

A POESIA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA

Carmen Lúcia Ferreira Hygino
(Universidade Americana de Assunção)

carmen_lfh@yahoo.com.br

Maria Aparecida Monteiro da Silva
(Universidade de Santiago de Compostela)

RESUMO

Este artigo analisa atividades de leitura de poemas num livro didático de língua portuguesa da segunda série do ensino médio. Tendo como parâmetro os conceitos de leitura, literatura e letramento literário, verificamos se as considerações teóricas têm sido incorporadas no livro didático no tocante ao ensino da língua materna através da leitura de textos literários e/ou nas propostas apresentadas para a formação do leitor apto a apreciar a literatura. Para tal fim, utilizamos o livro didático *Novas Palavras* (AMARAL *et al.*, 2013), adotado pela escola onde ocorreu a pesquisa, a qual foi desenvolvida através de um estudo de caso com abordagem qualitativa. Embasados em estudos teóricos a respeito do tema: Rildo Cosson & Graça Paulino (2009), Rildo Cosson (2014), Teresa Colomer (2007), Antonio Candido (2011), Afrânio Coutinho (1984), Irandé Antunes, (2015), Luiz Carlos Travaglia (2009), as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2008), entre outros –, buscamos critérios reflexivos sobre as atividades de leitura, veiculadas no livro didático na perspectiva de letramento literário, objetivando a formação do leitor letrado e crítico. Sua relevância encontra-se nos apontamentos e questionamentos levantados, mediante a Academia, para um ensino-aprendizagem de língua portuguesa/literatura dialógico, produtivo, interacionista e contextualizado. Os resultados apontam para uma fragmentação absurda dos textos analisados, dificultando sobremaneira o entendimento dos estudantes, os quais não conseguiram fazer nenhuma relação com o texto, contexto e intertexto. Também verificamos que não houve apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. Os textos e atividades veiculados no livro didático como meio de aprendizagem de língua portuguesa e literatura, para alcançar esse intento, precisam de severas intervenções do professor.

Palavras-chave:

Poemas. Leitura estética. Ensino-aprendizagem. Língua portuguesa. Literatura.

1. Introdução

Este artigo alude à discussão sobre as relações entre língua portuguesa/literatura e ensino, propondo uma reflexão sobre a função dos textos poéticos, assim como as atividades relacionadas aos mesmos, como estratégias de ensino-aprendizagem. Refere-se, portanto, a uma análise voltada às práticas escolares que situam a leitura literária, visto que a pre-

sença da literatura na escola se justifica, se ela for capaz de propiciar práticas sociais de leitura aos estudantes, pois, “[...] a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor”. Tanto uma quanto outra “permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e a nós mesmos”. (COSSON, 2006, p. 16)

Nesse sentido, o objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola é formar leitores, um leitor capaz de se incluir em uma sociedade letrada e perpassada pela tradição canônica que, historicamente, esteve ligada à formação elitizada, configurando a manifestação de privilégios. A literatura brasileira, no decorrer da história, ficou por muito tempo relegada a um segundo plano. A leitura de textos literários seguiu, durante décadas, um princípio pragmático: lia-se com a intenção de aprender com os autores consagrados a escrita, a gramática e, em alguns momentos, civismo, geografia e regras de convívio social. (RAZZINI, 2000)

Nesse contexto, a leitura literária era reduzida a uma estratégia de ensino de língua (gramática), e como modelo de escrita. As principais práticas de leitura dos textos literários observadas eram a leitura de excertos, entendendo-se por leitura a oralização dos textos, com vistas a uma boa recitação dos mesmos, do que se pode depreender a preocupação com uma leitura mecânica, que visava à reprodução ou decodificação do código, sem se importar com o sentido do mesmo e menos ainda com a formação de leitores competentes e críticos.

As orientações oficiais apontam para um caminho inverso do já percorrido “[...]faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária”. Só ocorrerá experiência literária através do contato efetivo com o texto, através do experimento da sensação de estranhamento que a construção específica do texto literário, pelo uso inusitado de linguagem, consegue produzir no leitor, “o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. (OCNEM, 2008, p. 55)

Por ser uma prática social, o letramento literário está essencialmente vinculado ao contexto escolar, portanto, é responsabilidade da escola incorporar o discente nas práticas sociais de leitura e escrita literária, para que possa, de fato, formar um leitor capaz de se incluir numa sociedade, confrontar seus objetos culturais e construir com eles um sentido

para si e para o mundo em que vive.

Como o livro didático é um objeto sempre presente nas salas de aula de nosso país, e, muitas vezes, o norteador das ações docentes, voltamos nossa atenção para ele, especificamente sobre os textos literários e as atividades relacionadas aos mesmos na página 45 do livro didático *Novas Palavras*, vol. 2. (AMARAL et al., 2013)

Assim, este artigo, que na realidade é um pequeno recorte da dissertação de mestrado em ciências da educação cujo título é “A poesia como instrumento pedagógico no ensino de língua portuguesa”, defendida em janeiro de 2017, na Universidade Ibero-Americana, em Assunção (Paraguai), buscou trazer à tona uma breve discussão sobre a utilização de textos poéticos como estratégias de ensino-aprendizagem de língua portuguesa/literatura.

2. *As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*

Conforme os documentos oficiais do MEC, a literatura está contida na disciplina língua portuguesa, a qual fica abrigada na área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Considera-se, assim, a particularidade dos gêneros pertencentes ao literário e à leitura literária fator predominante de desenvolvimento da língua.

As *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (OCNEM) assinalam que a *Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, significou um grande avanço, ao determinar os objetivos a serem alcançados pelo ensino médio (Art. 35):

I) consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

II) preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III) *aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.* (OCNEM, 2008, p. 53, grifos nossos)

Assim, o ensino de literatura (e das outras artes), visa, especialmente, ao cumprimento do inciso III dos objetivos determinados pela referida Lei. Para cumprir com esses objetivos, a proposta trazida pelas *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* retoma a mesma ideia de documentos anteriores, isto é, que não se deve sobrecar-

regar o educando com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, uma vez que esses quesitos são secundários: “Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências [...]”. (BRASIL, 2002, p. 55)

Em primeiro lugar, de acordo com o documento, deve-se visar à formação do cidadão capaz de dar conta das demandas de uso da linguagem oral e escrita (leitura e escritura) do meio social em que se insere, de forma crítica e criativa: “Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito. (OCNEM, 2008, p. 54)

Observamos, assim, que o direcionamento quanto ao ensino de literatura no ensino médio é todo voltado para o letramento literário, e, portanto, da leitura, e, por conseguinte, da língua portuguesa, deverá ficar clara a experiência estética, isto é, a leitura literária para que se possa formar o leitor literário.

Consideramos, assim, a particularidade dos gêneros pertencentes ao literário e à leitura literária fator predominante de desenvolvimento da língua. Esse pensamento é compartilhado por Teresa Colomer (2007, p. 31):

[...] o objetivo da formação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem.

Logo, é necessário e urgente, apesar de todas as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, seja na ausência de uma biblioteca com um acervo satisfatório para se trabalhar com um jovem do século XXI, seja em relação a tantas outras precariedades, encontrarmos soluções para proporcionar aos discentes o contato e a apropriação da literatura, pois:

[...] A leitura de Literatura tem-se tornado cada vez mais rarefeita no âmbito escolar, como bem observou Regina Zilberman (2003, p. 258), seja porque diluída em meio aos vários tipos de discurso ou de textos, seja porque tem sido substituída por resumos, compilações, etc. Por isso, faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária.[...] A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do ci-

entífico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição. (OCNEM, 2008, p. 55)

Nesse sentido, a *fruição* de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. A leitura tem-se tornado uma raridade no âmbito escolar, torna-se indispensável mencionarmos que, nas escolas públicas brasileiras, adotar livros paradidáticos é praticamente proibido, o que dificulta bastante a leitura extraclasse. O livro didático é um instrumento que viabiliza o contato do aluno com esse universo. Questionar o que nele é veiculado com este propósito é fundamental para que possamos garantir qualidade na educação do nosso país.

Se o instrumento central dos estudos literários é a linguagem, quanto “mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente é o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será”. (BRASIL, 2008, p. 59-60)

Antonio Candido (2011) sintetiza o conceito de humanização:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2011, p. 182)

Nesse seguimento, humanizar-se encerra em si um amplo conceito de integração entre valores éticos e intelectuais, que deveria ser proporcionado a todos, para um pleno desenvolvimento de sua cidadania. Pois, como é sabido por todos, só o conhecimento liberta o ser humano de suas misérias intelectuais, abre-lhe portas, dá-lhe o direito de escolhas, de reflexões e ponderações altruístas, mediante os conflitos existenciais. Ressaltamos, assim, que proporcionar aos alunos o acesso à leitura literária é urgente e indispensável.

2.1. A leitura enquanto experiência estética

O termo letramento, inicialmente, se fundamentava sob a perspectiva evolucionista de uma grande divisão entre letrados e iletrados, de acordo com um dos principais pesquisadores do assunto, Brian Street

(2011). Assim, de uma maneira mais formal, essa palavra designa as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados.

Assim, o letramento não se reduz à escola, mas precisa dela para se realizar, visto que significa bem mais do que saber ler e escrever. Ele responde também pelos conhecimentos que manifestamos através da escrita, pela maneira que a usamos para dialogar e nos relacionarmos com as outras pessoas, em situações diversas na sociedade, o que está de comum acordo com o que diz Magda Soares (2003):

 Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se *letramento* que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar para ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (SOARES, 2003, p. 92, grifos nossos)

Isto é, o fato de saber ler e escrever não significa que se esteja apto a interagir nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Para que haja, de fato, uma interação, deve haver, antes, uma apropriação tanto da leitura, quanto da escrita. Só assim as mensagens que estão por todos os lados, fazendo parte da vida da maioria das pessoas, cotidianamente, nos anúncios publicitários, nas igrejas, nos estádios esportivos, nos cinemas, etc. farão sentido, assim como na hora de redigir um texto.

Apontamos, assim, que, apesar de o letramento literário fazer parte dessa multiplicidade de letramentos: digital, informacional, midiático, etc., sendo um dos usos sociais da escrita, ele tem uma relação diferenciada com a mesma, e, conseqüentemente, se distingue dos demais. Por esse motivo, Graça Paulino e Rildo Cosson (2009, p. 67) o definem como “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Ou seja, é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Primeiramente, o processo, que é a ideia de ato ininterrupto, de algo que está em movimento, que não se fecha, que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura feita e se transforma, conforme Rildo Cosson (2014, p. 25): “Portanto, interessa acentuar que, ao tomar o letramento literário como processo, estamos tratando de um fe-

nômeno dinâmico, que não se encerra em um saber ou prática delimitada a um momento específico”.

Depois, que é um processo de apropriação, isto é, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar a ponto daquela coisa ser sua. “Por ser apropriação, permite que seja individualizado ao mesmo tempo que demanda interação social, pois só podemos tornar próprio o que nos é alheio” (idem). É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos fornece palavras para dizermos o que não conseguíamos expressar antes; ou quando nos apropriamos literariamente de um romance e aprendemos com uma personagem que há diversas maneiras de transitar pela vida:

“Apropriação que não é apenas de um texto, qualquer que seja a sua configuração, mas sim de um modo singular de construir sentidos: o literário”. (COSSON, 2014, p. 25)

Enfim, retomamos o que foi dito inicialmente, é um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, ou da linguagem literária. Tal particularidade advém de uma interação verbal única e intensa mediada pelo texto literário, haja vista que a literatura é na sua essência palavra, quanto da experiência de mundo que condensa e disponibiliza, porque não há limites temporais e espaciais para um mundo feito de palavras “– o exercício da liberdade que nos torna humanos. É por essa força libertária que a literatura sempre participou das comunidades humanas. É isso que faz com que a literatura esteja em todo lugar”. (COSSON, 2014, p. 25)

Saber ler, apropriar-se da escrita é um poderoso recurso para construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que se vive, é essencialmente, um fator de inclusão social, pois vivemos numa sociedade cada vez mais focada na escrita.

Dada a importância da leitura, tomamos uma concepção da mesma, segundo o citado autor, para o qual, “ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores”. Compreendida dessa forma, “a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto”. (*Op. cit.*, p. 36)

Segundo o autor, quando a escola falha nessa socialização, no

processo da leitura, na função de tornar leitores, falha em tudo o mais, pois não há conhecimento sem leitura, sem a intermediação da palavra e da sua compreensão, apesar de a escola não ser o único lugar de formação “– nem o mais eficiente, diriam os seus críticos, ainda que não devamos esquecer que a escola é o lugar da aprendizagem sistemática e sistematizada da leitura e de outros saberes e competências – que temos em nossa sociedade”. (*Op. cit.*, p. 45)

Neste sentido, se a leitura literária tem um caráter formativo, se é um modo diferente de ler, quer pelo tipo de texto, quer pela forma como ela é realizada, o que se lê literariamente? Quais são os objetos da leitura literária?

Segundo o autor, a leitura como diálogo pressupõe uma relação que se estabelece entre leitor e autor, texto e contexto, constituindo o que o autor chama de circuito da leitura. A necessária interação entre os quatro elementos desse circuito faz do ato de ler um processo que é concomitantemente cognitivo (no sentido de ser realizado por um indivíduo) e social, porque depende de condições que estão além do indivíduo, tanto no que se refere aos meios materiais, quanto aos discursos que informam a construção de sentidos em uma sociedade.

Neste contexto, segundo Vilson José Leffa (1996), ler é sempre um processo relacional, visto como uma relação essencialmente especular. Já para José Luiz Fiorin (2004), como uma operação complexa que inclui, entre outros aspectos, as condições de produção do texto, as restrições impostas pela estrutura do texto ao leitor e o contrato enunciativo. De acordo com o autor, quando se ensina a ler, deve-se ensinar a fazer duas leituras: uma que consiste em “explicar o que o texto diz” e outra, “porque é que diz o que diz, ou seja, não se deve apenas mostrar o sentido ou os sentidos do texto, mas a arquitetura do sentido, isto é, a organização do texto, bem como sua inserção num contexto e num intertexto” (FIORIN, 2004, p. 113). Ademais, é a relação entre texto, contexto e intertexto que valida a leitura. Nesta direção, o texto pode permitir mais de uma leitura, mas não qualquer leitura, pois, além das restrições presentes no texto que encaminham para determinada leitura, o leitor também precisa “relacionar o texto com o intertexto e com o contexto adequados” (FIORIN, 2004, p. 112)

Nesse sentido, Rildo Cosson (2014) aponta que o primeiro objeto da leitura literária é o texto, termo que etimologicamente fala de tessitura, trama, tal como se observa nos tecidos. A esse primeiro sentido de coisa

tecida, pode-se passar para o trabalho da tessitura, como faz uma aranha, e chegar ao texto como uma teia de sentidos registrada em signos. Qualquer que seja a metáfora empregada, o que não se pode perder de vista é que o texto tem sempre duas dimensões: uma é a sua materialidade física e a outra é o fazer que o constitui como tal.

Enquanto objeto físico, a noção de texto tem uma longa história de associação com a escrita ou a representação gráfica das palavras e seus suportes preferenciais, como as tabuletas de argila, os cilindros de papiro e pergaminho, o códex de madeira e o livro impresso em papel, tornando um sinônimo do outro.

Quanto *ao fazer*, no caso da literatura, os meios percorridos e as formas assumidas pelo discurso literário tornam o texto literário um espaço complexo e multifacetado. Até mesmo quando se leva em consideração apenas o impresso, deixando para trás as formas híbridas como o cinema, os textos da internet e a literatura oral, o universo das manifestações não é pequeno, nem facilmente categorizável.

Entretanto, as inúmeras possibilidades de manifestação do texto literário e as várias formas de leitura de que pode ser objeto não devem servir de subterfúgio para um vale-tudo no campo literário. Para evitar as armadilhas de uma perspectiva essencialista, o autor indica dois limites dentro dos quais os textos assumem uma configuração que os identificam como parte do discurso literário: o primeiro é o do leitor, da experiência da leitura como constituidora do literário; o segundo é o da literariedade.

Desta forma, o que distingue a experiência da leitura literária de outras leituras é o modo como o leitor processa o texto. De acordo com o autor, considerando-se “a leitura como um ato contínuo, tem-se, em um dos polos, a leitura eferente e, em outro, a leitura estética” (COSSON, 2014, p. 54). Ou seja, na leitura eferente, o leitor preocupa-se com o que está fora do texto ou para aquilo do qual o texto é veículo. Na leitura estética, o leitor volta-se para o texto em si mesmo e o que acontece durante a produção de sentido, garantindo, assim, a experiência literária. Naturalmente, o rendimento da leitura estética será tanto mais efetivo quanto mais artisticamente elaborado for o texto.

Nesse sentido, conforme explica o autor, o leitor cumpre papel essencial na construção do literário, porém, esse papel não pode nem deve ser dissociado de elementos que compõem o texto. Desta maneira, podemos afirmar que ler o texto literário é identificar nos textos aquilo que o faz literário, sendo tal identificação uma extensão significativa do discurs-

so literário.

O segundo objeto da leitura literária é o contexto. Rildo Cosson define o termo a partir do modelo de protótipo de Rosch – dois pontos centrais para os quais convergem as várias definições de contexto.

O primeiro deles é o ‘ponto local’, que corresponde ao ambiente da interação; logo, é construído no momento em que se relaciona texto e contexto. O segundo é o ‘ponto global’, que responde pelas condições sociais e culturais em que a interação acontece e que são independentes das condições imediatas dessa interação. (COSSON, 2014, p. 57)

Assim, para o autor, em termos de obra literária, como contexto de interação, deve ser entendido como aquilo que diz respeito ao leitor e sua interação com a obra, sendo, portanto, um elemento sempre variável, visto que depende de cada leitor, em suas diversas leituras no tempo e no espaço; já o contexto global pode ser equivalente ao contexto de enunciação da obra, visto que acompanha oculta ou claramente as várias leituras que podem ser feitas.

A essa estrutura dual, somam-se outras de estrutura triádica, que buscam igualmente dar conta dos elementos principais que compõem uma definição do termo contexto: contexto com-o-texto, contexto aoredor-do-texto e contexto além-do-texto. Essa proposta de três termos, segundo Rildo Cosson (2014), é relevante porque apresenta um maior detalhamento da noção de contexto do que a estrutura dual, permitindo que se parta de uma unidade mínima, que é o próprio texto, até chegar progressivamente em espaços mais amplos, que localizam o texto como parâmetros definidores da noção de contexto.

O terceiro objeto de leitura é o intertexto, que, segundo o mesmo autor, enquanto objeto da leitura literária, ocupa uma posição muito especial. O seu estatuto diferenciado vem do fato de que, por meio dele, se observa não apenas o texto ou os textos que estão entretecidos em um determinado texto, como também se evidenciam as relações que se estabelecem entre os elementos e os objetos da leitura. Em outras palavras, ao revelar o entretecimento dos textos, o intertexto também revela a trama da leitura entre autor, leitor, texto e contexto.

Como a principal fonte de leitura da maioria dos estudantes brasileiros é o livro didático, o professor deve estar bem atento às leituras que nele circulam como meio de aprendizagem, discernindo o que de fato merece ser aproveitado. Aliás, o professor precisa ser visto, inclusive pelas constituições competentes, “como alguém que com os alunos (e não

para os alunos), pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, aprende, reaprende”. (ANTUNES, 2015, p. 108)

2.2. O livro didático

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores, por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano, o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que podem ser anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos por um período de três anos.

Apesar de o Programa Nacional do Livro Didático ter sido criado desde 1985, só a partir de 2003 foi também estendido ao ensino médio, às disciplinas língua portuguesa/literatura e matemática. Posteriormente, as outras disciplinas também foram contempladas. Desde então, o livro didático (livro didático) tem sido um instrumento sempre presente na realidade escolar.

Consta, no exemplar do professor, as atividades com respostas, propostas de como se deve conduzir com tal ou tais conteúdos, sugestões diversas de como abordar determinados temas, etc. Nos exemplares dos estudantes, as atividades vêm sem respostas, porém, há uma grande indução nos enunciados das questões, assim como diversas caixas de textos, para que os alunos alcancem as respostas sugeridas pelo livro para cada questão. Não é objetivo da presente pesquisa avaliar todo o livro didático, mas, para questões de esclarecimentos necessários na mesma, apontamos esses acontecimentos.

Comumente, o livro didático de língua portuguesa se divide em três blocos: o primeiro, sobre *literatura*; o segundo, sobre *gramática*; e o terceiro, sobre *redação e leitura*. No exemplar do docente, consta um apêndice, “Conversa com o Professor”, onde há uma apresentação em que o livro didático põe-se como auxiliar do processo pedagógico, faz uma introdução dos propósitos e objetivos e deixa claro, também, que quem deve ser o protagonista, nesse processo de ensino-aprendizagem, é o professor. Discurso bem feito. Em outras palavras: siga-me se quiser.

Como nele tudo está “prontinho”, e é praticamente o único recurso

que se tem nas escolas, além do quadro e do giz, seguiu-o facilita bastante o trabalho do professor. Mas, quando se voltamos para ele um olhar crítico, vemos muitas coisas antes ocultas, e observamos o quanto é necessário intervirmos nesse instrumento que faz parte de nossas classes diariamente, o que é muito bem retratado por Irandé Antunes (2015, p. 108):

A propósito deste ‘que fazer’, gostaria de lembrar que o professor parece estar acostumado a esperar que lhe digam o que ele tem que fazer. Como a tradição era seguir à risca, lição por lição, os livros didáticos, o professor ‘aprendeu’ a não ‘criar’, a não ‘inventar’ seus programas de aula. O conhecimento que ele ‘passava’ e ‘repassava’ era sempre produzido por outra pessoa, não por ele próprio. Nesse contexto, de fato, o que sobressaiu é um professor ‘transmissor de conhecimento’, mais precisamente de ‘conteúdos’. Daí a conceituação estreita de alguns de que a principal tarefa do professor é *dar aula*, isto é, *dar o curso* é que é o cerne da profissão.

Concordamos plenamente com a autora acima: os professores não podem permitir que o livro didático dite o que fazer em suas aulas. Ele deve ser apenas um instrumento, mesmo porque, é praticamente o único recurso disponibilizado pelo Estado como apoio à prática docente. Há de sempre se ter em relação a ele um olhar crítico, observar se o que ele propõe é condizente com o que de fato deve ser levado para o aluno, e, sempre que necessário, fazer adaptações, o que significa um planejamento por parte do docente para um bom desempenho de suas aulas.

Consideramos muito significativa a “elaboração didática”, onde a aprendizagem é construída por meio das práticas de linguagem exercidas pelos diálogos do professor e dos alunos, através de uma abordagem interacionista; onde é defendido que qualquer texto se constrói na interação, uma vez que é “pelos atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito e só através delas que ele tem condições de refletir sobre si mesmo”. (OCNEM, 2008, p. 23)

3. Análise e discussão dos textos poéticos e das atividades relacionadas aos mesmos no livro didático²⁴⁸

3.1. Texto

No livro *Últimos Cantos*, o poeta aproxima-se do pessimismo da segunda geração romântica. Leia um trecho do prólogo desse livro, no

²⁴⁸ Os textos objetos de análise, de Gonçalves Dias e Fernando Pessoa e as atividades relacionadas aos mesmos, foram transcritos do livro didático *Novas Palavras*. (AMARAL *et al.*, p. 45)

primeiro texto da leitura a seguir.

Leitura

Eis os meus últimos cantos, o meu último volume de poesias soltas, os últimos arpejos de uma lira, cujas cordas foram estalando, muitas aos balanços ásperos da desventura, e outras, talvez a maior parte, com as dores de um espírito enfermo, - fictícias, mas nem por isso menos agudas, - produzidas pela imaginação, como se a realidade já não fosse por si bastante penosa, ou que o espírito, afeito a certa dose de sofrimento, se sobressaltasse de sentir menos pesada a costumada carga.

Autopsicografia

O poeta é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor A dor que deveras sente.
[...]

Isto

Dizem que finjo ou minto Tudo o que escrevo. Não. Eu simplesmente sinto Com a imaginação.
Não uso o coração.
[...]

3.2. Atividades:

Em tom de conversa

- 1) Que relações podemos estabelecer entre as afirmações de Gonçalves Dias no trecho de *Últimos Cantos*, lido anteriormente, e os poemas de Fernando Pessoa?
- 2) Discuta com seus colegas a questões propostas a seguir:
 - a) Os poetas românticos buscam uma expressão direta das emoções, o que dá um tom confessional à poesia. A afirmação de que as dores expressas em alguns poemas dos *Últimos Cantos* são fingidas, produzidas pela imaginação, pode ser tomada como um indício de que Gonçalves Dias já se afastava do Romantismo?
 - b) Para Gonçalves Dias, a dor fictícia não é menos aguda que a dor real. O eu lírico de “Autopsicografia”, de Fernando Pessoa, contradiz essa afirmação?

Os resultados foram embasados no instrumento da pesquisa ob-

servação participativa, que fizemos, durante a aplicação das atividades propostas pelo livro didático em relação aos textos poéticos em três turmas do 2º ano do ensino médio numa escola técnica estadual em Campos dos Goytacazes (RJ). Utilizamos o termo “satisfatório” com base no que as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2008) informam que deve ser observado com a leitura do texto literário, isto é, “uma experiência literária”, o que significa letramento literário, o contato efetivo com o texto. “Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será” (BRASIL, 2008, p. 59-60). Essa acepção vai ao encontro do que informam os autores Graça Paulino e Rildo Cosson (2009, p. 67), que definem “letramento literário como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”.

Acrescentam-se também as considerações de Irandé Antunes (2015), que defende veementemente que toda atividade linguística é necessariamente textual: “é nas questões de produção e compreensão de textos, e de suas funções sociais, que se deve centrar o ensino produtivo da língua. Ou melhor, *é o uso da língua – que apenas se dá em textos – que deve ser o objeto – digo bem o objeto – de estudo da língua*”. (ANTUNES, 2015, p. 111, grifos nossos)

Por serem essenciais, numa leitura literária, esses quesitos, analisamos os poemas e as atividades relacionadas aos mesmos, levando em consideração, principalmente, esses parâmetros colocados pelos já citados autores, assim como as de Teresa Colomer (2007), Antonio Candido (2011), Afrânio Coutinho (1984) e outros.

De acordo com os dados coletados, consideramos o texto analisado, quanto à leitura estética do texto literário = experiência literária, e as atividades relacionadas aos mesmos como insatisfatórias.

Continuando a leitura desses dados, observamos uma fragmentação absurda de três textos literários. O primeiro trata-se de um parágrafo do prólogo do livro de Gonçalves Dias *Últimos Cantos*; os outros dois são fragmentos de poemas – “Isto” e “Autopsicografia” – de Fernando Pessoa, poeta modernista português. As atividades relacionadas a esses fragmentos buscaram apenas relacionar concepções sobre características de estéticas literárias da poesia de autores de épocas diferentes. Dois poemas lindos de Fernando Pessoa foram “detonados” pelo livro didático.

Não foi possível encontrar sentido nestes fragmentos, muito me-

nos fazer uma leitura estética destes “textos literários”. Como mostram as teorias da leitura, ler é sempre um processo relacional mediado por três objetos da leitura: texto, contexto e intertexto, ou seja, quando

[...] leio um texto, sempre leio simultaneamente o texto, o contexto e o intertexto, ainda que cada um desses objetos possa receber maior ou menor atenção do leitor (é o que acontece, por exemplo, na escola que, até por necessidade da didatização do processo de leitura, enfatiza um ou outro desses objetos). (COSSON, 2014, p. 51)

Em relação à didatização do processo de leitura, é sabido por todos, pelo menos pelos que utilizam os livros didáticos, que, nestes, é muito comum encontrarmos a didatização do texto ou dos gêneros literários, que é a adequação do texto literário ou qualquer outro texto às atividades propostas pelos livros com tais textos. Didatização leva à fragmentação, muitas vezes radicais, conforme o caso em pauta. Apontamos que os alunos não conseguiram fazer nenhuma relação com o texto, contexto, intertexto. Não houve “apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO & COSSON, 2009, p. 67). Não despertou no leitor “o tipo especial de prazer, que é o sentimento estético” (COUTINHO, 1984, p. 24), o que só é possível através da leitura literária.

Também não foi possível desenvolver o principal objetivo do ensino da língua materna, que, de acordo com Luiz Carlos Travaglia (2009), é desenvolver a capacidade comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), uma vez que os fragmentos dos textos apresentados não possibilitaram “a pluralidade dos discursos, única forma, além disso, de realizar a tão falada abertura da escola à vida, a integração da escola à comunidade”. (FONSECA & FONSECA, 1977, p. 84)

Como o livro didático fragmentou demais os textos literários, também não foi possível contribuir, de acordo com Teresa Colomer (2007), para a formação da pessoa - uma formação que aparece unida à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem -, nem desenvolver a quota de humanidade, na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante, conforme Antonio Candido (2011).

Pelo exposto, e porque concordamos, conjuntamente, com Irandé Antunes (2015), João Wanderley Geraldi (1996), Livia Suassuna (1995), Luiz Carlos Travaglia (2009), que defendem veementemente que toda atividade linguística é necessariamente textual, pois “é nas questões de

produção e compreensão de textos, e de suas funções sociais, que se deve centrar o ensino produtivo da língua, ou melhor, *é o uso da língua – que apenas se dá em textos* – que deve ser *o objeto* – digo bem *o objeto* – de estudo da língua” (ANTUNES, 2015, p. 111, grifos nossos), consideramos insatisfatórios tantos os textos = experiência literária, quanto as atividades vinculadas aos mesmos. Estão muito distantes das colocações dos autores, conforme acima demonstrado.

Nesse sentido, notamos que os textos poéticos e as atividades relacionadas aos mesmos, veiculados no livro didático como meio de aprendizagem de língua portuguesa/literatura, conforme os dados coletados e comentados, para alcançar esse intento, precisam de severas intervenções do professor. Caso contrário, a leitura literária continuará reduzida a uma estratégia de ensino da língua, reduzida à leitura mecânica de excertos, visando apenas à reprodução do código, sem se importar com o sentido do mesmo e menos ainda com a formação de leitores competentes e críticos.

4. Considerações finais

Concluímos, assim, que os textos poéticos e as atividades relacionadas aos mesmos veiculados no livro didático como meio de aprendizagem de língua portuguesa/literatura, conforme os dados coletados e comentados, para alcançar esse intento, necessitam de rigorosas intervenções do professor. Ressaltamos que a presença da literatura na escola se justifica, se ela for capaz de inserir o aluno nas práticas sociais de leitura. O objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola é formar leitores, um leitor capaz de se incluir numa sociedade, manusear seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive.

Como a principal fonte de leitura da maioria dos estudantes brasileiros é o livro didático, nós, professores, devemos ter um olhar crítico sobre ele. Não podemos esperar que este nos diga o que fazer. Precisamos ser vistos, principalmente pelo sistema educacional de nosso país, como alguém que, conjuntamente com nossos alunos, pesquisamos, observamos, levantamos hipóteses, analisamos, refletimos, aprendemos, reaprendemos e estimulamos o desenvolvimento pessoal, social e político de nossos alunos, pela ampliação gradativa de suas potencialidades comunicativas, o que só é possível através de textos, os quais devem ser os instrumentos centrais dos estudos linguísticos e literários.

Nesse sentido, apontamos que, dentre as artes, a que se apresenta com maior abrangência do universo é a literatura, uma vez que a mesma está intimamente inserida em todos os contextos socioculturais da nossa história, desde os primórdios aos dias atuais; é, pois, um fator indispensável de humanização e empoderamento cultural, visto que, através das obras literárias, tomamos contato com a vida, com as verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana.

Enfim, em consonância com todos os apontamentos trazidos à tona neste artigo, reiteramos, assim, que, para um ensino-aprendizagem de língua portuguesa/literatura produtivo, interacionista, dialógico e contextualizado, o primeiro passo é uma leitura estética dos textos literários, o que não é possível quando os mesmos se encontram absurdamente fragmentados como bem o demonstramos nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Emília *et al.* *Novas palavras*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013.
- ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro & interação*. 14. ed. São Paulo: Parábola, 2015.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394*. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 05-02-2016.
- _____. *Orientações curriculares para o ensino médio – linguagens, códigos e suas tecnologias*. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 10-06-2016.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais + ensino médio*, 2002. Acesso: 10 jun. 2016.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre o Azul, 2011.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre os livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo:

Contexto, 2014.

_____. *Letramento literário: educação para vida*. Fortaleza: Vida e Educação, 2006.

COUTINHO, Afrânio. *Formas da literatura brasileira*. 1. ed. Rio de Janeiro: Bloch, 1984.

FIORIN, José Luiz. Linguística e pedagogia da leitura. *Scripta*, Belo Horizonte, vol. 7, n. 14, p. 107-117, 1º sem. 2004. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/3501386/fiorin-jl-linguistica-epedagogia-da-leitura/2>>.

FONSECA, Fernanda Irene; FONSECA, Joaquim. *Pragmática, linguística e ensino de português*. Coimbra: Almedina, 1977.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

LEFFA, Vilson José. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra D. C Luzzato, 1996.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. *Letramento: para viver a literatura dentro e fora da escola*. UNESP/Univesp, Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. *O espelho da nação: a antologia nacional e ensino do português e de literatura (1838-1971)*. 2000. Tese (Doutorado). – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Massagão. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. 1. ed. São Paulo: Papiros, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.