37:82.09
S586p
c92464384

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGEM
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS

RONIE FERNANDES DA SILVA

A POESIA NOS LIVROS DIDÁTICOS E SUAS IMPLICAÇÕES NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

BIBLIOTECA
UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda MT
RG: Nº 00 113 880
Data: 10 / 04 / 2013
( ) Compra (X) Doação ( ) Permuta

PONTES E LACERDA – MT
2012/1

RONIE FERNANDES DA SILVA

A POESIA NOS LIVROS DIDÁTICOS E SUAS IMPLICAÇÕES NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Monografia apresentada ao Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Pontes e Lacerda, como requisito parcial para obtenção do título de graduado em Letras. Sob orientação do Professor MS. Joil Antônio da Silva.

PONTES E LACERDA – MT

2012/1

ESTA MONOGRAFIA FOI APRESENTADA E DEFENDIDA PERANTE A SEGUINTE BANCA

ORIENTADOR: Professor Mestre Joil Antônio da Silva

Professora Doutora Tereza Pazos da Silva

Professora Mestre Ana Maria Macedo

PONTES E LACERDA – MT

2012/1

DEDICO...

Este trabalho aos meus pais,

Por todo o amor e dedicação para comigo,

Por terem sido a peça fundamental para que eu tenha me tornado a pessoa que hoje sou.

E

À minha família,

Pelo carinho e apoio dispensados em todos os momentos que precisei.

AGRADEÇO...

A Deus, por ter me dado forças e iluminando meu caminho para que pudesse concluir mais uma etapa da minha vida;

Ao meu pai Joel, por todo amor e dedicação que sempre teve comigo, homem pelo qual tenho maior orgulho de chamar de pai, meu eterno agradecimento pelos momentos em que esteve ao meu lado, me apoiando e me fazendo acreditar que nada é impossível, pessoa que sigo como exemplo, pai dedicado, amigo, batalhador, que abriu mão de muitas coisas para me proporcionar a realização deste trabalho;

À minha mãe Cida, por ser tão dedicada e amiga, por ser a pessoa que mais me apóia e acredita na minha capacidade, meu agradecimento pelas horas em que ficou ao meu lado não me deixando desistir e me mostrando que sou capaz de chegar onde desejo, sem dúvida foi quem me deu o maior incentivo para conseguir concluir esse trabalho

Ao meu orientador Professor Joil Antônio pelos ensinamentos e dedicação dispensados no auxilio desta monografia.

Às minhas irmãs Josenilda e Joelma pela atenção que sempre tiveram comigo, sempre me apoiando em todos os momentos.

Por fim, gostaria de agradecer aos meus amigos e familiares, pelo carinho e pela compreensão nos momentos em que a dedicação aos estudos foi exclusiva, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para que esse trabalho fosse realizado meu eterno AGRADECIMENTO.

Cada qual sabe amar a seu modo, o modo pouco importa; o essencial é saber amar.

(Machado de Assis)

Resumo:

Por meio deste trabalho, queremos perceber como a leitura está relacionada a uma desmotivação que se torna cada vez mais freqüente no ambiente escolar. Através da pesquisa em Livros Didáticos, nossa reflexão nos conduzirá a problematização do espaço e da utilização dos textos poéticos no material destinado às aulas nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O Livro Didático, como o espaço onde se inserem os textos e as metodologias, os posicionamentos teóricos de língua e gramática, pode nos apontar, por um lado, quais habilidades se pretende desenvolver nos educandos e, por outro, qual o objetivo que se tem para o ensino ou para a Escola. No primeiro capítulo apresentaremos algumas noções teóricas sobre o texto e a leitura, destacando a importância desta para a formação do educando. Para tanto, vamos expor sucintamente o percurso teórico que elegeu o texto como unidade de ensino de Língua Portuguesa e os mecanismos de ensino propostos por uma teoria dos gêneros textuais. Com essas discussões nos encaminharemos para a especificidade da leitura do texto poético. O segundo capítulo contempla a análise de dois materiais didáticos que tomamos para leitura por se encontrarem em uso pela rede estadual de ensino em Pontes e Lacerda, portanto oferecem uma visão do que se trabalha em relação à poesia atualmente. Por meio dessas leituras pretendemos alcançar o que delimitamos como nosso objetivo principal e foco deste trabalho: O texto poético funciona apenas como ferramenta para refletir sobre a língua e para o ensino da gramática , não sendo, portanto, um instrumento para o incentivo da leitura?

Palavras chave: leitura, poesia, ensino de língua portuguesa

Abstract:

Through this work, we want to see how reading motivation is related to one that becomes increasingly common in schools. Through research in textbooks, our reflection will lead to questioning the use of space and poetic texts in material for the classes in the final grades of elementary school and high school. The Textbook, as the place where you can insert text and methodologies, theoretical viewpoints of language and grammar, you can point us on the one hand, what you want to develop skills in students and, secondly, what is the goal that has for teaching or for the School. In the first chapter will present some theoretical notions about the text and reading, emphasizing the importance of this for elementary education. To this end, we briefly describe the theoretical approach that elected the text as a unit of Portuguese Language teaching and learning mechanisms proposed by a theory of text genres. With these discussions we will refer to the specificity of the reading of poetry. The second chapter deals with the analysis of two materials that we read because they are in use by state schools in Pontes e Lacerda therefore offer a view of what works in relation to poetry today. Through these readings we intend to achieve what delimited as our main objective and focus of this work: The poetical works only as a tool to reflect on the language and the teaching of grammar, not, therefore, an instrument for the encouragement of reading?

Keys-word: reading, poetry, teaching of Portuguese Language.

Sumário

Introdução.....p. 10
Capítulo 01: Do Texto e da Leitura – Noções Teóricas e Apontamentos para reflexão.....p. 12
1.1. Escola, Livro Didático e PCNS – Um Pouco de História e Princípios Orientadores.....p. 15
1.2. O Texto Poético em Sala de Aula.....p. 21
Capítulo 02: O Espaço da Poesia no Livro Didático – Arte e Linguagem no Ensino Fundamental e Análise de Textos.....p. 29
Capítulo 03: Questões em Torno da Importância da Poesia na Sala de Aula do Ensino Médio e Análise de Textos.....p. 47
Considerações Finais.....p. 56
Referências.....p. 58

INTRODUÇÃO

Como professores de Língua Portuguesa, sabemos da importância da leitura e do incentivo desta no ambiente escolar. Trata-se de uma atividade que se inicia nos primeiros anos do Ensino Fundamental e perdura por toda a formação do estudante, dentro e fora da sala de aula. O ato de ler pode envolver um prazer e não uma obrigação ou algo imposto pelo sistema de ensino. Em outras palavras, acreditamos que a leitura, se fundada em objetivos consistentes, e se partir de interesses do contexto no qual os alunos se encontram, pode ser atraente e motivadora e explorada para despertar o interesse entre os alunos.

Por meio deste trabalho, queremos perceber, inversamente, como a leitura está mais relacionada a uma desmotivação que se torna cada vez mais freqüente no ambiente escolar. Através da pesquisa em Livros Didáticos, nossa reflexão nos conduzirá a problematização do espaço e da utilização dos textos no material destinado às aulas nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O Livro Didático, como o espaço onde se inserem os textos e as metodologias, os posicionamentos teóricos de língua e gramática, pode nos apontar, por um lado, quais habilidades se pretende desenvolver nos educandos e, por outro, qual o objetivo que se tem para o ensino ou para a Escola.

Nosso interesse, sobretudo, consiste em tomar a poesia – sua presença e espaço no Livro Didático, seus enfoques e métodos didáticos de exploração pelos autores e o potencial para reflexão e formação crítica de leitores – enquanto gênero menos privilegiado na seleção de conteúdos e materiais para o trabalho pedagógico. Conforme assinalaremos, o texto poético tem sido relegado a espaços menores e secundários e utilizado como complemento de outras atividades, quase sempre em leituras áridas e desmotivadoras. Em nossas leituras vamos analisar tanto as perspectivas teóricas sobre a leitura e sua utilização na sala de aula, os gêneros textuais, entre eles a poesia, quanto exemplos de dois livros didáticos que nos servirão para tecer um panorama do uso dos poemas na educação de crianças e jovens.

Portanto, no primeiro capítulo apresentaremos algumas noções teóricas sobre o texto e a leitura, destacando a importância desta para a formação do educando. Ao definirmos, com base em nosso apoio teórico, conceitos essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa, pretendemos constituir os mecanismos para, em momentos posteriores, contrastar o que diz a teoria ou apontam as pesquisas e o modo como são organizados/escritos os livros didáticos. Para tanto, vamos expor sucintamente o percurso teórico que elegeu o texto como unidade de

ensino de Língua Portuguesa e os mecanismos de ensino propostos por uma teoria dos gêneros textuais. Com essas discussões nos encaminharemos para a especificidade da leitura do texto poético, para algumas orientações teóricas elaboradas por pesquisadores, relacionando-as com outras constantes em documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação com estatuto de parâmetros, orientações, estabelecimento de procedimentos para o fazer docente.

O segundo capítulo à análise de dois materiais didáticos que tomamos para leitura por se encontrarem em uso pela rede estadual de ensino em Pontes e Lacerda, portanto oferecem uma visão do que se trabalha em relação à poesia atualmente. A primeira análise é realizada com base na obra "*Português: Linguagens – 9º Ano*", de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. E a segunda contempla "*Português: De Olho no Mundo do Trabalho – Volume Único para o Ensino Médio*", de Ernani Terra e José de Nicola. Por meio dessas leituras pretendemos alcançar o que delimitamos como nosso objetivo principal e foco deste trabalho: O texto poético funciona apenas como ferramenta para refletir sobre a língua e para o ensino da gramática , não sendo, portanto, um instrumento para o incentivo da leitura?

CAPÍTULO 1 – DO TEXTO E DA LEITURA: NOÇÕES TEÓRICAS E APONTAMENTOS PARA REFLEXÃO

Atender à proposta de análise de nosso trabalho se inicia quando nos ocupamos de refletir sobre o processo da leitura e da formação do leitor. Neste primeiro capítulo procuraremos expor os apontamentos teóricos de alguns pesquisadores do campo da leitura para obtermos uma visão geral do processo de formação de leitores na escola, que, segundo Micheletti et al (2000), deveria interessar primordialmente ao professor de língua e literatura. Nessa discussão inicial, elaboraremos a problematização do tipo de enfoque que é dado ao texto poético nos livros didáticos que tomamos para pesquisa.

E se Micheletti et al (2000) se pergunta o que é leitura, o que, quem e para quem se lê, Gebara (2002) complementa essas questões ao ressaltar por que lemos:

> Lemos porque vivemos rodeados por signos, símbolos, ícones que compulsoriamente exigem a tarefa infindável de busca do sentido. Lemos, também, porque vamos ao encalço do sentido dado pelo outro, criado por ele, porque desejamos alcançá-lo de alguma forma. Lemos, ainda, porque nos procuramos. (p. 11)

O primeiro ponto a ser destacado deste trecho, do qual podemos extrair outras considerações importantes, se refere ao fato de que, para a autora, a leitura é sempre motivada – pela materialidade simbólica na qual vive o ser humano, pela busca do outro, pela busca de si mesmo. Poderíamos dizer que Gebara (2002) entende a leitura como uma ação própria do homem, pois apenas ele pode apreender os sentidos do mundo, do outro e de si mesmo. Assim, percebemos que a autora insere a leitura entre práticas essenciais da natureza humana, lemos porque somos homens, somos homens porque somos capazes de ler. Há nessa relação necessária todo um jogo de identidade que posiciona o ser no mundo.

Nos termos de Brandão e Micheletti (1997), conforme os lemos em seu texto "Teoria e Prática da Leitura,

> O ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de intelecção de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra. (p. 19)

A leitura é, então, processo de mediação entre os homens pela palavra. De onde podemos depreender que ler é um ato social. A leitura, apontam Gebara (2002), Chiappini (2000) e Brandão e Micheletti (1997), envolve não apenas processos lingüísticos, mas processos afetivos e sociais que integram o que Micheletti et al (2000) denomina de conhecimento de mundo. O que nos permite observar que esses pesquisadores não banalizam a noção de leitura, nem a simplificam. Pelo contrário, é notável a complexidade em que colocam o leitor e a leitura, como inseridos entre elementos e processos que permeiam a própria definição do homem, destacado entre os seres da natureza.

Apesar de nos atermos para este trabalho apenas sobre textos verbais – a poesia enquanto trabalho estético sobre a linguagem verbal – não podemos nos esquecer de que lemos constantemente. Linguagem verbal e não verbal colocam sempre a questão da leitura, pois exigem já uma interpretação. Constantemente atribuímos sentido a sinais, símbolos, índices, fatos, pessoas. Habitar no simbólico, apreender a realidade através da produção de abstrações, é uma faculdade essencialmente humana. Neste sentido, ampliamos nossa discussão ao trazer as observações de Kleiman (2005), para quem,

> "... a compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos, justificando assim o nome de 'faculdade' que era dado ao conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender. [...] Isto não quer dizer que compreender um texto escrito seja apenas considerá-lo um ato cognitivo, pois a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados." (p. 10)

Habilidades cognitivas e lingüísticas agem no momento da leitura, e estas habilidades são construídas socialmente, ou seja, se dão pelo contato com o outro. Dessa forma, podemos dizer que o primeiro atributo da leitura é ser ela um produto social. Está claro que essa concepção ultrapassa a mera decodificação dos sinais impressos no papel, é mais do que a apreensão do código lingüístico. O processo de leitura é assim descrito por Micheletti et al (2000):

> "De início se apreendem os sinais, o código, passando-se a decifrá-lo e, quase simultaneamente, se apreende uma significação de superfície. A tarefa seguinte, nessa aproximação, consiste numa desmontagem para se atingir o significado no interior do próprio discurso, é o momento de análise. Depois, vem a interpretação, através de uma re-montagem e, tal como um desenho animado, as palavras vão-se juntando e formando o texto, já com um novo sentido para o leitor." (p. 16)

O deciframento é, então, a primeira etapa de um processo mais complexo que implica a construção de sentidos. A descrição da leitura elaborada por Micheletti et al (2000) pode ser útil para a percepção de como ocorre a compreensão de um texto, do primeiro contato texto/leitor até a re-montagem do texto, a construção ativa dos sentidos pelo leitor. Também, oferece pressupostos para pensarmos na formação do leitor, desde seus níveis iniciais na infância até o amadurecimento crítico com um repertório de leitura maior. O letramento, nessa perspectiva contemplaria desde a internalização do código (a representação escrita dos fonemas, a junção das letras em palavras e destas em frases e textos) até a habilidade de agir com o texto para a produção do conhecimento a partir de um saber prévio sobre a realidade do mundo.

A re-montagem do texto, o agenciamento das palavras para a construção dos sentidos, é o lugar da interlocução, da interação, o lado social que constitui a relação autor / leitor, tendo o texto por mediação. Para este fim, o leitor se servirá de todos os seus conhecimentos prévios, incluindo aí o conhecimento lingüístico e o conhecimento de mundo. Conforme abordam Micheletti et al (2000):

> "Ler um texto (e me refiro especialmente, embora não só, ao texto verbal) é atribuir significações. Atribuir significações pressupõe uma re-construção do texto que nos é apresentado. Esse processo envolve um mecanismo de descodificação e ativação de todos os conhecimentos de que o leitor dispõe. Assim ler um texto põe em ação todo o conhecimento de mundo (aqui entendido como o conjunto de todas as experiências que se possui)." (p. 16)

Como atividade cognitiva, a re-construção do texto implica numa re-construção de si na medida em que o leitor pode se re-posicionar frente aos sentidos, aos eventos, aos fenômenos do mundo, pode se re-elaborar, configurando sua própria identidade. "E reconstruir-se significa, sobretudo, inscrever-se na experiência, no real." (idem). Em outras palavras, ao ler, o homem constrói o real do mundo na medida em que se inscreve, por sua experiência de vida (experiência lingüística, experiência cognitiva), no real da história. Trata-se, portanto, de três processos de (re) construção, que se relacionam às três buscas apontadas por Gebara (2002) que motivam a leitura: construção do mundo, construção do outro, construção de si. Ao ler, o homem apreende os sentidos do real, a existência e a presença da alteridade e a percepção de si como ser integrante da realidade social.

A noção de leitura que viemos esboçando até aqui é a que nos permite problematizar o tipo de leitura que é oferecido aos alunos na sala de aula. Se ler ocorre apenas com o objetivo

do reconhecimento de estruturas da língua em suas definições conforme a Gramática Normativa, o que temos é apenas o deciframento do código que em nada colabora para a ação do indivíduo na produção de sentidos. Ou seja, tais atividades não formam leitores nem cidadãos críticos. Por outro lado, leituras pré-conduzidas podem também eliminar qualquer possibilidade que o aluno tenha de re-construção do texto e de si com atividades de reflexão, pois as "respostas" vêm sempre de fora e são apontadas como sentidos evidentes do texto.

Dessa forma, se faz necessário que compreendamos que tipo de leitura tem sido apontado como adequado ao propósito de formação de leitores, tomando esta formação como um dos objetivos primazes do ensino de Língua Portuguesa. Na parte seguinte de nosso trabalho, nos ocupamos de traçar um percurso histórico do pensamento sobre o ensino de Língua Portuguesa, desde a localização dos problemas de formação dos alunos egressos da Educação Básica, passando pela consolidação de pesquisas nas áreas de educação, ensino de língua, literatura e leitura, até a elaboração de políticas públicas de orientação curricular. Queremos perceber nessa breve resenha o espaço constituído para texto e leitura na sala de aula.

1.1. ESCOLA, LIVRO DIDÁTICO E PCN: UM POUCO DE HISTÓRIA E PRINCÍPIOS ORIENTADORES

Até o século XIX, conforme nos informa Lajolo (2006), a Língua Portuguesa não era disciplina obrigatória nos currículos escolares e, assim, não existiam livros didáticos desta matéria. Fato que desagradava a maioria dos educadores do período e motivou profundas alterações no cenário educacional brasileiro, sobretudo em fins do século XIX e início do XX. Contudo, a infraestrutura disponível para os primeiros legisladores brasileiros que desejavam inserir a Língua Portuguesa, enquanto disciplina com conteúdo específico, no currículo, como se pode supor devido a natureza desconhecida do sistema a se constituir, era sombria e difícil. (LAJOLO, 2006).

A criação de um *Plano de Instauração Pública de Martim Francisco Ribeiro de Andrada* pelos políticos Odorico Mendes e Lino Coutinho sugeriam não apenas a instauração de uma nova disciplina, como também preconizava já os conteúdos e métodos de ensino que ela contemplaria. As mudanças no sistema de ensino que seria implantado no Brasil da época, embora aprovado pela Constituinte em 1823 não fora implementado. Levaria ainda muito

tempo até que as questões acerca do livro didático e do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa se transformassem em disciplina e o ensino recebesse a atual configuração. Moacir (1936, p. 128-129 *apud* LAJOLO, 2006, ***grifo nosso***) menciona as considerações destes dois políticos a respeito do que se esperava da disciplina recém-criada:

> Odorico Mendes [...] sugere para os livros de leitura a Constituição e alguns clássicos da língua. Tem por melhor que os meninos leiam estes livros do que sentenças velhas e obras doutrinárias rançosas que nada valem. [...]
>
> Lino Coutinho pondera que [...] para leitura é preciso atender não só à escolha de doutrinas como à linguagem. [...] ***O ensino de conta deve ser mecânico. O de gramática deve se limitar às declinações dos nomes e conjunção dos verbos regulares e irregulares da oração, conhecidos como agentes, os verbos ou as ligações dos casos.*** (p. 54 e 55)

Como podemos perceber, a proposta de ensino estava totalmente voltada às regras gramaticais e a leitura de escritos clássicos e oficiais da língua. De modo que a primeira preocupação ao se pensar o ensino de língua materna no Brasil atendia apenas à premissa da decodificação lingüística já que a proposta de conteúdo e de metodologia contemplava o ensino de estruturas e regras da língua através de escritores que lhe serviriam de base. Na leitura de Lajolo (2006) percebemos ainda que até por volta da década de 1920, as discussões em torno do ensino de língua se centrava na produção escrita de textos vernáculos do português.

Numa citação de Rui Barbosa (s/d, p. 223), LAJOLO (2006) define, nos primeiros anos da República, "como 'calamitoso', o resultado do ensino do vernáculo na escola brasileira". Na opinião de Rui Barbosa, é o livro didático o maior culpado pela situação em que se encontrava o ensino vivenciado naquela época. Para ele,

> [...] os mestres são os menos culpados pela imbecilização oficial da mocidade. Deste enorme pecado contra a Pátria e contra a humanidade a responsabilidade cabe quase toda à péssima direção do ensino popular, aos métodos, aos livros adotados – num sistema em que a adoção importa, de fato, um verdadeiro privilégio. (p. 56)

Lajolo (2006) encontra na deficiência dos livros didáticos do período a motivação para investigar todo o movimento de textos a disposição para leitura no Brasil no início do século passado. Em sua pesquisa, ela percebe tanto essa má qualidade das obras de ampla distribuição entre as diferentes camadas da população, quanto uma escassez de livros, sobretudo entre os mais pobres. Ler era apenas para uma elite econômica. A autora traz uma citação de José de Alencar (ALENCAR, 1990, p. 38), que registrou em sua autobiografia, a

dificuldade de se encontrar livros, mesmo os não-didáticos, o que tornava da leitura fora do ambiente escolar praticamente nula. Nesta citação retomada por Lajolo (2006), lemos que:

> Naquele tempo, o comércio dos livros era, como ainda hoje, artigo de luxo; todavia, apesar de mais baratos, as obras literárias tinham menor circulação. Provinha isso da escassez das comunicações na Europa, e da maior raridade de livrarias e gabinetes de leitura (p. 57).

Com base nessas leituras e citações, a autora propõe um triste quadro da produção de livros didáticos no Brasil até a década de 1940:

> Num balanço geral, as críticas superam os aplausos e fundamentam-se nas mais diferentes razões: apontam que muitos livros didáticos contêm erros graves de conteúdo, que reforçam ideologias conservadoras, que subestimam a inteligência de seu leitor/usuário, que alienam o professor de sua tarefa docente, que – no caso dos livros de Comunicação e Expressão – às vezes pirateiam textos, que direcionam a leitura, que barateiam a noção de compreensão e de interpretação, e tantos outros quês e etecéteras que quem é freguês da matéria conhece bem (idem, p. 63).

Essa avalancha de críticas citadas por Lajolo (2006) constituem historicamente o ensino de Língua Portuguesa no Brasil de modo que se reflete nas atuais vertentes de pensamento sobre o papel da disciplina na formação social. Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998a / doravante Introdução ao PCN), "Os ideais de construção de uma sociedade mais igualitária, com liberdade de expressão, e as evidências do insucesso no aproveitamento escolar tiveram fortes repercussões no meio educacional." (p. 37).

De sua parte, os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos – Língua Portuguesa* (BRASIL, 1998b / doravante PCN/LP) demarca a medida de comprovação de que existem problemas no sistema educacional brasileiro e apontam de onde deveriam iniciar as medidas para que as dificuldades pudessem ser sanadas:

> Os índices brasileiros de evasão e de repetência (inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres) são a prova cabal do fracasso escolar. O ensino de Língua Portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois funis em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no

> segundo, por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir. (p. 17)

O pouco tempo de permanência em média dos brasileiros na escola e os índices de reprovação, para o PCN/LP, pode ser um demonstrativo da má qualidade do ensino público. O documento assinala que a principal causa do problema se concentra sobre o trabalho realizado no ensino de língua materna. O texto estabelece um funil que encontra dois pontos-chave ou momentos de maior dificuldade de prosseguimento dos alunos no currículo – as séries iniciais e a antiga quinta série do Ensino Fundamental.

A primeira série é a responsável pelo início do letramento, por constituir as bases do contato lingüístico da pessoa com a modalidade escrita da língua, mais tarde, no início do antigo ginásio, o aluno é levado as mais amplas leituras da realidade, com o incremento de novas disciplinas na grade e o aprofundamento nas aulas de língua portuguesa. Desse modo, o início da escolarização e a quinta série significam dois grandes deslocamentos pelos quais todo estudante passa em sua vida cognitiva, estabelecem as bases para a formação crítica, para a construção do pensamento simbólico. Percebemos a relação intrínseca entre a concepção de leitura e a percepção dos maiores índices de fracasso escolar, pois, conforme elenca Micheletti et al (2000),

> O conhecimento lingüístico desempenha um papel central no processamento do texto. Entende-se por processamento aquela atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase. À medida que as palavras são percebidas, a nossa mente está ativa, ocupada em construir significados..." (p. 14 e 15)

Portanto, a falha encontrada na construção do conhecimento lingüístico demarca os maiores desafios que devem ser enfrentados pelo professor. Kleiman (2005), tratando dos mecanismos envolvidos na leitura, afirmou que "... tanto o conhecimento lingüístico como o conhecimento textual formam parte do conhecimento prévio, e ambos devem ser utilizados na leitura." (p. 20). As habilidades lingüísticas e a experiência oriunda do contato com textos diversos interferem na compreensão. "Para haver compreensão durante a leitura..." complementa Kleiman (2005), "... aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar ativada, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo de nossa memória." (idem, p. 21)

Com essas observações de Kleiman (2005), buscando compreender o diagnóstico elaborado pelo PCN/LP, notamos que o educando sente dificuldades em adquirir os conhecimentos necessários para o prosseguimento nas leituras. É neste sentido que podemos localizar a disciplina de Língua Portuguesa como o "centro da discussão para melhorar a qualidade do ensino no país". Para o documento, a base do processo de ensino/aprendizagem é o texto, unidade ou objeto de ensino em Língua Portuguesa, e a leitura, como atividade interdisciplinar, competente a todas as áreas. Se o aluno não sente dificuldades em desenvolver sua habilidade de leitura resta pontuar a que se deve essa deficiência. O PCN/LP, avaliando o período anterior à promulgação da Constituição Federal de 1988 – décadas de 1970 e 1980 – tece o seguinte quadro:

> Entre as críticas mais freqüentes que se faziam ao ensino tradicional destacavam-se:
>
> - A desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
> - A excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
> - O uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
> - A excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
> - O ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas;
> - A apresentação de uma teoria gramatical inconsistente: uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (p. 18)

Durante esse período, conforme verificamos no trecho acima, o enfoque da discussão estava sobre o modo como o ensino ocorria, não no conteúdo que era ensinado. As práticas ofereciam um tratamento do texto com vistas à gramática ou a algum tipo de moralidade, quase sempre com o objetivo de apoiar a ideologia hegemônica e os padrões éticos e morais de uma classe dominante. Por sua vez, as críticas exigiam uma tomada do ensino como valorização do aluno, que se preocupasse com seus interesses, seu contexto sócio-histórico e econômico, sua comunidade e especificidade cultural.

Gostaríamos de salientar que os pontos de crítica reconhecidos como oriundos das décadas de 1970 e 1980 marcadamente questionam a busca de uma uniformidade de textos, de sentidos, de modos de usar a língua. Respeitar a individualidade do aluno, deixar de supervalorizar a norma padrão e conceber outras modalidades ou variações do português, abandonar a premissa do ensino de padrões morais, o abandono das regras tradicionais de

gramática. Estas questões refletem bem o conturbado momento político pelo qual o país passava e os surgimentos de revoluções sociais que se iniciavam nos diferentes campos das políticas públicas. O que nos faz perceber que a história do ensino de língua portuguesa no Brasil se associa às dinâmicas políticas e sociais vivenciadas no país. Simboliza a luta por marcar a própria identidade, por fazer valer os próprios direitos, por alcançar voz.

Esses princípios, que passam a orientar a constituição do currículo da disciplina de Língua Portuguesa, fazem relação ao que Gebara (2002) propôs como natureza do ato de ler. Para o PCN/LP, a deficiência do ensino está justamente em não reconhecer as características sociais e afetivas da leitura. Tal necessidade é apontada na Introdução ao PCN: "É preciso conhecer melhor os alunos..." (p. 38). Na leitura que faz os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte II – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias* (BRASIL, 2000 – doravante PCN/EM), lemos: "Assim pode ser caracterizado, em geral, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: aula de expressão em que os alunos não podem se expressar." (p. 16)

A tomada do aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem certamente se sustenta pela premissa da leitura como atividade dinâmica de construção de sentidos. Para o PCN/LP,

> A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc... Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (p. 69)

A mobilização de saberes que interfere no momento da leitura é fundamental para o tipo de processo que está sendo aqui proposto: compreender o texto implica reconstruí-lo para a construção dos sentidos. Nesse contexto, o PCN/LP fala de "... o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler...". Ao envolver prazer ou necessidade, a leitura pode motivar o educando, apenas para cumprir um dever na realização de um exercício imposto pelo professor, do qual quase sempre o aluno não percebe a relevância, a leitura culmina em passividade. Fica assinalada no documento a importância de motivar e respeitar o aluno (seu nível de conhecimento, sua experiência de vida, seu contexto social, histórico e econômico), conduzir a aula de modo que ler se torne um prazer, e despertar o desejo pela leitura mesmo fora do ambiente escolar.

1.2. O TEXTO POÉTICO EM SALA DE AULA

Através do percurso histórico acima esboçado conseguimos perceber que o ensino de Língua Portuguesa passou da premissa de uniformização da língua, condução ao vernáculo a fim de constituir uma identidade lingüística nacional, para a premissa de um viés social para o fenômeno lingüístico. Ou seja, a preocupação pela norma foi substituída, nos documentos oficiais das políticas públicas de educação, sob e com influência de pesquisadores da área, por uma preocupação sobre a qualidade da comunicação – produzir e entender um texto se torna o centro do interesse em todas as edições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (introdução, ensino fundamental, médio e suas complementações).

Quando o professor completa a leitura da primeira parte do PCN/EM, Conhecimentos de Língua Portuguesa, se depara com a seguinte observação acerca dos conteúdos programáticos da disciplina:

> Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção de texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. (p. 23)

No PCN/LP temos a noção que assim conduz a elaboração dos documentos posteriores que orientam as atividades didáticas. Lemos ali que

> Há estreita relação entre o que e como ensinar: determinados objetivos só podem ser conquistados se os conteúdos tiverem tratamento didático específico. A questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece. A própria definição dos conteúdos já é, em si, uma questão didática que tem relação direta com os objetivos colocados. (p. 65)

E os objetivos elencados pelos PCN's circulam em torno da comunicação, da interação social, da habilidade de compreender os textos em circulação e de produzir os próprios com eficiência. As metodologias deveriam estar, portanto, voltados para uma prática de linguagem que propiciaria ao educando o acesso a vida de sua comunidade. De modo que as abordagens em Língua Portuguesa deveriam proporcionar a "... possibilidade de plena participação social." (BRASIL, 1998b, p. 19). Como vimos, essas premissas condicionam os métodos e a seleção do conteúdo a ser trabalhado.

Acreditamos que esta proposta - eminentemente pragmática, restritiva enquanto visão sobre a língua - exclui outras possibilidades de trabalho com a linguagem. É uma perspectiva limitada, reducionista da disciplina, tal qual a adotada em anos precedentes. Pensar a linguagem apenas pelo seu uso na interação social, língua como instrumento de comunicação, impede que o professor dê o tipo de tratamento que confere ao texto poético suas especificidades em relação aos demais textos. Mesmo quando trata da relação do aluno com o texto estético, o documento permanece considerando apenas um viés sociológico para leitura e trabalho com obras literárias.

A Introdução ao PCN fala de uma "... consciência de si em relação ao outro..." (p. 112), esboça a importância da "... leitura de si e do mundo..." (p. 127). Nesta abordagem o auto-conhecimento e o conhecimento do outro e do mundo estão implicados, condicionados, são co-existentes. Através da educação, num sentido mais amplo, e da língua portuguesa, conforme os apontamentos específicos dos demais PCN's, o aluno terá condições de se significar frente ao mundo e a realidade social que se apresenta. Por isso, lemos no PCN/LP que

> ... é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (p. 24)

O ensino de Língua Portuguesa aqui se situa num contexto de políticas de inclusão que prevê a reflexão sobre as diferentes modalidades de linguagens e textos, variações da língua, leitura de textos clássicos e da cultura popular. Perguntamo-nos acerca da legitimidade de tal processo para a formação de leitores críticos já que todo o conteúdo, e os métodos adotados, conduzem a uma única opção de conduta e pensamento. Para nós, esta postura, como acima enunciamos, traz muito do desejo de uniformização de regras, pressuposto da educação ao longo do século XX. Como a metodologia direciona a leitura não há trabalho crítico por parte dos alunos, mas a aceitação a um modo de ver, adaptação a certa concepção de mundo que precisa ser seguida.

Portanto, acreditamos que em vez de contribuir para a formação de leitores preparados e críticos, esse modelo apenas reproduz o que está em vigor na organização social. No PCN/LP encontramos que os conteúdos e conhecimentos considerados relevantes para o

ensino são aqueles socialmente aceitos como de importância. Tal perspectiva apenas denota o que argumentamos aqui. E nos faz indagar: qual o espaço para a poesia no contexto do que é proposto pelos PCN's? De que modo o poema aparece num Livro Didático elaborado segundo essa linha de pensamento?

Refletir sobre essas questões nos permite considerar que o essencial do pensamento educacional do século XX ainda permanece nas escolas. Anteriormente se buscava dar ao aluno o contato com textos clássicos, portanto, com o vernáculo da língua, dessa forma se conseguia que ele entrasse numa dinâmica de criação de identidade lingüística que prezava pela norma, pela forma. Atualmente, as políticas se organizam sobre de que "... o aluno deve ter o máximo de contato possível com os mais variados textos." para que assim ele se inclua discursivamente na realidade social.

Como vemos, o ensino de Língua Portuguesa sempre objetivou aproximação, acesso, inclusão aos bens sociais que são considerados relevantes. Portanto, o espírito pragmatista que rege a atual elaboração dos métodos e princípios orientadores da seleção do conteúdo se alinha historicamente ao que se constituiu no Brasil em termos de aulas de português. Ter esta percepção nos permite vislumbrar a medida da contradição entre a vertente adotada como metodologia de ensino e a natureza do texto poético. Em nosso trabalho, temos tomado como apoio teórico os pressupostos de Gebara (1997, 2002) e Kleiman (2005), justamente por problematizar as metodologias adotadas relacionando-as com uma concepção de leitura que considera os elementos lingüísticos e cognitivos, emocionais e sociais do processo de compreensão de um texto.

Estes apontamentos teóricos, que consideram o texto por uma exploração didática, encontram apoio, segundo pensamos, nas pesquisas de Micheletti et al (2000), Chiappini (2000), Brandão e Gebara (1997), em seus estudos sobre a configuração do ensino de Língua Portuguesa e seus instrumentos, conteúdos programáticos e métodos. Contrastamos o que esses trabalhos de pesquisa concluem com os apontamentos de textos oficiais que pretendem orientar o ensino, os Parâmetros Curriculares e suas complementações. Percebemos que as relações entre a teoria e as orientações curriculares se dão não sem tensão.

O que acima expomos acerca da objetividade pretendida para as aulas se contrasta, por exemplo, com as afirmações de Gebara (1997), para quem "A literatura, e no nosso caso a poesia, não serve para se fazer algo." (p. 152). Esta inutilidade da poesia desconcerta as premissas dos PCN's quanto ao uso do texto para o ingresso do aluno na sociedade, para sua

inclusão. A fim de demonstrar as aplicações de sua afirmação, Gebara (1997) retoma um trecho de Steiner, em que este trata da alfabetização humanista:

> Um poema magnífico, um romance clássico entram à força em nosso interior; tomam de assalto e ocupam as praças fortes de nossa consciência. Exercem sobre nossa imaginação e desejos, sobre nossas ambições e sonhos mais secretos, um domínio estranho e contundente. Quem queima livros sabe o que está fazendo [...] Ler corretamente é corre grandes riscos, é tornar vulnerável nossa identidade, nosso autodomínio (p. 152)

As dimensões da leitura literária alcançam mais do que a esfera social, embora esteja presente. Há aqui também uma esfera subjetiva que envolve elementos cognitivos e afetivos que permitem ao leitor uma percepção de si.

Com base nesses princípios, Gebara (1997) argumenta que um texto pode ser interpretado de diferentes formas a depender do tipo de leitura que é utilizada. A autora define especialmente duas modalidades de leitura: a leitura eferente e a leitura estética, que se relacionam ao papel desenvolvido pelo leitor ao se relacionar com o texto. Ou seja, a natureza do texto e a relação que o leitor estabelece com ele determinam que tipo de leitura pode ser desenvolvida. Assim, o que no poema contradiz o intento pragmático dos PCN's acaba por exigir uma modalidade outra de leitura. Segundo Gebara (2002), "a diferença básica entre os tipos de leitura está no modo como o leitor fixa sua atenção. Na eferente, a atenção se dirige para o resíduo da leitura. Na estética, pelo contraste, a atenção está focalizada na experiência vivida durante a leitura". (p. 25).

A leitura eferente tem seu objetivo fora do texto. Este se apresenta como um instrumento para compreensão de algo que existe no mundo, um conhecimento constante no material de linguagem que leva o leitor para a realidade fora dela. Nessa perspectiva, a autora define a leitura eferente como aquela em que o leitor procura informações e orientações para a solução de possíveis problemas imediatos. Ela reforça ainda que este tipo de leitura é predominante no ambiente escolar, onde se lê para responder a questões, completar exercícios, executar atividades. Há, nessa abordagem, prejuízos para o trabalho com o texto poético, já que os alunos estão mais preocupados com a busca do conteúdo, das respostas às perguntas impostas pelo livro didático ou professor.

Já a leitura estética, na concepção de Gebara (1997), encontra seu objetivo no próprio texto, na experiência da leitura. Portanto, ela não pode existir se houver determinação rígida de tempo ou se os objetivos forem traçados restritamente pelo livro didático ou pelo professor.

Tendo a prazer pela leitura e a liberdade de realizá-la, a realização da leitura estética desde a infância funcionaria, segundo a autora, "como uma forma de assegurar esse tipo de vivência e descoberta no mundo na idade adulta" (p. 31). Para ela, a leitura de um poema, quando realizada esteticamente, se assemelha ao ato de brincar. É como uma atividade lúdica, na qual o poema se transformaria em um brinquedo que admitiria diversas formas e funções, dependendo da brincadeira escolhida e da imaginação de quem brinca. Gebara inclui os poemas entre "... textos que não foram feitos para crianças, mas que são objeto de suas brincadeiras" (idem).

Nesse modo de pensar o poema é mais do que apenas uma composição feita em versos. Para Paz (1982), ele "... não é a forma literária, mas o lugar de encontro entre a poesia e o homem. O poema é o organismo verbal que contém, suscita ou emite poesia. Forma e substância são a mesma coisa". (*apud* LAJOLO, 2006, p. 152). Tais especificidades não admitem uma visão minimalista da leitura, ao contrário, extrapola as definições e propósitos restritos esboçados nos PCN's. Senão, a poesia se alojaria fora da aula de português, pois perderia o sentido de participar já que não atende aos objetivos tradicionais da disciplina. Enquanto a perspectiva oficial pretende conduzir o aluno para fora de si e do texto, levá-lo a perceber a realidade social, o poema quer conduzi-lo para dentro de si e do texto.

Neste ponto, vale ressaltar que o PCN/LP e as "Orientações Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Volume 01 – Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias" (BRASIL, 2006, doravante OCN/EM) são os textos integrantes dos PCN's que demarcam uma especificidade para o texto literário. No PCN/LP, embora constem referências à especificidade do gênero e dos procedimentos de leitura que exige, o que aproxima as prerrogativas do documento com o que aponta Micheletti (ANO) e Gebara (1997), os objetivos e procedimentos do ensino se restringem ao texto literário por uma perspectiva sociológica. É apenas no OCN/EM (documento de 2006, doze anos após as primeiras publicações dos parâmetros) que outras perspectivas são mencionadas.

Temos neste último texto algumas problematizações valiosas para nossa reflexão e elaboração deste trabalho. Na parte seguinte, em que nos ocuparemos de analisar dois livros didáticos, alguns dos apontamentos do OCN/ EM servirão para que possamos estabelecer as relações teóricas citadas acima e produzirmos uma leitura sobre a seleção e a organização dos poemas nestas obras. Por ora, destacamos esta visão do texto como unidade interna, a proposta de uma abordagem que contempla a especificidade do texto literário:

> Quando propomos a centralidade da obra literária, não estamos descartando a importância do contexto histórico-social e cultural em que ela foi produzida, ou as particularidades de quem a produziu (até porque tudo isso faz parte da própria tessitura da linguagem), mas apenas tomando – para o ensino da Literatura – o caminho inverso: o estudo das condições de produção estaria subordinado à apreensão do discurso literário. Estamos, assim, privilegiando o contato direto com a obra, a experiência literária, e considerando a história da Literatura uma espécie de aprofundamento do estudo literário, devendo, pois, ficar reservado para a última etapa do ensino médio ou para os que pretendem continuar os estudos especializados. (p. 76 e 77)

A compreensão do texto por sua realidade interna, o que vemos em OCN/EM como uma "tessitura da linguagem", abre um leque de possibilidades de construção de sentidos que partem do texto em si, das marcas constantes nele, em sua forma e substância, que são, lembremos Paz (1982), a mesma coisa. Considerações sobre o contexto sócio-histórico ou artístico da obra deveriam oferecer oportunidade de estudos mais aprofundados, posteriores ao contato direto e sem interferências com o poema.

O que podemos entender dessas colocações é que os resultados alcançados com o texto dependem do tipo de leitura que é adotada. Para Lajolo (2006), o modo como a poesia é trabalhada na sala de aula apenas prejudica a formação de leitores. Ela relata que "[...] é bem provável que a escola esteja, se não *desensinando*, ao menos prestando um *desserviço* à poesia" (p. 51). A autora insiste que, da forma como aparece o poema na aula, o aluno é levado a pensar que a poesia – ou qualquer outro texto literário – está sempre acompanhado da gramática ou de atividades áridas e sem motivação. Tratando deste tema, OCN/EM afirma sobre o espaço do poema no processo educacional:

> ... sua simples presença [da poesia] nos manuais e nas atividades didáticas não garante o hábito de leitura desse gênero. Mesmo aquelas gerações que foram obrigadas a saber "de cor" os poemas dos manuais não foram além disso, isto é, terminados os estudos, limitaram-se aos poemas escolares, carregando-os na memória como uma espécie de antologia cristalizada pelo resto da vida. (p. 75)

Este trecho reforça o que argumentamos, ao afirmar que não basta a presença da poesia na aula, no livro didático, na escola, interfere o modo como ela é trabalhada, como são organizados os momentos de leitura, e nos permite ter uma comparação entre diferentes situações históricas no país. Desse modo, a citação também reforça o que expusemos acima quando afirmamos que não há diferenças significativas entre os objetivos do ensino em gerações posteriores e atualmente.

Miguel Fecchio (2007) nos relata que, apesar das mudanças realizadas com o passar dos anos nos livros didáticos, estes mantêm o ideal tradicional de língua e de ensino.

> Apesar de ter mudado de tempo para tempo, de lei para lei, de ter apresentado novas faces, a reestruturação do livro didático algumas vezes parece não ter alcançado o real objetivo de desenvolver nos alunos a capacidade de interagir no mundo em que vivem, porque seu conteúdo tem sido mais ideal do que real e, portanto, descontextualizado das situações do dia-a-dia do estudante.
> A cada reformulação, ao mesmo tempo em que se destina ao aluno, não se pode negar que tem oferecido maiores facilidades ao professor para a execução de sua tarefa docente, por conta dos manuais especiais de sugestões e respostas que a estes têm sido oferecidos. Este fator, aliado à boa apresentação: ilustrações, cores, exercícios que não apresentam maior dificuldade como os com respostas do tipo complete, marque F ou V, siga o modelo, entre outros, pode ter influenciado a escolha para adoção por parte do professor. (p. 39)

Conforme podemos depreender dessa citação de Fecchio (2007), o Livro Didático, que vem atender a essa premissa de contribuir para que o aluno tenha eficiência na comunicação, na interação com o outro, não tem atendido aos seus objetivos. Isto porque as obras não são produzidas levando-se em conta os alunos, suas necessidades, interesses e motivações. Busca-se um ideal, primeiramente de formalidade da língua – fala e escrita conforme padrões restritos da gramática normativa – depois a aceitação de textos privilegiados socialmente que nem sempre condizem com a realidade do contexto em que os alunos estão inseridos.

Portanto, historicamente, o ensino de Língua Portuguesa se apresenta como idealista ou utopista. As práticas sociais definem de que modo as aulas se organizam, que espaço os textos recebem (a depender da relevância conferida ao gênero em que se enquadram), quais metodologias e quais tipos de leitura são utilizadas. Nos termos do PCN/LP, se define quais os saberes histórica e socialmente considerados relevantes para o ensino. Há, portanto, o controle, interdito sobre os conhecimentos que são oferecidos e a forma que eles recebem na apresentação. Como vimos, tais medidas de organização se configuram no percurso histórico da educação no Brasil por uma centralidade do professor, em detrimento da subjetividade do aluno. É aquele que deverá expor os conhecimentos que este deve aprender. Concepção hierárquica da organização social.

O que acontece, segundo pensamos, é que tal visão empobrece a leitura estética pois impede que o aluno tenha um contato real com o texto. Na melhor da hipóteses, ele terá um contato mediado pela tradição crítica. De modo que é a partir da visão do outro que o aluno tenta "aferir o sentido" do texto. Não há aqui nenhuma relação estética durante a leitura – o processo se inicia pelo pensamento do outro (o crítico, o autor do Livro Didático, o professor

etc.), pressionado por uma ordem do outro (o professor) e culmina na impressão (falsa) de que há um sentido ou significado verdadeiro e único para o texto.

Acreditamos que nem mesmo uma leitura eferente pode ocorrer segundo essas práticas, já que ela pressupõe a reflexão crítica para a tomada de um objeto do mundo como objeto de pensamento. A leitura eferente nasce de uma necessidade pragmática – a apreensão de algum conteúdo – não pela imposição. Nas partes seguintes deste trabalho, nas quais nos dedicaremos mais especificamente à análise dos livros didáticos, vamos retomar estes conceitos ao tratar do tipo de leitura que media o trabalho com a poesia na sala de aula. A perspectiva da qual olharemos a questão, é claro, se centra no Livro Didático. Deste lugar, nosso estudo poderá oferecer subsídios para uma discussão acerca do ideal de língua, das práticas de ensino, e suas relações com o texto poético.

CAPÍTULO 2 – A POESIA NO LIVRO DIDÁTICO: ARTE E LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL E ANÁLISE DE TEXTOS

Nesta primeira parte de nossa análise sobre os Livros Didáticos que tomamos para pesquisa, vamos nos ocupar de demarcar qual o espaço conferido à poesia nestas obras. Acreditamos que ao abordar um material atualmente utilizado na rede estadual de ensino podemos encontrar tendências ou ideologias que regem a seleção e o trabalho com o texto poético. Pois, a presença destes livros na sala de aula indica que foram selecionados (o que atesta um posicionamento ideológico dos professores e das escolas em Pontes e Lacerda) entre um conjunto de obras produzidas conforme prerrogativas do Ministério da Educação (o que indica um posicionamento geral das políticas de educação e ensino). Pensamos espaço da poesia no Livro Didático como a recorrência do gênero nos compêndios, bem como sua utilização no contexto da proposta elencada pela obra.

Vejamos o título do Livro Didático utilizado como proposta de trabalho para o Nono Ano do Ensino Fundamental (antiga oitava série), "Português – Linguagens", de Cereja e Magalhães (1998): ele nos permite remeter à idéia de que a obra abarcará um conjunto de diferentes manifestações de linguagem. Os autores, para compor uma aproximação com os alunos, escrevem que o livro fora preparado:

> ... para você que, dinâmico e criativo, não dispensa um trabalho diferente com a turma: visitar um museu, entrevistar uma pessoa interessante, encenar uma peça de teatro para outras classes, discutir um filme, montar um livro com poemas seus e de seus amigos, desenhar uma história em quadrinhos, tornar o mural da escola um espaço de divulgação de assuntos de interesse geral, participar de um seminário, de um debate público, etc., etc. (p. 03)

O cinema, o teatro, o museu, o jornal, os livros, são todos veículos de modalidades distintas de linguagem que procuram atender ao fim da comunicação ou da interação – com a linguagem se interage com o mundo, com o outro. O texto poético está aqui incluído entre os materiais de linguagem à disposição do educando para manifestação de seu "dinamismo" e "criatividade". Portanto, podemos dizer que, tomando o título e a Apresentação do Livro de Cereja e Magalhães (1998), a poesia se apresenta como uma modalidade de linguagem entre outras, que assume, como as demais, o propósito da expressão. Como objeto simbólico do mundo, o poema se apresenta como ferramenta do aluno (já que ele que produzirá aqui os seus próprios poemas em conjunto com os colegas) para expressão de seus sentimentos.

Ou seja, a poesia é tomada como instrumento de comunicação, na perspectiva dos PCN's (BRASIL, 1998a, 1998b, 2000), embora texto com especificidades, ele é tido como um objeto de ensino para compreensão e trabalho com a realidade social. Lembramo-nos, ao tocar essas questões, do que acima esboçamos acerca do modo como Gebara (2002) descreve o processo de leitura. Mas temos que considerar que, para a autora, a leitura é entendida como processo dinâmico de interação pelo texto, no qual o leitor constrói os sentidos do mundo. O mundo não é dado, portanto, já-pronto, perfeito, completo, mas construído pelo intelecto do aprendiz que produz conhecimento, sentidos acerca do objeto (que pode ser o próprio texto, inclusive, ou seja, todo o conhecimento pode partir e culminar na própria leitura sem referenciar a algo externo do mundo). Nessa perspectiva, o poema não poderia ser apenas instrumento de interação, de apreensão de sentidos evidentes, mas é complexa elaboração de um trabalho sobre a realidade.

Se tomarmos "Linguagens" por sua apresentação e pelas relações pertinentes aos apontamentos dos PCN's, sobretudo no que elaboram de uma teoria pragmatista da linguagem, perceberemos que os objetos da língua são tomados no livro como meras tentativas de apreensões do exterior. Dessa forma, não acreditamos que se possa falar de expressividade ou trabalho simbólico, mas de retomada, reafirmação dos espaços já constituídos. O que estabelece uma terrível contradição entre o que o PCN/LP, por exemplo, elenca como especificidades do texto literário. Ao fomentar essa discussão, Kleiman (2005) afirma que "... o texto não é um produto acabado, que traz tudo pronto para o leitor receber de modo passivo." (p. 36). E se tal observação pôde ser feita sobre o estatuto do texto em seus diversos gêneros, a leitura do texto poético exige ainda mais a atividade do leitor. Para Chiappini (2000), quando estamos diante de um poema,

> ... trabalhamos com a materialidade do texto, isto é, com os elementos lingüísticos que o compõem, aliados à sua presença diante do leitor e ao espaço que ocupa na página em branco. Mas não se trata apenas disso. A poesia é fruto também de uma tensão própria dos textos literários, que confronta tradição e inovação. (p. 25)

Nessa concepção, poesia é trabalho com a linguagem, possibilita uma leitura estética, conforme concebida por Gebara (1997). Perspectiva que não pode ser percebida em "Linguagens". A obra contém em sua maioria poemas curtos, ou mesmo trechos de poemas, que aparecem com o fim de ilustrar, exemplificar ou motivar a aprendizagem de outro

conteúdo. Mostra disso é o fato de que nenhum de seus trinta e nove poemas ou fragmentos de poemas consta no Sumário. Neste são mencionados tópicos do conteúdo gramatical (sob o rótulo "Por dentro da linguagem") ou referente a práticas textuais de leitura e escrita (com os dizeres "Interpretando o Texto", "Trocando idéias" ou "Para escrever com expressividade", por exemplo). Quando folheamos o livro, nos damos conta de que a poesia aí se insere aos conteúdos programáticos da disciplina como exemplificação, ilustração ou pretexto para execução de exercícios. Portanto, o poema, enquanto gênero com especificidades, não é trabalhado, exceto em um trecho do livro que trataremos adiante.

Assim, a apresentação dos poemas não possui um fim encerrado no próprio texto poético, a leitura estética. Carrega a premissa de que a poesia é instrumento para ensinar/mostrar algo do mundo – realidade social, estrato ou funcionamento da língua, a leitura eferente deturpada, já que o aluno parte da imposição do outro. Entre os exemplos dessa metodologia na obra, podemos citar o que ocorre às páginas 64 e 65, nas quais trechos de poemas de Mário Quintana, Dom Marcos Barbosa e Clarice Lispector são utilizados para exemplificar a ocorrência de orações adjetivas.

EXERCÍCIOS

1. Leia este poema, de Mário Quintana:

Se o poeta falar num gato

Se o poeta falar num gato, numa flor,
Num vento que anda por descampados e desvios
E nunca chegou à cidade...
Se falar numa esquina mal e mal iluminada...
Numa antiga sacada... num jogo de dominó...
Se falar naqueles obedientes soldadinhos de chumbo
[que morriam de verdade...
Se falar na mão decepada no meio de uma escada de caracol...
Se não falar em nada
E disser simplesmente tralalá... Que importa?
Todos os poemas são de amor!

a) No poema, há duas orações adjetivas. Identifiqueas.
b) Classifique-as.
c) Explique o sentido do verso "Todos os poemas são de amor!", segundo a concepção do eu lírico.

2. Transforme as orações adjetivas desenvolvidas em reduzidas.

a) Se eu fechar os olhos
Tu estarás presente;
Se eu adormecer;
Serás o meu sonho;
E serás, ao despertar,
O sol **que desponta.**
(Dom Marcos Barbosa)

b) Amar os outros
É a única salvação **que conheço**
Ninguém estará perdido
Se der amor e, às vezes,
Receber amor em troca.
(Clarice Lispector)

Os poemas aparecem depois do interdito: "Exercícios", a modo de título ou introdução. Contempla a requisição de que os alunos pratiquem o que fora trabalhado antes acerca de uma das orações subordinadas – a adjetiva. Quando o educando se depara com esta seção do livro, ele já não toma mais o poema como trabalho estético com a língua, sua relação não se estabelece para uma experiência de leitura que o texto literário poderia fornecer. Os poemas se apresentam sob a forma de exercícios, eles constam no livro para que o aluno responda e demonstre que aprendeu o que deveria aprender. A poesia se configura como um instrumento para aprender gramática.

É interessante, nesse contexto, a observação de Chiappini (2000), para quem "... esse tipo de discurso [o literário] se nos propõe como uma espécie de jogo e que, de nossa atuação, mais dedicada e pertinaz, depende a solidez do conhecimento a ser construído pela leitura." (p. 17). As especificidades do texto poético exige do leitor um tratamento específico. Não se pode esperar que o leitor tenha a mesma experiência que a da leitura de um poema do que quando lê, por exemplo, um texto jornalístico. A leitura deste procurará levar ao leitor o conhecimento sobre algum elemento do mundo, o que coloca em questão a referência. A leitura aqui é eferente, pois não se encerra na relação leitor / texto, mas leva o aluno a consideração e reflexão sobre algum elemento ou fenômeno da realidade do mundo. Por sua vez, o que deveria importar ao professor, quando usa um texto poético, na concepção de Gebara (1997), seria a experiência de uma leitura estética.

No exemplo do Livro Didático acima citado, o tipo de leitura que é oferecido não poderia ocupar nenhum dos lugares definidos por Gebara (1997). Quando o aluno lê os

trechos de poemas de Clarice Lispector, de Dom Marcos Barbosa e de Mário Quintana, os pensa no contexto do conteúdo gramatical que é exposto nas aulas anteriores. O que se configura é o contato com exemplos ou ilustrações de regras gramaticais. Nesse sentido, podemos afirmar que a poesia perde sua existência como "texto", já que deixa de ser uma unidade de sentidos para se tornar o mapeamento de ocorrências gramaticais. Com essas palavras, podemos argumentar que a perda de espaço da poesia no Livro Didático não significa simplesmente, a diminuição dos poemas nos compêndios escolares, embora isso seja bastante relevante. O que o livro de Cereja e Magalhães (1998) nos permite observar é que a poesia enquanto gênero que pressupõe um determinado exercício de leitura tem desaparecido dessas obras. Sobre o assunto, o OCN/EM se manifestou:

> Sabe-se que ela [a poesia] tem sido sistematicamente relegada a um plano secundário. Muito já se falou sobre a dificuldade de lidar com o abstrato, com o inacabado, com a ambigüidade, características intrínsecas do discurso poético, que tem tornado a leitura de poemas rarefeita nas mediações escolares com sua tradicional perspectiva centrada na resposta unívoca exemplar e na inequívoca intenção autoral. (p. 74)

Neste documento, BRASIL (2006), reconhecemos a primeira crítica mais elaborada aos modelos de ensino adotados no Brasil quanto à utilização da poesia na sala de aula. Colocar o poema ou relegá-lo a esse lugar secundário, se dá tanto por diminuir o número de poemas constantes no Livro Didático (o que nos leva a pensar que eles passam ocupar menos espaço na aula), também por condicionar o aparecimento deles anexado a alguma atividade outra que não se relaciona a uma leitura efetiva que procure produzir uma reflexão sobre o texto literário. No OCN/EM essa condição vem associada a uma dificuldade de lidar com o poema. O elementos que são agenciados pelo artista para composição textual que constituem uma invenção com a linguagem que se volta para si mesma, exibindo-se, não permite uma leitura objetiva, única, fechada ou conduzida. Qualquer forma de conter ou conduzir a apreensão dos sentidos, qualquer tentativa de reduzir as possibilidades de interpretação acarretaria em empobrecimento do poema.

Portanto, podemos entender essas relações "rarefeitas" de que se fala no OCN/EM como a exploração do texto poético para fora de sua natureza, para fora de suas especificidades. Sobre este ponto, vale citar o PCN/LP, onde lemos que

> Pensar sobre a literatura a partir dessa relativa autonomia ante outros modos de apreensão e interpretação do real corresponde a dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo, regido por jogos de aproximação e afastamento, em que as invenções da linguagem, a instauração de pontos de vista particulares, a expressão da subjetividade podem estar misturadas a citações do cotidiano, a referências indiciais e, mesmo, a procedimentos racionalizantes. Nesse sentido, enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento. (p. 60)

O poema entendido como uma forma de produção de conhecimento se anula, já que todo conhecimento que é posto em questão é o gramatical. Na verdade, se utiliza do poema para apreensão de outro conhecimento que não lhe diz respeito diretamente – a forma correta da língua. Os poemas de Dom Marcos Barbosa e Clarice Lispector apenas servem para que o aluno classifique as orações adjetivas. Ao estudante, como já observara Gebara (1997) em suas pesquisas, nem é oferecida a oportunidade de localizá-las, pois vem grafadas em negrito. Sobre o poema de Mário Quintana, apenas a última questão do Exercício 1 – "Explique o sentido do verso 'Todos os poemas são de amor!', segundo a concepção do eu lírico. – toca na questão de uma tentativa de apreensão dos sentidos presentes no texto. Como vemos, na exigência de uma reflexão que não parece possível nos limites do poema. O eu lírico não se preocupa nesse poema em apresentar uma explicação ou criar uma concepção de que e por que todos os poemas são de amor. Ele cria imagens distintas, elementos e figuras que poderiam aparecer num poema qualquer e depois da exibição dessas imagens, ele arremata: não importa qual delas apareça, ou mesmo que não apareça nenhuma delas, ou nenhuma outra, se fosse possível um poema sem imagem, mesmo assim seria este um poema de amor.

Parece-nos, inclusive, que aqui, o poeta faz uma provocação ao colocar a insistência de um tema que se insinua, ainda que não esteja presente visivelmente ou a primeira vista. O que pode nos permitir compreender que o poema não se configura apenas por suas imagens imediatamente percebidas, que há algo mais, há um tema que está além, ou aquém, das palavras, das imagens, que o leitor têm diante de si. O poeta, nessa leitura que propomos, reforça a idéia do poema como jogo de contrastes e de ambigüidades, de trabalho com a linguagem que abre espaço para se dizer mais do que poderia ser dito com a linguagem: poderia eu falar de amor, falando de gato, de flor, de vento, de jogo de dominó. Estes elementos não estão aí jogados aleatoriamente, mas exibindo a multiplicidade de imagens que o poema poderia ter, e ainda assim falar de amor, já que ele sempre fala de amor.

A estranheza dessa questão é ainda acentuada quando vem após duas outras que com ela em nada se relacionam. Nas propostas anteriores, o autor solicita que o aluno encontre e classifique as orações adjetivas presentes no poema. O que faz com que uma questão sobre o

sentido ou significado do poema surja de modo abrupto. Não há a proposta de uma leitura do poema, de um trabalho que leve o aluno a perceber o jogo de contrastes da poesia, a mistura de elementos naturais, de eventos, de objetos que são dispersos que formam uma tela múltipla que se unifica sobre o tema do amor. Portanto, se perde nesse pouco espaço para reflexão, o modo de construção peculiar do texto poético. Kleiman (2005) destaca essa não-função da leitura que aqui estamos esboçando ao mencionar que

> Cabe notar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. (p. 35)

O mecânico no contexto de atividades em que surgem estes trechos de poema não deixa de produzir seus efeitos. O aluno não lê, a escola não pode formar leitores, menos ainda contribuir para a formação do pensamento crítico se priva o educando das possibilidades de uma leitura real. Percebemos que Gebara (2002) vai além nessa crítica aos métodos utilizados pela escola ao afirmar que

> Um dos problemas decorrentes dessa posição [diríamos, desse modo mecânico de trabalho com a poesia] é a criação de obstáculos para que a leitura se desenvolva por qualquer outra razão ou em qualquer outro lugar. A relação de câmbio estimulada pela escola deixa pouco espaço para a gratuidade. Se não se determina uma meta, o que se propõe causa um certo incômodo. Essa valorização dos fins promove a qualificação da leitura como um trabalho imposto e pelo qual se recebe certo reconhecimento. (p. 23).

Envolvidos apenas em "leituras" gramaticais, fechadas ou conduzidas, o aluno não consegue perceber a relevância da leitura poética para fora da sala de aula, o que acarreta na morte do leitor. É nesse sentido que Gebara (1997) afirma que, se não pode ser afirmado que a escola "des-ensina" com poesia, pode-se dizer que a escola tem prestado um "des-serviço" à poesia. O aluno que tem, no decorrer de toda sua vida escolar, esse contato com poemas quase que exclusivamente com fins de aprendizagem gramatical associará a leitura de poemas de Mário Quintana, por exemplo, a uma função pedagógica que em nada mais pode se relacionar com sua vida. Concordamos com Gebara (1997, 2002), especialmente no contexto do que postulam Chiappini (2000) e Kleiman (2005) e podemos argumentar até que os PCN's têm começado a adotar uma postura que se mostra contrária a essas práticas adotadas.

Todavia, são práticas que caracterizam fortemente a escrita de "Linguagens". Vamos nos ater agora a outro poema que se encontra às páginas 115 e 116 da obra:

> A regência na construção do texto
>
> Leia a seguir a letra de uma canção que Gilberto Gil fez para o filme Um trem para as estrelas, de Carlos Diegues, em 1987.
>
> Para fazer o sol nascer
>
> Sol
>
> Acende a luz
>
> Atende à minha voz
>
> A(s)cende de acender e de subir
>
> De clarear
>
> De despertar assim
>
> A mim, a tudo mais
>
> Atende à minha voz
>
> Ao meu saxofone
>
> Cor do sol
>
> Sol
>
> Nasce d'ouro pra nós. (p. 217)
>
> 1) No texto, o eu lírico se dirige ao Sol.
>
> a) O que pede a ele?
>
> b) Provavelmente, em que parte do dia ou da noite é feito esse pedido?
>
> c) O eu lírico pede ao Sol que **atenda** à sua voz e ao seu saxofone. O uso desse verbo dá ao Sol uma posição de destaque ou de inferioridade em relação ao eu lírico? Justifique.
>
> 2) Como você sabe, **regência** é a relação que se estabelece entre dois termos: o **subordinante** (o termo que exige outro) e o subordinado (o termo regido pelo primeiro). No texto, encontram-se várias situações de regência. Qual ou quais são os termos regidos:
>
> a) Pelo verbo **acende**?

b) Pelo verbo **despertar**?

c) Pelo verbo **atende**, do 8° verso?

d) Pelo substantivo **cor**?

3) As relações observadas na questão anterior são de regência verbal ou nominal?

4) Alguns dos verbos empregados no texto têm uma única regência para cada um de seus sentidos. Outros podem ter até duas regências para o mesmo sentido. Vejamos os sentidos e as regências destes verbos:

Divisão em VI, VTD, VTI

Com base nessas informações, verifique no poema com qual sentido e com qual predicação foram empregados:

a) O verbo acender; b) o verbo atender; c) o verbo despertar.

5) No 4° verso, o autor faz um jogo com a forma verbal **a(s)cende,** que se refere tanto ao verbo **acender** quanto ao verbo **ascender.** Observe a diferença de sentido entre eles:

Acender: levar fogo a, causar emissão de luz, arder, ativar-se.

Ascender: subir, elevar-se.

O sentido de **ascender** também é possível no texto? Por quê?

6) Observe estas regências:

Saxofone cor **do Sol**; Sol nasce **d'ouro**

Nas duas situações, as expressões destacadas ligam-se aos termos subordinantes por meio da preposição **de.** Ambas as expressões têm valor de adjetivo.

a) Que substantivos essas expressões acompanham?

b) Que adjetivos corresponderiam a elas?

7) As relações de regência não são exclusivas da língua. Entre os sentidos do verbo **reger,** há estes: "ter como dependente", "subordinar", "dirigir", "governar". Numa orquestra, por exemplo, o maestro rege os músicos, que são subordinados às suas orientações e à sua interpretação musical. No texto, quem é o grande regente, o ser capaz de reger a vida, o movimento e o dia que vai nascer?

Começando nossa reflexão do título usado pelos autores para iniciar o poema, "A regência na construção do texto", podemos demarcar uma relação entre a poesia e sua materialidade lingüística que nos parece bem produtiva. Acreditamos que, se o uso do poema

se relaciona à percepção de como o poeta se serve da língua para sua escrita, o autor do livro ou o professor podem oferecer a oportunidade para que os alunos percebam o funcionamento da língua para além das regras gramaticais isoladas e descontextualizadas. Com este título, nos preparamos para "aprender" o modo como poderemos usar as noções de regência para construir também nossos textos. Como o tema vem associado a um poema, temos a impressão de que este se apresenta como um exemplo de como poderemos realizar em nossas produções escritas.

Embora tal perspectiva ainda pareça destoar do que pressupõe Gebara (1997) sobre a leitura da poesia na sala de aula, compreendemos certa utilidade em uma atividade como a enunciada pelo título, senão para a formação de leitores, ao menos para a formação de escritores. E, como ser escritor implica ser leitor, o aparecimento do texto surge para atender o propósito da formação de escritores: o que se vai construir na leitura é um exercício de como ser escritor, como "fazer" um texto. O que nos leva a pensar, por sua vez, que de qualquer modo estamos saindo da especificidade do texto poético. A atividade não se relaciona diretamente ao trabalho com a poesia, mas ao trabalho com texto, qualquer texto, as regras ou dicas aprendidas pelo aluno poderiam ser utilizadas indistintamente para qualquer produção escrita, isso tomando a generalidade do título: "A regência na construção do texto".

Quando saímos do título para o poema e para os exercícios que lhe são apensos, no entanto, percebemos que não se cumpre o que é proposto ou esperado. Não há a aprendizagem de como funciona no texto o uso da regência, mas a apresentação sistemática de um conjunto de ocorrências sobre as quais apenas são requeridas classificações. Poderíamos citar o "Exercício 2", e suas letras "A" a "D", o "Exercício 3", a primeira parte do "Exercício 4" e o "Exercício 6", e suas letras "A" e "B" para demonstrar o que estamos afirmando. Em outras palavras, metade dos exercícios propostos para o trabalho com o poema de Gilberto Gil trata de questões gramaticais que pretendem apenas localizar e classificar elementos da língua.

Quando Gebara (1997) faz sua leitura de materiais didáticos utilizados e de metodologias empregadas em escolas da rede estadual de São Paulo observa que na leitura de poemas

> ... o aluno é levado a procurar algo que será desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa. Quando isso ocorre, o que resta é uma abordagem utilitária e mecanicista, que não penetra no texto, pois ele será sempre um meio para se resolver exercícios sobre estruturas gramaticais. Algumas vezes, além da aproximação de reconhecimento, outras leituras em voz alta são realizadas: a do professor, seguida ou não por outra feita pelos alunos. (p. 143)

Por fim admoesta:

> Quando há espaço para as várias leituras dos alunos, é possível mostrar por meio de uma reflexão sobre o ato de ler um texto específico (quantas, como ocorreram, que objetivo tinham etc.), que ele não permanece o mesmo, pois, todas vezes que o percorrermos, novos elementos irão permitir o desvendamento de sua estrutura e de sua organização. (idem)

Para a autora esta postura prejudica a formação do leitor, pois o texto aparece de forma gratuita na aula, seu objetivo é o de ensino de elementos gramaticais, o poema apenas serve para que o professor tenha exemplos de frases, ou como no caso de versos, em que as ocorrências gramaticais podem ser verificadas. O que temos aqui observado como o relegar da poesia a planos secundários, exemplificativos sem nenhuma leitura substancial para o aluno também foi observado pela autora que afirmou que

> Em geral, os poemas são apresentados dentro das atividades suplementares que não são alvo da atenção do professor, devido à enorme carga de conteúdo programado em relação inversa com o tempo disponível para desenvolvê-las. Eles são esquecidos ou vistos superficialmente de acordo com a proposta do livro. (p. 145)

Como o professor conta com uma gama de textos-exemplo das regras gramaticais, ele seleciona aqueles que melhor atendem ao interesse do ensino gramatical e que são possíveis dentro do horário disposto para a aula. Os demais não são trabalhados na aula. Se o professor, por exemplo, dentro do conjunto de textos que contém o livro "Linguagens", optar por trabalhar com este poema de Gilberto Gil o fará pela oportunidade de reforçar conhecimentos gramaticais que o aluno já detém. Consideramos significativo o fato de que o "Exercício 2" se inicie com a afirmação "Como você já sabe..." para então apresentar uma definição de termos regidos e termos regentes. Cria-se o efeito de que o aluno já "aprendera" em aulas anteriores o conteúdo contexto para a exposição deste poema e, portanto, ele aparece apenas para reforçar algo que já se sabe. O que conduz a atenção do aluno totalmente para fora do poema, não é ele que importa, mas os meios de demonstrar que realmente aprendeu o que deveria ter aprendido. Dessa forma, o uso desse poema não se difere do uso do poema que anteriormente trouxemos para análise.

O "Exercício 1", letras "A" a "C", a segunda parte do "Exercício 4", o Exercício 5" e o Exercício 7" trazem atividades que objetivam uma compreensão do poema. Tomando como

pressuposto o que apontou Gebara (1997), pontuamos a validade de refletir sobre estes exercícios:

> Por essa razão, os exercícios de compreensão que seguem a etapa de leitura e tratam de habilidades cognitivas – reconhecimento, memória e ordenação – passam a ser todo o trabalho com o poema como o texto principal. Desse exercício passa-se rapidamente para questões gramaticais sem que a sua estrutura seja tocada. Ele permanece como um todo impermeável. Mesmo quando questões abertas são sugeridas pelo autor do manual, ao elaborá-las ele deixa transparecer sua interpretação; muitas vezes é difícil perceber se são ou não embasadas nas estruturas do texto, pois não aparecem ao lado de uma análise. Tem-se a impressão de que a opinião formulada no corpo das questões é gratuita (p. 149 e 150).

Quando trazemos para o nosso trabalho não apenas o poema, mas os exercícios que são propostos por ele, acreditamos que seja possível, mais do que apenas verificar a ocorrência da poesia nos livros didáticos, analisar que tipo de tratamento é dado a estes textos poéticos. Quando Gebara (1997) realizou sua pesquisa constatou, por um lado, como já comentamos ter percebido a mesma metodologia nos livros utilizados em Pontes e Lacerda, a preeminência dos conteúdos gramaticais como os grandes motivadores para os textos que compõem estes livros, sejam poemas ou não, por outro, que ao sair das questões gramaticais os autores incorrem em outro equívoco: o de conduzir em demasia a leitura dos alunos.

Pelo que vimos no exemplo acima, o aluno é levado a reconhecer alguns elementos semânticos e formais do poema. Na proposta do "Exercício 1", por exemplo, é perguntado a ele, após ser dada a informação já que o diálogo se estabelece entre o eu lírico e o sol, o que é pedido a este último, se é possível demarcar, compreendendo o pedido, a que momento do dia o poema se refere e, por fim, qual posição o sol ocupa em relação ao eu lírico. Percebemos que tais questionamentos partem de um reconhecimento conteudístico do poema (o aluno poderia recorrer ao verso 2 "Acende a luz" para responder qual o pedido constante) para uma interpretação do pedido. Esta interpretação caminha no sentido de verificar elementos semânticos ou dedutivos: se o pedido é para que o sol acenda sua luz, pressupõe-se que é noite, e se o eu lírico depende do sol para ter luz, entende-se que o sol ocupa um lugar de superioridade em relação a este.

Estes pontos insinuam uma leitura, talvez, pelos efeitos trazidos pelo poema, pelas imagens que são construídas nele. Todavia, podemos verificar que estes efeitos não são percebidos pelo aluno, são dados. É já informado o teor do diálogo e os efeitos da solicitação do eu lírico são intuídas a partir das próprias perguntas do autor do livro didático. Se algo é

pedido, qualquer coisa, já é colocado uma relação de dependência, nos termos do autor, de inferioridade, do pedinte ao que é requerido. Portanto, a leitura do poema chega a ser dispensada já que o aluno não precisa recorrer a ela para responder as questões que são solicitadas. Daí que o destaque maior é dado ao que o autor do livro didático entende do poema do que à própria poesia. O grande problema deste procedimento de trabalho com a poesia é ressaltado por Gebara (1997) ao posicionar qual o papel do professor e do autor do livro didático. Para a autora,

> ... esse estímulo não deve se transformar na leitura do professor, deve ser apenas um meio para que os alunos possam ser atingidos emocionalmente pelo poema. Por outro lado, não pensamos que seja adequado que o professor se esqueça da análise; ela poderá ser feita de acordo com as necessidades e as possibilidades de cada turma. (p. 143).

A análise ou estímulo do professor é importante para que os alunos consigam perceber os procedimentos do poeta para criar as imagens no poema. Todavia, ela deve ser posterior à leitura que os alunos fizerem para que esses se motivem na experimentação da leitura. O PCN/LP afirma que o objetivo do ensino de Língua Portuguesa na segunda metade do Ensino Fundamental é o de formar leitores. Para que isso seja possível se faz necessário despertar no aluno o desejo de ler mesmo fora da sala de aula. O que se realiza por procedimentos que visem explorar a sedução que a leitura do poema possui. Gebara (1997) destaca o lado afetivo, a emoção suscitada pela poesia. A experiência estética da leitura, conforme apresentamos em nosso trabalho, não é possível nessa metodologia empregada.

Estes exemplos que citamos das páginas 64 e 65 e das páginas 115 e 116 são recorrentes e se relacionam com praticamente a totalidade dos poemas do livro do Nono Ano. Apenas o primeiro capítulo, "A permanente descoberta", da Unidade 3, "Juventude" traz, após os temas "Estudo do Texto" e "Produção de Textos", o subtítulo "Para escrever com expressividade". Dentro desse tópico, da página 144 à 148, temos um trabalho voltado para o poema enquanto gênero: suas particularidades de forma ou estrutura, sua apresentação. Sob os temas "Verso e Estrofe", "Métrica", "Rima" e "Ritmo", o autor procura levar ao conhecimento do aluno exemplos de como funcionam a construção e possíveis leituras estéticas da poesia. Encontramos neste tópico um misto de textos de poetas que incluem Vinícius de Morais, Pablo Neruda, Castro Alves e Casimiro de Abreu.

O objetivo do autor é justamente o de listar textos que exemplifiquem as classificações e definições oferecidas sobre as partes de um poema. O enfoque dado se refere à musicalidade

da poesia, todo o tópico se organiza sob o subtítulo "O Verso e seus Recursos Musicais". Vejamos a apresentação do poema de Vinícius de Morais e sua utilização no livro:

> É comum em poemas o emprego de recursos como metáforas, metonímias, polissíndetos,anáforas, antíteses, etc. Outros recursos também presentes com freqüência em poemas são a métrica, a rima e o ritmo. O procedimento de compor um texto em versos é chamado de versificação.
>
> Leia este poema, de Vinícius de Morais:
>
> (o poema se encontra dentro de um quadro, tendo a ilustração de um homem que se joga de um penhasco para o mar)
>
> Soneto do amor como um rio
>
> Este infinito amor de um ano faz
> Que é maior do que o tempo e do que tudo
> Este amor que é real e que, contudo
> Eu já não cria que existisse mais.
>
> Este amor que surgiu insuspeitado
> E que dentro do drama fez-se em paz
> Este amor que é o túmulo onde jaz
> Meu corpo para sempre sepultado.
>
> Este amor meu é como um rio; um rio
> Noturno, interminável e tardio
> A deslizar macio pelo ermo...
>
> E que em seu curso sideral me leva
> Iluminado de paixão na treva
> Para o espaço sem fim de um mar sem termo.
>
> 1. Estrofe é um agrupamento de versos. Quando um poema tem mais de uma estrofe, elas se separam visualmente por um espaço em branco. Quantas estrofes tem este poema?
>
> 2. Cada estrofe apresenta um grupo de versos, ou seja, de linhas poéticas. Quantos versos há em cada estrofe desse poema?
>
> Ao ler o poema, você provavelmente fez uma pausa no final de cada linha ou verso. Essa pausa se acentua pela **semelhança sonora** que há entre finais de versos, como **faz** e **mais** e **tudo** e **contudo**. Que outros pares de palavras de final de versos apresentam semelhança sonora?" (p.144)

Temos nessa poesia, e no contexto em que ela aparece em "Linguagens", o alinhamento ao que ocorre nos demais exemplos que coletamos do livro. Embora o autor se

proponha a trabalhar o gênero poesia, ele se atém à condução da leitura, desta vez por um viés explicativo do "funcionamento" do poema. Antes de oferecer o poema à leitura, ele prepara o aluno com um conjunto de informações gerais sobre as características formais do gênero: recursos lingüísticos, semânticos e de forma que compõem a versificação, a sonoridade da poesia. Após sua explicação, a sentença "Leia este poema de Vinícius de Morais" soa como se o poema fosse ilustrar o que ele enunciou acerca dos procedimentos de feitura de um poema. Ou seja, não acreditamos que aqui ele rompa com esquemas conceituais prévios ou que ofereça contato direto com o texto, mas que apenas muda o enfoque de seu trabalho, com a mesma metodologia do restante da obra.

Como Gebara (1997) elucidou, os autores do livro didático tratam o poema como um todo impermeável. É apresentado uma teoria, gramatical, literária, semântica, ou outra qualquer, e o poema surge como exemplificação do que fora teorizado. Ler o poema de Vinícius de Morais não se configura por uma leitura na qual o aluno terá contato com a poesia, mas o meio para que ele aprenda a estrutura, a forma do poema para a produção de efeitos de sonoridade que são percebidos pelo autor, pelo outro. Por isso, podemos afirmar que a poesia se tornou escassa nos livros didáticos não apenas porque têm sido relegadas a um segundo plano, mas, principalmente, porque têm se descaracterizado. O poema não se mostra no livro que tomamos para pesquisa como o trabalho de uma subjetividade artística, que constrói imagens a partir de uma percepção do mundo, e assim oferece a possibilidade do aprimoramento intelectual e das emoções e sentimentos do leitor, mas como ferramenta didática para o ensino de regras e fórmulas.

Quando tomamos o "Soneto do amor como um rio" na perspectiva em que ele aparece em "Linguagens", compreendemos que sua escolha para constar na obra não se deveu a um exame de suas potencialidades de expressão, ou por ser atrativo para o contexto em que os alunos se encontram. Na realidade, a escolha do soneto se deve ao fato de o autor pretender apresentar um poema que se enquadre a sua teoria de modo evidente. E se fosse levado um poema de Manoel de Barros em que a imagem é construída diferentemente na sonoridade, em que os versos não possuem métrica rígida e o som se deva mais a exploração fonêmica de cada vocábulo, neologismos, construção em palavras anteriormente comuns? Um poema que não oferece a medida da classificação proposta pelo autor não caberia neste espaço. A escolha de "Soneto como um rio" se deve a uma postura do autor e, portanto, o efeito que se tem é o de que a literatura precisa se conformar às teorias, às utilidades pedagógicas.

O PCN/LP traz uma importante recomendação acerca do momento de seleção de material e conteúdo para a sala de aula. Este trecho do documento nos auxilia na reflexão que empreendemos e o citamos em nosso trabalho para que percebamos inclusive que a postura que demarcamos em "Linguagens" contradiz também um pressuposto do PCN/LP:

> No caso do ensino de Língua Portuguesa, considerar a condição afetiva, cognitiva e social do adolescente implica colocar a possibilidade de um fazer reflexivo, em que não apenas se opera concretamente com a linguagem, mas também se busca construir um saber sobre a língua e a linguagem e sobre os modos como as opiniões, valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos. Tal possibilidade ganha particular importância na medida em que o acesso a textos escritos mais complexos, com padrões lingüísticos mais distanciados daqueles da oralidade e com sistemas de referência mais distantes do senso comum e das atividades da vida diária, impõe a necessidade de percepção da diversidade do fenômeno lingüístico e dos valores constituídos em torno das formas de expressão. (p. 47)

Segundo este pensamento, a seleção de textos deve conceber o acesso do aluno a textos que exijam leitura mais apurada. O que se pretende é que o aluno vá saindo das superficialidades e das leituras facilitadas para constituir uma bagagem de leitura que o confira independência de pensamento. O contato com diferentes gêneros deveria oferecer a possibilidade de verificação de como a língua pode ser usada como recurso expressivo para argumentação, para convencimento, para explicação, descrição, narração, comunicação e expressividade dos sentimentos. O complexo das possibilidades da língua se converteria no complexo dos textos (variedade de formas, estilos, métodos, construções lingüísticas). Portanto, o contato com poemas deveria contemplar a percepção do modo como o poema age como construção do poeta sobre a língua.

Entretanto, o que vemos em nossa última citação de "Linguagens" é um trabalho que fica na margem, apenas apreende o poema por sua forma. Ainda de modo simplista, criando o efeito de que todos os poemas são assim trabalhados. O aluno tem uma leitura minimalista da poesia: defini-se estrofe para perguntar quantas estrofes há no soneto, defini-se verso para perguntar quantos versos possui cada estrofe, menciona-se a rima para que o aluno possa reconhecer os pares de palavras que rimam e que constituem a sonoridade do poema. É um trabalho apenas inicial, estritamente formal que em nada pode contribuir para a formação de leitores, pois não desperta o desejo, não motiva o aluno a futuras experiências de leitura. por fim, nem a própria leitura do soneto se configura como uma experiência de leitura literária.

Outro trecho do PCN/LP menciona a relevância do período final do Ensino Fundamental para a formação de leitores:

> O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior. Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (p. 70)

Lembramos que "Linguagens" é um livro didático para utilização no Nono Ano, ou seja, no final do Ensino Fundamental. Este é um período em que se espera que o aluno tenha passado das primeiras leituras-decodificação para procedimentos de construção de sentidos no texto – trabalho mais abstrato de leitura. Na primeira parte de nosso trabalho já mencionamos que a noção de leitura que tomamos por base consiste neste segundo momento na vida do educando em que ele começa a responder aos textos escritos. Através de apontamentos de Chiappini (2000), Micheletti et al (2000) e Kleiman (2005), demonstramos que a leitura envolve conhecimentos prévios – lingüísticos, cognitivos, de mundo – para que o leitor saia do puro deciframento para um trabalho de compreensão do texto. Entendemos aqui o deciframento como a apreensão dos fonemas, das palavras, também da forma do poema, como o autor de "Linguagens" a trabalha.

Por fim, vale assinalar outra admoestação constante no PCN/LP:

> Para considerar a diversidade dos gêneros, não ignorando a diversidade de recepção que supõem, as atividades organizadas para a prática de leitura devem se diferenciar, sob pena de trabalharem contra a formação de leitores. Produzir esquemas e resumos pode ajudar a apreensão dos tópicos mais importantes quando se trata de textos de divulgação científica; no entanto, aplicar tal procedimento a um texto literário é desastroso, pois apagaria o essencial: o tratamento estilístico que o tema recebeu do autor. (p. 70)

Cada gênero pressupõe sua própria recepção no leitor, portanto, para cada gênero deve ser utilizada uma técnica particular de leitura. Quando o professor não adéqua suas metodologias ao gênero que será trabalhado prejudica a formação de leitores, pois compromete o contato real e produtivo que o aluno pode ter com o texto. A poesia exige seus próprios procedimentos de leitura. O que vemos acima como tentativa de conformar o texto literário a regras, tabelas, ilustrações de temas gramaticais apenas descaracteriza o gênero. De modo que podemos afirmar que, com o livro "Linguagens" não há contato com poesia, mas

com exemplos de regras. Dessa forma, concordamos com a leitura e com os apontamentos teóricos de Gebara (1997, 2002) e os consideramos relevantes para uma leitura crítica do material didático que é atualmente utilizado na rede estadual de ensino de Pontes e Lacerda.

CAPÍTULO 3 – QUESTÕES EM TORNO DA IMPORTÂNCIA DA POESIA NA SALA DE AULA NO ENSINO MÉDIO e ANÁLISE DE TEXTOS

O Livro Didático que utilizamos para verificar que tipo de tratamento é conferido à poesia no Ensino Médio é a obra "*Português: De Olho no Mundo do Trabalho* – Volume Único para o Ensino Médio", de Ernani Terra e José de Nicola (2005). Trata-se da quarta impressão de uma obra que atualmente ocupa as salas de aula em Pontes e Lacerda e, assim como no caso da obra que analisamos na parte anterior deste trabalho, permite que discutamos qual posicionamento tem regido os trabalhos docentes. O primeiro ponto que nos chamou a atenção foi a demarcação, pelos autores, dessa linha temporal entre a primeira e a quarta impressão. Eles ressaltam que "Passados sete anos de seu lançamento, esta obra... pedia uma atualização." O que se justifica pelo fato de que o tratamento dado aos conteúdos clássicos da disciplina "... passou por significativas mudanças".

Desta forma, Terra e Nicola (2005) demarcam a atualidade de sua obra que fora concebida sob um formato mais tradicional de ensino, mas acompanhou as alterações propostas por novos pensamentos que foram surgindo no decorrer do tempo. Esta atualização indica que a quarta impressão assume o papel de uma nova edição, uma segunda edição, isso se uma outra impressão anterior não tenha, também, sofrido alterações, o que não é informado pelos autores nesta publicação de 2005. Teríamos então, ou uma primeira alteração depois de sete anos em que o livro estava sendo usado nas escolas, o que demarcaria "... a carinhosa receptividade por parte de professores e alunos...", ou uma quarta mudança o que atestaria do interesse, acompanhando as discussões atuais, da "... formação de leitores atentos e competentes produtores de texto."

Seja como for, fica a pergunta: o que mudou? Estas mudanças realmente sinalizam o que as pesquisas têm demonstrado ser eficiente para a formação de leitores e produtores de texto? Como se configura as mudanças e, se elas atendem às prerrogativas de pesquisadores e teóricos do ensino de Língua Portuguesa, qual a contribuição que as discussões teóricas tem conferido ao tratamento didático que é dado à poesia? Antes de mencionar as alterações sofridas pelo que os autores denominam de "nesta reedição", eles têm o cuidado de alertar, num parágrafo que percebemos o interesse de preservar o "sucesso" anunciado sobre a receptividade da obra, sobre o que permaneceu. As mudanças eram necessárias, e foram feitas,

> Mas o livro não perdeu uma característica essencial, que gostaríamos de reafirmar: ele foi concebido sob o signo da objetividade e da praticidade sem, contudo, abrir mão do rigor da informação e de um conteúdo abrangente. Nele, os professores e estudantes do Ensino Médio encontrarão todos os itens tradicionalmente estudados em aulas de Português. (p. 03) – Apresentação. Assinado por Os Autores, primavera de 2002.

Mudou-se o método a fim de conferir mais "objetividade" e "praticidade" aos temas trabalhados, mas o conteúdo permaneceu. Além do conteúdo, permanece uma postura: de valorizar os conhecimentos considerados importantes socialmente pela constituição histórica da disciplina de Língua Portuguesa no sistema educacional brasileiro. As mudanças não alcançam uma alteração de paradigma. Quando os autores observam que continuam presentes no livro "... todos os itens tradicionalmente estudados em aulas de Português", enveredam sua obra naquele mesmo espírito tradicionalista que regia o ensino no decorrer do século XX. O título da obra já nos indica que tipo de mudança ocorreu. O foco no trabalho, e isso percebemos a cada final de capítulo ao nos depararmos com tópicos que mesclam os conteúdos trabalhados aos exames de vestibulares e concursos, e com a inscrição constante de profissionais que tratam especificamente de cada tema – redator, gramático, crítico literário, etc. –, é, em grande medida, o que na obra parece indicar as mudanças que são anunciadas.

Mostra que o tratamento tradicional continua deixando vestígios na obra, podemos verificar na organização do livro que se subdivide em três grandes áreas: "Produção de Texto", "Gramática" e "Literatura". O PCN/EM apresenta a constituição histórica da disciplina de Língua Portuguesa e observa que esta divisão acontecia conforme preconização da LDB anterior, como podemos verificar no seguinte trecho:

> A disciplina na LDB nº. 5692/71 vinha dicotomizada em língua e literatura (com ênfase na literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. Presenciamos situações em que o caderno do aluno era assim dividido. (p. 16)

Enquanto o documento trata a questão diagnosticando-a para que ela se refira a um passado com o qual se rompe, vemos que Terra e Nicola (2005) a retoma organizando sua obra segundo modelos arcaicos de trabalho pedagógico. E como o PCN/EM entende essa divisão como resultante das políticas adotadas para a educação, nos permitir considerar que o

posicionamento político-ideológico que estava na raiz da disciplina ainda se mantêm e influencia os autores da atualidade. Também, que essa abordagem pressupõe uma separação entre estudos de literatura, gramática e produção de textos, o que na verdade estão relacionados.

Neste contexto, gostaríamos de relembrar o que acima trouxemos do pensamento de Fecchio (2007) acerca da permanência de um espírito tradicionalista nos livros didáticos. Este autor observou que as alterações pelas quais os livros passam procuram atender em maior medida ao professor que ao aluno. Ou seja, não é posto em questão a formação ou os interesses do aluno, mas uma facilitação da atividade docente, entendendo-a como a execução de métodos pré-concebidos e restritos. Para nós, essa visão ocasiona os prejuízos oriundos das aulas de língua portuguesa. Como o OCN/EM assinalou não é fácil o trabalho com o simbólico, com o abstrato, a poesia exige grande preparo, uma bagagem de leitura e uma postura crítica de seu papel de docente, para que seja bem trabalhada pelo professor. Como os temas são divididos, e se valoriza mais a gramática, se torna mais cômodo para o professor, poderíamos dizer, o uso de poemas apenas para ilustrar as regras da língua culta.

Assim, escolhemos, para contemplar as análises do livro do Ensino Médio, três poemas constantes da Unidade "Literatura". Na primeira citação, retirada das páginas 345 e 346, aparecem dois poemas: "Canção Amiga", de Carlos Drumond de Andrade, e "Canção Mínima", de Cecília Meireles.

Texto e Intertexto

Canção Amiga

Eu preparo uma canção
Em que minha mãe se reconheça,
Todas as mães se reconheçam,
E que fale como dois olhos.

Caminho por uma rua
Que passa em muitos países.
Se não me vêem, eu vejo
E saúdo velhos amigos.

Eu distribuo um segredo
Como quem ama ou sorri.
No jeito mais natural
Dois carinhos se procuram.

Minha vida, nossas vidas
Formam um só diamante.
Aprendi novas palavras
E tornei outras mais belas.

Eu preparo uma canção
Que faça acordar os homens
E adormecer as crianças.

ANDRADE, Carlos Drumond de. Carlos Drumond de Andrade – Obra Completa. 2 ed. Rio de Janeiro : Aguilar, 1967. p. 221.

Canção mínima

No mistério do Sem-Fim,
Equilibra-se um planeta.

E, no planeta, um jardim,
E, no jardim, um canteiro;
No canteiro, uma violeta,
E, sobre ela, o dia inteiro,

Entre o planeta e o Sem-Fim
A asa de uma borboleta.

MEIRELES, Cecília. Cecília Meireles – Obra Poética. 3 ed. Rio de Janeiro: Aguilar, 1985, p. 163.

1. A que gênero pertencem os dois poemas? Justifique sua resposta.
2. Pensando apenas na forma, aponte uma semelhança e uma diferença entre eles.

3. É muito comum os poetas denominarem seus poemas como **canção.** Isso revela uma das principais características da linguagem poética. Qual é?

4. Sobre o poema "Canção Amiga":

a) Transcreva os versos em que o poeta faz referência direta à matéria-prima da literatura.

b) Que significado você atribui à palavra **diamante** nos versos "Minha vida, nossas vidas / formam um só diamante"?

c) Que tipo de relação se estabelece entre os dois últimos versos?

5. Sobre o poema "Canção Mínima":

a) Que significado você atribui ao substantivo **Sem-Fim**?

b) Como os elementos são apresentados na segunda estrofe do poema?

6. Os dois poemas trabalham com a noção de espaço, mas com perspectivas bem distintas. Comente-as.

Os exercícios que seguem a estes poemas nos demonstram que o interesse do autor ao trazê-los para a obra é o de oferecer exemplos do funcionamento do gênero. Eles foram colocados após um capítulo em que o tema dos gêneros oferece discussões que balizam o que vai ser proposto para estes poemas. O "Exercício 1" traz o dever de que seja assinalado a qual gênero pertence cada um desses poemas e acrescenta que os alunos justifiquem suas respostas. Trata-se de um exercício de reflexão que se pauta sobre o reconhecimento. É trabalhado na aula, antecipadamente, as definições dos gêneros, agora, com os poemas nas mãos, é exigido que os alunos consigam perceber a qual gênero os textos pertencem.

Temos, então, uma esquematização (e lembremos que esta metodologia é condenada pelo PCN/LP que acredita ser contrária às especificidades do gênero poético): o gênero é descrito, é exibido um exemplar desse gênero e o aluno precisa reconhecer as conformidades, o atendimento às formas previstas para que haja o "enquadramento". Dessa forma, destacamos que a primeira reflexão sobre o texto poético se dá pelo reconhecimento de estruturas do gênero. Tema que se repete no "Exercício 2", na qual é solicitado do aluno que, considerando apenas os aspectos formais dos poemas, apontam semelhanças e diferenças entre eles. O aluno que ler todos os exercícios que são propostos para esses poemas depreenderão que está na forma a chave para se perceber a diferença entre os gêneros.

A opinião dos "PCN+: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias." (BRASIL, 2008, doravante PCN+), documento que surge com a premissa de acrescentar algo às reflexões que nortearam o PCN/EM, nos parece provocativa para se discutir estas questões. Lemos ali que

> Como os textos ganham materialidade por meio dos gêneros, parece útil propor que os alunos do ensino médio dominem certos procedimentos relativos às **características de gêneros específicos**, conforme sugerem as Matrizes Curriculares de Referência do Saeb: (...) reconhecer recursos prosódicos freqüentes em um texto poético (rima, ritmo, assonância, aliteração, onomatopéia); (...). (p. 78 e 79)

Percebamos que o PCN+ afirma que, devido ao modo como os textos sempre se inscrevem sob determinado formato, se apresenta sob semelhanças com outros textos, o que permite o agrupamento ou conjunto de textos sob formatos semelhantes, "parece", pode ser que, haja utilidade para um procedimento que aborde a questão do gênero. Abordagem que se pauta pela localização dos recursos que são usados no poema e que o caracteriza como tal, também, que torna possível criar agrupamentos menores, sub-gêneros da poesia. Vamos refletir sobre esta relevância possível que o PCN+ menciona.

Micheletti et al (2000), ao refletir sobre a condição do leitor quando diante de um texto, observa que o leitor não é decifrador, ele é cooperativo, é produtivo, é sujeito e não objeto. O que a pesquisadora nos permite pensar é que a leitura não é decifração do texto. Já insistimos sobre este ponto. O conhecimento lingüístico é fundamental para o processo de leitura, todavia, a ele se acresce uma gama de outros conhecimentos e habilidades do aluno que precisam ser desenvolvidos. Consideramos que os dois primeiros exercícios referentes aos poemas de Drumond e de Cecília Meireles trazem apenas o deciframento a tona. Portanto, para que a leitura se processe, é necessário a saída desse lugar de deciframento inicial para uma abordagem cognitivo e afetiva na qual se constrói os sentidos no e pelo texto. Micheletti et al (2000) assim descreve o processo de leitura:"... haverá sucessivas aproximações até que se chegue aos significados possíveis – aqueles plausíveis no limite do texto e não 'aquele' (o único) a que nos induzem a maioria dos exercícios do livro didático..." (p. 18)

Portanto, se é realmente importante que se faça um contato com o poema por considerações sobre o gênero, esse procedimento apenas deveria ocupar uma primeira aproximação. A observação sobre a forma, visão geral sobre o texto vai se aprofundando até que o aluno seja capaz de atravessar o que Gebara (1997) denominou de efeito de um "todo impermeável". É preciso que o aluno atravesse as convenções sobre o gênero, sobre a escola a que comumente se agrupa o texto, sobre as conduções do outro. A leitura não pode ocorrer passivamente, apenas com a compreensão do que o outro percebera do texto em questão.

Kleiman (2005) afirma que "... o texto sugere, aproxima-se de um significado relevante, mas é o leitor quem deve construí-lo." (p. 47). A subjetividade do aluno, sua história de vida, suas condições de produção, o meio social que lhe acolhe, todos os fenômenos psíquico-sociais e cognitivos contribuem para o tipo de leitura que é feita do poema. Portanto, os exercícios que são propostos para os poemas que citamos acima vem já carregados de um posicionamento ideológico que atesta da subjetividade dos autores do livro do Ensino Médio. Este posicionamento pode ser verificado no "Exercício 4", que trata da "Canção Amiga", no "Exercício 5", que aborda questionamentos sobre a "Canção Mínima", e no "Exercício 6" que traz uma concepção, de que os poemas "trabalham com a noção de espaço" e solicita que os alunos comente este fato.

Este "Exercício 6" nos parece exemplar para o que estamos argumentando. É feita uma afirmação, ou seja, se faz previamente ao aluno uma leitura do poema, e, depois, solicita que o educando apenas argumente porque o autor chegou a essa conclusão. Tal procedimento impede que o aluno faça sua própria leitura. Ele precisa analisar o que já foi pensado, esquematizado, afirmado e tido como certo pelo autor do livro. Não resta espaço para sua reflexão, para construção de sua autonomia de leitura. Gebara (1197), ao tecer seus comentários sobre o que viu acontecendo em alguns livros didáticos, afirma que os exercícios posteriores ao poema "... se limitam a perguntas que solicitam reconhecimento de elementos presentes na leitura. Quando a opinião do aluno é requerida, está limitada por uma das visões plausíveis de se obter com o texto (p. 164). O que corrobora os efeitos que percebemos no livro do Ensino Médio.

O poema de Drumond trabalha a imagem de uma canção capaz de congregar todas as pessoas – todas as mães, adultos, crianças – e todos os lugares, "em muitos países". O poema de Cecília Meireles imagina um mundo no Sem-Fim do universo,do qual se aproxima verso após verso até se deter sobre o bater de asas de uma borboleta. Daí que Terra e Nicola (2005) afirmam que o tema dos dois poemas é o espaço. Mas e a metalinguagem de "Canção Amiga", por exemplo, nos versos "Aprendi novas palavras / E tornei outras mais belas", em que o eu lírico menciona um trabalho, um arranjo estético com a linguagem? E a quebra, neste poema, com a perspectiva lógico-espacial ao conjugar todas as pessoas e todos os lugares numa imagem sucinta no poema? E o que é feito da construção de um mundo de fantasia em "Canção Mínima", que tipo de leitura é possível desse construir de um mundo possível no Sem-Fim do universo? Também, sobre o modo como o poema se aproxima da borboleta

lentamente funcionando como uma lupa que vai encontrar nesse mundo longínquo algo que lhe agrada.

Estas questões, pontuações que fazemos do poema indica uma leitura que reconhecemos para estes poemas. Não as vemos ser trabalhadas, menos ainda a menção de que há leituras possíveis que não as trazidas pelos autores. Mesmo quando não se faz pressuposições, é indicado no poema a qual versos os alunos devem olhar: "Que tipo de relação se estabelece entre os dois últimos versos?". O que nos interessa bem de perto é o modo como a abordagem utilizada pelo livro didático constrói o efeito de que há apenas uma leitura correta, sintetizada pelos autores que solicitam a confirmação de que os alunos conseguiram entender o que deveria ser entendido. E como o fazem? Localizando no poema o que argumenta a favor da leitura dos autores.

Vejamos outro poema deste livro. Assim como o trecho da obra que citamos acima este traz dois poemas para se constituir algo como uma leitura comparativa, o que Terra e Nicola (2005) denominam de intertexto. Entretanto, citamos apenas um dos poemas e os exercícios que se referem a ele:

Nova Poética

Vou lançar a teoria do poeta sórdido.
Poeta sórdido:
Aquele em cuja poesia há a marca suja da vida.
Vai um sujeito.
Sai um sujeito de casa com a roupa de brim branco muito bem engomada, e na primeira
[esquina passa um caminhão, salpica-lhe o paletó de uma nódoa de lama:
É a vida.

O poema deve ser como a nódoa do brim:
Fazer o leitor satisfeito de si dar o desespero.
Sei que a poesia é também orvalho.
Mas este fica para as menininhas, as estrelas alfas, as virgens cem por cento e as amadas
[que envelheceram sem maldade.

3. "Nova Poética" é um texto de 1949, já com as propostas do movimento modernista consolidadas. Qual o tema do poema? Pela argumentação do eu-poético, podemos concluir que há dois tipos de poesia. Quais são eles?
4. O quinto verso está centrado numa série de metáforas, ou seja, algumas palavras estão empregadas em sentido figurado por apresentarem relação de semelhança com aquilo que realmente o eu-poético quer falar. Uma das metáforas está esclarecida no próprio texto: "o poema deve ser como a nódoa no brim", isto é, nódoa = poema.

   O que seria o "sujeito de roupa de brim branco muito bem engomadinha"? E o "caminhão"?
5. Segundo o texto, se a poesia é sórdida, de quem é a culpa?
6. Pense na forma de "Nova Poética": como são os versos e as estrofes? A poesia é rimada? (p. 399)

Não podemos assinalar diferenças significativas quanto à natureza dos tratamentos que são conferidos aos poemas de Drumond e Cecília Meireles que são encontrados na página 345 do livro, e este "Nova Poética", de Mário Quintana. A diferença está no enfoque de conteúdo, enquanto o exemplo anterior abordava questões de gênero, este se conduz por considerações acerca do período ou da tendência da qual o texto é construído. Os autores assinalam que os efeitos presentes no poema são possíveis porque se trata de uma obra produzida numa determinada época. A obra é vista, neste tópico, não pela semelhança que guarda com as demais, mas pela relação que estabelece com as produções artísticas e intelectuais de seu tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, nos preocupamos em expor definições de leitura, com base em nosso apoio teórico, para que demonstrássemos as contradições entre o que apontam os pesquisadores e o que é levado ao Livro Didático como proposta de trabalho para o texto poético. Percebemos que há desencontros, sobretudo, quando se considera especificamente a leitura da poesia. As especificidades do texto literário, embora sejam demarcadas nos documentos oficiais que definem os parâmetros pedagógicos e de conteúdo (e poderíamos citar principalmente os apontamentos constantes no PCN/LP e no OCN/EM), não alcançam mudanças significativas quanto à sua abordagem ou utilização nos materiais didáticos. Quando contrastamos o que é proposto pelos pesquisadores e o que é feito da poesia nos livros didáticos, podemos verificar que se elabora aí distinções metodológicas, o que nos demonstra diferentes posicionamentos em relação ao ensino de língua portuguesa.

Conforme, expusemos em nosso Projeto de Pesquisa, um dos pontos freqüentes desse debate é o uso dos textos para fins didáticos, como o texto literário se insere nas práticas docentes e qual seu potencial de aproveitamento para exercícios de reflexão crítica entre os alunos. Também, o espaço que a gramática ocupa, e o que deveria ocupar, nas aulas de português. Acreditamos que a metodologia adotada pelo professor indica uma postura frente às teorias lingüísticas e às demandas ou necessidades de seus alunos. Neste contexto, nosso intuito de investigação para o Trabalho de Conclusão de Curso passou pelo estatuto do texto poético no Livro Didático. Nossa hipótese inicial, que fora comprovada pela leitura que realizemos de duas obras usadas em escolas de Pontes e Lacerda, consistia na afirmação de que a poesia tem ocupado nessas obras um espaço menor, secundário e mal aproveitado.

Refletimos teoricamente sobre como se configura esse espaço destinado ao texto literário, qual a motivação para seu aparecimento nas atividades escolares nos anos finais do Ensino Fundamental e que tipo de leitor é, ou não, formado pelas atividades propostas. Em nossa leitura demonstramos que há o desacordo, do qual retiramos duas considerações importantes: 1ª. O avanço nas pesquisas, no conhecimento e no debate científico ainda não resultou em mudanças significativas no ensino, o que nos comprova que muito da postura ainda adotada se baseia em modos arcaicos de atividade docente; 2ª. A diferença de metodologia indica a diferença de objetivo.

Acreditamos que estas pontuações indicam prejuízo para o aluno no que concerne à sua formação como leitor. As propostas, sobretudo das pesquisadoras que insistentemente chamamos para a discussão (Micheletti, Gebara, Chiappini, e as demais citadas), e nos permitiram valiosas reflexões sobre a leitura da literatura na sala de aula, trariam, se integrassem os planos de aula, significativas contribuições para o trabalho com a poesia. Por sua vez, o trabalho com a gramática não deixa de ter sua utilidade, especialmente no contexto de nossa sociedade, e suas valorizações e processos de exclusão. A compreensão do funcionamento da língua é vital para que o cidadão adquira pensamento crítico ao possibilitar leituras mais consistentes e reflexivas. Portanto, os conhecimentos gramaticais não deveriam ser usados como regras estritas, mas como instrumentos para a compreensão dos textos e para a aprendizagem de sua produção.

A grande questão, segundo pensamos, não está inteiramente sobre o conteúdo – não se poderia falar, por exemplo, que não há poesias nos livros didáticos atualmente – mas sobre o modo como esse conteúdo é trabalhado. Gramática se ensina sob fórmulas e regras restritas, com exemplos em frases que nada significam por si. A poesia, se torna, também, meio para que ensine um padrão de escrita e de pensamento. A leitura do poema é prévia, tanto para o reconhecimento das regras gramaticais, quanto para qualquer outra consideração sobre o texto – escola literária a que pertence, período e contexto histórico, possíveis sentidos. Não resta espaço para que o aluno pense, para que tenha realmente um contato interativo com o texto. E está aí o grande problema. O que marca a permanência, resistente, de um passado que é retomado, e o empobrecimento da poesia nos compêndios didáticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. *Teoria e prática da leitura.* In: CHIAPPINI, Lígia (Coord.). Aprender a ensinar com textos didáticos e paradidáticos. 4 ed. v. 2. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 174 p. Versão Digital. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: 06 de abril de 2012.

_____ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 106 p. Versão Digital. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf. Acesso em: 06 de abril de 2012.

_____ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte II – Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2000. 71 p. Versão Digital. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 06 de abril de 2012.

_____ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. PCN+: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2008. 241 p. Versão Digital. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf. Acesso em: 06 de abril de 2012.

_____ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Orientações Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Volume 01 – Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006. 239 p. Versão Digital. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13558&Itemid=859. Acesso em: 06 de abril de 2012.

CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. *Português – Linguagens: 9º Ano.* São Paulo: Atual, 1998.

CHIAPPINI, L. A Circulação de Textos na Escola 2. In: BRANDÃO, H. N. Gêneros do Discurso na Escola: mito, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 2000.

FECCHIO, Miguel. O livro didático e a formação de leitor. In: Akropólis. Umuarama, v. 15, n. 1 e 2, Jan. / jul. 2007, p. 37-42. Disponível em: <http://revistas.unipar.br/akropolis/article/view/1414/1237>. Acesso em 30 ago. 2010.

GEBARA, A. E. L. A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças. v. 10. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ O poema, um texto marginalizado. In: CHIAPPINI, Lígia (Coord.). Aprender a ensinar com textos didáticos e paradidáticos. 4 ed. v. 2. São Paulo: Cortez, 1997.

KLEIMAN, A. "Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura". Editora Pontes. São Paulo, 2005.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 6 ed. São Paulo: Ática, 2006.

MICHELETTI, G. et al. Construção, Desconstrução e Reconstrução na Busca de Significados no/do Poema. In: BRANDAO, H. N. Gêneros do Discurso na Escola: mito, cordel, discurso político, divulgação cientifica. São Paulo: Cortez, 2000.