



GABRIEL BOSCO VAZ DA SILVA

**A POESIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES
SOBRE A LEITURA LITERÁRIA NO LIVRO DIDÁTICO**

LAVRAS - MG

2022

GABRIEL BOSCO VAZ DA SILVA

**A POESIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SOBRE A LEITURA
LITERÁRIA NO LIVRO DIDÁTICO**

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Lavras, como
parte das exigências do Programa de
Pós-Graduação em Letras, área de
Objetos culturais e produção de
sentidos, para a obtenção do título de
Mestre.

Prof (a) Dr (a): Andréa Portolomeos

Orientadora

LAVRAS-MG

2022

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Silva, Gabriel Vaz da.

a poesia no ensino fundamental : reflexões sobre a leitura
literária no livro didático / Gabriel Vaz da Silva. - 2022.

124 p. : il.

Orientador(a): Andréa Portolomeos.

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de
Lavras, 2022.

Bibliografia.

1. leitura de poesia. 2. livro didático. 3. BNCC. I. Portolomeos,
Andréa. II. Título.

GABRIEL BOSCO VAZ DA SILVA

**A POESIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SOBRE A LEITURA
LITERÁRIA NO LIVRO DIDÁTICO**

**POETRY IN ELEMENTARY SCHOOL: REFLECTIONS ON LITERARY
READING IN THE TEACHING BOOK**

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Lavras, como
parte das exigências do Programa de
Pós-Graduação em Letras, área de
Objetos culturais e produção de
sentidos, para a obtenção do título de
Mestre.

APROVADA em 25 de Agosto de 2022
Dr^a Raquel Marcia Fontes Martins UFLA
Dr^a. Maria Angêla de Araújo Resende UFSJ



Prof (a) Dr (a) Andréa Portolomeos
Orientadora

LAVRAS – MG

2022

RESUMO

Esta pesquisa discute a leitura de poesia em relação aos Anos Finais do Ensino Fundamental. O *corpus* selecionado para o trabalho é a coleção “SE LIGA NA LÍNGUA Leitura, Produção de Texto e Linguagem” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018), mais especificamente ao material relativo ao 6º ano do Ensino Fundamental. A partir da necessidade da leitura de poesia em sala de aula para uma formação estética, emotiva e crítica do estudante – como considera a Base Nacional Comum Curricular (2017) – o objetivo geral desta investigação é questionar se o Livro Didático (LD) selecionado contribui para práticas assertivas relativas a essa formação. Os objetivos específicos consistem em analisar: 1) as atividades do material didático que devem auxiliar o professor no trabalho com a leitura de poesia em sala de aula; 2) os encaminhamentos no LD, em consonância com a Base, que pretendem promover a leitura de fruição e a formação de um leitor literário crítico; 3) as abordagens sobre a relação entre língua portuguesa e literatura, no material didático, que – dependendo da forma como é conduzida – tanto pode promover uma compreensão mais ampla da complexidade da linguagem, quanto secundarizar a linguagem literária, como linguagem sem aplicabilidade direta na leitura e na atuação no mundo. O quadro teórico compreende pesquisadores e poetas como: Candido (1995); Eliot (1991); Enes Filho (2015); Faustino (1977); Jauss (1994); Jouve (2002); Paz (1982); Pinheiro (2018); Moriconi (2002); Rocha (2018); Rouxel (2013); Zilberman (1989), dentre outros. Os resultados foram obtidos por meio do levantamento dos poemas e das atividades de leitura. Os poemas/atividades de leitura foram postos em categorias de acordo com seguintes critérios, a saber: a) observação dos poemas em capítulos em que o gênero central de estudo é o literário; b) observação dos poemas em capítulos que o gênero central de estudo não é o literário. A partir disso, criou-se duas categorias para a exploração da leitura da poesia no material didático: 1) O estudo da poesia em correlação com outros gêneros discursivos. 2) O estudo da poesia como elemento central do capítulo. Com essa organização, observou-se que os poemas inseridos na primeira categoria possuem atividades e orientações de leitura eferentes (ENES FILHO, 2015), segundo as quais as características predominantes são os resíduos da leitura, não promovem uma experiência vivida com a poesia. Na segunda categoria, as orientações sobre o gênero poético são mais pontuais e cuidadosas. No entanto, são poucas as orientações e as atividades de leitura que efetivamente promovem uma experiência de prazer com a poesia.

Palavras-chave: Leitura de poesia. Livro Didático (LD). Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

ABSTRACT

This research discusses poetry reading in relation to the Final Years of Elementary School. The *corpus* selected for the work consists of the collection “SE LIGA NA LÍNGUA Leitura, Produção de Texto e Linguagem” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018), more specifically the material related to the 6th year of Elementary School. Faced with the need to read poetry in the classroom for an aesthetic, emotional and critical formation of the student, as considered by the Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), the general objective of this investigation is to question whether the selected textbook contributes to assertive practices related to this formation. The specific objectives consist of analyzing: 1) the activities of the didactic material that should help the teacher in the work with the reading of poetry in the classroom; 2) the referrals in the textbook, in line with the Base, which aim to promote fruitful reading and the formation of a critical literary reader; 3) approaches to the relationship between Portuguese language and literature, in didactic material, which – depending on the way in which it is conducted – can either promote a broader understanding of the complexity of language, or make literary language secondary as a language without direct applicability in reading and acting in the world. The theoretical framework comprises researchers and poets such as: Candido (1995); Eliot (1991); Enes Filho (2015); Faustino (1977); Jauss (1994); Jouve (2002); Paz (1982); Pinheiro (2018); Moriconi (2002); Rocha (2018); Rouxel (2013); Zilberman (1989). The results were obtained through the survey of poems and reading activities. Poems/reading activities were placed in categories according to the following criteria, namely: a) observation of poems in chapters in which the central genre of study is literary; b) observation of the poems in chapters where the central genre of study is not literary. From this, two categories were created for the exploration of poetry reading in the didactic material: 1) The study of poetry in correlation with other discursive genres. 2) The study of poetry as a central element of the chapter. With this organization, it was observed that the poems included in the first category have efferent reading activities and guidelines (ENES FILHO, 2015), according to which the predominant characteristics are the reading residues, they do not promote a lived experience with poetry. In the second category, the guidelines on the poetic genre are more punctual and careful. However, there are few guidelines and reading activities that effectively promote an experience of pleasure with poetry.

Keywords: Poetry reading. Textbook. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. As competências para a educação literária no Brasil: da BNCC ao Manual do Professor.....	14
2.1. Princípios metodológicos gerais da BNCC e as competências para a educação literária: o leitor-fruidor.....	14
2.2. As habilidades para o ensino de poesia na BNCC.....	19
2.3. Introdução à coleção SE LIGA NA LÍNGUA Leitura, Produção de Texto e Linguagem.....	27
3. Aspectos da poesia e da leitura literária: por que ler a poesia na escola.....	36
3.1. As potencialidades da poesia: prazer estético e humanização do sujeito leitor.....	37
3.2. A experiência estética: a teoria da recepção e o papel do leitor literário.....	41
4. A poesia no Livro Didático.....	43
4.1. Aspectos teóricos e metodológicos da investigação.....	43
4.2. O estudo da poesia em correlação com outros gêneros discursivos.....	45
4.2.1. “A estrela”, de Ferreira Gullar.....	46
4.2.2. “Classe mista”, de Carlos Drummond de Andrade.....	53
4.2.3. “Considerações de Aninha”, de Cora Coralina.....	60
4.2.4. “Árvore”, de Manoel de Barros.....	63
4.3. O estudo da poesia como elemento central do capítulo.....	70
4.3.1. Um poema sem título, de Arnaldo Antunes.....	72
4.3.2. “O aeroplano”, de Ivan Junqueira.....	77
4.3.3. “Amor em viagem”, de Carlos Drummond de Andrade.....	86
4.3.4. “Pescaria”, de Guilherme de Almeida.....	92
4.3.5. Um poema sem título, de Alberto Vilela Chaer.....	94
4.3.6. “Um amigo”, de Matilde Rosa Araújo.....	97
4.3.7. Haicais de Setsuko Geni Oyakawa e Lena Jesus Ponte.....	101
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
6. REFERÊNCIAS.....	108
7. ANEXOS.....	112

1. INTRODUÇÃO

Nós, professores e pesquisadores da Educação Básica e/ou do Ensino Superior, sabemos da importância da literatura na formação do estudante, visto que a leitura do texto literário incita o desenvolvimento da subjetividade e da sensibilidade desse aluno para uma melhor vida em sociedade. De acordo com os teóricos da recepção¹, o texto literário trabalha com um arranjo peculiar da linguagem que instiga múltiplas e diferentes significações em sua leitura (ZILBERMAN, 1989; COSTA LIMA, 2002; FIGUERELLI, 1988).

O gênero poesia, em especial, coloca em franca evidência essa recepção emocional e particular pelo fato de ressaltar o prazer estético, o prazer desinteressado, no ato de leitura. Dessa forma, a leitura da poesia tem um grande potencial formador do leitor-fruidor na escola, como requerido pela BNCC, documento oficial da educação brasileira, homologado em 2017:

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação 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, 2017, p.156)

Com a homologação da BNCC em 2017, o “desenvolvimento do senso estético” passa a ocupar espaço central na elaboração dos currículos escolares para o Ensino Infantil, Fundamental e Médio, assim como na composição de materiais didáticos, no âmbito do Plano Nacional Livro Didático (PNLD).

No que se refere ao PNLD do ano de 2020 (Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental Anos Finais), houve a aprovação de seis obras para o triênio 2020-2022, sendo os seguintes títulos e Editoras, a saber: 1. “Apoema Português”, Editora do Brasil; 2. “Geração Alpha Língua Portuguesa”, Editora SM; 3. “Português: Conexão e Uso”, Editora Saraiva Educação S.A.; 4. “Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem”, Editora Moderna Ltda; 5. “Tecendo Linguagens”, Editora IBEP - Instituto Brasileiro de edições pedagógicas LTDA; 6. “SE LIGA NA LÍNGUA: LEITURA, Produção de Texto e Linguagem”, Editora Moderna LTDA.

Sob a coordenação do MEC (Ministério da Educação), o programa visa avaliar de modo cauteloso as propostas de Livros Didáticos de acordo com as seguintes etapas: 1) análise do material pelo PNLD; 2) escolha do material pelas escolas. Na primeira, há um rigoroso processo de avaliação das propostas de materiais didáticos elaboradas para a rede de ensino. Para isso, é

¹ Dentre os estudos da estética da recepção, destacam-se as contribuições de: Hans Robert Jauss; Wolfgang Iser, Hans Neuschäfer, Hans U. Gumbrecht, Karlheinz Stierle e Manfred Fuhrmann (FIGUERELLI, 1988, p.266).

formado um grupo por pesquisadores acadêmicos da área de Letras, Educação, Linguística, Estudos literários e professores da Rede Básica. Na segunda etapa, a partir da escolha dos materiais pelos próprios docentes da escola e, com a atenção ao Plano Político-Pedagógico (PPP) da instituição de ensino, sucede a entrega dos livros aos alunos.

Esta pesquisa discute o ensino de poesia e delimita a investigação na dimensão da leitura desse gênero literário, em relação aos Anos Finais do Ensino Fundamental. O *corpus* selecionado para o trabalho consiste na coleção “SE LIGA NA LÍNGUA Leitura, Produção de Texto e Linguagem” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018), mais especificamente ao material relativo ao 6º ano do Ensino Fundamental. Justificamos a seleção desse material didático pelo fato de ser uma fonte de análise com uma grande diversidade artística no campo da leitura, conforme consta na resenha do PNLD a respeito desse material:

Há uma tendência em apresentar diferentes manifestações artísticas e literárias que motivam o trabalho de leitura e expressão dos alunos ao produzir os gêneros escritos ou orais deste campo de atuação. (BRASIL, 2020, p.146)

Nessa diversidade de textos literários que compõem o LD, temos uma rica amostra do gênero poesia, gênero objeto de nossa pesquisa. Já o interesse pelo 6º ano se justifica pelo fato de ser a primeira série da transição entre o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais, o que possibilita investigar como o processo de letramento literário – que segundo a BNCC deve dar continuidade ao trabalho realizado no Ensino Fundamental anos iniciais – segue em nova etapa escolar. O termo “letramento literário” que – será retomado nesta pesquisa – parte do conceito de “letramento”, segundo o qual se refere aos processos de apropriação da escrita como uma tecnologia cada vez mais necessária nos tempos modernos. A partir de Tavares Barbosa (2011), mais do que conhecer um código simbólico, o letramento pressupõe um conjunto de práticas sociais centradas na escrita (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2006 citado por BARBOSA, 2011, 148). Como estamos inseridos em uma sociedade que usufruí da escrita todos os dias – seja ao ler um anúncio publicitário em um outdoor ou ao ler uma notícia em um periódico online – ser letrado significa o sujeito-leitor ser competente para atuar em práticas sociais diversificadas em que se insere, ou, em outras palavras, ser capaz de ser ativo diante das diferenças de práticas de leitura, de gêneros, de suportes, etc. (PAULINO, 2001). A partir disso, o termo letramento literário diz respeito ao leitor que mais do que do que aprender a ler, obteve a construção de um gosto, de predileção por autores, por gêneros, por suportes, etc.:

Tomado o conceito de letramento, podemos, então, pensar o Letramento Literário como a condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas aprendeu a gostar de ler literatura e o faz

por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético. Os estudos do Letramento Literário têm contemplado questões relevantes de pesquisa, tais como: o processo de escolarização da literatura; as práticas de formação de leitores; as especificidades da leitura do texto literário etc. A maioria dos estudos e pesquisas têm estado circunscritos, hoje, à esfera escolar. Isso se justifica pelo fato de ser a escola a grande promotora da leitura de literatura. E cabe mesmo a ela a tarefa de apresentar a literatura aos alunos, sobretudo num país no qual o acesso ao livro e à cultura é ainda bastante dificultado. (BARBOSA, 2011, p.148)

A consolidação do prazer estético, defendida pela BNCC (2017), é fundamental para que o letramento literário do aluno seja efetivado; pois, sem um espaço concreto com a literatura e a poesia no âmbito escolar, o “gosto” pela arte verbal não se realiza em sua plenitude. Sabemos que atividades de leituras com características coercitivas afastam nossos estudantes da leitura de literatura (ROCCO, 1986). Ela, a literatura, é um saber sócio-histórico, mas também é um bem artístico-cultural e, diante disso, deve ser tratada com esmero, valoração, e apreciação estética. Desse modo, a escola deve ser sim o espaço de assegurar esse tipo de leitura, porém com vista a formar leitores críticos e não meros decodificadores de questões subjacentes a exercícios com o intuito de “adivinhar” o que o autor quis dizer, perspectiva, muitas vezes, presente em materiais didáticos.

Importante salientar que a presente investigação leva em consideração o tratamento dado à poesia no receptáculo poema, isto é, nos restringiremos à poesia contida no poema e não presente na canção ou em outros textos estéticos e/ ou artísticos (Assunto que abordaremos mais sistematicamente no decorrer dessa investigação). Desse modo, a pesquisa busca averiguar os caminhos preestabelecidos para a leitura literária da poesia que, necessariamente, prevê a emoção despertada na relação entre “eu poético” e “leitor-fruidor”, o que significa levar em consideração um lugar de destaque para a subjetividade do aluno, durante o processo de leitura, apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos, e políticos) e réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundos e ideologias) da poesia (PAZ, 1982; MORICONI, 2002; BRASIL, 2017).

No que diz respeito ao processo seleção do *corpus* desta investigação, realizou-se uma consulta dos materiais didáticos mais requisitados pelas escolas da cidade de Guaratinguetá, do Estado de São Paulo. Dos resultados obtidos, verificou-se que “SE LIGA NA LÍNGUA Leitura, Produção de Texto e Linguagem” ficou em primeiro lugar. A seleção da cidade de Guaratinguetá se justifica pelo vínculo profissional do autor desta pesquisa que, desde o ano de 2019, atua na Rede Pública de Ensino do referido Estado.

Na construção geral dessa reflexão, é importante destacar que o presente estudo leva em consideração os seguintes aspectos:

- I. As orientações no material didático que devem auxiliar o professor na atualização da definição do gênero poesia para o seu trabalho em sala de aula;
- II. Os encaminhamentos no Livro do Professor, em consonância com a BNCC, que pretendem promover a leitura de fruição e a formação de um leitor literário crítico;
- III. As abordagens sobre a relação entre língua portuguesa e literatura, no material didático, que – dependendo da forma como é conduzida – tanto pode promover uma compreensão mais ampla da complexidade da linguagem, quanto secundarizar a linguagem literária, como linguagem sem aplicabilidade direta na leitura e na atuação no mundo, por exemplo.

Perpassam as discussões de todos esses pontos as contribuições da teoria da literatura para o ensino de literatura na Escola Básica. Assim, ancorados em estudos acadêmicos, acreditamos que conceitos como literatura, poesia, experiência estética e leitura literária, explorados pela teoria da literatura, são basilares para o professor na sua prática de sala de aula, na sua compreensão crítica, ativa, das orientações da BNCC.

De acordo com a professora Regina Zilberman (2012), a teoria da literatura (um dos fundamentos do currículo de Letras) reconhece a literatura como um patrimônio da humanidade: “[...] a literatura, enquanto conjunto das expressões verbais que, por escrito ou oralmente, contém um pendor artístico – requer estudo, análise e posicionamento crítico” (ZILBERMAN, 2012, p.9). Essa ciência estuda as diversas manifestações literárias, sempre investigando seus limites flexíveis. Entretanto, para que haja um objeto de estudo, para que haja as manifestações literárias, precisamos dos conceitos que posam defini-las (ZILBERMAN, 2012). Embora saibamos da complexidade que envolve tais definições – sobretudo se pensarmos nas manifestações orais ainda pouco observadas pela teoria –, avaliamos que o ensaio de uma resposta, sempre inconclusa, precisa ser constantemente revisitada para respaldar uma aula de literatura pautada na experiência estética.

Definir a literatura ao longo dos séculos tem se mostrado uma atividade complexa, de modo que não há uma resposta exata para questões como o que é literatura, linguagem literária e poesia. Sabemos que tais questões receberam variadas respostas conforme a época e o espaço em que foram enunciadas. Em especial, o professor Antonio Candido nos oferece uma iluminação para as nossas indagações. Segundo Candido, a literatura pode ser compreendida em um sentido mais amplo como:

[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 1995, p.210).

Desse modo, Candido considera uma gama de obras artísticas como literatura, modo que não se verifica uma restrição ao texto escrito em si, mas considera as manifestações orais, como, por exemplo, a literatura oral.

A partir de Antoine Compagnon (2012), verificamos indagações de ordem do efeito que a leitura da obra de arte pode realizar em seu leitor: “O que a literatura pode fazer?” ou “Literatura para quê?” Qual é a *relevance* ou *significance* da literatura para a vida? Ou seja, uma reflexão que compreende a literatura enquanto um artefato cultural de prazer e conhecimento, haja vista que um romance ensina mais acerca da vida do que propriamente extensos tratados científicos, assevera o professor Compagnon (2012) ao se referir aos romances de Marcel Proust.

De acordo com Roland Barthes (1977), a arte literária assume “muitos saberes”, de modo que seu ensino deve ser valorizado de forma indispensável, haja vista que no “monumento literário” há a possibilidade de nos depararmos com saberes de cunho histórico, social, antropológico, linguístico, dentre outros. Segundo Antonio Candido (1995), a arte literária consiste em um bem incompreensível para a humanidade com o mesmo grau de importância da moradia, alimentação, educação e saúde. Pois, além de ser um fator de conhecimento como Barthes (1997) e Compagnon (2012) asseveram, toda a criação de tom poético e estético é uma força geradora da fabulação de seu receptor, de modo que o exercício da imaginação é de suma importância para o afinamento de seu equilíbrio psíquico e, por conseguinte, melhor qualidade de vida e convívio em sociedade. Processo de chamado por Candido de humanização do sujeito, aquele que confirma nele os aspectos humanos, como, por exemplo:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto dela), 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. (CANDIDO, 1995, p.182)

Na esteira dessa reflexão do que consiste a literatura e dos efeitos que sua leitura pode causar em seu leitor, adentraremos, nesta pesquisa, com maior foco nas múltiplas valências da poesia (FAUSTINO, 1997). A poesia lírica, como se verá, possui suas especificidades que a distinguem da poesia épica e dos demais gêneros literários. Assim, investigaremos alguns conceitos de poesia lírica, algumas de suas características e funções sociais. Nessa discussão, veremos que a poesia comunica uma experiência do mundo empírico ou imaginário de modo especial, que “[...] toda grande poesia, em particular aquela do tipo ‘comovente’, relembra ao

homem sua grandeza, seu alto destino. Recorda, igualmente, a quem vive, a seriedade, a importância da vida” (FAUSTINO, 1977, p. 30).

Sendo assim, o gênero tem uma função social ligada à expansão da compreensão sobre si mesmo e sobre o mundo. No prazer estético, nos deparamos sempre com uma “[...] comunicação de alguma nova experiência, ou a expressão de algo que experimentamos e para o que não temos palavras – o que amplia nossa consciência ou apura nossa sensibilidade” (ELIOT, 1991, p.29). Assim, a forma como o texto poético comunica uma dada experiência possibilita ao leitor um importante diálogo que encoraja suas emoções, sua sensibilidade e modo de ver e estar no mundo (ELIOT, 1991; PINHEIRO, 2018).

No âmbito escolar, a leitura do gênero poético deve observar a relação particular entre poesia e sujeito leitor, a fim de fomentar a criatividade desse estudante a partir de uma recepção emocional e individual. Desse modo, deve haver uma atenção especial ao estado emotivo despertado pela leitura da poesia. Assim, ler ou ensinar a ler poesia implica “[...] envolver o aluno na emoção suscitada pelo texto e, mais ainda, capacitá-lo para a experiência dessa leitura emocionada” (ROCHA, 2018, p.35).

Diante disso, propomos analisar as orientações de leituras e questões oferecidas em “SE LIGA NA LÍNGUA Leitura, Produção de Texto e Linguagem”, a partir de subsídios teóricos, de modo a examinar se o *corpus* permite práticas assertivas de leitura de poesia em consonância com as orientações da BNCC (2017). Como já advertimos, práticas de leitura literária mais embasadas teoricamente colaboram para o posicionamento crítico do professor em relação ao material trabalhado com seus alunos, de maneira que o docente possa promover ajustes nesse material se assim for necessário. Importa que o professor não perca de vista que a aula de literatura deve desenvolver o senso estético e proporcionar para o aluno a valorização e fruição da obra de arte.

Para isso, organizamos esta dissertação nos seguintes capítulos, a saber: O primeiro capítulo intitulado “As competências para a educação literária no Brasil: da BNCC ao Manual do Professor” realiza uma apreciação da Base e discute sobre as competências e as habilidades para a educação literária/poética no âmbito do 6º ano. Nesse mesmo capítulo, a metodologia do material didático é abordada.

O segundo capítulo de nome “Aspectos da poesia e da leitura literária: por que ler a poesia na escola?” desenvolve uma reflexão sobre algumas particularidades da poesia e sua leitura a partir das contribuições de poetas e pesquisadores como Paz (1982), Eliot (1991), Faustino (1997), Pinheiro (2018), Moriconi (2002) e Candido (1995). Realiza, também, uma discussão das contribuições da teoria da recepção a partir de Jauss (1994), Zilberman (1989) e

Costa Lima (2002). Já o terceiro capítulo, intitulado “A poesia em ‘SE LIGA NA LÍNGUA Leitura, Produção de Texto e Linguagem’”, versa sobre os aspectos metodológicos que embasam a pesquisa. Logo em seguida, realiza a análise das atividades de leitura de poesia em consonância com a teoria da literatura e as competências para educação literária da BNCC (2017). Finalmente, as considerações finais são anunciadas.

2. As competências para a educação literária no Brasil: da BNCC ao Manual do Professor.

Este capítulo realiza uma discussão da Base Nacional Comum Curricular (2017), em relação às competências e às habilidades para a educação literária/poética no âmbito do 6º ano. Nesse mesmo capítulo, há apontamentos sobre a metodologia do material didático.

2.1. Princípios metodológicos gerais da BNCC e as competências para a educação literária: o leitor-fruidor.

Nesta primeira seção, faremos uma breve apresentação dos encaminhamentos teórico-metodológicos propostos pela BNCC (2017) para o ensino de poesia. Trata-se de compreender as concepções pedagógicas do documento que, como ressalta o texto, buscam a universalização de um ensino de qualidade no Brasil, tendo em vista a comunidade de crianças e jovens estudantes. Nessa esteira, apontaremos as competências para a educação literária, expressas no documento e, assim, avaliar quais são as perspectivas atuais para a leitura da poesia enquanto um agente formador na escola. Antecipamos que o documento é amplo e complexo, por vezes, contraditório nas suas proposições teóricas (PORTOLOMOES, RODRIGUES, 2020), sendo indispensáveis estudos mais sistemáticos, tendo em vista sua melhor compreensão e discussão. Sendo assim, vejamos como se organiza o documento, no que se refere ao ensino de poesia.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) é um documento normativo para as redes escolares públicas e privadas no Brasil. Ou seja, é uma referência obrigatória para a composição dos currículos escolares e para as propostas pedagógicas para o Ensino Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais (EFAI), Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF) e Ensino Médio (EM). A Base, homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo então ministro da Educação Mendonça Filho, propõe como fundamentação pedagógica a noção de competência:

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno

exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, p.13)

No Ensino Fundamental, a BNCC estabelece seis “Competências específicas de linguagens”, concebendo as linguagens enquanto uma “construção humana, histórica, social e cultural” (BRASIL, 2017, p. 65). Elas são entendidas como: “[...] formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidade sociais e culturais” (BRASIL, 2017, p. 65) dos povos humanos e devem ser compreendidas, valorizadas e respeitadas pelos estudantes no processo de ensino de linguagens. A área de linguagens, por seu turno, compreende três componentes curriculares no horizonte do Ensino Fundamental Anos Iniciais, a saber: Língua portuguesa, Arte e Educação Física. Nos anos Finais do Ensino Fundamental, adiciona-se a esse quadro pedagógico o componente de Língua Inglesa. É importante destacar que, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a alfabetização recebe uma centralidade de estudo, pois:

Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2017, p. 63)

Na esteira da alfabetização, o componente de Língua Portuguesa nos anos subsequentes do Ensino Fundamental demonstra a relevância do letramento, dos multiletramentos, do estudo e valorização da diversidade de gênero textuais, literários e digitais. Verifica-se na competência específica de linguagens de número cinco (CEL 5) para o Ensino Fundamental o destaque da formação literária que deve estar direcionada ao desenvolvimento do “senso estético” do estudante para “reconhecer, fruir e respeitar” a diversidade literária:

5. 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, 2017, p.65, grifo nosso)

Veremos, ao longo deste trabalho, que esse objetivo é sempre retomado nas proposições da Base para a leitura literária no ensino fundamental. De acordo com a BNCC (2017), o leitor-fruidor deve compreender, valorizar e respeitar os diferentes tipos de gêneros literários. Note-se que optamos por utilizar o termo literatura no plural, pois, de acordo com a concepção de Antonio Candido (1995) e com a ideia da Base, as literaturas correspondem à diversidade

cultural e artísticas dos povos humanos, sendo elas as literaturas contemporâneas, clássicas, marginais, canônicas, indígenas, africanas, escrita, oral, dentre outras.

Vale reforçar que a CEL 5, por estar relacionada à área de linguagens da Base, é uma competência que engloba os componentes dessa área, permitindo aferir que a pretendida fruição da diversidade artística e cultural se faz presente não somente na aula de Língua portuguesa, mas também nas de Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Esse ponto se revela muito produtivo para a formação do estudante, visto que articula diferentes linguagens artísticas em favor do respeito e compreensão da diversidade cultural da humanidade, seja ela por meio da poesia em língua portuguesa ou inglesa, da pintura ou dança, por exemplo. Para isso, a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares na escola é mais do que necessária para contemplar tal diversidade cultural.

A respeito das recomendações de ensino e leitura de literatura na BNCC (2017), o documento apresenta uma cota de avanços acerca do tratamento dado à linguagem literária que, conforme assinalam Portolomeos e Rismo (2021), remetem à defesa de Candido da literatura como objeto cultural humanizador de nossas relações. Ainda nesse diapasão, Portolomeos e Rodrigues (2020) esclarecem que:

[...] o documento entende que a linguagem literária possui uma função humanizadora que deve ser trabalhada em sala de aula em detrimento de uma função pragmática acionada quando o texto literário se torna pretexto para o letramento do aluno em outras linguagens. De acordo com o documento, desvirtuar a literatura de sua função estética, primária, significa negligenciar o caráter formativo específico dessa área. Portanto, é necessário formar um leitor com competências específicas para garantir a formação humanizadora da literatura. (PORTOLOMOES, RODRIGUES, 2020, p.212-213)

Para compreender as competências específicas para “a formação humanizadora da literatura”, retornamos à competência específica de linguagens de número cinco (CEL 5) para o Ensino Fundamental – citada anteriormente e que possui como ponto de partida o desenvolvimento do senso estético para a apreciação da diversidade literária –, acrescentando a citação na íntegra da competência específica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental de número nove (CELP 9) que complementa e amplia a CEL 5:

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p.87)

Diante da apreciação da BNCC (2017), podemos apreender que o “desenvolvimento do senso estético para a fruição” representa a possibilidade de o aluno sentir prazer com a leitura

do texto literário, questão que abordaremos mais sistematicamente em seguida. Assinalamos que a CELP 9 diz respeito especificamente ao componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e demonstra reconhecer que a prática de leitura literária no ambiente escolar é uma atividade ímpar para o acionamento do imaginário, do encantamento, do lúdico do estudante. Também essas proposições parecem alinhadas às ideias de Antonio Candido (1995) sobre a importância da leitura literária para a formação do sujeito emocionalmente mais fortalecido. Nessa esteira, as estudiosas Portolomeos e Rodrigues (2020) visualizam na Base um diálogo entre as competências para a educação literária com as concepções de Candido, reafirmando o caráter indispensável da linguagem literária para uma atuação mais cidadã do indivíduo em sociedade, visto que a literatura:

[...] estimulando o exercício da empatia através de seus personagens, favorece o fortalecimento da alteridade, elemento indispensável na construção de uma sociedade mais igualitária, promotora das diferenças entre os sujeitos, e fortalecedora da alteridade, peça indispensável na construção de uma sociedade mais igualitária. (2020, p.205)

E se, em cada ato de leitura, de acordo com as teorias literárias recepcionais, há uma significação individual proposta por cada leitor, essa leitura viabiliza o exercício da alteridade, da empatia e da tolerância ao diferente tão necessários a uma sociedade mais igualitária. Em uma sala de aula, em uma prática de leitura, ao reconhecer a legitimidade da pluralidade de pontos de vista, pensamentos e visões de mundos, o sujeito leitor se expande para além do contexto cultural em que se insere e passa a aprender a conviver com modos diferentes de ver o mundo por meio dessa linguagem especial (PORTOLOMEOS, RODRIGUES, 2020).

Retornando às ocorrências dos termos “fruição estética” e “leitor fruidor” na BNCC (2017), é oportuno destacar que tais termos são empregados diversas vezes no documento – no que diz respeito à análise do Ensino Fundamental Anos Finais – sem uma referenciação teórica que os respalde, favorecendo assim uma leitura meramente impressionista de tais termos.

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. (PORTOLOMEOS, BOTEGA, 2021, p. 303)

Em diálogo com as análises de Portolomeos e Botega, “o documento orienta para a singularidade da leitura de fruição, ideia que implica a compreensão do efeito estético do texto artístico, mobilizador da emoção do leitor” (2021, p. 296). Tal compreensão significa que, no ato de leitura, o leitor se torna um copartícipe da criação literária juntamente com o autor. Daí

a necessidade de valorizar a relação autor-texto-leitor, visto que esse último realiza o trabalho de “preencher as lacunas” do texto, a partir de suas vivências e experiências, conforme nos ensinam as lições da teoria do efeito estético de Wolfgang Iser (PORTOLOMEOS, BOTEGA, 2021).

De acordo com Maria Antonieta Antunes Cunha (2014), podemos conceber a “experiência estética literária” como um processo que é resultado da “percepção/apreensão” da elaboração artística literária e traz consigo reações de ordem estética (emocionais, intelectuais, dentre outras). Ainda na esteira da teoria do efeito estético, a autora explica que, na elaboração do texto literário, que também é uma experiência estética, o poeta ou escritor deixa marcas a serem preenchidas pelo leitor que, como vimos, torna-se coautor da obra literária lida. Por isso, ressaltamos aqui a imprescindibilidade da relação “corpo a corpo” com o texto literário e não com resenhas, comentários ou análises que busquem descrever a obra em estudo. É a partir desse corpo a corpo efetivo que podemos compreender o que significa o “leitor-fruidor” ou a “fruição-estética”, isto é, é o contato verdadeiro e palpável com a leitura literária, permitindo que o leitor possa tecer comentários de ordem estética e afetiva:

Do conjunto das experiências com e na literatura é que vão se formar o gosto, as preferências do leitor e sua capacidade de apurar sua forma de perceber e fruir novas experiências estéticas no campo da literatura. Daí a necessidade de a escola, que deve ter como um de seus objetivos o desenvolvimento da leitura literária em seus alunos, insistir na mediação constante e iluminadora da leitura, fazendo da fruição de obras literárias uma experiência reiterada, e não casual, no cotidiano não só da sala de aula e da biblioteca, mas de todo o espaço escolar. (CUNHA, 2014, on-line)

Ainda na esteira do termo “fruição”, é importante salientar que o escritor francês Roland Barthes exerceu influência, no horizonte brasileiro, a partir da década de 1980, com o livro “O prazer do texto” (1973), reverberando inclusive nas discussões mais atuais sobre educação literária (MARCELINO, 2003). Nesse livro, Barthes considera os aspectos do texto de prazer e do texto de fruição:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 1973, p.21-22)

Podemos compreender o texto de prazer como aquele que faz o leitor se sentir bem consigo mesmo e com a cultura que está inserido, mas não o coloca em confronto com a obra, com si e com o mundo. O texto de fruição (gozo), por sua vez, é aquele que abala as estruturas

psicológicas, culturais e históricas de seu leitor. Ou seja, é uma obra de arte que causa transformações durante e depois da leitura na vida do expectador, gerando crises com a linguagem, com o seu psicológico e com seu comportamento em sociedade.

Importante salientar que Barthes articula a influência da psicanálise lacaniana em sua concepção de texto de fruição, sobretudo quando se refere ao prazer da leitura enquanto um desejo sexual tendo em vista o fato de termos que lidar com prazer e vazios nesses dois campos da vida. Nesse sentido, o termo *jouissance*, que em francês significa “gozo”, é compreendido por Barthes como o texto que balança as estruturas de seu leitor. No contexto brasileiro, optou-se por “fruição” e, ainda que tenha a mesma acepção da língua francesa, em seu uso, há uma distância do sentido de gozo na língua portuguesa (MARCELINO, 2003).

Desse modo, vemos a designação “textos de fruição” a partir das contribuições de Barthes, o que nos permite asseverar sobre a problemática da BNCC (2017) não especificar em qual teoria se ancora. Mais uma vez, a inexistência de um referencial teórico permite ao leitor tanto interpretar de modo impressionista tais termos, como associar a alguns dos conceitos teóricos aqui apresentados, a partir de Wolfgang Iser (1996), Roland Barthes (1973), dentre outros.

2.2.As habilidades para o ensino de poesia na BNCC.

Para explanar sobre como o estudo das obras literárias é apreendido em habilidades específicas pela Base, torna-se necessário especificar mais sobre a organização do componente de Língua Portuguesa, no qual há quatro eixos de prática de linguagens, a saber: “Leitura, Oralidade, Produção de textos, Análise Linguística/Semiótica”.

Por seu turno, esses quatro eixos estão vinculados a campos de atuação específicos, concebidos pelo documento: “campo da vida cotidiana” (somente EFAI); “campo artístico-literário” – que nos interessa particularmente neste trabalho –; “campo das práticas de estudo e pesquisa”; “campo jornalístico-midiático” e “campo de atuação na vida pública”, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como “campo da vida pública”.

Em seguida, apresentamos um quadro com os campos de atuação no Ensino Fundamental e Médio:

Quadro 1 – Campos de atuação no ensino fundamental e médio.

Ensino Fundamental	Ensino Médio
--------------------	--------------

Anos iniciais (1º ao 5º)	Anos finais (6º ao 9º)	(1º ao 3º)
campo da vida cotidiana		campo da vida pessoal
campo artístico-literário	campo artístico-literário	campo artístico-literário
campo das práticas de estudo e pesquisa	campo das práticas de estudo e pesquisa	campo das práticas de estudo e pesquisa
campo da vida pública	campo jornalístico-midiático	campo jornalístico-midiático
	campo de atuação na vida pública	campo de atuação na vida Pública

Fonte: Brasil (2017, p.501, grifo nosso).

Vejamos que o campo artístico-literário é o responsável pela recomendação das habilidades literárias que devem ser desenvolvidas no âmbito escolar. Na fase pedagógica do 6º ao 9º ano (nosso recorte de estudo do ensino de poesia no material didático, especialmente o 6º ano), verifica-se que o que está em “jogo” é democratizar ao estudante o acesso e a valorização crítica da obra artística, levando sempre em consideração o “potencial transformador e humanizador da literatura”, o que implica nas palavras do próprio texto:

[...] promover a formação 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, 2017, p.156)

E tal formação compreende habilidades que possibilitam dois aspectos necessários para a compreensão, estudo e apreciação da obra de arte: 1) a apreensão “[...] 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, 2017, p. 157). 2) o exercício de análise “[...] dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida” (BRASIL, 2017, p. 157). Esses são alguns dos argumentos que orientam o entendimento das habilidades do campo artístico literário. Dado o grande número de habilidades do 6º ao 9º ano e o fato do foco de nosso estudo se situar no ensino de poesia, as habilidades seguintes estão limitadas ao estudo do gênero poético.

Na sequência, exibimos um quadro com as habilidades encontradas acerca do gênero poético. Buscamos no período do 6º ano as ocorrências das palavras “poema”, “poesia”, “linguagem poética”, mas encontramos apenas as ocorrências com o termo “poema” nas seguintes habilidades do “campo artístico-literário”.

Quadro 2 – Quadro habilidades gênero poético

A) (EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

Componente	Ano/Faixa	Campos de atuação	Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento
Língua Portuguesa	6º, 7º	Campo artístico-literário	Leitura	Estratégias de leitura Apreciação e réplica

B (EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando 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.

Componente	Ano/Faixa	Campos de atuação	Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento
Língua Portuguesa	6º, 7º	Campo artístico-literário	Produção de textos	Construção da textualidade Relação entre textos

C) (EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico- espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.

Componente	Ano/Faixa	Campos de atuação	Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento
Língua Portuguesa	6º; 7º; 8º; 9º	Campo artístico-literário	Leitura	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos

D) (EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto

de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.

Componente	Ano/Faixa	Campos de atuação	Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento
Língua Portuguesa	6º; 7º; 8º; 9º	Campo artístico-literário	Oralidade	Produção de textos orais Oralização

E) (EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopéias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo

Componente	Ano/Faixa	Campos de atuação	Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento
Língua Portuguesa	6º; 7º; 8º; 9º	Campo artístico-literário	Análise linguística/semiótica	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários

Fonte: Brasil, (2017)

Antes de tecer alguns comentários sobre cada uma dessas habilidades, é importante destacar que a Base direciona habilidades que podem ser trabalhadas tanto no período de 6º e 7º ano quanto como no de 6º, 7º, 8º e 9º ano. Na sequência, alguns apontamentos acerca das habilidades relacionadas ao gênero poético.

A) EF67LP28

A habilidade EF67LP28 possui o objetivo de propiciar ao estudante o desenvolvimento da “leitura autônoma”, de modo que o processo de ensino possa contemplar “procedimentos e estratégias” de leitura, assim como levar em consideração as características dos diversos gêneros e suportes (BRASIL, 2017). No que diz respeito especificamente à poesia, visualizamos como relevante a recomendação de sua leitura de acordo com a diversidade

poética (poemas de forma livre, fixa, sonetos, cordéis, vídeo-poemas, poemas visuais), a fim de que o aluno possa elaborar seu gosto e suas escolhas.

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BRASIL, 2017, p.169)

No tocante a essa habilidade (Ano/Faixa 6º, 7º ano), reiteramos que ela possui enquanto “Práticas de linguagem” a leitura; e “Objetos de conhecimento”, as “Estratégias de leitura Avaliação e réplica”; conjunto de aspectos que comprova que o foco no polo do leitor é capital para práticas mais assertivas de estudo literário. No entanto, na sequência das habilidades, no período de 6º ao 9º ano, veremos que o indispensável foco no leitor se desvanece em meio ao enfoque no texto.

B) EF67LP31

A habilidade EF67LP31 complementa a anterior (EF67LP28) em relação à relevância da diversidade poética, mas apresenta o foco no desenvolvimento da elaboração poética. Acreditamos que a leitura das diversas formas e expressões de poemas propostos na habilidade EF67LP28 pode inspirar o estudante na criação literária, atendendo-se à diversidade de formas e temas passíveis de serem transpostos ao papel ou até mesmo oralizados:

Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando 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. (BRASIL, 2017, p.171)

A proposição do “fazer poético” no ambiente escolar é significativa, sobretudo se levarmos em conta a recomendação de elaboração de poemas não somente compostos por formas fixas, mas também por versos livres e poemas visuais e vídeo-poemas.

Em vista disso, acreditamos ser fundamental que a elaboração poética não perca de vista a potencialidade da poesia em si, nos termos de Octavio Paz (1982). A poesia, como se verá mais adiante, consiste em método de libertação interior daquele que a escreve e a lê. Independentemente da forma que o aluno expresse seus sentimentos, é indispensável que a preocupação maior durante as práticas de ensino de poesia seja com a da emotividade

despertada e realçada pela linguagem subjetiva própria da poesia lírica (ROCHA, 2018). Afinal, no processo de criação poética, o aluno-poeta realiza um exercício de comunicação interior, organizando seus pensamentos por meio de seu fazer poético. Isto é, na medida em que o aluno organiza as palavras no papel, melhor elabora, também, seus sentimentos (CANDIDO, 1995; FAUSTINO, 1997).

E com o intuito de sistematizar melhor a compreensão dessa habilidade, importante depreender que ela possui enquanto “Práticas de linguagem” a produção de textos, como “Objetos de conhecimento” a Construção da textualidade Relação entre textos. Está vinculada ao 6º e 7º ano.

C) EF69LP48

A habilidade EF69LP48 tem a pretensão de propiciar ao aluno o desenvolvimento da interpretação de poemas de acordo com os efeitos gerados na leitura com a atenção aos os seguintes recursos expressivos, a saber: sonoros, semântico e gráfico-espacial.

Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal. (BRASIL, 2017, p. 1959)

Imprescindível que o processo de leitura e de interpretação de poemas não seja apenas um estudo conteudista e historicista do que é cada um desses recursos expressivos. Ao longo de décadas, verificamos denúncias do caráter pragmático do estudo de literatura, no qual esse bem artístico-cultural é utilizado como um meio de ensinar gramática, história ou até mesmo sistematizar o que são recursos expressivos da linguagem, aspectos próprios da linguagem criativa e mais elaborada como a poética (CASTANHO, 2012). Práticas educacionais pautadas nessa perspectiva demonstram não contribuir para o desenvolvimento da fruição estética (BRASIL, 2017) e, por isso, chamamos a atenção para que o professor de Língua Portuguesa reveja sempre seu papel diante de exercícios que possam secundarizar a experiência estética literária (CUNHA, 2014), presentes em materiais didáticos que, conforme essa habilidade abre a possibilidade de justificar um estudo mais estruturalista e pragmático, pelo fato de haver uma focalização no polo do texto. A partir da sistematização dos recursos expressivos em um poema é indispensável que o aluno-leitor comente sua recepção, sua apreciação estética, associando vivências passadas que contribuem para assimilação do texto estético.

Essa habilidade propõe enquanto “Práticas de linguagem” a leitura; e “Objetos de conhecimento”, a Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos

provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos. O ano/faixa diz respeito ao 6º; 7º; 8º e 9º ano.

D) EF69LP53

A próxima habilidade vinculada ao ensino de poesia é a de número EF69LP53 e propõe a leitura em voz alta de diversos gêneros literários, mas a citamos na íntegra a fim de nos atentarmos especialmente ao trecho que orienta sobre os textos poéticos:

Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e **ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.** (BRASIL, 2017, p. 161, grifo nosso)

No tocante ao texto poético, a intenção dessa habilidade consiste em lograr uma leitura expressiva do poema com atenção aos “recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos”, podendo ser produtiva para uma melhor compreensão dos poemas lidos, conforme na habilidade supracitada (EF69LP48). No entanto, é preciso que a compreensão dos recursos citados não seja unicamente o foco de estudo do texto, já que, como vimos, é importante para uma educação literária emancipadora a valorização da impressão subjetiva, da imaginação e da criatividade individuais na produção de sentidos do texto (ROCHA, 2018). A problemática se assenta justamente no fato de essas habilidades e as subsequentes demonstrarem uma atenção aos sentidos que estariam implícitos nos textos e não no ato criativo da leitura literária pelos alunos, conforme pontuam também Portolomeos e Botega (2021, p.301):

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.

Note-se que as pesquisadoras problematizam o fato de não haver, nas habilidades para o ensino de poesia (Ensino Fundamental Anos Finais), uma preocupação com as interpretações individuais dos discentes. Ancoradas nas contribuições das teorias recepcionais, elas argumentam sobre a importância da experiência estética relacionada à cada ato particular de leitura. Somado a isso, a partir das contribuições de Zilberman acerca das teorias recepcionais, a experiência estética consiste em um objeto de “prazer” e “conhecimento” que liberta o ser humano dos constrangimentos do cotidiano (ZILBERMAN, 1989), pois ela permite que o “indivíduo” administre melhor os desafios emocionais gerados pelo dia a dia. Sendo assim, a experiência estética permite ao estudante o desenvolvimento de competências socioemocionais (BNCC, 2017), como, por exemplo, a alteridade, a empatia e o autoconhecimento, como também apontam Portolomeos e Botega (2020). Entretanto, o que está posto nas habilidades da Base abre espaço para a valorização de um conhecimento técnico sobre os recursos expressivos dos poemas e sobre convenções literárias. Não que isso não seja importante, mas certamente essa perspectiva estruturalista precisa ser ampliada em consonância com as teorias literárias recepcionais, conforme também problematizam as pesquisadoras supracitadas (2020).

No que se refere a essa habilidade, ela possui enquanto “Práticas de linguagem” a oralidade; e “Objetos de conhecimento”, as “Estratégias de leitura Apreciação e réplica”; Produção de textos orais Oralização. O ano/faixa dessa habilidade corresponde ao 6º; 7º; 8º e 9º ano.

E) EF69LP54

A habilidade EF69LP54 propõe o reconhecimento, por parte do estudante, da interação estabelecida entre os “aspectos linguísticos” presentes em textos literários –sejam eles em prosa ou em verso – e os “recursos paralinguísticos”, mobilizados no processo de leitura silenciosa e leitura oral.

Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas

(adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo. (BRASIL, 2017, p. 161)

No que diz especificamente ao gênero poético, verifica-se o foco no estudo dos efeitos de sentidos da linguagem, parte do processo de compreensão do poema; no entanto, como ressaltado anteriormente, é indispensável que tais efeitos de sentidos não sejam visualizados enquanto aspectos estanques, tendo em vista a linguagem plurissignificativa da literatura. Ou seja, o respeito às interpretações pessoais dos estudantes é essencial para compreensão e valorização da linguagem literária, como as próprias competências da Base recomendam (BRASIL, 2017). É necessário não perder de vista as especificidades estéticas da linguagem poética, o que implica não a tratar como pretexto para o estudo de aspectos unicamente linguísticos.

A habilidade em questão possui enquanto “Práticas de linguagem” a Análise Linguística/semiótica; e “Objetos de conhecimento”, os Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários. Corre Ano/Faixa 6º e 7º ano.

2.3. Introdução à coleção “SE LIGA NA LÍNGUA Leitura, produção de texto e linguagem”.

Neste item, trazemos à baila alguns apontamentos a respeito da organização metodológica o material didático selecionado para este estudo. Mas antes, como ponto de partida, exibimos a imagem da capa referente ao livro do 6º ano do Ensino Fundamental.

Imagem 1- Página do Manual do Professor



Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018).

Pode-se visualizar a capa do “Material do professor” referente ao 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Trata-se da primeira versão submetida à avaliação e aprovada pelo o PNLD (triênio 2020- 2022). Da editora Moderna, o Livro Didático (LD) referente ao 6º ano traz o “Material do professor” e o “Caderno do aluno”. O primeiro possui orientações pedagógicas e metodológicas da coleção; o segundo tem orientações de ensino, sugestões de abordagens para a leitura dos gêneros textuais e literários, assim como sugestões de respostas e resoluções das atividades, aspectos estes que nos atentaremos mais adiante; pois compõem o nosso *corpus* de reflexão de como a leitura de poesia é concebida e direcionada em materiais didáticos.

Intrigante a fotografia selecionada para compor a capa na qual há três crianças lendo algum texto ou apreciando alguma imagem em seus respectivos tablets. Curioso, também, o fato do ambiente em que sucede a leitura ser fora da sala de aula, sob a areia da praia do centro histórico de Salvador, Bahia, onde vemos o Elevador Lacerda ao fundo. Conjunto de aspectos que demonstra a tendência do LD em valorizar a cultura tecnológica, as mídias digitais, a leitura dos diversos gêneros discursivos/literários, assim como a valorização da diversidade cultural brasileira.

Os idealizadores da coleção são Wilton Ormundo² e Cristiane Sinicalchi³, ambos mestres em Letras e com mais de vinte anos de experiência com o Ensino Básico. De acordo com os autores, a coleção está integralmente alinhada à BNCC (2017), de modo a privilegiar uma concepção de educação que focaliza diversas dimensões de ensino e aprendizagem, almejando que o estudante possa desenvolver competências cognitivas e socioemocionais, habilidades para o mundo trabalho, uma formação crítica e humana para a vida em sociedade.

A respeito do documento:

Como educadores, precisaremos nos familiarizar com o texto e, ainda que você já o conheça há algum tempo e esteja acostumado a recorrer a ele nas discussões sobre sua prática e na elaboração de seus cursos, acreditamos que não é demais a menção constante para que nos apropriemos cada vez mais das orientações. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. IV)

Vemos o comentário dos autores que demonstram as instruções e cuidado do material didático em relação à Base. Com a homologação do documento, no ano 2017, e, por conseguinte, o alinhamento dos materiais didáticos, no ano 2018, às suas orientações, o professor deverá se “apropriar” de suas diretrizes e associá-las a sua prática pedagógica em sala de aula.

Desse modo, com vista a auxiliar o professor em um melhor conhecimento da Base, o “Manual do professor” estabelece uma série de orientações, o que nos parece muito produtivo para que ele possa compreender melhor as competências e as habilidades selecionadas para cada capítulo e cada atividade.

Nesse mesmo diapasão, o material do aluno adota uma organização didática que consiste no “Manual em U”. Trata-se de uma série de comunicações feitas com o professor nas bordas das páginas do livro do estudante, com a finalidade de correlacionar as competências e as habilidades elencadas pela BNCC.

Além disso, os comentários presentes no “Manual em U” propõem reflexões alternativas para o estudo, assim como breves ponderações acerca de conhecimentos prévios necessários

²Ormundo é Bacharel e licenciado em Letras (habilitações Português/Linguística) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mestre em Letras (Literatura Brasileira) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professor de Português e diretor pedagógico em escolas de Ensino Médio em São Paulo por 21 anos.

³Sinicalchi é Bacharela e licenciada em Letras (habilitação Português) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mestra em Letras (área de concentração: Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professora de Português e coordenadora de Língua Portuguesa em escolas de Ensino Médio em São Paulo por 25 anos. É coautora de livros didáticos e paradidáticos.

para a exploração de um tópico, de relações entre um tema em estudo, de outros posteriores e de indicações de textos teóricos.

Na sequência, exibimos uma imagem do “Caderno do aluno” com o referido “Manual em U”:

Imagem 2 – Página do Manual do Professor



Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p. 18).

Nesse exemplo, o “Manual em U” aponta os caminhos necessários para o estudo de um capítulo, as competências e as habilidades elencadas para o estudo do capítulo de número um, “Diário: registro do eu no mundo”. Verifica-se que o “Manual em U” é um acessório pedagógico de grande relevância para o professor, visto que ele pode compreender como os elementos de cada capítulo foram pensados e articulados.

Outro ponto de destaque da organização didática do LD é a centralidade de um gênero em cada um dos capítulos. Para os autores, o gênero no material didático pode ser compreendido como um.

[...] elemento organizativo do trabalho docente, segundo uma noção de espiral, ou seja, acrescentam-se gradativamente, a partir do contato com cada novo gênero proposto, outras formas de explorar a leitura e a produção textual. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. VI)

No Brasil, a centralidade do gênero no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa passou a ser destaque com a publicação dos “Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental”, no ano de 1998, conforme assinala a BNCC:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 67)

Na centralidade do gênero no processo de ensino, o estudante recebe a oportunidade de fazer reflexões das “condições sociais efetivas de produção e de recepção”, próprias nos usos reais da língua. Fundamentação essa articulada à teoria dos gêneros pensada por Mikhail Bakhtin (1929, 1953-1954), assim como os desdobramentos realizados por estudiosos dos gêneros como Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2010), ponderam Ormundo e Siniscalchi (2018) nas orientações do “Material do Professor”.

No material didático, um dado gênero recebe o foco de estudo do capítulo e, na medida em que seus elementos são discutidos (“conteúdo temático”, “o estilo verbal” e “a construção composicional”), adicionam-se outros com características ou temas em comum. Por conteúdo temático, compreendem-se os conteúdos que são ditos a partir dos gêneros (o que se quer dizer em dada situação de comunicação); no que diz respeito ao estilo verbal, consideram-se os recursos da língua utilizados (a seleção do vocabulário, frases e usos gramaticais, a fim de auxiliar na elaboração do sentido do que o locutor pretende dizer); e por fim, a construção composicional corresponde às formas típicas dos gêneros discursivos (a organização e a estruturação do que se quer dizer: em versos ou em parágrafos, por exemplo) (BAKHTIN, 1992; OLIVEIRA, 2018).

Segundo o estudioso Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros textuais é, na atualidade, uma área interdisciplinar, com a atenção dispensada à linguagem em funcionamento e às atividades culturais e sociais. É fundamental que não se compreenda os gêneros como modelos estanques e nem como estruturas rígidas, mas sim como formas culturais e cognitivas da ação social corporificadas na linguagem. De acordo com o autor, os gêneros são entidades, cujos limites e demarcação são fluidos (MARCUSCHI, 2008, p. 151). Desse modo, os gêneros textuais são dinâmicos, de complexidade variável, sendo impossível levantar todas suas manifestações, visto que são fenômenos linguísticos sócio-históricos e variáveis (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018).

Na esteira da reflexão da relevância dos estudos dos gêneros discursivos, “É impossível não se comunicar verbalmente por um gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 155), uma vez que toda manifestação verbal sucede sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Aqui podemos visualizar a centralidade da noção de gênero textual no âmbito sociointerativo da produção linguística.

Para Marcuschi (2008), os gêneros textuais correspondem aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes, são eles, a saber:

[...] os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal [...] Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Em consonância com o componente de Língua Portuguesa na BNCC (2017), o foco do ensino com textos orais ou escritos, literários ou não literários possui a finalidade de contemplar a diversidade textual que permeia situações de comunicação e interações sociais (BRASIL, 2017; OLIVEIRA, 2018):

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017, p. 67)

Portanto, apoiados na BNCC (2017) quanto ao ensino de diferentes gêneros textuais, Ormundo e Siniscalchi (2018) consideram que as práticas de linguagem (leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) são configuradas como eixos de aprendizagem, os quais estão vinculados aos campos de atuação (artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático e de atuação na vida pública), o que possibilita estabelecimento de relações com os usos reais da linguagem.

A partir da leitura e do estudo de um determinado gênero, há a sistematização de competências e habilidades, as quais são orientadas pelas práticas de linguagem, o que permite o planejamento de “ações” e a “seleção” de textos como objetos de ensino com a atenção aos campos de atuação vinculados (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018).

Diante disso, o material didático “SE LIGA NA LÍNGUA: Leitura, Produção de Texto e Linguagem” propõe como organização metodológica a centralidade de um determinado gênero textual ou literário em cada um dos capítulos. Na sequência, um quadro com os capítulos elaborados pelos autores:

Quadro 3 – Capítulos do material didático

<p>CAPÍTULO 1 – DIÁRIO: REGISTRO DO EU NO MUNDO CAPÍTULO 2 – VERBETE: PALAVRA QUE EXPLICA PALAVRA</p>
--

CAPÍTULO 3 – HISTÓRIA EM QUADRINHOS: IMAGENS E PALAVRAS EM AÇÃO
 CAPÍTULO 4 – RELATO DE EXPERIÊNCIA: CONTAR O QUE HOVE COMIGO
 CAPÍTULO 5 – POEMA: A EXPRESSÃO DO EU
 CAPÍTULO 6 – ANÚNCIO E OUTROS GÊNEROS PUBLICITÁRIOS: A VENDA DE PRODUTOS E DE IDEIAS
 CAPÍTULO 7 – COMENTÁRIO DE LEITOR: O DIREITO DE OPINAR
 CAPÍTULO 8 – CONTO: QUE DELÍCIA QUE É CONTAR!

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018).

São oito capítulos, no que diz respeito ao 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Pode-se perceber que os gêneros centrais seguem por subtítulos a fim de melhor apresentá-los ao leitor. Por exemplo: Capítulo 1- Diário: registro do eu no mundo. Ou seja, o diário é introduzido enquanto um gênero que pode registrar o “eu” daquele que escreve e faz parte do mundo.

Outro ponto a ser destacado consiste no LD na alternância entre gêneros “literários” e não literários, a saber: diário, verbete, história em quadrinhos”, relato de experiência, poema, anúncio, comentário de leitor e conto. Vejamos bem que são textos que pertencem aos seguintes campos da BNCC (2017): práticas de estudo e pesquisa; jornalístico-midiático; atuação na vida pública; artístico-literário.

No interior dos capítulos do material didático, o estudo focado em um dado gênero sucede em consonância com seções e boxes. São elementos metodológicos do LD, a fim de: “[...] aproveitar particularidades de um texto ou atividade, de diversificar o conjunto de práticas realizadas durante a aula e de trabalhar algumas das competências gerais indicadas pela BNCC” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018).

Na sequência, exibimos dois quadros para depreendermos melhor as seções e os boxes do material didático. No primeiro, apresentamos as seções; no segundo, os boxes.

Quadro 4 – As seções do livro didático

Capítulo com foco em um gênero
Como funciona um(a) [gênero]: atividades de observação de características do gênero (contexto de produção e circulação, estrutura composicional e elementos estilísticos); boxe de sistematização das informações apresentadas
Capítulo com foco em um gênero
Leitura 2: Refletindo sobre o texto: atividades de análise do segundo texto exemplar do gênero com observação do contexto de produção e circulação, estrutura composicional e elementos estilísticos e sua articulação para construção do sentido global; boxe de sistematização das informações apresentadas
Capítulo com foco em um gênero
Se eu quiser aprender mais: Atividades de exploração e aprofundamento de um aspecto pontual do gênero (modalização, contra-argumentação, tipos de discurso etc.), que pode ser estendido a outros
Capítulo com foco em um gênero

<p>Meu/minha [gênero] na prática: Momento de produzir – Planejando meu/minha [gênero]: quadro que reúne e sintetiza características do gênero já observadas nas etapas anteriores e as desdobra em orientações específicas para a produção Momento de produzir – Elaborando meu/minha [gênero]: orientação em passos para a produção da primeira versão do texto Momento de reescrever – Avaliando minha produção: orientações para a avaliação do texto, com quadro de critérios pertinentes à proposta específica Momento de reescrever – Reescrevendo meu/minha [gênero]: orientações para a reescrita levando em conta a avaliação feita e o produto a ser apresentado Momento de apresentar – Orientações passo a passo para a divulgação da produção</p>
Capítulo com foco em um gênero
<p>Textos em conversa: Atividades de leitura, com a exploração de texto que dialoga com o disponível em Leitura 1 ou Leitura 2 por tema ou campo de atuação. Transformando [gênero] em [gênero]: Atividade criativa de produção de texto, com a retextualização (em sentido amplo) de uma das leituras do capítulo para um novo gênero Mais da língua: Pra começar: breve atividade de ativação de conhecimento prévio ou observação de tópico gramatical em uso Tópico: exposição teórica de tópicos gramaticais, com exemplos, esquemas e tabelas [Tópico] na prática: atividades de exploração de textos de gêneros variados para leitura de sentido global, observação de usos intencionais da língua e demais semioses e efeitos deles decorrentes e reflexões metalinguísticas</p>
Capítulo com foco em um gênero
<p>Isso eu já vi/Isso eu ainda não vi: Atividades de revisão ou apresentação de itens pontuais importantes para a apropriação da linguagem escrita Minha canção Atividade criativa de fruição de uma canção brasileira e orientações para a produção de um texto verbal ou multissemiótico em diálogo com ela</p>
Seções especiais
<p>Conversa com arte: Atividades de análise de um objeto representativo de um tipo de arte (cinema, pintura, dança etc.) para observações sobre aspectos materiais, sentido construído, efeitos previstos e contexto de circulação</p>
<p>Expresse-se Atividades criativas breves de análise de outros objetos representativos do tipo de arte estudado na seção Conversa com arte para observação de similaridades e diferenças; produção ou divulgação de um objeto artístico</p>
<p>Entre saberes Atividades de resolução de problemas diversos relativos aos campos jornalístico/midiático, da atuação na vida pública ou das práticas de estudo e pesquisa; produção de um texto verbal ou multissemiótico para divulgação de resultados ou atuação na comunidade</p>
<p>Leitura puxa leitura Sistematização, em quadros, das leituras feitas no capítulo a fim de explicitar os ganhos para o repertório pessoal do aluno; eventualmente inclusão de sugestão</p>
<p>Biblioteca cultural em expansão Sistematização, em quadros, de sugestões de obras literárias, filmes, museus virtuais etc. que dialogam com uma das leituras do capítulo e podem interessar àqueles que a apreciaram</p>

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p. XXV- XXX).

Como ser verá mais adiante no capítulo três “A poesia em ‘SE LIGA NA LÍNGUA Leitura, Produção de Texto e Linguagem’”, abordamos o capítulo cinco do LD que propõe o gênero poético como eixo central de ensino e aprendizagem. Nele, a seção “Leitura 1” busca apresentar os aspectos do poema visual de Arnaldo Antunes (p.140) e introduzir a respeito da

poesia. Em seguida, a seção “desvendando o texto” (p.140) empreende o estudo do texto literário com questões.

Nesse sentido, as seções subsequentes do mesmo capítulo recebem novos poemas e novas atividades de estudo, como, por exemplo, a seção “Leitura 2” que recebe o poema de Ivan Junqueira intitulado “O aeroplano” (p.141).

Não pretendemos tecer comentários a todas as seções citadas no quadro, mas compreendemos a relevância de suas prescrições no ensino e aprendizagem dos gêneros. E, como se notará no capítulo três deste estudo, à medida que os poemas e suas atividades forem discutidos, as seções serão devidamente citadas.,

Quadro 6 – Os boxes do livro didático

<p>Biblioteca cultural Convite ao aluno para pesquisa de sites que podem ampliar seu conhecimento acerca de um artista ou tema em foco. • Alguns dos boxes são acompanhados de orientações específicas</p>
<p>Investigue em Convite ao aluno para pesquisa em material produzido por outras disciplinas para abordar uma questão específica. • Os boxes estão acompanhados pelas respostas e, eventualmente, por orientações específicas.</p>
<p>Fala aí Pergunta provocativa que instiga a reflexão e o debate acerca de um tema com implicações éticas, morais ou estéticas. • Evite tratar o boxe como atividade secundária, de pouca importância. Ele contribui para a leitura ativa do texto e para o dinamismo da aula. • Planeje o melhor momento de explorar o boxe, considerando as características de sua turma, como a maior ou menor adesão a situações de debate. • Aproveite as questões para instigar a turma a refletir e debater e esteja muito atento ao que é dito, ao que fica implícito na fala e também ao que é sugerido por gestos, olhares e silêncios, uma vez que estão em questão temas relativos a competências socioemocionais. • Procure a parceria de outros profissionais da escola caso note algum comportamento que precisa ser acompanhado ou sofrer interferência imediata. • Os boxes são acompanhados de orientações específicas.</p>
<p>Se esse [gênero] fosse meu/ minha Atividade que propõe alguma interferência em um dos textos estudados no capítulo. • Os boxes são acompanhados de orientações específicas.</p>
<p>A língua nas ruas Orientação de atividade de investigação de uso real da língua na mídia ou pelos falantes da comunidade. • Os boxes são acompanhados de orientações específicas e contam com expectativas de resposta.</p>
<p>Abuse da língua Desafio de caráter lúdico para a produção de um pequeno texto empregando um tópico gramatical em estudo. • Os boxes são acompanhados de orientações específicas e/ou contam com sugestões de respostas.</p>
<p>Sabia? Apresentação de informações complementares ou curiosidades acerca de um tema em estudo.</p>

Lembra? Revisão sintética de conceitos já estudados e necessários à realização de alguma atividade
Boxes-conceito Síntese de um conceito em estudo.
Boxes informativos Apresentação de informações extras relevantes para um tópico em estudo.
Da observação para a teoria Sistematização das observações sobre o gênero promovidas nas atividades de Leitura 1 e Leitura 2.
Dica de professor Apresentação de orientações pontuais que ajudam o aluno a compreender um termo técnico ou a realizar uma atividade proposta.
De quem é Apresentação sintética de informações acerca do artista que produziu os textos estudados em Leitura 1 e Leitura 2.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, (2018, p. XXXI).

Os boxes também são elementos significativos na organização metodológica da coleção, de modo que oferecem informações relevantes para o processo de ensino e aprendizagem de um dado gênero. No capítulo “POEMA: a expressão do eu” e “Leitura 1”, por exemplo, tem-se o boxe “De quem é o poema?” com informações bibliográficas de Arnaldo Antunes (p.140). Em seguida, verifica-se o boxe “Da observação para a teoria”, que busca sistematizar o que é um poema (p.141).

Por exemplo:

Da observação para a teoria [...] O poema é um gênero textual do campo literário. Ele se caracteriza pelo trabalho apurado, especial, com as palavras, mas também por outros recursos de linguagem, como a distribuição e a diagramação das letras ou o formato do texto na página, que podem ser mobilizados intencionalmente para construir sentidos e causar efeito sobre o leitor. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 141)

Optamos por citar todas as seções e boxes da coleção para uma melhor compreensão de seu funcionamento. Não propusemos comentários específicos para cada uma dessas seções e boxes, mas importante reiterar que retornaremos alguns desse elementos durante o processo de estudo das atividades de leitura de poesia, pois, como se verá mais adiante, eles compõem e estruturam o processo de ensino, leitura e estudo dos gêneros trabalhados pelo Livro Didático e, nesse caso, os abordaremos quando estiverem vinculados ao gênero poético.

3. Aspectos da poesia e da leitura literária: por que ler a poesia na escola?

Este capítulo realiza a discussão de algumas particularidades da poesia e sua leitura, a partir das contribuições de poetas e teóricos do campo das Letras, como, por exemplo; Paz

(1982), Eliot (1991), Faustino (1997), Pinheiro (2018), Moriconi (2002). Nesse escopo, discute-se acerca das potencialidades da poesia enquanto conhecimento, experiência e sua função social.

Associado a isso, observa-se as especificidades da leitura desse gênero no âmbito escolar, o que supõe levar em consideração a recepção estética que a leitura de poesia demanda. Desse modo, ancorados nas discussões das teorias recepcionais (JAUSS, 1994; ZILBERMAN, 1989), argumenta-se em que medida o estudo da poesia pautada no polo do leitor pode ser mais consistente para práticas assertivas de leitura literária no espaço escolar.

3.1. As potencialidades da poesia: prazer estético e humanização do sujeito leitor.

Com a intenção de refletir sobre o conceito de poesia lírica, partimos do ponto de que toda linguagem pode possuir aspectos poéticos. Desde uma carta de amor até um gesto delicado, é possível notarmos a poesia. Mas, de acordo com escritos de Octavio Paz (1982) e Italo Moriconi (2002), é apenas no receptáculo poema que ela se manifesta em sua plenitude. Assim, a palavra poesia prevê distintos sentidos, desde aqueles em que romances e canções podem ser poéticos, em sentido amplo, até aqueles que consideram a poesia como algo presente no receptáculo poema, em sentido mais restrito. Sendo assim: “Toda linguagem tem seu quê de poesia. Mas no poema é onde o ‘que’ da linguagem está mais em pauta” (MORICONI, 2002, p.8).

Segundo Italo Moriconi (2002, p.8-9):

Ocorre que a palavra poesia abrange sentidos que vão além da linguagem verbal, oral ou escrita. Ela também se refere a um universo muito mais amplo e menos exclusivo ou especializado que o livro e da leitura. É o além-livro da poesia. Que tem a ver com o universo toda da cultura, tem a ver com o ar que nos envolve. Um filme pode ter poesia. Um gesto, comum ou excepcional, pode ter poesia. A poesia é popular. Se mulher é flor, a poesia está na boca do povo, vem da boca do povo. Espera-se que a poesia enquanto arte específica das palavras de algum modo revele ou esteja articulada com essa poesia além-livro, essa poesia além da vida.

Para Octavio Paz (1982), a poesia se faz presente em várias formas de arte, não se restringindo apenas ao poema, assim como nem toda obra construída de acordo com as leis métricas é poética, isto é, nem todo poema contém poesia. “[...] essas obras métricas são verdadeiros poemas ou artefatos artísticos, didáticos ou retóricos?” (PAZ, 1982, p. 22).

Para o poeta mexicano, um soneto somente pode ser considerado um verdadeiro poema quando é tocado pela poesia, ou seja, quando é um exercício espiritual capaz de libertar o seu leitor dos seus sentimentos interiores.

A poesia tem a potência de revelar, iluminar o mundo ao mesmo tempo ela “cria” magicamente outro. Caso não tenha essa força, é apenas uma forma literária com recursos retóricos, estrofes, metros, rimas, dentre outros. Por outra parte, no mundo existe poesia sem poema, pois “[...] pessoas, paisagens e fatos costumam ser poéticos. O ser humano pode ser poesia sem ser poema. Já o poeta é o fio condutor e transformador dessa corrente poética” (PAZ, 1982, p. 22), como, por exemplo, os sentimentos subjetivos de alguém que escreve sobre um momento íntimo e profundo de seu dia a dia ou sobre as emoções de um jovem enamorado.

Todavia, segundo Paz (1982), somente no poema a poesia se isola e se revela plenamente: “o poema não é uma forma literária, mas o ponto de encontro entre a poesia e o homem. Poema é um organismo verbal que contém, suscita ou emite poesia. Forma e substância são a mesma coisa” (PAZ, 1982, p.22).

Desse modo, o poema é um lugar material enquanto a poesia, um estado de espírito capaz de modificar o mundo, pois nos faz olhar para a vida de uma maneira renovada na medida em que expande os sentidos pré-estabelecidos da linguagem cotidiana.

Assim, concebida nos termos de Octavio Paz (1982), a experiência estética com a poesia na escola, pode ser muito promissora, pois o gênero é abordado como uma ação capaz de mudar nossa visão trivial do mundo. Ou seja, a poesia sentida na leitura dos poemas, seja ela em silêncio ou em voz alta na escola, deve ser compreendida como uma via de libertação do educando, no que se refere a seus limites psicológicos, culturais, sociais e históricos.

No entanto, a realidade pedagógica que muitas vezes presenciamos – que passa pela falta de condição material da escola e do professor – muitas vezes secundariza a leitura literária como um tipo de leitura que não possui um caráter prático evidente, aplicado às relações sociais. Nesse sentido, vemos reiterados movimentos de leitura de poesia na sala de aula preocupados com as respostas certas ou com o estudo estritamente estrutural de recursos retóricos como estrofes, metros e rima, por exemplo.

Na esteira do debate e reflexão sobre a poesia, o poeta e crítico literário Mário Faustino questiona sobre a finalidade do texto poético: “Afinal de que serve a poesia?” (FAUSTINO, 1997, p. 27). A resposta para essa questão reúne uma série de reflexões sobre a obra de arte de modo geral. Dentre elas, destaca-se que uma “teleologia” de uma dada obra de arte é inconcebível, haja vista que a arte em si não tem que ser útil: sua beleza basta e justifica sua existência, ressalta o poeta. Entretanto, no interior dessa discussão, Mário Faustino pondera

sobre as múltiplas valências da poesia, visto que há poemas que foram escritos para fins os mais diversos. Mas a poesia consiste em um meio e não um fim específico: “aliás, bem sabes que sempre considerei minha arte como um meio, jamais como um fim em si” (FAUSTINO, 1997, p.28).

Nessa discussão sobre a função da poesia, o gênero pode ser compreendido como um meio de **comover**, **alegrar** e **ensinar** os “homens” de acordo com a Arte Poética de Horácio. *Ut docet* (ensinar), *ut moveat* (comover), *ut delectat* (deleitar). Assim, na diversidade que constitui a poesia, interessa-nos aqui aquela que “rejubila” o “homem”, estimulando sua alegria de viver, aquela que “deleita” o leitor. Todo poema merecedor do nome de lírica ensina e comove seu leitor (FAUSTINO, 1997). Já a poesia trágica, em sua expressão mais intensa no poema, permite ao leitor um impacto mais forte no processo de recepção, de modo a provocar em sua alma uma espécie de catarse, uma purgação, uma purificação: “Aquele que verdadeiramente vive um poema, imediatamente, por mais que disso não se dê conta, muda de vida” (FAUSTINO, 1997, p. 30).

Sendo assim, a poesia possui a característica de comunicar uma experiência do mundo de modo singular: “Toda grande poesia, aquela particular aquela do tipo ‘comovente’ relembra ao homem sua grandeza, seu alto destino. Recorda, igualmente, a quem vive, a seriedade, a importância da vida” (FAUSTINO, 1997, p. 30).

Indubitavelmente, a poesia ensina, comove e deleita seu leitor e seu ouvinte. Mas quanto ao artista? A poesia lhe serve de alguma coisa? Para Mário Faustino, no processo de criação poética, o poeta exerce uma comunicação consigo próprio, organizando-se através de sua poesia. Nessa ordenação pessoal, o poeta oferece a possibilidade de “purgar” e melhorar o seu leitor/ouvinte, ao passo que purga e melhora, também, a si mesmo.

Vemos que:

Através de sua arte o poeta se concentra, se afirma, se liberta – da mesma maneira que os demais homens, cada um em seu ofício, ou em sua devoção. Todo poeta digno de ser como tal considerado pelo povo (que nele vê, por bem, ou por mal, um dos seus guias e porta-vozes) considera sua vida como um processo ininterrupto de aperfeiçoamento. Nesse processo entra a poesia como instrumento principal. (FAUSTINO, 1997, p. 31)

Nesse sentido, a poesia pode servir à sociedade de dois modos, passivamente ou ativamente. No primeiro modo, vemos que a poesia pode ser considerada como uma espécie de testemunha interpretativa das diversas fases espaciais/temporais da expansão/evolução de uma dada sociedade. Aqui, a poesia pode ser compreendida como as demais artes: “um documento vivo, expressivo, do estado de espírito de certo povo, em dada região, numa época determinada”

(FAUSTINO, 1997, p. 33). No segundo modo, a poesia pode exercer sobre seu povo uma espécie de evolução social, criticando no sentido mais profundo uma parte da humanidade ou toda a humanidade de uma dada época, provocando transformações de ordem ideológicas e utópicas.

Assim, as contribuições de Mário Faustino (1997) são vitais para compreendermos a importância do trabalho com a poesia na escola. Justifica-se sua leitura e seu ensino pela possibilidade da experiência estética que – além de ter sua finalidade em si mesma – é um meio para ensinar e comover cada estudante, a sua maneira, diante da vida e do mundo.

Pensando nas relações entre escola e poesia, é oportuno retornarmos à defesa da literatura realizada pelo professor e crítico literário Antonio Candido (1995). No texto magistral “O direito à literatura”, Candido assevera que a literatura, a poesia e a arte são bens incompressíveis para a humanidade, assim como a alimentação, a moradia, a instrução e a saúde. A partir da possibilidade de fabulação e imaginação por meio da leitura literária, o acesso à literatura deve ser direito de todos, sem distinção de classe, gênero ou quaisquer diferenças sociais visto que:

[...] não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado”. (CANDIDO, 1995, p. 244-246)

Como direito de fabulação, de sonho e imaginação, a arte da palavra também consiste em um direito essencial do ser humano, indispensável à sua formação, equilíbrio psíquico e espiritual. Em outras palavras, a literatura é um meio de “humanização” do sujeito, à medida que penetra no consciente e subconsciente do leitor, auxiliando o indivíduo na organização de sua vida.

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto dela), 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. (CANDIDO, 1995, p.182)

Então, a poesia desempenha grande função social já que permite ao seu leitor reflexões para um melhor convívio em sociedade, assim como uma relação menos conflituosa consigo mesmo.

Na poesia “[...] há sempre a comunicação de alguma nova experiência, ou a expressão de algo que experimentamos e para o que não temos palavras – o que amplia nossa consciência ou apura nossa sensibilidade” (ELIOT, 1991, p. 91). A “forma” como o texto poético comunica

uma dada experiência possibilita ao leitor um importante diálogo que encoraja suas emoções, sua sensibilidade e modo de ver e estar no mundo (ELIOT, 1991; PINHEIRO, 2018).

Na educação, a leitura de poesia deve ser concebida como um direito essencial do estudante à medida que essa leitura, definitivamente, interfere no processo de humanização do sujeito leitor, no sentido pensado por Antonio Candido. Na estrutura poética, por exemplo, há um modelo de coerência gerado pela força da “palavra organizada” sendo um fator capaz de ordenar a própria mente e sentimento do estudante e, por conseguinte, aguçar sua visão de si mesmo, do outro e do mundo (CANDIDO, 1995).

3.2. A experiência estética: a teoria da recepção e o papel do leitor literário.

As reflexões da teoria recepção surgem a partir da aula inaugural de Hans Robert Jauss, intitulada “A história da literatura como provocação à Ciência da Literatura”, na Universidade de Constança⁴, Alemanha, em 1967. A provocação de Jauss sucede em meio à crítica de abordagens imanentes do texto literário, que não levavam em consideração o eixo leitor-texto-autor, assim como a história social do leitor literário. Em outras palavras, não se verificava uma análise do leitor em correlação com a obra de arte, de modo a entender que as leituras de um texto literário são distintas a depender da época e do contexto em que o leitor se situa. Assim, o ponto de partida de Jauss foi a renovação da relação entre história e literatura (ZILBERMAN, 1989).

As propostas da estética da recepção para o estudo do texto literário se centram no leitor/recepção e não, meramente, no autor e na obra. O texto literário é concebido como um bem potencialmente “**emancipador de seu destinatário**”, pois a leitura tem um papel atuante/transformador à medida que participa do processo de “pré-formação e motivação do comportamento social” do leitor (ZILBERMAN, 1989).

Sendo assim, a experiência estética é objeto de prazer e conhecimento, mas também possui função transgressora pelo fato de o texto contrariar um código pré-estabelecido. Nessa corrente teórica, o texto é um estímulo para a intensificação de um processo de comunicação que visa a uma ação libertadora: a obra literária permite a seu destinatário se livrar de uma engrenagem opressora – que pré-concebe a nossa vida – a partir do processo de recepção e recriação de suas experiências de mundo (ZILBERMAN, 1989).

⁴Dentre outros estudiosos relacionados à discussão, destacam-se as contribuições de: Wolfgang Iser, Hans Neuschäfer, Hans U. Gumbrecht, Karlheinz Stierle e Manfred Fuhrmann (FIGUERELLI, 1988, p.266).

Desse modo, caracterizada como um processo de emancipação do leitor, a experiência estética proporciona ao leitor uma percepção da distância entre ele e a “realidade” convertida em espetáculo, em obra de arte. Assim, permite a incorporação de novas normas para atuação e entendimento da vida prática (ZILBERMAN, 1989, p.54).

Jauss visualiza a experiência estética enquanto prazer desinteressado: além do prazer sensorial, este tipo de prazer sucede por meio de uma distância; uma tomada de posição, mediante a qual se encontra prazer no objeto de prazer. O prazer estético é uma atividade de conhecimento distinta do conhecimento conceitual: “o sujeito do prazer conhece-se no outro, traz a alteridade do outro para dentro de si, ao mesmo tempo que se projeta nessa alteridade”. (COSTA LIMA, 2002, p.42). Em outras palavras, o objeto não se faz presente unicamente para que alguém sinta prazer nele, mas se coloca numa distância em que não se perde sua qualidade de objeto autônomo.

Para Jauss, em especial, a experiência estética consiste no: prazer originado da oscilação entre o eu e 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, 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)

A experiência estética é composta por três atividades simultâneas e complementares: a *poiesis*, a *aisthesis* e a *katharsis*. A *poiesis* (criação) equivale ao prazer do leitor se sentir coautor de uma obra literária. Já a *aisthesis* (sensação) está mais relacionada à experiência estética do leitor, isto é, ao efeito provocado pela obra de arte na “renovação da percepção do mundo circundante”, no processo da leitura literária (ZILBERMAN, 1989).

Já a *katharsis* (purificação), por sua vez, consiste na realização de um processo de identificação que condiciona o leitor a assumir novas normas do comportamento social. Possui função social pelo fato de inaugurar ou legitimar normas e, concomitantemente, liberta o leitor dos compromissos cotidianos, ao oferecer uma percepção mais ampla e crítica do mundo (ZILBERMAN, 1989).

Portanto, as experiências estéticas estão pautadas nesses três estágios que são características do papel transgressor e comunicativo da arte verbal e para que elas sejam concretizadas, deve-se levar em conta a capacidade de identificação de cada sujeito leitor no ato de leitura.

O conceito de leitor de Jauss é concebido em de dois modos: o de horizonte de expectativa e o de emancipação (ZILBERMAN, 1989). O horizonte de expectativa é resultado de um composto dos códigos vigentes e da soma de experiências sociais acumuladas do leitor.

Assim como em toda experiência real, também na experiência literária que dá a conhecer pela primeira vez uma obra até então desconhecida há um saber prévio, ele próprio um momento dessa experiência, com base no qual o novo de que tomamos conhecimento faz-se experienciável, ou seja, legível, por assim dizer, num contexto experiencial. Ademais, a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. (JAUSS, 1994, p. 28)

Nesse sentido, o leitor possui uma bagagem que contribui imensamente para a consolidação da interpretação da obra de arte no processo de recepção literária. Diante disso, a história e as emoções do leitor participam ativamente no processo de participação de recepção da obra literária.

Já a emancipação consiste na finalidade e efeito alcançado pelo texto literário que libera o destinatário das percepções usuais do mundo e proporciona uma nova visão da realidade (ZILBERMAN, 1989).

Apresentamos, brevemente, algumas das propostas da teoria da recepção elencadas para o estudo das obras literárias no polo do leitor. Nos moldes dessa corrente teórica, parece-nos que o potencial estético da comunicação especial da poesia pode ser alcançado em sala de aula caso as práticas de leitura literária estejam direcionadas aos sentimentos e emoções dos estudantes, despertados pela leitura e discussão dessa leitura. A partir das impressões de leituras de cada um dos estudantes e os sentimentos despertados, a formação estética pretendida pela BNCC (2017) poderá ser vindoura, de modo a contemplar a formação de um sujeito leitor que não somente desenvolve comentários e apreciações estéticas, mas também apresenta um prazer desinteressado diante da poesia, isto é, que o gênero poético passe a fazer parte da vida desse sujeito – dentro e fora da escola.

4. A poesia no Livro Didático.

Este capítulo aborda os aspectos metodológicos que embasam a investigação e realiza a análise das atividades de leitura de poesia às luzes da teoria da literatura e das competências para educação literária da BNCC (2017).

4.1. Aspectos teóricos e metodológicos da investigação.

Conforme vimos, nosso recorte de estudo diz respeito ao 6º ano do Ensino Fundamental e propõe como *corpus* de estudo o material didático selecionado “SE LIGA NA LÍNGUA Leitura, Produção de Texto e Linguagem” (2018), elaborado por Wilton Orundo e Cristiane

Siniscalchi (2018), da Editora Moderna LTDA. Buscamos observar os poemas e os tipos de questão oferecidos pelo material, tendo como suporte sobretudo as teorias recepcionais a fim de problematizar o tratamento dado à poesia no LD. Propomos averiguar mais especificamente se as atividades para o trabalho com esse gênero contribuem de fato para a formação do leitor literário, desenvolvendo habilidades e competências específicas para a leitura de uma linguagem deliberadamente estilizada e que propõe um tipo especial de comunicação. Cabe retomar a informação de que nossos pontos de análise dizem respeito:

I. às orientações no material didático e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que auxiliam o professor na definição do gênero poesia e no trabalho com ele em sala de aula;

II. aos encaminhamentos do livro didático especificado que pretendem promover a leitura de fruição e a formação de um leitor crítico em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

III. à relação entre língua portuguesa e literatura no material didático que tanto pode promover uma compreensão mais ampla da complexidade da linguagem quanto secundarizar a linguagem literária enquanto linguagem sem aplicabilidade direta na leitura e na atuação no mundo.

Nessa esteira, elaboramos um Quadro de catalogação dos aspectos da proposta de leitura e estudo dos poemas inseridos no LD, contendo os seguintes aspectos, a saber: Título e autor(a); Enunciado; Capítulo; Poema; Capítulo; Questões; Seção; Sugestões de leitura/abordagem do texto literário; Referências do texto literário.

Quadro 7 - Catalogação das atividades de leitura da poesia no LD

Título e autor (a)
Enunciado
Poema
Capítulo
Questões
Seção
Sugestões de leitura/abordagem do texto literário
Referências do texto literário

Fonte: elaborado pelos autores.

Pode-se conferir o protocolo criado para a apreciação de cada atividade de leitura de poesia. Com isso, tem-se uma primeira organização e apresentação do tratamento dado à leitura de poesia no LD. Com a distribuição do texto do material didático no quadro em correlação com cada um dos seus aspectos, verifica-se uma base geral do *corpus*, assim como a possibilidade de pensar em categorias.

As categorias elaboradas para esta reflexão são duas, a saber: 1). O estudo da poesia em correlação com outros gêneros discursivos; 2) O estudo da poesia como elemento central do capítulo. Os poemas/atividades de leitura foram postos em categorias de acordo com seguintes critérios, a saber: a) observação dos poemas em capítulos em que o gênero central de estudo é o literário; b) observação dos poemas em capítulos que o gênero central de estudo não é o literário.

No interior dessas duas categorias, serão debatidos alguns pontos que norteiam mais sistematicamente nossa análise da leitura de poesia a partir do suporte didático, como a adequação do próprio texto à série escolar, os enunciados com os quais o LD trabalha e as orientações oferecidas aos professores no manual para o professor. Vamos ponderar em que medida as questões de leitura contribuem para uma formação do senso estético do estudante, para que o discente tenha uma experiência estética com a leitura, em conformidade com as orientações da BNCC.

4.2. O estudo da poesia em correlação com outros gêneros discursivos.

Nesta categoria intitulada “O estudo da poesia em correlação com outros gêneros discursivos”, exibiremos os poemas encontrados no Livro Didático que estão inseridos nos seguintes capítulos, a saber:

Quadro 8 – A poesia em capítulos com focos em outros gêneros discursivos

Segundo Capítulo “Verbetes: palavra que explica palavra”:
<ul style="list-style-type: none"> • “A estrela”, de Ferreira Gullar;
Quarto Capítulo “Relato de experiência: contar o que houve comigo”:
<ul style="list-style-type: none"> • “Classe mista”, de Carlos Drummond de Andrade; • “Considerações de Aninha”, de Cora Coralina;
Oitavo Capítulo “Conto: que delícia que é contar!”
<ul style="list-style-type: none"> • “Árvore”, de Manoel de Barros.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018)

Vejam os que tais poemas estão inseridos em capítulos específicos segundo os quais o gênero central de estudo não é o gênero poético, mas sim gêneros textuais e orais, a saber: o gênero textual verbete, no segundo capítulo; o gênero oral relato de experiência, no quarto capítulo; o gênero literário conto, no oitavo capítulo. De antemão, é importante destacar que o tratamento dado ao gênero poético é menor em correlação com o quinto capítulo (“POEMA: a expressão do eu”) que, por sua vez, propõe o gênero poema como eixo central de discussão. A análise do quinto capítulo será apresentada mais adiante.

Em relação aos poemas desta categoria, os objetivos de leitura sucedem, por vezes, de modo mecanicista, a fim de que os alunos possam compreender melhor os outros gêneros. É nesse sentido que organizamos e problematizamos as propostas de leituras dos próximos poemas/categoria.

4. 2.1. “A estrela”, de Ferreira Gullar.

Na sequência, exibimos uma imagem do primeiro poema levantado no LD. O nome do poema é a “A estrela” e é de autoria do poeta Ferreira Gullar (São Luís, Maranhão, 1930-2016). Vejamos:

Imagem 4 – Página do Manual do Professor

Textos em conversa

O gênero textual verbete exige a habilidade de definir, isto é, indicar com precisão o sentido de algo. Você terá agora um poema que apresenta uma definição. Foi escrito pelo poeta maranhense Ferreira Gullar (1930-2016).

A estrela

Gatinho, meu amigo,
fazes ideia do que seria uma estrela?
Dizem que todo este nosso imenso planeta
coberto de oceanos e montanhas
é menos que um grão de poeira
se comparado a uma delas.

Estrelas são explosões nucleares em cadeia
numa sucessão que dura bilhões de anos
O mesmo que a eternidade
Não obstante, Gatinho, confesso
que pouco me importa
quanto dura uma estrela
Importa-me quanto duras tu,
querido amigo,
e esses teus olhos azul-azul
com que me fitas.

In: FERREIRA GULLAR et al. Poetas. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 65.

Atividade Cultural
Conheça a biografia do poeta no site da Academia Brasileira de Letras. Ali também está o curso que ele fez quando foi eleito "imortal".

Questão 3 – A figura do eu lírico será explicada no Capítulo 5. Neste momento, basta dizer que é o nome dado a quem está falando no poema, um ser ficcional, que não necessariamente é o poeta.

1 A terceira estrofe do poema de fine o que é uma estrela. Transforma num verbete de dicionário linguístico.

2 Identifique os seres que, nesse poema, equivalem a eu, tu e ela. Escreva no espaço.

3 A linguagem é mais objetiva quando o eu lírico fala de ela ou de tu? Quando fala de ele?

4 Agora considere de que modo a linguagem é responsável pela impressão de afastamento em relação a ela e de intimidade com tu? Escreva no espaço.

5 O que significa a expressão *fazer ideia*, do segundo verso?

6 Observe o conteúdo das estrofes 2, 3 e 4. Como elas se relacionam com a primeira estrofe?

7 A partir da quinta estrofe, percebemos que a definição de estrela é um pretexto para o eu lírico expressar um sentimento. Qual?

8 O título "A estrela" passa, então, a se referir a duas ideias. Quais seriam?

A estrela como corpo celeste, citada no início do poema, e o Gatinho, que seria a estrela no sentido conceitual, isto é, algo muito importante na vida do eu lírico.

61

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, (2018, p.61)

Presente no capítulo dois (Verbetes: palavra que explica palavra) e Inserido na seção “Texto em conversa”, o poema “A estrela” possui enquanto enunciado uma apresentação do gênero textual verbete. Em seguida, verifica-se uma ilustração de Vicente Mendonça. Nela, há uma menina e um gato amarelo. Na sequência, as questões dissertativas que são oito no total. A seção “Biblioteca cultural” recomenda que o aluno entre no *site* da Academia brasileira de Letras com a finalidade de conhecer a biografia do autor. O “Manual em U”, por seu turno, apresenta as habilidades e competências elencadas para seção “Texto em conversa” e comenta a respeito da questão três; especificamente no que diz respeito ao conceito de eu lírico, de modo que ela recomenda que não antecipe sua sistematização, pois maiores informações sobre a figura do eu lírico sucederão no capítulo cinco: “Poema: a expressão do eu”.

Seção Textos em conversa
Sugestões de leitura/abordagem do texto literário Em “Manual em U”:
<ul style="list-style-type: none"> • Questão 3– A figura do eu lírico será explicada no Capítulo 5. Neste momento, basta dizer que é o nome dado a quem está falando no poema, um ser ficcional, que não necessariamente é o poeta • Questão 3– A figura do eu lírico será explicada no Capítulo 5. Neste momento, basta dizer que é o nome dado a quem está falando no poema, um ser ficcional, que não necessariamente é o poeta. • Competências e Habilidades: CG: 1, 2, 3, 4, 5 CEL: 1, 2, 5, 6 CELP: 1, 2, 7, 9, 10 EF67LP28, EF69LP48 • Em “Biblioteca cultural”: Conheça a biografia do poeta no site da Academia Brasileira de Letras. Ali também está o discurso que ele fez quando foi eleito “imortal”.
Referências do texto literário In: Ferreira Gullar et al. Poesia. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. P. 65. Fonte: ORMUNDO; SINISCALCHI (2018, p.61).

O poema “A estrela” permite ao estudante construir uma imagem poética particular, com a imaginação e a emoção, para um bichinho de estimação, no caso um gato. A imagem inicial do eu lírico em diálogo com seu felino (“Gatinho, meu amigo”) desencadeia uma sequência de imagens (estrelas, planeta, oceanos e montanhas, etc.) que culminam com um sentimento singular que é o afeto do menino por um animal de estimação. É importante ressaltar que nossa compreensão da palavra “imagem” parte dos pressupostos de Octavio Paz, no ensaio “O arco e a lira” (1982). Segundo o poeta mexicano, imagem é toda forma verbal, frase ou conjunto de frases ditas pelo poeta, as quais constituem juntamente um poema.

Desse modo, o poema em seu todo ou em suas partes apresenta uma imagem poética como o poema em questão. Vejamos mais uma vez.

A estrela

Gatinho, meu amigo,
fazes ideia do que seja uma estrela?
Dizem que todo este nosso imenso planeta
coberto de oceanos e montanhas
é menos que um grão de poeira
se comparado a uma delas
Estrelas são explosões nucleares em cadeia
numa sucessão que dura bilhões de anos
O mesmo que a eternidade
Não obstante, Gatinho, confesso
que pouco me importa
quanto dura uma estrela
Importa-me quanto duras tu,
querido amigo,

e esses teus olhos azul-safira
 com que me fitas.
 (GULLAR, 1992 citado por ORMUNDO; SINISCALCHI, p.61, 2018)

O afeto que o eu lírico sente por seu felino transporta o leitor para inúmeras sensações. Caso ele tenha um animal de estimação, recordará de seu cachorro ou gato, assim como poderá perceber como nós, seres humanos, podemos estabelecer uma relação de amor e cumplicidade com os animais ou até mesmo podemos estabelecer uma comunicação com eles. No entanto, esse caráter plurissignificativo próprio da poesia, relacionado à possibilidade de seu leitor associar vivências passadas, antecipar vivências futuras e exercitar sua imaginação e criatividade são secundarizadas com a atividade de leitura proposta pelo LD. Ou seja, como nos ensinam as contribuições da teoria da recepção, a capacidade de emancipar o destinatário (ZILBERMAN, 1989) do referido poema pode ser enfraquecida pelas questões e atividades de leituras que o material didático recomenda.

Dito isso, notemos que o poema é introduzido no LD a partir de um trabalho com o gênero textual verbete no item enunciado: “O gênero textual verbete exige a habilidade de definir, isto é, indicar com precisão o sentido de algo. Você lerá agora um poema que **apresenta uma definição**” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.61, grifo nosso). Ora, já no enunciado vemos dois problemas se temos em vista a leitura para a formação do leitor fruidor, ou seja, aquele que sente prazer com as imagens promovidas pela poesia, que imagina e significa individualmente o texto (BRASIL, 2017; CUNHA, 2014). O primeiro problema diz respeito à leitura da poesia, antes de tudo, servir para a compreensão do gênero textual verbete. Já o segundo problema esbarra na questão da plurissignificação da linguagem literária, pois os autores parecem restringir a imagem da estrela a uma definição de estrela pertencente muito mais à linguagem denotativa ou cotidiana, não abrindo espaço para o leitor se tornar um copartícipe da criação poética (PORTOLOMEOS, BOTEGA, 2021).

A sequência dos enunciados continua promovendo o estudo do gênero textual em detrimento de qualquer possibilidade de estabelecer uma relação de prazer com a leitura, haja vista a primeira questão: “1- A terceira estrofe do poema define o que é uma estrela. Transforme-a num verbete de dicionário linguístico” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.61). É importante frisar que o poema está inserido no capítulo de número dois do LD, intitulado “Verbetes: palavra que explica palavra”. Assim, o gênero textual verbete se torna o eixo central de estudo e a leitura do poema “A estrela” representa a oportunidade para o aluno de compreender esse conteúdo. Não há qualquer menção à especificidade da leitura poética,

como por exemplo, à significação particular a partir das imagens sugeridas pelas leituras das palavras.

A proposta para resolução da questão no Material do professor, por sua vez, oferece soluções mecânicas para o docente nessa e nas questões subsequentes: “[1. Sugestão: Estrela (es.tre. la) s.f. explosão nuclear em cadeia numa sucessão que dura bilhões de ano” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.61). Ainda que compreendamos a importância do trabalho com gêneros textuais distintos, é muito problemático para o jovem estudante, na primeira atividade de leitura literária do 6º ano, ter que “transformar” uma parte de um poema em um verbete de dicionário, o que destoa completamente das competências (competência específica de linguagem cinco e competência específica de Língua Portuguesa nove) da BNCC para o trabalho com a poesia no Ensino fundamental, as quais versam sobre o caráter humanizador da leitura literária, propondo práticas de leituras que valorizem a linguagem literária como meio de acesso à imaginação e ao encantamento. Tal situação parece negligenciar décadas de denúncias feitas por pesquisadores sobre o caráter genérico de ensino de literatura presente na escola, no qual o texto literário é oferecido como pretexto para o ensino de gramática, história e/ou outras linguagens:

O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê: escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato de escritura. (LAJOLO, 1982, p.52)

Percebe-se que há quase quatro décadas, segundo a data de publicação do importante ensaio para a discussão do ensino de literatura, muitos pesquisadores vêm denunciando modos de se trabalhar com literatura que remetem para outros fins, diferentes da formação estética do aluno. Presente na coletânea “Leitura em crise na escola: as alternativas do professor” (1982), organizada por Regina Zilberman, o texto de Marisa Lajolo problematiza as relações entre texto literário e sala de aula. Para a autora, o texto literário não deveria ser instrumento para o ensino de valores morais, de gramática normativa da língua portuguesa, de história da literatura etc. Acreditamos, junto com Portolomeos e Botega (2020), que o texto literário nas aulas de literatura deve priorizar a relação entre texto-leitor conforme nos ensinam as contribuições das teorias recepcionais, pois:

o texto literário é organizado segundo uma lógica de comunicação muito particular que conta com um conjunto de procedimentos pensados para um efeito de fins estéticos, para um efeito que provoca a emoção do leitor, estimulando-o a descobrir, a partir de suas experiências individuais, novas perspectivas sobre a vida, o mundo e si mesmo, menos condicionadas socialmente. (PORTOLOMEOS, RODRIGUES, 2020, p.205)

Desse modo, a poesia na escola deve ser concebida como um bem cultural e artístico de grande relevância para o estudante, tendo em vista seu caráter emancipador como já discutimos aqui. Diante disso, é extremamente importante que o trabalho com a imaginação e a criatividade do aluno seja preservado no ensino da leitura literária. Não se verifica, nas questões iniciais com o gênero poesia no LD, um lugar especial oferecido para a formação do leitor literário. De acordo com o pesquisador Djalma Barboza Enes Filho (2015), na dissertação de Mestrado em Letras “Leitura literária na escola: a poesia no ensino fundamental”, a leitura de fruição é aquela ligada à capacidade de apreensão da beleza da linguagem estética, à capacidade de sentir emoções diversas, sonhar com mundos diversos e conhecer outras realidades: “A leitura para fruição proporciona prazer, gozo, apropriação do texto pelo leitor. É uma leitura que transmite emoções e provoca uma sensação de que ler é um processo livre e natural, que traz liberdade de escolha e expressão ao indivíduo” (ENES FILHO, 2015, p.56).

Essa realidade conflita com o que podemos observar nas questões seguintes, relativas ao mesmo poema de Ferreira Gullar:

2- Identifique os seres que, nesse poema, equivalem a eu, tu e ela. [R: Eu: eu lírico; tu: Gatinho; ela: estrela]

3- **A linguagem é mais objetiva** quando o eu lírico fala de ela ou de tu? [R: Quando fala de ela]

4- Agora conclua: de que modo a linguagem é responsável pela impressão de afastamento em relação a ela e de intimidade com tu? [R: O Gatinho é chamado de amigo e de querido, e o eu lírico fala diretamente com ele, criando intimidade, **enquanto a estrela é um assunto, tratado com linguagem objetiva**]

5- **O que significa a expressão fazer ideia**, do segundo verso? [R: Saber, supor.]

6- Observe o conteúdo das estrofes 2, 3 e 4. Como elas se relacionam com a primeira estrofe? [R: Elas apresentam a resposta da pergunta feita na primeira estrofe]

7- A partir da quinta estrofe, percebemos que a definição da estrela é um pretexto para o eu lírico expressar um sentimento. Qual? [R: O afeto pelo Gatinho]

8- O título “A estrela” passa, então, a se referir a duas ideias. Quais seriam? [R: A estrela como corpo celeste, citada no início do poema, e o Gatinho, que seria a estrela no sentido conotativo, isto é, algo muito importante na vida do eu lírico].

(ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.61. grifo nosso)

Vemos, mais uma vez, nas questões e nas indicações das respostas, atividades de leitura que limitam a possibilidade de o estudante ampliar sua percepção particular, suas impressões pessoais sobre o texto. Segundo as diretrizes da BNCC para o campo artístico-literário, o leitor literário não deve apenas compreender os sentidos dos poemas, mas ter a capacidade de fruí-los e compartilhar suas impressões estéticas (BRASIL, 2017). As questões e sugestões de

respostas deveriam, então, estimular a subjetividade e a imaginação do discente, mas, em vez disso, demonstram interesse pelo desenvolvimento de competências ligadas à linguagem denotativa, conhecimento sobre os aspectos do gênero verbete. Na segunda questão, ainda que a identificação dos seres (eu lírico, Gatinho e estrela) do poema seja relevante para a percepção das imagens poéticas, não há a promoção de um engajamento entre texto e leitura individualizada, não há um convite aos alunos para realizarem suas próprias interações com o poema.

Nessa esteira, partimos das considerações da estudiosa Annie Rouxel (2013) sobre a leitura literária para melhor analisarmos a escolarização da poesia no material didático. O artigo “Aspectos metodológicos do ensino de literatura” discute o papel da escola em práticas de leitura literária, tendo em vista a formação de um sujeito crítico, responsável e sensível diante dos mundos apresentados pela linguagem literária. O leitor do texto literário deveria, então, ser “[...] capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção” (ROUXEL, 2013, p.20). Para a autora, as práticas de ensino de literatura devem possuir a junção entre três polos, a saber: a) do estudante em sala de aula gerando uma comunidade interpretativa (FISCH 2007 citado por ROUXEL, 2013, p. 20); b) das obras literárias, dramáticas e poéticas ensinadas; c) da atuação pedagógica do professor, sendo de grande relevância para a recepção das obras lidas (ROUXEL, 2013). Sobre esse último polo, é importante destacar que a ação pedagógica do professor em relação ao material didático sucederá segundo sua formação acadêmica e formação continuada, o que precisa ser incrementado nas políticas públicas para a educação, pois dificilmente encontramos projetos nesse sentido, voltados para o ensino de literatura. Voltando à questão, o professor poderia utilizar o mesmo poema do LD e extrapolar as questões desse material para ensinar sobre as potencialidades da poesia de comunicar uma experiência de modo especial (FAUSTINO, 1997), fazendo com o que o aluno perceba que a leitura literária do poema “A estrela” demanda uma reflexão que passa, antes de tudo, pela experiência individual e emocional com o texto.

Vemos que as orientações oferecidas ao professor para realização das atividades do LD são mínimas. Apresenta-se apenas uma explicação sucinta sobre o que significa o eu lírico, segundo a qual se trata de quem diz algo no poema, um ser ficcional, distinto do eu empírico: “A figura do eu lírico será explicada no Capítulo 5. Neste momento, basta dizer que é o nome dado a quem está falando no poema, um ser ficcional, que não necessariamente é o poeta” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.61). É certo que essa observação tem o mérito de provocar uma reflexão no docente sobre o descompromisso da literatura com a “verdade”, sobre a estetização de dados da vida do autor na sua obra. Entretanto ela não é suficiente para uma

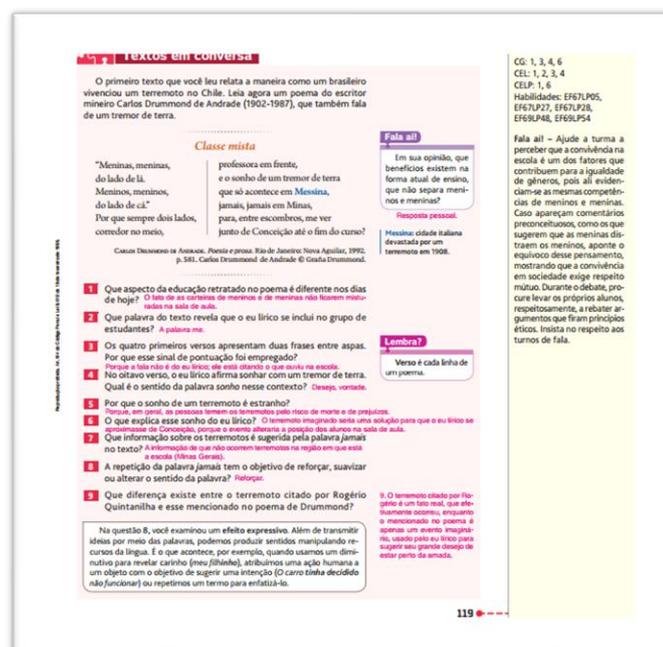
revisão do professor em relação a um tema muito debatido na atualidade sobre o esgarçamento das fronteiras entre o sujeito empírico e o sujeito lírico, havendo inclusive poetas contemporâneos que preferem não utilizar a terminologia canônica do eu lírico.

O que vemos no material didático até aqui não corresponde à prática requerida, pelo menos em parte, pela BNCC sobre a leitura literária, visto que não há espaço para a recepção de cada sujeito leitor, não se verifica um foco nas impressões particulares de leitura, não há recomendações de leitura silenciosa ou leitura em voz alta, dentre outras. Observando o LD, os enunciados das questões e as orientações de resposta não parecem contribuir para uma educação estética, pois apontam tão somente para uma compreensão do plano textual, sendo a abordagem do poema pelo LD, muitas vezes, um pretexto para o estudo da língua portuguesa. Uma alternativa para um ensino mais produtor de literatura, nesse caso, seria subverter o que está preestabelecido no LD, reconhecendo o papel da recepção do sujeito leitor, no sentido de contribuir para uma interpretação mais emocional e criativa que valorize a imaginação.

4.2.2. “Classe mista”, de Carlos Drummond de Andrade.

Na sequência, exibimos a imagem da página do segundo poema levantado no material didático, de autoria do poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade (Itabira, Minas Gerais, 1925-1987), o poema “Classe mista”:

Imagem 5 – Página do Manual do Professor



Fonte: Ormundo, Shiniscalchi (2018, p.119).

Inserido no capítulo de número quatro (RELATO DE EXPERIÊNCIA: contar o que houve comigo) e na seção “Textos em conversa”, o texto literário “Classe mista” está relacionado a um relato de experiência a respeito de um terremoto ocorrido no Chile. Isto é, o LD explica que o poema “Classe mista” tratará também de um tremor de terra. Ou seja, o gênero literário vem a reboque do principal estudo do capítulo que consiste no gênero oral relato de experiência (terremoto ocorrido no Chile, narrado por Rogério Quintanilha⁵). A atividade de leitura do poema “Classe mista”, por sua vez, não possui uma ilustração conforme no poema anterior, “A estrela”. As questões de estudo do poema são nove e todas dissertativas.

Em seguida, vemos o boxe “fala aí” e “Lembra?”. O primeiro propõe refletir sobre os benefícios das escolas que não separam meninos e meninas e, o segundo, lembrar aos alunos sobre o que são versos. Já o “Manual em U” elenca as habilidades e as competências concebidas para “Textos em conversas”, assim como possui também o boxe “fala aí” que busca contribuir para a discussão em sala de aula sobre a igualdade de gênero, em correlação com o evento sucedido no poema.

Na sequência, a transcrição dos dados da página do Manual do Professor para melhor depreender a atividade de leitura proposta para o poema de Carlos Drummond de Andrade, a saber.

Quadro 10 – **Catálogo das atividades de leitura da poesia no LD.**

Título e autor(a) Classe Mista, de Carlos Drummond de Andrade	
Enunciado O primeiro texto que você leu relata a maneira como um brasileiro vivenciou um terremoto no Chile. Leia agora um poema do escritor mineiro Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), que também fala de um tremor de terra.	
Poema “Meninas, meninas, do lado de lá. Meninos, meninos, do lado de cá.” Por que sempre dois lados, corredor no meio,	professora em frente, e o sonho de um tremor de terra que só acontece em Messina, jamais, jamais em Minas, para, entre escombros, me ver junto de Conceição até o fim do curso?
Capítulo 4º Cap. (RELATO DE EXPERIÊNCIA: contar o que houve comigo)	

⁵ “Oi. Meu nome é Rogério. Eu estou com a minha esposa e o meu filho pequeno aqui em Santiago. Ontem nós estávamos numa farmácia e f... dentro de um shopping center durante o tremor ontem à noite eee... nós sentimos o chão tremer, as prateleiras eee... fiquei com medo que alguma coisa pudesse cair, não aconteceu, mas... daí eu peguei o meu filho e minha esposa e nós saímos pela saída de emergência... era um shopping. Os chilenos todos fizeram isso, foram para a rua, parece que eles estão mais acostumados com esses fatos e estavam tranquilos. Durante a noite a gente voltou pro hotel e sentiu algumas vezes, duas ou três vezes, novamente ressonâncias do primeiro... é... tremor, mas... agora já está tudo bem e a cidade parece estar funcionando normalmente. Obrigado”. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2017, p.119)

<p>Questões</p> <p>1- Que aspecto da educação retratado no poema é diferente nos dias de hoje? R: O fato de as carteiras de meninos e de meninas não ficarem misturadas na sala de aula.</p> <p>2- Que palavra do texto revela que o eu lírico se inclui no grupo de estudantes? R: A palavra me.</p> <p>3- Os quatro primeiros versos apresentam duas frases entre aspas. Por que esse sinal de pontuação foi empregado? R: Porque a fala não é do eu lírico; ele está citando o que ouviu na escola.</p> <p>4- No oitavo verso, o eu lírico afirma sonhar com um tremor de terra. Qual é o sentido da palavra sonho nesse contexto? R: Desejo, vontade.</p> <p>5- Por que o sonho de um terremoto é estranho? R: Porque, em geral, as pessoas temem os terremotos pelo risco de morte e de prejuízos</p> <p>6- O que explica esse sonho do eu lírico? O terremoto imaginado seria uma solução para que o eu lírico se aproximasse de Conceição, porque o evento alteraria a posição dos alunos na sala de aula.</p> <p>7- Que informação sobre os terremotos é sugerida pela palavra jamais no texto? A informação de que não ocorrem terremotos na região em que está a escola (Minas Gerais).</p> <p>8- A repetição da palavra jamais tem o objetivo de reforçar, suavizar ou alterar o sentido da palavra? R: Reforçar.</p> <p>9- Que diferença existe entre o terremoto citado por Rogério Quintanilha e esse mencionado no poema de Drummond? R: O terremoto citado por Rogério é um fato real, que efetivamente ocorreu, enquanto o mencionado no poema é apenas um evento imaginário, usado pelo eu lírico para sugerir seu grande desejo de estar perto da amada.</p>
<p>Seção Textos em conversa</p>
<p>Sugestões de leitura/abordagem do texto literário</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na questão 8, você examinou um efeito expressivo. Além de transmitir ideias por meio das palavras, podemos produzir sentidos manipulando recursos da língua. É o que acontece, por exemplo, quando usamos um diminutivo para revelar carinho (meu filhinho), atribuímos uma ação humana a um objeto com o objetivo de sugerir uma intenção (O carro tinha decidido não funcionar) ou repetimos um termo para enfatizá-lo. • No Boxe “Fala Aí!”: Em sua opinião, que benefícios existem na forma atual de ensino, que não separa meninos e meninas? • No Boxe “Lembra”: “Lembra?” “Verso é cada linha de um poema”. <p>Em “Manual em U”:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competências e Habilidades: CG: 1, 3, 4, 6 CEL: 1, 2, 3, 4 CELP: 1, 6 EF67LP05, EF67LP27, EF67LP28, EF69LP48, EF69LP54 • “Fala aí! – Ajude a turma a perceber que a convivência na escola é um dos fatores que contribuem para a igualdade de gêneros, pois ali evidenciam-se as mesmas competências de meninos e meninas. Caso apareçam comentários preconceituosos, como os que sugerem que as meninas distraem os meninos, aponte o equívoco desse pensamento, mostrando que a convivência em sociedade exige respeito mútuo. Durante o debate, procure levar os próprios alunos, respeitosamente, a rebater argumentos que firam princípios éticos. Insista no respeito aos turnos de fala”.
<p>Referências do texto literário</p>

Carlos Drummond De Andrade. Poesia e prosa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992. p. 581.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p.119).

A partir da leitura do poema “Classe mista”, o estudante se debruçará com o raro desejo do eu lírico, um jovem estudante que ficaria contente caso houvesse um terremoto em sua sala de aula. Com isso, o eu lírico espera que o tremor de terra altera a ordem das carteiras e, por conseguinte, a separação entre meninas e meninos, o que significa ficar ao lado de sua amada.

Vemos que o poema suscita uma nostalgia da escola de um tempo em que o leitor do 6º ano, de hoje, obviamente não viveu e, talvez, não tenha nem ouvido falar. Trata-se do tempo em que havia a separação entre meninos e meninas corredor na sala de aula, estando a professora sempre à frente.

Classe mista

“Meninas, meninas,
do lado de lá.
Meninos, meninos,
do lado de cá.”

Por que sempre dois lados,
corredor no meio,
professora em frente,
e o sonho de um tremor de terra
que só acontece em Messina,
jamais, jamais em Minas,
para, entre escombros, me ver
junto de Conceição até o fim do curso?

(DRUMMOND, 1992 citado por ORMUNDO; SINISCALCHI, p. 119, 2018)

Quanto às questões/sugestões de leitura, discutiremos se todo esse “confronto” que pode ser compreendido e sentido a partir da leitura literária é concretizado na prática. O enunciado da atividade retoma o terremoto narrado por Rogério Quintanilha e apresenta o texto de Drummond⁶:

O primeiro texto que você leu relata a maneira como um brasileiro vivenciou um terremoto no Chile. Leia agora um poema do escritor mineiro Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), que também fala de um tremor de terra. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2017, p.119)

Desse modo, verifica-se uma importância dada à comparação entre os dois gêneros. No entanto, como se verá, a leitura de fruição do poema fica completamente diluída quando a

⁶ Relato divulgado no portal de notícias G1. O professor Rogério Quintanilha, que, na ocasião, estava com a família em Santiago no Chile, narra o fato. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/presidente-prudenteregiao/noticia/2015/09/fiquei-com-medo-diz-prudentino-que-testemunhou-terremoto-no-chile.html> Acesso em: 27 jan. 2020

proposta é um trabalho com um gênero textual e não um gênero literário, assim como questões de estudo do poema de cunho textualista (sem foco no polo do leitor).

Indubitavelmente, a apresentação do relato de experiência e do poema “Classe mista” permite ao professor trabalhar a diferença entre esses dois gêneros com os alunos, sobretudo discutindo o compromisso com a “verdade” no primeiro texto e, no segundo, um compromisso consigo mesmo, com seu universo poético, o que significa que o gênero literário possui sua própria finalidade, ou seja, a de comunicar uma experiência vivida ou imaginada por meio de seu arranjo especial de linguagem. Isso é bem diferente do relato de experiência que consiste em um gênero oral sem preocupações estéticas na sua elaboração.

Observemos a questão de número um: “1. Que aspecto da educação retratado no poema é diferente nos dias de hoje? [R: O fato de as carteiras de meninos e de meninas não ficarem misturadas na sala de aula]” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2017, p.119). Nota-se que a primeira questão busca romper com o “horizonte de expectativa” (JAUSS, 1994) do aluno em relação ao seu dia a dia, à medida que o estudante de hoje não está acostumado com uma sala de aula dividida entre meninos e meninas.

Acreditamos que a atenção dada às diferenças entre tempos presente e passado permite ao leitor reconhecer sua experiência como parte do processo de interpretação da leitura poética. Aqui, o estudante passa a ver o outro (o cotidiano do eu lírico) a partir de si (do momento presente com suas diferenças históricas). Portanto, a questão inicial demonstra ser produtora para problematizar o horizonte histórico desse leitor que nasceu e pertence ao início do século XXI, sobretudo pelas indicações de abordagem de discussão para o professor:

Ajude a turma a perceber que a convivência na escola é um dos fatores que contribuem para a igualdade de gêneros, pois ali evidenciam-se as mesmas competências de meninos e meninas. Caso apareçam comentários preconceituosos, como os que sugerem que as meninas distraem os meninos, aponte o equívoco desse pensamento, mostrando que a convivência em sociedade exige respeito mútuo. Durante o debate, procure levar os próprios alunos, respeitosamente, a rebater argumentos que firam princípios éticos. Insista no respeito aos turnos de fala”. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2017, p.119)

Como é possível visualizar no excerto supracitado, as discussões iniciais propostas pela atividade de leitura buscam uma melhor compreensão do desejo do eu lírico em romper com a divisão entre “meninos” e “meninas”. A problematização entre possíveis estereótipos e preconceitos estão pautadas na necessidade de o alunato compreender as relações de gênero no passado e na atualidade (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2017). Esse ponto contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, em especial, a consciência social e as

habilidades de relacionamento, promovendo a empatia e o respeito à diversidade humana como preconiza as competências gerais da BNCC de número oito e nove sucessivamente:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p.10)

Já as demais questões possuem particularidades a serem discutidas em cada uma de suas proposições, desde aquelas que contribuem para maiores reflexões sobre o gênero poesia até as que apresentam preocupações com a interpretação correta do texto, o que não faz sentido em se tratando de leitura de poesia conforme nos ensinam os teóricos da recepção. Observemos as questões de número dois a nove:

- 2- Que palavra do texto revela que o eu lírico se inclui no grupo de estudantes? [R: A palavra me.]
- 3- Os quatro primeiros versos apresentam duas frases entre aspas. Por que esse sinal de pontuação foi empregado? [R: Porque a fala não é do eu lírico; ele está citando o que ouviu na escola.]
- 4- No oitavo verso, o eu lírico afirma sonhar com um tremor de terra. Qual é o sentido da palavra sonho nesse contexto? [R: Desejo, vontade.]
- 5- Por que o sonho de um terremoto é estranho? [R: Porque, em geral, as pessoas temem os terremotos pelo risco de morte e de prejuízos]
- 6- O que explica esse sonho do eu lírico? [O terremoto imaginado seria uma solução para que o eu lírico se aproximasse de Conceição, porque o evento alteraria a posição dos alunos na sala de aula.]
- 7- Que informação sobre os terremotos é sugerida pela palavra jamais no texto? [A informação de que não ocorrem terremotos na região em que está a escola (Minas Gerais).]
- 8- A repetição da palavra jamais tem o objetivo de reforçar, suavizar ou alterar o sentido da palavra? [R: Reforçar.]
- 9- Que diferença existe entre o terremoto citado por Rogério Quintanilha e esse mencionado no poema de Drummond? [R: O terremoto citado por Rogério é um fato real, que efetivamente ocorreu, enquanto o mencionado no poema é apenas um evento imaginário, usado pelo eu lírico para sugerir seu grande desejo de estar perto da amada.]. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2017, p.119)

A maior parte das questões (especificamente a de número dois, três, quatro, sete e oito) possui um viés de análise textualista, mantendo-se apenas no plano da interpretação textual que observa aspectos estilísticos (sinais de pontuação, repetições) e seus sentidos na leitura. Por um lado, essas reflexões são válidas para uma interpretação mais abrangente do poema, mas o problema é que elas não dão conta do desenvolvimento de uma leitura criativa. Ou seja, permanecer no plano da análise textual não se revela produtora para o desenvolvimento do

gosto pela leitura de poesia. Ana Elvira Gebara (2011) enfatiza que há dois tipos de leitura de poesia no âmbito escolar:

A diferença básica entre os dois tipos de leitura está no modo como o leitor fixa sua atenção. Na eferente, a atenção se dirige para o resíduo da leitura. Na estética, pelo contraste, a atenção está focalizada na experiência vivida durante a leitura. (GEBARA, 2011, p. 25 citada por ENES FILHO, 2015, p. 26)

Nesse caso, vemos que o material didático potencializa uma “eferente”, que não vai ao que é mais pertinente quando se trata de um texto estético. Vimos que o foco das orientações de leitura do material didático relaciona-se a objetivos mais pragmáticos como a apreensão de convenções literárias. Em “Classe mista”, verifica-se a intenção de estudar apenas ou majoritariamente os aspectos expressivos da linguagem poética, numa abordagem exclusivamente estruturalista do texto poético. O texto estético, como vimos ancorados em importantes teóricos, deve aguçar o espírito poético daquele que lê de forma prazerosa e emocionada.

As demais questões supracitadas (cinco e seis), ainda que possam otimizar a reflexão sobre o horizonte histórico e cultural do eu lírico, não parecem contribuir para estimular a imaginação e a emoção do leitor, sobretudo se levarmos em consideração as sugestões de respostas: sucintas, técnicas, fechadas. Percebe-se que as perguntas estão vinculadas ao polo do texto, corroborando para que essa prática de ensino não considere o leitor como polo ativo no processo de construção do poema, mas sim para as interpretações corretas conforme no tipo de leitura eferente:

Na leitura eferente o leitor direciona sua atenção para “os resíduos da leitura”. Esse tipo de leitura é realizado com um fim específico para encontrar respostas a certos questionamentos quando procura determinados conhecimentos, com informações específicas e uma determinada orientação para realizar a leitura. Nos livros didáticos, essa modalidade de leitura é muito frequente e é complementada por alguns exercícios de “interpretação textual”, por meio do qual os alunos são guiados a buscar no poema/poesia as informações que respondam “corretamente” o questionário proposto pelo livro didático. Isso torna a leitura inadequada, pois muda completamente a função da poesia, que em vez de ser interpretada e vivenciada, passa a ser apenas estudada com um fim específico (ENES FILHO, 2015, p. 26).

Finalmente, a última questão (nove) busca estabelecer uma comparação entre os conteúdos temáticos de ambos os textos: o terremoto no Chile, narrado no relato de experiência e o desejo do terremoto, expresso no poema “classe mista”. No caso do primeiro, há uma referência a um evento real, narrado através de um gênero do cotidiano, um gênero primário nos termos de Bakhtin (1992). O autor russo classificou os gêneros do discurso em gêneros primários e gêneros secundários. Os primeiros correspondem aos gêneros mais “simples”, como

as réplicas dos diálogos do cotidiano e o relato do dia a dia; os segundos dizem respeito aos gêneros mais complexos, como, por exemplo, os romances, os dramas, as pesquisas científicas e os gêneros publicísticos, os quais emergem nas condições de um convívio social mais desenvolvido e organizado (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018).

No que diz respeito ao terremoto narrado pelo poema “Classe mista”, além de pertencer a um domínio de um gênero linguisticamente mais elaborado, apresenta ao aluno um evento imaginário descrito pelo eu lírico. A ressalva para tal questão está no fato de que não há orientações para se debater a diferença entre a linguagem do cotidiano e a linguagem poética, cabendo ao professor atentar para tal questão e para a possibilidade de discuti-la.

Tratamos de demonstrar como o poema de Carlos Drummond de Andrade é abordado pelo material didático. O saldo das questões pode ser positivo se o professor a utilizar como discussão inicial para aprofundar a leitura da poesia através da compreensão e visualização das imagens poéticas. A leitura literária pode partir da percepção dos elementos semânticos do texto em direção ao exercício da fruição, imaginação e emoção. É importante destacar que cada aluno sentirá a poesia de acordo com suas vivências. “Meninas” podem perceber as relações de identidade gênero como distintas dos “meninos”, por exemplo. Mas, como apontamos, pouco se investe na recepção do texto literário no LD.

4.2.3. “Considerações de Aninha”, de Cora Coralina.

Já o terceiro poema apresentado no material didático é intitulado “Considerações de Aninha”, da poeta Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas (Goiânia, Goiás, 1889-1985) pseudônimo de Cora Coralina. Vejamos a imagem contendo o referido texto literário:

Imagem 5 – Página do Manual do Professor

<p>a) O eu lírico compara a “criatura” e a “criação”. Que diferença de sentido há entre essas palavras? R: A criatura é o resultado da criação, que é o ato de criar.</p> <p>b) Segundo o eu lírico, a criatura está relacionada a “tempo”, “espaço”, “normas” e “costumes”. Como você entende essa ideia? 4b. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos relacionem a criatura a um ser que não é eterno, mas limitado pela sociedade em que vive.</p> <p>c) Criatura, criador e criação são substantivos formados a partir do radical de um mesmo verbo. Qual? Criar.</p>
<p>Seção O substantivo na prática.</p>
<p>Sugestões de leitura/abordagem do texto literário Não há.</p>
<p>Referências do texto literário Cora Coralina. Vintém de cobre: meias confissões de Aninha. São Paulo: Global, 2012.</p>

Fonte: ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.125.

Como já ressaltado, o poema de Cora Coralina está situado em uma sequência didática⁷ com o objetivo de estudar o substantivo. Assim, infelizmente, a abordagem do poema “Considerações de Aninha” se limita a perguntas com o objetivo de compreender aspectos semânticos das palavras, sua formação, para chegar à classe gramatical substantivo.

- a) O eu lírico compara a “criatura” e a “criação”. **Que diferença de sentido há entre essas palavras?** [R: A criatura é o resultado da criação, que é o ato de criar.]
- b) Segundo o eu lírico, a criatura está relacionada a “tempo”, “espaço”, “normas” e “costumes”. Como você entende essa ideia? [Resposta pessoal. Espera-se que os alunos relacionem a criatura a um ser que não é eterno, mas limitado pela sociedade em que vive.]
- c. **Criatura, criador e criação são substantivos formados a partir do radical de um mesmo verbo.** Qual? [R: Criar.]
(ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 125, grifo nosso)

Reiteramos nossa preocupação com o fato de o gênero poético ser utilizado exclusivamente como meio para o ensino de língua portuguesa. Ainda que a inserção da poesia, nessa sequência didática, seja relevante para o estudante do sexto ano envolver-se mais com a leitura, não há uma valorização do poema como meio de acesso às dimensões do imaginário e encantamento. Não nos parece possível que o tipo de questão que predomina no LD propicie a formação do leitor literário; também não nos parece que exista um reconhecimento sobre o

⁷ A questão de número da Sequência Didática apresenta uma reportagem publicada em um blog “O que o nome do seu animal diz sobre você”; a de número dois, um texto ilustrado por Orlando Pedrosa; a de número três, uma tirinha com os personagens Garfield e Jon, criados pelo quadrinista estadunidense Jim Davis; a de número cinco também possui uma tirinha produzida pelo ilustrador chileno Alberto Montt. Como os gêneros textuais supracitados foram postos na sequência didática para que o estudante compreenda os aspectos do substantivo, não podemos esperar muito da inserção da poesia nessa quarta questão.

potencial transformador e humanizador da arte literária como preconiza a competência específica de Língua portuguesa de número nove da BNCC (BRASIL, 2017, p. 87). Como destaca a pesquisadora Regina Zilberman, no texto “A escola e a leitura da literatura” (2009), por vezes a escola contribui para a consolidação de um ideal de leitura mecânico, no qual crianças e jovens recebem o “instrumental” necessário para ler e resolver exercícios de comprovação de leitura, ocupando o tempo desses estudantes em sala de aula, mas não despertando os aspectos necessários para formar leitores críticos de literatura.

Nesse sentido, as perguntas propostas para o poema “Considerações de Aninha” não potencializam a reflexão filosófica por trás da “criação” – o que abriria a possibilidade de o leitor elaborar seus sentidos no ato da leitura – assim como não demonstram contribuir para o exercício da imaginação e emoção do leitor, presente em:

Considerações de Aninha

Melhor do que a criatura,
 fez o criador a criação.
 A criatura é limitada.
 O tempo, o espaço,
 normas e costumes.
 Erros e acertos.
 A criação é ilimitada.
 Excede o tempo e o meio.
 Projeta-se no Cosmos.

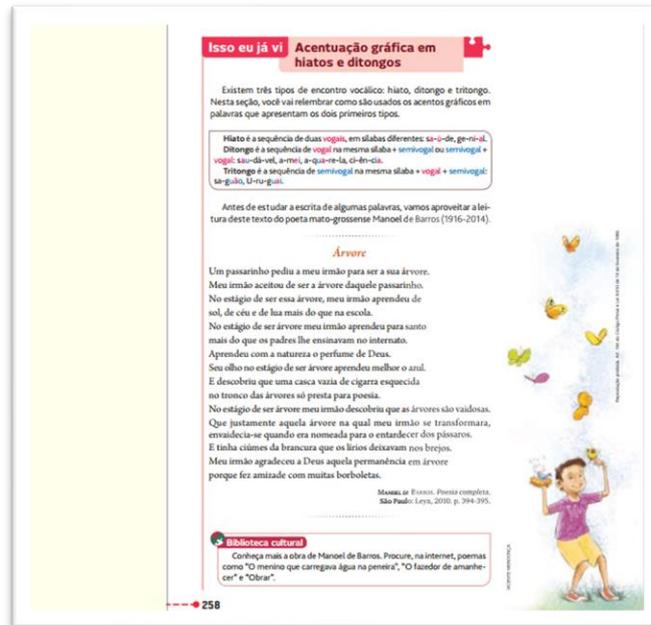
(CÓRALINA, 2012 citado por ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 125)

Defendemos que o ensino de poesia na escola deve ser contemplado em uma relação de diálogo entre poema, discente e docente, de modo a privilegiar uma formação estética que tem como ponto de partida a emoção do leitor. A emoção se torna, na leitura do poema, um potencializador do “olhar” crítico do estudante e deve ser levada em consideração pelo professor no ato da leitura. Esse argumento é defendido pela professora titular e pesquisadora da UERJ, Fátima Cristina Dias da Rocha, no texto “Leitura de textos literários e não literários: a emoção como elemento imprescindível para uma formação crítica”. Nesse texto, ela reflete sobre as potencialidades da emoção para uma formação mais humana e pondera que ensinar poesia ou ensinar a ler poesia significa “[...] envolver o aluno na emoção suscitada pelo texto e, mais ainda, capacitá-lo para a experiência dessa leitura emocionada” (2018, p.35). Envolver e capacitar os estudantes para a leitura emocionada são etapas fundamentais para uma formação crítica, considera a autora, e quanto mais consolidada essa dimensão crítica maior será a emoção proporcionada pelo texto poético (ROCHA, 2018).

4.2.4. “Árvore”, de Manoel de Barros.

Na sequência, a imagem do quarto poema levantado no LD que não está inserido no capítulo específico de estudo da poesia. Esse novo texto literário é intitulado “Árvore” e é de autoria do poeta Manoel de Barros (Cuiabá, Mato Grosso, 1916- 2014).

Imagem 6 – Página do Manual do Professor



Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p.258).

Presente no oitavo capítulo “Conto: que delícia é contar!” e inserido na seção “Isso eu já vi”, o poema a “Árvore” possui enquanto “enunciado” uma sistematização a respeito da acentuação de hiato e ditongos e, em seguida, uma explanação acerca dos objetivos de leitura que são, a saber: aproveitar a leitura de algumas palavras do poema para estudo gramatical, como veremos a seguir.

Acentuação gráfica em hiatos e ditongos

[...]

Existem três tipos de encontro vocálico: hiato, ditongo e tritongo.

Nesta seção, você vai relembrar como são usados os acentos gráficos em palavras que apresentam os dois primeiros tipos.

[...]

Hiato é a sequência de duas vogais, em sílabas diferentes: sa-ú-de, ge-ni-al.

Ditongo é a sequência de vogal na mesma sílaba + semivogal ou semivogal + vogal: sau-dá-vel, a-me-i, a-qua-re-la, ci-ên-cia.

Tritongo é a sequência de semivogal na mesma sílaba + vogal + semivogal: sa-guão, U-ru-guai.

[...]

Antes de estudar a escrita de algumas palavras, vamos aproveitar a leitura deste texto do poeta mato-grossense Manoel de Barros (1916-2014). (ORMUNOD; SINISCALSCHI, 2018, p. 2018)

Após o poema “Árvore”, há o boxe “biblioteca cultural” recomendando que o estudante realize uma pesquisa na internet da obra de Manoel de Barros, em especial, dos poemas: “O

menino que carregava água na peneira”, “o fazedor de amanhecer” e “obrar”, o que pode ser produtor caso o estudante possua internet em casa e/ ou a escola tenha um espaço/tempo para realizar uma pesquisa mais elaborada a respeito. De volta à página do material didático, à esquerda do poema há uma ilustração de Vicente Mendonça na qual vemos um menino com um ninho em sua mão direita e, na esquerda, uma borboleta em seu dedo e outras borboletas sobrevoando sua cabeça.

O poema “Árvore”, de Manoel de Barros:

Um passarinho pediu a meu irmão para ser a sua árvore.
 Meu irmão aceitou de ser a árvore daquele passarinho.
 No estágio de ser essa árvore, meu irmão aprendeu de sol, de céu e de lua mais do que na escola.
 No estágio de ser árvore meu irmão aprendeu para santo mais do que os padres lhe ensinavam no internato.
 Aprendeu com a natureza o perfume de Deus.
 Seu olho no estágio de ser árvore aprendeu melhor o azul.
 E descobriu que uma casca vazia de cigarra esquecida no tronco das árvores só presta para poesia.
 No estágio de ser árvore meu irmão descobriu que as árvores são vaidosas.
 Que justamente aquela árvore na qual meu irmão se transformara, envaidecia-se quando era nomeada para o entardecer dos pássaros.
 E tinha ciúmes da brancura que os lírios deixavam nos brejos.
 Meu irmão agradeceu a Deus aquela permanência em árvore porque fez amizade com muitas borboletas.
 (BARROS, 2010 citado ORMUNDO; SINISCALSCHI, 2018, p. 258)

Com a leitura do poema “Árvore”, o discente poderá se deslumbrar com o irmão do eu lírico transformado em árvore, um singular acontecimento que permite ao aluno romper com seu horizonte de expectativa em relação à poesia; pois, a partir da leitura do poema é possível visualizar o vínculo da poesia com a com a imaginação e, nesse caso, com o primoroso artifício poético elaborado por Manoel de Barros para compor a imagem de um menino que aprende acerca da vida em meio ao contato mágico com a natureza.

Evidentemente, são aspectos profundos e necessários para a formação do subjetivo do jovem leitor. Além de perceber acerca da beleza da construção poética, é possível vislumbrar as simplicidades das coisas da vida e ressaltadas no ato de ser árvore no poema. No entanto, como se verá mais na imagem do LD e na transcrição de tais dados na página de “Catalogação das atividades de leitura da poesia no LD”, a atividade do texto de Manoel de Barros demonstra uma maior preocupação com o estudo gramatical usando o texto literário como pretexto para a sistematização de Acentuação gráfica em hiatos e ditongos:

Imagem 7 – Página do Manual do Professor

No estágio de ser árvore meu irmão descobriu que as árvores são vaidosas. Que justamente aquela árvore na qual meu irmão se transformara, envaidecia-se quando era nomeada para o entardecer dos pássaros. E tinha ciúmes da brancura que os lírios deixavam nos brejos. Meu irmão agradeceu a Deus aquela permanência em árvore porque fez amizade com muitas borboletas.

Capítulo

Capítulo oito “Conto: que delícia é contar!”

Questões

1- Qual é o fato principal narrado pelo eu lírico nesse poema?

R: O irmão do eu lírico passou a viver como uma árvore a pedido de um passarinho.

2- Qual é o desfecho desse fato?

R: O irmão aprendeu a entender melhor o mundo e se sentiu satisfeito com sua experiência.

3- A poesia de Manoel de Barros faz referência frequente à natureza. Nesse poema, como ele a humaniza?

R: Ele atribui ações e sentimentos humanos à natureza: o passarinho faz um pedido, e as árvores apresentam sentimentos como a vaidade e o ciúme.

4- O poeta se valeu de repetições como um recurso para produzir efeito expressivo. Entre os substantivos e verbos, quais são as três palavras que mais se repetem? O que explica essa escolha?

R: 4. Irmão; árvores; aprendeu. Essas palavras formam o núcleo do sentido, já que o poema fala da aprendizagem do irmão para ser árvore, e enfatizam, portanto, a experiência fundamental que ele teve.

5- Encontre todos os hiatos e ditongos do poema e anote-os em duas colunas em seu caderno conforme o exemplo. Se uma palavra tiver ambos, repita-a nas duas colunas

Ditongos	Hiatos
pe-diu su-a	pe-diu su-a

R: Coluna dos ditongos: **meu**, ir-**mão**, a-**cei-tou**, es-**tá-gio**, a-pren-**deu**, **céu**, **mais**, **Deus**, **seu**, des-co-**briu**, vai-do--**sas**, **qual**, en-**vai-de-cia**, **quan-do**, lí-**rios**, a-gra-de-**ceu**, per-ma-nên-**cia**, **mui--tas**.

Coluna dos hiatos: **lu-a**, va-**zi-a**, po-**e-si-a**, en-**vai-de--ci-a**, no-**me-a-da**, **ci-ú-mês**

6. Três palavras da lista são acentuadas graficamente pela mesma regra: são paroxítonas terminadas em ditongo. Quais são elas?

Estágio, lírios, permanência.

7- A palavra céu recebe acento gráfico em razão de outra regra. Veja-a no quadro abaixo.

Acentuam-se os ditongos abertos ei, eu e oi quando são tônicos e estão na última sílaba de uma palavra (oxítona) ou em um monossílabo.
--

a) Cite mais três palavras que poderiam exemplificar essa regra.

R: Sugestões: herói, chapéu, pastéis, lençóis, troféu, anéis, constrói, réu, dói, rói, véu.

b) Por que vocábulos como heroico, joia, geleia e assembleia não são acentuados graficamente?

R: Porque o ditongo aberto não está na última sílaba dessas palavras, mas na penúltima, o que as torna paroxítonas.

8- Observe agora os hiatos da lista.

a) Qual é a única palavra acentuada graficamente?

Ci-ú-mes.

b) Na regra dos hiatos, acentuam-se graficamente apenas as palavras cuja segunda vogal é i ou u. Cite cinco vocábulos que poderiam exemplificar essa regra.

R: Sugestões: país, saúde, caído, saí, faísca, cafeína, viúvo, juízo, saúva.

c) Ao tentar se lembrar das palavras, você encontrou algumas que pareciam atender à regra, mas que não levam acento gráfico? Em caso afirmativo, quais foram elas?

Resposta pessoal.

Os hiatos são acentuados graficamente quando a segunda vogal é <i>i</i> ou <i>u</i> e está sozinha na sílaba ou acompanhada por <i>s</i> : <i>sa-í-da</i> , <i>e-go-ís-ta</i> , <i>vi-ú-va</i> , <i>ba-la-ús-tre</i> . Não há acento quando a vogal é seguida de <i>nh</i> , como em <i>ra-i-nha</i>
9 Muitas pessoas podem ficar em dúvida na hora de separar as sílabas de palavras como vaidade, peneira e caiçara. Explique por que não são corretas as separações <i>va-i-da-de</i> , <i>pe-ne-i-ra</i> e <i>ca-i-ça-ra</i> R: 9. As separações não são corretas porque o <i>i</i> dessas palavras não é vogal, mas semivogal, e portanto não pode formar sílaba sozinho.
Seção Isso eu já vi Acentuação gráfica em hiatos e ditongos
Sugestões de leitura/abordagem do texto literário <ul style="list-style-type: none"> • Em “biblioteca cultural” Conheça mais a obra de Manoel de Barros. Procure, na internet, poemas como “O menino que carregava água na peneira”, “O fazedor de amanhecer” e “Obrar”. • Em “Dica do Professor” Você já deve ter visto, em livros mais antigos, as palavras <i>ideia</i> e <i>européia</i> com acento no <i>e</i>. Isso acontece porque, antes da entrada em vigor do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (2008), todos os ditongos abertos eram acentuados. Mas essa regra mudou. • Em “Manual do Professor” Questão 3 – Antes de iniciar as atividades relativas à acentuação gráfica, aproveite o poema para uma prática de leitura em voz alta. Divida a turma em grupos e solicite que definam o modo de ler o poema: ritmo, altura da voz, ênfases etc. Cada grupo deve escolher e orientar um de seus integrantes a ler para a turma. Solicite a esses alunos que fiquem fora da sala até o momento de sua apresentação, para que não sejam influenciados a mudar a leitura planejada. Depois das apresentações, pergunte aos alunos de que leitura eles gostaram mais e peça-lhes que justifiquem sua resposta. Questão 4 – Os ditongos <i>ia</i>, <i>ie</i> e <i>io</i>, quando átonos finais, costumam soar em uma só sílaba, por isso recomendam-se as divisões <i>es-tá-gio</i> e <i>per-ma-nên-cia</i>. Contudo, também se aceitam as divisões como hiatos: <i>es--tá-gi-o</i> e <i>per-ma-nên-ci-a</i>. A acentuação gráfica, neste último caso, justifica-se por serem as palavras proparoxítonas. • Boxe sobre ditongos abertos – Caso os alunos não conheçam o conceito de ditongo aberto, exemplifique com <i>céu</i> em oposição a <i>seu</i>, que é um ditongo fechado. • Questão 8c – É possível que alguns alunos tenham pensado nas palavras <i>raiz</i>, <i>juiz</i>, <i>rainha</i>, <i>ruim</i>, <i>campainha</i>, <i>caindo</i> etc. Ajude-os a perceber que a regra apresentada no boxe a seguir as exclui.
Referências do texto literário Manoel de Barros. Poesia Completa. São Paulo: Leya, 2010. p. 394-395. Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p.125).

Com a distribuição dos dados no quadro “Catalogação das atividades de leitura da poesia no LD”, podemos compreender melhor a respeito da omissão do foco de leitura no poema ou melhor argumentar no sentido de que a seção “Isso eu já vi Acentuação gráfica em hiatos e ditongos” utiliza, em grande medida, da leitura do poema para promover a sistematização do estudo gramatical. Nota-se um estudo do poema em si nas questões de número um, dois, três e quatro, com a atenção ao fato narrado pelo eu lírico. Aqui, classificamos essas questões como grupo um.

As questões subsequentes, por seu turno, sublinham o foco gramatical sem nenhuma valorização das especificidades da linguagem poética como a BNCC (2017) recomenda; há um corte, muito perceptível, no objetivo das questões quando analisamos que a questão cinco pede que os estudantes encontrem os ditongos e os hiatos dos poemas, por exemplo: “5- Encontre todos os hiatos e ditongos do poema e anote-os em duas colunas em seu caderno [...]” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 259).

Desse modo, visualiza-se, majoritariamente, uma problemática nas questões de quatro a nove, as quais chamaremos de grupo dois, visto que o foco de estudo está estabelecido nos resquícios de leituras do poema, caracterizando uma leitura eferente (ENES FILHO, 2015). De volta ao grupo um, ainda que as questões tenham uma preocupação em relação ao sentimento do eu lírico e à compreensão do efeito expressivo, especialmente na questão de número quatro, não se verifica nenhum investimento nas impressões pessoais dos estudantes e na emoção suscitada pelo texto poético em análise. Não há um espaço para a recepção do discente no grupo um de questões, reiteramos.

1- Qual é o fato principal narrado pelo eu lírico nesse poema?

R: O irmão do eu lírico passou a viver como uma árvore a pedido de um passarinho.

2- Qual é o desfecho desse fato?

R: O irmão aprendeu a entender melhor o mundo e se sentiu satisfeito com sua experiência.

3- A poesia de Manoel de Barros faz referência frequente à natureza. Nesse poema, como ele a humaniza?

R: Ele atribui ações e sentimentos humanos à natureza: o passarinho faz um pedido, e as árvores apresentam sentimentos como a vaidade e o ciúme.

4- O poeta se valeu de repetições como um recurso para produzir efeito expressivo. Entre os substantivos e verbos, quais são as três palavras que mais se repetem? O que explica essa escolha?

R: 4. Irmão; árvores; aprendeu. Essas palavras formam o núcleo do sentido, já que o poema fala da aprendizagem do irmão para ser árvore, e enfatizam, portanto, a experiência fundamental que ele teve. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 125)

Ora, se levarmos em consideração unicamente o que está posto no material didático podemos imaginar um cenário em sala de aula em que a leitura do poema “Árvore” não reverbera pelo fato de não propiciar um processo de experiência estética. No entanto, se o professor gozar de uma formação sólida, pautada nos estudos das teorias literárias, como, por exemplo, as teorias recepcionas, ele direcionará em sala de aula a leitura desse poema como uma experiência de fonte de prazer, conhecimento do outro e de si (ZILBERMAN, 1989). A experiência narrada pelo eu lírico permite ao discente adentrar-se a outra realidade, mas também a se reconhecer no texto através da distância estabelecida entre leitor literário e eu lírico.

Parece-nos que a discussão proposta pelo material didático possui seus impasses. Assim, ela pode ser adaptada pelo professor, sendo esse, então, um agente de grande importância para práticas mais assertivas no ensino literatura como assinala a pesquisadora Annie Rouxel (2013). Assim, é imprescindível que o professor tenha condições de acesso a uma formação continuada.

De acordo com Nunes:

[...]sabemos da realidade educacional brasileira e também das dificuldades que o professor encontra para diversificar suas aulas, no entanto, para amenizar este problema, a formação continuada e a constante atualização ainda são as principais armas dos professores. (NUNES, 2016, p. 230)

No mesmo diapasão, Portolomeos e Botega (2020, p.313) acrescentam que caso o professor não disponha de uma formação acadêmica ou continuada alicerçada no estudo das correntes literárias, certamente será mais difícil para esses docentes compreenderem a importância de um trabalho com a literatura que priorize a leitura emocional e criativa de cada aluno. Segundo as pesquisadoras, é necessário que haja:

[...] 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.

Desse modo, enfatizamos que o tratamento dado à poesia no LD – em relação aos quatro primeiros poemas analisados e inseridos na categoria “O estudo da poesia em correlação com outros gêneros discursivos” (A estela, “Classe mista, Considerações de Aninha e Árvore) – não corrobora para práticas assertivas de leitura literária como requer a BNCC (2017), porque não oferece relevância para a experiência estética e, por conseguinte, a fruição literária. Nas questões, enunciados e sugestões de leitura, não há um lugar de destaque para o leitor enquanto coautor da obra poética, o que vai na contramão de décadas de pesquisas em educação literária a respeito do papel fundamental do leitor na recepção literária (CASTANHO, 2012). Percebe-se que a presente tendência em se trabalhar a intertextualidade – relacionando textos poéticos com demais tipos de textos – tem repercutido na omissão de direcionamentos específicos acerca da leitura literária e das especificidades da linguagem poética no Livro Didático em questão. Esse parece, em grande medida, marcado pelas questões eferentes – mesmo em se tratando de textos literários - segundo as quais a interpretação textual predomina e prejudica a possibilidade de uma experiência vivida durante, antes e depois da leitura literária (ENES FILHO, 2015).

4. 3. O estudo da poesia como elemento central do capítulo.

Nesta nova categoria, contemplamos os poemas e as atividades de leituras pertencentes ao quinto capítulo do material didático “SE LIGA NA LÍNGUA Leitura, produção de texto e linguagem”. Intitulado de “POEMA: a expressão do eu”, o gênero poético consiste no eixo principal de estudo, havendo um número significativo de poemas e maiores orientações a respeito desse gênero. São nove poemas inseridos no referido capítulo. São eles, a saber:

Quadro 13 – A poesia no capítulo “POEMA: a expressão do eu”

- Um poema sem título, de Arnaldo Antunes;
- “O aero plano”, de Ivan Junqueira;
- “Amor em viagem”, de Carlos Drummond de Andrade;
- “Pescaria”, de Guilherme de Almeida;
- Um poema sem título, de Alberto Vilela Chaer;
- “Um amigo”, Matilde Rosa Araújo;
- Um haicai, de Setsuko Geni Oyakawa;
- Um haicai, de Lena Jesus Ponte;
- Um poema visual, de Sérgio Capparelli e Cláudia Gruszynski.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018).

Veremos que a significativa presença do gênero poético – com expressiva diversidade da poesia lírica – possibilita o enriquecimento do trabalho com a leitura de poesia, iniciado nos capítulos anteriores, no horizonte de estudos do sexto ano do Ensino Fundamental.

No entanto, é importante antecipar que o estudo do quinto capítulo oferece tanto pontos positivos quanto negativos para o estudo da poesia. Os positivos dizem respeito à diversidade de textos poéticos que podem ampliar a visão dos estudantes para o mundo da criação literária e para as dimensões que esse universo apresenta: distintas visões de mundos, maneiras de sentir e lidar com esses sentimentos, estímulo à imaginação, o que contribui para o alargamento do horizonte de expectativa do estudante a partir da leitura de poesia (ZILBERMAN, 1989). Associado a isso, temos as orientações a respeito do gênero poético que explicitam o funcionamento de um poema e também explanações sobre a figura do eu lírico, como se verá mais adiante.

Já os pontos negativos, como apontaremos mais à frente, estão relacionados às práticas textualistas e estruturalistas do estudo do poema conforme também pontuamos nos quatro poemas/atividades de leitura dos quatro textos analisados: “A estela”, “Classe mista” e “Considerações de Aninha” e “Árvore”.

Importante destacar que dos nove poemas levantados e inseridos nessa categoria, o poema visual e sem título de Sérgio Capparelli e Cláudia Gruszynski (2002) configura como uma possibilidade de leitura para a compreensão de elaboração poética. Ou seja, o texto está enquadrado na seção “Meu poema na prática” e não possui questões e sugestões de leitura. Não

se verifica nenhum comentário acerca do poema, o que demonstra que sua inserção visa, unicamente, inspirar os estudantes para que eles criem seus próprios textos. Desse modo, a atividade do poema/seção não enquadra no recorte que a investigação realiza: levantamento dos poemas, análise das questões e sugestões de leitura de poesia no LD. Mas, para fins de estudo dos leitores deste trabalho, a página com o poema de Capparelli e Gruszynski estará disponível no ANEXO 01: Meu poema na prática. Um poema de Sérgio Capparelli e Cláudia Gruszynski.

Diante disso, exibimos na sequência os poemas encontrados no capítulo “Poema: a expressão do eu” e suas propostas de leitura, a fim de compor a segunda categoria de discussão, com vista a especificar o caráter que a leitura de poesia recebe no âmbito do Livro Didático: “SE LIGA NA LÍNGUA Leitura, Produção de texto e Linguagem”.

4.3.1. Um poema sem título, de Arnaldo Antunes.

Em seguida, a primeira página do capítulo a respeito do gênero poético, contendo um poema sem título do poeta e cantor Arnaldo Antunes (São Paulo, 1960):

Imagem 8 – Página do Manual do Professor

Capítulo 5

Pré-requisitos

- EF67P31
- EF66P04
- EF67P28
- EF67P17

Materiais digitais

Sequência didática 7: A poesia de tradição oral

CC: 1, 3, 6

CEL: 1, 2, 3, 5

CELP: 1, 3

Habilidades: EF66P44, EF66P46

Sequência didática 8: A história da cadete

CC: 1, 2

CEL: 1

CELP: 1

Habilidades: EF66P32, EF66P34

Avaliação 3

CC: 1, 4

CEL: 1, 2

CELP: 1, 2, 6

Habilidades: EF67P77, EF67P78, EF66P46, EF66P47, EF67P62, EF67P64, EF67P65, EF67P67, EF67P68, EF67P69

Material digital multimídia

Assista

Assista ao vídeo de Arnaldo Antunes

Assista ao vídeo de Arnaldo Antunes

Assista ao vídeo de Arnaldo Antunes

CC: 1, 3, 4; CEL: 1, 2, 3, 5; CELP: 1, 3

Habilidades: EF66P44, EF66P46

Letras 1 e 2

CC: 1, 2, 3, 4

CEL: 1, 2, 3

CELP: 1, 2, 7

Habilidades: EF67P28, EF67P31, EF67P38, EF67P37, EF67P32, EF66P48, EF66P51, EF66P54

CAPÍTULO 5

POEMA: a expressão do eu

Poemas são textos que encantam porque usam a língua do dia a dia de um modo especial. Os sons das palavras e seu poder de sugerir imagens e propor novos sentidos podem ser fascinantes em um texto poético.

Contepla, a seguir, um poema de Arnaldo Antunes e reflita sobre o trabalho com a linguagem.

Quem é o poeta?

Leitura 1

as coisas são
intenciais
como o ar
se você não
para para
reparar

Antunes, Arnaldo. *Apresentação*. In: *Apresentação*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 111.

Desvendando o texto

- O poema faz uma comparação entre “as coisas” e “o ar”.
a) Embora o ar esteja em nossa volta, não prestamos atenção nele. Que características do ar é responsável por isso? *Resposta esperada: invisibilidade.*
b) Cite uma prova de que o ar existe.
c) Segundo o poema, quando as coisas ficam parecidas com o ar?
Resposta esperada: quando paramos para reparar.
- Obte em sua volta neste momento para descobrir uma coisa que passou despercebida até agora.
a) O que você viu? *Resposta pessoal.* Que é necessário prestar atenção para que em uma coisa pareça com o ar?
b) O que foi necessário para que você passasse a ver essa coisa?
- Você acha que o termo coisas, no poema, refere-se apenas a objetos? Explique sua resposta. *Resposta que os alunos respondem que não e justificam dizendo que também há ressonância em algumas pessoas, por exemplo.*
- Quais são os sentidos da palavra para no penúltimo verso?
- A última palavra do poema é o verbo reparar.
a) Que palavras ou expressões têm sentido semelhante ao de lá? *Resposta: além do tempo em si, a palavra reparar contém as letras que formam a palavra para, sendo lá que ocorre no verso anterior.*
b) O poema em estudo não tem título. Em sua opinião, essa ausência prejudica a compreensão do texto? Por quê?
Resposta que os alunos respondem que não, justificando que os versos são suficientes para expressar o tema, dispensando o extrínsecos.

140

Leitura 1 = Pergunte aos alunos se o poema de Arnaldo Antunes se parece com algum que eles já tenham lido. A atividade tem o objetivo de estimular a recuperação de repertório da turma. Em geral, eles têm acesso a poemas com versos distribuídos em estrofes ou a poemas visuais, cujas palavras simulam figuras mencionadas no texto.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p.140).

Na página que abre o capítulo “POEMA: a expressão do eu”, verifica-se uma rápida apresentação do gênero literário que a turma se debruçará em seu estudo no terceiro bimestre: o estudo da poesia. Logo em seguida, há a seção “leitura 1” na qual o poema verbo visual de Arnaldo Antunes está inserido para a leitura e estudo. Ao lado esquerdo do poema, há o boxe

“De quem é o poema?” com informações do poeta e músico Arnaldo Antunes (1960). As questões inseridas na seção “desvendando o texto”, são seis e todas dissertativas.

Em seguida, vejamos o “Quadro de Catalogação das atividades de leitura de poesia do LD” no qual distribuimos e organizamos as informações supracitadas para uma melhor apreensão de seus aspectos.

Quadro 14 – Catalogação das atividades de leitura da poesia no LD

Título e autor (a) Sem título, de Arnaldo Antunes	
Enunciado Poemas são textos que encantam porque usam a língua do dia a dia de um modo especial. Os sons das palavras e seu poder de sugerir imagens e propor novos sentidos podem ser fascinantes em um texto poético. Conheça, a seguir, um poema de Arnaldo Antunes e reflita sobre o trabalho com a linguagem.	
Poema	as coisas são invisíveis como o ar se você não para para reparar
Capítulo 5º Cap. (POEMA: a expressão do eu)	
Questões 1. O poema faz uma comparação entre “as coisas” e “o ar”. a) Embora o ar esteja em nossa volta, não prestamos atenção nele. Que característica do ar é responsável por isso? R: Sua transparência ou invisibilidade. b) Cite uma prova de que o ar existe. R: Sugestões: Sentimos nosso peito mais cheio quando inspiramos; o vento é o ar em movimento, e podemos senti-lo no rosto e nos cabelos; uma bexiga cheia é mais pesada que uma vazia. c) Segundo o poema, quando as coisas ficam parecidas com o ar? R: Quando não reparamos nelas. 2. Olhe em sua volta neste momento para descobrir uma coisa que passou despercebida até agora. a) O que você viu? R: resposta pessoal. b) O que foi necessário para que você passasse a ver essa coisa? Espera-se que os alunos respondam que é necessário prestar atenção, reparar em uma coisa para passar a vê-la. 3. Você acha que o termo coisas, no poema, refere-se apenas a objetos? Explique sua resposta R: Espera-se que os alunos respondam que não e justifiquem dizendo que também não reparamos em algumas pessoas, por exemplo. 4. Quais são os sentidos da palavra para no penúltimo verso? R: A primeira ocorrência de para (verbo) significa “estagnar”, “deixar de mover”; a segunda (preposição) tem o sentido de “a fim de”, “com o objetivo de”. 5. A última palavra do poema é o verbo <i>reparar</i> .	

<p>a) Que palavras ou expressões têm sentido semelhante ao dela? R: Notar, perceber, observar, prestar atenção, fixar o olhar.</p> <p>b) Por que o poeta decidiu usar a palavra reparar, e não uma de sentido parecido? R: Porque, além de rimar com ar, a palavra reparar contém as letras que formam a palavra para, usada duas vezes no verso anterior.</p> <p>6. O poema em estudo não tem título. Em sua opinião, essa ausência prejudica a compreensão do texto? Por quê? R: Espera-se que os alunos respondam que não, percebendo que os versos são suficientes para expressar a ideia, dispensando esclarecimentos.</p>
<p>Seção Leitura 1</p>
<p>Sugestões de leitura/abordagem do texto literário No “Manual em U”: “Leitura 1 – Pergunte aos alunos se o poema de Arnaldo Antunes se parece com algum que eles já tenham lido. A atividade tem o objetivo de estimular a recuperação de repertório da turma. Em geral, eles têm acesso a poemas com versos distribuídos em estrofes ou a poemas visuais, cujas palavras simulam figuras mencionadas no texto”.</p> <p>(1) Pré-requisitos EF35LP31, EF06LP04, EF67LP28, EF15LP17</p> <p>(2) Materiais digitais Sequência didática 7 A poesia de tradição oral CEL: 1, 2, 3, 5; CELP: 1, 3; Habilidades: EF69LP44, EF69LP46.</p> <p>(3) Sequência didática 8: A história da cadeira CG: 1,2; CEL: 1; CEL: 1; Habilidades: EF69LP32, EF69LP34.</p> <p>(4) Material Digital Audiovisual Áudio: Poemas de Casemiro de Abreu.</p> <p>(5) Orientações para o professor acompanham o Material Digital Audiovisual CG: 1, 3, 6; CEL: 1, 2, 3, 5; CELP: 1, 3 Habilidades: EF69LP44, EF69LP46</p> <p>(6) Leituras 1 e 2 CG: 1, 2, 3, 4; CEL: 1, 2, 3; CELP: 1, 2, 7;</p> <p>(7) Habilidades: EF67LP28, EF67LP31, EF67LP38, EF69LP07, EF69LP12, EF69LP48, EF69LP51, EF69LP54</p>
<p>Referências do texto literário Arnaldo Antunes. Agora aqui ninguém precisa de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. P. 111.</p>

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p.140).

No que diz respeito ao capítulo: “POEMA: a expressão do eu”, nota-se a ocorrência de informações importantes para que o professor possa se informar para sua prática de ensino com o gênero poético,

No tocante ao “Manual do Professor”, há uma recomendação para o docente recordar com a turma as leituras de poemas realizadas até o presente momento. No caso de “Leitura 1”,

o poema de Arnaldo Antunes é um texto visual e, a depender de como for sua leitura, pode trazer sentidos distintos para a compreensão leitora.

Leitura 1 – Pergunte aos alunos se o poema de Arnaldo Antunes se parece com algum que eles já tenham lido. A atividade tem o objetivo de estimular a recuperação de repertório da turma. Em geral, eles têm acesso a poemas com versos distribuídos em estrofes ou a poemas visuais, cujas palavras simulam figuras mencionadas no texto. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.140)

A sugestão da “Leitura 1” é válida pela possibilidade de o professor retomar todas as leituras realizadas durante o percurso escolar, assim como esclarecer que o gênero poético goza de uma diversidade de formas e expressões artísticas, o que caracteriza a própria diversidade dos povos humanos e sua pluralidade de ideias. Assim, o poema visual de Arnaldo Antunes – que será discutido a seguir ao lado de suas atividades de leitura – recebe essa orientação específica no “Manual em U”.

Já em relação às orientações gerais do capítulo presente no “Manual do professor”, vemos uma gama de elementos que demanda atenção docente para que ele possa se apropriar de alguns pontos em específico, a saber:

1. Os “Pré-requisitos”, que são as habilidades de estudo para o capítulo;
2. Os “Materiais digitais Sequência didática 7: A poesia de tradição oral”;
3. “A Sequência Didática 8: A história da cadeira”.
4. “A avaliação 3”; “Material Digital Audiovisual Áudio Poemas de Casimiro de Abreu”;
5. “Orientações para o professor acompanham o Material Áudio Visual”;
6. Competências Leitura 1 e 2;
7. Habilidades Leitura 1 e 2;

Em relação aos elementos 2, 3, 4 e 5, importante destacar que são materiais disponibilizados no site da Editora Moderna e não compõem, necessariamente, nosso *corpus*. Isto é, nosso estudo busca analisar especificamente o “Material do professor” e o caderno do aluno, e não materiais digitais em outras plataformas.

Nos itens 6 e 7, vemos as indicações de competências e habilidades da Base. No primeiro capítulo deste trabalho, discutimos a Competência específica de linguagem de número cinco e a de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental de número nove, as quais possuem um foco no campo artístico-literário. Como é possível visualizar no quadro, o LD vincula algumas competências às atividades de ensino de poesia que não possuem relação estrita com a área de literatura. Elas podem ser visualizadas na íntegra nos seguintes anexos: Anexo 02: Competências Leitura 1 e 2 do capítulo POEMA a expressão do eu. Já quanto às habilidades

selecionadas para os “Pré-requisitos” (item 1) “Leituras 1 e 2” (Item 7), exibiremos as habilidades que não foram debatidas no primeiro capítulo no Anexo 03: habilidades “Pré-requisitos” Habilidades Leitura 1 e 2. Convém reiterar que nosso foco de investigação das habilidades focaliza aquelas que possuem relação direta com a linguagem poética; mas, como é possível notar, as atividades foram pensadas em consonância com habilidades de caráter indireta com o artístico-literário, demonstrando a abrangência da área de linguagens.

De volta ao poema proposto, presumimos que a imagem poética evocada pelo texto de Arnaldo Antunes (assim como qualquer outro poema) não é passível de ser acessada por questões eferentes – aquelas que buscam limitar o contato com o texto literário no âmbito do estudo dos significados das palavras, “a interpretação textual correta” –, mas sim a partir de atividades de leitura literária que oferecem balizas para a formação do leitor fruidor, tal como recomenda a Base (BRASIL, 2017). Voltemos à leitura do poema:

as coisas são
invisíveis
como o ar
se você não
para para
reparar

(ANTUNES, 2015 citado por ORMUNDO; SINISCALSCHI, 2018, p. 140)

Vejamos que cada discente poderá notar distintas “coisas” que passaram despercebidas em seu cotidiano, associando-as a sentimentos, recordações e emoções. Tais emoções podem ser destravadas na leitura desse poema sucinto que, por sua vez, pode ser transcrito em uma única linha: “As coisas são/ invisíveis/ como ar/ se você não/ para para/ reparar” (ANTUNES, 2015 citado por ORMUNDO; SINISCALSCHI, 2018, p. 140). Mas notemos aqui a intenção poética do poeta de produzir um poema visual, cujo o espaço (recursos gráfico-espacial/ distribuição da macha gráfica no papel: de acordo com a habilidade EF69LP48 da BNCC) entre o verbo “para” e a preposição “para” faz um convite ao leitor para perceber a relevância desse momento íntimo consigo mesmo e com o mundo ao seu redor.

Dito isso, notemos que as questões de estudo do poema estão pautadas no estudo da comparação entre “as coisas” e “o ar”. A partir dessa reflexão, o discente pode adquirir mais consciência de sua existência em meio a um mundo em que, comumente, as pessoas não reparam nas pequenas coisas do cotidiano sendo de grande valia para a existência humana como o sol, a água e, no caso do referido texto, o ar..

1. O poema faz uma comparação entre “as coisas” e “o ar”.

a) Embora o ar esteja em nossa volta, não prestamos atenção nele. Que característica do ar é responsável por isso?

R: Sua transparência ou invisibilidade.

b) Cite uma prova de que o ar existe.

R: Sugestões: Sentimos nosso peito mais cheio quando inspiramos; o vento é o ar em movimento, e podemos senti-lo no rosto e nos cabelos; uma bexiga cheia é mais pesada que uma vazia.

c) Segundo o poema, quando as coisas ficam parecidas com o ar?

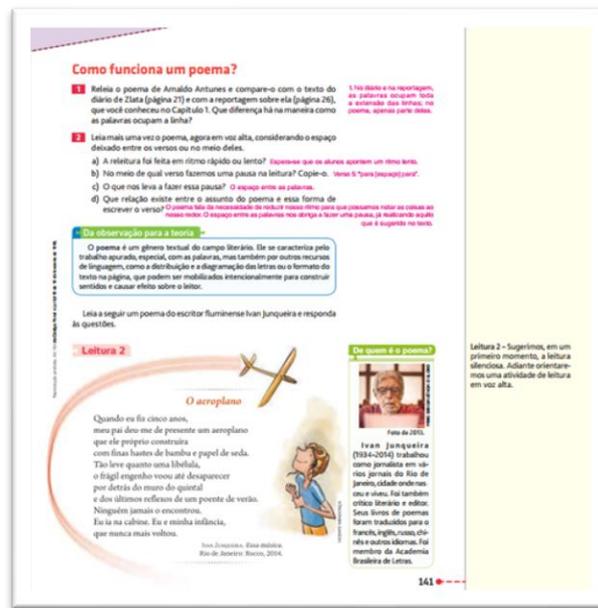
R: Quando não reparamos nelas. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.140, grifo nosso)

Nas questões subseqüentes, especialmente na questão de número dois, vemos a possibilidade de o discente descobrir algo antes não notado: “2. Olhe em sua volta neste momento para descobrir uma coisa que passou despercebida até agora. a) O que você viu? R: resposta pessoal” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 140).

O ato de dar atenção a um objeto ou ser despercebido pode contribuir para a interpretação ativa do poema ao passo que o leitor toma ciência da importância de ser mais sensível às coisas da vida: “2. b. o que foi necessário para que você passasse a ver essa coisa? R: Espera-se que os alunos respondam que é necessário prestar atenção, reparar em uma coisa para passar a vê-la” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 140). A emoção que a leitura do poema suscita permite ao professor discutir com a turma acerca da capacidade da literatura/poesia de propor que seus leitores pensem na vida e no mundo de outras e diferentes formas. Processo que os teóricos da recepção concebem como a experiência estética, conjunto de vivências que libera o sujeito leitor dos “constrangimentos” ou limitações do cotidiano. Como já vimos, a literatura é fonte de prazer estético porque leva a alteridade do mundo/outro para dentro do leitor (ZILBERMAN, 1989).

4.3.2. O aeroplano, de Ivan Junqueira.

Na seqüência, a imagem da segunda página do capítulo “POEMA: a expressão do eu”, contendo os seguintes aspectos: há a inserção de duas questões dissertativas na seção “Como funciona um poema?” e explicações no box “da observação para a teoria” com a finalidade de sistematizar o que foi estudado. É importante destacar que as questões da referida seção e box estão relacionadas ao poema de Arnaldo Antunes. Nessa mesma página, a “Leitura 2” propõe o estudo de um novo poema: “O aeroplano”, de Ivan Junqueira (1934-2014). Ao lado direito do texto literário, vemos uma ilustração realizada por Vicente Mendonça, na qual um menino admira o voo de um aeroplano. Ao lado do poema e da ilustração, vemos o box “De quem é o poema?” com um breve histórico de Ivan Junqueira.



Fonte: Ormundo; Siniscalchi, (2018, p.141).

Na sequência, o Quadro de Catalogação das atividades de leitura de poesia do LD transcreve as informações do LD e o poema de Ivan Junqueira para uma melhor visualização.

Quadro 14 – Catalogação das atividades de leitura da poesia no LD

Título e autor (a) O Aero Plano, de Ivan Junqueira
Enunciado Leia a seguir um poema do escritor fluminense Ivan Junqueira e responda às questões.
Poema Quando eu fiz cinco anos, meu pai deu-me de presente um aeroplano que ele próprio construía com finas hastes de bambu e papel de seda. Tão leve quanto uma libélula, o frágil engenho voou até desaparecer por detrás do muro do quintal e dos últimos reflexos de um poente de verão. Ninguém jamais o encontrou. Eu ia na cabine. Eu e minha infância, que nunca mais voltou.
Capítulo 5º Cap. (POEMA: a expressão do eu)
Seção Leitura 2 Como funciona um poema?
Sugestões de leitura/abordagem do texto literário Como funciona um poema? 1- Releia o poema de Arnaldo Antunes e compare-o com o texto do diário de Zlata (página 21) e com a reportagem sobre ela (página 26),

que você conheceu no Capítulo 1. Que diferença há na maneira como as palavras ocupam a linha?

1. No diário e na reportagem, as palavras ocupam toda a extensão das linhas; no poema, apenas parte delas.

2- Leia mais uma vez o poema, agora em voz alta, considerando o espaço deixado entre os versos ou no meio deles

a) A releitura foi feita em ritmo rápido ou lento?

Espera-se que os alunos apontem um ritmo lento.

b) No meio de qual verso fazemos uma pausa na leitura? Copie-o.

Verso 5: “para [espaço] para”.

c) O que nos leva a fazer essa pausa?

O espaço entre as palavras.

d) Que relação existe entre o assunto do poema e essa forma de escrever o verso?

O poema fala da necessidade de reduzir nosso ritmo para que possamos notar as coisas ao nosso redor. O espaço entre as palavras nos obriga a fazer uma pausa, já realizando aquilo que é sugerido no texto.

Da observação para a teoria

O poema é um gênero textual do campo literário. Ele se caracteriza pelo trabalho apurado, especial, com as palavras, mas também por outros recursos de linguagem, como a distribuição e a diagramação das letras ou o formato do texto na página, que podem ser mobilizados intencionalmente para construir sentidos e causar efeito sobre o leitor.

De quem é o poema?

Ivan Junqueira (1934-2014) trabalhou como jornalista em vários jornais do Rio de Janeiro, cidade onde nasceu e viveu. Foi também crítico literário e editor. Seus livros de poemas foram traduzidos para o francês, inglês, russo, chinês e outros idiomas. Foi membro da Academia Brasileira de Letras.

No “Manual em U”:

“Leitura 2 – Sugerimos, em um primeiro momento, a leitura silenciosa. Adiante orientaremos uma atividade de leitura em voz alta.”

Referências do texto literário

IVAN JUNQUEIRA. *ESSA MÚSICA*. RIO DE JANEIRO: ROCCO, 2014.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p.141).

Primeiramente, nos atentaremos à seção e ao boxe, citados no quadro acima, que propiciam à turma do 6º ano uma oportunidade extra de estudo e leitura do poema de Arnaldo Antunes, assim como mais apontamentos acerca da linguagem poética. Posteriormente, adentraremos ao estudo da “Leitura 2” com um novo poema selecionado para estudo da turma, especificamente na sequência.

No que se refere à seção “Como funciona um poema”, verifica-se uma proposta de releitura de uma página de “O Diário de Zlata”, trabalhado no primeiro capítulo do LD “DIÁRIO: REGISTRO DO EU NO MUNDO”, a fim de comparar a distribuição das palavras no texto de Arnaldo Antunes com “O Diário de Zlata”, assim como uma reportagem sobre a vida e diário de Zlata.

1. Releia o poema de Arnaldo Antunes e compare-o com o texto do diário de Zlata (página 21) e com a reportagem sobre ela (página 26), que você conheceu no Capítulo 1. Que diferença há na maneira como as palavras

ocupam a linha? R: No diário e na reportagem, as palavras ocupam toda a extensão das linhas; no poema, apenas parte delas. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.141)

Parece-nos válido a releitura desses textos pelo fato de o aluno compreender que uma parte dos textos poéticos é criada de acordo com as características sugeridas pela questão um, justamente não ocupando toda a extensão das linhas. No entanto, cabe ao professor destacar que isso não é regra, visto que há poemas que ocupam toda a extensão de suas linhas, como, por exemplo, a poesia em prosa. Sendo assim, é oportuno que o professor comente com prudência a respeito do gênero poético, o que implica não realizar generalizações.

Ainda sobre essa atividade, a possibilidade de reler uma página do referido diário e a reportagem sobre a vida de Zlata pode contribuir para o desenvolvimento do gosto pela leitura literária – elemento essencial para a formação do leitor literário –, assim como mostrar que esse tipo de leitura pode nos transportar para momentos bonitos e, por vezes, tristes da vida da humanidade, como é o caso das consequências da guerra de Sarajevo (Bósnia e Herzegovina) narrada por Zlata em seu diário.

Vejam os a questão de número dois:

2- Leia mais uma vez o poema, agora em voz alta, considerando o espaço deixado entre os versos ou no meio deles

a) A releitura foi feita em ritmo rápido ou lento?

Espera-se que os alunos apontem um ritmo lento.

b) No meio de qual verso fazemos uma pausa na leitura? Copie-o.

Verso 5: “para [espaço] para”.

c) O que nos leva a fazer essa pausa?

O espaço entre as palavras.

d) Que relação existe entre o assunto do poema e essa forma de escrever o verso?

O poema fala da necessidade de reduzir nosso ritmo para que possamos notar as coisas ao nosso redor. O espaço entre as palavras nos obriga a fazer uma pausa, já realizando aquilo que é sugerido no texto.

(ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.141)

Na questão dois de “Como funciona um poema”, assim como na questão um, o estudo da forma do poema ganha espaço, de modo a contemplar como a forma que a distribuição das palavras ocorre e como os espaços deixados por elas contribui para o processo de atribuição de sentido entre texto e leitor. O “leitor implícito” (ISER, 1976 citado por JOUVE, 2002) do poema de Arnaldo Antunes é convidado a perceber como o texto organiza e direciona a leitura, promovendo no plano cognitivo do “indivíduo-leitor” uma reação aos recursos impostos pela obra literária. Proposições expressas nas orientações de “Da observação para a teoria”, evidenciando como o espaço entre dois “para” no texto de Arnaldo Antunes sugere uma pausa

na leitura, assim como o momento de pausa requisitado por esse texto literário pode despertar sentimentos distintos em cada leitor:

O poema é um gênero textual do campo literário. Ele se caracteriza pelo trabalho apurado, especial, com as palavras, mas também por outros recursos de linguagem, como a distribuição e a diagramação das letras ou o formato do texto na página, que podem ser mobilizados intencionalmente para construir sentidos e causar efeito sobre o leitor. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.141)

Portanto, na análise do conjunto das questões e das orientações vinculados ao poema de Arnaldo Antunes, depreendem-se as seções “Leitura 1”, “Desvendando o texto” (p. 140) e “Como funciona um poema” (p. 141), que oferecem uma gama de questões e orientações de leitura. São oito no total, seis na primeira seção e duas na segunda. Importante destacar que, notadamente, as questões da primeira seção (Desvendando o texto) buscam promover uma leitura de caráter estético, cuja atenção do leitor está colocada durante o momento da leitura literária (ENES FILHO, 2015). Por exemplo, a experiência vivida durante a leitura pelo discente é tangenciada pelos comandos das questões de número dois: “O que você viu?” [...] “O que foi necessário para que você passasse a ver essa coisa?” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.141). A partir disso, o estudante recebe um estímulo externo ao texto literário, incentivando-o a compreender e fruir o poema. Diante das questões no eixo-leitor e os esclarecimentos acerca das especificidades da linguagem poética, parece-nos frutíferas as atividades de estudo do texto de Arnaldo Antunes, lembrando que o docente é mediador entre livro didático, poema e discente (ROUXEL, 2013).

No que diz respeito à “Leitura 2” do capítulo “POEMA: a expressão do eu”, o poema intitulado “O Avião”, de Ivan Junqueira (Rio de Janeiro, 1934- 2014), é apresentado sucintamente a partir do seguinte enunciado: “Leia a seguir um poema do escritor fluminense Ivan Junqueira e responda às questões” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 141). O então novo poema proposto para a turma do 6º ano oferece a possibilidade de cada aluno adentrar no mundo mágico da poesia, de modo a contemplar a figura do eu lírico, expressa na memória saudosa do tempo de uma infância que jamais voltará:

Quando eu fiz cinco anos,
meu pai deu-me de presente um avião
que ele próprio construía
com finas hastes de bambu e papel de seda.
Tão leve quanto uma libélula,
o frágil engenho voou até desaparecer
por detrás do muro do quintal
e dos últimos reflexos de um poente de verão.
Ninguém jamais o encontrou.
Eu ia na cabine. Eu e minha infância,

que nunca mais voltou.

(JUNQUEIRA, 2014 citado por ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 141)

O estudo da figura do eu lírico ganha espaço na maioria das questões e, como se verá mais adiante, pouco se investe na recepção do poema. O “manual em U”, por seu turno, recomenda a leitura silenciosa do poema e, seguida, ressalta que recomendará a leitura em voz alta: “Leitura 2 – Sugerimos, em um primeiro momento, a leitura silenciosa. Adiante orientaremos uma atividade de leitura em voz alta” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 141).

Na sequência a terceira página do capítulo, na qual vemos a seção “Refletindo sobre o texto” com cinco questões dissertativas argumentativas que contribuem para o estudo da figura do eu lírico, das imagens poéticas, da compreensão semântica das palavras do texto literário e de seus aspectos formais. Associado a isso, depreendem-se as “Sugestões de leitura: abordagem do texto literário”, advindos das seguintes seções do material didático, a saber: “Refletindo sobre o texto”; “Dica de professor”; “Manual em U”.

Imagem 10 – Página do Manual do Professor.

Refletindo sobre o texto

1. O poema "O aeroplano" relata um acontecimento.

- Em que momento da vida do eu lírico esse fato ocorreu?
Quando o eu lírico tinha apenas cinco anos.
- Como você imagina a pessoa que está contando o fato?
- É possível saber se Ivan Junqueira, autor do poema, viveu mesmo essa experiência ou se ele apenas a inventou?
Esperamos que os alunos afirmem que não é possível saber isso.

A voz que fala em um poema é chamada de eu lírico ou eu poético. Ela expressa um sentimento ou conta algo que pode ou não corresponder a uma experiência real vivida pelo autor ou por outra pessoa. Por exemplo, um poeta pode escrever colocando-se no lugar de uma senhora que está triste porque seu neto adoeceu, assim como pode fingir ser um caranguejo e falar sobre a experiência de ser lançado pelo mar em uma praia desconhecida.

2. O poema descreve o aeroplano que o eu lírico ganhou do pai.

- O brinquedo era feito de "finas hastes de bambu" e de "papel de seda". O que são hastes? Qual é sua função?
São pedras de madeira usadas como armação do boneco.
- Que característica o uso desses materiais confere ao aeroplano?
Leveza.
- Transcreva do poema a expressão equivalente à palavra aeroplano e que revela essa mesma característica.
"O meu avião".
- O eu lírico compara o aeroplano com uma libélula. Explique o que é uma libélula, consultando, se preciso, um dicionário.
- Que característica citada no poema justifica a aproximação entre o aeroplano e uma libélula? Que outras características também poderiam ser citadas?
- O eu lírico afirma que "lá na cabine" do aeroplano. Como isso é possível se este era pequeno e de brinquedo?

3. Para o eu lírico, ser criança é como voar no pequeno avião. Então, o que é a infância para ele? *Sugestão de resposta: Para o eu lírico, a infância é um momento de liberdade e liberdade, em que há espaço para a imaginação.*

4. Como o eu lírico expressa ao leitor a ideia de que sua infância terminou com aquela experiência? *O eu lírico afirma que o avião voou por trás do muro e nunca mais voltou, assim como sua infância.*

Os poemas estão repletos de imagens poéticas. Em lugar de apresentar diretamente uma ideia, criam relações inesperadas. Ivan Junqueira, no poema que você leu, associa o fim da infância à imagem do aeroplano que desapareceu.

5. Observe a forma do poema.

- Quantos versos ele tem? *Onze.*
- Quantas são as frases? Considere que cada uma delas termina com um ponto final. *Onze.*
- Há o mesmo número de versos e de frases? Por quê?
Não, porque há frases que ocupam mais de um verso.

10. Espere-se que os alunos tenham qual é um avião que não se encaixa na caixa da infância como algo distante. É possível que os alunos, inconscientemente, que se trata de um homem, que o brinquedo realmente costumava ser dado a crianças.

11. O poema cita a leveza. Também podemos ser mencionadas a capacidade de voar, a estrutura delicada, a fragilidade e a delicadeza.

12. Esperamos que os alunos tenham qual não se trata de uma situação real, o eu lírico afirma que ele nunca se sentiu voar no aeroplano, simulação sempre imaginária.

Dica de professor

Para compreender bem um poema, leia as frases em voz alta, sem isolar os versos, pois eles formam unidades de sentido. Note as pausas, o ritmo de leitura, as palavras enfatizadas. Procure interpretar a leitura com gestos e expressões faciais.

Aproveite para trabalhar elementos de qualidade. Depois das atividades com o poema, que contribuem para uma compreensão mais profunda do texto, organize os alunos em grupos. Cada equipe escolherá um leitor e orientará sua leitura, indicando palavras a serem enfatizadas, pausas, expressões faciais, ritmo etc. Observe se os leitores fazem pausas mais longas no final das frases, e não dos versos. Na apresentação, retire da sala os outros alunos leitores para que não alterem a leitura planejada.

142

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, (2018, p.142).

E, para melhor analisarmos as questões e as sugestões de ensino de poesia, transcrevemos tais dados no quadro a seguir:

Quadro 15 – Catalogação das atividades de leitura da poesia no LD.

Questões

1. O poema “O aeroplano” relata um acontecimento.

a) Em que momento da vida do eu lírico esse fato ocorreu?

Quando o eu lírico tinha cinco anos.

b) Como você imagina a pessoa que está contando o fato?

1b. Espera-se que os alunos indiquem que é um adulto, pois fala da infância como algo distante. É possível que apontem, predominantemente, que se trata de um homem, visto que o brinquedo recebido costumava ser dado a meninos.

c) É possível saber se Ivan Junqueira, autor do poema, viveu mesmo essa experiência ou se ele apenas a inventou?

Espera-se que os alunos afirmem que não é possível saber isso.

2. O poema descreve o aeroplano que o eu lírico ganhou do pai.

a) O brinquedo era feito de “finas hastes de bambu” e de “papel de seda”. O que são hastes? Qual é sua função?

São pedaços de madeira usados como armação ou apoio.

b) Que característica o uso desses materiais confere ao aeroplano?

Fragilidade.

c) Transcreva do poema a expressão equivalente à palavra aeroplano e que revela essa mesma característica.

“O frágil engenho”.

d) O eu lírico compara o aeroplano com uma libélula. Explique o que é uma libélula, consultando, se preciso, um dicionário.

Libélula é um inseto com asas longas e transparentes.

e) Que característica citada no poema justifica a aproximação entre o aeroplano e uma libélula? Que outras características também poderiam ser citadas?

2e. O poema cita a leveza. Também poderiam ser mencionadas a capacidade de voar, a estrutura delgada, a fragilidade e a delicadeza.

f) O eu lírico afirma que “ia na cabine” do aeroplano. Como isso é possível se este era pequeno e de brinquedo?

2f. Espera-se que os alunos notem que não se trata de uma situação real; o eu lírico sugere que se sentia como se pudesse voar no aeroplano, simulando essa sensação.

3) Para o eu lírico, ser criança é como voar no pequeno avião. Então, o que é a infância para ele?

Sugestão de resposta: Para o eu lírico, a infância é um momento de diversão e liberdade, em que há espaço para a imaginação.

4) Como o eu lírico expressa ao leitor a ideia de que sua infância terminou com aquela experiência?

O eu lírico afirma que o avião voou por trás do muro e nunca mais voltou, assim como sua infância.

5) Observe a forma do poema.

a) Quantos versos ele tem? Onze.

b) Quantas são as frases? Considere que cada uma delas termina com um ponto final. Cinco.

c) Há o mesmo número de versos e de frases? Por quê?

Não, porque há frases que ocupam mais de um verso.

Seção**Refletindo sobre o texto****Sugestões de leitura/abordagem do texto literário****Seção “Refletindo sobre o texto”:**

A voz que fala em um poema é chamada de eu lírico ou eu poético. Ela expressa um sentimento ou conta algo que pode ou não corresponder a uma experiência real vivida pelo autor ou por outra pessoa. Por exemplo, um poeta pode escrever colocando-se no lugar de uma senhora que está triste porque seu neto adoeceu, assim como pode fingir ser um caranguejo e falar sobre a experiência de ser lançado pelo mar em uma praia desconhecida.

Seção “Refletindo sobre o texto”:

Os poemas estão repletos de imagens poéticas. Em lugar de apresentar diretamente uma ideia, criam relações inesperadas. Ivan Junqueira, no poema que você leu, associou o fim da infância à imagem do avião que desapareceu.

Boxe “Dica de professor”:

Para compreender bem um poema, leia as frases em voz alta, sem isolar os versos, pois elas formam unidades de sentido. Note as pausas, o ritmo de leitura, as palavras enfatizadas. Procure interpretar a leitura com gestos e expressões faciais.

“Manual em U”:

Aproveite para trabalhar elementos da oralidade. Depois das atividades com o poema, que contribuem para uma compreensão mais profunda do texto, organize os alunos em grupos. Cada equipe escolherá um leitor e orientará sua leitura, indicando palavras a serem enfatizadas, pausas, expressões faciais, ritmo etc. Observe se os leitores fazem pausas mais longas no final das frases, e não dos versos. Na apresentação, retire da sala os outros alunos leitores para que não alterem a leitura planejada.

Página e capítulo:

p.142- 5º Cap. (POEMA: a expressão do eu)

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, (2018, p.142).

Quanto à atividade de leitura do poema de Ivan Junqueira, propomos observar inicialmente as questões e, logo, em seguida as “sugestões de leitura/abordagem do texto literário”.

Diferentemente das questões do texto literário de Arnaldo Antunes, podemos dizer que as de Ivan Junqueira têm uma outra perspectiva de estudo, visto que não se verifica uma atividade estritamente de caráter estético, ou seja, aquela em que o leitor usufrui de um momento de plenitude subjetiva com a obra literária. Importante lembrar que o que é relevante para esse tipo de leitura é a experiência vivida durante o contato com o poema (ENES FILHO, 2015).

As questões de “O avião” partem dos elementos do texto para a reflexão sobre o processo de elaboração poética. Nesse caso, o foco consiste em sistematizar o que é a figura do eu lírico e o que são as imagens poéticas. Desse modo, a atividade de leitura não leva em consideração os elementos externos do texto, a partir dos quais o leitor pode realizar associações com a obra literária em reflexão, aspectos da vida do aluno e da comunidade em que se insere, como, por exemplo, experiências, pensamentos e leituras anteriores.

Podemos observar na questão de número um o caráter sucinto de estudo do poema que se inicia com sua compreensão e se finda, nas questões subsequentes, com o entendimento acerca do eu lírico e do eu poético.

1. O poema “O avião” relata um acontecimento.

a) Em que momento da vida do eu lírico esse fato ocorreu?

Quando o eu lírico tinha cinco anos.

b) Como você imagina a pessoa que está contando o fato?

Espera-se que os alunos indiquem que é um adulto, pois fala da infância como algo distante. É possível que apontem, predominantemente, que se trata de um homem, visto que o brinquedo recebido costumava ser dado a meninos.

c) É possível saber se Ivan Junqueira, autor do poema, viveu mesmo essa experiência ou se ele apenas a inventou?
 Espera-se que os alunos afirmem que não é possível saber isso.
 (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.142).

A discussão se limita em deprender como o acontecimento relatado ocorreu e perceber que não há como saber se tal fato narrado é verídico ou não. Nesse aspecto, a questão um é conveniente pelo fato de oferecer uma iluminação ao aluno no sentido de considerar o horizonte de expectativa do eu lírico, assim como assimilar melhor as relações entre eu lírico e eu empírico.

Nessa esteira, a questão de número dois amplia a reflexão a respeito do evento relato pelo eu lírico ao passo que o confronto entre real e ficcional passa a ser mais acentuado:

f) O eu lírico afirma que “ia na cabine” do avião. Como isso é possível se este era pequeno e de brinquedo?
 2f. Espera-se que os alunos notem que não se trata de uma situação real; o eu lírico sugere que se sentia como se pudesse voar no avião, simulando essa sensação. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.142)

Essas preposições dialogam com as “sugestões de leitura/abordagem do texto literário”, evidenciando a figura do eu lírico, das imagens poéticas, leitura silenciosa e leitura em voz alta, conjunto de fatos que otimiza as práticas de ensino de poesia e melhor aprendizagem do estudante sobre tais aspectos. De acordo com o material didático, o eu lírico consiste na voz do poema que verbaliza um sentimento ou experiência, seja algo no plano “empírico” ou “imaginário”.

A voz que fala em um poema é chamada de eu lírico ou eu poético. Ela expressa um sentimento ou conta algo que pode ou não corresponder a uma experiência real vivida pelo autor ou por outra pessoa. Por exemplo, um poeta pode escrever colocando-se no lugar de uma senhora que está triste porque seu neto adoeceu, assim como pode fingir ser um caranguejo e falar sobre a experiência de ser lançado pelo mar em uma praia desconhecida. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.142).

Presente na seção “Refletindo sobre o texto” no material do estudante, a leitura desse excerto abre a possibilidade de o professor introduzir a figura do eu lírico, elemento tão importante para o estudo da poesia lírica, assim como debater as potencialidades da linguagem poética, como, por exemplo, de enunciar de modo especial aspectos do plano “empírico” ou “imaginário” (FAUSTINO, 1977). Importante destacar que o “eu lírico” ou “eu poético” é o mediador do “poeta empírico”, o fio condutor e transformador da corrente poética (PAZ, 1982); ele consiste em uma criação literária que manifesta sentimentos, desejos, sonhos, medos e anseios; é a voz a partir da qual os pensamentos do escritor ou escritora recebem sentido.

Ainda sobre os acontecimentos narrados pelo eu lírico, não há como sabermos se o poeta empírico realmente vivenciou a experiência relatada, mas o que importa para as relações entre poesia e ensino é a experiência estética que esse gênero proporciona, o tipo de emoção que esse tipo de texto pode proporcionar à comunidade escolar. Pois bem, uma das experiências que o poema “Aeroplano” pode despertar no discente é o de recordar aspectos de sua infância, haja vista que os alunos do 6º ano possuem idade entre e 11 e 12 anos (CNE/CEB nº 7/2010). Isso significa que a leitura do poema pode transportar o leitor para o momento de transição de sua infância para a pré-adolescência, ressignificar momentos passados e edificar melhor seu futuro. Eis aqui a magia do poema de Ivan Junqueira. Entretanto, o caráter subjetivo que defendemos como vital na leitura literária não está assegurado nas atividades, cabendo ao professor lançar mão de um olhar especial para a poesia presente no poema “Aeroplano” (PAZ, 1982).

E ainda que as questões não deem conta de despertar a emotividade do leitor literário, vemos que as sugestões/abordagens dos textos literários são relevantes para a compreensão do gênero poético. Inicialmente, recomenda-se a leitura em silêncio e, em seguida, a oral. No interior das seções no LD, a “Refletindo sobre o texto” versa sobre as imagens poéticas.

Os poemas estão repletos de imagens poéticas. Em lugar de apresentar diretamente uma ideia, criam relações inesperadas. Ivan Junqueira, no poema que você leu, associou o fim da infância à imagem do aeroplano que desapareceu. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.142)

Com a retomada do tema acerca do final da infância do eu lírico, a seção visa reforçar como a poesia cria relações entre objetos, seres e pessoas, que podem arquitetar ideias específicas. Tais ideias são ditas de uma forma elaborada com a intenção de causar efeitos distintos dos que seriam causados a partir de um texto não estético. A linguagem poética não diz as coisas de uma maneira objetiva, igualmente vemos na linguagem científica (WELLEK e WARREN, 2003), mas sim por meio das possibilidades de criação de imagens poéticas, atualizadas na leitura literária, como é o caso da relação que se cria entre o final da infância e a perda do aeroplano. Ora a relação que se estabelece entre esses dois elementos é única: o final da infância dificilmente será sentido dessa mesma maneira em outros textos, como, por exemplo, em um verbete.

4.3.3. Amor em viagem, de Carlos Drummond de Andrade.

É na quarta página do capítulo “POEMA: a expressão do eu” que nos deparamos com outro poema de Carlos Drummond de Andrade selecionado para a leitura do 6º ano. Trata-se de “Amor em viagem”, como é possível visualizar a imagem do livro e suas questões:

coitado de quem está
procurando amor num jipe.

Numa jangada de vela,
eu beijei e fui beijado,
mas no vento foi-se aquela
que navegava a meu lado.

Piloto que dás teu giro
montado em peixe de prata,
carrega este meu suspiro,
e leva a quem me maltrata”.

Capítulo

5º Cap. (POEMA: a expressão do eu)

Questões

“a) Que sentimento o eu lírico expressa no poema?

R: Frustração ou tristeza.

b) O que provoca esse sentimento?

R: O amor que ele dedica a alguém e não é correspondido.

c) O poema cita quatro meios de transporte. Quais?

R: Trem, jipe, jangada e “peixe de prata”.

d) O que o eu lírico quis dizer com a expressão “peixe de prata”?

Sugestão de resposta: Talvez seja uma referência a um veículo aquático, como um barco ou uma lancha.

Introduziremos o conceito de metáfora na próxima seção. Sugerimos que não o antecipe.

e) Quantos versos tem o poema?

R: Dezesesseis

f) Em quantas estrofes esses versos estão organizados?

R: Quatro.

g) Que critério foi usado para separar as estrofes?

R: Cada estrofe fala de um meio de transporte.

h) Observe as palavras que formam o final dos versos. Copie as duplas que terminam com sons semelhantes.

R: Cansado/atrasado; Mantiqueira/queira; Pará/está; Sergipe/jipe; vela/aquela; beijado/lado; giro/suspiro; prata/maltrata..

I) Você percebeu que há um padrão nessa repetição de sons? Como poderia descrevê-lo?

R: Em cada estrofe, o primeiro verso rima com o terceiro, e o segundo, com o quarto”.

Seção

“Refletindo sobre o texto”

Sugestões de leitura/abordagem do texto literário

Como funciona um poema?

1- Releia o poema de Arnaldo Antunes e compare-o com o texto do diário de Zlata (página 21) e com a reportagem sobre ela (página 26), que você conheceu no Capítulo 1. Que diferença há na maneira como as palavras ocupam a linha?

1. No diário e na reportagem, as palavras ocupam toda a extensão das linhas; no poema, apenas parte delas.

2- Leia mais uma vez o poema, agora em voz alta, considerando o espaço deixado entre os versos ou no meio deles

a) A releitura foi feita em ritmo rápido ou lento?

Espera-se que os alunos apontem um ritmo lento.

b) No meio de qual verso fazemos uma pausa na leitura? Copie-o.

Verso 5: “para [espaço] para”.

c) O que nos leva a fazer essa pausa?

O espaço entre as palavras.

d) Que relação existe entre o assunto do poema e essa forma de escrever o verso?

O poema fala da necessidade de reduzir nosso ritmo para que possamos notar as coisas ao nosso redor. O espaço entre as palavras nos obriga a fazer uma pausa, já realizando aquilo que é sugerido no texto.

Da observação para a teoria

O poema é um gênero textual do campo literário. Ele se caracteriza pelo trabalho apurado, especial, com as palavras, mas também por outros recursos de linguagem, como a distribuição e a diagramação das letras ou o formato do texto na página, que podem ser mobilizados intencionalmente para construir sentidos e causar efeito sobre o leitor.

De quem é o poema?

I v a n J u n q u e i r a (1934-2014) trabalhou como jornalista em vários jornais do Rio de Janeiro, cidade onde nasceu e viveu. Foi também crítico literário e editor. Seus livros de poemas foram traduzidos para o francês, inglês, russo, chinês e outros idiomas. Foi membro da Academia Brasileira de Letras.

No “Manual em U”:

- A. “Leitura 2 – Sugerimos, em um primeiro momento, a leitura silenciosa. Adiante orientaremos uma atividade de leitura em voz alta.”

Referências do texto literário

IVAN JUNQUEIRA. *ESSA MÚSICA*. RIO DE JANEIRO: ROCCO, 2014.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, (2018, p.143).

No conjunto desses aspectos, questões e sugestões de leituras, verifica-se a intenção de otimizar a compreensão do poema em correlação com a imagem poética, seus aspectos semânticos e recursos sonoros e, ainda que se note como positivas as recomendações de leitura no tocante à oralização, não se verifica um lugar de destaque para a emoção e as impressões pessoais de cada aluno leitor. Vejamos mais atentamente que as letras “a” e “b” possuem o objetivo de conferir o entendimento do leitor a respeito do sentimento do eu lírico, mas não questionam o aluno leitor acerca do que é o amor, a frustração ou a tristeza, assim como não abrem a possibilidade para ele expressar o que pensa a respeito de cada um desses sentimentos:

a) Que sentimento o eu lírico expressa no poema?

R: Frustração ou tristeza.

b) O que provoca esse sentimento?

R: O amor que ele dedica a alguém e não é correspondido.

(ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.142)

As letras “c” e “d” questionam sobre os meios de transportes usados pelo eu lírico, dentre os quais, destaca-se o “peixe de prata” que permite à turma notar que é meio de transporte um tanto raro. A turma está diante de uma metáfora, mas o livro didático orienta que não antecipe sua conceituação, pois ela ocorrerá mais adiante:

c) O poema cita quatro meios de transporte. Quais?

R: Trem, jipe, jangada e “peixe de prata”.

d) O que o eu lírico quis dizer com a expressão “peixe de prata”?

Sugestão de resposta: Talvez seja uma referência a um veículo aquático, como um barco ou uma lancha.

Introduziremos o conceito de metáfora na próxima seção. Sugerimos que não o antecipe. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.143)

As letras subsequentes, “e”, “f”, “g”, “h” e “i”, demonstram o foco de estudo na habilidade EF69LP53⁸ da BNCC (2017) na qual o desenvolvimento da oralidade é colocado em destaque, de modo a recomendar a leitura em voz alta de textos literários diversos. Nessa habilidade, chamamos a atenção para a parte que recomenda a leitura e declamação de poemas de acordo com a diversidade de formas, com atenção aos “recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos”, o que poderia ser mais proveitoso caso o material didático (no que diz respeito às habilidades para o ensino de poesia do 6º ao 9º ano) levassem em consideração o efeito que esse tipo de leitura pode provocar em seu leitor. No caso do poema de Drummond, o aluno poderia melhor interpretar o processo de elaboração da tristeza do eu lírico e associar esse sentimento – ou perceber outros sentimentos que fazem parte da existência humana – a fim de melhor compreendê-los, haja vista a poesia ser uma via de libertação interior de seu leitor, como nos ensina o poeta Octavio Paz (1982, p.15):

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro.

O enfoque limitado nos recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos não nos parece promover o desenvolvimento do senso estético para a fruição da diversidade cultural literária, como ressalta a Competência Específica de Linguagem de número cinco da BNCC (2017), por exemplo. O lugar dado ao leitor nas competências da Base não nos parece explícito nas referidas habilidades, como demonstramos no capítulo “As competências para a educação literária no Brasil: da BNCC ao Manual do Professor”. Em nosso primeiro capítulo, apontamos justamente o caráter pragmático das habilidades elencadas pela Base para o ensino de poesia; de modo que não se verifica um lugar de destaque para as interpretações pessoais de cada estudante. Acreditamos que o trabalho em sala de aula com a emoção, imaginação e a interpretação subjetiva é imprescindível para o desenvolvimento da fruição com a poesia, pois é no jogo do texto que o leitor balança suas estruturas psicológicas, históricas e culturais, mostrando novas formas de visualizar a vida e o mundo em que se insere (MARCELINO, 2003; BARTHES, 2015).

⁸ (EF69LP53) [...] e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão. (BRASIL, 2017 *apud* ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, LXI)

Sabemos da relevância do trabalho com a oralidade em sala de aula, mas a questão é que a leitura e apreciação estética não deve ser encerrada no estudo de rimas, contar os versos e estrofes, conforme as questões aqui apresentadas e, por fim, a sugestão de leitura/abordagem do texto literário no “manual em U”:

Promova uma atividade de declamação do poema. Forme quartetos e atribua uma estrofe a cada integrante. O grupo deve definir uma maneira de ler o texto – incluindo recursos de gestualidade – que revele uma interpretação. Oriente-os a prestar atenção às pausas, a valorizar as rimas e a definir ênfases. Também devem cuidar para que a altura da voz, o ritmo de leitura e a postura sejam adequados. Esse procedimento está associado ao desenvolvimento da habilidade EF69LP53. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.143)

Como já vimos, o desenvolvimento da subjetividade do aluno-fruidor através da poesia em sala de aula deve ser pautado no prazer estético. De acordo com o poeta Eliot (1991, p.29), na experiência estética com a poesia: “há sempre a comunicação de alguma nova experiência, ou a expressão de algo que experimentamos e para o que não temos palavras – o que amplia nossa consciência ou apura nossa sensibilidade”.

Obviamente, o estudo da forma como o texto literário comunica uma certa experiência empírica ou imaginária proporciona ao estudante uma melhor aprendizagem da linguagem, mas o desenvolvimento da sensibilidade e emoção não deve ser colocado de lado na prática de ensino de poesia (ROCHA, 2018).

Segundo a pesquisadora Troncoso Araos (2014), é possível desenvolver competências comunicativas nas práticas de educação literária sem se descuidar das especificidades e potencialidades da literatura. No entanto, é necessário conceber o texto literário enquanto um bem com características diversificadas de outros gêneros textuais: o mais importante não seria ensinar competências linguísticas por meio da literatura, mas sim mediar a compreensão literária para que seja possível formar um sujeito crítico, o que significa também, de certa forma, contribuir para o desenvolvimento das habilidades comunicativas do aluno.

[...] o mais importante não é ensinar habilidades linguísticas por meio da literatura, mas mediar a compreensão da contribuição da literatura como tal e como podemos aproveitá-la. Nesse caminho, a aprendizagem literária não se sintetiza em um índice numérico de compreensão leitora nem se reduz à eficácia comunicacional, mas decanta ao longo do tempo, constitui uma questão de conhecimento e interessa para a formação da pessoa não apenas como falante. mas também como pessoa, também como sujeito e cidadão. (ARAOS TRONCOSO, 2014, p. 1026)

Certamente, a atividade de leitura do poema de “Amor de viagem” não tem o intuito de desenvolver competências comunicativas, mas a oralização com o foco unicamente nos estudos dos recursos expressivos do poema não nos parece permitir que os alunos do 6º ano

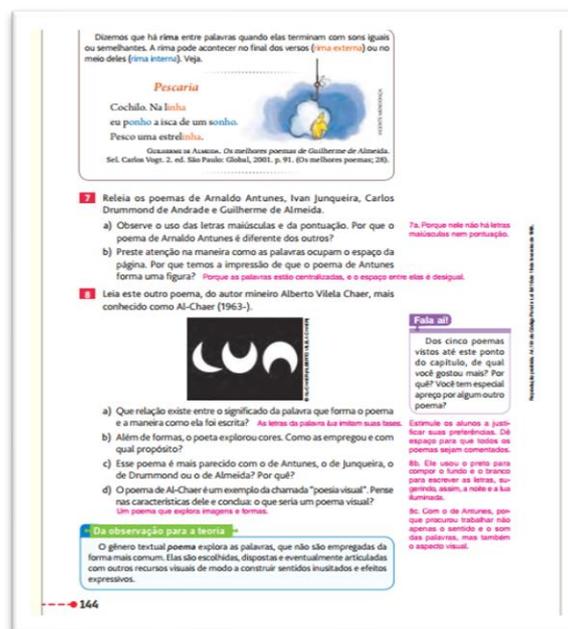
reivindiquem sua subjetividade em meio ao processo fruição estética, como depreendem as competências da BNCC CEL 05 e CELP 09.

4.3.4. Pescaria, de Guilherme de Almeida.

Na quinta página do capítulo “POEMA: a expressão do eu” vemos o poema “Pescaria”, de Guilherme de Almeida (Campinas, São Paulo, 1890- 1969), e “Lua”, de Alberto Vilela Chaer, sendo que o último poema/atividade de leitura discutiremos mais atentamente no próximo item “3.2.5. Lua, de Alberto Vilela Chaer”.

A seguir, a imagem da página contendo os dois poemas e suas respectivas questões de leituras:

Imagem 12 – Página do Manual do Professor.



Fonte: ORMUNDO; SINISCALCHI (2018, p.144).

À guisa de ilustração, antes do poema “Pescaria” há sucintas considerações a respeito do recurso sonoro rima. Logo em seguida o texto literário que, por seu turno, está inserido na sequência de atividades que se iniciou com o poema “O aeroplano”, de Ivan Junqueira. Dessa forma, o poema, o enunciado e a questão estão insertos na seção “Refletindo sobre o texto” e pertencem à “Leitura 2”.

É importante destacar que ao lado direito do poema de Guilherme Almeida há uma ilustração realizada por Vicente Mendonça. Ela representa uma estrela com traços humanos, próprios dos desenhos infantis nos quais o sol possui feições humanas, como, por exemplo,

olhos e bocas. No caso da estrela, ela está diante de uma nuvem e está a mirar um anzol de pesca que desce em sua direção. Ilustração que representa, de certo modo, a imagem poética de “Pescaria”. Tão singela a imagem que se forma na leitura do poema, o devaneio do sonho durante um momento de cochilo do eu lírico que não pesca peixes, mas sim estrelas.

A seguir, o “Quadro de Catalogação das atividades de leitura de poesia do LD”, no qual distribuimos e organizamos tais informações para uma melhor compreensão de seus aspectos.

Quadro 15 – Catalogação das atividades de leitura da poesia no LD

Título e autor (a) Pescaria, de Guilherme de Almeida
Enunciado “7. Releia os poemas de Arnaldo Antunes, Ivan Junqueira, Carlos Drummond de Andrade e Guilherme de Almeida”.
Poema “Cochilo. Na linha Eu ponho a isca de um sonho Pesco uma estrelinha”.
Capítulo 5º Cap. (POEMA: a expressão do eu)
Questões a) Observe o uso das letras maiúsculas e da pontuação. Por que o poema de Arnaldo Antunes é diferente dos outros? R: Porque nele não há letras maiúsculas nem pontuação. b) Preste atenção na maneira como as palavras ocupam o espaço da página. Por que temos a impressão de que o poema de Antunes forma uma figura? R: Porque as palavras estão centralizadas, e o espaço entre elas é desigual.
Seção “Refletindo sobre o texto”
Sugestões de leitura/abordagem do texto literário Dizemos que há rima entre palavras quando elas terminam com sons iguais ou semelhantes. A rima pode acontecer no final dos versos (rima externa) ou no meio deles (rima interna). Veja.
Referências do texto literário Guilherme de Almeida. Os melhores poemas de Guilherme de Almeida. Sel. Carlos Vogt. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 91.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p.144).

Diante da exposição dos dados, percebe-se que o poema em questão é direcionado para comparação com os poemas lidos anteriormente, nesse caso; os poemas de Arnaldo Antunes, Ivan Junqueira e Carlos Drummond de Andrade. São elementos relevantes para o processo de letramento literário do aluno, a fim de se compreender a diversidade de escrita poética, como, por exemplo, os poemas visuais e o uso da rima.

No entanto, como é possível notar, o poema Pescaria, de Guilherme Almeida, está posto no conjunto das atividades como um pretexto para o estudo das características poéticas, haja vista que nenhuma das indagações propõe aos alunos uma reflexão sobre a recepção subjetiva da leitura do poema. Os sentimentos que sua leitura pode despertar não são colocados nem em

segundo plano, de modo que não se verifica nenhum questionamento sobre os sentimentos do eu lírico, quem dirá da emoção despertada pelo leitor. Vejamos.

a) Observe o uso das letras maiúsculas e da pontuação. Por que o poema de Arnaldo Antunes é diferente dos outros?

R: Porque nele não há letras maiúsculas nem pontuação.

b) Preste atenção na maneira como as palavras ocupam o espaço da página. Por que temos a impressão de que o poema de Antunes forma uma figura?

R: Porque as palavras estão centralizadas, e o espaço entre elas é desigual. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.144)

A propósito de algum espaço dado ao aluno-leitor comentar sua recepção do poema “Pescaria”, é na seguinte atividade que nos deparamos com uma pequena possibilidade de apreciação estética, no polo do leitor.

4.3.5. Um poema sem título, de Alberto Vilela Chaer.

O poema “Lua”, de Alberto Vilela Chaer (Uberlândia, Minas Gerais, 1963), está inserido na questão de número oito da sequência de atividades que deu início com o poema “O aeroplano”, de Ivan Junqueira. Sendo assim, o poema, enunciado, questão e “sugestões de leituras/abordagem do texto literário” estão inseridos na seção “Refletindo sobre o texto”, cujos aspectos estão vinculados à “Leitura 2”.

Na sequência, distribuímos os dados de leitura do poema no “Quadro de Catalogação das atividades de leitura de poesia do LD”:

Quadro 16 – Catalogação das atividades de leitura da poesia no LD.

Título e autor (a) Lua”, de Alberto Vilela Chaer
Enunciado 8- Leia este outro poema, do autor mineiro Alberto Vilela Chaer, mais conhecido como Al-Chaer (1963-).
Poema 
Capítulo 5º Cap. (POEMA: a expressão do eu)
Questões a) Que relação existe entre o significado da palavra que forma o poema e a maneira como ela foi escrita? R: As letras da palavra lua imitam suas fases. Estimule os alunos a justificar suas preferências. Dê espaço para que todos os poemas sejam comentados. b) Além de formas, o poeta explorou cores. Como as empregou e com qual propósito? R: Ele usou o preto para compor o fundo e o branco para escrever as letras, sugerindo, assim a noite e a lua iluminada.

<p>c)Esse poema é mais parecido com o de Antunes, o de Junqueira, o de Drummond ou o de Almeida? Por quê? R: Com o de Antunes, porque procurou trabalhar não apenas o sentido e o som das palavras, mas também o aspecto visual.</p> <p>d) O poema de Al-Chaer é um exemplo da chamada “poesia visual”. Pense nas características dele e conclua: o que seria um poema visual? R: Um poema que explora imagens e formas.</p>
<p>Seção “Refletindo sobre o texto”</p>
<p>Sugestões de leitura/abordagem do texto literário</p> <p>Da observação para a teoria: O gênero textual poema explora as palavras, que não são empregadas da forma mais comum. Elas são escolhidas, dispostas e eventualmente articuladas com outros recursos visuais de modo a construir sentidos inusitados e efeitos expressivos.</p> <p>Fala aí!: Dos cinco poemas vistos até este ponto do capítulo, de qual você gostou mais? Por quê? Você tem especial apreço por algum outro poema?</p>
<p>Referências do texto literário © AL-CHAER (ALBERTO VILELA CHAER)</p>

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p.144).

Do conjunto dos poemas trabalhados no capítulo cinco – “POEMA: a expressão do eu” – , talvez seja o poema “Lua” o que mais ocasione estranhamento ao aluno-leitor; justamente pelo fato de sua elaboração poética se distanciar dos demais textos literários. Certamente, não pretendemos realizar uma discussão aprofundada da elaboração poética de cada um dos poemas aqui estudados, sejam eles os “tradicionais” como os sonetos, de verso livres ou até mesmo dos poemas visuais, mas é importante refletir sobre o efeito que a leitura da poesia pode provocar no estudante e sobre como a diversidade poética possibilita distintas recepções.

Como ressaltamos no início desta seção, a diversidade de poemas no capítulo cinco do LD é afirmativa para o estudo da poesia, ao passo que pode contribuir imensamente para a formação do prazer estético. Cabe ao professor de literatura abrir espaço para a apreciação dos estudantes de todos os poemas. Compreendemos a relevância das questões para melhor entendimento do poema, mas é imprescindível que o foco seja a formação do “gosto” do estudante para que ele possa escolher seu tipo de poema preferido e, assim, prosseguir com sua formação literária no horizonte do 6º ano, pois no processo de escolarização da leitura literária,

Ela [a poesia] deixa de ser prazerosa e divertida e passa a ser apenas estudada. Ainda que ela seja utilizada para o ensino da gramática, é preciso que o professor trabalhe o poema de forma integral e não apenas fragmentos, como sugerem os livros didáticos. Isso distorce totalmente a função da poesia e faz com que perca seu verdadeiro sentido dentro da escola. (ENES FILHO, 2014, p.24)

Dito isso, a inserção do poema “Lua”, no âmbito do 6º ano, parece-nos significativa pela possibilidade de romper o horizonte de expectativa do leitor, em relação a padrões poéticos-formais e/ ou até mesmo introduzir o universo diverso da poesia, sobretudo pelas

questões/sugestões de respostas dos professores que resgatam as leituras anteriores e abrem espaço para o aluno comentar sua recepção:

a) Que relação existe entre o significado da palavra que forma o poema e a maneira como ela foi escrita?

R: As letras da palavra lua imitam suas fases. Estimule os alunos a justificar suas preferências. Dê espaço para que todos os poemas sejam comentados.

b) Além de formas, o poeta explorou cores. Como as empregou e com qual propósito?

R: Ele usou o preto para compor o fundo e o branco para escrever as letras, sugerindo, assim a noite e a lua iluminada.

c) Esse poema é mais parecido com o de Antunes, o de Junqueira, o de Drummond ou o de Almeida? Por quê?

R: Com o de Antunes, porque procurou trabalhar não apenas o sentido e o som das palavras, mas também o aspecto visual.

d) O poema de Al-Chaer é um exemplo da chamada “poesia visual”. Pense nas características dele e conclua: o que seria um poema visual?

R: Um poema que explora imagens e formas.

(ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.144).

Como ressaltamos na subseção anterior: **4.3.4. Pescaria, de Guilherme de Almeida**, as possibilidades de o aluno comentar sua recepção diante da leitura dos poemas ocorreriam no estudo de “Lua” / questão oito, o qual reitera os poemas do capítulo “POEMA: a expressão do eu”; especificamente na seção do boxe Fala aí: “Dos cinco poemas vistos até este ponto do capítulo, de qual você gostou mais? Por quê? Você tem especial apreço por algum outro poema?” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.144).

Desse modo, uma reflexão pertinente que é mais do que necessária no estudo da poesia, pois como a própria BNCC (2017) recomenda a formação de um leitor-fruidor que possa compreender e valorizar diferentes tipos de gêneros literários; a elaboração do “gosto” por determinado poema em detrimento de outro permite ao estudante perceber as particularidades formais da elaboração poética que, por sua vez, são tão almeçadas no capítulo cinco “POEMA: a expressão do eu”. O importante é não perder o lugar da emoção na leitura desses poemas, que o aluno possa comentar sua recepção.

Outro ponto que acreditamos relevante ressaltar nessa discussão é a respeito das ilustrações presentes nos LD. Vejamos mais atentamente que os poemas, apontados até o presente momento, nesta seção, possuem ilustrações, exceto aqueles que são visuais, no caso no poema sem título de Arnaldo Antunes e o “Lua” do autor mineiro Al-Chaer. Nota-se, portanto, o aspecto visual (presentes nas ilustrações) enquanto uma ferramenta que busca otimizar a compreensão da imagem poética, assim como chamar a atenção do estudante para a leitura, o poema, os exercícios.

A respeito das ilustrações, Enes Filho (2015, p.65) assevera que:

É uma estratégia muito produtiva para a interpretação de poesias, pois estimula os alunos a refletirem e aguçarem a criatividade e contribui, significativamente, para a formação de leitores porque temos uma geração muito ligada ao "visual", sendo, portanto, muito interessante que as imagens acompanhem as leituras. As inferências ficam mais fáceis quando os alunos veem e não só ouvem sobre determinado assunto. (ENES FILHO, 2015, p.65)

Desse modo, notamos a intenção do LD em promover um constante diálogo com esse público-alvo jovem por meio das ilustrações para que elas possam auxiliar no processo de assimilação da imagem poética; no caso de poemas não visuais, como os próprios autores ressaltam a respeito da elaboração da coleção na seleção da ilustração, dentre outros aspectos.

Cada cor, cada elemento gráfico, vinheta, ilustração, cartaz (de filme, peça de teatro), reprodução de obra de arte (pintura, fotografia, grafite) e de capa de livro ou CD foram pensados minuciosamente para dialogar com os adolescentes e com seu universo particular. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. IV)

Sendo assim, visualizamos muito fortemente a presença das ilustrações ao lado dos poemas a fim de contribuir para compreensão, apreço e prazer pela leitura de poesia.

4.3.6. Um amigo, de Matilde Rosa Araújo

Nesta subseção, exibimos mais uma imagem do LD contendo a sexta página do capítulo “Poema: expressão do eu”. Nela, vemos o poema intitulado “Um amigo” da escritora portuguesa Matilde Rosa Araújo (Lisboa, 1921-2010). Vejamos que o texto literário está inserido na seção “Se eu quiser aprender mais” e pertence à questão de número dois.

Imagem 13 – Página do Manual do Professor.

Se eu quiser aprender mais

A linguagem poética

O trabalho dos poetas é alterar o significado das palavras ao criar associações novas, inesperadas. Eles usam a **linguagem figurada**, que se caracteriza por palavras usadas com sentido diferente do usual. Explore mais esse aspecto, realizando as atividades a seguir.

1 Leia a tirinha do cartunista goiano Galvão Bertazzi.

Vida Bela

Hoje percebi que o sol está escuro. Assim, vou fazer um teste e carregar uma nuvem escura sobre a cabeça.



Galvão Bertazzi

Hoje percebi que o sol está escuro. Assim, vou fazer um teste e carregar uma nuvem escura sobre a cabeça.



a) O que significa levar uma "nuvem escura" sobre a cabeça? E carregar um "sol particular"?

b) As expressões *nuvem escura* e *sol particular* têm sentido denotativo (literal, usual) ou conotativo (novo, criativo)? **Sentido conotativo.**

c) Como o cartunista explora essas expressões nos quadrinhos?

Se essa tirinha fosse minha...

Agora é sua vez de brincar com os sentidos. Desenhe uma situação que represente, de modo literal, uma construção conotativa. Você pode desenhá-la, por exemplo, "um doce de menina", "um colega que é um crânio" e "uma professora que é feia em Matemática", entre tantas outras.

Se eu quiser aprender mais

CG: 1, 3, 4
CEL: 1, 2, 3
CEL.P: 1, 7
Habilidades: EF67LP11, EF67LP38, EF68LP05, EF69LP48, EF69LP53, EF69LP54

1a. Levar uma "nuvem escura" sobre a cabeça significa estar sempre preocupado, de mau humor, se um "sol particular" significa estar sempre otimista, alegre.

1c. O cartunista usa as expressões de maneira literal, criando um contraste entre o cenário e a situação dos personagens.

Se essa tirinha fosse minha...

Propomos afixar as produções na lousa ou em uma parede para os alunos verem o que os colegas desenharam. Peça a cada aluno que explique o sentido da expressão usada como base. Comente eventuais equívocos.

2 Leia este poema da escritora portuguesa Matilde Rosa Araújo (1921-2010).

Um amigo

Esta noite dei-me triste.
Abri um livro, passei uma folha, outra folha.
Quando cheguei ao fim tinha o coração cheio
de folhas e de flores...

Matilde Rosa Araújo. *Cartas de Filia*. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.



Fonte: Ormundo Siniscalchi (2018, p.145).

A “Seção se eu quiser aprender mais” apresenta quatro questões de estudo do gênero poético as quais demonstraremos na sequência. Pertinente, neste momento, atentarmos-nos, brevemente, às perguntas de número um e dois que possuem como parâmetro o estudo da linguagem poética; especificamente, a primeira em que há reflexão a respeito do trabalho dos poetas que é, segundo o LD, o de mudar o significado das palavras, ao passo que criam “associações”, no processo de criação poética:

O trabalho dos poetas é alterar o significado das palavras ao criar associações novas, inesperadas. Eles usam a linguagem figurada, que se caracteriza por palavras usadas com sentido diferente do usual. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.144)

Tais palavras que são usadas no cotidiano do poeta recebem outros sentidos no todo poético. Ainda que seja um gênero diferente da poesia, a tirinha do cartunista goiano Galvão Bertazzi está posta, na questão de número um, com o intuito de elucidar aos alunos que a junção das palavras “nuvem escura” recebe o sentido de tristeza; nesse caso: “1 Leia a tirinha do cartunista goiano Galvão Bertazzi. a) O que significa levar uma “nuvem escura” sobre a cabeça? (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.145).

Já em relação ao poema de Matilde Rosa Araújo, vejamos que a questão de número dois vem acompanhada de uma ilustração de Vicente Mendonça. Nela, há um menino deitado em sua cama estendendo sua mão em direção a um livro colocado em uma escrivaninha, ele admira o livro com uma certa admiração e possui seu corpo coberto de folhas.

Na sequência, a próxima página do LD propõe questões para a leitura do poema “Um amigo”, de Matilde Rosa Araújo, e lança mão de dois haicais, um do paulista Setsuko Geni Oyakawa, o outro, da escritora capixaba Lena Jesus Ponte. Observemo-las:

Imagem 14 – Página do Manual do Professor.

Questão 3d – Escolha, entre aquelas produzidas pelos alunos, uma resposta que considere melhor. Anote-a na lousa e evidencie como o aluno organizou os dados de modo a expressar, com clareza, as particularidades da metáfora.

Questão 4d – Grande parte das imagens de um poema não oferecem uma interpretação única e fechada. O importante é que o aluno apresente uma ideia coerente com o contexto em que a imagem está colocada.

146

a) O eu lírico sentia-se triste quando se deitou. O que ele resolveu fazer enquanto não dormia? *Ler um livro.*

b) Depois disso, o estado de espírito dele mudou ou continuou igual? Justifique sua resposta. *Mudou, porque seu coração ficou “cheio de folhas e de flores” e sugere que a tristeza passou.*

c) A palavra folha foi usada com dois sentidos no texto. Quais são eles? *2c. “Pedaço de papel” e “parte de árvore ou de planta”.*

d) O segundo sentido de folha permitiu ao eu lírico relacioná-la a uma palavra que não se refere normalmente aos livros. Qual é ela? *Flores.*

e) No verso final, as palavras folhas e flores foram usadas com sentido conotativo. O que elas passaram a significar? Por quê? *A comparação implícita, que não é dita claramente, chama-se metáfora. O leitor precisa deduzir o sentido, contando com as outras palavras do texto. A metáfora é um dos principais recursos da linguagem conotativa.*

f) O “amigo” citado no título é o livro. Transcreva a frase a seguir em seu caderno e complete-a, valendo-se das ideias presentes no poema. *Resposta pessoal. Sugestão: O livro é como um amigo, porque não me deixa quando estou triste.*

g) No poema, a ideia de que o “amigo” é o livro está dita claramente ou o leitor precisa deduzir esse sentido? *O leitor precisa deduzir o sentido.*

3a. Conheça um haikai da poeta paulista Setsuko Geni Oyakawa.

Pétalas de seda
Flutuam, fazem festa
Borboletas.

Disponível em: <https://www.escritoras.org.br/leituras/setsuko-oyakawa>. Acesso em: 4 jun. 2016.

a) Com o que as borboletas são comparadas no poema?
b) Quais características aproximam os elementos comparados?
c) Redija uma frase que explicita a comparação.
d) Por que podemos dizer que esse haikai apresenta uma metáfora?

3a. Leia outro haikai, este da escritora capixaba Lena Jesus Ponte.

Cuidadinho, o pai
descascava a tangerina.
Perfumava a infância.

Lena Jesus Ponte. *Arda palavra*. Rio de Janeiro: Editora, 2007.

a) Esse poema pode ser considerado um bom exemplo de haikai? Justifique sua resposta observando a forma e o tema.
b) Como você entendeu a ideia de que o pai “perfumava a infância”?
c) A palavra *perfumar* está ligada a outra palavra no poema. Qual? Explique sua resposta.

3a. Palavras de seda.
3b. Leveza, fragilidade, delicadeza, inocência de fazer.
3c. Borboletas são como pétalas de seda porque flutuam e se movem facilmente.
3d. Fornece uma comparação entre as borboletas e as pétalas de seda, mas isso não está explicitado claramente. É preciso que o leitor perceba a relação. Na sim, o poema é formado por três versos, e seu tema é a percepção dos bastos da vida, portanto tem as características que caracterizam um haikai.
3a. Haicais são poemas de origem japonesa compostos de três versos. Seus temas são ligados à natureza ou à percepção da passagem do tempo.
3b. Nos versos passados, o leitor deve reconhecer a ideia de que o pai é visto como alguém que torna a infância melhor, quando escava as tangerinas e as comia. Também pode entender que, na memória do eu lírico, a infância está relacionada ao cheiro da tangerina.
3c. A palavra tangerina, fruta que, quando descascada, exala um cheiro forte e doce.

Fonte: Ormundo, Siniscalchi, (2018, p.146).

À guisa de ilustração dos elementos das páginas 145 e 146, apresentaremos na sequência quadros para a organização das questões de estudos dos poemas que são, a saber: “Um amigo”, de Matilde Rosa Araújo; os haicais de Setsuko Geni Oyakawa e de Lena Jesus Ponte. Os haicais e suas questões serão devidamente catalogados na próxima subseção: “nº Haicais de Setsuko Geni Oyakawa e Lena Jesus Ponte”.

Quadro 17 – Catalogação das atividades de leitura da poesia no LD.

Título e autor (a) Um amigo, de Matilde Rosa Araújo
Enunciado 2- Leia este poema da escritora portuguesa Matilde Rosa Araújo (1921-2010)
Poema Esta noite deitei-me triste. Abri um livro, passei uma folha, outra folha. Quando cheguei ao fim tinha o coração cheio de folhas e de flores...
Capítulo 5º Cap. (POEMA: a expressão do eu)
Questões a) O eu lírico sentia-se triste quando se deitou. O que ele resolveu fazer enquanto não dormia? R: Ler um livro. b) Depois disso, o estado de espírito dele mudou ou continuou igual? Justifique sua resposta. R: Mudou, porque seu coração ficou “cheio de folhas e de flores”, o que sugere que a tristeza passou. c) A palavra folha foi usada com dois sentidos no texto. Quais são eles? R: 2c. “Pedaço de papel” e “parte de árvore ou de planta”. d) O segundo sentido de folha permitiu ao eu lírico relacioná-la a uma palavra que não se refere normalmente aos livros. Qual é ela? R: Flores.

<p>e) No verso final, as palavras folhas e flores foram usadas com sentido conotativo. O que elas passaram a significar? Por quê? R: 2e. “Alegria”, “felicidade”, porque são elementos que remetem a coisas belas, positivas.</p> <p>f) O “amigo” citado no título é o livro. Transcreva a frase a seguir em seu caderno e complete-a, valendo-se das ideias presentes no poema. R: Resposta pessoal. Sugestão: O livro é como um amigo, porque nos conforta quando estamos tristes. O livro é como um amigo, porque...</p> <p>g) No poema, a ideia de que o “amigo” é o livro está dita claramente ou o leitor precisa deduzir esse sentido? R: O leitor precisa deduzir o sentido.</p>
<p>Seção “Refletindo sobre o texto”</p>
<p>Sugestões de leitura/abordagem do texto literário No caderno do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A comparação implícita, que não é dita claramente, chama-se metáfora. O leitor precisa deduzir o sentido, contando com as outras palavras do texto. A metáfora é um dos principais recursos da linguagem conotativa. <p>No Manual em U:</p> <ul style="list-style-type: none"> • CG: 1, 3, 4; CEL: 1, 2, 3; CELP: 1, 7; • EF67LP31,EF67LP38, EF69LP05,EF69LP48, EF69LP53,EF69LP54
<p>Referências do texto literário MATILDE ROSA ARAÚJO. Cantar da Tila. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.</p>

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p.145-146).

Antes de adentrarmos às questões do poema “Um amigo”, é importante retornarmos à discussão iniciada na subseção **4.3.3. “Amor em viagem”, de Carlos Drummond de Andrade**, a respeito da metáfora, especificamente ao referir-se a expressão “peixe de prata”. Nessa parte, o LD recomendava que não realizasse a conceituação do que é uma metáfora, mas que isso seria realizado mais adiante. Pois é no estudo do poema “Um amigo” que encontramos a definição de metáfora pelo LD: “A comparação implícita, que não é dita claramente, chama-se metáfora. O leitor precisa deduzir o sentido, contando com as outras palavras do texto. A metáfora é um dos principais recursos da linguagem conotativa”. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.146)

Característica comum na linguagem poética e/ou conotativa, haja vista seu caráter multissignificativo, ao passo que se utiliza diversos recursos relacionados à estilística. Segundo Neusa Sorrenti (2009), é essencial para o professor de poesia um bom conhecimento dos recursos das figuras de linguagens, a fim de melhor poder orientar os discentes na leitura dos poemas no ambiente escolar; mas é imprescindível que não se perca de vista o sentimento despertado pela leitura da poesia, pois, de acordo com a autora, as figuras de linguagem, seguramente, os alunos irão conhecê-las melhor com o decorrer da sua formação literária. No entanto, é a emotividade que não deve ser deixada de lado no processo de ensino de poesia, como nos ensina a pesquisadora Rocha (2018).

Quanta às questões do poema “Um amigo”, elas estão justamente centradas nos elementos da linguagem poética, como, por exemplo, os sentimentos do eu lírico, os sentidos das palavras “folhas” e “flores”. A nosso ver, são questões que estruturam a recepção do alunado para a recepção da imagem poética. O aluno pode perceber que a tristeza faz parte da vida e, a partir da leitura de um livro de literatura, por exemplo, podemos ressignificá-la, isto é, transformá-la em “flores”:

e) No verso final, as palavras folhas e flores foram usadas com sentido conotativo. O que elas passaram a significar? Por quê? [...] 2e. “Alegria”, “felicidade”, porque são elementos que remetem a coisas belas, positivas”. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.146)

A partir da compreensão da metáfora que se concretiza entre “folhas” e “flores”, assim como o entendimento do que consiste a linguagem conotativa, é possível ao jovem-leitor depreender que, assim como eu lírico possui seus sentimentos transformados, a literatura pode nos humanizar na medida em que nos adentramos no universo da imaginação e da fabulação (CANDIDO, 1995).

A seguir, o estudo da atividade de leitura do haicai de Setsuko Geni Oyakawa e Lena Jesus Ponte. Reiteramos que a imagem do LD contendo esses poemas está inserida na subseção anterior **4.3.6. Um amigo, de Matilde Rosa Araújo.**

4.3.7. Haicais de Setsuko Geni Oyakawa e Lena Jesus Ponte.

Na sequência, expomos o quadro de Catalogação das atividades de leitura da poesia do LD, a fim de melhor a proposta de estudo dos poemas de Setsuko Geni Oyakawa e Lena Jesus Ponte. Ambos inseridos na seção “Se eu quiser aprender mais”;

Quadro 18 – Catalogação das atividades de leitura da poesia no LD.

Título e autor (a) Sem título, de Setsuko Geni Oyakawa.
Enunciado 3- Conheça um haicai da poeta paulista Setsuko Geni Oyakawa.
Poema Pétalas de seda Flutuam, fazem festa Borboletas.
Capítulo 5º Cap. (POEMA: a expressão do eu)
Questões a) Com o que as borboletas são comparadas no poema? R: 3a. Pétalas de seda. b) Quais características aproximam os elementos comparados? 3b. Leveza, fragilidade, delicadeza, capacidade de flutuar. c) Redija uma frase que explicita a comparação. 3c. Sugestão: Borboletas são como pétalas de seda porque flutuam delicadamente. d) Por que podemos dizer que esse haicai apresenta uma metáfora?

3d. Porque há uma comparação entre as borboletas e as pétalas de seda, mas isso não está expresso claramente. É preciso que o leitor perceba a relação
Seção Se eu quiser aprender mais
Sugestões de leitura/abordagem do texto literário Manual em U: “Questão 3d – Escolha, entre aquelas produzidas pelos alunos, uma resposta que considere modelar. Anote-a na lousa e evidencie como o aluno organizou os dados de modo a expressar, com clareza, as particularidades da metáfora”.
Referências do texto literário Disponível em: < https://www.escritas.org/pt/setsukogeni-oyakawa >. Acesso em: 6 jun. 2018.
Título e autor (a) Sem título, de Lena Jesus Ponte.
Enunciado 4- Leia outro haikai, este da escritora capixaba Lena Jesus Ponte
Poema Cuidadoso, o pai descascava a tangerina. Perfumava a infância.
Capítulo 5º Cap. (POEMA: a expressão do eu)
Questões a) Esse poema pode ser considerado um bom exemplo de haikai? Justifique sua resposta observando a forma e o tema. R: 4a. Sim. O poema é formado por três versos, e seu tema é a percepção das fases da vida, portanto tem as características que identificam um haikai. b) Como você entendeu a ideia de que o pai “perfumava a infância”? R: 4b. Resposta pessoal. Os alunos devem reconhecer a ideia de que o pai é visto como alguém que torna a infância melhor, estando associado ao cuidado e ao carinho. Também podem entender que, na memória do eu lírico, a infância está relacionada ao cheiro da tangerina. c) A palavra perfumar está ligada a outra palavra no poema. Qual? Explique sua resposta. R: 4c. À palavra tangerina, fruta que, quando descascada, exala um cheiro forte e doce.
Seção Se eu quiser aprender mais
Sugestões de leitura/abordagem do texto literário “Haicais são poemas de origem japonesa compostos de três versos. Seus temas são ligados à natureza ou à percepção da passagem do tempo”. Questão 4d – “Grande parte das imagens de um poema não oferece uma interpretação única e fechada. O importante é que o aluno apresente uma ideia coerente com o contexto em que a imagem está colocada”. No Manual em U: “imagens de um poema não oferece uma interpretação única e fechada. O importante é que o aluno apresente uma ideia coerente com o contexto em que a imagem está colocada”.
Referências do texto literário LENA JESUS PONTE. Ávida palavra. Rio de Janeiro: Editoração, 2007

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p.146).

Na esteira de nossa discussão acerca da diversidade poética presente no LD, vemos agora a questão da poesia de influência japonesa. O aluno no horizonte do 6º poderá entrar em contato com dois haicais, um do paulista Setsuko Geni Oyakawa e outro da escritora capixaba Lene Jesus Ponte. Expresso no “Manual em U”: “Haicais são poemas de origem japonesa compostos

de três versos. Seus temas são ligados à natureza ou à percepção da passagem do tempo” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 146).

O primeiro, de Oyakawa, realiza uma afável comparação entre borboletas e pétalas de seda: “Pétalas de seda/Flutuam, fazem festa/ Borboletas” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.146). O segundo poema, de Ponto, faz uma saudação à infância do eu lírico em meio a um momento tão terno e singelo que rescende um odor forte e característico de tangerina: “Cuidadoso, o pai/ descascava a tangerina. / Perfumava a infância. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 146). São textos que permitem ao professor despertar o senso estético do discente em relação a momentos de sua vida, sejam aqueles que a criança percebeu pela primeira vez a beleza das borboletas ou até mesmo resgatar importantes momentos com seus familiares nos quais o odor da tangerina se fez presente. Eis aqui a magia da poesia que pode se fazer presente na leitura em sala de aula.

No entanto, vejamos que as questões de ambos poemas buscam, majoritariamente, estudar os elementos da linguagem poética, com certo destaque para a comparação/metáfora, no primeiro poema; e sistematizar as características do haikai, no segundo poema. Observemos as questões do haikai do poema de Oyakawa.

a) Com o que as borboletas são comparadas no poema?

R: 3a. Pétalas de seda.

b) Quais características aproximam os elementos comparados?

3b. Leveza, fragilidade, delicadeza, capacidade de flutuar.

c) Redija uma frase que explicita a comparação.

3c. Sugestão: Borboletas são como pétalas de seda porque flutuam delicadamente.

d) Por que podemos dizer que esse haikai apresenta uma metáfora?

3d. Porque há uma comparação entre as borboletas e as pétalas de seda, mas isso não está expresso claramente. É preciso que o leitor perceba a relação.

(ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 146)

Consideramos como relevante o estudo da linguagem poética e, com especial destaque para a metáfora ente borboleta e pétala de seda; mas chamamos a atenção para o professor de literatura abstrair mais da leitura desse haikai junto com seus discentes, é preciso justamente dialogar com as interpretações pessoais do estudantes e suas vivências na construção de um saber mais subjetivo, isto é, que o discente tenha um espaço para comentar sua recepção, algo que não vemos também na questões do haikai de Oyakawa e de Jesus Ponte.

a) Esse poema pode ser considerado um bom exemplo de haikai?

Justifique sua resposta observando a forma e o tema.

R: 4a. Sim. O poema é formado por três versos, e seu tema é a percepção das fases da vida, portanto tem as características que identificam um haikai.

b) Como você entendeu a ideia de que o pai “perfumava a infância”?

R: 4b. Resposta pessoal. Os alunos devem reconhecer a ideia de que o pai é visto como alguém que torna a infância melhor, estando associado ao cuidado

e ao carinho. Também podem entender que, na memória do eu lírico, a infância está relacionada ao cheiro da tangerina.

c) A palavra perfumar está ligada a outra palavra no poema. Qual?

Explique sua resposta.

R: 4c. À palavra tangerina, fruta que, quando descascada, exala um cheiro forte e doce (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 146).

Pois observemos mais atentamente que essas questões buscam analisar o que é um haicai, interpretar as palavras do poema e as relações que elas exercem. É justamente na questão “b” que vemos uma pequena possibilidade de o aluno expressar sua leitura do poema, principalmente se levarmos em consideração as sugestões do material do “Manual em U”: “imagens de um poema não oferece uma interpretação única e fechada. O importante é que o aluno apresente uma ideia coerente com o contexto em que a imagem está colocada” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 146).

Contudo, se levarmos em consideração a função humanizadora que a Base (2017) preconiza, a leitura desses haicais na sala de aula demandaria mais o lado subjetivo de cada aluno em detrimento do lado unicamente textual, isto é, é preciso investir na função social e psicológica que cada leitura pode trazer ao discente, ressignificando sentimentos passados e estruturando ações futuras, o que pode contribuir para a construção do prazer estético do aluno e, por conseguinte, a formação do leitor literário:

É preciso que o professor leve os alunos a entender que o ato de interpretar um texto literário não pode se basear apenas nas atividades de interpretação propostas pelos livros didáticos, pois as questões apresentadas não levam os alunos a fazerem as reais reflexões para a compreensão e absorção dos conhecimentos, que o texto pode proporcionar. Além disso, o professor mediador, na interpretação de uma poesia, não pode somente cobrar dos alunos a forma de apresentação do poema sobre a página, como a disposição das palavras, a quantidade de versos e estrofes, a identificação das rimas, como é tradicionalmente feito. O professor deve tentar fazer do texto literário motivo de apreciação lúdica e de motivação para a construção da identificação do aluno com o texto e, além disso, construir, também, diversos saberes. Por meio de estratégias capazes de aguçar a sensibilidade do aluno, pode incentivá-lo a se interessar, cada vez mais, pela leitura literária. (ENES FILHO, 2014, p.65)

Em nossa análise do material didático “Se liga na SE LIGA NA LÍNGUA Leitura, produção de texto e linguagem” (2018), em relação às atividades de compreensão leitora, o desenvolvimento do senso estético está abaixo do esperado se levarmos em consideração as recomendações da BNCC (2017) para a educação literária. Ainda que vejamos no capítulo “Poema: expressão do eu” um maior cuidado acerca do gênero poético em relação aos outros capítulos, o polo do leitor ainda não está em evidência na maior parte das atividades de leitura que se baseiam na compreensão textual, formal e conteudista. Essas diretrizes são balizas para

que os discentes possam compreender o poema, mas não se verifica um espaço para distintas interpretações e aguçamento da sensibilidade do aluno, como assinala o professor Enes Filho (2014) a respeito do tratamento dado à poesia em materiais didáticos.

Já as “Sugestões de leitura/abordagem do texto literário, no “Caderno do estudante”, ou como vimos em maior número no “Manual do professor”, são significativas pelo fato de apresentar um estudo da linguagem poética, em especial acerca da imagem poética e da figura do eu lírico ou eu poético. Desse modo, reconhecemos um saldo positivo no capítulo, sobretudo diante da diversidade poética com um número expressivo de poemas em formas e temas.

Considerações finais

A presente pesquisa discutiu o ensino de poesia e delimitou a investigação na dimensão da leitura desse gênero literário em relação aos Anos Finais do Ensino Fundamental. O *corpus* selecionado para o estudo foi a coleção “SE LIGA NA LÍNGUA Leitura, Produção de Texto e Linguagem” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018), mais especificamente o material relativo ao 6º ano do Ensino Fundamental. A partir do levantamento dos poemas e das atividades de leitura, foi possível compreender como o LD pode tanto contribuir para construção de um ideal efetivo de leitura literária como promover práticas tecnicistas de estudo do gênero poesia.

Desse modo, traçou-se um itinerário teórico e metodológico a partir do qual foi possível visualizar como a leitura de poesia é concebida no horizonte do 6º ano, sendo ela, muitas vezes, compreendida de forma textualista e, em alguns momentos específicos, como fonte de fruição estética, como recomenda a BNCC.

Ancorado nas contribuições da teoria da literatura e nas observações das competências para a educação literária da Base, observou-se que o ensino de literatura deve propiciar o desenvolvimento do senso estético para que o aluno possa fruir as diversas manifestações literárias, aguçando a sensibilidade e a subjetividade do discente para que ele possa adquirir cada vez mais autonomia com o texto literário.

Por vezes, torna-se um desafio consolidar esse desenvolvimento no ambiente escolar. Mas, o professor não deve perder de vista que o letramento literário tem o objetivo de formar um sujeito que compreenda a literatura enquanto um objeto de prazer e não de obrigatoriedade e coerção. Isso significa que a leitura de poesia deve ser acompanhada de atividades que venham a contribuir com o discente e o docente na consolidação do prazer estético em sala de aula – uma prática que busca a formação plena do sujeito – e não de orientações de leitura com vieses textualistas, com a pretensão exclusivamente de verificar a leitura no âmbito da compreensão dos aspectos semânticos e/ou expressivos da linguagem.

Ao longo dos capítulos da investigação, tal discussão se apresentou de modo gradativo. Assim, no primeiro capítulo, trouxemos uma apreciação da BNCC (2017), em relação às competências e às habilidades para a educação literária/poética no contexto do 6º ano, apontando as potencialidades da poesia na formação do sujeito leitor. Nesse mesmo capítulo, exploramos a metodologia do LD de apresentar o gênero enquanto objeto central de estudo para além do campo artístico-literário. No segundo capítulo, asseveramos acerca de algumas particularidades da poesia e de sua leitura a partir das contribuições de poetas e teóricos como Paz (1982), Eliot (1991), Faustino (1997), Pinheiro (2018), Moriconi (2002) e Candido (1995). Assinalamos, também, as contribuições da teoria da recepção a partir de Zilberman (1989), Jaus (1994) e Costa Lima (2002). Com isso, observamos que a leitura de poesia com foco na interpretação pessoal e criativa, no âmbito escolar, é imprescindível para práticas mais assertivas de ensino, o que implica assegurar o desenvolvimento da emoção e a subjetividade durante a prática da leitura literária. Por fim, no terceiro capítulo, os aspectos teóricos da pesquisa foram aplicados ao material didático, de modo que depreendemos como a leitura de poesia foi estruturada pelos autores Ormundo e Siniscalchi (2018).

Nesse íterim, os resultados foram obtidos por meio do levantamento dos poemas e das atividades de leitura. Os poemas/atividades de leitura foram postos em categorias de acordo com seguintes critérios, a saber: a) observação dos poemas em capítulos em que o gênero central de estudo é o literário; b) observação dos poemas em capítulos que o gênero central de estudo não é o literário. A partir disso, criou-se duas categorias para a exploração da leitura da poesia no material didático: 1) O estudo da poesia em correlação com outros gêneros discursivos. 2) O estudo da poesia como elemento central do capítulo.

Com essa organização, observou-se que os poemas inseridos na primeira categoria possuem atividades e orientações de leitura eferentes (ENES FILHO, 2015), segundo as quais as características predominantes são os resíduos da leitura, não promovendo uma experiência produtora com a poesia. Os poemas estão postos, por vezes, como pretextos para a comparação com outros gêneros discursivos, não tangenciando, muitas vezes, as especificidades da linguagem poética.

Na segunda categoria, que o gênero central de estudo é a poesia, as orientações sobre o gênero poético são mais pontuais e cuidadosas. Pareceu-nos significativo o quinto capítulo intitulado “POEMA expressão do eu” discutir a figura do eu lírico, a imagem poética, dentre outros aspectos. No entanto, são poucas as orientações e as atividades de leitura que efetivamente promovem uma experiência emancipadora com a poesia (ENES FILHO, 2015). A leitura de fruição, que é recomendada pela Base, expressa nas competências aqui discutidas,

não demonstra a relevância (única e exclusivamente) do plano textual, como vimos nas questões da segunda categoria.

Com isso, demonstrou-se, a partir da discussão de cada atividade e orientação de leitura de poesia, que o espaço-tempo para emotividade e o conseqüente amadurecimento psicológico de cada discente é mais do que necessário na prática literária com a poesia, visto que sem a apreciação estética não há como despertar o prazer estético. Desse modo, a pesquisa pretendeu contribuir para as discussões sobre ensino e leitura de poesia e ainda para as reflexões dos docentes na atuação com seus livros didáticos.

Finalmente, a poesia em materiais didáticos deve ser tratada com mais esmero e não como um pretexto para o estudo gramatical, aspectos expressivos/semânticos da linguagem ou até mesmo como meio de comparação com outros gêneros. A leitura de poesia deve ser assegurada como um estado de espírito capaz de modificar o mundo daquele que lê ou escuta os versos do poeta, visto que a poesia é capaz de fazer seu leitor olhar de maneira renovada para o mundo em que está inserido, como nos mostrou o poeta Octávio Paz (1982).

REFERÊNCIAS

BÁSICA, Educação. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa as Diretrizes**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso em: 02. jul. 2022.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, B. T. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. **Revista Educ. foco, Juiz de Fora**, v. 16, n. 1, p. 145-167, 2011.

BARTHES, R. **Aula**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1977.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 26 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Guia Digital PNLD 2020**. Brasília, DF: MEC, 2019.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *In: Textos de intervenção*. Seleção, apresentação e notas de Vinicius Dantas. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002, p. 77-92.

_____. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASTANHO, A. P. B. **O ensino da literatura e a formação de professores em curso de Letras**. 2012, 211f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Assis.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: UFMG, 2012.

CUNHA, M. A. A. **Experiência estética literária**. *In: Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/experiencia-stetica-literaria>> Acesso em 12/09/2021.

ELIOT, T. S. A função social da poesia. **De poesia e poetas**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

ENES FILHO, D. B. **Leitura Literária na Escola: A Poesia no Ensino Fundamental**. Rio Branco, 2015. 102f Dissertação de mestrado (Mestrado Profissional em Letras) Universidade Federal do Acre – UFAC.

FAUSTINO, M. **Poesia-experiência**. Perspectiva, 1977.

FIGURELLI, R. Hans Robert Jauss e a estética da recepção. **Revista Letras**, v. 37, 1988.

ISER, W. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético**. v. 1. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: 1996.

JAUSS, H. R, **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JAUSS, H. R; et. al. **A leitura e o leitor: textos de estética da recepção**. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JOUBE, V. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. ZILBERMAN, R. (Org.).7.ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1986

LIMA, L. C. O Leitor Demanda (D)a Literatura. *In*: LIMA, L. C. (org.). **A Literatura e o Leitor: textos da estética da recepção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 37-66.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual**, análise de gêneros e compreensão. Parábola Ed., 2009.

MARCELINO, F. T. **O ler por prazer: a construção de uma forma de entendimento da leitura nos anos 80**. Campinas, São Paulo, 2003.

MORICONI. I. **Como e por que ler a poesia brasileira do século XX**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

NUNES, G. C. A Literatura nos Documentos Oficiais. **REVISTA DE PSICOLOGIA**, v. 10, n. 30, p. 227-235, 2016.

OLIVEIRA, P.G. **Ensino de língua portuguesa: quais as tendências atuais?** Ensino Fundamental: Da LDB à BNCC. Campinas, SP: Papyrus, 2018.

ORMUNDO, W; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem**: manual do professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

PAULINO, Graça. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, n. 5, 2001.

PAZ, O. **O arco e a lira**. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

PORTO, A. P. T; PORTO, L. T. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Fundamental. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, p. 13-23, 2018.

PORTOLOMEOS, A; BOTEGA, S. A. A poesia no ensino fundamental: uma discussão sobre as orientações da BNCC. **Claraboia**, n. 16, 2020.

PORTOLOMEOS, A; NEPOMUCENO, S. V. R. O ensino da leitura literária na escola básica: perspectivas e desafios a partir da BNCC. **Linha D'Água**, v. 35, n. 1, p. 4-20, 2022.

PORTOLOMEOS, A; RODRIGUES, S. A. A leitura literária na sala de aula: a teoria na prática ajuda? **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 1, p. 204-214, 2020.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. Prazer e coerção no ensino de literatura. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 77-84, jan/dez, 1986

ROCHA, F. C.D. Leitura de textos literários e não literários: a emoção como elemento imprescindível para uma formação crítica. **Literatura e subjetividade: Aspectos da formação do sujeito nas práticas do ensino médio**, v. 3, p. 35, 2018.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, p. 17-33, 2013.

SOARES, Magda B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola-Reflexões, comentários e dicas de atividades**. Autêntica, 2017.

SILVA, V. M.T. Nos domínios da sensibilidade. *In: _____*. **Leitura literária e outras leituras** Impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009. 216p.

TRONCOSO ARAOS, X. Literatura y competencia comunicativa: ¿matrimonio mal avenido?. **Educación e Pesquisa**, v. 40, p. 1015-1028, 2014.

WELLEK, R; WARREN, A. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. São Paulo: Martins Fontes, 2003

ZILBERMAN, R. **A escola e a leitura da literatura**. Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, p. 17-39, 2009

_____. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Teoria da literatura I**. Iesde Brasil, 2012.

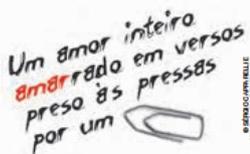
ANEXO 01: MEU POEMA NA PRÁTICA. UM POEMA DE SÉRGIO CAPPARELLI E CLÁUDIA GRUSZYNSKI.

Meu poema NA PRÁTICA

Você conheceu poemas bem diferentes neste capítulo. Alguns são mais tradicionais e exploram, por exemplo, a rima ou um número fixo de versos por estrofe. Outros são mais livres, optando, por exemplo, por organizar os versos em uma estrofe única. Há aqueles que exploram o formato do texto no papel, inclusive o espaço ocupado pelas palavras ou as formas e cores que podem adquirir para sugerir sentidos.

Agora é sua vez de produzir um poema, e fará isso experimentando a possibilidade de relacionar palavras a objetos. Veja, como exemplo, o poema visual ao lado, do mineiro Sérgio Capparelli (1947-) e da gaúcha Ana Cláudia Gruszynski (1966-).

Seu poema será produzido no computador e depois será impresso e exposto para os alunos e profissionais da escola em um "varal de poesia".



SÉRGIO CAPPARELLI; ANA CLÁUDIA GRUSZYNSKI. POESIA VISUAL. São Paulo: Global, 2002. p. 11.

Momento de produzir

Planejando meu poema

Veja orientações para sua produção no quadro a seguir.

Da teoria para a...	...prática
A arte feita hoje procura eliminar a fronteira entre literatura, escultura, música etc. A literatura experimenta formas novas.	Seu poema conterá um objeto. Pense em algo que tenha um sentido especial. A bicicleta que você usa para passear com os amigos pode representar a ligação entre vocês e permitirá falar de amizade, por exemplo.
A voz que fala no poema é o eu lírico. Ele pode se expressar em primeira pessoa ou tratar do tema em terceira pessoa.	Imagine o eu lírico de seu texto. Ele destacará experiências e sentimentos, como fez Ivan Junqueira, ou o foco estará no tema, como fez Sérgio Capparelli?
Em curtos períodos artísticos, a rima foi vista como elemento indispensável para a poesia. Hoje, valorizam-se tanto os poemas com rimas quanto aqueles com versos brancos (sem rimas).	A rima é um recurso importante para a sonoridade do poema, mas você também pode explorar a repetição de palavras, usando termos com sons semelhantes, criando um refrão (um ou mais versos que se repetem no final da estrofe) etc.
Os poemas podem explorar a relação entre o espaço em branco na página e as letras impressas, usar cores no fundo ou nas letras, formar figuras ligadas ao tema etc.	Pense em como pode ficar seu poema na página: tipo de letra, escrita horizontal ou não, fundo colorido etc.

147

Meu poema na prática

CG: 1, 2, 3, 4, 5, 9, 10

CEL: 1, 2, 3, 5, 6

CELP: 1, 2, 7

Habilidades: EF67LP08, EF67LP31, EF67LP38, EF69LP07, EF69LP12, EF69LP48, EF69LP51, EF69LP54

A produção solicitada desafiará o aluno a valer-se de várias semioses, uma vez que o sentido de seu poema deve considerar não apenas os aspectos verbais, mas também o formato, a diagramação das letras e a complementariedade com o fundo e com o objeto ou a imagem escolhidos. Ele estará, assim, explorando diferentes linguagens para acessar a dimensão lúdica e participar de produção artístico-cultural, como preveem a CEL5 e a habilidade EF67LP31.

A produção em computador facilita a inclusão do objeto, que pode ser fotografado e aparecer em tamanho menor. Também favorece a experimentação de diferentes tipos, tamanhos e cores de letras. Todavia, não há prejuízo em pedir que o poema seja produzido à mão e que o objeto, sendo pequeno, seja colocado ou, sendo grande, seja substituído por uma imagem (recortada de uma revista, por exemplo).

Avaliando o poema do colega – item F – Caso os alunos tenham dificuldade em avaliar esse item, mencione que algumas letras provocam um efeito mais divertido, enquanto outras resultam em uma aparência mais séria, formal. Outro exemplo pode ser o uso das cores: o efeito produzido por um texto escrito com letras azuis é diferente de outro anotado com letras vermelhas. É interessante que isso tenha sido considerado na produção do poema.

Elaborando meu poema

1. Para começar, reflita sobre os motivos que levaram você a escolher o objeto. Qual é a função dele no dia a dia? Que sentido especial pode ter?
2. Faça uma lista com palavras que podem ser associadas a esse sentido.
3. Usando algumas das palavras da lista, crie versos que incluam esse objeto em uma situação que emocione o leitor ou desperte a imaginação dele.
4. Procure trabalhar a forma do poema. Você pode escrever quantos versos desejar e organizá-los em uma ou mais estrofes.
5. Explore a sonoridade dos versos, tentando usar algum recurso que a torne especial: rima, repetição de palavras, uso de termos com sons similares etc.
6. Com o poema pronto, altere tipo, cor e tamanho das letras, experimente fundos coloridos, escreva em posição horizontal e diagonal. Faça experiências até encontrar os recursos visuais adequados ao conteúdo ou às sensações que espera provocar.
7. Insira o objeto escolhido. Você pode fotografá-lo ou pesquisar imagens dele na internet.

Momento de reescrever

Avaliando o poema do colega

Essa produção será avaliada em grupos. Formem quintetos com colegas e mostrem os poemas uns aos outros. Em um primeiro momento, ninguém deve explicar sua produção. Os leitores devem tentar compreender o sentido do texto observando os vários recursos mobilizados. Em uma segunda etapa, cada integrante terá de explicar seu objetivo e os recursos que usou.

Ao terminar a troca de impressões, os leitores vão avaliar o texto de cada colega, valendo-se do quadro de critérios a seguir. Eles devem responder "sim" ou "não" e explicar suas respostas.

A	O poema usa a linguagem verbal e incorpora um objeto?
B	O leitor consegue criar um sentido para o poema e para a presença do objeto?
C	O poema está organizado em versos e estrofes (uma ou mais)?
D	O poema explora recursos sonoros?
E	Os recursos visuais do poema são criativos?
F	A escolha dos recursos visuais revela uma intenção, isto é, a busca de um efeito específico?
G	A produção revela capricho? O material impresso não está sujo ou amassado?

Reescrevendo meu poema

1. Reflita sobre os comentários dos colegas. Se eles disseram "não" aos itens A, B ou C, você precisará refazer seu poema, porque deixou de considerar itens fundamentais na proposta.
2. Caso seus colegas tenham dito "não" aos itens D, E ou F, você poderá escolher entre alterar o texto ou mantê-lo, já que os critérios se referem a escolhas pessoais.

Foto: Vitor José Ferreira
Reprodução adaptada de: 100 ideias de projetos para o 4º ano do Ensino Fundamental

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, (2018, p.147, 148).

ANEXO 02: COMPETÊNCIAS LEITURA 1 E 2 DO CAPÍTULO POEMA A EXPRESSÃO DO EU.

Competências Gerais da Educação Básica

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- (BRASIL, 2017, p.9)

Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
(BRASIL, 2017, p. 65)

Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
(BRASIL, 2017, p.87)

ANEXO 03: HABILIDADES “PRÉ-REQUISITOS” HABILIDADES LEITURA 1 E 2.

Habilidades Pré-requisitos.

A) (EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.				
Componente	Ano/Faixa	Campos de atuação	Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento
Língua Portuguesa	6º	Todos os campos de atuação	Análise Linguística Semiótica	Morfossintaxe
B) (EF15LP17) Apreciar 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.				
Componente	Ano/Faixa	Campos de atuação	Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento
Língua Portuguesa	1º; 2º; 3º; 4º; 5º	Campo artístico-literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Apreciação estética/Estilo

Fonte: Brasil (2017).

Habilidades “Leituras 1 e 2” Poema: a expressão do eu.

- A) (EF67LP38)** Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.

Componente	Ano/Faixa	Campos de atuação	Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento
Língua Portuguesa	6º, 7º	Todos os campos de atuação	Análise Linguística Semiótica	Figuras de Linguagem
B) (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.				
Componente	Ano/Faixa	Campos de atuação	Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento
Língua Portuguesa	6º; 7º; 8º; 9º	Campo jornalístico/midiático	Produção de textos	Textualização
C) (EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.				
Componente	Ano/Faixa	Campos de atuação	Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento
Língua Portuguesa	6º; 7º; 8º; 9º	Campo jornalístico/midiático	"Oralidade *Considerar todas as habilidades dos eixos leitura e produção que se referem a textos ou produções orais, em áudio ou vídeo"	Planejamento e produção de textos jornalísticos orais
D) (EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.				
Componente	Ano/Faixa	Campos de atuação	Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento

Língua Portuguesa	6º; 7º; 8º; 9º	Campo literário	artístico- Produção de textos	"Consideração das condições de produção Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição"
-------------------	----------------	-----------------	----------------------------------	---

Fonte: Brasil (2017).