

## *A POESIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA DISCUSSÃO SOBRE AS ORIENTAÇÕES DA BNCC*

*POETRY IN ELEMENTARY EDUCATION: A DISCUSSION ON THE GUIDELINES OF THE BNCC*

Andrea Portolomeos<sup>1</sup>  
Simone Aparecida Botega<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como foco a formação continuada de professores e, nesse sentido, busca apresentar subsídio para o trabalho de docentes de língua portuguesa com o gênero poesia nos dois últimos anos do ensino fundamental, isto é, o oitavo e nono ano, observando criticamente as orientações das novas diretrizes para o ensino desse gênero literário, apresentadas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Como desdobramento, a reflexão discute também a perda de prestígio da área de literatura no âmbito escolar, traduzida seja num documento oficial insuficiente e contraditório no que tange aos conceitos e teorias nele apresentados, seja na ausência de políticas públicas formadoras que viabilizem uma compreensão aprofundada do documento em questão pelos docentes do ensino básico. A base teórica deste artigo conta com estudos de Luiz Costa Lima (2002), Wolfgang Iser (1996; 2002) e Antonio Candido (1993; 1995) que auxiliam na compreensão da especificidade da linguagem e da leitura literárias, ausentes no documento e imprescindíveis na perspectiva de um ensino emancipador de literatura.

**Palavras-chave:** Poesia. Ensino fundamental. BNCC. Teoria literária. Formação continuada

**Abstract:** This article focuses on teachers' continuing education; in this regard, it seeks to present support for Portuguese teachers concerning poetry genre teaching in the last two years of elementary school, this is the eighth and ninth year, observing critically the orientations of new guidelines for teaching this literary genre, presented by the Common National Curricular Base (BNCC). Furthermore, the reflection also discusses loss of prestige in literature area in school context, translated either into an insufficient and contradictory official document in relation to the concepts and theories presented in it, or in the absence of formative public policies that enable a thorough understanding of the document by primary school teachers. Theoretical basis for this article includes studies by Luiz Costa Lima (2002), Wolfgang Iser (1996; 2002) and Antonio Candido (1993; 1995) that help in understanding the specificity of language and literary reading, which is absent in the document but essential in the perspective of an emancipatory teaching of literature.

**Keywords:** Poetry. Elementary education. BNCC. Literary theory. Continuing education

<sup>1</sup> Professora associada de Teoria Literária no Curso de Licenciatura em Letras e no Programa de pós-graduação em Letras do Departamento de Estudos da Linguagem (DEL) da Universidade Federal de Lavras (UFLA)

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Professora da rede básica de ensino.

## Introdução

Este artigo tem sua centralidade no eixo da formação continuada de professores e, nesse sentido, busca apresentar subsídio para o trabalho de docentes de língua portuguesa com o gênero poesia nos últimos anos do ensino fundamental, observando criticamente as orientações das novas diretrizes para o ensino de literatura, apresentadas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Esclarece-se que as discussões propostas aqui pretendem sugerir caminhos para momentos que antecedem a sala de aula, isto é, pretendem ajudar o professor na organização e no estudo do assunto a ser ensinado no ensino básico. Para além desse objetivo geral e como desdobramento dele, a reflexão aqui proposta discute também a perda de prestígio dessa área do conhecimento no âmbito escolar, traduzida seja num texto oficial insuficiente e contraditório no que tange aos conceitos e teorias nele apresentados, seja na ausência de políticas públicas que viabilizem uma compreensão aprofundada e questionadora do documento em questão, através da formação continuada dos professores. É importante notar que o texto oficial ainda está bastante distanciado da prática diária do professor do ensino básico que precisou adotá-lo de maneira compulsória neste ano de 2020, sem conseguir, em muitos casos, compreender com clareza as teorias e conceitos nos quais o texto se baseia. Assim, embora o documento já esteja sendo adotado nos planejamentos e já apareça nos materiais didáticos, não existe um entendimento amplo e amadurecido desse texto oficial, que de fato apresenta problemas como se verá ao longo deste artigo. Desse modo, o ensino de literatura pautado por ele parece que terá grandes dificuldades para ser efetivado de modo a garantir a demanda humanizadora presente no próprio documento.

É importante destacar que a discussão aqui proposta parte de questões experimentadas pelas pesquisadoras autoras deste artigo, em suas trajetórias específicas como professoras de literatura na educação básica e no ensino superior, como professora de metodologia de ensino de língua e literatura da licenciatura em Letras, como orientadora de estágio de língua portuguesa e literatura da licenciatura de Letras, como colaboradora no programa da CAPES, Residência Pedagógica, de fomento à docência no ensino básico ainda na licenciatura em Letras. Todas essas experiências com a sala de aula, seja com o ensino básico, seja com a licenciatura, apontam para um enorme desafio: o ensino de literatura na escola, expresso, em grande medida, na ausência de interesse dos alunos dos ciclos básicos por esse tipo de texto, relacionada, na grande maioria das vezes, às necessidades docentes em relação a uma formação continuada que torne mais viável um efetivo ensino de literatura.

É oportuno observar que este artigo colabora para o debate de uma questão complexa para os docentes, o ensino de poesia na escola, ressaltando a imprescindibilidade de políticas públicas que implementem e fomentem a formação continuada do professor de ensino básico para a ampliação desse e também de outros debates pertinentes ao ensino de literatura. Ginete Cavalcante Nunes, pesquisadora da UFRPE, reflete especificamente sobre a importância da formação continuada do professor de literatura, citando Philippe Perrenoud, sociólogo da educação: “Pode ser que a formação contínua se torne progressivamente laboratório de procedimentos de formação em prática reflexiva” (PERRENOUD, 2005 apud NUNES, 2017, p. 7). Ou seja, a pesquisadora defende a formação continuada como prática a partir da qual o professor tem a oportunidade de rever e ressignificar sua atuação, bem como de atualizar seus conhecimentos teóricos. Importa lembrar que a carga horária semanal do professor do ensino básico público, extenuante e incompatível com o baixo nível salarial, é por si só restritiva de uma formação continuada. Sendo assim, as políticas públicas para educação deveriam inserir essa formação na jornada de trabalho do professor sem, é claro, onerá-la ainda mais. O texto norteador do ensino hoje é complexo em conceitos e teorias, devendo sua compreensão ser construída no diálogo de professores do ensino básico com profissionais estudiosos dessas diretrizes e ainda dos conhecimentos técnicos e científicos que a respaldam.

Este artigo propõe ainda uma compreensão de formação continuada do professor de literatura que implique um conhecimento mínimo de correntes teóricas da literatura basilares para a compreensão do objeto estético. Acredita-se, dessa forma, que é somente através desse conhecimento que se pode refletir com mais clareza tanto no que se refere a aulas mais produtoras de literatura, quanto às orientações oficiais para o ensino desse campo do conhecimento. Parte-se aqui, então, do pressuposto de que o conhecimento teórico é necessário para uma análise crítica e construtiva dos documentos oficiais e para o enfrentamento do professor em relação às dificuldades dos estudantes na leitura do texto literário em sala de aula. Nesse sentido, a teoria literária constitui uma importante aliada no processo de letramento literário do aluno, ou seja, no processo de aquisição, pelo discente, de uma competência específica de leitura que viabiliza seu amadurecimento na leitura de textos estéticos, partindo dos menos aos mais densos, de acordo com as séries escolares. Rildo Cosson, importante pesquisador do letramento literário no Brasil, esclarece que esse termo se refere

[...] (a) o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o processo, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. [...] Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa

se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes. (COSSON, 2014, on-line)

Dessa forma, depreende-se que o letramento literário só ocorre se a leitura literária for executada com assiduidade e observando as características próprias dessa linguagem, uma vez que o domínio da particularidade da leitura da linguagem estética representa exatamente um processo, muito para além de uma ação pontual. Assim, o hábito da leitura desse tipo de texto deve ser incentivado e trabalhado ao longo das aulas para que o discente vá se familiarizando com a linguagem estética e se interessando por ela. Entretanto, voltando ao ponto já assinalado que discutiremos mais à frente, como ensinar um tipo específico de leitura requerida pela linguagem estética sem um arcabouço teórico que oriente o professor no entendimento da especificidade do objeto literário?

No que se refere aos documentos oficiais da educação de modo geral, sabe-se que é de responsabilidade da escola desenvolver a ampla formação dos discentes. De acordo com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no Art. 2º, a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996) Dentro da ideia de desenvolvimento “pleno”, deve-se ter em conta todas as dimensões humanas, dentre as quais está a dimensão emocional e sensível. Dessa forma, não se pode negligenciar na educação escolar experiências que favoreçam o desenvolvimento da sensibilidade do indivíduo assim como sua subjetividade. Nesse sentido, a leitura literária pode atuar como importante agente humanizador, promotora de uma formação baseada na alteridade, no respeito às diversidades, na empatia, na sensibilização para a vida, para o outro e para o mundo. Conforme o professor Antonio Candido (1995, p. 175), o texto literário - entendido por ele num sentido bastante abrangente no texto referido - é humanizador na medida em que “confirma o homem na sua humanidade”. Esse fato se justifica pelo fato de a leitura literária atuar no imaginário - elemento que estimula o necessário processo de fabulação, encontrado na organização diária de nossas vidas -, fortalecendo nossa experiência subjetiva diante de acontecimentos ou emoções expressas no texto, seja ele em prosa ou poesia, seja ele oral ou escrito.

Apesar de muitos estudiosos, como Candido (1995), entenderem a importância de uma educação plena, pautada também na sensibilidade, verifica-se que a valorização do campo de conhecimento da literatura - seja nos documentos oficiais que o colocam atrelado ao ensino de língua portuguesa, seja nas grades escolares marcadas por um mínimo de horas destinadas à área - ainda é bastante insatisfatória. Nesse sentido, o professor Antunes (2015), em suas pesquisas sobre

o ensino de literatura na contemporaneidade, afirma que tal ensino encontra-se defasado na maioria dos casos devido a uma ausência de foco no objeto específico literário. Lê-se ainda, na análise de Antunes (2015), uma crítica sobre a ausência de esclarecimento sobre as especificidades desse campo nos documentos oficiais, o que retoma a ideia sobre a necessidade da teoria literária respaldar tanto a escrita desses documentos, quanto a formação continuada do professor para que ele possa, de fato, acessar e discutir as orientações oficiais que devem norteá-lo.

O professor Eduardo da Silva de Freitas, no artigo “Concepções de literatura nos documentos oficiais e formação do sujeito no ensino de literatura” (2016), apresenta uma crítica esclarecedora dos documentos oficiais. Ele discute como a literatura é abordada em alguns documentos, mostrando que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por exemplo, a literatura nem sequer é mencionada, sendo apenas englobada como parte dos estudos de língua portuguesa. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), segundo ele, há um avanço na conceituação de literatura, mas ainda não há o reconhecimento necessário desse campo de conhecimento. Nesses Parâmetros, o ensino de literatura é ainda incluído na área de leitura generalista, especificamente “concentrada na formação para o trabalho e atuação social” (DE FREITAS, 2016, p. 20), o que revela a concepção pragmática orientadora dessas diretrizes. Avalia ainda o autor que, diferentemente desses dois documentos, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) destacam o ensino de língua portuguesa e o ensino de literatura separadamente, enfatizando a especificidade do discurso literário que é diferenciado dos outros discursos do cotidiano. De acordo com o professor, essas Orientações destacam também a multiplicidade de leituras que o texto literário permite de acordo com sua própria natureza. Desse modo, numa leitura abrangente dos documentos, o pesquisador avalia que o ensino de literatura

[...] é caracterizado de duas maneiras distintas nos documentos que regem a Educação Básica no Brasil. Por um lado, a literatura aparece como conteúdo servil, reduzida a seus aspectos mais utilitários, interessante na medida em que prepara o indivíduo para o trabalho e para a vida prática. [...] De outra parte, partindo da ideia de que a existência humana não se limita ao trabalho e à vida prática, tem-se o entendimento de ser a literatura um tipo de conteúdo capaz de possibilitar ao educando aprimoramento como sujeito. (DE FREITAS, 2016, p. 21)

Sendo assim, percebe-se que há controvérsias em relação ao tratamento do campo literário nesses documentos, pois alguns deles defendem sua relevância numa perspectiva utilitária, ao passo que outros ampliam sua função para a formação do sujeito crítico, reflexivo e atuante socialmente.

Sem dúvida, a BNCC apresenta avanços no que diz respeito a uma compreensão particular da linguagem literária, da leitura especificamente literária e da sua inserção desde as séries iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, o documento orienta para a singularidade da leitura de fruição, ideia que implica a compreensão do efeito estético do texto artístico, mobilizador da empatia do leitor. Todavia, se há acréscimos positivos nesse documento, há ainda, como já mencionada aqui, a necessidade de melhor compreensão e delimitação das teorias que respaldam suas ideias de literatura e leitura literária, pois essas se encontram conflitantes no texto oficial, ora acompanhando os avanços para o conceito de literatura e leitura literária, representados pelas teorias recepcionais, ora resvalando para um conceito textualista de literatura, inoperante num projeto educacional de formação de sujeitos autônomos. Acredita-se que abordar o texto literário em sala de aula, a partir de suas especificidades estéticas, é a única via para um trabalho efetivo, humanizador nos termos de Candido (1995), com a literatura. Indubitavelmente, o conhecimento de uma base de teoria literária possibilita: diagnósticos mais precisos da turma em relação ao letramento literário dos alunos; seleções de textos mais acertadas, considerando o “horizonte de expectativa” da turma e a necessária “quebra desse horizonte” e escolhas mais conscientes da metodologia a ser utilizada em cada turma.

### **Reflexões sobre as orientações da BNCC para a formação de um leitor competente de literatura e de poesia**

A BNCC propõe como competência específica da área de linguagens no ensino fundamental:

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 65)

Pensando nessa competência que aponta para o desenvolvimento do senso estético, é necessário então que o professor apresente aos seus alunos diferentes gêneros literários, sejam eles os gêneros definidos como canônicos, sejam eles definidos como populares, muitas vezes de extração oral, incluindo aí a dança e elementos a ela associados, como a música, o canto, a percussão, os versos etc. Nesse sentido, o professor estaria atento a outro ponto levantado no mesmo trecho segundo o qual as disciplinas componentes da área de linguagens precisam observar

práticas diversificadas da produção artístico-cultural. Entretanto, todos esses gêneros precisam ser explorados na sua particularidade pelo professor, entendendo que existem convenções estéticas específicas de cada gênero. Oferecer acesso aos alunos às diferentes formas de leitura de expressões artísticas diferentes, ou seja, prepará-los na perspectiva do letramento literário de cada gênero diverso da literatura popular e erudita (multiletramentos), também é uma orientação encontrada no texto de introdução da área de língua portuguesa - que engloba a literatura – para o ensino fundamental.

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 70)

Partindo da premissa da necessidade de multiletramentos dentro do próprio campo da literatura, justifica-se um trabalho de aprofundamento do conhecimento do aluno sobre o gênero poesia que, posteriormente, no ensino médio, ainda deverá ser expandido na relação com os movimentos literários segundo também a BNCC. Cabe destacar que esse processo de amadurecimento do conhecimento e da capacidade de leitura de um gênero literário implica exatamente a prática do letramento literário do aluno. Nesse sentido, deve-se observar que muitos aspectos da poesia precisam ser trabalhados desde os primeiros anos do ciclo fundamental, considerando as habilidades propostas pela BNCC para o ensino da poesia do 1º ao 5º ano, caracterizadas pela apreciação de “poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.” (BRASIL, BNCC, 2017 p.97) E mais especificamente, as habilidades para o ensino da poesia para os 1º e 2º anos, consistem em:

[...] apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 111)

Entendendo o letramento literário como processo na perspectiva do ensino e da aprendizagem, ainda de acordo com a BNCC, os alunos do 3º ao 5º ano devem ser estimulados para as seguintes habilidades:

Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido. Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas. Recitar cordel e cantar repentes e emboladas, observando as rimas e obedecendo ao

ritmo e à melodia. Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 133)

As orientações gerais da Base para o ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, persistem no incentivo de um contato mais amplo do aluno com diferentes manifestações artísticas, embora haja uma nítida valorização da arte literária tradicional sobre as demais manifestações no sentido de guiar o professor para que ofereça ao discente condições de reconhecer, valorizar e fruir o texto literário.

No âmbito do campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 138)

Apesar de o documento nesse ponto se revelar bastante conservador - na medida em que parece desconsiderar a complexidade de outras formas de manifestação literária de extração oral, por exemplo, que também precisam de letramento específico -, o texto ressalta a importância da continuidade do processo formativo iniciado nas primeiras séries do ensino fundamental. Ou seja, nas séries finais o aluno deve então ser capaz de “evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita”. (BNCC, 2017, p. 138)

Todavia, o que se segue no texto do documento mais parece confundir que esclarecer sobre o ensino de literatura e a formação do leitor literário. O texto norteia que, em todo esse percurso escolar do aluno, no que se refere à literatura, o que está em jogo é:

[...] a formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 138)

Note-se que o sentido de leitura literária como “implicação” do leitor remete às propostas da Estética da Recepção, especialmente às proposições mais contemporâneas do teórico da literatura Wolfgang Iser (1996; 2002), que tornam o leitor coautor do texto na medida em que o imaginário desse atua no preenchimento dos “espaços vazios” próprios da linguagem ficcional. Ainda na esteira das propostas de Iser, o documento reconhece que o leitor, na leitura literária, precisa firmar pactos que dizem respeito à aceitação da realidade ficcional como insubmissa à realidade experimentada empiricamente porque é próprio da linguagem literária transgredir essa

última. Todavia, se, por um lado, o leitor/aluno é reconhecido pelo documento como coparticipe no processo de criação do texto no ato da leitura, por outro, ele também é chamado a “desvendar” os sentidos do texto, o que marca uma preocupante contradição no próprio documento oficial já apontada anteriormente. Dizendo de outro modo, se o documento opta pelo conceito de literatura e leitura literária propostos a partir das teorias recepcionais, ao mesmo tempo atualiza propostas ultrapassadas das teorias textualistas segundo as quais o sentido do texto é intrínseco a ele, cabendo ao leitor desvendá-lo. Nesse caso, a leitura literária ensinada com base nas teorias textualistas não cumpre seu papel humanizador porque, nessa perspectiva, os alunos não exercitam a significação do texto para a ressignificação de seu mundo e de sua vida, limitando-se simplesmente a extrair e reproduzir significados pré-estabelecidos no e pelo texto. Esse ponto bastante frágil e complicado do documento, dentre outros que ainda se verá ao longo deste artigo, precisa ser revisto sob pena de desnortear os professores que se pautam nessas orientações para a preparação de suas aulas e de induzir muitos materiais didáticos a esdrúxulas contradições, comprometedoras de um ensino de literatura emancipador.

As orientações mais específicas do documento - práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades - no que se refere às séries finais do ensino fundamental, reafirmam, praticamente através das mesmas palavras que constituem a orientação geral para esse campo, a importância das aulas em que o discente possa ter contato com manifestações artísticas e culturais em geral e com a arte literária em especial, de modo que o aluno possa ir adquirindo uma competência literária. No caso, como já se observou, uma competência para a leitura de textos canônicos, pois a arte literária deve ser considerada “em especial” em relação a outras manifestações artísticas. Nesse sentido, o documento dá primazia ao letramento literário cujo objeto de leitura obedece às convenções poéticas tradicionais. Se o documento destaca por um lado a necessidade de “ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica” (BNCC, 2017, p. 156), por outro lado ele não oferece condições para que o professor possa, de fato, observar essas orientações na medida em que cada uma delas trabalha convenções específicas e, por isso, necessitam de mais aulas destinadas a um campo tão amplo. O fato de não haver uma área específica da literatura no documento já inviabiliza esse trabalho de multiletramentos necessário a uma prática escolar inclusiva, que educa para o respeito às diversidades artísticas-literárias. A ideia de respeito à diversidade aparece nesse ponto do texto que destaca que o discente deverá ser competente para, através da arte e da literatura, “(re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso,

desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade” (BNCC, 2017, p. 152). Entretanto a prática de sala de aula está inviabilizada pela própria concepção do documento do ensino artístico-literário, atrelado ao ensino de língua portuguesa, limitando assim significativamente o número de aulas destinadas à literatura em suas diferentes manifestações erudita e popular.

Por fim, essas orientações específicas ressaltam que a experiência da literatura - e mais uma vez parece que o conceito de literatura se limita ao território das convenções estéticas tradicionais - deve promover a formação de um tipo específico de leitor. Trata-se de um leitor

[...] que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 152)

Nesse ponto, cabe notar mais uma vez a embaraçosa orientação do documento que parece absolutamente equivocada em relação à vasta e sólida tradição da teoria literária. Compreender os sentidos de um texto estético implica entender um conceito de signo e de leitura específicos. A teoria possibilita muitas entradas, através das várias correntes teóricas estabelecidas ao longo dos anos, para a discussão dessas questões. Cite-se aqui, por exemplo, o Estruturalismo Tcheco que propõe a natureza sígnica da obra de arte, ou seja, uma natureza comunicativa para o objeto estético. Segundo Jan Mukarovsky (1997), essa comunicação se realiza de modo muito peculiar na medida em que os significantes sugerem significados diferentes daqueles pré-estabelecidos social e culturalmente, diferentes daqueles significados que se estabelecem numa comunicação usual, cotidiana. Os significados advindos dos signos estéticos estão ligados às vivências individuais dos leitores. O signo estético só pode ser lido, então, num tipo de recepção diversa, estabelecida através de um ato criativo do receptor. Isso significa dizer também que a comunicação entre texto literário e leitor é um tipo de comunicação diferente, mais lenta, pois implica uma construção de sentidos a partir de uma experiência emocional e imaginativa. Ainda nessa mesma esteira, anos mais tarde, a Teoria do Efeito Estético de Wolfgang Iser (2002) explica que o texto literário anula o significado literal da língua, sua função designativa, que aponta para o real, convertendo a função designativa da língua em função figurativa.

Se no uso figurativo da língua seu caráter denotativo é paralisado, não desaparece, entretanto, a referência. Mas a referência de uso figurativo não é mais resgatável a partir dos sistemas de referências existentes (ISER, 2002, p. 968).

Desse modo, o teórico explica que a linguagem literária possui a particularidade de referir-se a ela mesma para além de manter-se atrelada ao real do qual ela parte. Esclarece que esse real

será irrealizado na medida em que se torna signo insubmisso aos sentidos pré-estabelecido em sociedade e anteriores ao ato de leitura.

As habilidades para o campo artístico-literário também recaem em orientações que mais parecem desvirtuar que ratificar o objetivo geral do ensino de literatura para ensino fundamental, lembrando que esse visa formar leitores-fruidores na perspectiva do letramento literário. O documento propõe o

[...] desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção. (BRASIL, BNCC, 2017, p.152)

Guiar o professor no sentido de um ensino de literatura que permita ao aluno do ensino fundamental compreender os modos de produção, circulação e recepção das obras não parece ir ao encontro do objetivo tão propalado ao longo do documento que é a formação do leitor de literatura. Não há justificativa, nem mesmo indireta, no documento para um trabalho com essa habilidade que parece remeter, de maneira absolutamente equivocada, ao conceito de literatura como sistema, formulado por Antonio Candido (1993) com a finalidade de justificar a presença de determinadas escolas literárias em seu clássico *Formação da Literatura Brasileira*. Se o objetivo maior do documento é a formação de um leitor literário capaz de fruir e respeitar as diferentes manifestações artístico-literárias, esse objetivo maior não se coaduna com o referido conceito de literatura como sistema já que esse não pretende compreender as mais diferentes manifestações artístico-literárias.

No que se refere especificamente ao ensino de poesia nos anos finais do ensino fundamental, o texto do documento propõe a interpretação de feitos produzidos pelos recursos expressivos da linguagem poética, sem mencionar mais uma vez que tal interpretação relaciona-se a um efeito que provoca reações diferenciadas nos seus leitores, devendo essa interpretação ser respeitada em sua individualidade de acordo também com várias correntes teóricas da literatura, com destaque para as teorias recepcionais. O documento orienta ainda para o ensino de poesia a análise de efeitos de sentido decorrentes da interação entre elementos linguísticos e recursos paralinguísticos e cinésicos na declamação de poemas, o que se torna muito mais exequível para o professor na medida em que ele conhece teorias literárias que respaldem a compreensão do objeto estético a partir do diálogo entre linguagens verbais e não-verbais, como é o caso da Semiótica, por exemplo. Nas orientações direcionadas ao 6º e ao 7º ano, essa orientação geral está ratificada na proposta de ensino da poesia com base na utilização de “recursos visuais, semânticos e sonoros,

tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros”. (BNCC, 2017, p. 167), o que também aponta para a necessidade de um conhecimento mínimo de semiótica, teoria que vem se tornando básica para os estudos de poesia em virtude de uma nova realidade histórica contemporânea, marcada pela acelerada multiplicação e pela criação de suportes eletrônicos e midiáticos para as manifestações poéticas. Em relação ao 8º e 9º ano, também se destacam orientações para o desenvolvimento de habilidades com poemas concretos, ciberpoemas etc, explorando recursos sonoros e visuais. Sendo assim, se o documento não orienta o professor através de uma bibliografia básica sobre o assunto e se as políticas públicas não se preocupam em discutir essas diretrizes oficiais com os docentes do ensino básico, uma aplicação reflexiva, crítica e construtiva dessas diretrizes parece não se sustentar até o atual momento.

### **Discussão para um trabalho com a poesia no ensino fundamental**

A primeira etapa na seleção de um poema, ou de um conjunto deles, para a sala de aula consiste num diagnóstico da turma que leve em conta o nível de letramento literário dos alunos, ou seja, numa verificação sobre a relação dos alunos com textos poéticos cuja densidade da linguagem estética seja mais ou menos desafiadora do ato de leitura e significação. Esse diagnóstico deve levar em conta a história de leitura literária (ou a ausência dela) numa determinada turma e o fato de os alunos dominarem ou não determinadas convenções literárias da poesia neste caso. Aliado a isso, o professor deve observar também o que é requerido pelos documentos oficiais da educação no que tange ao tema da poesia nas séries iniciais e finais do ensino fundamental no sentido de tentar pensar suas aulas em relação às demandas desses documentos, o que possibilita uma análise crítica desse material.

No caso do trabalho com o gênero canônico da poesia, o primeiro desafio do professor é a escolha de um autor no vasto repertório de poetas de todos os tempos, inclusive contemporâneos. Se o ensino fundamental deve iniciar os alunos no complexo processo de letramento literário de vários gêneros, talvez seja interessante partir das demandas e interesses dos próprios alunos para a pesquisa e o planejamento do professor sobre o poeta a ser estudado. Já se viu aqui que ainda que a BNCC oriente o docente para o trabalho com expressões culturais das mais variadas regiões - “desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da

humanidade” (BNCC, 2017, p. 65) - acredita-se que o trabalho do professor de sensibilização para um gênero específico deva partir de elementos que dialoguem com a realidade do aluno.

Em virtude da posição geográfica em que se situam as autoras deste artigo e as escolas básicas com as quais trabalham direta ou indiretamente, região sul de Minas Gerais, este texto visa atender às demandas de professores do ensino básico dessa região que trabalham com as séries finais do ensino fundamental. Entretanto, sabe-se que o trabalho docente com a poesia precisa ultrapassar esse localismo para que o aluno tenha uma visão mais ampla possível da produção poética. Então, no caso de aulas de sensibilização para o gênero poesia nas séries finais do fundamental, sugere-se, para a realidade geográfica em questão, um trabalho com a poeta mineira Adélia Prado, levando em consideração as diretrizes do novo documento norteador do ensino no Brasil, a BNCC. A seleção de uma poeta mineira do interior pode ser interessante para despertar o interesse dos alunos da região citada seja pela presença de situações cotidianas comuns à cultura de cidadezinhas mineiras, seja pela expressão poética de um sujeito feminino afeito às suas raízes interioranas mineiras, sem no entanto se mostrar submissa a uma ordem social e cultural dominante. Nesse sentido, a produção de Adélia é marcada por um lirismo poético que se distancia do tom da poesia engajada no contexto histórico dos anos de 1950 e 60, em que a poesia concreta e a poesia marginal sobressaem. Essa singularidade da poeta, é claro, também desperta a curiosidade dos alunos.

Nesse sentido, é importante notar que na seleção do texto literário, o professor deve conhecer para além das correntes da teoria literária que respaldem seu conhecimento sobre o objeto estético, um aparato crítico que permita apresentar o autor de maneira ampla para os alunos, considerando o contexto histórico da produção da obra selecionada e a relação dessa com outras obras do mesmo período. Ainda que a BNCC observe a preponderância da prática da leitura de fruição no ensino fundamental sobre a prática de um estudo mais diacrônico da obra, a contextualização do autor também pode ser explorada no ensino fundamental no sentido de instigar a curiosidade dos alunos e motivá-los para a leitura do texto. Ademais, o termo “leitura de fruição” - expressão que permeia quase toda a orientação oficial para o ensino da poesia - não é explicado minimamente nessas diretrizes, sendo empregado de modo muito mais subjetivo que propriamente técnico. O que o documento entende por “leitura de fruição”, em que teoria ou referência bibliográfica se ancora? Diante desse fato, resta ao professor interpretar, também subjetivamente, o que seria uma leitura de fruição.

A ausência de qualquer desdobramento sobre a leitura de fruição é indicial de outra lacuna importante no documento conforme já se viu aqui: a abordagem da leitura literária em sua

especificidade. As pesquisadoras Ana Paula Teixeira Porto e Luana Teixeira Porto (2018) observam que apesar de a BNCC ampliar a abordagem dos textos literários no ensino fundamental, não há nenhum exercício para a delimitação dos gêneros especificamente literários, sejam eles de tradição erudita ou popular, estando esses relacionados aos gêneros textuais digitais mais diversos, como quadrinhos e tirinhas, o que denota a confusão do documento no que se refere à particularidade dos textos estéticos e de sua recepção no ato de leitura. Assim, resta ao professor buscar em outras fontes (também não informadas pelas diretrizes) a compreensão para a especificidade da leitura literária que, de acordo com as teorias recepcionais mais recentes, demanda do leitor o preenchimento individualizado de lacunas do texto - a partir de um efeito estético, emocional, do texto sobre esse leitor -, caracterizando assim a leitura de fruição. Cita-se, nesse sentido, uma passagem de Luiz Costa Lima (2002) em obra que apresenta e comenta as teorias recepcionais, *A literatura e o leitor. Textos da Estética da Recepção*:

Na reação de prazer ante o objeto estético, realiza-se [...] uma reciprocidade entre o sujeito e o objeto, em que ganhamos interesse em nossa ausência de interesse. A experiência estética, portanto, consiste no prazer originado da oscilação entre o objeto, oscilação pela qual o sujeito se distancia interessadamente de si, aproximando-se do objeto, e se afasta interessadamente do objeto, aproximando-se de si. Distancia-se de si, de sua cotidianidade, para estar no outro, mas não habita o outro, como na experiência mística, pois o vê a partir de si. (COSTA LIMA, 2002, p. 47)

Se o professor traz em sua bagagem formadora conhecimentos mais recentes sobre a Estética da Recepção - lembrando que a tradução dessas teorias para a língua portuguesa surge tardiamente no Brasil -, ele terá mais chances de conseguir colocar em prática na sala de aula a experiência estética, relacionada à leitura de fruição. Entretanto, se o professor do ensino básico se formou antes da apropriação mais ampla e crítica de nossas licenciaturas dos conhecimentos propostos pelas teorias recepcionais, possivelmente ele não terá uma bagagem teórica que o permita compreender tecnicamente a leitura de fruição e trabalhá-la em suas turmas. Note-se que o verbete “leitura literária”, apresentado no Glossário do CEALE – UFMG, guarda subjacente (embora apresente bibliografia para um estudo mais delongado do verbete) toda uma teorização sobre a experiência estética discutida a partir de Hans Robert Jauss nos anos de 1960, contribuindo em grande medida para a prática escolar dos professores que não tiveram a chance de ler e discutir as teorias literárias que se desdobram a partir de Jauss (1994).

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas

ações, pensamentos, emoções. [...] A linguagem se mostra não apenas um meio de comunicação, mas um objeto de admiração, como espaço da criatividade. [...] Especialmente a leitura literária requer liberdade, cujo único limite é o respeito pela leitura do outro, que pode apresentar suas singularidades. As preferências de cada um são respeitadas para que ocorra de fato uma leitura literária. Como a escola tende a homogeneizar comportamentos, o cuidado das autoridades nesse primeiro momento se torna fundamental. Posteriormente, a mediação docente que não reprima, mas incite a imaginação de cada aluno no pacto com o texto, também constitui um componente essencial do processo escolarizado de leitura literária. (PAULINO, 2014, on-line)

Contudo, mesmo com a democratização do acesso ao Glossário pela internet, que pode contribuir para alguns esclarecimentos sobre conceitos utilizados no documento oficial, o ensino da literatura continua desafiador num contexto de ausência de políticas públicas na formação continuada do professor.

As orientações da BNCC não são suficientemente claras em muitas de suas proposições para o ensino de poesia no ensino fundamental. Se, de acordo com o documento, a poesia deve desenvolver o senso estético do aluno, também não existe nenhuma nota mínima explicativa sobre o que seria o senso estético para o caso específico de textos literários. As orientações se limitam a apresentar os meios através dos quais esse senso estético pode ser desenvolvido: apreciação de versos (inclusive em suas divisões métricas ou na ausência delas), rimas, sonoridades, jogos de palavras, aliterações, metáforas etc, sem considerar que uma mera apresentação de tais elementos aos alunos não forma um leitor competente para fruir o texto poético. A habilidade para a fruição de textos poéticos precisa ser amadurecida num processo gradativo, como já se discutiu aqui e esse processo implica, muitas vezes, dificuldades de significação do texto e recusas na realização da tarefa, não se resumindo a uma dimensão lúdica e prazerosa, como sinaliza o documento. O texto oficial, apesar de distribuir as habilidades da leitura de poemas ao longo das séries do ensino fundamental, parecendo estar atenta ao gradual processo de letramento literário do discente, não oferece maiores orientações para o professor sobre esse letramento. Observar que as aulas de leitura de poesia, ao longo dos anos, devem estar relacionadas a uma dimensão lúdica não traduz o que, de fato, precisa ser enfrentado num difícil processo de letramento para a poesia: a especificidades do signo estético cuja leitura implica “estranhamentos”, no sentido formalista do termo; significação particular observando os recursos da poesia e o efeito deles sobre o leitor; e conclusão provisória sobre o poema que sempre se modifica de acordo as variadas circunstâncias de leitura desse poema.

## Práticas de leitura da poesia de Adélia Prado: um estudo para o ensino da poesia no Fundamental

Já se explicou anteriormente sobre a escolha da poeta Adélia Prado para se pensar numa aula de literatura para os últimos anos do ensino fundamental. Discutiram-se também lacunas da BNCC no que diz respeito à orientação do professor para o trabalho com o gênero poesia na escola, na medida em que essas diretrizes selecionam, de modo sintético e sem aprofundamento, alguns elementos a serem trabalhados no gênero com intuito de uma formação estética do aluno, objetivo também bastante generalista para guiar a prática docente. Sendo assim, propõe-se aqui um desdobramento das orientações da BNCC sobre o ensino da poesia, tendo como base alguns poemas de Adélia Prado e ensinamentos da Teoria Literária, numa tentativa de tornar essas orientações mais claras para o professor.

Primeiramente, é necessário dizer que o domínio do senso estético pelo aluno, destacado pela BNCC, deveria se relacionar tanto ao domínio de convenções artísticas já estabelecidas quanto ao reconhecimento da necessidade de ampliação do conceito tradicional de arte, para além do que já está pré-estabelecido cultural e socialmente. Entretanto, a orientação para o aguçamento do senso estético presente na BNCC parece se referir à aquisição e ao refinamento, ao longo dos anos, de uma bagagem cultural canônica, como já foi demonstrado, enquanto o respeito pela diferença em relação às propostas artísticas contemporâneas ou que nunca foram contempladas pela tradição estética permanece em segundo plano, sendo apontadas de maneira bastante superficial no documento.

A poesia de Adélia Prado, apesar de contemporânea, se inscreve numa proposta estética da poesia lírica que dialoga com uma longa e sólida tradição, o que não será demonstrado aqui neste artigo por não ser o objetivo deste texto. Se a poeta pode ser localizada a partir de uma tradição estética consolidada, é pertinente a utilização da teoria literária pelo professor no entendimento da especificidade da poesia lírica cujas convenções são estudadas há séculos por essa área do conhecimento. Sem esse respaldo, a compreensão do caráter estético do texto para fins de ensino corre grandes riscos de recair num diletantismo, num impressionismo vago.

Atentando para um respaldo teórico, pode-se observar no poema “Registro”, extraído do livro *Bagagem* (1991), como a temática do cotidiano de pobres cidadelas do interior mineiro, cujos casebres ainda possuem fogões à lenha, é apresentada de modo singular ao leitor de maneira que a cena cotidiana se torna potente de sentidos. Apresentar um fato comum de uma perspectiva singular é um procedimento denominado pelos Formalistas de “estranhamento”, que não se refere

meramente a um tipo de distorção que provoque um incômodo, mas uma distorção que provoca um tipo específico de prazer, o prazer estético.

Visíveis no facho de ouro jorrado porta adentro,  
 mosquitinhos, grãos maiores de pó.  
 A mãe no fogão atíça as brasas  
 e acende na menina o nunca mais apagado da memória:  
 uma vez banqueteadando-se, comeu feijão com arroz  
 mais um facho de luz. Com toda fome.  
 (PRADO, 1991, p.113)

Desdobrando as orientações da BNCC sobre o ensino da poesia, numa tentativa de torná-las mais claras para o professor, note-se que sensibilizar o aluno para o caráter estético do texto implica demonstrar como a linguagem artística emociona e por que emociona. No caso específico desse poema, importa perceber como o cotidiano do eu lírico ultrapassa uma memória pessoal e individualizada da poeta, expandindo-se para um cotidiano amplo em que os leitores se reconhecem de algum modo e, por isso, emocionam-se e significam o texto à sua maneira. E ainda que aquele cotidiano interiorano não seja exatamente o cotidiano da memória de muitos leitores, muitos dos que se emocionam se identificam seja com flagrantes de infância nunca apagados da memória, seja com a relação indelével entre mãe e filha. Essa transfiguração de um fato empírico, individualizado, vivido pela criança Adélia, num texto universal, de sentidos latentes múltiplos, pode ser explicada pelo basilar conceito de mimesis que remonta a Aristóteles e foi desenvolvido em longa bibliografia pelo teórico contemporâneo Luiz Costa Lima.

Ainda nessa esteira, o professor precisa compreender o tipo de relação particular estabelecida entre real e ficcional de modo que não reduza a poesia a simples testemunho de vida do poeta cuja linguagem mais pretenderia espelhar que ampliar o sentido real. Wolfgang Iser (2002), grande expoente contemporâneo das teorias recepcionais, explica que o elemento real é transposto para o texto em sua produção através de “atos de fingir”, designados de “seleção” e “combinação”. A “seleção” diz respeito a um ato de fingir em que o autor decompõe as estruturas de organização do real, propondo novas organizações para elas no texto. A “combinação” compreende um deslocamento semântico nas estruturas intratextuais e está relacionada à transgressão de sentidos semânticos pré-estabelecidos. Sendo assim, nesse procedimento, muitas vezes um significado lexical é enfraquecido para que outro se ilumine.

Através desses modos específicos de “relacionamento” com a realidade, o texto literário anula o significado literal da língua, sua função designativa, que aponta para o real, convertendo a função designativa da língua em função figurativa. “Se no uso figurativo da língua seu caráter denotativo é paralisado, não desaparece, entretanto, a referência. Mas a referência de uso figurativo

não é mais resgatável a partir dos sistemas de referências existentes” (ISER, 2002, p. 968). Desse modo, Iser explica que a linguagem poética possui a particularidade de referir-se a ela mesma para além de manter-se atrelada ao real do qual ela parte. O teórico explica que esse real será irrealizado na medida em que se torna signo insubmisso aos sentidos pré-estabelecido em sociedade e anteriores ao ato de leitura:

Na conversão da realidade vivencial repetida em signo doutra coisa, a transgressão de limites manifesta-se como uma forma de irrealização; na conversão do imaginário que perde seu caráter difuso em favor de uma determinação, sucede uma realização do imaginário. (ISER, 2002, p. 959)

Observe-se que o facho de luz do poema já não designa o que no real conhecemos como feixe de luz. Essa expressão passa no poema a referir-se a ela mesma, pois só pode ser conhecida e significada dentro do poema e para além do que designa no real. Assim, feixe de luz pode apresentar, no poema, um sentimento indelével, luminoso e perene, fixado numa memória afetiva familiar. O ato de significar o texto é, então, um ato emocional, imaginativo, criativo, que precisa ser respeitado na heterogeneidade de uma turma. Ultrapassar o significado literal da língua na significação do texto poético não é uma tarefa simples para o leitor. Esse exercício implica uma dose natural, inicial, de “estranhamento” no ato de leitura diante do processo de anulação dos significados convencionais pelo poeta. Nesse sentido, o ensino de literatura e o letramento literário do aluno devem considerar também a resistência dos discentes. Quando o documento oficial orienta o ensino de literatura, quase que exclusivamente no ensino fundamental, numa perspectiva lúdica, está desconsiderando a complexidade da linguagem literária e as dificuldades que os professores enfrentam para ensiná-la.

Ainda na esteira da perspectiva memorialística interiorana que se desdobra num universo mais amplo, ou seja, que não deve ser lida simplesmente como uma transparência para a vida da poeta, pode-se ler o poema “A flor do campo”.

Mais que a amargosa pétala mastigada,  
seu aspro odor e seiva azeda,  
a lembrança atingida das camadas de sono:  
há muito tempo, foi depois da missa,  
eu e mais duas tias num caminho, as pernas delas  
na frente, com meia grossa e saias.  
No ar os cheiros de mato, as palavras cordiais,  
o céu para onde íamos, azul,  
conforme as palavras de Nosso Senhor,  
os lírios do campo, olhai-os,  
a flor do mato, a infância.  
(PRADO, 1991, p. 112)

O sentimento da vida experimentada como fardo, expresso na amargosa pétala mastigada, se encontra momentaneamente subjogado pelo sono e pela lembrança. A leitura literal não permite ao leitor perceber uma proposição da vida como dura experiência, marcada por raros momentos de tréguas que podem estar relacionados ao sono, à memória infantil, à promessa cristã de outra vida e a pequenas delicadezas. As tréguas estão, antes de tudo, em coisas simples, acessíveis a todos, no próprio cotidiano e são tematizadas através de procedimentos poéticos próprios como versos livres de tom prosaico.

Para entender melhor esse modo particular de leitura que permite compreender as coisas simples enumeradas no texto como alívio para a existência, podemos recorrer mais uma vez a Iser (1996). O teórico explica que o ato específico da leitura literária pressupõe um “contrato”, entre o leitor e o texto, relativo à aceitação do mundo dado no texto como uma realidade construída pelos “atos de fingir” da seleção e da combinação. Nesse sentido, a atualização da literatura acontece na medida em que as seleções e combinações realizadas pelo autor do texto se articulam com as referências e projeções do leitor no seu processo de leitura. Tais articulações se efetivam a partir dos “espaços vazios” - característicos do texto literário segundo Iser -, preenchido pelo imaginário do leitor. Note-se que, também para Iser, nesse tipo especial de comunicação da linguagem literária, há um desvio em relação ao que acontece nas relações comunicativas cotidianas, pelo fato de a ideia dos lugares vazios pressupor a ausência de uma relação e também de expectativas observadas no uso da linguagem cotidiana.

A individualização da intenção da fala é em boa medida garantida pelos graus da conectabilidade observada. Os lugares vazios, ao contrário, interrompem essa conectabilidade, sinalizando duas coisas: a ausência de uma relação e as expectativas quanto ao uso habitual da fala cotidiana, em que as possibilidades de conexão são pragmaticamente reguladas. Daí resultam diferentes funções a serem preenchidas pelos lugares vazios em texto ficcionais. Suspendendo a conectabilidade, eles se tornam critérios, mediante os quais o uso ficcional da fala pode ser distinguido do uso cotidiano: o que desde já é dado no uso cotidiano da fala, precisa ser primeiro produzido no uso ficcional. Enquanto a observação da conectabilidade é um pressuposto básico da coerência de textos, essa coerência é regulada no uso pragmático da fala por uma série de condições adicionais que inexistem no uso ficcional da fala. Entre elas se encontra “o padrão de ação não-verbal [...] que é a matriz das enunciações”; a relação entre os parceiros envolvidos na comunicação”; além disso, a referência “ao espaço comum da percepção” [...] (ISER, 1996, pp. 127-128)

Essas lacunas presentes no texto literário permitem que o leitor, no processo de leitura, ultrapasse suas referências habituais para reformular e ressignificar o texto, pois ele participa efetivamente - através do seu imaginário - do processo de criação desse texto, tornando-se, assim, coautor do ato de produção. Muitas vezes, as significações criadas pelo leitor serão realizadas não com o que o está dito no texto, mas com o “não dito”, assim como menciona Iser: “Desse ‘nada’,

entretanto, resulta um importante impulso na atividade constitutiva do leitor.” (ISER, 1996, p. 144)

Nesse sentido, residem as ideias do teórico sobre os “espaços vazios” como elementos formadores do texto literário - que desestabilizam o propalado pensamento sobre o texto literário como um encadeamento lógico e fechado nele mesmo -, devendo o leitor explorar a linguagem, através de seu imaginário, e estabelecer conexões e sentidos particulares entre as propostas que o texto apresenta e o que é omitido por ele. Também de acordo com o teórico, o recurso do “espaço vazio” serve como um meio de comunicação, ainda que um meio bastante singular, já que texto e leitor interagem por meio desse recurso.

Até esse momento, sua função elementar foi vista como relação não-formulada dos segmentos textuais; trata-se de captar agora a relação iniciada pelo lugar vazio para mostrar em que medida ela funciona não só como mera interrupção, mas também como estrutura comunicativa. Pois o lugar organiza de uma determinada maneira as mudanças de perspectiva empreendidas pelo ponto de vista do leitor. (ISER, 1996, p. 148)

As contribuições da teoria de Wolfgang Iser (1996; 2002) podem auxiliar largamente o trabalho de leitura literária em sala de aula. Num contexto social em que o potencial “leitor ideal” basicamente inexistente em nossos bancos escolares, pode ser muito produtivo trabalhar com a leitura de fruição do texto, relacionada às significações individuais dos alunos que, conforme Iser, são igualmente legítimas na medida em que partem da relação particular do imaginário de cada leitor com os espaços vazios do texto. Com respaldo nessa teorização, avalia-se como absolutamente inócuo o exercício de leitura e interpretação pelos alunos com base na busca dos sentidos já inscritos no texto. Esse tipo de trabalho revela-se absolutamente insatisfatório para o desenvolvimento do discente na medida em que desconhece as potencialidades da linguagem literária e as formas específicas de se explorá-las. Sentidos encerrados na textualidade desvirtuam a própria natureza da literatura como linguagem instigante de perspectivas inovadoras dos leitores sobre si mesmo e sobre o mundo. Dizendo de outro modo, a leitura literária ensinada exclusivamente com base nas teorias textualistas ou ainda biográficas não cumpre com o objetivo de emancipação dos sujeitos à medida que se transforma num simples processo de decodificação de mensagens explícitas e implícitas.

A partir do poema “Ruim”, também publicado em *Bagagem* (1991), pode-se abordar outro tema ponta de lança da poesia de Adélia: o sujeito feminino, esse sujeito que tenta compreender-se através da poesia. Todavia, os dilemas sobre o feminino na poesia de Adélia se expandem para dilemas próprios de nosso contexto histórico contemporâneo, marcado pela crescente

multiplicidade de papéis sociais assumidos seja como herança cultural, seja como performances necessárias à sobrevivência numa sociedade cada vez mais complexa.

Me apanho composta:  
 as vísceras, o espírito,  
 meu ânima em dispinéia.  
 Nem uma seta consigo pintar na escada.  
 Ó tristeza, eu digo olhando meu livro.  
 Ó bobagem.  
 Ó merda,  
 polivalentemente, eu digo.  
 De que me adiantou pegar na mão do poeta  
 e mandar pra frente da batalha feminista  
 a mulher do meu amado,  
 se o que me sobra é um nó,  
 uma ruga nova,  
 a lembrança da gafe abominável?  
 Tudo para encruado.  
 Nem ao menos o rabo da poesia,  
 o fedor de vida  
 que às vezes deixa no ar  
 seu intestino grosso.  
 Ó Deus, eu digo enraivada,  
 esmurando o ar com meu murrinho de fêmea.  
 Ó. Ai ai ai...  
 Se chovesse ou eu ficasse grávida,  
 quem sabe? [...] (PRADO, 1991, p. 159)

Verifica-se, no poema apresentado, um dilema que se refere à concepção do feminino presente no eu-lírico. Desse modo, o eu-lírico dobra-se sobre si mesmo no poema que passa a ser, então, uma investigação de si. O eu-lírico se compreende composto de vísceras e espírito, elementos antagônicos do mesmo ser, mas que não têm condições de se separarem. Embora o exercício de abstração em relação à poesia não seja simples, não é difícil despertar no aluno dos anos finais do fundamental empatia em relação a uma existência marcada pela fragmentação do eu, dividido entre papéis herdados da sua cultura, da sua tradição familiar, e outros papéis desafiadores de um modo de existência mais conformado socialmente. No caso do poema em questão, o papel de escritora é questionado pelo próprio sujeito lírico, revelando o quanto o tradicional papel feminino ainda está presente e ativo na sua constituição. Apesar de o sujeito lírico se sentir à frente da batalha feminista, ainda lhe restam “acontecimentos inevitáveis”, como o fardo de ser mulher e desempenhar esse papel numa tradição patriarcal e machista que fazem esse sujeito lírico ter raiva pela vida. Continuar desempenhando o tradicional papel de mulher - à revelia de sua vontade, pois uma cultura arraigada, estruturada nos nossos modos de existência, não se desconstrói facilmente - oferece um sentimento trágico para a existência do sujeito lírico. Então, talvez estivesse melhor

se a gravidez lhe acometesse para retirá-la da dura frente de batalha feminista. Para além disso, como orienta a BNCC, os recursos formais devem ser destacados na poesia visando à formação de um leitor cada vez mais atento a esses procedimentos e capaz de significá-los. Assim, o professor pode trabalhar, a partir desse poema, o recurso das repetições e paralelismos, que reforçam o sentimento de inquietude do eu-lírico tematizado no poema, como sê vê no emprego de “Ô tristeza[...]/ Ô bobagem/ Ô merda”, “Ô Deus[...]/ “Ô. Ai ai ai...” e ainda na quebra da única estrofe na página impressa que também pode remeter a cisão desse sujeito lírico que se pensa no poema entre as tradições que carrega consigo e a necessidade de subvertê-las para existir.

## Conclusão

Pensar o ensino de literatura significa também refletir sobre o lugar ocupado por essa área do conhecimento em nossos documentos oficiais e sobre a aplicabilidade e a coerência das orientações propostas para esse ensino nesses textos. Nesse sentido, um ponto que merece destaque aqui é a presença ostensiva da tecnologia nas proposições da BNCC para o ensino das diversas disciplinas que compõem a grade das escolas básicas, incluindo a língua portuguesa e a literatura. Nessa perspectiva, lê-se como item das competências gerais da BNCC:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, BNCC, 2017, p.9)

Sem desconsiderar de maneira ingênua a importância dessa competência para os alunos, cabe questionar a extensão que ela assume ao longo do documento, tendo em vista que a maioria das escolas públicas não possui um acervo de livros ficcionais suficiente e um espaço físico adequado para bibliotecas, muito menos aparelhos de projeção em número ideal para atender todas as turmas, salas de computador, laboratórios de língua, internet etc. Ou seja, simplesmente não há como a maioria das escolas brasileiras atender às orientações do documento no que se refere a um ensino em amplo diálogo com as novas tecnologias. Esse empenho do documento simplesmente não se coaduna nem com a realidade escolar de nossas escolas públicas, nem com um esforço político para reverter esse quadro de insuficiência material que atinge as escolas educadoras da grande maioria da população brasileira.

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza (BRASIL, BNCC, 2019, p.58).

Se o documento adota tal perspectiva, ele deveria prever a insuficiência de recursos materiais em nossas escolas para pensar suas diretrizes e discuti-las em conjunto com uma política de educação comprometida com a maior parcela dos cidadãos brasileiros.

No que diz respeito ao ensino de literatura, faz parte das competências específicas da língua portuguesa para o ensino fundamental a mobilização de práticas da cultura digital, de diferentes linguagens e mídias e ferramentas digitais visando à expansão das formas de produção de sentidos, de apreensão e de reflexão sobre o mundo e ainda a realização de diferentes projetos autorais com base na tecnologia (BRASIL, BNCC, 2017, p. 87). Ora, de fato, o ensino de poesia baseado em diferentes linguagens e mídias poderia ser muito instigante para os alunos do Fundamental, basta conhecer um pouco das propostas poéticas que se utilizam de suportes digitais, como é o caso de parte da poesia de Arnaldo Antunes. Entretanto, além de não haver recursos para se colocar esse tipo de aula em prática nas escolas públicas, inexistem políticas públicas efetivas de formação continuada que possam apresentar os novos conhecimentos da teoria literária e da arte contemporânea aos professores de língua portuguesa da rede pública e debater com eles novas metodologias e práticas pedagógicas para o ensino de literatura. Enquanto o documento se mantiver distante da realidade para a qual se dirige, sua prática na escola parece estar comprometida à medida que esvaziada de sentido para a maioria dos docentes brasileiros que precisam se orientar por ele.

## Referências

ANTUNES, Benedito. *O ensino da literatura hoje*. Fronteira Z, São Paulo, n. 14, p. 3-17, jul. 2015.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:  
<<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>> Acesso em:  
02/02/2020.

CLARA BOIA, *Jacarezinho/PR*, n.16 (*Educação literária*), p. 291-315, jul./dez, 2021. ISSN: 2357-9234.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2019. Disponível em:  
<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>  
Acesso em: 02/02/2020

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira*. Momentos decisivos. Belo Horizonte: Itatiaia, 1993.

\_\_\_\_\_. O direito à Literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. Letramento Literário In: Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em:  
<<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>> Acesso em 01/02/2020.

COSTA LIMA, Luiz. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

DE FREITAS, Eduardo da Silva. Concepções de literatura nos documentos oficiais e formação do sujeito no ensino de literatura. In: PORTOLOMEOS, Andréa (org). *Literatura e subjetividade: aspectos da formação do sujeito nas práticas do Ensino Médio*. São Paulo: Blucher, 2016.

ISER, Wolfgang. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: COSTA LIMA, Luiz. *Teoria da literatura em suas fontes.*, vol. 2 Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. v. 1. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. *A História da Literatura como provocação à Teoria Literária*. São Paulo: Ática, 1994.

MUKAROVSKY, Jan. *Escritos Sobre Estética e Semiótica da Arte*. Lisboa: Estampa, 1997.

NUNES, G. C. *A formação do professor para o trabalho com a literatura: uma proposta de formação continuada*. In: Revista Espaço Acadêmico, 17(192), 128-141. Disponível em:  
<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/33467>>. Acesso em: 02/02/2020

PAULINO, Graça. Leitura literária. In: Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014. Disponível em  
<<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>> Acesso em 01/02/2020.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. *O espaço do texto literário na base nacional comum curricular na etapa do ensino fundamental*. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, nov. 2018. ISSN 1982-2014. Disponível em:  
<<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12180>>. Acesso em 26/02/2020

PRADO, Adélia. *Poesia reunida*. São Paulo: Siciliano, 1991.

Recebido em: 28/2/2020

Aprovado em: 4/5/2020