação crescente de dificuldade, tanto que, em seu levantamento, verifica a existência de poemas em “maior número nos livros didáticos das primeiras séries do ensino fundamental”, que diminuem proporcionalmente, conforme as séries vão avançando. Nesse modelo, segundo Sonia Barbosa, o objetivo maior seria dominar os textos dissertativos, seguidos pelos textos narrativos e descritivos.

Dentre as possíveis razões apresentadas pela autora para esse sistemático desprezo de alguns livros didáticos com relação ao texto poético, destacam-se três: a-) a necessidade de reproduzir a baixa frequência da leitura do poético nos leitores adultos, extramuros da escola?; b-) a crença na morte anunciada da poesia como gênero literário?; c-) o menor preparo dos professores para lidar com poemas, tanto para trabalhos de compreensão de texto (por serem por demais sujeitos a processos de plurissignificação e, conseqüentemente, a alternativas de interpretação) quanto para, a partir deles, sistematizar tópicos gramaticais do programa (exceto, a rigor, o tópico da

versificação e algumas possíveis figuras de linguagem, no caso dos programas de séries finais – especialmente a 8ª – do primeiro grau)? (*Idem*, 241)

O despreparo do professor de literatura para o trabalho com a poesia em sala de aula, já apontado por pesquisadores precedentes, é reforçado por Sonia Barbosa. De certa forma, em função das raras leituras de poemas em sua formação como um todo, da educação básica à própria formação acadêmica. Ideia defendida por Rita Santos (2001) quando diz que:

Se de um lado tem ele [o professor] um conhecimento técnico-teórico que facilita até certo ponto, a leitura de um poema, por outro, acha-se desmotivado. Falta-lhe a vivência efetiva com o texto em verso como o tem com o texto em prosa. (SANTOS, 2001, p. 647)

Além do preconceito existente com relação ao texto poético, e que inibe o professor ao trabalho com esse gênero, como se fosse menor ou menos importante, como se o fizesse fugir do conteúdo a ser “apresentado” aos alunos, o “desconhecimento dos processos literários e, muitas vezes, dos próprios textos” (*Idem, Ibidem*) restringe ainda mais o trabalho com a poesia em sala de aula.

Quando o professor é o leitor da poesia

Ao refletir sobre sua prática docente, trabalhando a poesia em escolas de ensino fundamental e médio, nos estados do Ceará, Minas Gerais e São Paulo, Helder Pinheiro (1995), com uma pesquisa realizada com professores de literatura, também do ensino fundamental e médio, do estado da Paraíba, revela em *Poesia na sala de aula* que os professores, de fato, não se sentem capazes de trabalhar com a poesia em sala de aula, tendo como uma das



principais hipóteses para esse problema, o fato de esses professores não se revelarem leitores de poesia, pois, embora formados em Letras, não têm “conhecimento mínimo da tradição poética.” (*Idem, Ibidem*, p. 17)

Tornando-se leitores de poemas, possivelmente os professores de literatura fossem capazes de conhecer a relação entre os textos e seus contextos, entre os textos e outros textos e, ao invés de “esquecer” desse gênero, incitassem em seus alunos a vontade de ler e, de novo, gerar a poesia.

Ao provocar uma discussão entre as quase paradoxais: poesia e escola, Lígia Averbuck (1988) reafirma o que os trabalhos anteriores já indicavam, uma ausência de metodologias para o tratamento do texto poético e a permanente distância entre o leitor e a poesia, mesmo no ensino superior, durante o curso de Letras, que pressupõe a formação de professores de literatura, herdeiros do ensino fundamental e médio.

Propostas metodológicas com a poesia tornam-se indispensáveis na formação do professor de literatura, sobretudo a partir dos anos 2000, para que, na sua prática, seja constante, como ensina Antonio Candido, a leitura analítica e interpretativa do texto poético, para que haja, além da simples comparação, um possível diálogo entre os gêneros literários, a fim de que os futuros professores possam recriar metodologias didáticas e trabalhos cada vez mais efetivos com a poesia.

A leitura fragmentada de um poema ou o hábito de “passar os olhos”, de ver o texto fora do contexto, reduz a leitura, a análise e a interpretação, deixa a linguagem poética em segundo plano.

Um elemento fundamental, retomando a análise de Sonia Barbosa e

que, talvez, seja mais um elemento que evidencie a distância entre o leitor e a poesia, refere-se à presença constante de poemas fragmentados em livros didáticos. A pesquisadora revela a falta de cuidado no preparo dos manuais para estudar com os alunos os princípios da construção poética. Percebe que:

(...) isolados de seus contextos, os fragmentos de poemas, utilizados como exemplos em capítulos sobre ‘versificação’ nos livros didáticos de 8ª série, não parecem estar em condições de elucidar o aluno sobre os princípios de construção poética que organizam a totalidade. (BARBOSA, 1997, p.71)

Essa fragmentação do texto poético deve ser pensada, pelo menos, sob duas perspectivas, a dos direitos autorais e a da própria estrutura poética.

No que se refere à primeira, a questão dos direitos autorais, é preciso observar que, se por um lado, esse recurso legal protege o autor e a sua obra; por outro, torna-se somente “fonte de renda” nas mãos de alguns herdeiros, limitando a difusão cultural da literatura e da arte de nosso país.

No que se refere à segunda, ainda há de se pensar na leitura do poema e em suas estruturas externas e internas. No que diz respeito às estruturas externas, de fato, a análise poética, a partir de um fragmento, não pode propiciar ao aluno o estudo da métrica ou da rima como um todo, quando se trata de um poema de forma fixa. No caso de um poema em versos livres, cuja análise escolar, em geral, já se limita aos planos fônicos, sintáticos, semânticos e gramaticais, isoladamente uns dos outros, torna-se ainda mais redutora. Quanto às estruturas internas do poema, um fragmento impede a apreciação da linguagem poética, prejudicando o estudo e a percepção dos





aspectos da literariedade. Impede a análise, a interpretação e a produção de sentidos, como evidenciam todas essas pesquisas analisadas.

Considerações finais

Com base nos dados levantados pelas pesquisas aqui relacionadas, não é difícil perceber que, nas últimas décadas, é reconhecida a necessidade de o professor de literatura considerar, em suas aulas, o prazer emocional provocado por um texto literário e, sobretudo, de auxiliar seus alunos na busca no prazer estético desse texto. Esse papel do professor só é possível quando, em sua formação, ele próprio percorre esse caminho, aliando elementos emocionais e elementos estéticos do texto literário, em geral, e do texto poético, em particular. Uma forma sugerida pelos pesquisadores é a criação de seu repertório de leitura de poesia. Isto é, o professor pode elaborar sua própria antologia poética, selecionando textos que, por alguma particularidade, chamam sua atenção. Na organização da antologia, a escolha deve ir além da perspectiva temática, avançando na escolha de poemas que tragam elementos composicionais, assim como

elementos estilísticos bem particulares, tanto no que se refere à época de produção, como no que se refere à autoria. Dessa forma, será possível observar como as aproximações e as oposições entre os elementos de um texto têm a contribuir para a produção de sentidos.

Sendo assim, em suas transposições didáticas, o reflexo dessa seleção de textos em seu trabalho na escola, é evidente, ocorrerá pouco a pouco, a começar pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quando poderão ser evidenciados, como bem enfatiza a pesquisadora Rita Santos (2001), os elementos sensoriais, emocionais e lúdicos para que, nas séries seguintes, ocorra a associação desses elementos com as tipologias textuais (o *hai-kai*, o sonetos, o *rondó*, a *ode* etc), os recursos gráficos, as imagens provocadas pelos poemas, fazendo com que os alunos passem a refletir sobre a organização estética da linguagem. E, avançando no nível de complexidade, na compreensão dos elementos estruturais do texto, no caráter polissêmico dos vocábulos e nos efeitos da linguagem poética, será possível ler esteticamente a poesia no caminho que vai da análise à interpretação.

POETRY AND TEACHING: A POSSIBLE DIALOGUE

ABSTRACT

The article analyzes the dialogue between poetry and the education from the 1960s, through a literature review, carried out from studies of Nelly Novaes Coelho, Maria Thereza Fraga Rocco, Alice Vieira, Angela Maia, Sonia Barbosa among other researchers, on as has happened to read the poetic text in the classroom.

Keywords: Poetry, Teaching, Reading

Artigo submetido para publicação em: 30/09/2011
Aceito em: 22/11/2011





REFERÊNCIAS

- AVERBUCK, Lígia Morrone. (1988). A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado aberto, p. 63-83.
- BARBOSA, Sonia Monnerat. (1997). À procura da poesia na escola. **Gragoatá – Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense**. Niterói: EdUFF, nº2, p. 231-255.
- BRASIL. (1996) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 93.394, de 20 de dezembro de 1996. (Lei Darcy Ribeiro), Brasil 370.2681.
- _____. (1997) **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasil, MEC/SEF, vol. 2.
- CANDIDO, Antonio. (2004) **O estudo analítico do poema**. 4ª ed. São Paulo: Humanitas.
- COELHO, Nelly Novaes. (1966) **O ensino da literatura: sugestões metodológicas para o curso secundário e normal**. São Paulo: FTD.
- _____. (1974) **Literatura e linguagem**. Rio de Janeiro: José Olympio.
- LAJOLO, Marisa. (1998) O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado aberto.
- _____. (2001) **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna.
- _____. (1982) **Usos e abusos da literatura na escola**. Rio de Janeiro/Porto Alegre: Globo.
- LEAHY-DIOS, Cyana. (2001) **Língua e Literatura – Uma questão de educação?** Campinas: Papyrus.
- MAIA, Angela Maria dos Santos. (2001) **O texto poético: leitura na escola**. Maceió: EDUFAL.
- PINHEIRO, Hélder. (1995) **Poesia na sala de aula**. João Pessoa: Idéia.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. (1981) **Leitura/ensino: uma problemática**. São Paulo: Ática.
- SANTOS, Rita. (2001). Reflexão sobre a leitura de poesia. **Revista Universa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, v.9, nº 4, p. 643-655.
- VIEIRA, Alice. (1989) **O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura**. São Paulo: EPU.

