

## ENSINO DE TEXTOS POÉTICOS: OS EQUÍVOCOS NA ESCOLARIZAÇÃO DO GÊNERO

### TEACHING THE POETIC TEXT: Mistakes in schooling of the genre.

Paulo Frontin Pio dos Santos<sup>1</sup>

Luciana de Queiroz Lima<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo analisa, de forma restrita à concepção de ensino, as abordagens que um livro didático de Língua Portuguesa estabelece para os textos poéticos no 9º ano do Ensino Fundamental em Dom Eliseu-PA, a partir da modelização do gênero e do parecer do Ministério da Educação e Cultura – MEC, sobre a obra. A análise qualitativa das atividades propostas para os textos poéticos, concebe estas práticas como ferramentas que devem possibilitar a formação do leitor de literatura e para verificar seus efeitos, investiga questões como a contemporaneidade dos textos da coletânea; seu critério de seleção, sua aceitação pelos alunos e sua adequação ao contexto regional.

**Palavras-chave:** Contexto, Ensino, Letramento Literário, Texto Poético.

**Abstract:** This article analyzes, restricted to the teaching purposes, the approaches that a Portuguese language textbook establishes for poetic texts in the 9th grade of elementary school in the city of Dom Eliseu, Pará, Brazil, considering the gender modeling and the opinion of the Ministry of Education and Culture – MEC, about the book. Qualitative analysis of the proposed activities for poetic texts understands these practices as tool that should make possible the formation to literature reader's and to check its effects, it investigates issues such as the collection texts contemporaneity, its selection criteria, its acceptance by students and its adaptation to the regional context.

**Keywords:** Context, Education, Literacy Literature, Poetic Text.

### Considerações iniciais

O sistema de ensino brasileiro, de longa data, tem feito uso do texto literário para ensinar gramática nas escolas e esta realidade é observável nas propostas de atividades dos livros didáticos, de agora em diante LD, nos planos de aula, nas práticas docentes e nos

<sup>1</sup> Mestrando do curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, graduado e Especializado em Língua Portuguesa e Literatura e pela Universidade da Amazônia – UNAMA, bacharelado em Administração Pública pela Universidade Federal do Pará – UFPA e Especializado em Gestão Educacional: Orientação e Supervisão pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia – FIBRA. E-mail: [frontierpio@hotmail.com](mailto:frontierpio@hotmail.com)

<sup>2</sup> Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará, e em Pedagogia pela Universidade Alfredo Nasser, especializada em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Rio Sono. Participante do grupo de pesquisa Práticas de Linguagens em Estágios Supervisionados – PLES, da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: [lucianaq12009@hotmail.com](mailto:lucianaq12009@hotmail.com)

processos avaliativos escolares e extraescolares país a fora, fazendo da prática de ensino da Literatura um circuito fechado que acaba por seduzir os novos docentes que se integram ao sistema de Ensino Fundamental, induzindo-os a uma instrumentalização padronizada de suas práticas e os tornam tarefeiros e reprodutores de um processo em que deveriam mediar de forma crítica e com uma perspectiva epistemológica; a formação de competências de leitura de textos literários nos alunos que, segundo Soares (2003), constitui-se da:

Capacidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos – para informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória, para catarse...; habilidade de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de texto, habilidade de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar e fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (SOARES, 2003, p. 92).

Neste contexto, a abordagem do LD sobre o texto literário, utilizando-o como mote para o ensino metalinguístico da gramática, quando ocorre, representa uma contradição pedagógica, uma vez que a legislação educacional distingue bem os objetivos de ensino da disciplina Língua Portuguesa dos da Disciplina Literatura.

Este artigo pretende, portanto explicitar como se dá a escolarização do texto literário, mais especificamente o texto poético, nas aulas de Literatura do 9º ano e 8ª série das escolas de Ensino fundamental na cidade de Dom Eliseu-PA, e para este intento analisou o letramento literário escolar por 03 dimensões de sua escolarização, com fins de se obter uma visão holística do processo:

- ✓ O gênero poema – *estudo do gênero literário e estrutura do texto poético*;
- ✓ O livro didático – *critérios para adoção pelo PNLD, abordagem do texto literário, habilidades e competências da matriz curricular nos PCNs*;
- ✓ Abordagens de ensino – *planos de aula, registro de atividades em diário e exames avaliativos de Literatura*.

Concatenadas, estas etapas da pesquisa suscitaram questionamentos imbricados a qualquer prática de letramento literário que se pretenda crítica, significativa, exequível e formadora de leitores: (i) o que é Literatura? (ii) por que ensinar Literatura? (iii) qual Literatura ensinar? (iv) quais os objetivos do ensino da Literatura? (v) como o aluno recepciona o texto literário e (v) como ensinar Literatura de forma eficiente e eficaz?

Um conceito bem esclarecedor sobre os objetivos de ensino desse gênero que, a princípio, não possui viés utilitário e que é apresentado mais comumente aos educandos como um mecanismo de vazão dos sentimentos humanos, foi explicitado por Bordini (1989) quando disse que o poema:

[...] faz isso, todavia não renuncia ao prazer do imaginário, à exploração estética de possibilidades fora do alcance da experiência efetiva, porque a linguagem assim lhe faculta, apropriando-se do mundo e deixando-o numa reserva de sinais que podem reconstruí-lo e remodelá-lo para a consciência. (BORDINI, 1989, P. 67)

Os conhecimentos empírico e teórico elencados neste trabalho constituem uma via de mão dupla em que o *inputs* e *outputs* transitam para formação do *constructo* delineador do objeto desta pesquisa.

Neste contexto, as análises de dados e resultados da pesquisa apresentam uma dualidade auspiciosa para investigação científica pela qual é possível pensar o fazer pedagógico à medida que se põe em prática as concepções teóricas, formando um circuito dentro do qual cada dimensão do conhecimento se alimenta daquilo que fornece ao outro polo do processo investigado.

A coleta de dados foi realizada por meio da pesquisa de campo com registro de observação, aplicação de questionário com perguntas fechadas, análise documental (planejamentos, planos de aula, diário de classe, etc.) e entrevistas semiestruturadas.

Os alunos das séries finais do Ensino Fundamental foram escolhidos para esta pesquisa por estarem mais aptos à abordagem que se propõe neste trabalho, uma vez que, ao experimentar uma grande diversidade de formas de interação social por meio das palavras escrita e seus símbolos, fazendo uso de diversos suportes midiáticos, o aluno adolescente pode apropriar-se de forma mais significativa das diferentes estruturas e estéticas dos textos literários, gênero em que se insere o texto poético.

O enfoque foi dado às competências linguísticas definidas como necessárias para a série/idade dos sujeitos estudados, quer esta definição conste nos documentos oficiais produzidos pelos entes governamentais que avaliam o Letramento no país, quer seja estipulada pelos professores de Literatura em seus planos de letramento para o ano letivo.

O predomínio dos pressupostos da teoria Interacionista, a perspectiva do letramento por meio da interação social com o gênero literário e, principalmente, a relevância dos gêneros poema na consolidação do letramento literário em seu sentido “*latu sensu*” estarão implícitos e explícitos em todo corpo deste trabalho.

Tão caro à teoria interacionista é o processo dialógico que, *a priori*, deveria sedimentar todas as práticas pedagógicas de letramento, pois segundo Bakhtin (1992):

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN [1979]; 1992: 348).

Foram postos em prática nas escolas de Ensino Fundamental de Dom Eliseu os pressupostos teóricos aventados neste artigo e sugeridas metodologias para as praxes educativas concatenadas a estes pressupostos, no intuito de instrumentalizar o ensino da Literatura para uma prática moderna, eficiente e eficaz de ensino, que desenvolva habilidades de leitura de textos poéticos.

As análises dos planos de aula, entrevistas, aplicação de questionários, registro de observação de práticas em sala de aula e análises dos exames escolares avaliativos, compõem nossos instrumentos de coletas de dados quantitativos e qualitativos.

Os pesquisadores se posicionaram de diferentes formas nos diversos momentos de coleta dos dados, ora apenas observando de forma passiva os sujeitos enquanto se desenvolvia o processo ensino-aprendizagem na sala de aula, ora atuando em parceria com o docente para exame de alguns aspectos do processo de letramento literário, naquele registrando as abordagens do professor sobre o texto literário, neste conduzindo as ações para fazer emergir e analisar as respostas dos alunos aos estímulos provocados pelo contato racional e sistematizado com a Literatura e naquele registrando as abordagens e as concepções do professor sobre o texto literário.

Sobre a formação deste profissional, esta pesquisa pressupõe e Brasil (2001) prescreve ser o objetivo do curso de Letras:

[...] formar profissionais intelectualmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. (BRASIL, 2001, p. 30)

Enfim, o foco no texto poético se justifica pelas singularidades deste gênero textual que se assenta em sua estrutura e o distingue sobremaneira da estrutura dos textos em prosa, portanto se afasta das regras e combinações gramaticais que familiarizam a comunicação em língua portuguesa, se afasta dos gêneros textuais que geralmente são suportes para o ensino da língua materna, configurando assim um gênero com estrutura, funções e discursos

exclusivamente literários, profícuos para o letramento do educando no *domínio discursivo ficcional*, conforme Marcushi (2000) distinguiu o gênero literário.

### 1. O gênero poema

Até o início do século XX, antes do advento do modernismo, constituía-se como uma tarefa simples distinguir um texto poético de um texto em prosa, tendo em vista a disposição tradicional das estrofes sobre o papel, o emprego de rimas internas e externas, a metrificação dos versos e outros recursos reconhecidos imediatamente ao deparar-se com este gênero textual, como explica Terra (2014):

O fato de um poema ser escrito em verso exerce uma função semiótica importante; pois o leitor, ao abrir o livro, pela própria disposição gráfica do texto na mancha tipográfica do papel, ou pela sua disposição na tela de um computador, identifica de pronto um texto como sendo uma poesia. Evidentemente, essa antecipação pode não se confirmar, já que o texto pode ter a forma de um poema e não se configurar como tal. O uso de recursos tipográficos na poesia foi levado ao extremo pela poesia concreta, em que a disposição gráfica do texto na página passa a ter função significante. (TERRA, 2014, p. 101-102)

Neste contexto, a insurgência contra as formas fixas da poesia, a expressão poética sem rima (versos brancos) conquistada pelo poeta moderno, e o surgimento de textos híbridos como, por exemplo, a prosa poética, tornaram uma tarefa extremamente complexa delinear as características que distinguem poesia e prosa, ao passo que se faz bastante necessário aos resultados desta pesquisa cumprir esta empreita conceitual.

A partir desta constatação, faz-se necessário identificar conceitos que distingam o texto poético dos demais textos literários, para desta distinção se possa constituir elementos linguísticos ensináveis, formando um cabedal teórico que componha, nos planos de ensino dos LD e das escolas, as competências e habilidades a serem desenvolvidas para o letramento no gênero poesia.

Um destes possíveis elementos foi explicitado por Terra (2014) ao afirmar que a poesia é:

[...] uma forma de enunciação denominada lírica. Ao contrário dos gêneros em prosa (romance, novela, conto), na poesia lírica não há a presença de um narrador, mas de um eu individualizado que fala no poema, chamado propriamente de *eu lírico*. Também na poesia lírica não há temporalidade, não há um antes nem um depois, pois não se conta uma história como nas narrativas, daí seu caráter estático. (TERRA, 2014 p. 102)

Em suma, é auspicioso a este artigo que pretende contribuir para o letramento específico no gênero poesia nas escolas do Ensino Fundamental, elencar um cabedal teórico

que permita ao seu leitor acompanhar os desdobramentos teóricos sobre o ensino do gênero, no qual incluiremos o gênero “letra de música”, uma vez que ambos possuem estrutura formal, plano de expressão, caracterização de linguagem e disposição gráfica praticamente idênticas, salvo algumas obras modernas, principalmente do movimento concretista.

Outro fator determinante para inclusão do gênero “letra de música” na pesquisa foi a quantidade de ocorrências no LD analisado e a constante intertextualidade trabalhada entre a temática e a estrutura dos gêneros, entendidos pelos autores como constituintes de um mesmo domínio discursivo, logo, compartilhando, não raro, a mesma função social.

### 1.1 Modelo didático do gênero poema

É necessário aqui destacar a importância do modelo didático do gênero para uma efetiva transposição didática, pois se sabe que o ensino fica mais fácil quando seus objetos são descritos e explicitados. Dolz (2010, p.47-50) destaca a necessidade de se construir um “*modelo didático do gênero*” a ser trabalhado enfatizando que ele é uma ferramenta fundamental para organizar o ensino por meio dos gêneros. A construção deste modelo envolve, a partir da análise empírica em corpus de textos, a identificação das dimensões ensináveis do gênero a ser trabalhado, que podem gerar atividades e sequências de ensino.

[...] Um modelo didático é a descrição provisória das principais características de um gênero textual com o objetivo de ensiná-las. É uma construção em engenharia didática que explicita as seguintes dimensões:

- os saberes de referência a serem mobilizados para se trabalhar os gêneros;
- a descrição dos diferentes componentes textuais específicos;
- as capacidades de linguagem do aluno.” (DOLZ, 2010, p.48)

Segundo o autor o *modelo didático* deve trazer um conjunto de recursos que podem ser transformados em conteúdos potenciais de ensino que serão mobilizados nas atividades escolares, por ele possibilitar várias realizações pode-se considerá-lo como uma base de dados para se construir o conjunto de sequências didáticas.

Para Schneuwly e Dolz (2004) o modelo didático serve para explicitar o conhecimento do gênero que será didatizado, ou seja, ensinado. Para isso deve-se primeiro, baseando-se nas dimensões ensináveis do gênero a ser ensinado, fazer um levantamento das capacidades de linguagem: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva. Assim a modelização do gênero auxilia o professor e suas ações em sala de aula, desde a elaboração das atividades a serem realizadas até o momento de correção e avaliação dos textos produzidos.

Segundo Machado e Cristovão (2006) faz-se necessário destacar que a construção de um modelo didático de gênero não precisa ser perfeita, nem teoricamente pura. Para construí-

lo pode-se reunir diversas referências teóricas, assim como referências originárias da observação e da análise das práticas sociais que envolvem o gênero a ser didatizado. Por fim, as próprias atividades que serão feitas nas aulas e que se centrarem nesse gênero permitiriam um retorno ao modelo didático, admitindo a sua consecutiva reelaboração.

Segundo Machado (2005) o modelo proposto para essas operações não pode ser visto como linear, pois as operações apresentadas não se sucedem uma as outras na ordem em que serão apresentadas e sim em uma interação contínua. Assim para realizar a modelização do gênero poema tomemos como ponto de partida as capacidades de ação que dizem respeito às habilidades necessárias para moldar um texto (gênero) às características do contexto social requerido no momento da produção.

Deste modo quanto às capacidades de ação podemos afirmar que o gênero poema é um gênero da esfera literária, que pode ser oral ou escrito. Normalmente escrito por um poeta, mas também pode ser escrito por qualquer pessoa que se interesse pelo gênero. Seu receptor/leitor pode ser qualquer pessoa e dependendo do seu local de publicação sua circulação pode ser local ou mundial (internet).

Machado (2005) afirma que o produtor de texto deve obrigatoriamente mobilizar o conhecimento sobre os gêneros textuais, o que contribui para a definição da situação, nesse caso a autora se refere a outro elemento que deve ser levado em conta na modelização do gênero. Esse elemento diz respeito às capacidades discursivas, estas por sua vez se referem à planificação (infraestrutura) geral do texto.

Observamos quanto às capacidades discursivas no gênero poema, as seguintes características: escrito em verso ou em prosa; quando escrito em versos pode ser dividido em estrofes; presença de poesia; pode ou não conter rimas; pode ou não seguir uma estrutura fixa como soneto, cordel, trova, acróstico, dentre outros; pode ser construído somente com palavras ou somente com imagens ou ainda com a junção da palavra com a imagem; pode assumir as mais diversas formas dependendo da intenção do autor; para alcançar seu propósito comunicativo o autor pode utilizar outros recursos gráficos além da forma como: tamanho diversificado das letras, cores diversas, dentre outros; pode ser escrito em primeira ou terceira pessoa; predominância do discurso direto e indireto livre; refere-se a temas diversos; prevalece o discurso narrativo, embora seja muito variável; presença de figuras de linguagem como antítese, comparações, metáforas, etc.; tempos e modos verbais variados embora percebamos a recorrência ao modo subjuntivo, depende muito da intenção do autor no momento comunicativo.

Por último, para a modelização do gênero, teríamos ainda que considerar as capacidades linguístico-discursivas, que se referem às operações linguísticas que estão diretamente ligadas à produção de qualquer texto. Machado (2005), baseando-se na proposta sociointeracionista de Bronckart, mostra que as capacidades linguístico-discursivas envolvem operações de: textualização (que envolvem operações de conexão e segmentação); as de regulamentação das vozes enunciativas; as de construção de enunciados; e as seleções de itens lexicais.

Quanto à função, sendo bastante extenso o debate acerca desta dimensão social do gênero, assenta-se com bastante deferimento o questionamento de Cândido (1972):

[...] O fato de consistir na construção de obras autônomas, com estrutura específica e filiação a modelos duráveis, lhe dá um significado também específico, que se esgota em si mesmo, ou lhe permite representar de maneira cognitiva, ou sugestiva, a realidade do espírito, da sociedade, da natureza? (CÂNDIDO, 1972, p. 803).

A resposta, longe de esgotar o assunto, está relativamente pacificada nos pressupostos da *estética da recepção*<sup>3</sup> e, grosso modo, pode-se dizer que é construída no ato da leitura, momento em que o leitor ressignifica o texto com base em seus próprios aspectos culturais dos quais ele se apropria para materializar o discurso em seu próprio contexto social.

Esta condição, entretanto não prevalece no letramento literário registrado por esta pesquisa nas escolas de Ensino Fundamental, pois o professor, de forma geral, traz aos alunos o significado “imane” do texto, prática que segundo Zappone (2007) faz da leitura literária:

[...] um grande faz de conta, pois os alunos raramente compreendem o texto, raramente produzem para eles sentidos pertinentes e terminam por acatar vozes (do professor, da crítica, do livro didático) que dizem que o texto significa isto ou aquilo, pois lhe faltam as chaves de compreensão. (ZAPPONE, 2007, p. 11)

Esta concepção de Literatura difundida pela corrente formalista russa na primeira metade do século XX, segundo Zilberman (1989), preconizava o texto literário como um evento autônomo de significação, independente do leitor e do contexto para (re)construção de seus significados.

Entretanto, no esforço de se estabelecer enquanto teoria crítica literária, o formalismo avançou em algumas análises que contribuíram para a compreensão dos fatos literários e para determinar as especificidades do gênero como, por exemplo, no gênero poema, notamos que,

---

3 Com este questionamento provocador: “O que é e com que fim se estuda a história da literatura?”, Hans Robert Jauss inicia uma série de palestras que fomentaram os estudos da Estética da Recepção. Teoria e crítica literária que discutiu o *status* científico da história da arte enquanto disciplina, propondo uma mudança nos métodos de pesquisa que retirasse o foco do autor e transferisse para o leitor, deixando este de ser um agente passivo da leitura literária e passando a coautor da obra no momento em que a ressignifica pela leitura.

no que se refere às capacidades linguístico-discursivas, a coesão nominal é feita através de expressões nominais. Percebemos o uso de elementos de referência, como as anáforas nominais e anáforas pronominais. Podemos notar o predomínio do discurso direto e indireto livre, com a presença da voz do eu poético, representando por vezes não só a voz do poeta. Quanto à escolha lexical, esta depende muito da intenção do enunciador (substantivos, adjetivos, verbos, pronomes, etc.), observamos ainda que normalmente se emprega a variedade padrão, a não ser quando o enunciador queira representar uma variante da língua e que por vezes o autor usa a pontuação como recurso estilístico.

O demérito da teoria literária formalista, portanto, está na concepção equivocada e reducionista de que as características linguísticas são suficientes para evocar os significados originais do texto, cabendo ao leitor apenas, após ser instrumentalizado nestes processos, interpretar a obra e descobrir o enigma do autor, uma espécie de “monólito negro” da literatura, tornando o letramento literário, que é naturalmente saboroso e arrebatador, em um processo solene e insípido de memorização e reconhecimento dos fatos literários e características da linguagem.

## **2. O livro didático**

Antes de iniciarmos a análise do livro adotado no município de Dom Eliseu convém observarmos como o Programa Nacional do Livro Didático, doravante PNLD, avaliou as coletâneas no ano em que ocorreu a escolha do livro. O programa visa prover as escolas públicas não somente livros didáticos, mas também obras literárias e dicionários. No que se refere à escolha do livro didático a ser adotado pelas escolas o PNLD é executado em ciclos trienais alternados (do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e o ensino médio).

### **2.1 Avaliação do PNLD**

Inicialmente as coletâneas são previamente avaliadas pela equipe responsável do PNLD que utiliza princípios e critérios avaliativos gerais segundo os quais os livros didáticos são analisados e avaliados. No PNLD/2014 das 23 coleções de Língua Portuguesa destinados ao segundo segmento do Ensino Fundamental que passaram por essa avaliação 47,82% foram excluídas, enquanto 52,18% foram aprovadas e resenhadas no Guia do Livro Didático PNLD/2014, que posteriormente foi disponibilizado para apreciação dos professores e objetivava servir de auxílio no momento da escolha do livro.

Dentre os parâmetros de qualidade fixados pelos critérios eliminatórios comuns, a todas as disciplinas, tais como figuram no Edital do PNLD 2014, estão:

- ✓ Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Fundamental;
- ✓ Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- ✓ Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- ✓ Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- ✓ Observância das características e das finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada;
- ✓ Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.

Sabe-se que os “quatro anos finais”, que correspondem aos sexto, ao sétimo, ao oitavo e ao nono anos, têm, por um lado, o papel de concretizar o acesso qualificado do aluno no mundo da escrita; e de outro lado, dar continuidade à sua escolarização, aprofundando, de forma progressiva, seu domínio de áreas particularizadas do conhecimento humano. Além disso, segundo o guia do PNLD/ 2014, cabe ao ensino de língua materna, nesse nível de ensino-aprendizagem, aprofundar o processo de inserção qualificada do aluno na cultura da escrita, aperfeiçoando sua formação como leitor e produtor de textos escritos, desenvolvendo as competências e as habilidades de leitura e escrita requeridas por novos níveis e tipos de letramento, ampliando sua capacidade de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem e desenvolvendo as competências e as habilidades associadas a usos escolares, formais e/ou públicos da linguagem oral.

O segundo segmento do ensino fundamental deve, portanto assegurar aos alunos um domínio da escrita e da oralidade que sejam suficientes para as demandas básicas do mundo do trabalho e do pleno exercício da cidadania, inclusive no que diz respeito à fruição da literatura em língua portuguesa. Uma vez que são atribuídas a esses anos uma responsabilidade maior, comparado ao primeiro segmento, no que se refere a formação de um leitor e um produtor, que seja proficiente e crítico, capaz de usar adequadamente a linguagem oral e escrita nas mais variadas situações privadas ou públicas de comunicação.

Dessa forma o ensino de Língua Portuguesa nos quatro anos finais do ensino fundamental, respeitando as recomendações contidas nas diretrizes, orientações e parâmetros curriculares nacionais (PCN) deve ser organizado de forma que garanta ao aluno:

1. O desenvolvimento da linguagem oral e a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita, especialmente no que diz respeito a demandas oriundas seja de situações e instâncias públicas e formais de uso da língua, seja do próprio processo de ensino-aprendizagem escolar;
  1. O pleno acesso ao mundo da escrita e, portanto:
    - **a proficiência em leitura e escrita no que diz respeito a gêneros discursivos e tipos de texto representativos** das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social;
    - **a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à Língua Portuguesa, em especial a da literatura brasileira;**
    - o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio democrático com a diversidade dialetal, de modo que seja evitado o preconceito e sejam valorizadas as diferentes possibilidades de expressão linguística;
    - o domínio das normas urbanas de prestígio, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido;
    - **as práticas de análise e reflexão sobre a língua**, à medida que se revelarem pertinentes, seja para a **(re)construção dos sentidos de textos**, seja para a compreensão do funcionamento da língua e da linguagem. (GUIA PNLD/2014, p.10, 2013) Grifo nosso.

Nota-se que o guia já aponta a importância da fruição estética e a apreciação crítica, associada ao ensino de Língua Portuguesa, principalmente da literatura brasileira, para o pleno acesso do aluno ao mundo da escrita. Portanto os livros didáticos devem incluir, de forma significativa e equilibrada em relação aos demais, textos da tradição literária de língua portuguesa (especialmente os da literatura brasileira), textos literários oriundos de eventos socioculturais da modalidade oral e escrita das comunidades em que se inserem os alunos.

Assim como as atividades de compreensão e interpretação de texto devem propiciar a formação do leitor (inclusive a do leitor literário) e o desenvolvimento da sua proficiência em leitura.

## 2.2 A coleção adotada pelas escolas de Dom Eliseu-PA

A coleção de livros didáticos adotado no município de Dom Eliseu “Português nos dias de hoje”, foi escolhida no ano de 2013 para ser usada nos três anos seguintes pelos alunos. A coleção é de autoria de Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura,

publicada pela Editora Leya e classificada pelo guia como uma coleção de tipo 1<sup>4</sup>, ou seja, se manteve a edição somente impressa, sem apresentar nenhum apoio digital.

Essa coleção é toda organizada por “projetos” temáticos, apresentando em cada volume três projetos, com três unidades cada um. As tarefas desenvolvidas nos quatro eixos de ensino se integram, em geral por meio desses projetos. As unidades geralmente são iniciadas por dois, ou três, textos que pertencem, predominantemente, à esfera jornalística, e em alguns casos a literária.

Apesar de esses textos receberem contextualização com informações sobre o autor, a obra de onde foram extraídos e o gênero a que pertencem, apresentam pouca diversidade.

Quadro de estrutura dos volumes da coleção							
6º ano		7º ano		8º ano		9º ano	
<b>Projeto 1</b> <b>Meu álbum de família</b>	Unidade 1 Imagens e palavras	<b>Projeto 1</b> <b>Identidades</b>	Unidade 1 O testemunho	<b>Projeto 1</b> <b>Revista (I)</b>	Unidade 1 A reportagem	<b>Projeto 1</b> <b>Retratos do Brasil</b>	Unidade 1 O perfil: descrição e caracterização
	Unidade 2 A biografia e a autobiografia		Unidade 2 A crônica		Unidade 2 As variedades jornalísticas		Unidade 2 Painel, cartaz, outdoor
	Unidade 3 Os relatos		Unidade 3 A expressão da opinião		Unidade 3 A entrevista		Unidade 3 A crônica
<b>Projeto 2</b> <b>Meu livro de Histórias</b>	Unidade 4 O conto de fadas e o conto maravilhoso	<b>Projeto 2</b> <b>Clube de correspondência</b>	Unidade 4 A carta pessoal e o e-mail	<b>Projeto 2</b> <b>Revista (II)</b>	Unidade 4 O artigo de opinião	<b>Projeto 2</b> <b>Sarau lírico</b>	Unidade 4 Os gêneros líricos (I)
	Unidade 5 Os mitos e lendas		Unidade 5 O convite e o bilhete		Unidade 5 A capa de revista		Unidade 5 Os gêneros líricos (II)
	Unidade 6 A fábula		Unidade 6 As cartas formais		Unidade 6 O editorial		Unidade 6 Os gêneros líricos (III)

<sup>4</sup> Convém ressaltar o fato de a edição do PNLD/2014 ter dado início a uma nova trajetória, rumo à incorporação progressiva de objetos educacionais digitais. Tal circunstância tanto representa um novo desafio para a concepção e a elaboração de materiais didáticos quanto estabelece novos patamares para sua avaliação: a perspectiva que assim se inaugura aponta para um futuro próximo em que parte significativa dos materiais, no âmbito do PNLD, possa ser de natureza digital. Na edição do PNLD/2014, porém, a incorporação desses objetos foi uma opção dos autores e dos editores: as coleções de Tipo 2 recorreram a eles, valendo-se de um DVD por volume/ano; as de Tipo 1 mantiveram-se como coleções impressas.

<b>Projeto 3 Jornal-mural</b>	Unidade 7 As tiras humorísticas e as histórias em quadrinhos	<b>Projeto 3 Saúde e vida</b>	Unidade 7 O texto de divulgação científica	<b>Projeto 3 Suplemento cultural</b>	Unidade 7 O resumo	<b>Projeto 3 A arte e a vida</b>	Unidade 7 A peça de teatro
	Unidade 8 A notícia		Unidade 8 O texto instrucional		Unidade 8 O ensaio		Unidade 8 O roteiro de telenovela
	Unidade 9 A reportagem		Unidade 9 Os folhetos explicativos e os pôlderes		Unidade 9 A resenha crítica		Unidade 9 O roteiro de cinema

Observa-se que a coleção acaba privilegiando textos da esfera jornalística, principalmente no volume do 8º ano, embora necessite de uma abordagem mais intensa que proporcione o desenvolvimento do espírito crítico do aluno. Apesar de em todos os volumes aparecerem textos literários, principalmente objetivando estudos gramaticais, vemos que atividades de leitura que focalizam especificidades literárias ou exploram significação de imagens e de diversidade cultural, se restringem ao volume do 9º ano.

Percebe-se que nessas atividades a literatura é tratada com um ar muito solene o que pode distanciá-la do aluno. A pouca diversidade dos gêneros apresentados – e as questões propostas com base neles – são pouco propícios a formar leitores de textos mais complexos, em especial de textos literários, ou de maior densidade argumentativa.

Metodologicamente, na coleção predomina uma perspectiva transmissiva na abordagem de regras e conceitos morfossintáticos, assim como nos quadros-síntese. E embora bem articuladas, as seções apresentam uma quantidade de atividades não condizentes com o tempo dedicado a cada projeto, assim como uma articulação entre o projeto anterior e o seguinte.

A leitura, nesta coleção, geralmente é trabalhada por meio de atividades que visam o levantamento de hipóteses, inferências, apreciações pessoais, localização de informações, relação entre as partes do texto, assim como comparações entre dois ou mais textos. Entretanto os textos selecionados para a coleção apresentam pouca diversidade de autores. A coleção também demonstra pouca atenção à variação linguística e à diversidade cultural e social. Novamente apresentando o seu ponto fraco: pouco propícia à formação do leitor crítico.

No que se refere especificamente ao tratamento das atividades com relação a sua colaboração para a formação do leitor literário nota-se que na coleção adotada ainda é pequeno o estímulo à fruição estética e à apreciação crítica da produção literária. Ainda existe

uma pouca aproximação do aluno ao padrão linguístico do texto, assim como pouco se relaciona o texto literário e o contexto histórico, social e político de sua produção.

Quanto ao volume da coleção destinado ao 9º ano, foi analisadas as ocorrências e abordagens em duas perspectivas (i) quando a abordagem parte do texto para a questão e (ii) quando a atividade introduz o texto como exemplo do componente linguístico que esta abordando, diferenciadas no o quadro a seguir na terceira coluna pelo vocábulo “questão”, como vemos a seguir:

<b>TABELA DE OCORRÊNCIAS DE TEXTOS POÉTICOS NO LD</b>		
<i>GÊNEROS DE TEXTO</i>	<i>PÁGINAS DO LIVRO ONDE SE LOCALIZAM OS TEXTOS</i>	<i>PÁGINAS E NÚMERO DE ATIVIDADES REFENTES AO TEXTO</i>
Letra de música	18/19	19/20 – 05 Atividades
	24	Questão – 01 Atividade
	40	41 - 04 Atividades
	92/93	94 - 03 Atividades
	128	Questão - 08 Atividades
	132	Questão- 09 Atividades
Poema	26	Questão
	27/28	Questão
	41/42	42
	95/96/97	97/98/99
	104/105/106	106/107
	108/109	110
	125	127
	135	Questão – 02 atividades

### 2.2.1 Abordagem sobre o gênero literário “letra de música”

Apesar do aparente caráter quantitativo deste capítulo, descrever as atividades de abordagem do texto poético é uma tarefa intrinsecamente subjetiva, pois é necessário inferir em cada uma das questões propostas seu grau de relação com o texto, os objetivos de ensino pretendidos, a natureza conceitual ou estrutural que enfoca e as relações socioculturais aventadas pelo autor.

Segue a estes aspectos, a perspectiva de ajuizamento deste artigo sobre os constituintes linguísticos desejáveis ao ensino do texto poético, posicionamento que norteia o discurso sobre cada atividade atribuída ao texto poético a seguir:

Texto 1 - *Berimbau* (Banden Powell e Vinícius de Moraes) CD Warner, 2006;

Atividades: 05 questões sobre o texto (i) pergunta sobre a prática cultural que usa o berimbau; (ii) Pergunta sobre a imagem de dois capoeiristas que dialoga com o texto; (iii) levanta

questionamentos sobre o efeito de sentido causado pela oralização da letra de música; (iv) relaciona a função da letra de música com a função de um texto em prosa de mesma temática e (v) recomenda uma pesquisa sobre a capoeira.

Texto 2 – fragmento de *Paisagem da Janela* (Beto Guedes, Lô Borges e Fernando Brandt) CD *Viagem das mãos*, EMI-Odeon, 1985.

Atividade: 01 única questão muito confusa em que se pede pra retirar da canção exemplos de sons que podem ser escritos de diferentes formas, sem entretanto exemplificar ou direcionar o aluno a esta prática.

Texto 3 – *Até o fim* (Chico Buarque) CD *Chico Buarque*, Universal Music Brasil, 1978.

Atividades: 04 questões sobre o texto (i) localização de elementos no texto; (ii) Propõe a interpretação dos sentidos do texto; (iii) Classificação da tipologia discursiva do texto; (iv) Propõe a interpretação dos sentidos do texto.

Texto 4 – *Aquarela* (M. Fabrício, Toquinho, G. Morra e Vinícius de morais) CD *Aquarela*, Ariola, 1983.

Atividades: 03 questões sobre o texto (i) questão em que se pede pra retirar da canção exemplos de verbos e pronomes; (ii) questiona sobre os interlocutores presentes no discurso; (iii) Propõe a interpretação dos sentidos do texto.

Texto 5 – *Pétala* (Djavan) CD *Luz*. CBS, 1982.

Atividades: 08 questões sobre o texto (i) questiona os objetivos do eu lírico; (ii) Propõe a interpretação dos sentidos do texto; (iii), (iv) e (v) pede para relaciona o sentido da letra de música com a sentido de um soneto de mesma temática; (vi; a-b) Propõem a interpretação dos sentidos do texto; (vii) propõe a localização de elementos linguísticos no texto; (viii) questiona o significado de um vocábulo do texto.

Texto 6 – *O sal da terra* (Beto Guedes e Ronaldo Bastos) *Cantos da lua vaga*, EMI-Odeon, 1981.

Atividades: 09 questões sobre o texto (i) e (ii) questionam sobre os interlocutores presentes no discurso; (iii), (iv) e (v) questiona o prestígio social de algumas expressões linguísticas do texto; (vi) questionam sobre os interlocutores presentes no discurso; (vii) pede para classificar elementos gramaticais no texto; (viii) e (ix) Propõem a interpretação dos sentidos do texto.

### 3.2.1.1 Considerações sobre abordagem do gênero literário “letra de música”

Alguns pontos merecem destaque nesta análise: Os textos que provavelmente fazem parte do universo cultural do aluno foram totalmente ignorados pelo autor que privilegiou, na sua seleção, textos musicais de cantores do sul e sudeste do país e canções gravadas entre o final dos anos 70 e início dos anos 80.

Absolutamente todos os textos são do estilo MPB, evitou-se, portanto, ritmos que, dependendo da região, são mais próximos e mais acessíveis ao educando, como carimbo, forró, samba, pagode, sertanejo, rap e até cantigas populares que costumam marcar esta fase da vida do estudante.

O letramento vernacular<sup>5</sup>, constituído aqui por meio da interação entre o aluno e o texto literário, neste caso “letra de música”, quando desprezado no processo ensino-aprendizagem desfavorece profundamente o interesse do discente e as suas possibilidades de letramento no gênero por meio da escola.

Outrossim, apenas em uma questão de um dos textos, os recursos de expressão oral são analisados, ignorando assim o fato da música ser um gênero de difusão social predominantemente oral.

Esta exclusão da leitura oralizada, quando não é total se desvia de seus objetivos de letramento, como explica Zappone (2005):

Ler, na escola de nível fundamental, tem sido frequentemente, sinônimo de: 1) encontrar informações específicas relativas a algum conteúdo, matéria, disciplina; 2) memorizar informações importantes dos textos; 3) estabelecer, a partir de certas informações dos textos, relações interdisciplinares; 4) pretexto para elaboração de atividades outras tais como encenações dramáticas, confecções de fantoches, desenhos, pinturas etc. (ZAPPONE, 2005, p. 181)

Essa predominância da modalidade oral intensamente difundida por tecnologias de comunicação, rádios, *smartphones*, *ipads*, *ipods*, etc., produz um letramento palpável na sociedade, como se verifica no gênero *status* de *Whatsap* e de *Facebook*, onde amplamente os usuários destas redes sociais utilizam letras de música para expressar seu estado de ânimo em relação a algum acontecimento ou sua afetividade a alguém.

Apesar de parecer incomum, incoerente e inútil, utilizar seis letras de música em um LD para apenas uma abordagem dos aspectos orais da língua é infelizmente uma prática

---

<sup>5</sup> Termo cunhado pelos autores, Mirian Hisae Yaegashi Zappone e Ibrahim Alisson Yamakawa, da Universidade Estadual de Maringá no artigo “Letramento Dominante x Letramento Vernacular e suas Implicações para o Ensino da Literatura”.

aceitável para uma sociedade grafocêntrica que impõe ao aluno a primazia da escrita a parte e a despeito da predominância da comunicação oral nos eventos sociais cotidianos, tantos nas esferas mais formais das relações sociais quanto nas esferas mais informais.

Identificou-se também o uso do texto literário como mote para o ensino metalinguístico da gramática de forma significativa, porém não se condena nesta pesquisa o uso do texto literário com objetivos de se ensinar a gramática, sendo o gênero estudado uma enunciação discursiva composta sobre convenções gramaticais que lhe permitem o ensino, mas se ressalta que a abordagem gramatical metalinguística não é prioridade em nenhuma aula de linguagem, e que quando ocorrer, esta deve surgir a partir da observação do professor sobre um aspecto gramatical não compreendido pelo aluno e que esteja dificultando o entendimento do texto, isto é, de forma nenhuma esta dificuldade linguística deveria ser antecipada no LD pelo autor que desconhece a realidade em que sua obra será trabalhada.

Por consequência desta prática, pode-se dizer que o Letramento Literário especificamente do gênero “letra de música” está comprometido pela abordagem que o LD emprega sobre o texto, pois segundo Cereja (2005) é notório que “o papel de um curso de literatura seja o de desenvolver habilidades para a leitura de textos literários”, objetivo este praticamente não aventado pelas atividades propostas.

Finalmente, o detrimento demonstrado à modalidade oral da língua e a cultura da comunidade escolar não são novidades ou surpresas em pesquisas sobre LD, situação facilmente identificada que, contudo é difícil de ser suplantada, ao menos até que os pesquisadores de ensino e os centros acadêmicos de pesquisa regionais projetem e desenvolvam a produção de LD em suas localidades a partir dos pressupostos teóricos do ensino atual e dos aspectos culturais da comunidade em que estão inseridos, ou doutra sorte continuarão a ser difundidos para seus alunos aspectos culturais exclusivamente das regiões economicamente mais desenvolvidas no país.

### 3.2.2 Abordagem sobre os Poemas

Texto 1- Poema “Boi da cara preta” de Sérgio Caparelli. L&PM, Porto Alegre, 2010.

Atividade: 02 questões sobre o texto: (i) propõe a oralização do poema, (ii) dialoga sobre os recursos de expressão oral do texto.

Texto 2 - Poema “O vaquero” de Patativa do Assaré. Hedra, São Paulo, 2003.

Atividade: 01 questão sobre o texto: (i) questiona conceitos de variação linguística.

Texto 3 - Poema “Poema de sete faces” de Carlos Drummond de Andrade. *Alguma Poesia*, Recorde, Rio de Janeiro, 2005.

Atividade: 01 questões sobre o texto: (i) e (ii) compara a estrutura do texto poético com uma letra de música (iii), propõe localizar um termo do poema que carregue um significado semelhante a de outro texto, (iv) propõe a elaboração do conceito de intertextualidade.

Texto 4 - Poema “Caso pluvioso” de Carlos Drummond de Andrade. *Nova Reunião*, José Olympio, Rio de Janeiro, 1987.

Atividade: 07 questões sobre o texto: (i) questiona as impressões pessoais com que o aluno recepcionou o texto (ii; a-b) e (iii; a-b) questiona sobre os interlocutores presentes no discurso e os elementos linguísticos que os evidenciam, (iv) aborda as imagens criadas para evadir os sentimentos do eu lírico no plano de expressão do texto, (v) questiona a inovação criativa na estrutura que o poeta emprega nas palavras, (vi; a-b) propõem a descrição dos sentidos em termos polissêmicos, (vii) questiona o uso de recursos figurativos inusitados criados pelo poeta.

Texto 5 - Poema “Para repartir com todos” de Amadeu Thiago de Mello. *Mormaço na floresta*, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1987.

Atividade: 11 questões sobre o texto: (i) e (ii) Propõem a interpretação dos sentidos do texto; (iii) pede a localização de uma ideia no texto; (iv) e (v) pede a justificção de uma ideia no texto; (vi), (vii), (viii) e (ix) Propõem a interpretação dos sentidos do texto; (x; a) questiona o sentido de um termo no texto; (x; b) e (xi) pede uma opinião pessoal ao aluno para justificar uma ideia no texto;

Texto 6 - Poema “amor é fogo que arde sem se ver” de Luiz Vaz de Camões. *Sonetos*, Publicações Europa-América, Lisboa, 1975.

Atividade: 09 questões sobre o texto: (i) questiona a estrutura formal do poema (ii) Propõem a interpretação dos sentidos do texto; (iii) pede para classificar elementos gramaticais no texto; (iv) questiona o sentido de um termo no texto; (v) pede para relaciona o sentido do soneto ao sentido de uma letra de música de mesma temática; (vi) propõe a localização de elementos linguísticos no texto; (vii) Propõe a interpretação dos sentidos do texto; (viii) propõe uma reescrita de versos do poema para análise de sua sintaxe; (ix) propõe uma síntese do texto.

Texto 7 - Poema “Poema” de Fernando Pessoa. *Poemas Para a infância*, ediouro, Rio de Janeiro, s/d.

Atividade: 09 questões sobre o texto: (i) Propõe a escansão do poema; (ii) questiona a estrutura rítmica e métrica formal do poema.

### 3.2.2.1 Considerações sobre abordagem do gênero literário “Poema”

Pontos positivos podem ser ressaltados na abordagem do gênero Poema pelo LD em relação à abordagem realizado sobre o gênero “letra de música”:

- ✓ Maior atenção aos recursos de expressão oral dos textos, apesar de no contexto geral ainda ser tímida a exploração destes recursos;
- ✓ Mais propostas de interação entre texto e aluno;
- ✓ Construção, às vezes, coletiva dos significados do texto; e
- ✓ Diminuição dos processos metalinguísticos normativos e classificatórios dos elementos do texto.

Entretanto, tal qual na abordagem anteriormente analisada, observa-se que foram mantidas alguns práticas indesejáveis ao letramento, seja este literário ou não, como, por exemplo, o desprezo às práticas de letramento literário vernacular vivenciadas de forma significativa pelo aluno em favor da eleição de um cânone literário consagrado por um grupo social ideológico e introduzido na tradição do ensino literário brasileiro.

No caso dos poetas selecionados pelo LD, encontramos apenas Patativa do Assaré entre os autores elencados que possui uma poética mais ligada às questões socioculturais populares e com uma estrutura linguística informal mais próxima da realidade da fala dos alunos, e mesmo assim não de todos os alunos, apenas dos que habitam as regiões do sertão nordestino.

A cantiga poetizada por Sérgio Caparelli também traz a virtude de lançar mão dos aspectos da cultura popular para o ambiente escolar, mas os dois escritos acabam destoando de uma seleção elitizada de textos literários composta de autores que se consolidaram pela mídia nacional dentro de um panorama literário excludente e centralizador.

Outrossim, a maioria dos textos distam ao menos três décadas do ano vigente, isto é, não abordam dilemas e contradições contemporâneas que se configuraram no seio da sociedade brasileira neste milênio. Questões como o desenvolvimento da tecnologia da comunicação, a luta pela consolidação de um Estado de direito em um regime democrático, o fenômeno da globalização e as consequências dos impactos ambientais causados pelo trabalho humano não faziam parte da agenda política dos escritores daquela época e os problemas de

seus contemporâneos não fazem parte dos debates alavancados hoje pelo sistema escolar para a formação de uma consciência crítica e cidadã do aluno. Sobre estes efeitos reclamou Todorov (2010) dizendo:

[...] em outras palavras, devo ser iniciado ao estudo da semiótica e da pragmática, da retórica e da poética. [...] Todos esses objetos de conhecimento são construções abstratas, conceitos forjados pela análise literária para abordar as obras; nenhum deles está relacionado àquilo de que tratam as obras, seus sentidos, o mundo que evocam. (TODOROV, [2007]; 2010 p. 96)

O resultado das escolhas das obras com base no cânone tradicionalmente eleito pela tradição literária é uma alienação política durante o processo de letramento poético, a impossibilidade dos alunos de identificarem-se culturalmente com as práticas de formação literária e a aversão dos mesmos as propostas de leitura literária promovidas pela escola.

Mesmo consideram as restrições desta pesquisa, grosso modo, pode-se diagnosticar que atualmente o sistema de ensino brasileiro não prepara o educando para a proficiência na leitura de textos poéticos, nem para a formação de círculos de leitura literária na escola e tampouco para a interação em eventos sociocomunicativos reais que demandem do indivíduo um significativo letramento literário. Ler é comportamento social que deve ser adquirido no ensino escolar, deve ser passado de forma intencional, planejada e sistematizada, como vaticinava Vygotsky (2001):

Nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção. Por isso, se quisermos suscitar no aluno as formas de comportamento de que necessitamos teremos sempre de nos preocupar com que essas reações deixem um vestígio emocional nesse alunado. (VYGOTSKY, 2001, p. 143)

A diagnose aqui aventada é considerada como significativo exemplo da realidade educacional do país com base no fato do livro pesquisado ter sido selecionado pelo MEC para apoiar as práticas pedagógicas nas escolas brasileiras, ter sido adotado em centenas de escolas de Ensino fundamental país a fora e ter sido escolhido pelo grupo de professores de Língua portuguesa nestas escolas, isto é, a coleção com suas virtudes e deficiências fez e fará parte da formação curricular de milhares de alunos por quanto tempo a mesma fizer parte do catálogo referenciado pelo MEC para as escolas brasileiras.

### **3. Planejamentos e práticas pedagógicas em sala de aula**

Esta última sessão segue em apoio à análise da sessão anterior, visto que é comum aos LDs fornecer aos professores a sequência de conteúdos e textos a serem trabalhados, as atividades a serem aplicadas, as respostas pretendidas a estas atividades e os pressupostos

teóricos intrínsecos a cada constituinte deste processo, em outras palavras, cabe ao professor, enquanto tarefeiro, registrar em seu planejamento, aplicar e acatar as orientações do LD que a escola adotou.

O observado pela pesquisa pouco destoa da descrição acima, aliás, as novidades da rotina pedagógica se deram pela burla dos alunos em não trazer o LD para escola, obrigando ao professor construir outros mecanismos de ensino, ou por algum evento escolar que inviabilizasse a aplicação do LD.

Para a primeira situação o professor apresentava algum texto de sua escolha com uma atividade atrelada ao mesmo. Estas atividades podem ser assim resumidas:

- ✓ Compreender fatos históricos pela ótica literária;
- ✓ Compreender aspectos gramaticais da língua;
- ✓ Conhecer a estética literária difundida pelas academias;
- ✓ Reconhecer as características que separam o cânone literário da literatura de massa;
- ✓ Identificar na biografia dos escritores literários os fatos que deram origem a sua estética de criação.

Foi relevante registrar o quanto as abordagens “improvisadas” a força do acaso se aproximavam e se afastavam dos objetivos do planejamento escolar, uma vez que além dos objetivos listados, os planejamentos pretendiam, de forma geral, ao aluno:

- ✓ Fruir o texto literário;
- ✓ Humanizar-se nas relações sociais a partir do (re)conhecimento de sua identidade;
- ✓ Valorizar aspectos culturais locais e nacionais presentes nos fatos literários;
- ✓ Internalizar os valores morais que regem as condutas desejáveis.

O que se pode depreender desta hierarquização de objetivos é que pouco se valoriza o aspecto humanizador do ensino da literatura, o texto literário, inclusive o poético, é abordado com a mesma imparcialidade com que se aborda um texto jornalístico ou jurídico, descaracterizando o que torna este gênero um discurso literário.

### **Considerações Finais**

É fato que a escola é o agente privilegiado do letramento literário na maioria das comunidades brasileiras, isto lhe dá status para determinar a formação do gosto pela leitura literária no aluno, privilégio assim observado por Lajolo (2001):

A escola é a instituição que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avalista e de fiadora do que é literatura. Ela é uma das maiores responsáveis pela sagração ou pela desqualificação de obras e de

autores. Ela desfruta de grande poder de censura estética – exercida em nome do bom gosto – sobre a produção literária (LAJOLO, 2001, p. 19).

Entretanto, a prática pedagógica costuma sagrar a aversão ao texto literário quando substitui a leitura da obra literária, aqui entendida como ressignificação dos sentidos do texto, pela análise de elementos linguísticos que a constitui, (intratextuais), ou pela análise de contextos históricos em que esta foi gerada (extratextuais), situação exposta pelas Orientações Curriculares (2006):

Constata-se um declínio da experiência de leitura de textos ficcionais, seja de livros da Literatura infanto-juvenil, seja de alguns poucos autores representativos da literatura brasileira selecionados, que aos poucos cede lugar à história da Literatura e seus estilos (2006, p.57).

Esta tendência foi verificada na maioria das atividades criadas pelos professores em que propõem, entre outras coisas, que o aluno:

- Descreva a mensagem principal do texto;
- Explique o significado da palavra/expressão no texto;
- Localize no texto a opinião/atitude do Eu lírico/personagem sobre o assunto;
- Identifique a classe gramatical da palavra no texto;
- Assinale qual das assertivas a seguir reproduz a opinião do Eu lírico/personagem;
- Assinale quais elementos linguísticos distinguem as vozes dos interlocutores do texto.

Observa-se que estas atividades poderiam ser realizadas com a maioria dos gêneros textuais que circulam socialmente, isto é, não são propostas que evidenciam as especificidades do texto literário, tampouco do texto poético, não fazem palpáveis os elementos da sua literalidade, portanto não fomentam habilidades específicas para o letramento literário.

Sugere-se aos profissionais letrados que atuam no ensino da literatura, a título de exemplo de práticas de letramento literário, que promovam em suas aulas: (i) Leituras individuais e coletivas de poemas; (ii) debates que permitam a construção coletiva dos sentidos do texto poético; (iii) análises comparativas de poemas com diferentes gêneros textuais que versem sobre um mesmo tema; (iv) a representação do discurso poético em outras linguagens e códigos que sejam dominados pelo aluno; (v) o trabalho com produções poéticas locais, inclusive de alunos; (vi) a produção de paródias de poemas conhecidos; (vii) a abordagem de obras que tratem da representação mítica popular da comunidade em que a escola se insere; (viii) A publicação artesanal de antologias escolares; (ix) o registro em

versos dos testemunhos de antigos moradores da comunidade sobre sua infância no local e (x) concursos de produção e declamação de poemas.

### Referências:

- BAKHTIN M. (1979). *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- BORDINI, M. da G. Poesia e consciência linguística na infância. IN: SMOLKA, A. L. B. et. al. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989, p. 53-68.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de *Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Brasília, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em : 29 out. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. Guia de livros didáticos : PNLD 2014 : língua portuguesa : ensino fundamental : anos finais. Brasília : Ministério da Educação, secretaria de Educação Básica, 2013.
- CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Ciência e Cultura. n. 24(9). pp. 803-809. São Paulo: SBPC, 1972.
- DOLZ, Joaquim [et. al.]. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard.. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales. Campinas- SP: Mercado de Letras, 2004.
- LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.
- MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia. *A construção de modelos didáticos de Gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros*. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, 2006.
- \_\_\_\_\_. *A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart*. In. MEURER, J.L.,BONINI,A. ; MOTTA-ROTH, D. (Org.).*Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Recife: 2000, (mimeo).
- SOARES, Magda. *Letramento e escolarização*. In: RIBEIRO, Vera M. (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

- TERRA, Ernani. *Leitura do texto literário*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- TODOROV, Tzvetan [2007]. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2010. 96 p. Título original: La Littérature en péril.
- VYGOTSKY, Lev S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ZAPPONE, M. *A leitura de poesia na escola*. In: MENEGASSI, R. J. (Org.) *A leitura e ensino*. Maringá: EDUEM. 2005.
- \_\_\_\_\_. *Modelos de letramento literário e ensino de literatura: problemas e perspectivas*. Revista Teoria e Prática da Educação, Maringá, v.3, n.10, 2007
- ZAPPONE, Mirian H.Y; IBRAHIM A. Yamakawa. *Letramento Dominante x Letramento Vernacular e suas Implicações para o Ensino da Literatura*. 2013.
- ZILBERMAN, Regina. *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

**Recebido em:** 19.11.2015

**Aceito para publicação em:** 20.12.2015