



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Centro de Letras, Comunicação e Artes
Mestrado Profissional em Letras em Rede



FERNANDA DE JESUS MACENA DUARTE

**O LETRAMENTO LITERÁRIO DO GÊNERO POÉTICO E
A PRÁTICA DOCENTE**

Cornélio Procópio
2016

FERNANDA DE JESUS MACENA DUARTE

**O LETRAMENTO LITERÁRIO DO GÊNERO POÉTICO E
A PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PRO-FLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Adenize Aparecida Franco.

Cornélio Procópio
2016

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

D8121 DUARTE, Fernanda de Jesus Macena
O Letramento Literário do Gênero Poético e a
Prática Docente / Fernanda de Jesus Macena DUARTE;
orientador Adenize Aparecida FRANCO. - Jacarezinho,
2016.
147 p.

Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade
Estadual do Norte do Paraná, Centro de Letras,
Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Letras, 2016.

1. Língua Portuguesa. 2. Letramento Literário. 3.
Gênero Poético. I. FRANCO, Adenize Aparecida,
orient. II. Título.

FERNANDA DE JESUS MACENA DUARTE

O LETRAMENTO LITERÁRIO DO GÊNERO POÉTICO E A PRÁTICA DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Letras, da Universidade Estadual
do Norte do Paraná.

Aprovada em: 07/ 11/ 2016

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Nerynei Meira Carneiro Bellini _____ UENP.

Prof. Dr. Cláudio Mello _____ UNICENTRO.

Prof. Dr.^a Adenize Aparecida Franco
Orientadora
Universidade Estadual do Norte do Paraná

Aos meus amados pais Crispim e Joana (*in memoriam*) que me ensinaram o valor da perseverança.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por seu infinito amor e por tornar possível o que antes era apenas um sonho.

Aos meus pais por me ensinar a importância do conhecimento desde a mais tenra idade.

Aos meus queridos filhos que tanto me motivaram e me acompanharam nesta jornada.

Ao meu esposo, companheiro fiel, por todo amor, dedicação e incentivo.

Aos meus familiares e amigos pelo imenso carinho e por acreditarem sempre em mim.

À minha orientadora Dra. Adenize Aparecida Franco pela leitura atenciosa, pela constante orientação e, principalmente, pela amizade e sensibilidade com que direcionou este trabalho.

A todos os professores, à banca de qualificação e defesa e aos colegas do Programa de Pós-Graduação pelo convívio e conhecimento compartilhado.

À Capes, por meio do Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – pela concessão da bolsa que viabilizou a concretização da presente pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Itapeva e ao Centro de Formação de Professores.

Às diretoras das Escolas Municipais Professora Ivis Piedade Marques e Leonor Cerdeira, pelo incentivo e apoio.

Aos professores e alunos da Rede Municipal de Itapeva que participaram da pesquisa de campo.

A arte já não é somente para nós, o que visa ao belo; é também aquilo que pode emocionar ou fazer pensar (JOUVE, 2012).

DUARTE, Fernanda de Jesus Macena. *O Letramento Literário do Gênero Poético e a Prática Docente*. 2016. 146. Dissertação de Mestrado Profissional em Letras – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2016.

RESUMO

Este trabalho efetua uma análise sobre o ensino de leitura de textos literários nos anos finais do Ensino Fundamental II com foco no ensino do gênero poético/lírico. Por meio desse estudo, objetiva-se avaliar qual o espaço destinado à leitura literária tanto nos documentos oficiais quanto nos livros didáticos que, por sua vez, são inerentes à prática docente. Ademais, busca-se, mediante uma perspectiva crítica, compreender as políticas públicas que envolvem o ensino de leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa das escolas públicas brasileiras, bem como os manuais didáticos que integram tais políticas. Valendo-se de pesquisa de campo em uma escola da Rede Municipal de Itapeva e de revisão bibliográfica sobre letramento literário, formação de leitores e, especificamente, ensino de leitura do gênero poético/lírico, observou-se que esse tipo de gênero textual tem se configurado como o gênero menos lido tanto dentro das escolas como na sociedade em geral. Diante disso, o presente estudo oferece uma proposta dialógica e interventiva para a leitura e o letramento literário do gênero poético/lírico. Espera-se, assim, potencializar o relacionamento que professores/as e adolescentes têm com a literatura e com a leitura de poesias.

Palavras-chave: Ensino. Leitura. Literatura. Manuais didáticos. Gênero Poético/Lírico.

DUARTE, Fernanda de Jesus Macena. *Literary Literacy of the Poetic Gender and Teaching Practice*. 2016. Dissertação de Mestrado Profissional em Letras – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2016.

ABSTRACT

This work analyzes the teaching of reading literary texts in the final years of Elementary School II with a focus on teaching the poetic / lyric genre. Through this study, the objective is to evaluate the space for literary reading both in official documents and in textbooks which, in turn, are ineffective to teaching practice. In addition, we seek, through a critical perspective, to understand the public policies that involve the teaching of literary reading in the Portuguese language classes of the Brazilian public schools, as well as the didactic manuals that integrate such policies. Using field research in a school of the Municipal Network of Itapeva and a literature review on literary literacy, formation of readers, and specifically teaching reading of the poetic / lyric genre, it was observed that this type of genre Text has been configured as the least read genre both within schools and in society in general. Therefore, the present study offers a dialogic and interventional proposal for reading and literary literacy of the poetic / lyric genre. It is hoped, therefore, to enhance the relationship that teachers and adolescents have with literature and reading poetry.

Keywords: Teaching. Reading. Literature. textbooks. Poetic Genre / Lyrical.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos estudantes brasileiros por níveis de proficiência em leitura	47
Tabela 2 - Prova Brasil Resultados 2013	48
Tabela 3 - Resultados dos IDEBs Fundamental Ciclo I (4ª série/ 5º ano)	80
Tabela 4 - Resultados dos IDEBs Fundamental Ciclo II (8ª série/ 9º ano)	80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE LEGISLAÇÃO E LEITURA.....	20
1.1 A Leitura e Literatura na Educação Básica sob a perspectiva da Legislação Federal: a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	20
1.1.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais	21
1.1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais	23
1.2 A Leitura e a Literatura na Segunda Etapa da Educação Básica sob a Perspectiva do Currículo do Estado de São Paulo: a proposta curricular do Estado de São Paulo	35
1.2.1 A área de linguagens, códigos e suas tecnologias.....	36
1.2.2 Currículo de língua portuguesa – ensino fundamental (ciclo II).....	38
1.2.3 A análise dos cadernos do aluno e do professor.....	40
CAPÍTULO 2– EDUCAÇÃO LITERÁRIA EM CENA: ENTRE VOZES E SILÊNCIOS	47
2.1 O Ensino de Leitura e Literatura: um olhar sobre a realidade das escolas	47
2.2 A Leitura e a Literatura em Sala de Aula: a prática docente e os livros didáticos	55
2.3 O Ensino de Leitura e Literatura na escola: perspectivas metodológicas visando a formação do sujeito leitor	63
CAPÍTULO 3 – O GÊNERO POÉTICO NOS LIVROS DIDÁTICOS: O DIREITO À POESIA E SUA FUNÇÃO SOCIAL	74
3.1 A Leitura de Textos Literários e o Gênero Poético nas Aulas de Língua Portuguesa: uma análise dos resultados da pesquisa de campo com foco no sistema municipal de educação de Itapeva	79
3.2 Entrevista com os alunos: resultados e análises	83
3.3 Entrevista com os professores: resultados e análises.....	90
CAPÍTULO 4 – ENTRE NECESSIDADES E POSSIBILIDADES: UMA PROPOSTA INTERVENTIVA PARA O GÊNERO POÉTICO/LÍRICO	97
4.1 Uma proposta sob a perspectiva do dialogismo	97
4.2 Proposta Interventiva	102
4.3 Aplicabilidade da proposta em sala de aula	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS.....	130
APÊNDICES	135
ANEXOS	142

INTRODUÇÃO

Diante do pressuposto da existência de uma “sociedade líquida”¹, centrada no pragmatismo e no utilitarismo, cujos relacionamentos tornaram-se voláteis, dificultando não só a solidez do contato com o outro, mas também o contato reflexivo consigo mesmo, na qual a sensibilidade das pessoas e entre as pessoas diminui drasticamente, perante tais situações, que se configuram tão contrárias à aprendizagem e à educação, vale iniciar a introdução deste estudo mediante uma indagação: qual seria o espaço e o sentido da literatura e em especial do gênero poético/lírico, em hodierno cenário?

Não por acaso, identifica-se um panorama lamentável no que se refere ao ensino de literatura nas escolas públicas brasileiras. Apesar da vigência de políticas públicas que visam fomentar a leitura literária, esta, por sua vez, não tem melhorado significativamente, uma vez que os índices dos instrumentos de avaliação, tanto nacionais quanto estrangeiros, revelam de forma preocupante a incompetência literária dos/das alunos/as.

É dispensável relatar que a relação da leitura com a educação e com seus leitores não tem sido adequada. A trajetória histórica da leitura literária no Brasil retrata um quadro desalentador, cuja prática na formação de leitores não foi realizada de forma sólida. Ademais, o ensino atual de leitura realizado em boa parte das escolas brasileiras tem se pautado apenas no processo limítrofe de decodificação da palavra. Paulo Freire defende que “linguagem e realidade devem se prender dinamicamente” e, nesse sentido, compete ao/à educador/a significar “[...] a leitura da palavra com a leitura do mundo” (FREIRE, 2011, p. 9). Entretanto, a realidade das escolas tem se mostrado bastante adversa do que afirmou o filósofo.

Compreende-se que a aquisição da leitura é um dos requisitos necessários para que o indivíduo consiga exercer em plenitude a cidadania. Desenvolver tal competência é responsabilidade da escola e está prescrita nas mais diferentes legislações. Diante dessa perspectiva, destaca-se que a leitura literária é algo que deve ser

¹Zygmunt Bauman, *Capitalismo Parasitário*: e outros temas contemporâneos. Tradução Eliana Aguiar, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

aprendido formalmente nas instituições escolares e apresentar-se devidamente conectada à leitura de mundo, garantindo sua contextualização durante todo o processo de aquisição, tanto da criança quanto do/da adolescente.

Com o advento das redes sociais, dos comunicadores instantâneos, dentre outros, observa-se que a leitura de textos literários continua aquém. Embora a pesquisa do Instituto Pró-livro *Retratos da Leitura no Brasil* – 4ª edição (2016) – tenha registrado um aumento de 6% no número de leitores, em relação à edição anterior (2012), há ainda muito a ser feito pela leitura literária no país. A 24ª Bienal Internacional do Livro de São Paulo que aguardava pelo menos 700 mil visitantes, recebeu um público menor que o esperado para a edição e inferior, se comparado às duas últimas². Apesar disso, esta edição da Bienal do Livro em São Paulo contou com um público bem jovem, que comprou muitos livros de autores internacionais, *best-sellers*, e livros de *youtubers*, aquecendo o setor que registra a maior queda desde 2004³. Constata-se que, apesar da melhora, ainda são poucos os/as adolescentes que realmente saibam ou sintam prazer em ler um texto literário, seja ele um romance, conto ou poesia.

Por outro lado, a prática docente, salvo algumas exceções, também parece não contribuir para que esses/as jovens, adeptos/as da tecnologia, passem a apreciar a literatura. Muitos professores ainda se limitam ao uso de fichas e resumos dos livros que acreditam que o/a educando/a tenha lido. Aos/às alunos/as cabem apenas reproduzir cópias de trechos, resumos, resenhas ou sinopses disponíveis na internet e a leitura e a compreensão dos livros, como era de se esperar, não é realizada.

Sabe-se, para tanto, que ler poemas ou romances em casa é bastante diferente de ler poemas e romances na escola. É equivocada a realização de leitura literária sem seu devido direcionamento, é preciso significá-la, compreendê-la e apreendê-la. Rildo Cosson afirma que “não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade de leitura literária” (COSSON, 2014a, p. 26).

Diante disso, o letramento literário é visto como uma prática social e responsabilidade da escola, previsto inclusive nos documentos obrigatórios mais atuais – as

² G1 Portal de Notícias, São Paulo. Bienal do Livro de São Paulo atrai 684 mil visitantes em dez dias. Disponível em <<http://glo.bo/2bNZy1A>>, acesso em 24/09/2016.

³ G1 Portal de Notícias, São Paulo. Mercado editorial no Brasil tem queda real de 12,63% em 2015. Disponível em <<http://glo.bo/1TJRRJt>>, acesso em 24/09/2016.

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular⁴. Assim, neste estudo, propõe-se uma abordagem dialógica de leitura literária de gêneros poéticos/líricos⁵, cuja finalidade é garantir ou possibilitar seu poder humanizador.

Se a leitura de textos literários, como contos e romances, encontra-se em desfasagem nas práticas pedagógicas que, por sua vez, são inerentes ao livro didático, quiçá a leitura de textos do gênero poético. Este gênero que normalmente é estigmatizado por ser de difícil entendimento e usado, normalmente, como pretexto, ora para o ensino da estruturação poética, ora para o estudo do funcionamento linguístico. É fato que, conforme aponta Antonio Candido (1996, p. 11), a poesia apresenta certas particularidades, exigindo uma atenção maior, “[...] sobretudo porque ela se manifesta em peças mais curtas e mais concentradas, que por isso mesmo são menos acessíveis ao primeiro contato”.

Por outro lado, é possível pressupor que a prática docente foi terceirizada, principalmente no que diz respeito ao texto literário e ao gênero poético/lírico em classe. O/A professor/a parece ter delegado/a sua função aos livros didáticos e ao material apostilado de escolas estaduais ou municipais. Sob esta perspectiva, pondera-se que o material didático não deve ser um “script de autoria alheia” para professores/as das escolas públicas, pois o texto literário presente nestes materiais, precisa dar sentido ao mundo ou ele não terá sentido nenhum (LAJOLO, 2002, p.15).

Acredita-se, mediante o exposto, que para a aula de leitura literária ter significado para o/a aluno/a, o/a docente também precisa ser um bom leitor e estar vinculado à leitura de forma muito íntima. Não se deve proporcionar aos/às discentes uma leitura tediosa de fragmentos de textos literários transcritos do material didático ou de uma

⁴ A Base Nacional Comum Curricular é uma ferramenta que pretende deixar claro quais são os conhecimentos essenciais aos quais todos/as os/as estudantes brasileiros/as devem se apropriar ao longo da Educação Básica. Trata-se de mais uma ferramenta que visa orientar a construção do currículo das mais de 190 mil escolas (públicas e particulares) de Educação Básica do país. A necessidade de criação de uma Base Nacional Comum aparece no Art. 210 da Constituição Federal, de 1988 e também no Art. 26 da LDBEN. Vale ressaltar que “a construção de uma BNC só é possível com a participação de toda a sociedade brasileira. Em 30 de julho de 2015 foi lançado o Portal da BNCC que apresenta ao público seu processo de elaboração, estabelecendo canais de comunicação e participação da sociedade neste processo. Entretanto, em 22 de setembro de 2016, por meio da Medida Provisória nº 746, a Presidência da República instituiu, sem consulta pública, alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio, entre outras providências. Fontes respectivamente disponíveis em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>, acesso em 8/10/2016; e <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>, acesso em 8/10/2016.

⁵ Optou-se neste trabalho pela expressão poético/lírico, pois o intuito é deixar claro que o presente estudo refere-se a textos escritos em versos, uma vez que o lirismo também está presente em textos estruturados em prosa.

sequência de atividades sobre o texto. Se o/a professor/a não for um/a leitor/a assíduo/a ou não mostrar interesse pela leitura, tampouco fará com que seus/suas alunos/as apreciem o gênero poético ou qualquer outro gênero literário.

Além disso, a sensibilidade do/a educador/a e a capacidade de compreensão da leitura são fundamentais, logo, se o/a professor/a não apresentar essas competências, pode-se compará-lo, assim como explica Marcia Abreu e Orna Messer Levin (2008, p. 5-9), ao povo vagon de *O guia do mochileiro das galáxias*, de Douglas Adams. O método de tortura desse povo consistia na leitura de alguns poemas incompreensíveis e seus torturados, como não poderia ser diferente, assentiam à declamação ou, do contrário, seriam jogados no vácuo sideral.

Corrobora-se com a alusão das autoras, uma vez que se verifica algo semelhante nas aulas de literatura das escolas públicas. Ao/à aluno/a cabe anuir com a interpretação do/a professor/a, geralmente ancorada em material didático. O/A docente prossegue com atividades voltadas para o estudo linguístico, sem contextualizações ou intertextualidades e, assim, finalizam o estudo de mais um texto literário. Diante desta prática, o resultado obtido em sala de aula é apenas a leitura superficial do texto literário, subsequente de uma leitura sofrível realizada por um/a professor/a que pouco aprecia ou conhece a obra literária. A literatura, praticada dessa forma, torna-se insignificante para o/a aluno/a, já que não é possível fazer conexões com sua vida cotidiana nem com seu mundo.

Além do exposto, fundamentando-se similarmente na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2012), do Instituto Pró-Livro, constata-se que a escola ainda é a maior responsável pelo acesso a leituras de crianças e jovens, na idade escolar. A pesquisa apontou que os/as adolescentes entre 11 e 13 anos afirmaram que 74% dos livros que leem são os indicados por essa instituição. Entretanto, esse número se reduz de acordo com o desenvolvimento escolar desses alunos, revelando que há uma falha bastante significativa no processo de formação de leitores instituído pelos sistemas de ensino. Infelizmente, o que se constata é que “as crianças passam pelas nossas escolas, e do ponto de vista do interesse pela literatura, em certos casos saem piores do que entraram” (MELLO, 2010, p.178). O apreço dessas crianças pela literatura vai diminuindo conforme elas avançam na escolarização e quando chegam ao final do Ensino Fundamental II ou Ensino Médio, são pouquíssimos os/as alunos/as que demonstram interesse ou afeição pela leitura.

Outro agravante, dentre os gêneros textuais que se costuma ler, apenas 20%

deles pertencem ao gênero poético/lírico. Ao comparar os dados da segunda edição da pesquisa, com os dados da terceira edição, esse número sofreu um decréscimo de aproximadamente 10%, compreendendo-se que, já se lia pouca poesia, logo, a tendência vindoura é desanimadora⁶.

Diante desse pressuposto, certifica-se que a leitura de poemas e as atividades pertinentes a esse gênero literário foram preteridas ou desprezadas a segundo plano se pensarmos no espaço de sala de aula, de modo particular, no ensino fundamental (MICHELETTI; PERES; GEBARA, 2006, p. 21).

Se considerarmos ainda outros dados da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2012), verificamos que dentre os gêneros que se costuma ler, o gênero poético aparece como leitura de apenas 15% das pessoas do sexo masculino e de 24% entre as pessoas do sexo feminino. Uma das hipóteses relacionada aos números apresentados é de que existe uma possível estigmatização sobre o gênero, principalmente se analisarmos sob a perspectiva do processo de formação da leitura no Brasil. Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1998) elucidam o pressuposto fazendo referência ao conto “Questão de Vaidade” e ao poema “Pálida Elvira”, ambos de Machado de Assis.

No primeiro, o narrador se dirige a um leitor “[...] perspicaz e apto para sofrer uma narrativa de princípio ao fim”, fazendo o relato para um ouvinte masculino e atribuindo-lhe adjetivos que o exaltam. Já no segundo, o narrador escreve para uma “[...] leitora amiga e inscreve-a num cenário crepuscular”. Seguindo essa lógica, aos poucos, forma-se uma divisão de papéis sexuais: “[...] leitores homens e leitoras mulheres comportam-se de modo diferente. E a leitura conforme o modelo feminino não parece aconselhável”. A leitora feminina é capaz de entender Elvira, porque se identifica com ela vivenciando a situação de leitura pelo lado emocional. Em contrapartida, o leitor astuto e hábil de “Questão de Vaidade” analisa, juntamente com o narrador, personagens e situações relatadas, assumindo uma postura de leitura racional, escrita para os homens (LAJOLO; ZILBERMAN, 1998, p. 21-29).

Além do notório, segundo a pesquisa do Instituto Pró-livro (2012), a poesia é o gênero que menos se lê nos bancos escolares. Contudo, se na escola tal gênero é

⁶ Vale ressaltar que na conclusão deste estudo, foram divulgados os resultados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* 4ª edição (2015) do Instituto Pró-Livro. Em breve análise, constata-se que a leitura de poesias tem ocupado um espaço cada vez menor na vida dos/as brasileiros/as. Segundo os resultados das três últimas edições da pesquisa do Instituto Pró-Livro, em resposta à pergunta “quais destes tipos de livros você costuma ler?”, a edição de 2007 contou com 28% dos/as entrevistados/as respondendo que leem “poesia”. Contudo, na edição de 2011, esse percentual sofreu uma queda de 8% e, na mais recente edição, apenas 12% dos/as entrevistados/as responderam que leem “poesia”.

pouco difundido, conseqüentemente, torna-se o gênero literário menos lido pela sociedade, perdendo posto inclusive para os livros do tipo esotérico e de autoajuda.

A rejeição de alguns/as alunos/as pela poesia e a resistência dos/as professores/as em trabalhar o gênero, supondo-o difícil e complexo, motivou a pesquisa pelo tema, presente neste trabalho. Observando as práticas de ensino no cotidiano das escolas públicas, constatou-se uma possível negação ao gênero, especialmente, pelos/as alunos/as dos anos finais da segunda etapa do Ensino Fundamental, os/as discentes dos 8º e 9º anos. Pressupõe-se que essa recusa é oriunda de práticas docentes que estão atreladas aos manuais didáticos, e outras que, geralmente, são causadas pelo senso comum – que generaliza o estudo do gênero como sendo complexo e difícil – e pelo estereótipo – que reduz o gênero a preceitos moralizantes ou infantilizados – possivelmente traçado nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Diante disso, a metodologia da pesquisa⁷ baseou-se em revisão bibliográfica de autores que abordam o ensino de Literatura, o processo de formação de leitores de textos literários e, mais especificamente, de autores que tratam da leitura do gênero poético/lírico nas aulas de Língua Portuguesa. Ademais, recorreu-se às legislações brasileiras e, também, ao Currículo do Estado de São Paulo. Com vistas a tecer um paralelo com o retratado na fundamentação teórica e nos documentos federais e estadual, uma pesquisa de campo com professores/as e alunos/as da Rede Municipal de Ensino de Itapeva no Estado de São Paulo foi realizada.

Os objetivos do presente estudo são: i) investigar, a partir das legislações brasileiras, de que forma a leitura é precedente para a formação do indivíduo, tornando-o capaz de exercer em plenitude sua cidadania; ii) averiguar qual o lugar do gênero poético/lírico nos manuais didáticos e de que forma se dá a leitura literária nestes materiais; iii) refletir sobre a prática e a formação docente vinculada ao livro didático e de como se dá o processo de formação de leitores; iv) sugerir, baseando-se em pesquisa de campo, uma proposta interventiva do gênero poético para as séries finais do Ensino Fundamental II.

Para tanto, com o propósito de concretizar tais objetivos, esta dissertação de Mestrado está dividida em quatro capítulos.

O primeiro capítulo aborda a presença da leitura e da Literatura nas principais

⁷ A metodologia da pesquisa encontra-se mais detalhada no Capítulo 3 – O GÊNERO POÉTICO NOS LIVROS DIDÁTICOS: O DIREITO À POESIA E SUA FUNÇÃO SOCIAL

legislações brasileiras de âmbito federal e estadual. Constatase nestes documentos que a competência leitora, incluindo a leitura de textos literários, é condição primordial para a formação do indivíduo crítico, capaz de exercer em plenitude a cidadania, condição estabelecida como dever do Estado e obrigação das instituições de ensino do todo país. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e no Currículo do Estado de São Paulo (2012), documentos norteadores da prática docente, verifica-se a orientação que tais documentos fornecem quanto à leitura de textos literários e a formação de leitores em sala de aula. Além disso, observa-se, sob uma perspectiva analítica, de que forma tais orientações estão presentes e são condizentes com o manual didático fornecido pelo Governo do Estado de São Paulo.

O segundo capítulo, por sua vez, trata da prática docente em sala de aula. Apoiando-se, em Paulo Freire (2011) e Marisa Lajolo (2002), constata-se a lacuna existente entre a formação de professores e as práticas apropriadas para a leitura literária em sala de aula. Essas práticas, segundo Lajolo (2002), têm sido equivocadas e apoiadas nos materiais didáticos que não formam nem leitores, muito menos orientadores de leitura. Algumas perspectivas metodológicas para a formação do sujeito leitor e os saberes indispensáveis que abrangem a esfera literária são igualmente discutidas. Ao comparar tais reflexões com as práticas pedagógicas, uma pesquisa realizada por Cereja (2005) em quatro escolas do estado de São Paulo é abordada e mediante a análise dos resultados, comprova-se o quão falho tem sido o ensino de leitura literária nas escolas brasileiras. Ainda neste capítulo, reflete-se sobre um arcabouço teórico que visa garantir a formação de leitores de textos literários.

O terceiro capítulo investiga como se dá o ensino e a abordagem do gênero poético/lírico nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, uma pesquisa bibliográfica de autores que tratam especificamente da leitura do gênero poético/lírico foi realizada. Neste capítulo também se verifica os resultados de uma pesquisa de campo de cunho investigativo, realizada na Rede Municipal de Ensino de Itapeva. Tal pesquisa ocorreu durante o segundo semestre de 2015 e envolveu tanto alunos/as da etapa final do Ensino Fundamental II quanto professores/as de Língua Portuguesa da rede. O *corpus* dessa pesquisa parte de questões, fechadas e semiabertas, que abordam a leitura, de modo geral, e de forma mais específica, a leitura e a apreciação de textos do gênero poético/lírico. Os dados foram tabulados, analisados e resultaram em gráficos que se encontram disponíveis ao longo do capítulo, para maiores esclarecimentos. Nessa pesquisa, verificou-se a forma como o gênero poético é recepcionado tanto

pelos alunos quanto pelos professores e de que forma tais resultados refletem nas aulas de Língua Portuguesa e na aprendizagem desse gênero.

Já o quarto capítulo oferta uma proposta interventiva do gênero poético/lírico. Tendo como pressuposto teórico o dialogismo, a proposta analisa, primeiramente, uma coletânea de poemas que foram transcritos de obras indicadas pelo Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE) e, também, outras de escritores/as renomados/as. Visando direcionar a leitura e o letramento literário desses textos, neste capítulo, além da análise, há também sugestões para aplicabilidade em sala de aula. Os procedimentos utilizados nesta proposta têm como ponto de intersecção a temática e a prioridade é o gênero poético/lírico, uma vez que os demais gêneros visam complementar o mote e ampliar o ponto de vista dos/as alunos/as. As atividades que envolvem a proposta contemplam a leitura, observação, interpretação, comparação, dedução, levantamento de hipóteses, inferência, justificativa e explicação.

Embora o presente estudo tenha como foco de trabalho a segunda etapa do Ensino Fundamental, compreende-se que a valorização da leitura e o desenvolvimento da capacidade de letramento deve ser iniciada e garantida desde a primeira fase da Educação Básica. Nesse sentido, compete ao professor repensar seu ofício, pois o papel de mero transmissor de conteúdos já não cabe mais na atual sociedade, considerando, em especial, o público adolescente que cada vez mais, está envolto numa cultura digital. Diante disso, exige-se uma prática dialógica, contextual, interativa e intertextual, considerando que esta é que torna significativa a leitura de textos literários em classe, pois visa desenvolver a competência leitora e a formação global de um sujeito preparado para as demandas do século XXI.

Isto posto, almeja-se colaborar para a formação de sujeitos leitores, melhorando a relação dos/as discentes no que se refere à leitura de textos literários, em especial os do gênero poético/lírico. Pretende-se, conscientizar os/as professores/as, enfatizando a relevância de mediar e direcionar a leitura literária, quebrando o estigma que se tem sobre o gênero textual em questão, uma vez que a Literatura, além de humanizadora, é de extrema importância para o exercício da cidadania.

CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE LEGISLAÇÃO E LEITURA

1.1 A Leitura e Literatura na Educação Básica sob a perspectiva da Legislação Federal: a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Constituição da República Federativa do Brasil (CF), promulgada em 5 de outubro de 1988, em seu Título VIII - da Ordem Social, Capítulo III - da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I - da Educação, artigo 205 afirma que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, **seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2012, p. 121, grifos nossos).

Corroborando com a Carta Magna, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece e disciplina as diretrizes e bases da educação nacional, quando do seu Título II - dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Artigo 2º e no Capítulo II - da Educação Básica, Seção I - das Disposições Gerais, artigo 22, afirma que:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, **seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2016, p. 8, grifos nossos).

Art. 22 A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, **assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania** e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 2016, p. 11, grifos nossos).

As duas legislações aqui apresentadas figuram como pilares da educação nacional, assegurando a educação como direito de todos e objetivando a formação plena do cidadão para que ele exerça a cidadania e se qualifique para o trabalho. A Constituição Federal atribui ao Estado, em parceria com a Família, o dever por essa formação, delegando-o a obrigatoriedade em manter as escolas públicas. A LDBEN, embasada pelos ideais iluministas, ratifica tal responsabilidade, estabelecendo como finalidade da Educação Básica o desenvolvimento do/a educando/a e sua formação para

o exercício da cidadania.

Nesse viés, a Seção III - do Ensino Fundamental, da LDBEN, quando do artigo 32, ressalta que o objetivo dessa etapa da Educação Básica é a formação primordial do/a cidadão/a, mediante: “I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o **pleno domínio da leitura**, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996, p. 23, grifo nosso). É indiscutível que a presença da leitura esteja subentendida também nos artigos anteriores, uma vez que é fator fundamental e inerente para o alcance das finalidades e obrigatoriedades previstas nas leis. O pleno domínio da leitura surge como um dos meios básicos e necessários para garantir o desenvolvimento da aprendizagem e exercício da cidadania.

1.1.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais

Sob essa perspectiva e estabelecendo bases comuns para o Ensino Fundamental e para as demais modalidades de ensino, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs, 2013) vêm legitimar e detalhar o já exposto, garantindo o respeito à diversidade cultural de cada sujeito, explicitando que a Educação Básica deve ampliar e intensificar o processo educativo, pretendendo o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos, dentre outros, o pleno domínio da leitura, conforme segue:

Respeitadas as marcas singulares antropoculturais que as crianças de diferentes contextos adquirem, os objetivos da formação básica, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, de tal modo que os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social sejam priorizados na sua formação, complementando a ação da família e da comunidade e, ao mesmo tempo, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social, mediante: **I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo** (BRASIL, 2013, p. 38, grifos nossos).

As DCNs frisam igualmente a importância de se viabilizar uma escola democrática e autônoma para todos/as, sinalizando para a necessidade da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), reforçando que ele é o ponto de partida para a construção da identidade de uma escola, tornando-a singular. Nele devem ser prescritos os componentes curriculares de cada etapa de ensino, de forma a garantir a

integração entre trabalho, ciência, tecnologia, cultura e arte, observando, para tanto, “v – a valorização da leitura em todos os campos do conhecimento, desenvolvendo a capacidade de letramento dos estudantes” (DCNs, 2013, p. 50).

Essa valorização da leitura, juntamente com o desenvolvimento da capacidade de letramento dos/as alunos/as, é uma prática que deve ser iniciada na Educação Infantil e não pode ser carente de contextualização ou muito menos centrada apenas na decodificação do escrito. A leitura diária de livros, o manuseio de materiais impressos e a produção oral de histórias são atividades agradáveis e lúdicas que facilitam a apropriação da escrita pela criança, sendo de incumbência docente realizar tal mediação (BRASIL, 2013, p. 94).

Para as DCNs (2013, p.110), durante os primeiros anos do Ensino Fundamental, essa prática deve ser aprofundada, pois é nessa etapa que a criança desenvolve a capacidade de representação, ao simular a escrita do/a adulto/a, tornando-se condição indispensável para a aprendizagem da leitura. Todavia, a aquisição da leitura e da escrita na escola está fortemente entrelaçada aos usos sociais da escrita nos ambientes familiares de onde vêm essas crianças, por isso, os esforços e tempos devem ser diferenciados entre os/as alunos/as da mesma faixa.

Se durante a infância as crianças são ávidas pela leitura e escrita, os/as adolescentes, por sua vez, passam a dedicar seu tempo aos jogos *online* disponíveis na *internet*, às novelas, aos programas de auditório, às redes sociais etc. Em vista disso, novos desafios são lançados à escola e ao/a professor/a, pois seu papel de orientador/a da pesquisa e da aprendizagem sobreleva o/a de mero/a transmissor/a de conteúdo. Ao/A docente cabe propiciar aos/às jovens, por meio da leitura e da escrita, o contato com um mundo mais amplo e mais distinto (BRASIL, 2013, p. 111-116).

Reconhece-se, entretanto, que tal tarefa não é fácil, uma vez que os/as professores/as encontram, muitas vezes, dificuldades para tornar seus conteúdos escolares interessantes e atraentes para adolescentes que se encontram imersos numa cultura digital, alheios às aulas e repletos de informações fragmentadas. É considerando esses fatos que há a necessidade de se repensar o currículo, pois ele deve ser desenvolvido de modo a favorecer a aprendizagem e o prazer dos/as alunos/as tanto nos mais diversos conteúdos, quanto na linguagem literária e artística, tema deste estudo.

Nesse sentido, as DCNs (2013, p. 91-114) versam sobre o favorecimento de diversificadas manifestações artísticas, dentre elas, o acesso aos livros de literatura, à poesia e ao teatro, garantindo a diversidade do ensino de Literatura apoiadas na *Lei*

11.645/2008 – que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Ressaltam, do mesmo modo, sobre a importância de se contextualizar a leitura literária, estabelecendo conexões entre as experiências dos/as alunos/as e a obra em estudo (BRASIL, 2013, p. 118). Entretanto, essa relação contextual com a obra literária está atrelada diretamente à prática docente e ao livro didático/apostila escolhido pelos/as professores/as ou Sistema de Ensino. Por vezes, ao/à docente cabe apenas reproduzir o conteúdo desses materiais. No entanto, tais materiais didáticos não são construídos aleatoriamente, mas com base em outro documento federal, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de 1998. Este documento, por sua vez, embora apresente superficialmente algumas propostas metodológicas é, bem como os demais, norteador da prática docente.

1.1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, apoiados na Declaração Mundial, asseguram que toda pessoa tem o direito de se beneficiar de uma formação que responda às necessidades educativas fundamentais. Essas necessidades tanto compreendem os instrumentos de aprendizagem essenciais – a leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas – quanto os conteúdos educativos – conceitos, atitudes e valores. Assim, consoante os textos normativos anteriores – Artigo 22 da LDBEN – afirmam que esses instrumentos e conteúdos são necessários para que o ser humano possa viver e trabalhar com dignidade, participando plenamente do desenvolvimento e da melhoria de qualidade de sua existência, tomando decisões de forma esclarecida, de modo a continuar em seu processo de aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 17-41).

De outro viés, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, Volume 2, 3º e 4º ciclos/ 5ª a 8ª séries/ 6º ao 9º ano⁸ do Ensino Fundamental, doravante PCNLP, estabelecem uma referência para as discussões curriculares da área, contribuindo com os/as docentes da disciplina de Língua Portuguesa no processo de

⁸ De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 3/2005. O Parecer CNE/CEB nº 7/2007 admitiu coexistência do Ensino Fundamental de 8 (oito) anos, em extinção gradual, com o de 9 (nove), que se encontra em processo de implantação e implementação. Há, nesse caso, que se respeitar o disposto nos Pareceres CNE/CEB nº 6/2005 e nº 18/2005, bem como na Resolução CNE/CEB nº 3/2005, que formula uma tabela de equivalência da organização e dos planos curriculares do Ensino Fundamental de 8 (oito) e de 9 (nove) anos, a qual deve ser adotada por todas as escolas.

revisão e elaboração das propostas didáticas, definindo conteúdos, objetivos e propondo critérios para a avaliação (BRASIL, 1998, p.13). Seu eixo de discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa tem se concentrado no domínio da leitura e da escrita, tecendo críticas, sobretudo, ao ensino tradicional, dentre elas destacam-se:

A desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; **A excessiva escolarização das atividades de leitura** e de produção de texto; **O uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais**; A excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão; O ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas; A apresentação de uma teoria gramatical inconsistente - uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada (BRASIL, 1998, p.18, grifos nossos).

Marisa Lajolo (2002, p. 70), em referência à escolarização da leitura, mencionada no excerto acima, acrescenta que era comum, nas décadas de 50 e 60, usar os textos literários para se ensinar gramática. Porém, a autora afirma que com o avanço da Linguística, aderiu-se a uma simplificação da análise literária, composta por questões que se limitam à estruturação textual, e esta última, com tímidas alterações, é o modelo que persiste até hoje.

Os livros didáticos, avalia Lajolo, sugerem atividades que visam desenvolver o “gosto” e o “despertar” pela leitura – transformação de texto narrativo em roteiro de teatro; reprodução de cartazes ou desenhos sobre o tema, enredo ou personagens; confecção de objetos ou colagens com o uso de sucatas; reescrita alterando o foco narrativo; dentre outras –, entretanto, tais atividades, embora não sejam prejudiciais, tratam superficialmente a leitura do texto literário reduzindo-o à artificialidade da leitura escolarizada (2002, p. 70).

Por consequência, com o intuito de se evitar o equívoco do ensino tradicional e da leitura escolarizada, o PCNLP considera algumas metas que fundamentam o uso da linguagem, esclarecendo que:

A razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; A razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção; As situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos (BRASIL, 1998, p.19, grifos nossos).

Diante dessa perspectiva é que Paulo Freire observa o processo crítico que envolve o ato de ler, pois a leitura “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas [que] se antecipa e alonga na inteligência do mundo”, acrescentando ainda que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2011, p. 19). Assim, as propostas de leitura objetivam a compreensão e a contextualização e são avessas à mera decodificação da palavra e ao silêncio imposto no processo de interpretação.

O PCNLP também complementa que o domínio da linguagem e da língua são condições para uma plena participação social e, um projeto educativo comprometido, atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos/as os/as alunos/as o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. Todavia, essa responsabilidade torna-se maior quando o grau de letramento das comunidades onde vivem os/as alunos/as for menor (BRASIL, 1998, p.19). Assim, é de competência da escola a progressão de cada aluno/a, haja vista que os níveis de leitura e de escrita exigidos atualmente são crescentes e essa demanda obriga a revisão das metodologias de ensino e a constituição de práticas que ampliem a competência discursiva dos/as alunos/as, para tanto, a unidade básica de ensino da disciplina de Língua Portuguesa (LP) deve ser o texto (BRASIL, 1998, p. 23).

O PCNLP (1998), igualmente, discorre acerca da metodologia de ensino de Língua Portuguesa, reforçando a primordialidade que o texto deve encontrar nessas aulas, configurando-se como elemento norteador. Refere-se, de forma semelhante, que o objeto de ensino dessas aulas tem foco na organização e estruturação do gênero textual a que determinado texto pertence, pois:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998, p. 23).

Seguindo essa orientação, o material didático e/ou o sistema de ensino não podem privilegiar um gênero devido a sua relevância social, em detrimento de outro, mas sim observar o fato de que os textos em geral pertencem a diversificados gêneros e são organizados de diferentes formas. Por outro lado, há um número quase ilimitado de gêneros e mesmo que a escola desejasse tratar de todos, isso não seria possível, logo, é preciso priorizar os que farão jus a uma abordagem mais profunda (BRASIL, 1998, p. 23-24).

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, **podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem**, ou seja, **os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada** (BRASIL, 1998, p. 24, grifos nossos).

O documento em análise não faz referência a um gênero específico, apenas orienta que partindo desses critérios os textos selecionados devem ser os de maior frequência tanto no ambiente escolar quanto na “realidade social” e elenca alguns deles: “notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros” (BRASIL, 1998, p. 26).

Dentre os gêneros elencados, aos literários coube a menção de tão somente dois: contos e romances, delegando ao sistema de ensino e materiais didáticos a responsabilidade em eleger quais outros gêneros seriam “vitais para a plena participação em uma sociedade letrada” (BRASIL, 1998, p. 24).

Ainda em análise ao trecho transcrito do PCNLP, mais precisamente as expressões destacadas, a referência aos textos pertencentes ao gênero literário é explícita, como se confirma na expressão “**fruição estética dos usos artísticos da linguagem**” (BRASIL, 1998, p. 24, grifos nossos), entretanto, o documento se contradiz quando exemplifica quais textos privilegiar, pois enumera predominantemente gêneros não

literários.

Mediante essas colocações é que se constata o equívoco que materiais didáticos e apostilas de sistemas de ensino cometem no processo de seleção dos textos. Nesse contexto, é possível corroborar com o apresentado pelo PCNLP, uma vez que o documento adverte que, geralmente, os textos literários disponíveis nesses materiais, dentre os quais consideram adequados para os/as leitores/as iniciantes, são, em sua maioria, textos curtos ou fragmentos de um texto maior, textos que julgam mais “fáceis” para o/a aluno/a, porém, o que estes materiais estão fazendo é confundindo “capacidade de interpretar e produzir discurso com capacidade de ler e escrever sozinho” (BRASIL, 1998 p. 25).

A visão do que seja um texto adequado ao leitor iniciante transbordou os limites da escola e influenciou até na produção editorial. A possibilidade de se divertir com alguns dos textos da chamada literatura infantil ou infanto-juvenil, de se comover com eles, de fruí-los esteticamente é limitada. Por trás da boa intenção de promover a aproximação entre alunos e textos, há um equívoco de origem: tenta-se aproximar os textos – simplificando-os – aos alunos, no lugar de aproximar os alunos a textos de qualidade (BRASIL, 1998, p. 25).

É preciso relevar o fato de que a escola é para muitas crianças e jovens o único lugar a proporcionar o acesso e o manuseio a livros e outros materiais impressos. É relevante, também, ratificar que são esses instrumentos que se transformarão em modelos para a produção escrita desses alunos, por isso, o PCNLP bem orienta no sentido que a oferta de textos e outros materiais impressos de qualidade para os/as alunos/as seja de responsabilidade da instituição de ensino. Além disso, o documento ressalva que é preciso garantir que essa variedade de gêneros textuais não fique atrelada a uma prática didática homogênea, sucumbida a um roteiro fixo de atividades, sendo indispensável observar a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura (BRASIL, 1998, p. 26).

Sob essa perspectiva, o PCNLP ocupa-se em tratar da especificidade do texto literário, descrevendo-o como singular e com predominância na valoração criativa da ficção e na intenção estética. Explica também que o texto literário não se restringe nem a discernimentos de fatos, nem às divisões e ligações que formam os usuais modos de enxergar a realidade. Prossegue esclarecendo que o texto literário não tem

a finalidade de explicar o discurso científico, porque ele excede e extrapola a constituição “[...] de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediando e autorizando a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis” (BRASIL, 1998, p. 26-27).

Os Parâmetros afirmam que a literatura se constitui como um excepcional jogo de aproximação e de afastamento das invenções linguísticas. Explica, ainda, que o texto literário deve ser submetido à instauração de pontos de vista particulares, expressões de subjetividade que interagem com citações do cotidiano, realização de inferências e procedimentos reflexivos. Assim, ele se torna uma “fonte/forma de produção/apreensão de conhecimento”, pois parte da imaginação, construindo novas possibilidades e metáforas explicativas (BRASIL, 1998, p. 26-27).

Ainda conforme o referido documento, o texto literário proporciona atributos específicos, considerando que a composição verbal e a seleção de recursos linguísticos estão atreladas às preocupações estéticas e à sensibilidade. Tendo em vista essa originalidade na construção, o texto literário possui liberdade para romper com os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos que são traçados pela língua. Este, por sua vez, torna-se mais do que um meio de comunicação e expressão, estabelece um outro plano semiótico, pois explora sons e ritmo, cria e recria palavras, reinventa e descobre novas estruturas sintáticas, na obtenção intencional de múltiplas leituras e pelo jogo de imagens e figuras. “Tudo pode torna-se fonte virtual de sentidos, mesmo o espaço gráfico e signos não-verbais, como em algumas manifestações da poesia contemporânea” (BRASIL, 1998, p. 27).

Os PCNLP (1998, p. 27) encerram a breve descrição sobre a especificidade do gênero literário, confirmando que o texto literário deve ser tratado a partir de uma atividade de reconhecimento de singularidades e propriedades que são a base para um tipo próprio de linguagem. Acrescenta que, infelizmente, na escola há uma série de falhas que tomam o texto literário como pretexto para tratar de outras questões, sejam elas morais ou gramaticais, explicando que essa prática não contribui para a formação de leitores capazes de reconhecer os pormenores, os significados, as argúcias, a extensão e a profundidade das construções literárias. Efetivamente, essa prática que torna o texto literário pretexto para o ensino de gramática ou para aspectos moralizantes, não se encarregam da preparação do sujeito nem para o exercício pleno da cidadania nem ao pleno domínio da leitura, conforme previsto nas legislações.

Embora os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa insinuem que o

texto literário é vital para a participação plena em uma sociedade letrada, o documento utiliza um pouco mais de uma página para se referir especificamente a ele e, após essa breve explanação, o documento volta-se para outras questões que envolvem o ensino de leitura.

De acordo com o PCNLP (1998, p. 50), a leitura deve passar por um processo específico que compreende “pré-leitura, identificação de informações, articulação de informações internas e externas ao texto, realização e validação de inferências e antecipações” e, por fim, “apropriação das características do gênero”. Além disso, o documento em estudo orienta que se deve considerar o grau de complexidade do objeto articulado ao grau de exigência da tarefa, considerando a autonomia do sujeito nos diferentes saberes das práticas linguísticas.

Por meio desse processo de interpretação de leitura de textos escritos, é que, de acordo com os parâmetros, espera-se que o/a aluno/a aprenda a selecionar textos de seu interesse e necessidade, que leia com autonomia diferentes gêneros textuais e que seja receptivo a textos que não lhe são familiares, encarando esta nova leitura como um desafio, trocando experiências com outros leitores e compreendendo-a em suas diferentes dimensões, sendo capaz de aderir ou recusar as ideologias presentes nos textos (BRASIL, 1998, p. 50-51).

Depreende-se, considerando o exposto, que os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa direcionam o ensino de leitura para a estruturação dos gêneros textuais, pois, ainda que se oriente para a compreensão (pré-leitura, identificação de informações) e a interpretação (articulação de informações internas e externas ao texto, realização e validação de inferências e antecipações), a última etapa deste processo concretiza-se com a apropriação das características do gênero. O documento, por sua vez, nem esclarece nem sugere uma metodologia, deixando a critério dos materiais didáticos ou do sistema de ensino o método que adotará, orientando, apenas, sobre as etapas que devem ser privilegiadas no ensino de leitura, com vistas a transformar o aluno em leitor autônomo.

Mais adiante, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1998, p. 53) tratam da Prática de Análise Linguística, sugerindo alguns gêneros que julgam ser fundamentais para uma efetiva participação social. Estes, encontram-se agrupados de acordo com sua finalidade e são mais presentes no ambiente escolar. O PCNLP por ser um documento norteador, instrui a escola para que não se limite somente a

estes gêneros, mas que considere seu projeto e as necessidades dos alunos. Os gêneros apresentados para a prática de leitura de textos são:

[...] os literários: conto, novela, romance, crônica, poema, texto dramático; os de imprensa: notícia, editorial, artigo, reportagem, carta do leitor, entrevista, charge e tira; os de divulgação científica: verbete enciclopédico (nota/artigo), relatório de experiências, didático (textos, enunciados de questões), artigo; os de publicidade: propaganda (BRASIL, 1998, p. 54).

Além disso, o documento citado também sugere alguns procedimentos de leitura de textos escritos que são válidos, embora não haja uma distinção nestes procedimentos entre um ou outro texto, tal processo é relevante no que se refere às ações que englobam o desenvolvimento de significação do texto:

Explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto em função das características do gênero, do suporte, do autor etc. [...]; Seleção de procedimentos de leitura [...]; Emprego de estratégias não-lineares durante o processamento de leitura [...]; Articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais [...]; Estabelecimento de relações entre os diversos segmentos do próprio texto [...]; Articulação dos enunciados estabelecendo a progressão temática, em função das características das sequências predominantes [...] e de suas especificidades no interior do gênero; Estabelecimento da progressão temática em função das marcas de segmentação textual [...]; Estabelecimento das relações necessárias entre o texto e outros textos e recursos de natureza suplementar que o acompanham [...] no processo de compreensão e interpretação do texto; Levantamento e análise de indicadores linguísticos e extralinguísticos presentes no texto [...] (BRASIL, 1998, p. 55-57).

Apesar de Vincent Jouve (2012) em sua obra *Por que estudar literatura?*, abordar especificamente a leitura de textos literários, alguns procedimentos de leitura, descritos no trecho acima, são convergentes às operações defendidas pelo autor francês, uma vez que o documento generaliza o procedimento de leitura de textos, não os diferenciando em literários ou não. Nesse sentido, a leitura, conforme o autor, passa por uma longa progressão que envolve três operações: entender, interpretar e explicar. Segundo o autor, “**Entender** é identificar o sentido literal de um texto. **Interpretar** é depreender algumas **significações sintomáticas**. Explicar é indicar as **causas** dos conteúdos atualizados” (JOUVE, 2012, p. 104, grifos do autor). Ele especifica as modalidades de cada uma dessas operações:

“Entender” é “associar representações mentais às palavras”, ou ainda “apreender intelectualmente a relação de significação que existe entre determinado signo e a coisa significada”. O entendimento tem, então, por objeto o sentido “denotado”, isto é, fundado em um consenso entre os falantes de uma determinada língua [...]. Contudo, restringir-se à significação linguística das palavras ou das frases não permite apreender a significação da obra [...]. Para ser preciso, entendo por “interpretação” o gesto (crítico) que consiste em depreender algumas significações sintomáticas do texto com base na configuração específica dele [...]. As significações são **dados do próprio texto**, tanto quanto o sentido linguístico; simplesmente, elas são mais difíceis de identificar, na medida que não se manifestam direta, mas obliquamente, por meio de conexões que não são (sempre) imediatamente visíveis [...]. Em síntese, interpretar consiste em dar conta, tanto no nível local como no nível global, do duplo gesto de **seleção** (por que o texto optou por essa configuração aí?) e de **combinação** (que significações podem ser lidas nas relações entre elementos textuais?) [...]. Finalmente, na fase de **explicação**, vamos perguntar por que o enunciado exprime esses conteúdos (pergunta facultativa e independente da interpretação) (JOUVE, 2012, p. 104-112, grifos do autor).

Essas três operações tornam-se aspectos decisivos para a apreensão da leitura, soma-se a isso, o relacionamento do/a professor/a com a própria linguagem. Nessa perspectiva, é de fundamental importância que o/a professor/a seja um/a usuário/a da escrita e que possua uma íntima relação com a leitura, constituindo-se, portanto, como referência para o/a aluno/a (BRASIL, 1998, p. 66). Essa orientação é ratificada por Michèle Petit (2008), antropóloga francesa, que, por meio de sua pesquisa, tece reflexões sobre o desafio docente de se transmitir o amor pela leitura e destaca a importância de tal conduta com base em depoimentos:

Mas retorno às minhas pesquisas. Durante as entrevistas que realizamos, algo saltou aos olhos: esses jovens tão críticos em relação à escola, entre uma frase e outra, lembravam às vezes de um professor, que soube transmitir sua paixão, sua curiosidade, seu desejo de ler, de descobrir; que soube, inclusive, fazer com que gostassem de textos difíceis. Hoje, como em outras épocas, ainda que “a escola” tenha todos os defeitos, sempre existe algum professor singular, capaz de iniciar os alunos em uma relação com os livros que não seja a do dever cultural, a de obrigação austera (PETIT, 2008, p. 158).

Por outro lado, os Parâmetros (1998, p. 67) ressaltam que não se forma um/a leitor/a ou escritor/a em um apenas um ano escolar e que essa formação depende de critérios que esclareçam o que se espera do/a aluno/a em cada etapa da escolarização. A construção do currículo de Língua Portuguesa deve, também, estabelecer seus

objetivos e finalidades de forma a elucidar a tarefa incumbida a cada professor/a no interior de cada ciclo/série/ano. “Daí a importância das condições que a escola proporciona para o trabalho do educador e da construção coletiva do projeto educativo” (BRASIL, 1998, p. 67). Além disso, a formação docente deve ser contínua e se coloca como fundamental para que a transformação do ato de ensinar se realize.

Segundo o PCNLP (1998, p. 69), o ensino de leitura demanda um trabalho funcional de compreensão e interpretação do texto, do/a qual o/a leitor/a, a partir de seus objetivos, desempenha seu conhecimento sobre o assunto, sobre o/a autor/a e sobre a linguagem. Não é um simples extrair de informação ou um simples processo de decodificação, trata-se de uma atividade que envolve táticas de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais, torna-se impossível formar um/a leitor/a competente. É a aplicação dessas metodologias que possibilita o controle da leitura, a tomada de decisões, o avanço na busca de elucidações e validações das hipóteses feitas anteriormente ou durante à leitura.

Além disso, um/a leitor/a competente, para os Parâmetros Curriculares (1998, p. 70), é aquele/a que sabe selecionar os textos que lhe serão úteis e que atendam suas necessidades, que é capaz de ler as entrelinhas, identificando elementos implícitos, criando inferências, estabelecendo relações entre o texto, seu conhecimento de mundo e entre outros textos já lidos.

Nesse viés, a segunda etapa do ensino fundamental se configura como substancial na formação de leitores, visto que é nesse momento que muitos/as alunos/as desistem de ler por não alcançarem êxito às exigências da leitura impostas pela escola. Por outro lado, é também nessa fase que passam a utilizar com autonomia cada vez maior os procedimentos apreendidos nos anos anteriores. O ofício de formar leitores/as atribui à escola a responsabilidade de se organizar em torno de um projeto comprometido que visa intermediar a passagem do leitor de textos infantis para o/a leitor/a de textos mais complexos; do/a leitor/a de textos de adaptações ou fragmentos para o/a leitor/a de textos originais e integrais (BRASIL, 2008, p. 70).

Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1998, p. 70) também oferecem orientações sobre a recepção de textos, ressaltando a importância de conscientizar o/a aluno/a acerca das habilidades de leitura que ele/a precisa desenvolver. Orienta, brevemente, em relação às intervenções – embora não as especifique – que o professor deve realizar durante esse processo, pois se compreende que a leitura de textos não se efetiva da mesma forma, isto é, não se lê uma notícia da mesma forma

que se lê um verbete de enciclopédia; não se lê um poema da mesma forma que um artigo científico. Assim, é de incumbência docente fazer essa distinção durante sua prática, ainda que o material didático adotado e disponível na escola ignore essa diversidade e submeta todos os textos a um tratamento uniforme.

Cabe enfatizar que neste estudo, retratou-se o fato de o PCNLP sugerir procedimentos – apesar da validade de alguns – generalizados de leitura, sem considerar a distinção que há na receptividade dos diferentes gêneros textuais, principalmente no que se refere à literatura. Considerando o exposto, atenta-se, primordialmente, para o fato do direcionamento da leitura dos textos literários, uma vez que “[...] a relação entre literatura e leitor pode atualizar-se tanto na esfera sensorial, como pressão para a percepção estética, quanto também na esfera ética, como desafio à reflexão moral” (JAUSS, 1994, p. 53). Assim, a prática docente no processo de formação de leitores e na condução deste torna-se ação suprema.

Nesse sentido, as atividades organizadas para a prática de leitura de textos literários e não literários devem ser diferenciadas, com vistas a respeitar a diversidade dos gêneros e priorizar a formação de leitores/as. Diante disso, o PCNLP pondera – discernindo – que uma atividade que seria válida para um artigo científico não teria o mesmo efeito em um texto literário:

Produzir esquemas e resumos pode ajudar a apreensão dos tópicos mais importantes quando se trata de textos de divulgação científica; no entanto, aplicar tal procedimento a um texto literário é desastroso, pois apagaria o essencial - o tratamento estilístico que o tema recebeu do autor (BRASIL, 1998, p. 70).

Além do discernimento que se refere às atividades que englobam o processo posterior à leitura, o documento citado, direciona a prática da leitura de textos literários à exploração da “funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com seu contexto de criação” (BRASIL, 1998, p. 71).

Em seguida, o mesmo documento encaminha para a necessidade de se “[...] construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos” (BRASIL, 1998, p. 71) tendo como ponto de partida obras apreciadas pelos/as alunos/as, dirimindo que:

Trata-se de uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade. Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura. (BRASIL, 1998, p. 71).

O documento federal faz referência a uma “educação literária” enfatizando que sua finalidade não se volte para a historiografia, mas que desenvolva a recepção e a criação literária relacionada às formas culturais da sociedade, fortalecendo a formação de leitores no Ensino Fundamental. Carlos Ceia, por sua vez, esclarece que

Não é possível compreender “o todo coerente da literatura” sem o estudo da história literária, ou do literário estudado historicamente. [...] Uma história literária renovada não ficará presa aos limites da cronologia e dos estudos diacrônicos. [...] Em suma, a história literária que queremos divulgar aproveitará o conhecimento extraído do trabalho de edição dos textos literários, as condições em que foram publicados, a forma como foram recebidos pelos leitores da sua época, investigará as fontes, os movimentos estéticos e as influências de pensamento, as teorias dominantes e a forma como a academia as divulgou, os cruzamentos de saberes com outras disciplinas afins, e abrirá as portas à comparação com outros textos literários escritos ou não na mesma língua (CEIA, 2002, p. 37-39).

Conforme o exposto, é possível depreender a importância que o ensino da história literária tem na formação de sujeitos críticos/as. Para tanto, cabe salientar que tal estudo historiográfico não se deve restringir a uma tabela com nomes de autores e de livros, em que o/a estudante fica refém das características pertencentes à obra e a seu período literário, deixando aquém a leitura propriamente dita, é preciso discernimento para evitar uma dúbia compreensão, acerca do que apresenta o PCNLP. A formação de leitores, nesse sentido, “requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se

faz deles nas práticas de leitura” (BRASIL, 1998, p. 71).

Nessa perspectiva, os Parâmetros elencam algumas condições que julgam favoráveis nesse longo processo de formação de leitores/as:

A escola deve dispor de uma biblioteca [...] É desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura. [...] O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia [...] O professor deve planejar atividades regulares de leitura [...] O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras [...] A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. [...] Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura (BRASIL, 1998, p. 71-72).

Considerando essas condições favoráveis citadas anteriormente, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1998, p. 72-73), ainda que ligeiramente, sugerem algumas práticas que julgam importantes para a formação do/a leitor/a: “a leitura autônoma” que consiste na leitura silenciosa de textos em que os/as alunos/as já se consideram proficientes; “a leitura colaborativa” que se resume no questionamento dos índices linguísticos que sustentam os textos; “a leitura em voz alta pelo/a professor/a” que se constitui na leitura de textos longos; “a leitura programada” que se baseia na leitura extraclasse, para posterior discussão; e, “a leitura de escolha pessoal” que se limita à seleção do que o/a aluno/a deseja ler.

1.2 A Leitura e a Literatura na Segunda Etapa da Educação Básica sob a Perspectiva do Currículo do Estado de São Paulo: a proposta curricular do Estado de São Paulo

Desde 2008, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, doravante SEESP, desenvolveu um currículo base para todas as escolas da rede estadual de ensino com o programa São Paulo Faz Escola⁹. Esse currículo firma-se como orientação básica para o trabalho docente tanto para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. A implantação do currículo nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio foi realizada de forma gradativa, com o

⁹ O programa *São Paulo Faz Escola* padroniza o currículo para todas as escolas estaduais de São Paulo, sendo responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo que garante uma base comum de conhecimento para todos os professores e alunos. Com esse programa, educadores e estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio recebem o material de apoio, composto pelos cadernos do Professor e do Aluno, que são organizados por disciplina, ano e bimestre. Fonte: <<http://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>>, acesso em 27/08/2016.

Jornal do Aluno e a Revista do Professor e, posteriormente, com os Cadernos do Aluno e do Professor, cada qual para uma disciplina e dividido por bimestres.

No ano seguinte, a SEESP abriu convênio com as prefeituras, oportunizando à adesão ao programa, apostando numa ação integradora e garantindo o diálogo entre as redes. Além dos Cadernos do Aluno e do Professor, as escolas estaduais e municipais continuaram recebendo os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mas agora eles são utilizados como material para complementar a prática pedagógica. A oferta de tantos materiais seria positiva, entretanto:

Nos últimos cinco anos, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tem fornecido às escolas uma grande quantidade de material didático (jornal do aluno, caderno do aluno, caderno do professor e, mais recentemente, propostas curriculares, além de outros materiais variados sobre leitura e escrita). Com isso, a coisa meio que se complicou, uma vez que, além desse material oferecido, sugere-se a utilização concomitante de outros (das mídias), configurando-se como uma salada de concepções e estratégias, que deve confundir mais do que auxiliar o professor se ele não tiver conhecimentos sólidos para selecionar e tomar posição diante de caminhos tão amplos e diferentes (REZENDE, 2013, p. 103).

Por outro lado, o material da SEESP, embora não apresente claramente uma base teórica, no que tange à área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, “[...] a apostila do governo” amplia o rol de obras, diversifica os gêneros textuais, preocupando-se com o leitor, pois propõe diferentes formas de leitura e participação nos debates (REZENDE, 2013, p.103).

1.2.1 A área de linguagens, códigos e suas tecnologias.

Conforme expresso na Proposta Curricular da SEESP (2012, p.26), a área de linguagens, códigos e suas tecnologias abrange um conjunto de disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (LEM), Educação Física e Arte. Compreende-se que a Literatura está inserida na disciplina de Língua Portuguesa, apesar de não ser claramente mencionada.

A Proposta Curricular (2012, p. 27) orienta que “[...] no ensino das diversas linguagens artísticas, é fundamental desenvolver o estudo dos eixos poético (da produção), estético (da recepção) e crítico (acadêmico e histórico) ” e explica que:

A Literatura e a Arte são manifestações culturais. O estudo da Literatura não pode ser reduzido à mera exposição de listas de escolas literárias, autores e suas características. **Por contiguidade** o estudo da Arte não pode equivaler apenas ao conhecimento histórico e à mera aquisição de repertório, e muito menos a um fazer por fazer, espontaneísta, desvinculado da reflexão e do tratamento da informação (SÃO PAULO, 2012, p.27, grifos nossos).

Nota-se que a proximidade entre Literatura e Arte está pressuposta na Proposta Curricular. Observa-se, também, que tanto o estudo da Arte quanto o da Literatura não se deve reduzir à historicidade– mas não que esta deva ser descartada – e nem deve estar desvinculado da reflexão e da informação.

Mais adiante, a Proposta Curricular explica que, no ensino das disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, o conhecimento será mais facilmente assimilado se estiver contextualizado, haja vista que ele só terá significância para o/a discente se estiver relacionado com outras informações, conceitos e atividades e ressalta que “[...] dados, informações, ideias e teorias não podem ser apresentados de maneira estanque, separados de suas condições de produção, do tipo de sociedade em que são gerados e recebidos, de sua relação com outros conhecimentos” (SÃO PAULO, 2012, p.28-29).

A contextualização a que se refere a Proposta Curricular dá-se em três níveis, o “sincrônico”, cuja análise do objeto está relacionada à época e à sociedade que o gerou; o “diacrônico”, que “considera o objeto cultural no eixo do tempo”; e o “interativo”, em que se relaciona o objeto com o universo do/a aluno/a. Além disso, ressalta que tal contextualização deve estar atrelada à “intertextualidade” e à “interdisciplinaridade”, ou seja, vinculado às novas tecnologias de informação, ao hipertexto, aos CD-ROMs, às páginas da web e às outras expressões artísticas como a pintura, a escultura, a fotografia etc. (SÃO PAULO, 2012, p. 29).

É notório que a Proposta Curricular da SEESP defende a necessidade de um estudo literário que faça sentido e que tenha significado ao/a aluno/a, entretanto, ela não norteia o/a docente para qual metodologia ou prática utilizar, mas deseja que todos os aspectos no estudo literário sejam contemplados.

Tarefa que se torna quase impossível para o/a professor/a, principalmente para aquele que, não tendo uma sólida formação, reduzirá suas aulas ao material didático e abordará os estudos de literatura de forma superficial, voltando-se para o ensino tradicional, conforme esclarece Rezende:

[...] segundo os estagiários, parece haver uma dificuldade muito grande de apropriação desse novo material didático – que em geral denominam “as apostilas do governo” – e dessas estratégias, pois, além das queixas dos professores, observaram uma prática de ensino que acaba adaptando-se a um esquema já conhecido, o qual remete ao “tradicional” do livro didático, com aulas expositivas, perguntas e respostas mecanizadas” (REZENDE, 2013, p. 103-104).

William Roberto Cereja (2005), em sua obra *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com a literatura*, afirma que é possível uma abordagem sincrônica e diacrônica sem perder a historicidade do texto literário, para isso basta que se encontre um ponto de intersecção entre eles, conforme explica o autor citando Jauss (1994, p.48): “a historicidade da literatura revela-se justamente nos pontos de intersecção entre diacronia e sincronia” (*apud* CEREJA, 2005, p. 165).

Ainda, segundo Cereja, é possível buscar pontos de intersecção, sejam eles temáticos, por gêneros, ou ainda pela tradição ou projeto estético, desde que tais abordagens sejam orientadas por uma visão dialógica da literatura (CEREJA, 2005, p. 166-195).

1.2.2 Currículo de língua portuguesa – ensino fundamental (ciclo II)

A Proposta Curricular da SEESP confirma o sentido de que o estudo da disciplina de Língua Portuguesa não deve separar “[...] o estudo da linguagem e da literatura do homem em sociedade”. Ressalta que o ser humano é um sujeito sociável e que participa social e culturalmente no mundo em que vive (SÃO PAULO, 2012, p. 31).

Isto posto, explica que o ensino de língua pode centrar-se em: “a) no conjunto de regras que nos leva a produzir frases para, a partir daí, chegarmos aos enunciados concretos; b) nos enunciados que circulam efetivamente no cotidiano e seguem regras específicas que permitem a comunicação” (2012, p. 31). Todavia, observa que quando usa a expressão “regras” não está necessariamente falando de gramática e, em síntese, afirma que o aspecto fundamental de um texto é atingir o seu principal propósito: a comunicação. Além disso, observa que o centro da aula de Língua Portuguesa é o texto, no sentido semiótico, organizado a partir de diferentes linguagens e não apenas da verbal (SÃO PAULO, 2012, p. 32).

Considerando o exposto, o material aborda o estudo dos gêneros textuais, não descartando nesse estudo, a tipologia a qual o gênero é pertencente, bem como sua função na sociedade. Para a SEESP (2012, p. 34) o trabalho escolar com textos deve compreender tanto as características estruturais, como as condições sociais de produção e recepção, tendo a finalidade de levar o/a aluno/a à reflexão sobre sua adequação e funcionalidade.

A proposta curricular explica que o texto literário é um texto que assegura ao/à leitor/a um desafio estético, pois mistura cultura e prazer de ler e essa condição faz com que ele seja um provável candidato a pertencer à esfera literária. Além do mais, reforça que a literatura é antes de tudo, um desafio ao espírito, mas também uma instituição, isto significa que o ensino de literatura não deve se restringir a compreensão de um texto ou a um jogo emocional de gosta-não-gosta. Para a SEESP, tal visão reduz o papel histórico da literatura como participante na construção da identidade de um povo (SEESP, 2012, p. 35). E acrescenta que:

A literatura participa da consolidação da teia humana que chamamos “sociedade”. Então, o prazer do texto se constitui como jogo entre a compreensão do próprio texto como fenômeno de leitura literária e a interação com a delicada trama social que é a instituição literária. O texto literário vocaciona-se à eternidade e à reflexão humana, mas é atualizado por uma comunidade leitora que segue um intrincado e plural conjunto de regras semióticas e sociais (SEESP, 2012, p. 35).

No que se refere à organização dos conteúdos básicos para o Ensino Fundamental (Ciclo II), o Caderno do Aluno se estrutura em eixos e em cada um deles apresenta-se um texto que servirá de base para a organização dos estudos. Assim, durante os quatro anos que compõem o Ensino Fundamental, o/a aluno/a estudará no decorrer dos dois primeiros bimestres (volume 1): tipologias e gêneros textuais; e nos dois últimos bimestres (volume 2): texto, discurso e história. A Proposta Curricular vai tratar da leitura literária no eixo que abrange “Texto e história”, explicando que esse eixo abarca os três anteriores (Tipologias textuais; Gêneros textuais, Texto e discurso), reafirmando o já exposto e delegando a responsabilidade da leitura literária ao/a professor/a.

1.2.3 A análise dos cadernos do aluno e do professor

O material didático, nos quatro anos do Ensino Fundamental adota uma metodologia bastante semelhante. De acordo com a Proposta Curricular os dois primeiros bimestres (Volume 1) dedicam-se ao estudo das tipologias textuais e à estrutura dos gêneros que as abrangem. Os Cadernos do Aluno e do Professor no 6º ano enfatizam a tipologia narrativa; os do 7º ano privilegiam o ensino da tipologia relatar; os do 8º ano priorizam a tipologia prescrever e os Cadernos do 9º ano as tipologias expor e argumentar.

Diante disso, concorda-se com o uso diversificado de gêneros textuais, conforme já retratado neste trabalho, por meio dos argumentos de Rezende (2013). Entretanto, no que se refere à Literatura, a metodologia está aquém ao apresentado na Proposta Curricular. Os gêneros literários fazem-se presentes no material do 6º ano, por exemplo, mas em geral são curtos e, em sua maioria, são fragmentos de contos e poemas e a leitura literária de fato não ocorre.

Neste caderno (volume 1) há apenas um conto com estrutura mais longa: “Meu tio Jules” de Guy de Maupassant. No entanto, o foco não está na leitura literária, mas no estudo de questões que tratam dos elementos da narrativa, ou seja, de elementos relacionados à estrutura do texto.

Em síntese, os textos literários são usados com a justificativa de se ensinar a tipologia textual e outras questões linguísticas, como a identificação de substantivo, adjetivo, pronome, verbo, advérbio, etc. O material não apresenta discussões acerca da linguagem literária, as contextualizações mencionadas na Proposta Curricular acontecem superficialmente ou, às vezes, contemplam apenas uma ou outra. Para tanto, observemos o enunciado que introduz a atividade, disponível no material do professor: “Para iniciar, leia o conto Meu tio Jules, de Guy de Maupassant. Após a leitura, peça aos alunos que indiquem oralmente marcas de passagem do tempo e mudança de espaço no texto” (SÃO PAULO, 2014, p. 27).

O fragmento de “Causa Secreta”, de Machado de Assis, no Caderno do aluno 6º ano (2014, p. 41) é apresentado com as expressões temporais e espaciais em destaque e o comando é para que o aluno as distinga e as agrupe em um quadro.

Com o caderno do 7º ano (volume 1), a situação é bem semelhante ao caderno do 6º ano. Neste caso, entretanto, vale lembrar que o foco de ensino do 7º ano volta-se para a tipologia relatar e o conteúdo versa sobre os aspectos linguísticos

dos gêneros que integram a tipologia: o uso dos verbos no pretérito perfeito, imperfeito, mais-que-perfeito; modos verbais, advérbios, etc. Um exemplo é a utilização do fragmento de “Flor do Cerrado”, da autora Ana Miranda, pois, após uma breve análise do enredo, as atividades seguintes abordam os aspectos linguísticos e estruturais da tipologia.

O material do 7º ano oferta muitos textos jornalísticos para o estudo e aproveita os textos literários para serem transformados em notícias de jornais. Há um estudo sobre as marcas de oralidades dos relatos orais em divergência aos escritos e atividades de transcrição de textos.

Nos 8º e 9º anos a situação que já não era favorável para a literatura, tende a piorar. A incidência de textos literários, ainda que fragmentados, diminui drasticamente, o que tende a ser lógico e esperado, considerando as tipologias favorecidas nestes anos. Os poucos textos literários que surgem nos Cadernos, de ambos os anos e nos dois volumes, são voltados para questões de pontuação e de estruturação do gênero e em nenhum dos casos observados há preocupação com a linguagem literária ou com o objeto artístico. Isso fica mais bem explicado quando se observa a orientação que é dada ao/a professor/a em seu Caderno:

Nosso objetivo no estudo do capítulo machadiano - Capítulo XLIII Marquesa, porque eu serei marquês - não é analisar a obra do autor em profundidade, apenas observar o efeito de sentido que as escolhas de pontuação podem provocar em um texto literário. No entanto, você pode aproveitar a referência a Machado de Assis para informar aos alunos que ele era afrodescendente. Assim, para introduzi-lo, você pode apenas situar o autor no século XIX, dizendo que, nesse trecho do romance, é possível perceber que o narrador (Brás Cubas) conta como perdeu a vaga de ministro e uma pretendente amorosa (Virgília) para a personagem Lobo Neves (SÃO PAULO, Caderno do Professor 8º ano, volume 2, 2014, p. 89).

No que se refere ao gênero lírico/poético, a situação é bem semelhante ao trato com os demais textos literários. Quando surge no material do/a professor/a, apresenta-se como facultativo e visa sistematizar a linguagem conotativa.

Em todos os anos, de forma geral, o gênero lírico/poético surge em forma do gênero textual letra de música. Dependendo do ano e da tipologia estudada, a música está voltada para a transformação do gênero, como, por exemplo, em uma atividade do Caderno do Aluno 7º ano (Volume 1, 2014, p. 14) em que o/a educando/a, após

copiar da lousa as letras de música “Eduardo e Mônica”, de Renato Russo e “Com que roupa”, de Noel Rosa, irá sistematizar os elementos da narrativa em um quadro, para em seguida, transformar as letras de música em texto em prosa pertencente à tipologia relatar.

Já no material do 8º ano, a letra de música “Do it”, de Lenine e Ivan Santos, é usada como estímulo para que os/as alunos/as relacionem-na com o assunto textos injuntivos e prescritivos. “O objetivo, nesse momento, é fazê-los prestar atenção no uso frequente do Modo Imperativo no texto” (SÃO PAULO, Caderno do Professor, 2014, volume 1, p. 23). No 6º ano, a música “No fundo do coração”, do compositor Paulo Sérgio Valle, é usada para a construção do conceito de locução verbal e, por fim, no material do 7º ano em “João-Joana”, de Carlos Drummond de Andrade, o texto é utilizado como comparativo para discernir o gênero poético do gênero jornalístico e ser transformado em uma notícia de jornal. O Caderno do Professor ainda orienta para que se realize mais atividades como esta:

Como primeiro passo, sugerimos uma atividade de leitura de dois textos que tratam de um mesmo tema, mas que possuem linguagem e estrutura completamente distintas. Você pode selecioná-los no livro didático ou, ainda, entre os textos lidos pelos alunos durante a roda de apreciação do jornal. Nossa sugestão é que o Texto 1 seja uma notícia de jornal e o Texto 2, uma composição literária. Por exemplo, você pode selecionar uma notícia sobre algum afogamento, comparando-a com o poema de Manuel Bandeira “Poema tirado de uma notícia de jornal” (SÃO PAULO, Caderno do Professor 7º ano, volume 1, 2014, p. 56).

É incontestável que o material (6º e 7º anos) oportuniza o contato com o gênero literário, pois, com essa atividade, o/a aluno/a terá que refletir sobre as linguagens presentes nos dois textos; terá que compará-las e diferenciá-las. Segundo Ceia (2002, p. 45), “[...] não podemos separar o ensino da língua do ensino de literatura, porque nenhuma literatura se constrói fora da língua e sem uma linguagem, tal como nenhuma língua sobrevive sem a sua expressão literária”. Além do mais, o material preocupa-se igualmente em ofertar textos literários pertencentes à tipologia estudada, tecendo um diálogo entre literatura e outros textos, contudo, a crítica deste estudo, aponta para o fato de o texto literário estar sendo usado como subterfúgio, visando outras finalidades, pois o foco nessas atividades não é a Literatura e, sim, a estruturação da tipologia e do gênero textual.

O curioso é que, em regra, quando o material propõe trabalhar com as letras de músicas, estas estão disponíveis apenas no Caderno do Professor e cabe ao/a docente transcrever tais letras na lousa. Vale ressaltar que essa prática pode trazer prejuízos para a estrutura do gênero poético, além de enfadonho para o/a discente, considerando tratar-se de um texto escrito em versos e dividido em estrofes, podendo ocorrer uma transcrição incorreta do texto.

O volume 2 de todos os anos tem uma dinâmica diferenciada. O ensino é voltado para o desenvolvimento de projetos. Os dois primeiros anos (6º e 7º anos) tratam das questões linguísticas, entretanto, a formação de leitores/as e a leitura literária não são preteridas tal qual no primeiro volume. Por meio de uma história fictícia, os/as alunos/as são motivados/as para uma situação real de concurso literário.

A leitura da história é realizada por partes, trata-se do texto mais longo que o material oferece. A abordagem propicia a reflexão, incentiva a imaginação e faz com que o/a aluno/a compartilhe do sentimento da personagem, pois ainda que as ações estejam sendo vivenciadas na ficção, elas poderiam se tornar reais. Apesar de algumas atividades ainda focarem na tipologia textual e na sistematização do gênero, a presença da leitura e da produção de textos literários é garantida. Conforme orientação presente no Caderno do Professor:

Nesta Situação de Aprendizagem, será privilegiado o trabalho com a leitura. Por isso, organizamos várias situações em que os alunos devem ser incentivados a ler, tanto para acompanhar a história fictícia quanto para ampliar seu repertório sobre autores e livros de literatura. Além disso, enfatizaremos a reflexão sobre o contexto da leitura (onde ela acontece, em que momento, de que modo) como fator importante para a formação do comportamento leitor dos estudantes. O objetivo é formar uma comunidade leitora que se reúna para trocar informações sobre os livros lidos, falar sobre impressões de leitura, indicar leituras para os amigos, ampliar repertório etc. (SÃO PAULO, Caderno do Professor 6º ano, 2014, volume 2, p. 25).

Além disso, este volume oferta discussões orais para que os/as alunos/as relatem a respeito de seu hábito de leitura e os/as indaga buscando sugestões sobre como tornar a leitura literária estimulante e prazerosa. No 7º ano (volume 2) os/as alunos/as são motivados a se engajarem na revitalização da biblioteca da escola. Como incentivo, além de uma história fictícia, o volume apresenta o relato do escritor Ferréz, que construiu, com a ajuda da comunidade, uma biblioteca na favela.

Considera-se a metodologia bastante positiva, pois mostra a importância de se preservar um espaço que é todos/as e promove o apreço aos livros e, consequentemente, à leitura. De acordo com Ceia:

Se ao estudante de hoje ensinarmos que o texto literário é não só um exercício da imaginação artística mas também, em muitos casos, uma nova forma de ver o mundo que pode constituir em si mesma um ensinamento novo, pelo exemplo extraordinário das personagens ou pela cuidada e original da escrita, então teremos inaugurado uma nova didáctica (CEIA, 2002, p. 53).

De outro viés, a leitura literária, apesar do incentivo proposto e da indicação de algumas obras neste segundo volume, restringe-se à leitura individual e extraclasse do/a aluno/a, sendo compartilhada somente em roda de leitura. Entretanto, por serem ainda jovens leitores/as e estarem iniciando no universo literário, uma metodologia mais direcionada seria bem mais oportuna. Para Ceia:

A ausência do estudo orientado da literatura é a ausência da aprendizagem das diferentes formas de representação do mundo. Sem essa formação o indivíduo terá sempre uma visão redutora do mundo: aquela que só seus olhos podem alcançar, desde as representações científicas do professor às representações audiovisuais oferecidas numa aula, desde as representações escritas do manual às representações ciberliterárias (CEIA, 2002, p. 50-51).

Considerando o exposto e, provavelmente, com o intuito de verificar se a leitura foi realmente realizada, tendo em vista que alguns/as discentes são bastantes introspectivos/as e não se expressariam na roda, o material reitera a sistematização por meio de fichas. Entendemos ser necessário sistematizar alguns conteúdos, porém reduzir o resultado de uma leitura literária em fichas de leitura não é o mais adequado, nessa perspectiva.

Seguindo o caminho inverso dos 6º e 7º anos, que contemplaram a leitura literária no segundo volume, os Cadernos dos 8º e 9º anos são escassos no que se refere à oferta de textos literários. O volume 2 do 8º ano, por trazer uma situação de aprendizagem que trata de eventos comemorativos, preocupa-se em cumprir a *Lei 10639/2003* e sugere como evento o Dia da Consciência Negra e, considerando a data, traz fragmentos de poemas que contemplam o tema, preocupando-se, entretanto, com atividades que abordam a pontuação do texto.

Há uma orientação para que o/a docente faça uma rápida contextualização sobre o fragmento e que o relacione ao tema e ao autor. Atividades semelhantes ocorrem com o poema (fragmento) “Profissão de fé”, de Olavo Bilac, e com a música “Esperando na Janela”, de Manuca Almeida, Raimundinho do Acordeon e Targino Gondim.

No 9º ano a intertextualidade é bastante marcada, mas a análise se volta para a argumentação. Há também poucas indicações de obras literárias para os/as alunos/as: *Lis no peito: um livro que pede perdão*, de Jorge Miguel Marinho, cujo fragmento foi trabalhado no material; e *Estação Carandiru*, de Drauzio Varella.

O material didático delega a responsabilidade da leitura literária e exige do/a professor/a de Língua Portuguesa ações e posturas que visam formar leitores/as de Literatura, contudo, diante das análises realizadas, o próprio material parece se eximir de tal obrigação. As orientações ao/a professor/a são vagas e não definem uma metodologia sobre o ensino de Literatura, restringem-se à prática das rodas de leitura, mas não informa nem a forma, nem o método como estas devem acontecer. Por fim, o que se tem na prática é o que registra Leahy-Dios:

A educação literária deixou a desejar em termos dos conteúdos programáticos, dos vácuos, omissões e contradições conceituais. [...] O tratamento da literatura como “um signo de” situa o texto como artefato para utilização pragmática imediata, com objetivos pedagógicos acríticos, esvaziando, consequentemente, suas qualidades estéticas (LEAHY-DIOS, 2014, p. 159-160).

Constata-se como inegável que o material didático seja inerente à prática docente e, no caso da Rede Estadual Paulista, os Cadernos são de uso obrigatório, tanto ao professor quanto ao aluno. Embora este material diversifique os gêneros textuais, o que constatamos é que o foco de ensino está sempre voltado para a estrutura, incumbindo ao/a professor/a a responsabilidade pela abordagem literária.

Apesar de a carga horária paulista oferecer seis aulas semanais no Ensino Fundamental (Ciclo II) para a disciplina de Língua Portuguesa, o trabalho pode, todavia, ficar comprometido, tendo em vista a complexidade e a quantidade de conteúdos a serem contemplados bimestralmente. Considera-se, para tanto, que além das Situações de Aprendizagens apresentadas nos Cadernos, o/a docente precisa incluir em seu planejamento as datas comemorativas, os projetos específicos da escola e da Diretoria/Secretaria de Ensino, disponibilizar o período destinado aos

exames/avaliações (internas e externas) e ainda priorizar a leitura literária. Considerando-se a experiência da pesquisadora no magistério, certamente alguns desses conteúdos não serão plenamente desenvolvidos e a Literatura decerto será um deles.

Tendo em vista a realidade do/a professor/a de escola pública brasileira: salas com turmas numerosas; alunos/as indisciplinados/as e desmotivados/as; formação docente geralmente duvidosa; dupla jornada; desvalorização profissional; escassez de tempo na preparação e no planejamento das aulas; conteúdos extensos e complexos para alunos/as oriundos/as de uma alfabetização deficiente; entre outros fatores que implicam o processo ensino-aprendizagem, diante de tudo isso, verifica-se a necessidade de se ofertar um material didático que oportunize ao/à professor/a práticas que objetivam enriquecer as aulas de Língua Portuguesa, proporcionando ao/à discente leituras literárias que visam ao desenvolvimento de habilidades criativas e, conseqüentemente, o preparo para o exercício efetivo da cidadania.

A partir desta perspectiva analítica é possível perceber o quão falha tem sido o tratamento dado pelos materiais didáticos à literatura e em especial aos gêneros lírico/poético. À vista disso, a presente análise vincula-se com a pesquisa bibliográfica neste trabalho, bem como com a pesquisa de campo que será tratada mais adiante.

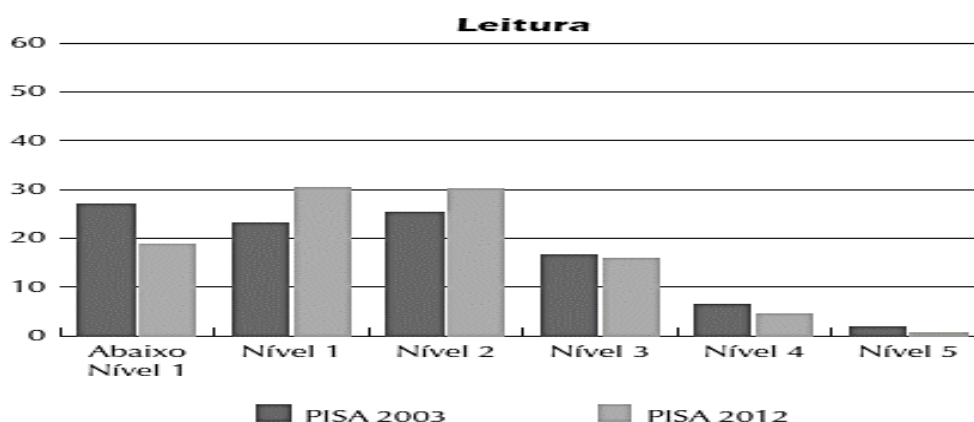
CAPÍTULO 2– EDUCAÇÃO LITERÁRIA EM CENA: ENTRE VOZES E SILÊNCIOS

2.1 O Ensino de Leitura e Literatura: um olhar sobre a realidade das escolas

É de conhecimento de todos/as que a educação brasileira apresenta muitos problemas e ainda tem muito a se desenvolver. Potencializar a competência leitora e escritora dos/as alunos/as tornando-os/as proficientes é apenas um deles. Sabe-se, para tanto, que a maioria dos/as estudantes que conclui o ensino médio, finaliza-o sem a aquisição do hábito ou gosto pela leitura, seja de textos literários ou não. Em uma rápida análise nos instrumentos de avaliação, nacionais e estrangeiros, a incompetência literária dos/as alunos/as destaca-se de forma degradante.

No último relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) 2012, os/as jovens brasileiros ocuparam as últimas colocações entre outros/as jovens de 65 países (34 desses países são membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e os outros países foram convidados). Os/as estudantes brasileiros/as ficaram aquém dos/as demais, na escala de proficiência em leitura, de países como Chile, Costa Rica, México e Uruguai, citando como exemplo apenas os países latino americanos. Em análise à tabela a seguir, observa-se que grande parte dos/as alunos/as estão nos níveis 1 e 2 de proficiência em leitura, além disso constata-se que houve um decréscimo, entre 2003 e 2012, em relação aos dois últimos níveis.

Tabela 1 - Distribuição dos estudantes brasileiros por níveis de proficiência em leitura



FONTE: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Os/as alunos/as brasileiros/as, em sua maioria, mal conseguiram, por exemplo, em uma exigência do nível 3, “[...] integrar as várias partes de um texto a fim de identificar uma ideia principal, entender uma relação ou interpretar o significado de uma palavra ou frase” (BRASIL, 2012, p. 42).

Assim também são os resultados nos programas nacionais de avaliação escolar – Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Ao final do Ensino Fundamental, no resultado da Prova Brasil 2013, a média de proficiência em Leitura foi de 237,77, de acordo com a tabela 1.1 representada a seguir. Os/as alunos não passaram do segundo nível (250 pontos), conforme aponta a Escala de Proficiência de Língua Portuguesa¹⁰ que abrange um total de 400 pontos no nível 8. Isso significa que os/as estudantes mal conseguiram “localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas” ou “identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais”, apenas para ilustrar algumas exigências de leitura solicitadas nesse nível.

Tabela 2 - Prova Brasil Resultados 2013

Médias de Proficiência				
	5º Ano		9º Ano	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Escolas Federais do Brasil	244.18	257.81	298.02	321.45
Escolas Estaduais do Brasil	198.21	214.11	239.83	244.40
Escolas Municipais do Brasil	187.29	202.51	234.34	238.84
Total Brasil	189.71	205.08	237.77	242.34

FONTE: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Diante do exposto, algumas indagações são necessárias: “o que vem sendo feito nas aulas de língua portuguesa e, em particular, nas aulas de literatura? Os/as alunos/as têm efetivamente lido textos literários, informativos, científicos, etc.?” (CEREJA, 2005, p. 11). Partindo dessas indagações, Cereja (2005) escolheu aleatoriamente quatro escolas, duas da rede particular e duas da rede estadual de ensino, todas do Estado de São Paulo, somando um total de 134 alunos entrevistados, sendo

¹⁰ Anexo A – Escala de Proficiência de Língua Portuguesa da Prova Brasil

todos concluintes do Ensino Médio. Embora a pesquisa de Cereja (2005) refira-se especificamente à etapa final da Educação Básica, esta torna-se válida para o presente estudo, uma vez que faz repensar a postura metodológica utilizada nas aulas que envolvem a leitura de textos literários. Entretanto, na análise que aqui se apresentará, foram utilizados os dados totais da pesquisa, não fazendo, portanto, distinção entre uma ou outra escola. Além disso, foram priorizadas questões que são pertinentes para a presente pesquisa.

Apesar de apresentar índices muito baixos, em relação à proficiência em leitura, nas avaliações internacionais e nacionais, os/as alunos/as, aproximadamente 61% deles, quando questionados sobre sua regularidade de leitura, responderam que a fazem regularmente. Questionados/as, igualmente, sobre o tipo de leitura que realizam frequentemente, 40% dos/as entrevistados/as disseram ler revistas e um pouco mais que 24% afirmaram realizar com frequência a leitura de jornais. Os textos literários, por sua vez, ocuparam índices bem menores, não ultrapassando os 20% do total. Os romances ficaram com 6,2%; os contos e as crônicas com 3,2%; e a poesia com 4,5% (CEREJA, 2005, p. 19-20).

De acordo com Cereja (2005, p. 20-21), a leitura de obras literárias, quando realizada, é, geralmente, recomendada pelos/as professores/as, ocupando o índice de 67,5% dos alunos que responderam à pesquisa. Dentre as obras mais citadas estão: *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *Memórias de um sargento de milícias*, *Dom Casmurro*, *O primo Basílio* e *Capitães da areia*. Em sua maioria obras escritas no século XIX e mencionadas tanto como leitura obrigatória quanto não obrigatória.

Annie Rouxel (2013, p. 23), professora universitária e pesquisadora francesa destaca a importância “[...] de confrontar os alunos com a diversidade do literário, cujo conhecimento afina os julgamentos de gosto”, tornando as aulas mais agradáveis, além de ser “[...] uma escolha determinante para a formação de sujeitos leitores”. A autora explica, ainda, a necessidade de contemplar a:

Diversidade de gêneros: ao lado de gêneros tradicionais (romance, teatro, poesia, ensaio), os novos gêneros (autoficção, história em quadrinhos, álbum); diversidade histórica: obras canônicas, clássicas, fundadas em valores nos quais uma sociedade se reconhece, obras contemporâneas, literatura viva que lança um olhar sobre o mundo de hoje; diversidade geográfica: literatura nacional, literatura estrangeira, principalmente as grandes obras traduzidas do passado e do presente, que se abrem para outras culturas e constituem lugares de compartilhamento simbólico na era da globalização (ROUXEL, 2013, p. 23-24).

Cereja (2005, p. 21) também questiona sobre a reação que esses/as alunos/as costumam ter em relação às obras indicadas pela escola e 51,5% deles/as, ou seja, um pouco mais da metade dos entrevistados/as, afirmaram que leem todas ou quase todas as obras. Em vista disso, a pesquisa leva a concluir que:

Primeiramente, destaca-se o papel da escola como agente formador de leitores e do gosto literário. A presença, na casa, de livros trabalhados na escola, amplia as possibilidades de leitura desses títulos, estimulando outras pessoas da família – pais, irmãos, primos, avós – a também ler essas obras, e não apenas pela facilidade de tê-las à mão, mas também porque, sendo indicadas pela escola, supostamente apresentam boa qualidade e são úteis à formação do indivíduo. Assim, a escola é responsável pela formação de “comunidades de leitura”, já que direta e indiretamente exerce sobre a família e a comunidade um papel de centro irradiador de livros, de leituras e do gosto literário (CEREJA, 2005, p. 22).

Uma das questões aborda a definição de Literatura, sendo que 52% dos/as entrevistados/as responderam tratar-se de uma “disciplina escolar”; já 13% desses/as estudantes veem a literatura como “arte da palavra”; e, 12,7% do total identificaram a literatura como “expressão dos sentimentos e pensamentos”. O que chama a atenção nesse caso, é a complexidade em identificar o que é característico da arte literária e também em depreender que a literatura, tal como a música, o cinema, o teatro, a pintura, entre outras artes, tem autonomia e não aparece unicamente no ambiente escolar (CEREJA, 2005, p. 24).

Já outra questão versa sobre o porquê de estudar literatura. Do total dos/as estudantes, 31,2% deles/as declararam que o estudo de literatura serve para “aprender a ler textos literários e conhecer melhor a cultura e o mundo de que fazemos parte” (CEREJA, 2005, p. 25). Felizmente, na concepção dos/as entrevistados/as, a literatura se relaciona com a cultura e o mundo atuais, não se restringindo, portanto, ao espaço escolar. Em contrapartida, a segunda opção mais indicada pelos/as estudantes, 27%

do total, “aprender as principais características das obras, dos escritores e dos períodos literários”, confirma uma prática equivocada de ensino literário voltado para a memorização e para a classificação. Por outro lado, destaca-se também o baixo índice (2,7%) de indicações que recebeu a opção “aprender a ler textos literários”. Esse item poderia, supostamente, receber mais indicações, pois dentre os muitos objetivos do ensino de literatura, um deles é justamente esse: “formar leitores de textos literários” (CEREJA, 2005, p. 26).

Cereja (2005, p. 26-27) também questiona aos/às alunos/as sobre qual didática seria mais adequada para o desenvolvimento de uma aula de literatura. Duas opções merecem destaques: a primeira, apontada por 37% dos discentes, “o professor abre com a classe discussão sobre os textos literários, isto é, além de opinar sobre o texto, também ouve a opinião dos alunos” e a segunda, indicada por 28%, “o professor lê os textos e os interpreta, esclarecendo o significado dos trechos mais difíceis”. O autor conclui que ambas opções marcam claramente posições opostas e contraditórias, em relação ao desenvolvimento de uma aula de literatura. Na segunda opção, o/a professor/a centraliza a produção discursiva, transformando a aula em um monólogo ou, ao menos, em um diálogo muito raso, com poucas interações e negociações quanto ao sentido dos textos. Enquanto que a primeira opção é mais democrática, porque considera a participação da classe, juntamente com as negociações discursivas. Destaca-se, então, que por encontrar espaço para se manifestar e interagir com seus/as colegas, por sentir prazer, ou ainda, por poder compartilhar os desafios da leitura literária, os/as alunos/as podem, a partir de práticas liberais como essa, construir uma postura mais positiva em relação aos livros (2005, p. 27).

As demais questões da pesquisa de Cereja (2005, p. 27-29), abordam sobre o que mais se valoriza e sobre o que deveria ser mais valorizado em um curso de literatura. Embora 51,9% indiquem uma escola que valoriza a compreensão e a interpretação de textos literários e/ou a compreensão de relações entre o texto literário e sua situação de produção, outras duas opções – 34,2%, em média – são, contudo, preocupantes, pois sinalizaram para uma prática de ensino que privilegia a memorização e o reconhecimento das características literárias. Os/as estudantes (67,2%), por outro lado, acreditam que nas aulas de literatura, o mais importante seria valorizar o relacionamento de um texto literário com o mundo de hoje e a compreensão do sentido dos textos, tanto na situação em que foram escritos quanto nos dias atuais. O estudo de

literatura, para eles, teria muito mais significância e teria muito mais valor se contextualizados com o mundo contemporâneo.

Outros questionamentos de Cereja (2005, p. 30) abrangem sobre o que é mais agradável e menos agradável nas aulas de literatura. Uma das interpelações, com resultado de 28,5% dos/as alunos/as respondendo que o que mais lhes agrada em uma aula de literatura é “a possibilidade de, partindo dos textos literários, pensar sobre nossa própria vida e nossa própria época”. Tal constatação é consoante com o previsto pelo PCNLP (1998) e por Freire (2011), cuja primordialidade da leitura é sua contextualização com o mundo. Já em resposta à outra questão, 33,5% dos/as estudantes sinalizaram como desagradável, “a dificuldade dos textos”, principalmente no que se refere a linguagem, uma vez que, em sua maioria, é “antiga e inacessível”.

Além disso, ainda retomando a pesquisa de Cereja, os/as estudantes assinalaram para “o fato de os textos literários exigirem muita atenção do leitor” (24,7%) e para “a monotonia das aulas” (16,5%), em que os/as alunos/as quase não participam (CEREJA, 2005, p.29-30). Maria Amélia Dalvi (2013, p. 75), doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, expõe sobre a necessidade da articulação do texto literário “com o mundo da vida, com a história e o contexto sócio-econômico-cultural”, cuja finalidade seja a identificação do/a aluno/a com o texto literário, tornando, desse modo, as aulas de literatura muito mais significativas.

Cereja (2005, p. 30-31) averigua, por meio de sua pesquisa, a relação entre a literatura e outras áreas do conhecimento ou sua relação com outras artes. O resultado, entretanto, é bastante positivo, contrariando os resultados anteriores, pois a maioria (55,5%) respondeu que essas articulações “são feitas sempre que necessário” ou “são feitas com muita frequência”. Indagou-se, também, aos/as alunos/as a respeito da possibilidade de uma aula ideal de literatura. Para 30,2%, uma aula ideal seria “com discussões ou debates sobre os textos literários ou sobre as obras lidas”. Para 11,7%, o ideal seria uma “aula dinâmica, menos expositiva, capaz de prender a atenção” e, para 10,2% dos estudantes, uma aula ideal de literatura seria aquela “que estabelecesse relações entre a literatura e cinema, música e teatro”.

Finalmente, a última questão levantada no diagnóstico de Cereja (2005) diz respeito à forma com que são exploradas as leituras extraclasse. Aproximadamente 30% dos/as estudantes afirmaram que tais leituras são exploradas em “forma de seminários, realizados a partir de temas propostos pelo professor” e 24,5% relataram que essa exploração se dá “na forma de discussão e prova” (CEREJA, 2005, p. 33).

Ante os fatos apontados, de acordo com o autor, conclui-se, que em relação à metodologia adotada e às estratégias utilizadas pelos docentes, é incontestável que os/as alunos/as recusam a aula transmissiva, monológica ou puramente expositiva realizada tão somente pelo/a professor/a que, por sua vez, encontra-se apoiado/a em um livro didático. Seja debatendo textos literários, seja debatendo obras de leitura extraclasse, ou preparando e apresentando seminários, os/as alunos/as revelam o desejo de participar ativamente do processo de construção do conhecimento.

Apesar das visíveis dificuldades e restrições existentes, há entre eles/as um entusiasmo para aprender literatura, ler obras literárias e debatê-las, compartilhando e negociando seus sentidos tanto com o/a professor/a quanto com seus/as colegas. Os/as alunos/as reivindicam, afinal, uma conduta diferente “no processo de ensino-aprendizagem, o papel de sujeito, que os ajudaria a vencer as próprias dificuldades” (CEREJA, 2005, p. 36).

Considerando ainda a pesquisa de Cereja (2005), algumas daquelas perguntas que foram feitas aos/as alunos, também foram colocadas para suas respectivas professoras, inclusive, cabe ressaltar, que as dificuldades apresentadas pelos estudantes também foram constatadas nas respostas das docentes.

A primeira pergunta feita às quatro professoras foi sobre a definição da literatura. Em conformidade a maioria dos/as alunos/as, elas associaram a literatura às experiências humanas e à cultura em geral. Apenas uma das entrevistadas associou a literatura à arte da palavra. Já a segunda questão abordava a importância em ensinar literatura. Infelizmente, as respostas dadas a essa pergunta revelaram falta de clareza por parte de algumas docentes, no que concerne aos objetivos do ensino de literatura na escola e ao papel do especialista dessa disciplina (CEREJA, 2005, p. 37).

A questão seguinte do diagnóstico do autor versou sobre a importância do ensino de literatura na escola. De acordo com Cereja (2005, p. 38), novamente, apenas uma delas afirmou que a literatura é mais importante que a gramática ou a produção de texto. As demais responderam que as três competências se complementam. Quando questionadas sobre a referência ao ensino de literatura e se utilizavam alguma proposta teórico-metodológica ou algum teórico da literatura, as professoras ficaram confusas e não responderam a contento. Somente uma citou um historiador e um teórico da literatura.

Conforme Cereja (2005, p. 38-39), os itens mais valorizados pelas professoras em seu curso de literatura abrangem a compreensão das relações entre o texto literário e a época em que ele foi escrito, a relação do texto literário com o mundo de hoje e o desenvolvimento dos/as alunos/as na capacidade de compreender e interpretar textos literários. As respostas das professoras convergiram com as respostas da maioria dos/as alunos/as. Contudo, assim como uma parte significativa dos/as alunos/as, uma das professoras, explicitamente, assinalou a necessidade de “reconhecer nos textos características do período literário a que ele pertence”. Depreende-se, de acordo com o autor, que as professoras em geral, valorizam mais as “características” de autores e movimentos literários, à leitura das obras como meio para a formação de leitores/as.

Cereja (2005, p. 39), também, questionou as professoras sobre a introdução de um conteúdo em seu curso de literatura e de que forma procederiam se o conteúdo fosse referente à estética-literária ou a um autor de textos de literatura. As respostas, apesar de diferentes, são básicas: a estética-literária seria introduzida pelo contexto histórico-social e o autor pelo próprio texto literário. Quanto às interações em torno do texto literário, metade das professoras afirmou que “pede aos alunos que leiam os textos do livro e resolvam as questões propostas” para posterior correção e comentários. As outras duas disseram que dependendo do tempo e do grau de novidade do assunto, costumam variar as estratégias.

No que diz respeito à contextualização histórica do texto literário, as professoras consideraram que tal contextualização é “muito importante” nas aulas de literatura. Entretanto, uma delas respondeu que essa contextualização é “relativamente importante”, uma vez que dependerá da obra trabalhada. Todas as professoras entrevistadas acreditam ser de fundamental importância relacionar texto/autor e tradição literária, tanto o que foi escrito antes quanto o que foi escrito depois do texto em estudo (CEREJA, 2005, p. 40).

Questionou-se, ainda, acerca do ensino de literatura, tendo como ponto de partida a sequência cronológica das estéticas literárias. De acordo com o autor (2005, p. 40-41), das quatro professoras entrevistadas, duas delas afirmaram ser “muito importante” ensinar literatura por esse método. Em relação às leituras extraclasse, a maioria das professoras afirmou que recomenda obras que são exigidas no vestibular. E, quanto à exploração dessas leituras, as respostas foram convergentes com a de seus alunos: “na forma de seminários, discussão e prova”.

Cereja (2005, p. 41-42) ainda questiona se as docentes estariam satisfeitas com seu trabalho desenvolvido em sala de aula. Apenas uma delas relatou estar plenamente satisfeita, pois, suas aulas atingem os objetivos de ensinar história da literatura e formar leitores de textos literários. As demais, no entanto, afirmaram insatisfação na realização de seu ofício, expondo razões das mais variadas, por exemplo: a necessidade de se obter mais conhecimento e desenvolvê-los entre os alunos, a amplitude e extensão do conteúdo e, conseqüentemente, o pouco tempo para dar conta de tudo, a defasagem de alguns/as alunos/as e também o fato de as salas de aula serem superlotadas.

Por fim, a última questão feita por Cereja (2005, p.42), faz referência sobre o que seria um curso de literatura ideal. As respostas foram bem diferentes, tais como: aprofundar-se cada vez mais na evolução e na capacidade do homem; ter uma sala de aula com alunos, cujo conhecimento seja homogêneo, assim teria mais tempo para trabalhar literatura, escrita e gramática conjuntamente; ter mais aulas semanais, com pequenos grupos para que pudessem desenvolver pesquisa, trabalho criativo, apresentação.

Mediante o exposto, depreende-se, consoante Cereja (2005, p. 42-44), que o/a professor/a que possui uma sólida formação acadêmica, dotado de referenciais teóricos substanciais, que durante suas aulas utiliza a metodologia interacionista, que tem interesse e gosto pela leitura e, finalmente, que se mostra comprometido com o processo de ensino/aprendizagem de seus/as alunos/as, pode tornar os conteúdos literários significativos e despertar o gosto pela leitura, formando, então, leitores competentes e capazes de exercer plenamente a cidadania. Das quatro professoras entrevistadas, apenas uma parece ter esse domínio e condução satisfatória durante as aulas de Literatura, as demais, embora haja esforço, parecem não ter objetivos claros em relação à formação de leitores literários.

2.2 A Leitura e a Literatura em Sala de Aula: a prática docente e os livros didáticos

A leitura é condição necessária na/para a formação do sujeito e inerente ao pleno exercício da cidadania. Está prevista nas legislações, nos diversos documentos obrigatórios e norteadores da prática pedagógica, constituindo-se como impreterível

durante toda a Educação Básica. É fato indiscutível de que ela é primordial para o desenvolvimento de um indivíduo, desde a mais tenra idade.

Diante desse fato, apoiando-se em Paulo Freire (2011), constata-se que a relevância da perspectiva desse filósofo sobre leitura é algo indispensável neste estudo. A leitura, do ponto de vista de Freire (2011), deve ser aquela que se amplia e se apresenta relacionada ao contexto e à cultura do/a aprendiz. Entretanto, o ato docente de contextualizar a leitura com o universo do/a aluno/a, infelizmente, não é uma prática constante, conforme retrata Freire:

Ao ir escrevendo este texto, ia “tomando distância” dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, **a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo”** (2011, p. 20, grifos nossos).

Freire, lembrando a infância compreende o ato de “ler”, relatando que a leitura não se restringe tão somente a palavra, mas ao “pequeno mundo” que o movia, que, para ele, era absolutamente significativo. Embora ainda não lesse as palavras, a leitura fazia-se presente em seu universo. É nítida a alusão que o autor faz ao letramento¹¹, nas palavras de Angela Kleiman:

[...] o uso do termo (letramento) em vez do tradicional “alfabetização” está no fato de que, em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas. Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz: “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com o texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um **evento de letramento** (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma **prática discursiva letrada**, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever (KLEIMAN, 1995, p. 18, grifos da autora).

¹¹ Uma definição sucinta de letramento está expressa nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa 3º e 4º ciclos: “letramento é aqui entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas” (BRASIL, 1998, p.19).

Nessa perspectiva, Freire (2011) enfatiza a importância da leitura de mundo que se antecipa à leitura da palavra. De acordo com o exposto em Kleiman (1995), a criança está lendo, pois está associando ideias a respeito do mundo que a envolve, estabelecendo conexões com os contos de fada. O autor faz o mesmo ao descrever sua infância, a casa onde nasceu, as árvores que rodeavam sua brincadeira e as histórias que ouvia, uma vez que relaciona todo esse “universo” às suas primeiras leituras:

Os “textos”, “as palavras”, “as letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sábio; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. [...] Daquele contexto – o do meu mundo imediato – fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. [...] meu medo das almas penadas cuja presença entre nós era permanente objeto das conversas dos mais velhos, no tempo de minha infância (FREIRE, 2011, p.21-23).

Freire (2011) expõe sobre sua alfabetização: a folha de papel era o chão do quintal de sua casa, os pais eram responsáveis por lhe ensinar as primeiras palavras e, estas, faziam parte de seu mundo. Ao iniciar seus estudos formalmente, relembra sua primeira professora que, segundo o autor, jamais separou a “leitura” do mundo à leitura da palavra. O autor também defende a ideia de que o ensino da gramática deve estar vinculado ao texto, recusando a prática de memorização de objetos gramaticais. O ideal, e concorda-se com o autor, é a busca por sua apreensão, realizada por meio da leitura. Assim, a leitura contextualizada torna-se primordial para esse processo de compreensão da importância do ato de ler, uma vez que o estudo da linguagem não deve ser separado da compreensão da leitura. Transcrevendo suas memórias, justifica-se o presente parágrafo:

Alguns tempos depois, como professor também de português, nos meus vinte anos, vivi intensamente a importância do ato de ler e de escrever, no fundo indicotomizáveis, com alunos das primeiras séries do então chamado curso ginasial. A regência verbal, a sintaxe de concordância, o problema da crase, o sinclitismo pronominal, nada disso era reduzido por mim a tabletes de conhecimentos que deveriam ser engolidos pelos estudantes. Tudo isso, pelo contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de textos, ora de autores que estudávamos, ora deles próprios, como objetos a serem desvelados e não como algo parado, cujo perfil eu descrevesse. Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixá-la. A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala (FREIRE, 2011, p. 26).

Confirma-se nesse fragmento a relevância da leitura contextualizada, ressaltando que o uso de textos como pretexto para o ensino da gramática não se constitui como leitura, uma vez que tal prática torna-se desagradável ao/à aluno/a e, consequentemente, não visa formar leitores/as. Paulo Freire também destaca a predominância de uma compreensão errônea do ato de ler, explicando que “a insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada” (2011, p.27). Para o autor, mais vale uma leitura bem analisada e bem discutida a várias leituras realizadas aleatoriamente ou por mera obrigação.

Em apreensão ao exposto, Marisa Lajolo (2002, p.7-8), igualmente a Freire (2011), faz alusão à importância da leitura de mundo. Na introdução de sua obra *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, a autora explica que ninguém nasce sabendo ler e que se aprende a ler à medida que se vive. Ressalta que a leitura de livros se aprende nos bancos escolares, porém, observa que há outras leituras que se aprendem por aí, conforme ela mesma denomina: “na chamada escola da vida” e esta, por sua vez, independe da aprendizagem formal, pois se realiza na interação do dia a dia, com o mundo que a cerca. Tal como Freire (2011), a autora reconhece que o mundo da leitura e a leitura do mundo estão intimamente imbricados sendo impossível definir onde acaba um e começa o outro.

Lajolo (2002, p.11-12) tece ponderações sobre a precariedade da leitura literária na escola e observa que, em sua maioria, os/as docentes não sabem “o que fazer

com ou do texto literário” (grifos da autora). A situação é tão complexa que se evita o assunto nas discussões pedagógicas ou, se discutido, é resumido em clichês dotados de preconceitos que, em via de regra, responsabiliza os/as alunos/as pelo fracasso pedagógico. Para professores/as mal preparados/as, os/as estudantes é que são desinteressados/as e não demonstraram vontade em adquirir o hábito ou gosto pela leitura.

Entretanto, como bem observa a autora, o infortúnio da empreitada está justamente na prática exercida por esses/as professores/as, pois em vez de promover a aproximação ao texto literário, as práticas utilizadas, que visam à sistematização de conceitos linguísticos, associados a longos e cansativos exercícios sobre o texto, resultam em um distanciamento ainda maior do objeto de ensino. Nas palavras de Lajolo:

O problema é que os rituais de iniciação propostos aos neófitos não parecem agradar: o texto literário, objeto do zelo e do culto, razão de ser do templo, é objeto de um nem sempre discreto, mas sempre incômodo, desinteresse e enfado dos fiéis – infidelíssimos, aliás – que não pediram para ali estar. Talvez venha desse desencontro de expectativas que a linguagem pela qual se costuma falar do ensino de literatura destile o amargor e o desencanto de **prestação de contas, deveres, tarefas e obrigações** (2002, p.12, grifos da autora).

A autora também apresenta depoimentos de professores/as ouvidos/as durante uma pesquisa da editora Abril. Trata-se de testemunhos ásperos de docentes que se dizem satisfeitos com seu desempenho em relação ao “árido e longo” trabalho para a promoção da leitura. São vozes que propalam “expressões cinzentas e duras, em harmonia com uma escola brasileira, amarga e curtida por políticas educacionais equivocadas” (LAJOLO, 2002, p. 14). Reconhece-se, para tanto, que não há técnicas milagrosas para o convívio harmonioso com o texto e as que dizem ser, segundo a autora, são ilusórias, pois, na verdade, proporcionam um equilíbrio aparente e superficial. Algumas dessas técnicas convertem-se em propostas ardilosas, uma vez que sustentam discussões dentre as quais se saem com os procedimentos prontos e otimistas para uma possível solução do problema.

Embora vários/as professores/as tenham boas sugestões para o ensino de leitura, elas, geralmente, vinculam-se a um “idealismo ingênuo, o imediatismo das so-

luções enlatadas” que, apesar de bem-intencionadas, lidam rasamente com a questão, resolvendo “o problema pelo seu contorno”, além de estarem sempre atreladas a um fastidioso e sofrido trabalho (LAJOLO, 2002, p. 14).

Infelizmente, de acordo com a autora, o que se observa é a tarefa docente ser relegada a segundo plano, principalmente quando o assunto é o texto literário. Para tanto, Lajolo (2002, p.14-15) ressalta que a competência a respeito do que se fazer em classe com a literatura, tem sido delegada às editoras dos livros didáticos e paradidáticos e, em razão disso, a didática desses/as professores/as torna-se subordinada a esses materiais. Nesse aspecto, o/a professor/a transforma-se em mero/a coadjuvante de suas aulas, além do mais, as atividades propostas nesses manuais são secundárias no que se refere ao ato de ler:

O que há, então, para o professor, é um **script de autoria alheia**, para cuja composição ele não foi chamado: leitura jogralizada, testes de múltipla escolha, perguntas abertas ou semiabertas, reescrituras de textos, resumos comentados são alguns dos números mais atuais do espetáculo que, ao longo do território nacional, mestres, menos ou mais treinados, estrelam para plateias às vezes desatentas, às vezes rebeldes, quase sempre desinteressadas, sobrando a seção de queixas e reclamações para congressos, seminários, cursos de atualização e congêneres, ou então pesquisas como a que aqui está sendo comentada (LAJOLO, 2002, p.15, grifos nossos).

Nesse sentido, todas essas atividades propostas pelos manuais didáticos são “periféricos ao ato de leitura, ao contato solitário e profundo que o texto literário pede”, por isso, faz-se necessário uma discussão acerca da busca da motivação nas aulas de literatura, pois em nome dela, a obra literária pode ser completamente transformada na prática escolar. A autora, em convergência com Paulo Freire (2011), afirma que “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum” e acrescenta que “o mesmo se pode dizer de nossas aulas” (LAJOLO, 2002, p. 15).

Considerando o exposto, há alguns tradicionais encaminhamentos pertinentes à leitura e à prática docente, dos quais não é possível se eximir, como é o caso da produção textual, pois, uma vez contextualizados, liberam o acesso à historicidade da obra; ao conjunto dos principais juízos críticos que foram se acumulando em relação ao texto; ao enredo, por meio das palavras, que devem se contextualizar ao universo e ao cotidiano do aluno; e, aos impasses pessoais vividos por cada um, uma vez que estes se fazem presentes nos arredores da leitura de cada texto. Além disso, a forma como cada obra dialoga com tais impasses são suficientes para propor comentários,

perguntas e atividades que encaminhem o trabalho com o texto (LAJOLO, 2002, p. 16).

Em uma última perspectiva, a autora ressalta que o desencontro dos jovens com a literatura reflete uma discrepância ainda maior do qual, nós professores/as, também vivenciamos:

Os alunos não leem, nem nós; os alunos escrevem mal e nós também. Mas, ao contrário de nós, os alunos não estão investidos de nada. E o bocejo que oferecem à nossa explicação sobre o realismo fantástico de *Incidente em Antares* ou sobre a metalinguagem de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* é incômodo e subversivo, porque sinaliza nossos impasses (LAJOLO, 2002, p.16).

É nessa concepção que se compreende a atual celeuma que se dá no encontro dos/as alunos/as com a leitura literária em sala de aula. Segundo Lajolo (2002), o desinteresse dos/as discentes é marcante e, conseqüentemente, desmotiva o/a professor/a que, por sua vez, limita o preparo de suas aulas a um material didático do qual, muitas vezes, não se identifica, mas é obrigado a usá-lo, uma vez que tal material é adotado pelo sistema de ensino para qual o/a professor/a trabalha. E a autora, igualmente, observa que já faz algum tempo que não se tem claro qual a formação necessária para o/a professor/a de português, bem como não se tem definido qual “a função da escola no que se refere à competência linguística que o/a aluno/a deve dominar ao abandonar os bancos escolares” (LAJOLO, 2002, p. 18). Conseqüentemente, observa-se uma prática desprovida de compromisso, sem estímulos e associada a um total desdém por parte dos/as alunos/as. Dessa forma, para a autora, uma formação docente sólida aliada a uma prática consciente são necessárias.

De fato, Lajolo (2002) defende que o professor de Português deve considerar a linguagem de uma forma ampla, refletindo sobre os “aspectos sociais, psicológicos, biológicos, antropológicos e políticos”. Além disso, deve dominar tanto a norma culta da Língua Portuguesa quanto as várias modalidades de linguagem. É de sua competência também dominar a literatura, em especial, a brasileira, a portuguesa e a africana de expressão portuguesa. Deve, para tanto, conhecer predominantemente os clássicos, sendo que, se optar pelos contemporâneos, pelas crônicas curtas ou pelos textos infantis será por um propósito ou por mera predileção. Isto significa que o/a docente não é obrigado a apreciar Camões ou Machado de Assis, mas precisa conhecê-los, entendê-los e explicá-los satisfatoriamente. O/A professor/a de Português

deve, por fim, conhecer e compreender a história da alfabetização, da leitura e da literatura na escola brasileira, pois dessa maneira, perceberá que a educação e a formação de leitores é um processo que não se inicia e nem se encerra em seu ato. O/A professor/a de Português precisa reconhecer o que já foi feito e assim direcionar o caminho do que poderá ser realizado posteriormente (LAJOLO, 2002, p. 21, 22).

Partindo desse ponto de vista, é preciso repensar não só a formação e a prática docente, mas também as disciplinas e a importância dos conteúdos que se tem privilegiado no currículo. Cabe ao/à docente, avaliar de forma crítica o manual didático utilizado e sua metodologia, haja vista que livros didáticos e literatura dificilmente resultam numa parceria harmoniosa. Contudo, se houvesse professores oriundos de uma formação sólida e com mais autonomia, a recusa aos materiais didáticos de conteúdos duvidosos seria realizada com mais frequência (LAJOLO, 2002, p. 64).

Cabe ressaltar que a inadequação do ensino de leitura literária não está atrelada tão somente a alguns livros didáticos, há muitos livros de literatura infanto-juvenil que trazem anexas as famosas fichas de leitura, as quais devem ser preenchidas e entregues ao/à professor/a após a leitura da obra. Essas fichas, explica Marisa Lajolo, oferecem questões, cuja finalidade é a estruturação do gênero textual (LAJOLO, 2002, p. 70). Aderiu-se, então, a uma simplificação de análise literária, composta por atividades que abrangem os personagens principais e secundários, a identificação do tempo e espaço da narrativa. Diante disso, vale recorrer à obra de Vicent Jouve, *Por que estudar literatura?*. O autor ao discutir o conceito de arte e literatura, confirma a crítica que Lajolo faz em referência à leitura de textos literários usado como subterfúgios para se ensinar gramática:

Inicialmente nada impede alguém de se servir de uma obra de arte para fins utilitários. Mas é óbvio que assim ela é desviada de sua vocação primeira. Se utilizarmos uma tela de Rembrandt para “remendar uma porta”, um poema de Verlaine para estudar os artigos definidos ou um romance de Sade para estimular a imaginação erótica, não os recebemos como obras de arte: objetos não artísticos poderiam facilmente cumprir as mesmas funções (JOUVE, 2012, p. 22).

Ressalta-se, porém, que algumas dessas atividades disponíveis nos livros didáticos não são prejudiciais para a formação do/a leitor/a, a crítica se faz presente, porque estas são generalizadas, uma vez que atingem milhares de alunos/as e são distribuídas indistintamente a outros milhares de professores/as, muitos dos quais,

despreparados para tal tarefa. Além disso, muitos desses/as docentes consideram que tais atividades representam a salvação para transformar crianças e adolescentes mal alfabetizados/as e sem livros disponíveis em bons/as leitores/as. Há, infelizmente, um grave equívoco em acreditar que profissionais provenientes de uma formação duvidosa serão transformados em “orientadores de leitura”, uma vez que “na rotina de tais atividades camuflam-se riscos sérios de alienação da leitura” (LAJOLO, 2002, p.72).

Já a indústria de livros, finaliza Lajolo (2002, p.73) tem seu faturamento garantido, pois conquista o apreço do/a professor/a, uma vez que esses “roteiros, atividades e fichas de leitura” impulsionam as vendas dos livros de literatura infanto-juvenil. Do ponto de vista do Estado, tais atividades eximem-no da responsabilidade pela qualidade do ensino, além de isentar o/a professor/a do planejamento de suas aulas e do diálogo crítico que poderia ser traçado com seus/as alunos/as a respeito da leitura do texto literário (LAJOLO, 2002, p.73).

2.3 O Ensino de Leitura e Literatura na escola: perspectivas metodológicas visando a formação do sujeito leitor

Mediante o que foi apresentado, algumas indagações iniciam a discussão: Afinal para que ensinar literatura? E como ensiná-la? Para Annie Rouxel “métodos e finalidades estão ligados” (2013, p. 17). Além disso, pergunta-se: Que literatura ensinar? Os clássicos? Os contemporâneos? A Literatura ou a literatura juvenil? O texto integral? A adaptação ou o fragmento? Tais questões tornam o trabalho docente ainda mais complexo. Nesse sentido, é importante considerar os progressos teóricos que delineiam um novo aspecto a respeito do ensino de literatura (ROUXEL, 2013, p. 17-18).

Desse modo, a autora sinaliza para expressivas mudanças que transformaram as noções de “literatura, de leitura literária e de cultura literária”. No que se refere à literatura, três mudanças são bem significativas: de uma concepção restritiva para uma concepção extensiva da literatura; de uma concepção de obra literária para uma concepção da literatura como prática; de uma concepção autojustificativa para uma concepção comunicativa. Em relação à leitura literária, mudanças de foco são observadas: do leitor modelo para o leitor real; a reconhecimento da subjetividade do leitor vinculada à leitura da obra; de uma postura distanciada a uma distância participativa.

Quanto à cultura literária, há uma oscilação em uma série de oposições: de uma cultura literária entendida como capital cultural, que engloba obras legítimas, para uma cultura literária interiorizada (biblioteca interior),¹² submetida a variações; de uma cultura literária visando à valorização social, para uma cultura literária que visa o pensar, o agir, o construir de identidades (ROUXEL, 2013, p.19-20).

Diante dessas mudanças, a metodologia do ensino de literatura, segundo Rouxel (2013, p. 20), exige definição de finalidades, uma vez que a ação didática e pedagógica do professor se reveste de uma importância suprema, tendo em conta que se almeja a formação de um sujeito leitor, de um indivíduo livre, responsável e crítico, além de sensível, inteligente, autônomo e solidário. Assim, a tarefa de formar um/a aluno/a em sujeito leitor, requer a ambos, renunciar à imposição de um saber já estabelecido e imutável. Para a autora, é dever docente, partir da recepção do/a aluno/a, de convidá-lo a arriscar-se em ousadas interpretações, ampliando então, suas competências na obtenção de saberes e de técnicas.

Isto posto, Rouxel (2013, p. 21-22) apresenta três saberes indispensáveis com vistas a adquirir competência na esfera literária: “os saberes sobre os textos, os saberes sobre si, os saberes sobre o ato léxico ou saberes metaléxicos”. O primeiro abrange os conhecimentos adquiridos na leitura a respeito dos gêneros, da poética, do funcionamento dos discursos, entre outros. Para tanto, ressalta-se a leitura da obra em sua integralidade. O segundo caracteriza a subjetividade no ato da leitura¹³ e a alusão da representação do pensamento e do gosto pessoal. O terceiro abrange os saberes que estabelecem limites na interpretação, isto significa que, os/as alunos/as precisam compreender que existem muitas maneiras de ler e que uma leitura socializada é dotada de regras.

¹² Pierre Bayard (2007, p. 74) define a noção de biblioteca interior: “o conjunto de livros [...] a partir dos quais qualquer personalidade se constrói, organizando sua relação com os textos e com os outros. Uma biblioteca na qual figuram certos títulos específicos, mas que é principalmente constituída de fragmentos de livros esquecidos e de livros imaginários por meio dos quais apreendemos o mundo [...]. Não nos contentamos de abrigar essas bibliotecas, nós somos também a totalidade desses livros acumulados que nos produziram também” (apud Rouxel 2012, p.18).

¹³ Para Vicent Jouve (2013, p. 54) a subjetividade do leitor se faz necessária, quando estruturalmente requerida pelo texto. O autor explica que “certas operações de leitura exigem realmente o investimento pessoal do sujeito leitor para andar bem. É o caso, por exemplo, do processo de representação. As imagens mentais construídas pelo leitor a partir do texto são, em razão da incompletude estrutural da obra (o enunciador não pode descrever tudo, nem descrever completamente), necessariamente subjetivas. O modo pelo qual um leitor imagina cenário e personagens a partir de indicações, em geral um tanto vagas do texto, remete a situações e acontecimentos que vivenciou e cuja lembrança retorna espontaneamente durante a leitura”.

Ressalta-se, considerando o exposto, que as crianças, na primeira etapa do ensino fundamental, participam da leitura de forma a adquirir esses três saberes, contudo, a mediação docente é imprescindível, principalmente no que se refere ao terceiro saber, para que não se construam interpretações dúbias ou equivocadas, ou seja, é preciso controlar uma possível subjetividade desenfreada. Ademais, essas crianças possuem saberes sobre a estrutura de alguns textos, em especial os narrativos. Por outro lado, quando adolescentes, durante a segunda etapa do ensino fundamental, abstêm-se de comentários ou, às vezes, apropriam-se de um discurso vazio, pronto ou, ainda, fazem uso de observações sem risco para eles/as, pois demonstram resistência em “revelar aquilo que consideram sua intimidade” (ROUXEL, 2013, p. 21). Dessa forma, os saberes sobre si precisam ser estimulados por meio de atividades que possam fazer aflorar a subjetividade desse grupo, para tanto, Rouxel apresenta três exemplos:

- A prática dos diários de leitura (e a lógica associativa);¹⁴
- A “escuta flutuante”: sensações e imagens mentais (protocolo de investigação de Nathalie Rannou a propósito do *hacai*);¹⁵
- A prática metacognitiva do autorretrato de leitor (ou da autobiografia de leitor, segundo a idade) (ROUXEL, 2013, p. 22).

Além do estímulo dos saberes mediante atividades, a escolha das obras é determinante para a formação de sujeitos leitores. Embora o/a professor/a deva considerar as obras prescritas nos programas oficiais, é possível escolher entre elas, aquelas que serão lidas e estudadas em sala. Contudo, algumas reflexões são necessárias para orientar essa escolha, entre elas deve-se considerar a diversidade literária, ou seja, é imprescindível diversificar os gêneros (romance, teatro, poesia, história em quadrinhos), disponibilizar obras canônicas, clássicas e contemporâneas, além de apresentar obras tanto da literatura nacional quanto da literatura estrangeira (Rouxel,

¹⁴ “A prática dos diários de leitura é uma forma privilegiada de explorar o processo de leitura, observar como se dá a lógica associativa (intertextualidade e interleitura), como se elabora, por afirmação de si ou por questionamentos, a construção identitária” (ROUXEL, 2012, p.20).

¹⁵ “Dispositivos foram inventados para captar a ‘escuta flutuante’ dos alunos, para ensiná-los a identificar as sensações e as emoções que os atravessam ou que abrigam durante a leitura. O fluxo de imagens mentais surgidas durante a leitura deu igualmente lugar a análises que destacam a singularidade irredutível da leitura. De fato, com a postura da escuta flutuante e da disponibilidade para si e para o texto, trata-se de ampliar a receptividade dos leitores, de incitá-los a estarem atentos a seus corpos para que possam sentir, de maneira mais intensa, os efeitos da obra em si, aprendendo a ‘ler com o corpo’, a descobrir, identificar e nomear as sensações e emoções experimentadas durante a leitura” (ROUXEL, 2012, p. 22).

2013, p. 23). De outro viés, Rouxel (2013, p. 26) adverte que os/as alunos/as menores podem enfrentar algumas dificuldades durante a leitura e, em vista disso, o/a professor/a deve atentar para os “obstáculos que decorrem de escolhas enunciativas; para os que resultam de escolhas formais, estruturais; que travam a mimese, que afetam o mundo ficcional representado; que manifestam escolhas éticas ou estéticas surpreendentes ou transgressoras”. Em seguida a autora observa:

A literatura infanto-juvenil oferece uma mina de obras de qualidade para esse aprendizado da leitura literária. Há um grande número de obras nesse domínio – álbuns, romances, peças de teatro – cujas feições correspondem às grandes obras da literatura contemporânea. A leitura dessas obras tende a criar um novo horizonte de expectativas nos alunos (ROUXEL, 2013, p. 27).

Se durante o Ensino Fundamental os impasses estão relacionados diretamente à estruturação da obra e ao esmero relacionado a essa escolha, no Ensino Médio a dificuldade está centrada principalmente no encontro com obras do passado que são designadas pelo currículo. Ao/à professor/a resta a tarefa de, com criatividade, estimular os/as alunos/as a descobrir os desconhecidos códigos presentes no texto sejam eles de natureza linguística, ética ou estética. Incumbe ao/à docente também relacionar essas obras com as artes visuais, músicas, poesias, filmes etc., além de contrastar com adaptações contemporâneas, como por exemplo, histórias em quadrinhos ou versões para a tevê (ROUXEL, 2013, p. 27). Diante disso, observa-se que:

O papel do professor não é mais transmitir uma interpretação produzida fora de si, institucionalizada. As obras críticas, os livros do professor, os paradidáticos propõem um pensamento pronto, um ensino pré-fabricado. Quando se trata de clássicos, os discursos prontos são muitos e formam uma matéria que é preciso conhecer e observar com distanciamento crítico. O professor é um sujeito leitor que tem sua própria leitura do texto. É também um profissional que precisa vislumbrar, em função de diferentes parâmetros (idade dos alunos, expectativas institucionais), que leitura do texto poderá ser elaborada na aula (ROUXEL, 2013, p. 29).

Em síntese, a autora afirma que “pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade” e, é visando essa construção de leitor/a, que ela também ressalta a importância de um clima de confiança e respeito mútuos, que devem estar presentes na relação docente/discente. Além disso, a interação entre

ambos deve ser constante e harmônica, com vistas a proporcionar um encontro sólido com a literatura desde a mais tenra idade (ROUXEL, 2013, 31-32).

Em consonância ao retratado por Rouxel (2013), Maria Amélia Dalvi (2013) observa que durante a educação infantil, o trabalho realizado com a oralidade e com as formas populares não é reconhecido como uma introdução no mundo da literatura, porém, sabe-se que é fundamental a realização desse tipo de trabalho, tanto porque auxilia as crianças cognitivamente quanto psicologicamente. De mais a mais, essas práticas lúdicas aproximam as crianças do texto literário fazendo-as distinguir - através da sonoridade das quadrinhas, das cantigas, dos poemas infantis e das trovas - os fonemas, repetições, similaridades, métrica, tonicidade das sílabas, ritmo etc., além da identificação do uso das figuras de linguagem e de construção, da estrutura básica da narrativa, da distinção de informações relevantes e irrelevantes do texto, da repetição de um sílaba, entre outros elementos relacionados ao texto literário que fundamentarão a escrita, a oralidade e a compreensão dessas crianças posteriormente (DALVI, 2013, p. 70-72).

Já na primeira fase do ensino fundamental, segundo Dalvi (2013, p. 72-73), as crianças passam a ter acesso a outros modelos, gêneros e suportes da literatura, distanciando-se das repetições e da musicalidade fixadas na memória, encaminhando-se mutuamente da oralidade para a escrita. Nessa fase, a criança passa a buscar aquilo que deseja ler, por esse motivo, é importante o livre acesso à biblioteca da escola ou da sala de aula.

Entretanto, Dalvi citando Marta Passos Pinheiro ressalta que no Brasil e em Portugal, o/a leitor/a que a escola pública está formando é aquele/a que lê somente o que lhe é permitido e essa ideia, infelizmente, está diretamente relacionada ao uso do livro didático, pois ele é que costuma guiar as práticas literárias em sala de aula. A autora também relata o equívoco presente nas aulas de leitura literária, cujo/a aluno/a, passivamente, recebe a leitura feita pelo/a professor/a, sendo induzido/a a se identificar com os personagens e praticamente obrigado/a a se emocionar com a história. Além disso, confunde-se facilmente o objetivo da leitura do texto literário, a julgar que, aquela leitura que visava o estético, passa a ser utilizada com intenções moralizantes, e a biblioteca que devia ser um espaço que favorecesse a leitura, altera-se para um lugar que a controla (PINHEIRO, 2006, p. 72-73 *apud* DALVI, 2013, p.73).

Aos/às alunos/as dos anos finais do ensino fundamental, de acordo com a autora, caberia a introdução aos poemas com teor de sofisticação linguística, alternando-

os com a poesia “de invenção”¹⁶, a visual, as vanguardistas, alguns *raps* e cordéis e textos em prosa, com contos, novelas e romances juvenis. Entretanto, nessa etapa de ensino privilegiam-se a crônica, os textos jornalísticos, a letra de música e alguns poemas¹⁷, além do trabalho literário ser voltado para a defesa de valores morais, agregado, em sua maioria, à elaboração de atividades que adaptam precariamente textos literários para teatro, jogral, livrinhos de poema, etc., causando mais prejuízos que benfeitorias, no que se refere à formação de sujeitos leitores (DALVI, 2013, p. 73-74).

Outro problema é a adesão ao clichê “ler por prazer” pronunciado equivocadamente por muitos/as docentes, causando um controverso entendimento de que a literatura, se tratada como conteúdo, constitui-se em erro. Na verdade, o que há é um mascaramento do papel social, ideológico, histórico, político e cultural da literatura. A leitura literária, durante as práticas em sala de aula, precisa ser discutida, polemizada, problematizada e refletida. (DALVI, 2013, p. 73-74). A autora complementa, igualmente, que se deve incentivar o/a aluno/a a ter contato com “formas, textos, estéticas mais sofisticadas (o que está longe de querer dizer “mais elitizadas”), que exigirão seu esforço in(ter)ventivo como leitor/a, sem contudo, deixar de lado essa compreensão situada da literatura” (DALVI, 2013, p.74).

De acordo com Dalvi (2013, p. 75-76), confirmando o já exposto por Freire (2011) e Lajolo (2002) neste capítulo, os textos literários, nas práticas escolares, são, normalmente, desarticulados do “mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural”. Sobretudo no que se refere a estudantes desfavorecidos/as economicamente, o acesso à obra literária é, por vezes, “tão impensável quanto um cruzado para as ilhas gregas”. Nesse sentido, Dalvi (2013) salienta a necessidade de a escola construir “pontes” em vez de “muros” e, para isso, os/as professores devem

¹⁶ “Considera-se esta poesia como aquela que busca os processos de intersemiotização, teoricamente aqueles capazes de gerar os signos de uma “nova arte”. Conclui-se que, com nítida impregnação dos “graffiti” e do humor da imprensa alternativa, esta poesia, no seu ideal da concisão e da síntese, utiliza-se basicamente dos seguintes procedimentos expressivos: Semanticamente — jogos de palavras, trocadilhos, recuperação de clichês e lugares-comuns, paródia, neologismos e criações vocabulares, erros intencionais, etc.; Fonicamente — paronomásias e jogos paronomásticos, rima impertinente, aliterações e assonâncias não convencionais, repetições, etc.; Visualmente — Recursos tipográficos e fotográficos, exploração do espaço da página, geometrismo, montagem, fragmentação de palavras, pontuação impertinente, etc.. O que se procura é a imprevisibilidade de uma informação estrutural nova, num trabalho na linguagem, não em termos de significado apenas, mas sim em termos de construção” (GUIMARÃES, 1983, p. 73).

¹⁷ Vale ressaltar que essa informação corrobora com o resultado da pesquisa de campo que será apresentada no terceiro capítulo deste trabalho, bem como, mostra-se consoante com o já retratado no primeiro capítulo, em que, brevemente, analisa-se o Currículo do Estado de São Paulo.

lançar um novo olhar sobre as formas populares de literatura, como a música presente nas rádios, a novela, o filme, o grafite como poesia visual, entre outros, a fim de localizar nesses objetos, elementos que se relacionem com a “alta literatura”, para que posteriormente, o/a estudante, ao retomar tal objeto, tenha sobre ele um olhar bem mais crítico que o anterior.

É preciso, inclui Dalvi (2013, p. 76), aproximar “educação e literatura e literatura e educação”, com o objetivo, citando Jorge Larrosa (2004), de “literaturizar” a escola e a pedagogia e não o sentido inverso, embora se saiba que a escolarização, distante do seu sentido pejorativo, conforme expõe Magda Soares (2001), é condição impreterível tanto para literatura quanto para qualquer outro objeto que adentra a escola. Em consideração ao retratado, Cyana Leahy-Dios confirma a primordialidade de uma nova concepção para o ensino de literatura:

Um modo ideal de educação literária exigirá mudanças nas macroestruturas de poder educacional [...]. A única maneira de conter os riscos de influências culturais e sociais ocultas seria através do domínio de teorias literárias. Esse domínio não seria formalista, mas se daria através da formação docente apta a reconhecer criticamente as diferentes maneiras de ler, intrinsecamente vinculadas aos modos de ver as questões sociais [...]. Assim, as obras literárias estariam submetidas a suas próprias leituras críticas, fazendo uso criativo de teorias como instrumentos objetivos a serviço das culturas, das pedagogias e dos sujeitos sociais. Visando a problematizar e democratizar o conhecimento literário, é preciso garantir o acesso irrestrito de todos os grupos sociais aos textos até então disponibilizados apenas à minoria privilegiada (LEAHY-DIOS, 2004, p. 240).

Considerando o exposto, Vítor Manuel de Aguiar e Silva (1998, p. 23-31) apresenta um decálogo de teses, resumidas a seguir, que visam refletir sobre o ensino e aprendizagem da leitura do texto literário em sala de aula.

- **Tese I** – Ao longo da história, o texto literário foi responsável pela formação dos jovens e não há razões para que a presença da literatura se modifique essencialmente, uma vez que “entre a linguagem verbal, entre cada língua histórica, e a poesia existe uma primordial e permanente relação ontológica, semiótica, social e cultural”.
- **Tese II** – A literatura deve ser o centro da disciplina de Língua Portuguesa. O texto literário não deve ser considerado como uma área periférica da disciplina, mas deve se apresentar como o núcleo da disciplina de Português.

- **Tese III** – A qualidade literária deve ser critério para a escolha de textos e estes, devem ser escolhidos considerando o desenvolvimento global dos alunos, além de predominar nessa seleção, os textos *sui generis* tanto pela criatividade, quanto pela originalidade. A leitura literária deve ser desafiadora, senão, não merece ocupar-se do tempo escolar.
- **Tese IV** – O texto literário deve ser articulado com outros objetos semióticos, porém deve-se garantir sua centralidade no ensino de português. Seu ensino deve ser atrelado com textos visuais, músicas, filmes, textos híbridos, entre outros.
- **Tese V** – O ensino de literatura não deve se pautar em historiografias desconcontextualizadas ou em tão somente contextualizações históricas. Os textos literários constituem-se e desenvolvem-se numa temporalidade histórica de uma comunidade social e de uma cultura, entretanto o reconhecimento da sua historicidade não implica que o estudo do texto literário, sobretudo no ensino fundamental, seja dominado pela história literária.
- **Tese VI** – É importante que, desde a primeira etapa do ensino fundamental tenha-se a devida atenção às estruturas formais e semânticas que o texto literário apresenta. Um texto lírico, por exemplo, não pode ser estudado à luz de modelos de análise aplicáveis a textos narrativos. Em suma, deve-se destituir o excesso de informação acerca dos períodos literários e formar leitores para a vida, leitores que buscam nos textos literários conhecimento, sabedoria, prazer, crítica, que leiam com gosto e sensibilidade.
- **Tese VII** – A leitura e a interpretação dos textos literários devem ser para os alunos uma viagem mediada pelo professor, esta, por sua vez, deve ser feita com segurança, delicadeza e discrição, de modo que o aluno seja efetivamente um leitor com identidade própria, um leitor que lê com a sua memória, a sua imaginação, a sua experiência vital, as suas expectativas e os seus conhecimentos linguísticos-literários. Nesse sentido, incumbe ao professor, a tarefa de direcionar o aluno para a legitimidade da leitura e de sua interpretação.
- **Tese VIII** – Os textos literários utilizam, reinventam e potencializam todos os pontos de vista e garantem o diálogo criativo com outros textos de outros povos, de outras terras e de outras culturas. As identidades locais, nacionais, culturais, sociais, etc. não são uma ilha, uma cidadela ou uma prisão. Tal como a

identidade individual se constrói no diálogo com o(s) outro(s), assim a identidade de um povo e de uma nação se vai modelando, num processo interminável, no diálogo com as culturas de outros povos e de outras nações.

- **Tese IX** – Na análise e na interpretação dos textos literários, deve ser utilizada com comedimento a terminologia das metalinguagens linguísticas e literárias. Uma vez que tal prática, sem a devida moderação, implica a relação dos alunos com os textos. Nos anos finais do Ensino Médio, tais nomenclaturas tornam-se necessárias, uma vez que mostra sua utilidade e contribui para o aprimoramento do processo de leitura.
- **Tese X** – Os textos literários são as mais belas, as mais complexas e as mais rigorosas manifestações da língua escrita. Por isso, a leitura e a interpretação devem incentivar nos alunos, além do desejo e do gosto pela leitura, o desejo e o gosto também pela escrita literária. A leitura do texto literário só pode ser conhecida e apreciada em todo o seu esplendor, em todos os seus segredos, mistérios e fascínios, se for apreendida pelo leitor.

Mediante a exposição dessas teses, Dalvi (2013, p. 81-84) defende alguns princípios que julga norteadores para o trabalho com a literatura na escola como, por exemplo, facilitar o acesso ao texto literário; promover mais eventos de leitura literária; familiarizar os leitores em formação com todos os gêneros; reconhecer que a mudança de suportes e de modos de apresentação alteram a recepção literária; promover o contexto literário; estabelecer a pesquisa e o conhecimento como necessários à leitura literária; suscitar produções literárias; não usar o texto literário como pretexto; discernir e orientar leituras; trabalhar com textos integrais; ter como critério de escolha a diversidade seja ela de gêneros, suporte, modos, escritas etc.; considerar o público alvo antes da leitura literária; avaliar com intuito de promover a aprendizagem; selecionar obras em quantidade e em qualidade; inserir os alunos em bibliotecas, salas de leitura, feiras literárias, rodas de leitura, encontro com escritores, entre outros; transformar a leitura literária em fascínio, encanto, desafio, prazer.

Além disso, para a autora, é de incumbência docente partir de alguns questionamentos para selecionar os textos literários para leitura na escola, tais como: refletir sobre o título, tema ou autor concatenando-os com os objetivos da aula, do projeto, das ações desenvolvidas na escola; apurar a possibilidade do texto em diferentes edições e suportes; atentar para a tipologia e gênero textual predominante; verificar a adequabilidade do vocabulário e da sintaxe em relação ao público alvo; analisar os

valores ideológicos do texto, evitando textos moralizantes ou preconceituosos; averiguar a linguagem do texto literário; aferir se há humor ou ironia presentes no texto; confrontar o texto com a maturidade dos alunos; investigar a relação entre o texto verbal e as possíveis imagens artísticas; ponderar o livro como objeto: capa, orelhas, páginas, cores, tipos das letras, diagramação; considerar a possibilidade de leituras intertextuais; em textos narrativos, deve-se avaliar o narrador, a forma de se contar a história, os personagens, o espaço, o foco narrativo, o ponto de vista; e, finalmente, em textos líricos e dramáticos, recomenda-se perceber se a linguagem é rica e imprevisível, se há espaço para a ação e imaginação do/a leitor/a, se existe um diálogo crítico e criativo com a tradição, os recursos são inovadores e inesperados e a relação do texto com a subjetividade (DALVI, 2013, p. 84-87).

De acordo com Dalvi (2013, p. 84-87), a avaliação é o resultado da aprendizagem e está presente em todo procedimento escolar e com o trabalho que envolve a literatura não seria diferente. A autora tece considerações sobre o assunto, explicando que é de competência docente traçar metas e definir objetivos, afinal, exercícios, atividades ou prova é uma oportunidade de aprendizado, tanto para o/a aluno/a, quanto para o/a próprio/a professor/a. Nesse sentido, mediante um processo avaliativo, deve-se partir de algumas questões: o quê?; para quê?; por quê?; como?; quando?. Além disso, faz-se necessário ter cuidado ao formular as questões, os exercícios ou as atividades que estarão compondo a prova, ou seja, questões totalmente abertas, subjetivas ou divergentes não são desejáveis.

Compreende-se, diante do exposto, que os textos literários não devem ser usados como pretextos para aprendizagem gramatical ou metalinguística, porém a dimensão material da língua não pode ser ignorada. Mais uma vez, salienta-se que o professor deve ter seus objetivos bem traçados e compartilhados com a turma, para que no momento da prova, os/as estudantes não sejam acometidos/as de sobressalto. De mais a mais, o/a professor/a deve considerar o público alvo ao elaborar suas questões e ponderar o grau de dificuldade em cada uma delas: baixa, média, alta complexidade e, ao longo da atividade, deve mesclá-las. Questões dissertativas e objetivas também devem fazer parte da avaliação, entretanto, as expectativas de respostas devem estar bem formuladas e com o compromisso de respeitar diferentes perspectivas ou pontos de vista em relação ao fato literário (DALVI, 2013, p. 87-90).

Assim, há de considerar, segundo Choppin (2002), a complexidade do “manual escolar”, principalmente no que tange ao trabalho com a literatura no espaços e tempos escolares, uma vez que este, torna-se instrumento introdutório de leitura visando a uma formação coletiva (*apud* DALVI, 2013, p. 90). Para Bittencourt (2008, p. 14-15) o livro didático, apesar de sua função contraditória e às vezes divergente, “pode também criar as diferenças porque a leitura que se faz nele ou dele nunca é única” (*apud* DALVI, 2013, p. 90).

Diante desse ponto de vista, é de competência do educador averiguar a possibilidade de adoção ou não de qualquer material didático e nessa sondagem examinar: as concepções de sujeito, linguagem, língua e texto que norteiam a obra e se essas concepções são convergentes com as escolhas do/a professor/a e da escola; a acessibilidade ao público-alvo; a coesão e a prioridade do material “na formação de um leitor ativo e sócio-histórico-culturalmente responsivo/responsável” (DALVI, 2013, p. 92); a produção de conhecimento, o suporte à pesquisa e a qualidade editorial do manual didático; a adequação do conteúdo proposto juntamente com os objetivos de ensino e de aprendizagem; a contemporaneidade do material; a coerência da fragmentação dos textos, se esta for inevitável, avaliando se tal prática não causa prejuízos para a leitura e interpretação do texto literário; a diversificação das atividades e exercícios e as distintas dimensões dos textos (DALVI, 2013, p. 92-93).

A responsabilidade de formar sujeitos leitores, para Dalvi (2013, p. 96) está diretamente ligada a ação de cada professor/a, de cada escola, com seus/as alunos/as, seus livros, seus textos e suas obras literárias, especialmente àquelas que consideramos substanciais e que tornam nossa vida mais expressiva e humana.

CAPÍTULO 3 – O GÊNERO POÉTICO NOS LIVROS DIDÁTICOS: O DIREITO À POESIA E SUA FUNÇÃO SOCIAL

Ao longo do primeiro e do segundo capítulos apontaram-se alguns problemas relacionados ao uso dos manuais didáticos, em especial, ao lugar que ocupa o gênero poético-lírico no material didático da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Contudo, reconhece-se sua utilidade em sala de aula, uma vez que ele garante o mínimo de conteúdos que devem ser aprendidos pelos/as alunos/as em determinado ano, além de manter um padrão de igualdade e de oportunidade de conhecimentos para todos, como no caso da Rede Estadual Paulista.

Ademais, para os/as professores/as em início de carreira, o livro didático é uma ferramenta fundamental que auxilia o trabalho docente no dia a dia, norteador sua prática. Entretanto, com o passar dos anos em sala de aula, o/a professor/a vai percebendo que os textos literários, geralmente fragmentados, e as atividades pertinentes a ele, repetem-se e constata-se que tais manuais são muito semelhantes entre eles “e o que foi descoberta passa a ser limitação” (PINHEIRO, 2006, p. 103).

Hélder Pinheiro (2006, p. 105-106) citando Lígia Chiappini de Moraes Leite (1983 p. 103-107) explica que o manual didático que deveria instigar a curiosidade do homem, termina, por sua vez, abrandando-a, por meio de respostas prontas e, o saber, que deveria ser produzido, passa a ser algo que se recebe pronto e sem questionamentos. Diante disso, a autora acredita que urge refletir sobre novas formas de interação entre as pessoas que estão diretamente ligadas com a escola, os/as alunos/as e com os livros didáticos de forma a estabelecer relações inovadoras entre teoria e prática, entre professores/as e alunos/as, a fim de propiciar a conquista do papel de sujeitos reais das aulas, dos livros e do saber.

Pinheiro (2006, p. 106) adverte, porém, que há mais de vinte anos Ligia Chiappini escreveu tais reflexões e que, infelizmente, raras são as discussões sobre o ensino de literatura e os livros didáticos que envolvem essa área e mais raros ainda, são os encontros de professores/as de literatura em associações, almejando alguma melhoria.

Para tanto, certifica-se ainda, de acordo com Pinheiro (2006, p. 106-107) que a maioria dos livros didáticos, dedicam uma parte muito pequena para tratar da literatura, haja vista que a quantidade de textos literários é irrisória, principalmente no que

se refere aos textos do gênero poético. Apesar de serem estruturalmente menores que os demais textos, ainda assim, os poemas aparecem nesses manuais sempre incompletos, com o intuito de tratar apenas de uma característica do/a autor/a ou do estilo de época. Outro problema comum é que os poemas são sempre usados como pretextos para estudar as figuras de linguagem ou conforme foi apresentado no material paulista, usados para identificação e reconhecimento de aspectos gramaticais ou estruturais.

De outro viés, o autor observa que nos últimos quinze anos houve uma mudança bastante significativa na apresentação dos livros didáticos. “No plano do diálogo das artes, é interessante apontar, por exemplo, a proximidade temática ou de estilo entre um poema e um quadro e uma escultura, por exemplo” (PINHEIRO, 2006, p. 109). Embora o livro didático tenha melhorado, a quantidade de poemas que apresenta ainda permanece mínimo. Além do nítido descaso dos manuais didáticos para com o gênero poético, “muitos poucos livros lidos na escola são de poesia” (COLOMER, 2007, p. 172).

Nesse sentido, de acordo com Teresa Colomer (2007, p. 173), é possível observar que o relacionamento entre escola e leitura de poesia, apresenta um percurso histórico de amor e desamor. Por um lado, há uma grande vantagem no que se refere aos textos poéticos, uma vez que eles são curtos e possíveis de serem trabalhados em uma única aula. Por outro lado, sua desvantagem se destaca, uma vez que sua apresentação em forma de livros dificilmente atrai a leitura de crianças e jovens e não oferece um objetivo claro de ensino ao/à professor/a.

É considerando essa “desvantagem” que a poesia tem se apresentado como um gênero de menor prestígio nas práticas docentes em sala de aula. Produz-se pouca poesia, sobretudo para o público adolescente, uma vez que “a adolescência busca abordagens que tenham a ver com suas indagações e desejos” (SORRENTI, 2009, p. 31). Nos anos finais da segunda etapa do ensino fundamental (8º e 9º anos), os livros didáticos não privilegiam o trabalho com esse gênero e, desse modo, agrava-se a distância entre adolescentes e poesia¹⁸. Se não há muitos livros que priorizem o trabalho com a poesia, tampouco há professores/as que despertem o “senso poético”

¹⁸ Constatação realizada na análise do manual didático do Estado de São Paulo, em que os “Cadernos” dos anos finais do Ensino Fundamental II, apresentavam, em sua maioria, textos prescritivos, expositivos e argumentativos, priorizando a apreensão estrutural dessas tipologias textuais.

nos/as alunos/as ou visam educá-los para a sensibilidade (PINHEIRO, 2007, p. 17-19).

Alguns professores consideram a poesia um gênero difícil e pouco cultivados entre os leitores brasileiros. O fato pode ser percebido no mercado editorial. Percorrendo as páginas de um catálogo de editora, o número de títulos de poesias é mínimo, comparado àqueles de narrativa em prosa. Os editores alegam que publicam pouco porque “poesia não vende” (SORRENTI, 2009, p. 21).

O que se constata atualmente é que “a leitura de poemas e as atividades relativas a este tipo de texto parecem ter sido esquecidas ou relegadas a segundo plano se pensarmos no espaço da sala de aula, de modo particular no ensino fundamental” (MICHELETTI, PERES, GEBARA, 2006, p. 21), uma vez que muitos professores/as e alunos/as consideram o poema um gênero de difícil interpretação. É notório que “o estudo da poesia apresenta certas dificuldades especiais, porque no universo prosaico o meio de expressão nos parece mais próximo da linguagem quotidiana, e nós nos familiarizamos mais rapidamente com ele” (CANDIDO, 1996, p. 11).

Guaraciaba Micheletti, Letícia P. F. Peres e Ana Elvira L. Gebara (2006, p. 22) observam, em síntese, que tal conclusão é oriunda de algumas causas que devem ser seriamente repensadas, entre elas: 1. A interpretação dos poemas nos livros e materiais didáticos tem “caráter impressionista”, ou seja, o/a autor/a das questões registra suas intuições e impressões sobre o texto e as determina como corretas. Vale ressaltar que a interpretação livre é válida, contudo, deve-se evitar os delírios semânticos. Tal dificuldade na leitura de poemas reside no hábito de analisar e relacionar elementos em busca de significações. 2. Os questionários, presentes no livro didático, que visam a compreensão e interpretação do texto poético se restringem na identificação de dados referenciais, deixando de lado a expressividade poética.

Os poemas nos anos iniciais são utilizados para memorização de alguns fonemas e para o ensinamento de atitudes valorizadas pela escola e pela sociedade. Na segunda etapa do fundamental, para a aprendizagem das figuras de linguagem. No médio, seu ensino volta-se para o estudo das escolas literárias.

As autoras (2006, p. 22) acrescentam que o poema na escola sempre ocupou um espaço restrito e dificilmente ultrapassa o das comemorações de datas cívicas e festivas, certamente, essa escolha se deva por causa de sua expressividade. Quando surge nas aulas de Língua Portuguesa, os poemas são utilizados como pretextos para outros fins, sejam gramaticais ou semânticos.

A poesia, como quaisquer outros textos, pode ocupar esse espaço, mas não só. O texto poético oferece ao leitor possibilidades para pensar a língua e sua carga expressiva. Ou seja, todo bom texto traz para o leitor uma carga de informação e, ao mesmo tempo, o conduz a uma reflexão mais ampla que envolve desde questões existenciais até o posicionamento do sujeito-leitor no seu grupo social. Se pensarmos nos processos de coesão e coerência da trama textual e identificarmos tais processos no poema, poderemos nos aproximar da estrutura subjacente e constitutiva desse texto. É esse uso da linguagem que nos interessa, porque, por seu intermédio, entramos em contato com o mundo e, de certo modo, podemos desvendá-lo (MICHELETTI, PERES, GEBARA, 2006, p. 23).

Em consonância com o exposto e com vistas a transpor e “desvendar” tais obstáculos, faz-se necessário disponibilizar constantemente o texto poético, mesmo para aqueles/as alunos/as mais resistentes, tal prática “têm eficácia educativa insubstituível” (PINHEIRO, 2007, p. 21).

Entretanto, diante de tantos percalços apresentados, por que ensinar poesia? Provavelmente algumas respostas seriam asseguradas de imediato. A primeira reside na questão legislativa, conforme já discutido, em referência à leitura e a diversidade de gêneros textuais. A segunda consiste no direito à literatura. Para Antonio Candido (1995, p. 239), e corroborando com ele, todos/as têm direito a ler Dostoievski e ouvir os quartetos de Beethoven. Para o autor, tal direito se constitui como básico, bem como o direito à moradia, à alimentação, à saúde, à crença, à opinião, entre tantos outros, o direito à arte e à literatura.

Candido (1995, p. 242) chama de literatura todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, todos os tipos de cultura e até as formas mais complexas e difíceis de produção escrita das grandes civilizações. A literatura, para ele, constitui-se como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. O homem não é capaz de viver sem alguma espécie de fabulação, ou seja, se o homem não consegue viver sem se entregar ao universo de ficção e da poesia, a literatura, nessa acepção, consiste-se em direito. “Assim, como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, **talvez não haja equilíbrio social sem a literatura**” (CANDIDO, 1995, 243, grifos nossos). Diante disso, a literatura se estabelece como “**fator indispensável de humanização**. [...] A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 1995, p. 243, grifos nossos).

Candido (1995, p. 244) evidencia, ainda, uma terceira e última justificativa para o ensino da poesia, a função da literatura. Para o sociólogo,

A função da literatura está ligada à complexidade de sua natureza, que explica inclusive seu papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelos menos três faces: (1). ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 1995, p. 244).

Umberto Eco em *A literatura contra o efêmero* (2001) afirma que a literatura é “um bem que se consoma ‘*gratia sui*’ e que portanto não serve para nada”, ou seja, a literatura é uma obra de arte e não deve ter utilidade prática, a literatura deve ser contemplada. GOODMAN (1996, p. 131) elucida o exposto:

É inútil contemplar demoradamente um martelo ou serrote antes de servir deles (gastaremos apenas o tempo de identificá-los. Em contrapartida, se podemos passar vários minutos a contemplar uma escultura ou a escutar uma sinfonia é porque os objetos em questão não têm de ser utilizados: eles não têm uso prático (*apud* JOUVE, 2012, p. 22).

Thomas Stearns Eliot (1991, p. 25) esclarece, por sua vez, a função social da poesia:

[...] se estamos à procura da função social essencial da poesia, precisamos olhar primeiro para suas funções mais óbvias, aquelas que precisam ser cumpridas, se é que algum poema o faz. O principal, suponho, é que possamos nos assegurar que essa poesia nos dê prazer (ELIOT, 1991, p. 25).

O poeta explica, ainda, que a função da poesia em um sentido mais amplo, é manter uma língua, uma nação, uma cultura e, conseqüentemente, a identidade de um povo. Para o autor, sua “existência e vigor afeta a fala e a sensibilidade de toda uma nação” (ELIOT, 1991, p. 34) e, finaliza afirmando que “se a poesia tiver uma função social para o conjunto das pessoas da língua do poeta, estejam elas conscientes ou não de sua existência, conclui-se que interessa a cada povo da Europa que os demais devam continuar sua poesia” (ELIOT, 1991, p. 37).

Corroborando com o retratado, Octávio Paz em *O Arco e a Lira* (1982, p. 15) afirma que “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”. O autor explica, ainda, a importância

de não se confundir poema com poesia, uma vez que “[...] nem todo poema – ou, para sermos exatos, nem toda obra construída sob as leis das métrica – contém poesia. [...] Por outro lado, há poesia sem poemas” (PAZ, 1982, p. 16).

Um poema é uma obra. A poesia se polariza, se congrega e se isola num produto humano: quadro, canção, tragédia. O poético é poesia em estado amorfo; o poema é criação, poesia que se ergue. Só no poema a poesia se recolhe e se revela plenamente. É lícito perguntar ao poema pelo ser da poesia, se deixamos de concebê-lo como uma forma capaz de se encher com qualquer conteúdo. O poema não é uma forma literária, mas o lugar de encontro entre a poesia e o homem. O poema é um organismo verbal que contém, suscita ou emite poesia. Forma e substância são a mesma coisa (PAZ, 1982, p. 17).

Tal esclarecimento torna-se válido para este estudo, uma vez que a proposta interventiva apresentada no quarto capítulo trata especificamente do poema que é esse texto que “suscita” poesia.

3.1 A Leitura de Textos Literários e o Gênero Poético nas Aulas de Língua Portuguesa: uma análise dos resultados da pesquisa de campo com foco no sistema municipal de educação de Itapeva

A LDBEN (1996) quando de seu Título IV, Art. 8º, reiterando o disposto no artigo 211 da Carta Magna (1988), designa como incumbência da União, dos Estados/Distrito Federal e dos Municípios, em regime de colaboração, organizar seus respectivos sistemas de Ensino. A LDBEN (1996) também delega aos municípios a manutenção da Educação Infantil, garantindo como prioridade o Ensino Fundamental. Aos Estados cumpre colaborar com os municípios na oferta do Ensino Fundamental e manter, com prioridade, o Ensino Médio. Considerando o exposto, o município de Itapeva mantém a Educação Infantil e garante como prioridade o Ensino Fundamental.

Sede da 16ª Região Administrativa, Itapeva é um polo regional e localiza-se na região Sudoeste do Estado de São Paulo. Sua economia está alicerçada na agricultura, pequenas e grandes indústrias, prestação de serviços e comércio. O Índice de Desenvolvimento Humano é alto (0,732)¹⁹, porém, assim como o restante do país, é marcado pelas desigualdades de renda e elevados níveis de pobreza. Conta com

¹⁹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) Disponível em <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=352240&idtema=118&search=sao-paulo|itapeva|C3%8Dndice-de-desenvolvimento-humano-municipal-idhm->>>. Acesso em 6/01/2016.

uma população aproximada de 90 mil habitantes, no entanto, o trabalho das pessoas, as ações públicas e o crescimento econômico e social do município tem permitido a Itapeva constituir-se como um dos polos comerciais do Sudoeste Paulista, formado por 15 cidades e uma população estimada em 308.552 habitantes²⁰.

Conforme as Diretrizes Curriculares de Itapeva, doravante DCI, o Sistema de Educação de Itapeva é constituído por 93 unidades educacionais, ofertando o Ensino Infantil, Fundamental e Médio, divididos entre instituições públicas, privadas e filantrópicas. O censo municipal de 2010 apresentou uma taxa de 6,2% de analfabetos/as entre a população acima de 15 anos. Contudo, com vistas a melhorar esse índice, o poder público municipal vem ampliando e aprimorando a oferta da qualidade de ensino, como por exemplo, a implementação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental (ITAPEVA, 2012, p. 29-30).

Bem como os outros municípios do Brasil, Itapeva também participa das avaliações propostas pelo governo federal – Prova Brasil, juntamente com os dados do Censo Escolar – que tem como finalidade apresentar o Índice de Educação Básica (IDEB), tanto o observado quanto aquele que se espera atingir:

Tabela 3 - Resultados dos IDEBs Fundamental Ciclo I (4ª série/ 5º ano)

Município ↕	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
ITAPEVA	4.7	4.6	5.8	5.3	5.7	4.8	5.1	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5	6.7

FONTE: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Tabela 4 - Resultados dos IDEBs Fundamental Ciclo II (8ª série/ 9º ano)

Município ↕	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
ITAPEVA	4.5	4.7	4.8	4.8	4.5	4.6	4.7	5.0	5.3	5.7	5.9	6.2	6.4

FONTE: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

²⁰ Página oficial da Prefeitura Municipal de Itapeva. Disponível em: <<http://www.itapeva.sp.gov.br/conheca-itapeva/historia/>>. Acesso em: 4/01/2016.

A partir dos dados expressos nas tabelas, observa-se que a meta projetada nas séries iniciais para 2013 não foi alcançada, mas a diferença é pequena, de apenas 0,1. No entanto, no que se refere as séries finais, a meta projetada é de 5,3, porém a alcançada é de 4,5, uma considerável diferença de 0,8. Segundo o INEP, os valores em destaque correspondem às metas atingidas satisfatoriamente em consonâncias com às metas projetadas²¹.

A rede municipal conta com quinze escolas de Ensino Fundamental II, localizadas na área rural e urbana, atendendo adolescentes, em sua maioria, entre 11 e 14 anos de idade. Essas escolas são administradas por gestores com nível superior em Pedagogia ou em outras áreas específicas da Educação Básica. A Secretaria Municipal de Educação de Itapeva (SME), por sua vez, preocupa-se constantemente em capacitar seus/as docentes e gestores (ITAPEVA, 2012, p. 40). Segundo as Diretrizes Curriculares de Itapeva, eles/as recebem capacitação periódica administrada pela SME, por meio do Centro de Formação Pedagógica, bem como de outras instituições. São profissionais que estão em constante formação, almejando uma gestão democrática, sendo esta, uma das principais aspirações do Sistema Municipal de Itapeva (ITAPEVA, 2012, p.41). O documento municipal acrescenta ainda que há por parte dos Sistemas Federal, Estadual e Municipal de Educação um grande investimento que busca desenvolver as competências leitora, de cálculo e de escrita.

Apesar do investimento e das capacitações periódicas, alguns problemas são apontados pela Secretária Municipal, como por exemplo, a ausência dos/as professores/as nas reuniões quinzenais e a participação efetiva nos cursos específicos. Para as DCI, tais problemas interferem diretamente no desenvolvimento das competências dos/as alunos/as. Por outro lado, os/as docentes sinalizam outras dificuldades, tais como: a falta de comprometimento dos/as alunos/as, os problemas sociais, a baixa autoestima, a dificuldade de aprendizagem e o alto índice de faltas por parte dos/das estudantes. Ressaltam, principalmente, a indisciplina como um dos fatores que mais prejudicam o bom desempenho das aulas e consequentemente a aprendizagem

²¹ Na conclusão desta dissertação, o resultado do IDEB referente a 2015 foi divulgado. As séries/anos iniciais do Ensino Fundamental (4ª série/5ºano) das escolas da rede municipal de Itapeva alcançaram um índice bastante satisfatório ultrapassando a meta projetada, conforme segue: Ideb Observado 6,5; Meta Projetada: 6,0. Em contrapartida, as séries/anos finais do Ensino Fundamental (8º série/9ºano) das escolas da rede municipal de Itapeva não atingiram sua meta: Ideb Observado 4,8; Meta Projetada 5,7. Por outro lado, em uma única escola do município de Itapeva que pertence à rede estadual de São Paulo e oferece também o Ensino Fundamental Séries/Anos finais (8º série/9ª ano) o Ideb Observado foi consoante à Meta Projetada: Ideb Observado 5,5; Meta Projetada 5,5. Dados disponíveis em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em 8/10/2016.

dos/as alunos/as. O alto índice de evasão escolar também é visto como um sério problema e as DCI afirmam que as questões sociais e a retenção escolar elevam essa problemática. De outro viés, a evasão não se torna mais grave devido à obrigatoriedade da permanência no Ensino Fundamental e aos programas sociais.

Já os/as alunos, de acordo com as DCI, apreciam o ambiente escolar e são incentivados/as pelos/as responsáveis para que permaneçam na escola e concluam seus estudos. Esses/as responsáveis veem a escola como um lugar de grande importância para a formação de futuros cidadãos. Além disso, destacam a importância dos/as profissionais agirem com educação, serem amorosos/as, atenciosos/as, comprometidos/as, informados/as, mediando de forma efetiva o conhecimento e, solicitam ainda, que os/as docentes diminuam o número de ausências ao trabalho. A família também se preocupa com a violência e com a rotatividade dos/as educadores/as e sugerem algumas melhorias no espaço escolar, por exemplo: o desenvolvimento de atividades esportivas, dança, capoeira, ensino religioso, de informática, artesanato, entre outros (ITAPEVA, 2012, p. 42).

Inserida neste cenário conflitivo e com problemas semelhantes às demais escolas do país, escolheu-se uma escola municipal da periferia de Itapeva para gerir alguns dados que servirão de justificativa para a proposta de intervenção presente neste trabalho. A referida unidade escolar atende adolescentes que moram em áreas consideradas de risco e, assim como as demais escolas de âmbito nacional, apresenta alunos/as com necessidades educativas especiais, com dificuldades de aprendizagens e baixo rendimento, evasão escolar, indisciplina, entre outras adversidades tão comuns nas escolas brasileiras.

Considerando o exposto, a metodologia da pesquisa caracteriza-se como pesquisa de campo, definida como qualitativa, uma vez que faz uso de alguns recursos que a especifica, tais como: “entrevistas (com perguntas abertas, semiabertas e fechadas), história de vida, entrevista oral, estudo pessoal, mapas mentais, estudos observacionais, observação participante ou não” (MATTOS, 2011, p. 34). Essa pesquisa realizou-se, durante o segundo semestre 2015 e abrangeu os/as estudantes das séries finais do Ensino Fundamental II (8º anos e 9º anos), do período matutino e vespertino, bem como os/as professores/as de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Itapeva. Esses/as docentes trabalham em diferentes escolas de Ensino Fundamental II da rede municipal. Para que a pesquisa atingisse o maior número de professores/as,

contamos com a mediação do Centro de Formação de Professores da Secretaria Municipal de Itapeva.

O método de aplicação da pesquisa consistiu na formulação de questionários²² que foram distribuídos aos os/as alunos/as e aos/às professores/as, durante o segundo semestre de 2015. Após autorização da direção da escola para que a pesquisa pudesse se concretizar, conversou-se com os/as alunos/as e solicitando-lhes sua colaboração para a referida pesquisa. Os/as alunos/as que aceitaram participar, levaram uma autorização para que seus pais/ responsáveis pudessem ratificar e tomar ciência da participação do/a filho/a na então pesquisa.

Embora, a diretora da escola e os/as responsáveis pelos/as menores tenham autorizado a divulgação do nome da instituição, optou-se por questões éticas, o anonimato de todos/as.

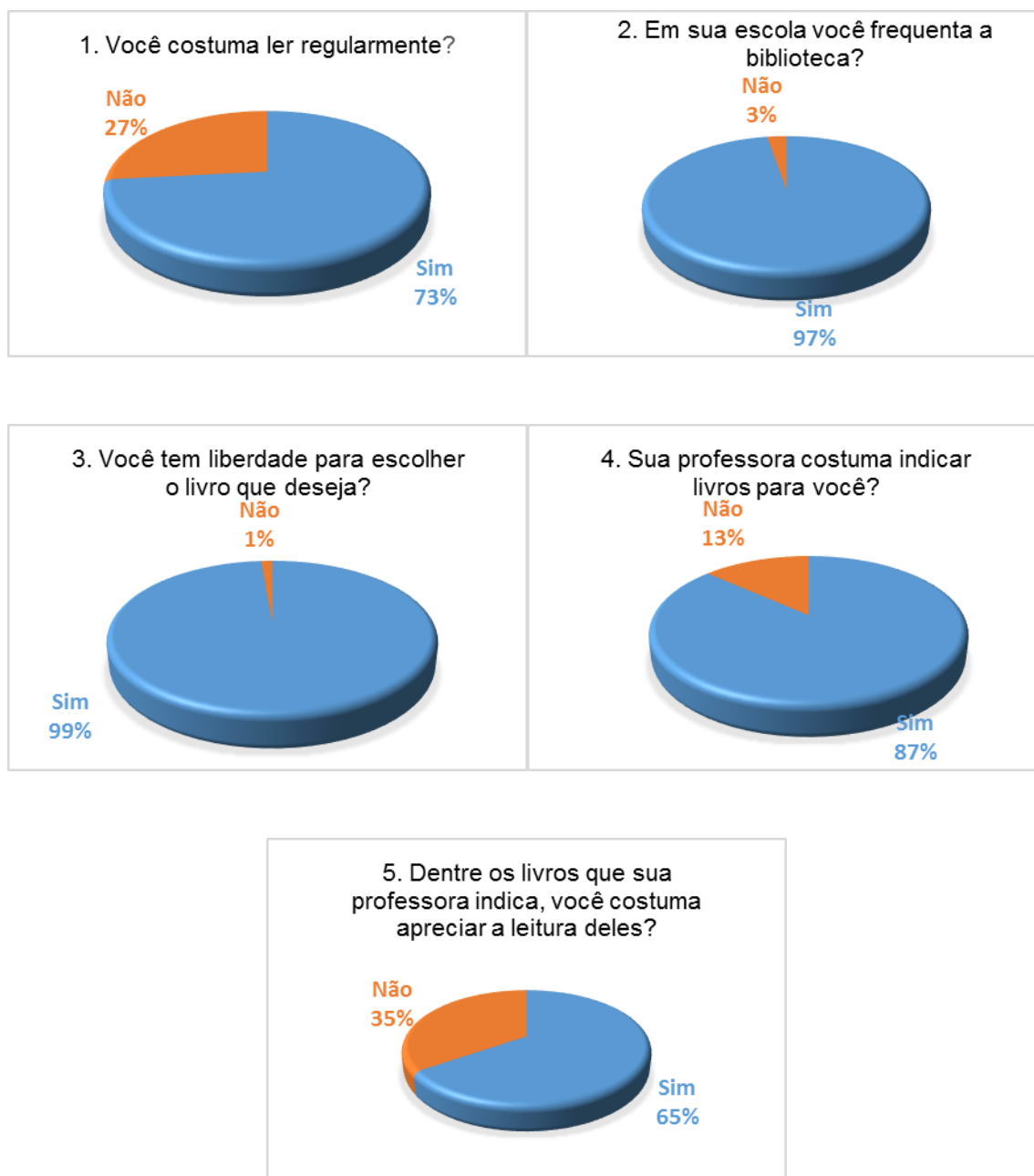
Vale ressaltar que ambos entrevistados/as responderam as questões voluntariamente. O questionário dos alunos é composto por vinte e seis perguntas fechadas e semiabertas concernentes aos hábitos de leitura literária e, de modo especial, à leitura de poesias. Aos professores perguntou-se também, em quinze questões, sobre suas práticas em sala de aula, em especial as práticas que envolvem o gênero poético/lírico em sala de aula, além de questionar sobre suas apreciações de leitura. O período de aplicação do questionário aos/às professores/as foi concomitante com o dos/as alunos/as.

3.2 Entrevista com os alunos: resultados e análises

Os cinco primeiros itens do questionário, aplicado aos/às 77 alunos/as, versam sobre o hábito de leitura: sua regularidade, frequência à biblioteca da escola, autonomia na escolha do livro, indicação do/a professor/a sobre obras literárias e apreciação dessa indicação. O índice com desempenho negativo é referente a quinta questão, com 35% dos/as alunos/as afirmando não apreciar a obra indicada pelo/a professor/a. A questão que aborda sobre a regularidade de leitura, também não tem

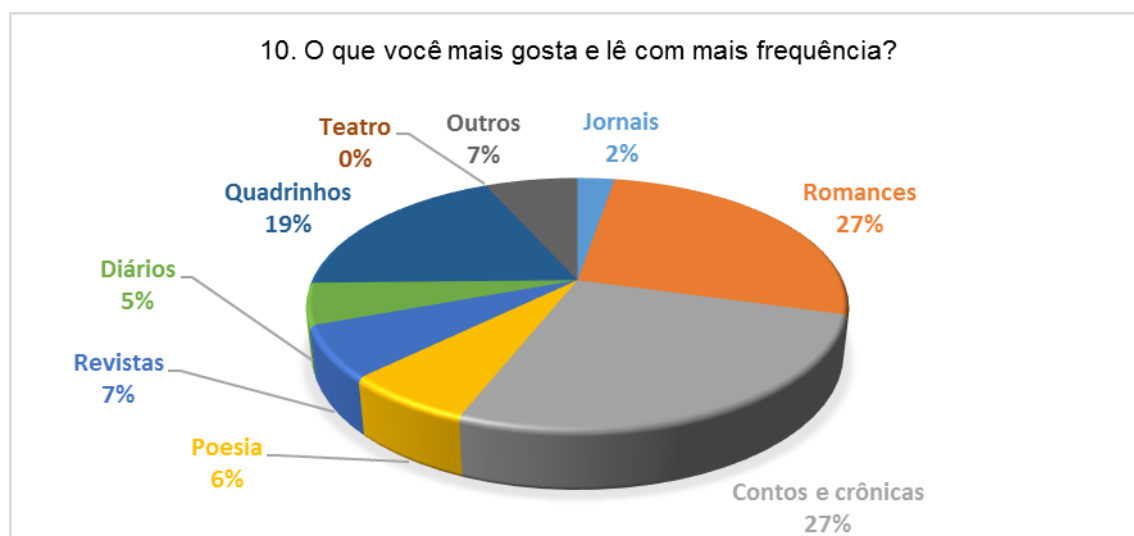
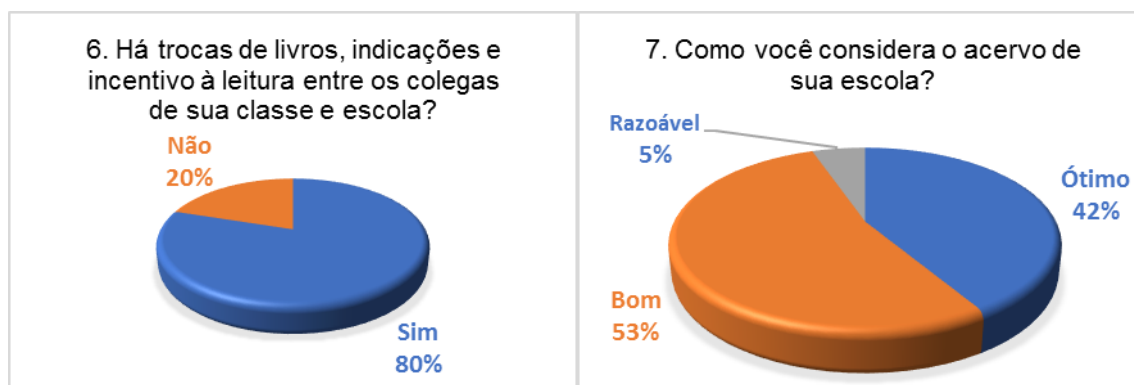
²² Os questionários, tanto o que foi aplicado aos/às alunos/as quanto o que foi aplicado aos/às professores/as, bem como a autorização da direção da escola para a realização da pesquisa encontram-se disponíveis em Apêndices e Anexos (Anexo C), respectivamente.

índice favorável, com 27% dos/as alunos/as reconhecendo que não leem regularmente. As demais questões obtiveram porcentagens bastante positivas.



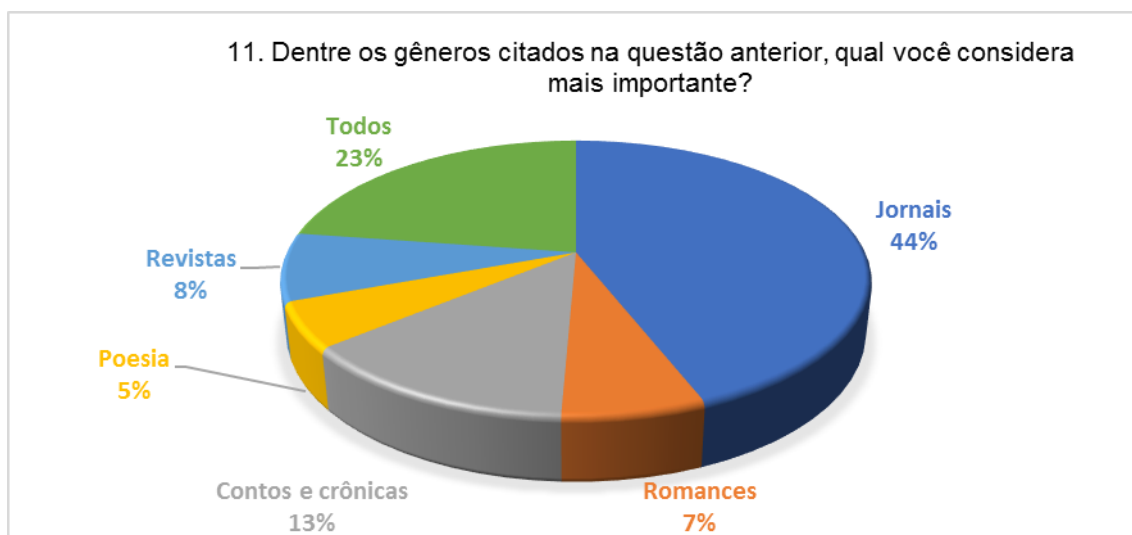
A próxima questão trata das trocas de livros, indicações e incentivo de leitura literária entre os/as colegas, com 80% dos/as alunos/as afirmando que essa é uma prática comum entre eles/as. Em relação ao acervo da escola, 95% dos/as alunos/as consideram-no ótimo ou bom e 100% dos/as alunos/as admitiram que a leitura é importante para seu desenvolvimento. A outra pergunta abrange sobre a apreciação de um determinado gênero textual e, conseqüentemente, aquele que mais se lê. Os/as

alunos/as declararam que gostam e leem, frequentemente, crônicas, contos e romances, dividindo o primeiro lugar de gêneros mais lidos: 27% cada um deles. A poesia, entretanto, aparece com apenas 6%, figurando entre os gêneros menos lido pelos/as adolescentes, confirmando a hipótese inicial e o retratado nas discussões teóricas.



Quando se pergunta qual gênero os/as alunos/as consideram mais importante, eles/as afirmaram que é o jornal, com 44% do total. Contudo, entre os gêneros

menos lidos apresentados na questão anterior, o jornal aparece como leitura de apenas 2% dos/as alunos/as, índice menor que a poesia. A poesia, além de não ser lida, também aparece entre os de menor importância com apenas 5% dos/as alunos/as afirmando que tal gênero textual é relevante.

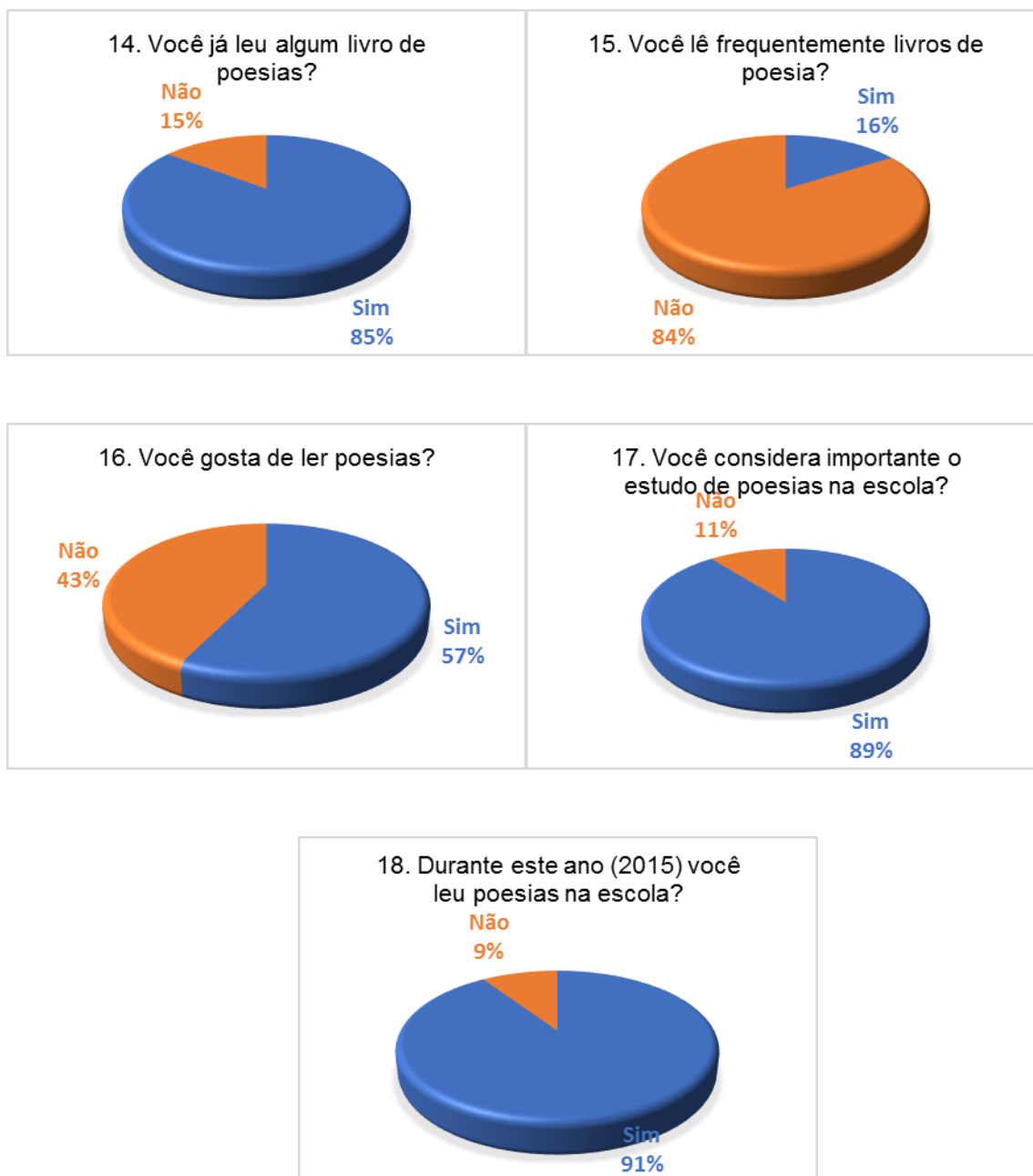


Em relação à leitura escolar, 95% dos/as alunos/as afirmaram que a escola adota aulas voltadas exclusivamente para a leitura de textos literários e 91% declararam que o professor/a faz leituras regulares para a classe.



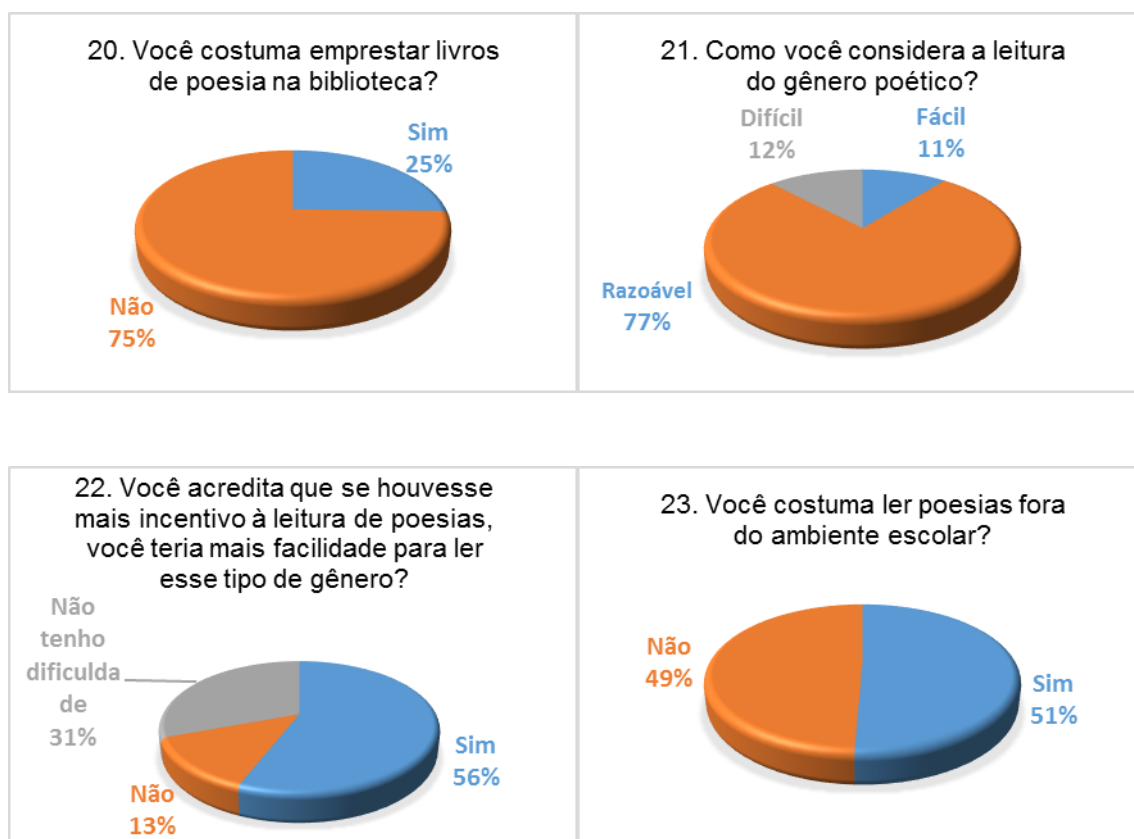
As próximas questões são voltadas para o gênero poético. No que se refere à leitura de livros de poesia, 85% alegaram que já leram algum livro poesia, mas apenas 16% dos/as entrevistados/as respondem afirmativamente, quando questionados/as se leem frequentemente poesias. Quando perguntados se gostam da leitura de poesias, 57% dos/as estudantes confirmam o desapeço em ler poesias. Por outro

lado, 89% desses/as alunos/as que não apreciam a poesia e que o julgam sem importância, afirmam, contrariando as respostas anteriores, que o estudo de poesia é importante. A poesia, segundo os/as alunos/as, se faz presente nas aulas de Língua Portuguesa, sendo que 91% deles/as responderam que leram poesia na escola durante o primeiro semestre de 2015 e, 93% declararam que o professor trabalha com poesias na sala de aula.



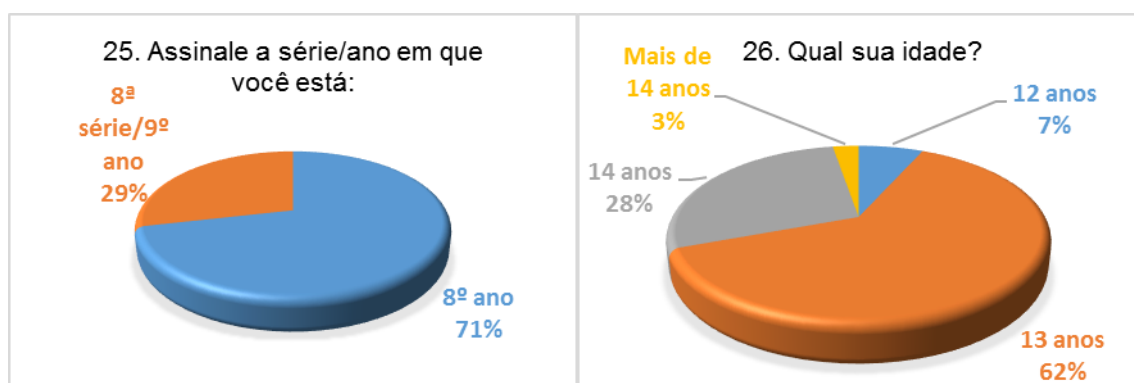
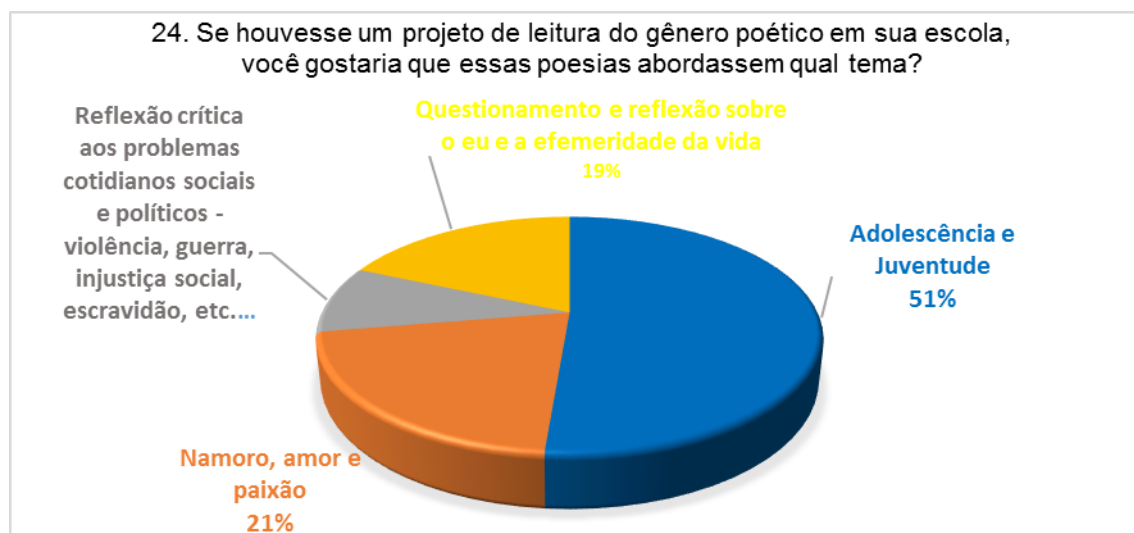
Apesar do trabalho dos/as professores/as, os/as alunos/as continuam não apreciando o gênero, uma vez que 75% dos/as adolescentes reconhecem que não

emprestam livros de poesia na biblioteca. Ao perguntar sobre o nível de dificuldade da leitura de poesias, 89% dos/as alunos/as afirmam que a leitura do gênero poético é razoável ou difícil e 56% assentem que se houvesse mais incentivo à leitura de poesias, eles/as teriam mais facilidade na leitura desse gênero. Questionou-se, ainda, sobre a leitura de poesias fora do ambiente escolar, 51% confirmaram que leem poesia fora da escola. Há, para tanto, uma nova contradição, pois se 75% reconhecem que não emprestam livros de poesias na biblioteca da escola e que não apreciam o gênero, considerando para tanto, que a escola é a maior responsável pelo acesso à leitura das crianças e adolescentes, algumas indagações se tornam válidas: quais poesias esses/as alunos/as estão lendo? Em quais suportes e veículos de comunicação estão presentes essas poesias? E a qualidade desses textos?



Na sequência, a pesquisa focou em relação ao tema de maior interesse dos alunos/as e 51% deles/as sinalizaram para as questões que abordam a adolescência e juventude, traduzindo esse interesse em uma busca constante pela confirmação de sua identidade e enfrentamento dos dilemas dessa transição de fase infantil para o mundo adulto. A faixa etária dos/as alunos/as entrevistados/as fica entre 13 anos

(62%) e 14 anos (28%). A maioria deles, 71% encontram-se matriculados no 8º ano, os demais na 8ª série (9º ano).



Diante do exposto, algumas conclusões, ainda que parciais, são necessárias, tal como o preocupante resultado sobre a rejeição dos/as alunos/as na leitura de obras indicadas pelos/as professores/as. Pressupõe-se que essa rejeição possa ser oriunda de leituras “mal digeridas”, das quais os/as alunos/as ainda não se tornaram competentes para que sejam realizadas autonomamente. Os docentes, por defenderem a leitura de obras clássicas, e por acreditarem que estas são as únicas que os/as alunos/as devem ler, desprezando as demais, indicam-nas, mesmo sabendo que essa habilidade ainda não foi desenvolvida e que, conseqüentemente, o aluno abandonará a leitura o mais breve possível, pois não dará conta de tamanha complexidade. Haja vista, a leitura de clássicos deve ser direcionada e discutida em sala de aula. Ademais, a hipótese inicial de recusa ao gênero poético se confirma nas respostas dos alunos,

embora eles afirmem que a poesia se faz presente nas aulas de Língua Portuguesa. Entretanto, conforme explica William Roberto Cereja,

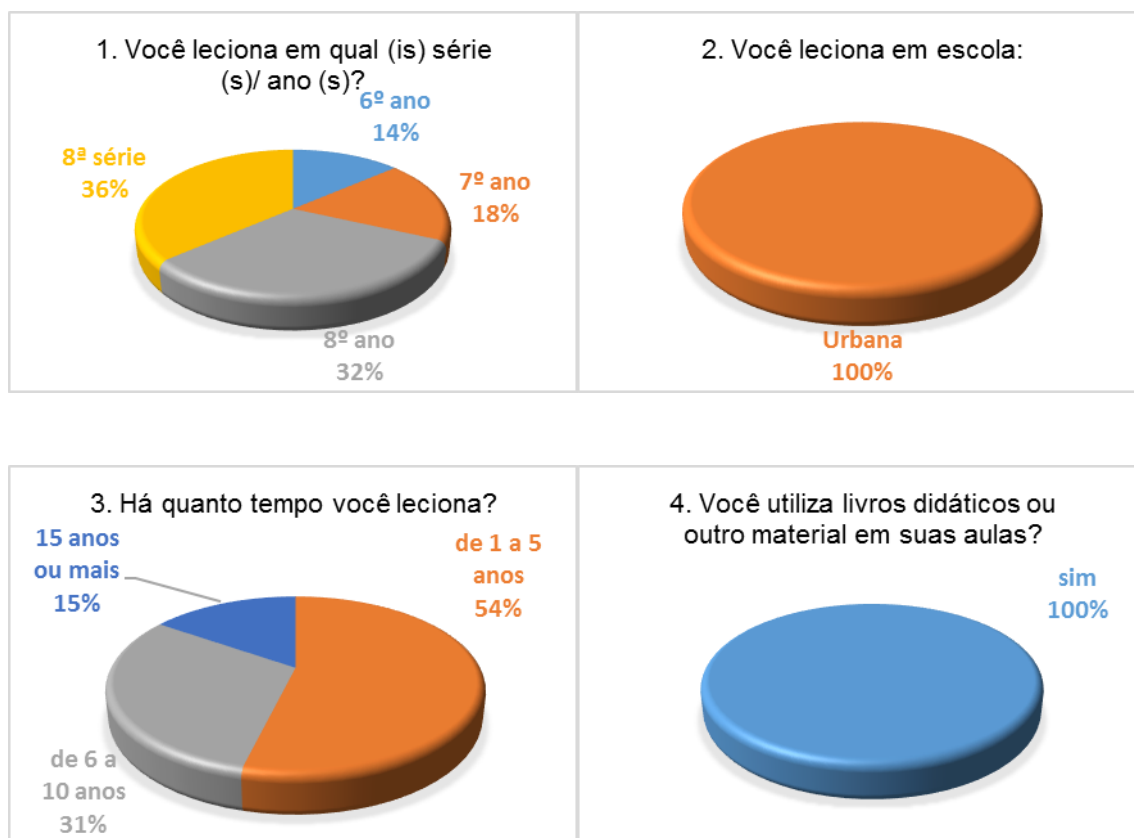
[...] é preciso considerar que, quando o aluno se coloca numa situação formal para avaliar um curso escolar e se auto-avaliar, podem ocorrer distorções que fogem ao controle da pesquisa. [...] por exemplo, o aluno pode ter dado um tipo de resposta que não corresponde exatamente à verdade para, supostamente, prejudicar a imagem de um professor de quem ele não gosta no plano pessoal, ou o contrário, para expressar carinho e reconhecimento por um professor de quem ele gosta muito, também no âmbito pessoal (CEREJA, 2005, p. 35).

Isto posto, entende-se fundamental analisar a pesquisa também aplicada aos/às professores/as, para que as respostas possam ser confrontadas e assim analisarmos como se dá o ensino de poesia nas escolas.

3.3 Entrevista com os professores: resultados e análises

Bem como os/as alunos/as, 22 professores/as também foram entrevistados/as, por meio de questionários. Para o êxito de tal pesquisa, contamos com colaboração do Centro de Formação de Professores da Secretaria Municipal de Itapeva. Assim, foram distribuídos questionários compostos por quinze questões abertas e semiaberta que versam sobre a prática docente e o ensino de leitura do gênero poético/lírico, para os/as professores/as de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II que aceitaram colaborar com a pesquisa. A pesquisa foi voluntária e não houve identificação dos/as docentes, garantindo assim o anonimato de todos/as.

Desses/as professores/as, 36% deles/as ministram aulas nas 8^a séries/ 9^o anos e 32% lecionam em 8^o anos. Todos/as os/as professores/as entrevistados/as trabalham em escolas da zona urbana. A maioria desses/as professores/as iniciou sua carreira recentemente, sendo que 54% deles/as estão trabalhando entre 1 a 5 anos, outros 31% de 6 a 10 anos e somente 15% dos/as professores/as lecionam há mais de 15 anos. Todos/as os/as professores/as afirmam utilizar livros didáticos ou apostilas em suas aulas.



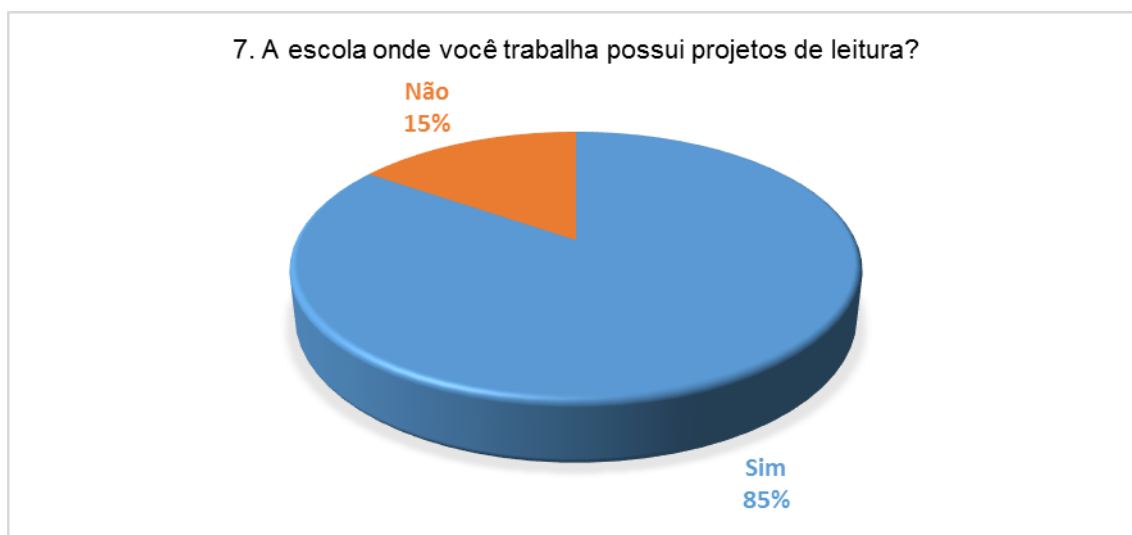
Dentre os gêneros textuais que os/as professores/as trabalham em sala de aula e que julgam de maior importância, o artigo de opinião configura-se como principal, com 21%, a poesia e os contos dividem o segundo lugar com 19%, já o romance, gênero mais lido entre os/as adolescentes, ocupa um tímido 3º lugar, com apenas 9% dos/as professores/as julgando esse gênero importante. Tal resultado corrobora com o que Zigmunt Bauman (2010) apresenta em sua obra *O Capitalismo Parasitário* acerca de uma sociedade pragmática e utilitarista. Os gêneros que os/as docentes consideram importantes são aqueles que possuem uma utilidade prática para a vida do/a adolescente, não visando, portanto, a uma educação voltada para a sensibilidade ou humanização.



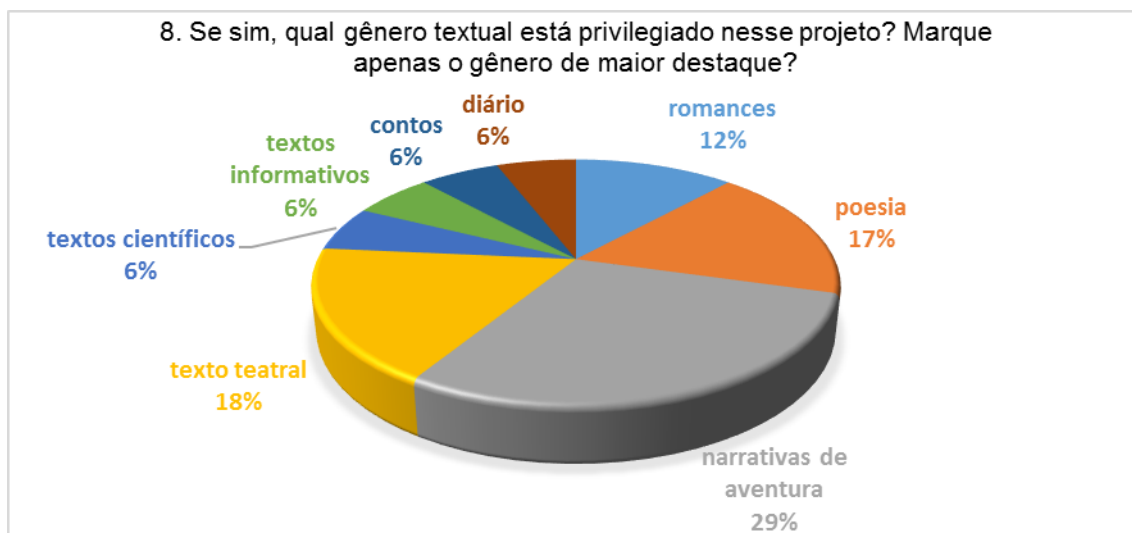
Quando questionados/as sobre as leituras que indicam aos/às alunos/as, a poesia aparece como gênero textual mais indicado para a leitura (24%), entretanto, os textos argumentativos indicados para a leitura ocupam o terceiro lugar com 12%. Trabalha-se e julga-se importante os argumentativos, mas se indica como leitura extraclasse as poesias. Esse resultado corrobora a resposta negativa sobre as leituras indicadas pelos/as professores/as aos/às alunos/as. Conforme foi dito, a maioria desses/as alunos/as ainda não adquiriu autonomia para a leitura de textos que requer inferências e subjetividades em sua interpretação. A leitura de poesias deve ser direcionada e acompanhada pelo/a docente em sala de aula, com vista a desenvolver a competência leitora desse tipo de texto.



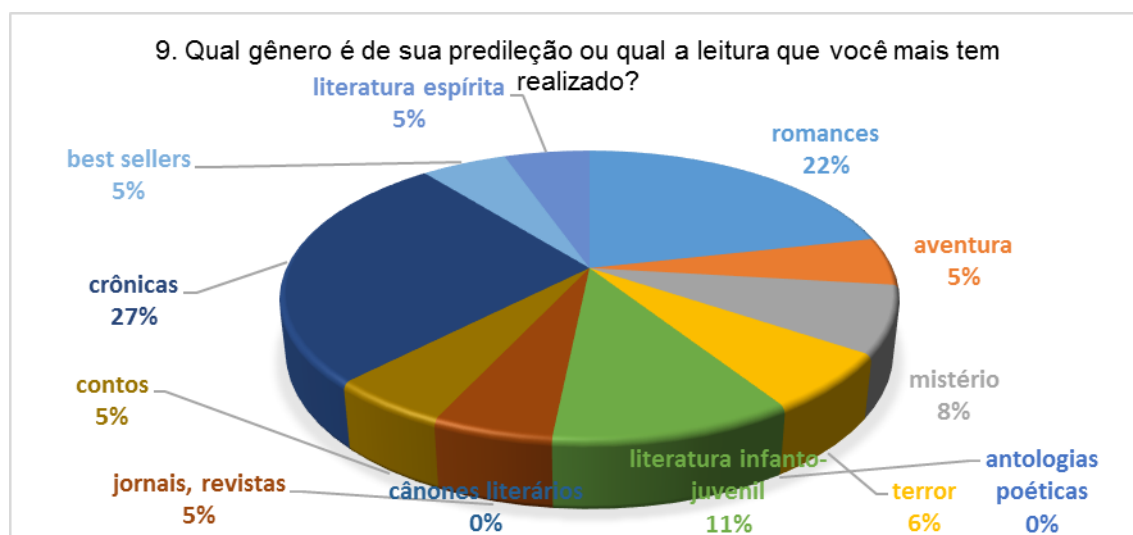
Em seguida, perguntou-se sobre os projetos de leitura nas escolas e 85% dos/as professores/as confirmaram a existência desse tipo de projetos. Contudo, 29% dos projetos abrangem a leitura de narrativas de mistério, 18% de textos teatrais, 17% de romances e 12% tratam das poesias.



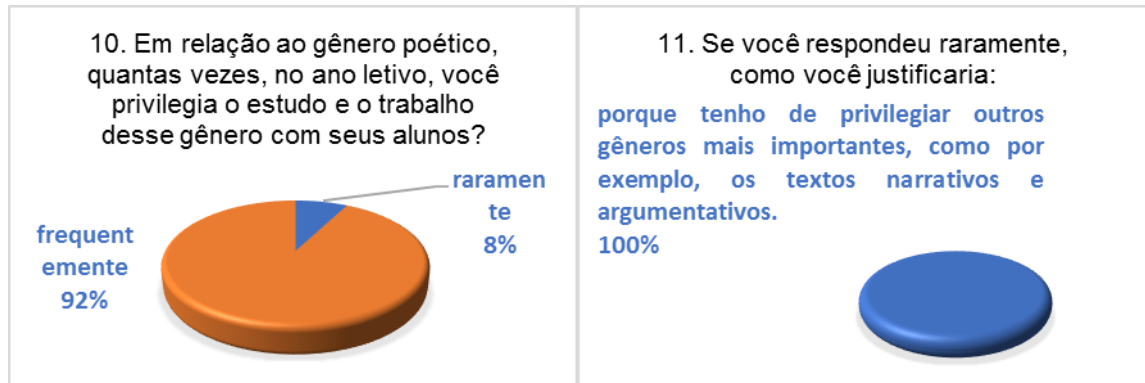
Cabe salientar que em meados de 2010, a Secretaria Municipal de Itapeva introduziu, por meio do Centro de Formação de Professores, o projeto de “Letramento Literário”. Assim, todas as escolas de Ensino Fundamental II receberam 30 livros de cada uma das sete obras selecionadas para esse projeto: *O Pequeno Príncipe*; *111 Poemas para Crianças*; *Marta e Wilian*; *O Mistério da Casa Verde*; *O Nariz e outras crônicas*; *Comédias para se ler na Escola* e *Romeu e Julieta* - este último em versão de texto teatral. A maioria das escolas da rede municipal adotam esses livros para compor seus projetos de leitura.



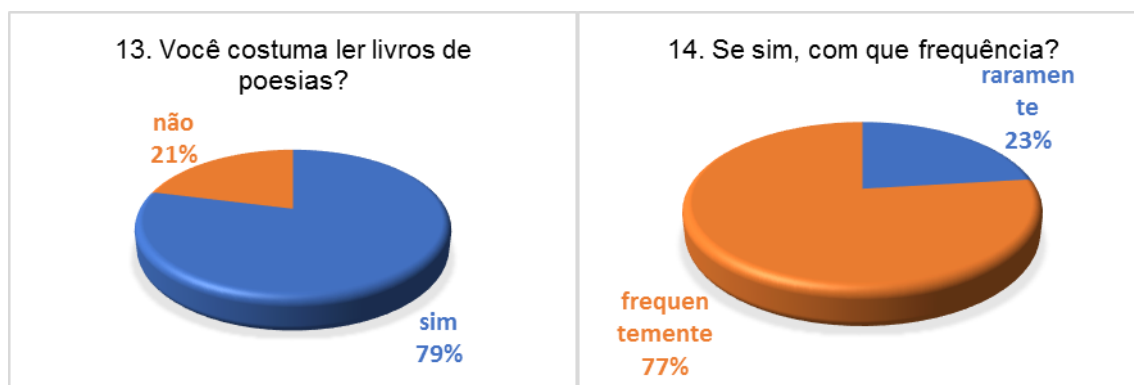
Questionou-se, ainda, em relação às leituras prediletas dos/as professores/as, as crônicas ocupam o primeiro lugar, coincidindo com a leitura preferida dos alunos (27%). Haja vista que nos projetos de leitura mencionados anteriormente, as obras *O Nariz e outras crônicas* e *Comédias para se ler na escola*, ambos do escritor Luís Fernando Veríssimo, são normalmente trabalhados nos 8º e 9º anos, o que provavelmente justifica a preferência dos/as alunos/as e confirma o apontado por Dalvi (2013) neste trabalho. Em seguida, o romance ocupou a segunda colocação (22%) na predileção dos/as professores/as e a literatura infanto-juvenil ficou com o terceiro lugar (11%). É importante enfatizar que nenhum/a professor/a assinalou a leitura de antologias poéticas como sendo sua leitura favorita. Dentre outros gêneros citados, a leitura de literatura do tipo espírita e *best-sellers* apareceram com 5% cada um.



Apenas 8% desses/as professores/as reconhecem trabalhar raramente com a poesia, a grande maioria, 92%, afirmam que trabalham frequentemente esse gênero em sala de aula. A justificativa dos/as professores/as por trabalhar raramente com o gênero poético, é o fato de ter de privilegiar outros textos mais importantes como o narrativo ou argumentativo. Já, os/as que relatam trabalhar frequentemente o gênero poético/lírico, afirmam que apreciam a poesia e por isso levam sempre esse gênero para a sala de aula. A resposta é no mínimo antagônica: os/as professores/as não consideram o gênero poético/lírico como leitura favorita, mas a apreciam quando tem de trabalhá-la em sala de aula.



Perguntou-se, também, sobre o hábito de leitura de poesias e 79% dos/as professores/as afirmam que leem poesia, sendo que 77% deles/as afirmam que a fazem frequentemente. Finalmente, quando solicitados a mencionarem um nome de poeta, 29% dos/as professores citaram Carlos Drummond de Andrade, 15% Fernando Pessoa, ficando os demais citados com 7%, dentre eles, Paulo Leminski, Manuel Bandeira, Mario Quintana, Camões, José Paulo Paes, Castro Alves, Vinicius e Sérgio Capparelli, autores que comumente estão presentes nos livros didáticos.



Mediante os resultados comentados, é possível perceber que há um equívoco no ensino do gênero poético, embora ele se faça presente nas aulas de Língua Portuguesa, a abordagem didática talvez não seja adequada, uma vez que está ligada ao livro didático e conforme o retratado, o livro didático usa o texto poético como pretexto para ensinar aspectos linguísticos e gramaticais. É preciso utilizar outras abordagens metodologias que atraiam os/as adolescentes e que os/as façam se identificar nestas leituras. O/A professor/a, supostamente, deve realizar apontamentos sobre a importância do estudo da poesia, porém não o faz de forma a convencer sua clientela, pois conforme constatação na pesquisa, os/as docentes não se confirmam como leitores/as de poesias, o que provavelmente, em sala de aula, restringe a leitura desse gênero a atividades enfadonhas e cansativas, presentes no material didático.

CAPÍTULO 4 – ENTRE NECESSIDADES E POSSIBILIDADES: UMA PROPOSTA INTERVENTIVA PARA O GÊNERO POÉTICO/LÍRICO

4.1 Uma proposta sob a perspectiva do dialogismo

*“Adolescente
Toda criatura que tem fogos de artifício dentro dela”
Adriana Falcão, 2013, p.7*

A proposta interventiva aqui presente está alicerçada primordialmente no procedimento dialógico sob a perspectiva de William Roberto Cereja (2005). De acordo com o autor (CEREJA, 2005, p. 162) o ensino de literatura demanda algumas escolhas que envolvem o início de todo trabalho. Mediante tais escolhas, um recorte possível é a organização da proposta de trabalho por unidades temáticas, ofertando uma variedade de leituras de diferentes autores e proporcionando a diversidade de gêneros textuais. Entretanto,

a dificuldade desse tipo de proposta reside na falta de domínio, por parte do aluno, de um conhecimento mais amplo a respeito do autor, do movimento literário e da época em que o texto foi produzido, o que pode comprometer o grau de profundidade da abordagem do texto (CEREJA, 2005, p. 162).

Outra proposta de trabalho sugerida pelo autor, consiste em organizá-la em torno dos gêneros literários. Nessa situação, uma concepção progressiva de gêneros da literatura seria aconselhável, por exemplo: o romance, o conto, a crônica, o poema, o drama etc., teriam sua “origem, evolução e eventual extinção” (CEREJA, 2005, p.163) relacionadas ao contexto social e cultural de cada um. No entanto, algumas dificuldades também se fariam presentes, tais como: o “distanciamento histórico, linguagem pouco acessível e temas pouco interessantes aos jovens” (CEREJA, 2005, p. 163).

Embora tenha muitas outras possibilidades de trabalho, o autor explica que pelo menos duas delas têm como referência a diacronia e que ambas podem se concretizar por dois caminhos: das origens à contemporaneidade ou na situação inversa. Todavia, os dois caminhos apresentam vantagens e desvantagens. Nesse sentido,

Cereja (2005) apresenta uma proposta de ensino de literatura que “visa conciliar os impasses entre sincronia e diacronia” (CEREJA, 2005, p. 164).

Contudo, como realizar essas aproximações sem perder a historicidade do texto literário, como propõem Antonio Candido e Mikhail Bakhtin? Jauss parece ter uma resposta para essa questão quando diz que “a historicidade da literatura revela-se justamente nos pontos de intersecção entre diacronia e sincronia” (JAUSS, 1994, p.48 *apud* CEREJA, 2005, p. 165).

O autor então explica que nessa hipótese de trabalho é possível buscar, por exemplo, pontos de intersecção “temáticos”, “por gêneros”, “pela tradição ou projeto estético” (CEREJA, 2005, p.166). Como exemplo, o autor apresenta uma proposta de trabalho para o Ensino Médio, abrangendo o tema da **nacionalidade**. Ele afirma que se pode iniciar o trabalho tanto pelo tema quanto pelo movimento literário. Se o/a professor/a escolher a primeira alternativa, ele/a selecionará textos de um mesmo período ou de períodos diferentes da literatura e promoverá uma análise comparativa entre eles, ressaltando as diferenças e semelhanças. Há ainda a possibilidade de se identificar a intertextualidade que há com outros textos. Cereja, para tanto, utiliza a segunda alternativa para demonstrar sua proposta (CEREJA, 2005, p. 166). Ele explica que:

Na definição dos objetos de trabalho – os textos –, um deles pode ser tomado como ponto de partida para o estabelecimento de movimentos de leitura diacrônicos (para trás e para frente na linha do tempo) e sincrônicos (que aproximem autores de diferentes épocas mas com projetos estéticos semelhantes); ou, ainda, um texto que permita cruzamentos com textos contemporâneos a ele. Em todos esses casos, é claro, seria necessário levar em conta a situação de produção de cada um dos textos abordados (CEREJA, 2005, p. 166).

Diante do exposto, o autor utiliza a princípio dois textos: “as meninas da gare”, de Oswald de Andrade, e um trecho da “Carta”, de Pero Vaz de Caminha. Ele justifica que tais textos favorecem o trabalho tanto pela abordagem temática quanto pela abordagem historiográfica, considerando os contextos Quinhentista ou Modernista.

Cereja (2005, p. 168) constrói o diálogo explicando que no texto de Caminha o sujeito do discurso revela um ponto de vista europeu e católico do final do século XV, impressionando-se com a cultura indígena. Caminha, particularmente descreve o

espanto dos próprios europeus com sua espontaneidade em relação a esta cultura. Diante disso, o autor conclui que nesse primeiro encontro de culturas, a indígena levou a melhor, comprovando sua tese com outro poema de Oswald de Andrade, “Erro de Português”, escrito quatro séculos depois do texto de Caminha.

Ainda de acordo com o autor, os textos retratam oposições entre o “[...] primitivo e civilizado, o cristão e pagão, o nacional e estrangeiro” (CEREJA, 2005, p. 168) que principiam no trecho da “Carta” de Caminha. O poema de Oswald de Andrade é uma reprodução desse trecho, cuja originalidade destaca-se no título. A introdução da palavra *gare* (estação de trem) encarrega-se de localizar o leitor em um novo espaço e tempo, renovando o contexto de produção. Além disso, *gare* manifesta a influência da cultura francesa tão presente no Brasil no início do século XX.

A presença de *gare* no poema remete à vários elementos da situação de produção, por meio dos quais novos sentidos podem ser atribuídos a cada um dos elementos do texto original de Caminha. O poema de Oswald também fala de meninas bonitas e nuas ou seminuas que recebem os olhares do **outro**, o viajante, que antes chegava de caravela e agora chega de trem à *gare* da São Paulo provinciana do início do século XX com ares aristocráticos e modismos franceses. Esse outro também não sente nenhuma vergonha diante da nudez das meninas da *gare*. Contudo, deslocadas no tempo e no espaço, as meninas já não são o símbolo da inocência de uma América selvagem; ao contrário, como prostitutas urbanas, em pleno século XX, vinculam-se às práticas erótico-mercantis da Europa (CEREJA, 2005, p. 170, grifos do autor.)

Nessa análise considera-se também, a transformação de gênero que Oswald Andrade faz – de carta para poema – que, conseqüentemente, modificaram vários elementos, tendo como exemplo, “[...] o projeto discursivo do enunciador, seu interlocutor ou interlocutores e o meio de circulação do texto” (CEREJA, 2005, p. 169). É indiscutível, segundo Cereja (2005, p. 168-169) que se está diante de um outro texto, apesar da semelhança presente na estrutura sintática, no léxico e nos arcaísmos, Oswald com sua crítica e seu discurso irônico se opõe, por meio do título do poema, à voz presente no texto de Caminha.

Mais do que mera intertextualidade, o que vemos no poema de Oswald é um **jogo interdiscursivo**, carregado ideologicamente, que põe em discussão as mesmas questões suscitadas pelo texto de Caminha – as tensões entre o primitivo e o civilizado, ou entre o nacional e o estrangeiro – e que estavam na ordem do dia quando ocorreram as discussões estéticas modernistas nos anos 1920 (CEREJA, 2005, p. 170, grifos do autor).

A abordagem sugerida por Cereja disponibilizaria em sala de aula, além do que já foi dito, uma valiosa discussão que envolvem argumentos sobre o modo de “[...] apropriação do discurso do outro, o discurso citado, e de usos literários desse tipo de apropriação, em que se destaca a paródia” (CEREJA, 2005, p. 172).

Assim, Cereja citando Jauss (1994, p. 48) afirma que cada sistema sincrônico tem seu passado e seu futuro e, diante disso, considera que o poema de Oswald também tece diálogos com textos produzidos posteriormente, por exemplo, os produzidos na década de 1960 pelos tropicalistas. O autor aproxima dois textos, um de Oswald de Andrade, “capital da república”, publicado em 1924, e outro de Caetano Veloso, “Jóia”, de 1975.

Novamente, conforme Cereja (2005, p. 173) a oposição entre o primitivo e o moderno dialoga nos dois textos. No poema de Oswald, o Brasil visto como capital da república contrasta-se com o “[...] Brasil primitivo, a terra morena e conquistada, com o calor do Norte e as folhas miúdas do Pau-Brasil”. Já na canção de Caetano, conforme explica o autor, o contraponto se dá quando um selvagem colhe um caju numa praia qualquer e uma menina toma coca-cola em Copacabana, ambos ao mesmo tempo, mas em espaços diferentes, contrapondo um Brasil selvagem de um Brasil moderno (CEREJA, 2005, p. 173).

Esse ponto de intersecção também é visto em “Geleia Geral”, de Torquato Neto e Gilberto Gil, de 1968, ícone do movimento tropicalista no Brasil, ao combinar o refrão yê-yê-yê com o bumba-meu-boi, contrastando o som das guitarras elétricas do *rock and roll* com a percussão dos bombos e chocalhos das festas populares do Brasil. Com a canção “Batmakumba”, de Gilberto Gil e Caetano Veloso, de 1968, o ponto de cruzamento é o mesmo, misturando culturas africana, americana e europeia.

Segundo Cereja (2005, p. 177), em um procedimento convencional do texto de “as meninas da gare”, os/as professores/as provavelmente se restringiriam em uma abordagem cronológica da produção de Oswald de Andrade e relacionaria o poema à “Carta” de Caminha ao fato de os modernistas reaproveitarem os textos do passado para criticá-los. Abordaria, ainda, o tratamento dado ao texto, que se limitaria a reconhecer características do Modernismo ou da poesia oswaldiana.

Entretanto, a abordagem proposta por Cereja, assegurou a relação com outros textos da época, alguns do próprio Oswald e também textos de outros autores, situados tanto no passado como no futuro (CEREJA, 2005, p. 178).

A abordagem dialógica da literatura compete na escolha de uma das opções metodológicas – historiográfica, temática, por gêneros ou por tradição – embora, conforme orienta o autor, essa escolha não deve ser decisiva, pois todas elas se desenvolvendo abertamente, podem apresentar resultados satisfatórios. Finalmente, citando Bakhtin, Cereja (2005, p. 178) relembra que “todo discurso é uma resposta a outros discursos” e em literatura não é diferente.

Perante o exposto, vale enfatizar que a proposta interventiva desta dissertação de Mestrado tem como público alvo os/as alunos/as dos anos finais do Ensino Fundamental II (8º e 9º anos), em vista disso, algumas adaptações na proposta sugerida por Cereja (2005) foram necessárias, a começar pela temática.

Enquanto Cereja (2005) tece um diálogo com textos que visam a construção de uma identidade nacional, a presente proposta constrói um diálogo sob a temática que visa discutir a identidade do sujeito. O tema escolhido para a concretização da proposta interventiva é “Adolescência e Juventude”. A escolha justifica-se pela preferência dos/as alunos/as em resposta ao questionamento realizado por meio da pesquisa de campo. Dos 77 alunos/as que responderam ao questionário, 39 deles/as (51%) escolheram trabalhar com poemas que abordem esse tema.

A escolha do público alvo fundamenta-se no fato de que, nos anos finais do Ensino Fundamental II (8º e 9º anos), a presença de textos literários nos materiais didáticos torna-se escassa, cedendo lugar para os textos expositivos e argumentativos, conforme já retratado. O poema que já ocupava lugar restrito nesses materiais durante os anos iniciais do Ensino Fundamental II (6º e 7º anos), configurando-se como um texto marginalizado, simplesmente desaparece do cotidiano da sala de aula nos anos finais dessa etapa de ensino, conforme foi possível constatar em análise ao material didático da Rede Estadual de São Paulo.

Além disso, sentiu-se a necessidade de aproximar o/a adolescente dos textos poéticos. Nas palavras de Neusa Sorrenti, justificamos esse sentimento: “o adolescente costuma andar muito ocupado com as novas tecnologias e não são muitos os que se dispõem a desarmar o seu tumultuado coração para acolher os versos” (SORRENTI, 2009, p. 29).

Já a escolha do gênero poético/lírico, além das justificativas já expostas neste trabalho, funda-se na importância da leitura de textos literários, uma vez que tais textos representam “[...] um instrumento poderoso de instrução e educação” (CANDIDO, 1995, p. 243).

Além disso, a poesia tem a ver com os sentimentos e expressão tendo como função essencial, segundo Thomas Stearns Eliot, dar-nos prazer, “simplesmente porque qualquer outra resposta nos levaria a nos perdermos em divagações estéticas e na questão geral na natureza da arte” (ELIOT, 1991, p. 26-27). Diante disso, corrobora-se com o exposto em Hélder Pinheiro “[...] a função social da poesia [...] é uma experiência íntima que muitas vezes captamos pelo brilho do olhar de nosso aluno na hora de uma leitura, pelo sorriso, pela conversa de corredor” (PINHEIRO, 2007, p. 23).

Tendo como ponto de partida essas premissas, pesquisou-se nos acervos do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) de 2006, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013 as obras selecionadas que privilegiavam o gênero poético/lírico e que eram voltadas para o público adolescente, bem como, considerou-se outros livros de poesias de autores renomados. Em um trabalho de “garimpagem”, considerou-se poemas que tratavam do mote “Adolescência e Juventude”.

4.2 Proposta Interventiva

Toma-se como ponto de partida um poema do escritor Mário Quintana “O Adolescente”, publicado primeiramente em 1976 na obra *Apontamentos de História Sobrenatural*. Entretanto, o poema a seguir foi extraído de Mario Quintana *Poemas para se ler na escola* (2013), cuja seleção e apresentação é de Regina Zilberman.

O ADOLESCENTE

A vida é tão bela que chega a dar medo,

Não o medo que paralisa e gela,
estátua súbita,
mas

esse medo fascinante e fremente de curiosidade que faz
o jovem felino seguir para a frente farejando o vento
ao sair, a primeira vez, da gruta.

Medo que ofusca: luz!

Cumplicemente,
as folhas contam-te um segredo
velho como o mundo:

Adolescente, olha! A vida é nova...
A vida é nova e anda nua

- vestida apenas com o teu desejo!
(QUINTANA, 2013, p. 132).

A discussão inicia-se a partir do título do poema, o qual antecipa e confirma o assunto que será tratado no texto. O uso do artigo definido particulariza o substantivo “adolescente”, demonstrando especificidade para o termo, tornando-o único, ao mesmo tempo em que se direciona a todos/as os/as adolescentes. O título do poema supõe, a princípio, a definição dicionarizada do termo, mas também remete a uma possível descrição do que é ser adolescente.

O poema inicia com um verso livre ou verso branco, afirmando que “a vida é tão bela”, mas que causa medo. Esse verso assemelha-se a um conselho, é como se o poeta estivesse iniciando um diálogo com o/a adolescente, que está, por sua vez, prestes a iniciar sua jornada no mundo adulto. Em seguida, nas segunda e terceira estrofes, o poeta justifica esse medo, afirmando se tratar de um medo fascinante, que dá energia e impulsiona a vida e não o medo paralisante e gélido. Essas duas estrofes estão conectadas por meio de uma conjunção adversativa, “mas”, que confirma a contradição. A terceira estrofe apresenta uma metáfora, explicando que o medo curioso faz “o jovem felino seguir para a frente farejando o vento”. Tal comparação confirma a ousadia e a lepidéz do/a adolescente em desejar e ansiar pela independência, características próprias do felino que o faz sair da “gruta” pela primeira vez. A expressão “gruta” faz alusão à proteção da família, uma vez que é nessa fase da adolescência que o ser humano vai se esvaindo da proteção familiar, tornando-se mais autônomo.

A quarta estrofe é construída também em verso livre e corrobora com a estrofe anterior. O adolescente, apesar do medo que lhe ofusca a visão, encontra a luz. A palavra “luz”, em oposição à escuridão pressuposta no termo “gruta”, pode apresentar muitas conotações: ideia, saída, oportunidade, conhecimento, salvação, entre outras. Diante de tantas possíveis conotações, João José R. L. de Almeida ilustra o pressuposto:

Se examinamos o Velho Testamento encontramos também, muito facilmente, toda a sorte de metáforas luminosas, tanto para ressaltar a ideia da revelação divina quanto para oferecer a possibilidade de visão da verdade ou dos mistérios do mundo pela prática religiosa [...]. Na filosofia, a transposição máxima da ideia da luz como revelação, como possibilidade de visão e como destino humano aparece, finalmente, em Platão. Na argumentação platônica, o elemento físico deixa de ser o princípio explicativo para que a verdade, a justiça e o bem, conceitos que esse filósofo elaborou, tomassem o lugar da própria luz [...]. Assim como a luz do sol torna visíveis os objetos materiais, a luz do bem torna as formas inteligíveis, isto é, visíveis aos olhos da nossa mente. Na alegoria da caverna, apresentada no Livro VII da República, o nosso mundo, aparente e corruptível, é colocado em contraste com o mundo real e perfeito das formas pela analogia do sol. (ALMEIDA, 2015, p. 44).

Diante dessa perspectiva analítica, é possível traçar um diálogo com o Livro VII²³ da obra de Platão *A República*, escrita em 380 a.C. O/A adolescente, que durante a infância vivia sob constante proteção da família, concordando com seus preceitos e valores, passa a enxergar o mundo sob um novo olhar, um olhar questionador, geralmente oposto ao de seus/as responsáveis, transgredindo-o, por meio de um novo ponto de vista. Essa possível interpretação ratifica-se com a estrutura do poema, uma vez que a adoção de versos livres na poesia, tem o objetivo de romper o formalismo da métrica e da rima, presença obrigatória nos poemas parnasianos. Consagrado pelos modernistas, o “verso livre” deu ênfase ao ritmo, transgredindo a métrica e a rima. Segundo Antonio Candido, “o uso do verso livre, com ritmos muito mais pessoais, podendo esposar todas as inflexões do poeta, permitiu deixá-la [rima] de lado” (1996, p. 40). O autor esclarece ainda que

A sensibilidade de um mundo convulsionado aceita os esquemas assimétricos na pintura, na literatura e na música. [...] E assim como a música procura fugir a tirania da dominante e do compasso, a poesia procura abandonar o metro, tornando-se o verso “inumerável” (como a música “infinita”), aderindo a ideia, abandonando a simetria silábica. O verso livre dos simbolistas, que era frequentemente “verso libertado”, sofre novas transformações; subverte as poéticas tradicionais, permite cortes bruscos, reduções inesperadas e prolongamentos indefinidos. O metro, portanto, cedeu lugar ao ritmo (CANDIDO, 1996, p 58).

Já na quinta estrofe, em “as folhas contam-te um segredo” há uma personificação. As folhas, nesse verso, remetem tanto as folhas de uma árvore quanto as folhas de um papel. As folhas das árvores podem estar associadas aos caminhos que

²³ Anexo B – Fragmento de *A República*, Livro VII – Alegoria da Caverna

o/a adolescente vai percorrer. Já as folhas de papel relacionam-se aos livros que, por sua vez, oferecem um conhecimento, até então desconhecido para o/a adolescente, por isso contam-lhe um segredo. Nesse sentido, as folhas de papel estariam correlacionadas com a palavra “luz”, presente na estrofe anterior. Uma outra interpretação possível seriam as folhas de papel como diários, que faz conexão ao advérbio “cumplimente” – exposto no verso anterior – sendo o diário cúmplice desse/a adolescente, pois ao expor seus segredos no papel, o/a adolescente reflete sobre eles desvendando seu possível segredo. As folhas, nessa acepção, são cúmplices desse/a adolescente, haja vista que, durante a adolescência a cumplicidade é algo muito comum.

O “segredo velho como o mundo” é revelado na última estrofe, que por sua vez, inicia com um chamamento (vocativo), traçando um diálogo direto com o/a leitor/a, retomando a primeira estrofe do poema. A forma verbal no imperativo afirmativo – “olha” – revela informalidade e objetiva se aproximar do/a leitor/a, tornando seu cúmplice. Essa forma verbal também concorda com o pronome oblíquo “te” presente anteriormente e o pronome possessivo “teu” apresentado no último verso. Para tanto, salienta-se que o poeta Mario Quintana é oriundo do sul do Brasil, cujo uso da 2ª pessoa do singular (tu) é característico da região.

O adolescente, na última estrofe recebe a informação de que a vida é nova e que está nua e cabe-lhe vesti-la a partir dos seus desejos. “A vida nova e anda nua” remete à ideia de um recém-nascido, uma vez que, para o/a adolescente, é uma nova fase da vida que está nascendo e ela se “vestirá” conforme seus desejos. Em concomitância, essa nudez expressa fragilidade, lembrando a efemeridade da vida, deixando implícito ao/a adolescente de que é preciso ter cautela. Por fim, vale lembrar que o poema é construído a partir de termos contraditórios, assim como a maioria dos poemas desta proposta, – beleza/medo; estaticidade/movimento; escuridão/luz; novo/velho; nudez/vestido – tecendo um diálogo com a típica personalidade do/a adolescente.

O texto seguinte é a letra da música “Não vou me adaptar” do compositor, músico e poeta Arnaldo Antunes, gravada originalmente em 1985, sendo parte integrante do álbum *Televisão* da banda Titãs.

NÃO VOU ME ADAPTAR

Eu não caibo mais nas roupas que eu cabia
 Eu não encho mais a casa de alegria
 Os anos se passaram enquanto eu dormia
 E quem eu queria bem me esquecia

Será que eu falei o que ninguém ouvia?
 Será que eu escutei o que ninguém dizia?
 Eu não vou me adaptar, me adaptar

Eu não tenho mais a cara que eu tinha
 No espelho essa cara já não é minha
 É que quando eu me toquei achei tão estranho
 A minha barba estava deste tamanho

Será que eu falei o que ninguém ouvia?
 Será que eu escutei o que ninguém dizia?
 Eu não vou me adaptar, me adaptar
 (ANTUNES, 1985).

O título da música apresenta uma negatividade relacionada à adaptação de algo. Ao invés de dar pistas sobre o assunto ou tema da canção, o título sugere uma indagação – a que ou a quem não vou me adaptar? – diante desse questionamento, muitas hipóteses podem ser levantadas, entretanto a resposta se dará tão somente ao longo da leitura do texto.

A primeira estrofe retrata as mudanças físicas – “eu não caibo mais nas roupas que eu cabia” – e psicológicas – “eu não encho mais a casa de alegria” – e a velocidade com que isso se deu – “os anos se passaram enquanto eu dormia”. Além disso, o último verso “e quem eu queria bem me esquecia” revela o amor platônico, tão comum entre os/as adolescentes.

A segunda estrofe, que será repetida ao longo da música, apresenta duas questões “será que eu falei o que ninguém ouvia” e “será que eu escutei o que ninguém dizia”. Essas questões confirmam o exposto em Platão, uma vez que o/a adolescente apresenta ideias divergentes ao do/a adulto/a e assim, ambos entram em confronto. Nesse sentido, configura-se nesses versos uma crítica, uma vez que na sociedade, o/a adolescente, geralmente, é estigmatizado/a, ou seja, seu ponto de vista não é considerado relevante, pois o/a adolescente, para os/as mais velhos/as, é muito jovem e por isso inexperiente. A partir disso, o eu-lírico afirma que não vai se adaptar, confirmando que a adolescência é uma fase conflitiva, já que implica diversas mudanças, tanto físicas quanto psicológicas, além da necessidade de se confirmar como sujeito

capaz de exercer sua cidadania na sociedade. A terceira estrofe, por sua vez, retrata novamente as mudanças físicas ocorridas no/a adolescente e mais uma vez revela sua dificuldade nessa aceitação.

As discussões de leitura prosseguem com o poema “Retrato” de Cecília Meireles, publicado primeiramente em 1937, no livro *A viagem*. Contudo, o poema aqui transcrito pertence a obra *Antologias poéticas*, de 2001.

RETRATO

Eu não tinha este rosto de hoje,
assim calmo, assim triste, assim magro,
nem estes olhos tão vazios,
nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
tão paradas e frias e mortas;
eu não tinha este coração
que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
tão simples, tão certa, tão fácil:
- Em que espelho ficou perdida
a minha face?
(MEIRELES, 2001, p.18).

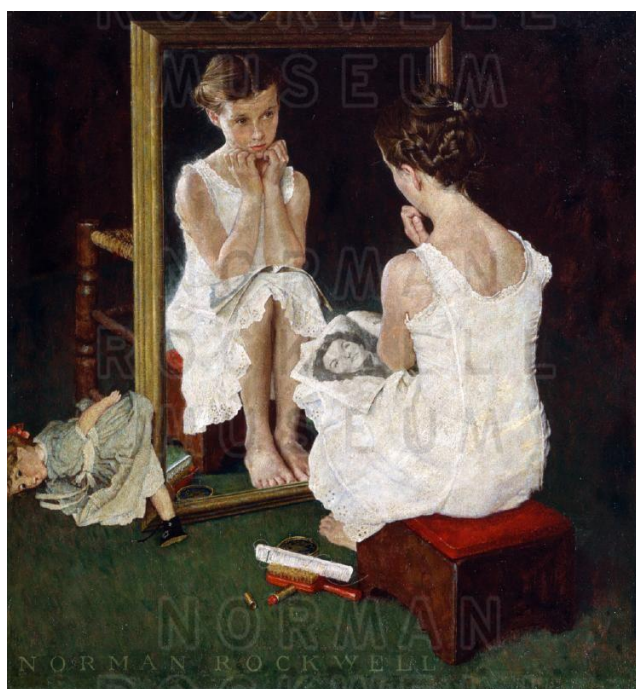
Nesse texto de Cecília Meireles as transformações físicas e psicológicas também se evidenciam e da mesma forma que no texto de Antunes, a aceitação dessas mudanças não é vista positivamente. O título do poema é, para tanto, composto por um único substantivo. Bem como no texto de Quintana, é possível pressupor uma descrição dicionarizada do termo, mas também é possível tecer reflexões sobre a expressão e a partir disso, inferir o assunto ou tema do poema.

A primeira estrofe do texto descreve o rosto de alguém e a partir de então, algumas hipóteses podem ser levantadas. Trata-se de um rosto envelhecido, aparentemente “sofrido”, em comparação a um rosto anterior, pressuposto num retrato ou espelho. Diante disso, o eu-lírico descreve que houve muitas mudanças em seu olhar, em suas mãos e em seu sorriso. Assim como nos textos anteriores, a contrariedade se faz presente, uma vez que há sempre um momento anterior se contrapondo com um momento atual que, por sua vez, encontra-se sempre em conflito. Neste caso, a

passagem da juventude para uma idade posterior, causam medo e insegurança, contudo é preciso aceitá-las, conforme se comprova nos últimos versos de “Retrato”: “eu não dei por esta mudança, / tão simples, tão certa, tão fácil”.

Em relação à organização do poema, as estrofes do texto de Meireles são construídas a partir de elementos metonímicos, já que sua descrição se baseia em partes do corpo, tornando possível a inferência de um todo. Observa-se, igualmente, elementos sinestésicos presentes em “lábio amargo” e “mãos frias”. Por fim, na construção dos versos do poema verifica-se o uso constante do paralelismo sintático, reforçando o tom melancólico do texto.

Vale incluir nesse estudo, duas obras de arte de Norman Rockwell, visto que tais obras – *Menina no espelho* de 1954 e *Autorretrato triplo* de 1960 – tecem um interessante diálogo com os textos apresentados anteriormente.



Girl at Mirror, Norman Rockwell, 1954²⁴

A obra de Rockwell (1954) retrata uma menina em um importante momento de transição de sua vida: a passagem da infância para a adolescência. Essa transição é, no entanto, bastante conflituosa, uma vez que ao observar seu rosto no espelho, ela questiona sua beleza e se compara com a imagem da mulher retratada em seu

²⁴ As imagens de Norman Rockwell estão disponíveis em <<http://www.nrm.org/>>. Acesso em 25/09/2016.

colo, desejando, provavelmente, ser igual a ela. Os elementos presentes na pintura e as cores sugerem e confirmam essa fase contrastante pela qual a menina está passando. A boneca aparece “jogada” ao chão, como se há pouco a menina ainda brincasse com ela. No lado oposto à boneca e mais próximo à menina, batom, escovas e maquiagem confirmam a entrada e o desejo para a fase da adolescência. A contraposição da iluminação, o lado mais iluminado e com predominância de tons claros, é o lado onde está a menina, já o lado atrás do espelho é mais escuro, sinalizando uma fase já concluída. A boneca, por sua vez, encontra-se no meio, enquanto que os demais elementos se encontram na parte mais iluminada da pintura. O vestido branco confirma a inocência e a ingenuidade da infância e se contrapõe com a banqueta em vermelho que enfatiza o anseio para o mundo adulto.



Triple Self-Portrait, Norman Rockwell. 1960.

Já a obra de 1960, de Rockwell, retrata o próprio pintor e seu desejo de permanecer jovem. Bem como nos textos analisados, a contrariedade e o conflito nas mudanças se fazem presentes na obra. Semelhante ao texto de Meireles, Rockwell não reconhece sua face envelhecida e assim retrata-se bem mais jovem do que sua imagem refletida no espelho. O anseio pela permanência da juventude confirma-se na pintura, uma vez que o rosto rejuvenescido do artista está centralizado e ganha ênfase

na obra como um todo. Além disso, o rosto refletido no espelho tem o semblante entristecido, cuja confirmação se dá em relação à posição do cachimbo que segura na boca, contrapondo-se com o retratado na pintura. Vale ressaltar que o pintor, ao se autorretratar inspira-se em autorretratos de pintores consagrados, como se pode observar na parte superior e direita da tela que se localiza entre o espelho e o pintor. Respectivamente tais autorretratos são de Albrecht Dürer, Rembrandt Van Rijn, Pablo Picasso²⁵ e Van Gogh. Ainda na tela e à esquerda, vários esboços em tamanhos menores do autorretrato. No espelho, cuja imagem do pintor é refletida, há uma águia – símbolo representante dos Estados Unidos – e junto dela um pequeno escudo assemelhando-se à bandeira estadunidense, confirmando assim, a nacionalidade do artista. Ao chão e à direita um cesto de lixo cheio, insinuando que esta não é a primeira pintura. Os pincéis jogados ao chão, o livro aberto e um copo com uma bebida de cor preta, confirmam que o pintor está há algum tempo nesse trabalho.

Esta proposta é enriquecida com os textos de Carlos Queiroz Telles: “Eu em mim”, “Perguntas” e “Estação Primavera”, publicados, primeiramente, em 1990 no livro *Sonhos, grilos e paixões*. Contudo, os poemas aqui transcritos pertencem à 3ª edição do livro.

ESTAÇÃO PRIMAVERA

Esta não é plataforma de embarque
porque a viagem começa bem antes,
mas é a primeira estação de passagem
para a descoberta final de si mesmo.

Não há bilhete que indique o destino,
nem placa, nem guia, nem mão, nem ensino.
A estrada exige somente coragem,
difícil traçado do próprio caminho.

O tempo é de sobra a existência contínua.
Espelhos não mostram o percurso dos anos.
O prazer da aventura e a paixão pela vida
sustentam ilusões e compensam enganos.

Para o corpo entregue à emoção timoneira
O horizonte mais amplo é frágil fronteira.
Tudo é passível de um gesto mais longe.
Tudo é possível de um novo começo.

²⁵ Roger Penrose (1981), em sua obra sobre Pablo Picasso, retrata um quadro de 1929 – *Bust of woman with Self-portrait* – que se assemelha em muito ao exposto em Rockwell.

O vento de popa estilhaça correntes:
antigas amarras de afagos paternos,
trilhas seguras em mapas eternos,
palavras visíveis ao som de um olhar.

Nada resiste à invenção do momento.
Ser é um saber que respira no peito.
Dor é o sabor de um encanto desfeito.
Amar é saber o sabor de um cheiro.

A alegria se colhe na mão companheira,
a solidão se semeia à beira do amor.
(TELLES, 2013, p.62).

O título do poema é ambíguo, uma vez que, numa primeira leitura, pode-se fazer referência às quatro estações do ano, sendo uma delas a primavera. Já, numa segunda leitura, faz referência aos pontos de parada, plataformas de trens ou ônibus, onde os passageiros embarcam e desembarcam. Além disso, a palavra primavera é procedente do Latim – *primo vere* – que significa “primeiro verão”, ou seja, a estação que antecede o verão. No hemisfério norte, a estação primavera é a primeira do ano, enquanto que inverno é a última. Geralmente, as estações do ano são utilizadas como analogia para se explicar a passagem do tempo na vida das pessoas. A primavera é, normalmente, associada à “flor da idade”, isto é, a adolescência, o início de uma longa jornada. O verão, por sua vez, faz analogia à fase adulta, enquanto que o outono encaminha o indivíduo para o amadurecimento da jornada e, por fim, o inverno que é análogo à etapa final da vida, fechando, portanto, um ciclo. Popularmente, o termo primavera também faz referência à idade de pessoas jovens – “quantas primaveras?” – em substituição ao termo “anos”.

As duas primeiras estrofes do poema relacionam-se com as duas acepções apresentadas no título. Entretanto, a primeira estrofe afirma que não se trata de uma plataforma de embarque, já que “a viagem começa bem antes” fazendo alusão à infância, pois no terceiro verso, o poeta afirma que a estação primavera “é a primeira estação de passagem”, a passagem da infância para a adolescência, sendo a primeira para uma descoberta de si mesmo. A segunda estrofe também afirma que não há bilhetes indicando o destino, nem quaisquer outros sinais ou ensinamentos, a estrada a ser traçada exige tão somente coragem.

A construção do poema parte basicamente de metáforas e enfatiza a juventude de forma a responsabilizar o/a jovem pela construção de sua vida, já que não há mais “amarras de afagos paternos”. Ademais, o poema afirma a possibilidade que

ele/a tem de inovar e renovar o caminho que escolhe percorrer. O poema oferece uma leitura que transmite tranquilidade, como se comparado a uma viagem de navio, as expressões “timoneira” e “popa” confirmam essa comparação. O ritmo é garantido pelas rimas que se alternam, assemelhando-se ao balanço das ondas e o deslizar do navio em alto mar, ganhando velocidade, como em “o vento de popa estilhaça correntes”. As estrofes são organizadas em quartetos, sendo a última um dístico, como se o navio tivesse chegado ao seu destino, finalizando a viagem.

Este primeiro texto de Carlos Queiroz Telles confirma um íntimo diálogo com o primeiro texto que iniciou esta proposta interventiva, trata-se de uma retomada que confirma a construção de identidade do sujeito. O segundo texto do autor é, conforme já mencionado, “Perguntas”.

PERGUNTAS

Espelho,
 espelho meu,
 dissei-me se há alguém
 mais atrapalhada,
 mais confusa,
 mais entusiasmada,
 mais preguiçosa,
 mais esquisita,
 mais animada,
 mais perdida,
 mais alegre
 e mais apaixonada
 do que eu?
 (TELLES, 2013, p.13)

Apesar do título do poema estar no plural, o poema é todo organizado em uma única estrofe e encerra com uma única interrogação. A pluralidade do título fica implícita nos vários questionamentos que o eu-lírico faz. Os três primeiros versos do poema fazem alusão ao conto de fadas *Branca de Neve e os sete anões*, contudo como uma paródia, mostra bem as dúvidas de uma adolescente que, ao contrário do conto de fadas, não se preocupa com a beleza, mas com outras características típicas da adolescência, porém, tais peculiaridades não se refletem no espelho. Embora alguns desses atributos possuam uma conotação negativa, a construção do poema garante que elas sejam vistas de forma muito positiva, uma vez que os traços pejorativos se misturam com os valorativos, ressaltando a personalidade paradoxal do/a adolescente.

Aproximar o conto de fadas ao poema é um recurso do poeta, pois garante que o/a adolescente se identifique e reconheça a intertextualidade, uma vez que tais textos fizeram parte da infância que ele/a deixou há pouco. O paralelismo sintático – advérbio e adjetivo – é a base de construção do poema. A repetição do advérbio “mais” assegura a gradação ascendente dos adjetivos, intensificando-os, bem como a rapidez no ritmo. O poema, apesar de apresentar um questionamento, este, por sua vez, é otimista, pois visa confirmar positivamente as mudanças físicas e psicológicas que o/a adolescente vive. Em “Eu em mim” o autor confirma essa aceitação:

EU EM MIM

Enfim, este é o meu corpo,
flor que amadureceu.

Estalo os dedos, é sonho.
Respiro fundo, é brisa.
Estendo os braços, é asa.
Libero as fibras, é vôo.

Esperança resolvida,
verso que ficou pronto.
Meu corpo é assim.

Olho seu rosto, mistério.
Ouço sua voz, estrangeira.
Cheiro seu suor, lembranças.
Sinto sua pele... sou eu!

Sou eu para a dor e o prazer,
para o sabor e o saber,
para a emoção de viver
viagem tão companheira...

Sou eu sim,
sou eu assim,
sou eu enfim
com meu corpo em mim!
(TELLES, 2013, p. 22).

Nesse poema, Telles ressalta positivamente as mudanças presentes no/a e do/a adolescente, confirmando a receptividade do jovem com esse novo ser que se desenvolve. O poema constrói-se partindo de metáforas, suas estrofes são irregulares, ora compostas por dísticos e tercetos, ora por quartetos. O paralelismo sintático assegura o ritmo e a musicalidade. A última estrofe reforça a importância de o/a adolescente se aceitar como é, melhorando sua autoestima, aumentando sua confiança.

Por fim, a proposta apresenta dois poemas de Sérgio Capparelli, “De salto alto” e “A primeira cerveja”, ambos publicados em *Restos de Arco-Íris* de 1985. Para tanto, os textos aqui transcritos compõem a 10ª edição do livro.

DE SALTO ALTO

Mariana, de salto alto,
pinta os lábios de vermelho
põe a bolsa a tiracolo
e se adora no espelho.

Mariana de salto alto
com a pálpebra sombreada
bate a porta, sai pra rua,
toma o rumo da calçada.

Mariana de salto alto
vai andando sozinha
com vontade de comer
um sorvete de casquinha.

O guarda para o trânsito,
engole o apito, leva um susto
e vê passar Mariana
equilibrando-se a custo.

Do outro lado da rua
o espelho da vitrina
olha bem pra Mariana
- Não és mais uma menina.
(CAPPARELLI, 2011, p. 24).

Organizado em cinco quartetos, o poema de Caparelli assegura o ritmo e a musicalidade com o uso de rimas alternadas. Nesse poema, a adolescente Mariana demonstra confiança, embora ainda custe a se equilibrar no salto alto e sinta vontade de comer um sorvete de casquinha. Com esses versos o poeta ratifica a fusão de menina e mulher em um único ser: a adolescente Mariana. Apesar de receber um nome, este, por sua vez, é simbólico e representante de todos os/as adolescentes. A última estrofe, em oposição ao poema “Perguntas” de Telles, em que a adolescente “conversa” com o espelho, neste de Caparelli, é o espelho quem responde, antes mesmo de ser perguntado. O espelho, nesse caso, é o alter ego de Mariana, que se satisfaz e se orgulha de sua aparência. Em “A Primeira Cerveja”, Caparelli confirma a vontade de antecipar a fase adulta e negar de vez a infância.

A PRIMEIRA CERVEJA

Não sei por que, logo agora,
 com o Café vazio,
 crio coragem, ocupo a mesa,
 "Uma cerveja, garçom!"
 "Quantos copos?" "Um."
 Ele vacila: "E a tua idade?"
 "Dezoito." "Ah, bom!"
 e se abaixa atrás do balcão
 tump, ecoa a tampa
 e ele tem nas mãos o abridor,
 desconfia que sou de menor, e sou,
 empertigo, estufo o peito,
 me vejo no vidro em desalinho
 e me inquieto.
 Na primeira cerveja que peço sozinho,
 onde o Lico? o Antonio? o Alfredo? o Dino?
 e a cerveja enche o copo
 faz colarinho
 e sinto no ar a pergunta
 "Que idade tem esse menino?"
 e eu bebo, devagar eu bebo,
 e saboreio o amargo do levedo,
 queria que me visses, Mariana,
 embora em desalinho,
 pois eu sou um homem, não sou mais menino
 na primeira cerveja que bebo sozinho.
 (Capparelli, 2011, p. 29).

O poema de Sérgio Capparelli traz um adolescente que transgride uma lei em busca de se auto afirmar enquanto homem. Semelhante ao poema apresentado anteriormente, este, apresenta-se também como uma narrativa. A musicalidade e ritmo do poema é garantido pelas rimas, os versos são bem irregulares e o poema está organizado em única estrofe. Apesar do alter ego do eu-lírico, a sua insegurança é retratada no poema, como nos versos "me vejo no vidro em desalinho/ e me inquieto", bem como no outro poema do autor, a fusão do menino e do homem concretiza-se. A necessidade de auto afirmar, por meio de elementos próprios do mundo adulto, pode ser comprovada nos versos "queria que me visses, Mariana,/ embora em desalinho,/na primeira cerveja que bebo sozinho". A expressão "de menor" transgride a gramática, bem como todo o poema em sua estrutura, visa a transgressão de uma norma estabelecida, assemelhando-se a atitude do adolescente. Vale ressaltar que, diferentemente, do que normalmente acontece, em que os meninos tomam sua primeira cerveja junto aos amigos, nesse poema, o eu-lírico toma sua primeira cerveja sozinho, confirmando a necessidade de se auto afirmar para si mesmo.

À guisa de conclusão dessa primeira parte da proposta, os poemas aqui selecionados destacam, em suma, as transformações do corpo, da postura, da atitude e do ponto de vista do/a adolescente, além de tecer reflexões sobre dilemas pessoais, familiares e da sociedade como um todo.

4.3 Aplicabilidade da proposta em sala de aula

Inspirando-se na epígrafe que inicia o capítulo, é importante, de antemão, o/a professor/a compreender a peculiaridade dessa fase da vida, a adolescência. De acordo com Granville Stanley Hall a “[...] adolescência é mais que puberdade”, uma vez que “[...] rapazes e moças [...] precisam primeiro sentir a emoção. Eles precisam sentir o formigamento, queimar” (*apud* SAVAGE, 2009, p. 82-85). Savage também acrescenta que:

[...] Para Hall, a adolescência era, acima de tudo, uma condição volátil: “Os *teens* são emocionalmente instáveis e fáticos. É a idade da embriaguez espiritual. É um impulso natural para experimentar estados psíquicos ardentes e fervorosos, e caracteriza-se pela emotividade” (SAVAGE, 2009, p. 87).

Geralmente, os/as adolescentes são cunhados/as de preguiçosos e desinteressados, o que não é verdade. O/A adolescente precisa receber estímulos específicos, precisa de alguém que entenda sua condição peculiar. Por isso, antes de mais nada, o/a professor/a, ao aplicar a presente proposta, precisa ter apreço ao texto poético, condição impreterível para o sucesso nesta intervenção, uma vez que não se convence o outro daquilo que nem mesmo se acredita. Além disso, é preciso ter receptividade e respeito às hipóteses que serão levantadas pelos/as alunos/as, pois, conforme já discutido neste estudo, a criança é mais espontânea e aberta à participação em sala de aula, já o/a adolescente é bem mais retraído/a. Apoiando-se em Hélder Pinheiro (2007), seguem algumas sugestões que visam a formação de leitores/as em poesia. Para tanto,

[...] é preciso acreditar que a poesia é essencial à vida. Que o acesso a ela é um direito de toda criança e de todo jovem. Se a criança ou o jovem vai depois se tornar um leitor de poesia não temos como afirmar, mas temos o dever de levá-lo a ter contato com uma poesia em que estejam representados seus desejos, suas dúvidas, seus medos, suas alegrias, enfim, sua experiência de vida (PINHEIRO, 2007, p. 89).

Nesse sentido, antes de levar a presente proposta para a sala de aula, o/a professor/a precisa ler e reler os poemas em voz alta. “[...] A leitura que não seja minimamente adequada compromete a apreciação e o reconhecimento do valor da obra” [...] ler em voz alta é um modo de acertar a leitura, de adequar a percepção a uma realização objetiva (PINHEIRO, 2007, p. 34).

Citando Adler e Doren, Pinheiro (2007, p. 35-36) aponta três normas para a leitura de poemas. A primeira baseia-se na leitura como um todo. É preciso ler todo o poema quer esteja entendendo ou não. Tal procedimento visa assegurar o entendimento de uma unidade e não de parte dos poemas. A segunda norma reside no fato de ler todo o poema novamente, contudo dessa vez, é importante lê-lo em voz alta, pronunciando cada palavra, cada verso. A terceira e última norma é atentar-se para a escolha das palavras feita pelo poeta, para a repetição de algumas delas, para o ritmo e a musicalidade expressa nos versos e nas palavras. Essa “técnica”, certamente, proporcionará o entendimento do poema. Esses três passos, segundo o autor, devem ser utilizados com os/as alunos, “[...] num exercício conjunto de descobertas. Sobre tudo com alunos/as das últimas séries do ensino fundamental” (PINHEIRO, 2007, p. 36).

Pinheiro adverte que a leitura em voz alta não é unanimidade entre teóricos e críticos. Alfredo Bosi (1998, p. 279-280) explica que se o/a leitor/a, ao ler o poema em voz alta, conseguiu dar um tom adequado ao poema, ele/a, decerto, terá realizado uma boa compreensão do texto. Já Emil Staiger (1975) esclarece que o poema deve ser declamado, entretanto, essa declamação deve ser cultivada entre grupos ou círculos pequenos de pessoas (*apud* PINHEIRO, 2007, p. 37).

Isto posto, Pinheiro conclui que “determinados poemas pedem um certo clima que num ambiente de desconcentração, de barulho podem não ser apreciados no que têm de melhor” (PINHEIRO, 2007, p. 38). T.S Eliot (1991, p. 27) também afirma que “a maior parte da poesia atual é escrita para ser lida em solidão, ou em voz alta em pequenos grupos”.

Diante do exposto, é de incumbência docente manter um diálogo saudável com seus/as alunos/as e juntos escolher a melhor maneira para a leitura dos poemas. Contudo, a leitura silenciosa, embora dominante na escola, nem sempre é bem-sucedida. Rildo Cosson (2014b, p. 98) observa que a dificuldade de leitura dos textos literários é agravada, se permanecer tão somente na leitura individual. Embora a aula de literatura requeira um insubstituível e primeiro passo: o encontro do/a aluno/a com a obra. No que se refere a leitura de poemas, o assunto é ainda mais delicado, a leitura tão somente silenciosa não é adequada e não deve ser a única prática para a leitura do gênero poético/lírico.

Harvey Daniels (2002, p. 18-22) defende uma atividade de leitura literária em que grupos de alunos/as se reúnem em círculos de literatura para discutir a leitura de uma obra. Tal círculo, segundo o autor, tem algumas características essenciais, que serão adaptadas, especificamente para a leitura dos poemas aqui propostos: a) Os poemas, a partir dos títulos, poderão ser previamente escolhidos pelos/as alunos/as, já que todos os poemas presentes nesta proposta, tecem um diálogo sobre um único tema; b) Os grupos são temporários e pequenos, ou seja, reúnem-se para a leitura de um poema de quatro a cinco alunos/as que devem trocar de grupo no próximo poema; c) Os grupos leem diferentes poemas ao mesmo tempo; d) As atividades dos grupos obedecem a um cronograma de encontros que devem ser previamente estabelecidos pelo/a professor/a, respeitando o número de aulas que tem durante a semana; d) Registros feitos durante a leitura são fundamentais para desenvolver a discussão sobre o poema, podendo ser um diário de leitura; e) As discussões em grupo devem ser livres para que os/as alunos/as sintam-nas como um processo natural de discussão, contudo, é importante que o/a professor/a esteja sempre mediando tais discussões; f) Uma aula de círculo de literatura é uma aula divertida, com muita interação entre os/as alunos/as, nesse momento, é importante que o professor incentive a leitura em voz alta dos poemas; g) A função do/a professor/a é dar condições para que a atividade aconteça, agindo como um facilitador (*apud* COSSON, 2014b, p. 140).

Além disso, o/a professor/a, em um círculo maior, deve: a) ampliar a leitura dos textos, criando conexões com algum momento da vida dos/as alunos/as, facilitando sua identificação com os textos; b) tecer algumas perguntas de cunho analítico, como por exemplo, qual o sentido deste ou daquele verso, desta ou daquela palavra?; c) escolher uma determinada estrofe para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, seja

porque seu entendimento é mais complexo ou essencial ao poema; d) projetar as imagens de Rockwell aqui apresentadas e tecer um diálogo com os poemas; e) oportunizar a audição da música de Arnaldo Antunes e, igualmente, relacioná-la aos poemas; f) discutir e incentivar a pesquisa, em dicionários, de palavras que os/as alunos/as julgam difíceis ou relevantes ao poema; g) estimular a pesquisa dos/as autores/as dos poemas, para que busquem informações contextuais que são relevantes para o texto (COSSON, 2014b, p. 143).

Como o/a professor/a tem em mãos uma antologia de poemas, ele/a pode proporcionar a leitura livre e, havendo clima e interesse, pode se conversar sobre os poemas lidos, proporcionando o diálogo entre eles, aula a aula. Diante disso, o/a docente deve reservar pelo menos uma aula por semana para a realização dessa atividade. Pode-se descer ao pátio ou a um espaço maior ao ar livre, ir à biblioteca ou qualquer outro lugar da escola, o objetivo é promover a leitura livre, pessoal ou em duplas, um lendo para o/a outro/a o poema escolhido para aquela aula. Dessa forma, o/a professor/a deverá providenciar várias cópias de um mesmo poema. Nestas aulas, os/as alunos/as podem sentar nas escadas, deitar no chão, ficar lendo e andando...

A descoberta do prazer é o objetivo principal para estas aulas. Às vezes, alguns/as alunos/as, principalmente no início, podem sentir dificuldade para se concentrar e, conseqüentemente, atrapalhar a dinâmica da atividade, contudo, o/a professor/a deve sempre manter o diálogo, com vistas a mostrar para esses/as alunos/as o que eles/as estão perdendo ao deixar de aproveitar momentos tão prazerosos de leitura (PINHEIRO, 2007, p. 39-40).

O/A professor/a pode também, a cada poema aqui sugerido, alternar o procedimento de leitura. Outra proposta interessante, principalmente para os poemas de Sergio Capparelli, é o Jogo Dramático a partir de poemas. Pinheiro (2007, p. 56) oferece um passo a passo:

01. Afastar as carteiras, deixar bastante espaço no centro da sala; 02. Alunos e professor (a) sentam-se no chão, formando se possível um círculo; 03. Entregar uma cópia do poema a cada aluno; 04. Leitura silenciosa por todos, seguida de uma leitura oral expressiva pelo professor; 05. Iniciar um diálogo sobre o poema: gostou? O que mais gostou? O que achou diferente? O que achou engraçado? Etc.; [...] ²⁶ 09. Propor um Jogo Dramático [...]; 10. Organizar o Jogo: quem representa o quê? onde fica? Dar uma ordenação mínima às ações (sequência possível [...]); 11. Iniciar o Jogo: incentivar ao máximo a improvisação que é a base do Jogo Dramático (falas, gestos, movimentos, etc.); 12. Depois de iniciado, o jogo pode ser interrompido rapidamente quando houver algum impasse. Evitar parar muitas vezes. Não importa muito aqui a qualidade teatral das cenas, antes, o jogo criativo, o envolvimento alegre e espontâneo de todos; 13. Encenado o jogo, discuti-lo com os alunos: deixá-los comentar livremente; 14. Conclusão: todos sentados em círculos e o professor relê o poema que motivou a atividade (PINHEIRO, 2007, p. 56-58).

O Jogo Dramático mencionado no trecho acima, requer um trabalho cuidadoso que envolve o corpo e movimento. Para Iser (2002, p. 105) “o autor, o texto e o leitor são intimamente interconectados em uma relação a ser concebida com um processo em andamento que produz algo que antes inexistia”. Segundo o autor, a leitura constitui um jogo, em que os/as autores/as jogam com os/as leitores/as, sendo o texto o campo do jogo. Nesse sentido, há vários modos de se jogar com o texto, dentre eles, um modo de jogo é o do prazer (ISER, 2002, p. 107-117) e é esse prazer que vai movimentar o corpo. Por isso a necessidade de envolver a leitura dos poemas numa atmosfera que garanta sua satisfação ao ler o texto. Segundo Paul Zumthor (2000) – em consonância ao exposto no segundo capítulo por Annie Rouxel (2013) quando a autora se refere à “escuta flutuante” – é o corpo que reage ao contato saboroso dos textos de que amamos, é ele que vibra a cada leitura. “O corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos. Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo” (ZUMTHOR, 2000, p. 23).

O texto poético é singular e para o autor, ele aparece com efeito, como um tecido perfurado de espaços brancos, interstícios a preencher, exigindo constante intervenção externa, de sensibilidade única, bem como de um dinamismo pessoal para serem preenchidas e fixadas tais lacunas, ainda que provisoriamente. O texto vibra, o/a leitor/a recebe-o, estabilizando-o e, então, quem vibra de corpo e alma é o/a leitor/a. As lacunas, desse modo, constituem como um espaço de liberdade, “ilusão

²⁶ Os passos suprimidos referiam-se especificamente ao poema “Leilão de Jardim”, de Cecília Meireles.

pelo fato de que só pode ser ocupado por um instante, por mim, por você, leitores nômades por vocação. Também assim, a ilusão é própria da arte. A fixação, o preenchimento, o gozo da liberdade se produzem na nudez de um face a face (ZUMTHOR, 2000, p. 53).

Por fim, “a leitura do texto poético é a escuta de uma voz. O leitor, nessa e por essa escuta, refaz em corpo e em espírito o percurso traçado pela voz do poeta: do silêncio anterior até o objeto que lhe é dado, aqui, sobre a página (ZUMTHOR, 2000, p. 82).

O/A professor/a, além de propiciar o “sentir” do texto poético, assegurando seus efeitos sensoriais, necessita garantir, igualmente, sua apreensão. Neusa Sorrenti (2009, p. 118) explica que a poesia pode ser apresentada à criança através “de cantigas de roda, canções folclóricas, parlendas, cadência marcada com palmas, instrumentos de percussão” e que dessa forma, o poema se transforma numa divertida brincadeira e em concomitância, estimula a percepção da sensibilidade. Segundo a autora, “ele pode até desempenhar, por meio do jogo, uma função catártica” (SORRENTI, 2009, p. 119).

A autora complementa, ainda, que não só as crianças apreciam cantar poemas, mas os/as adolescentes acolhem tal atividade com muito interesse. Os/as alunos/as, normalmente, conhecem muitas músicas e, com um pouco de treino, certamente, eles/as descobrirão uma melodia que se adaptará ao poema que mais apreciaram (SORRENTI, 2009, p.119). Nas escolas, geralmente, há sempre algum/a aluno/a ou até mesmo algum/a professor/a que seja músico/a ou que participa de algum projeto ou aulas para aprender a tocar um instrumento. Essas pessoas podem enriquecer a atividade, uma vez que incentivam os demais e promovem um importante diálogo entre as artes.

Sorrenti (2009, p. 123-131) propõe a ilustração do poema, contudo, citando Ricardo Azevedo (1991, p. 39) esclarece que as ilustrações e os desenhos “não devem tomar o texto ao pé da letra”. Assim, a ilustração, nesse sentido, deve ser uma ampliação de significados do texto. Alguns/as adolescentes têm grande habilidade para o desenho, seria interessante motivá-los/as para a ilustração de um dos poemas apresentados.

A autora também indica a criação de um minidicionário poético. O/a professor/a orienta o/a aluno/a a escolher uma palavra que esteja presente nos poemas apresen-

tados e, ele/a atribui “uma interpretação bem poética, dizendo coisas que ela lhe sugere, descobrindo para que ela serve”, ou ainda, pode orientá-lo/a a elaborar “perguntas que se configurem como minipoemas” (SORRENTI, 2009, p. 131).

A obra de Adriana Falcão *Pequeno dicionário de palavras ao vento* em que um dos “verbetes” configurou-se como epígrafe deste capítulo, pode ampliar o horizonte do/a docente e, conseqüentemente do/a aluno/a durante esse processo de criação.

Outra proposta é o Envelope-surpresa. Esta atividade visa ampliar a perspectiva do/a aluno/a, indo além dos textos aqui apresentados. Porém se o/a professor/a desejar, poderá preservar a temática. O/A docente pode, a partir de revistas e jornais, recortar muitas palavras e colocá-las, aleatoriamente, em um envelope. A única ressalva é que o/a professor/a deve colocar a mesma quantidade de palavras em todos os envelopes. Os/as alunos/as, semelhantes a “Receita para formar um poema Dadaísta”, de Tristan Tzara, formarão versos com estas palavras e se for necessário poderão acrescentar outras palavras escritas a mão (SORRENTI, 2009, p. 133).

Sorrenti (2009, p. 137-140) sugere, ainda, que a partir de uma gravura ou fotografia o/a professor/a pode estimular a criação de textos poéticos. O/A docente escolhe uma imagem ou fotografia e, junto aos/as alunos/as, observa bem os objetos ou seres retratados. Na lousa, no papel *craft* ou ainda no *data show*, o/a professor/a, sempre em trabalho conjunto com os/as alunos/as, faz duas listas, escrevendo na primeira os nomes dos seres ou coisas que aparecem na imagem (substantivos). Na segunda lista, atribui qualidades a esses substantivos. As duas listas servirão de base para que os/as alunos/as produzam seus poemas.

Inspirada em Bartolomeu Campos de Queirós (1992) a autora sugere uma atividade que, a partir de uma palavra qualquer é possível gerar outras. “A técnica baseia-se na supressão de letras de uma palavra, sem inverter a sua ordem, gerando novas palavras, que darão suporte à construção do poema” (SORRENTI, 2009, p. 140-141).

A última proposta de Sorrenti (2009, p. 143) consiste na continuação de um poema. O/A professor/a e a turma escolhem um/a poeta e um dos seus poemas. Em seguida, transcreve, em cartolina ou papel pardo, os versos iniciais desse texto. Os/as alunos/as devem continuar a escrita desse poema, contudo sem conhecer os versos subsequentes. Após a apresentação dos poemas produzidos pelos/as alunos/as, o professor propõe a leitura do poema original e, assim, discutem as semelhanças e

diferenças entre um e outro texto. Vale ressaltar que tal comparação não visa inferiorizar o trabalho do/a aluno/a, uma vez que se trata de dois textos diferentes, portanto, um não é superior ao outro. Por isso, um elogio sincero sobre um ou mais aspectos do texto produzido pelo/a aluno/a é fundamental nesse processo.

Rildo Cosson (2014a, p. 130) também sugere atividades que podem tanto finalizar quanto iniciar a leitura de uma sequência de atividades. “Laços de palavras”, por exemplo, consiste na seleção de palavras que tenham um mesmo final, como se fossem rimas. O/A professor/a escreve cada uma dessas palavras em pequenos papéis e distribui aos/às alunos/as, que, por sua vez, formarão frases a partir dela, contudo, essa palavra deverá ficar no final da frase. Depois a turma, em círculos, vai unindo as frases e assim formam um poema. Salienta-se que as palavras podem ser extraídas dos poemas que serão trabalhados ou, ainda, podem ser palavras que pertençam à temática que será privilegiada.

O jogral consiste na dramatização ou recitação de um poema. Os/as alunos/as são divididos/as em grupos de vozes. “É o correspondente falado do canto coral”. O/A professor/a organizará o jogo de vozes, indicando quando e quem deve falar. Os versos devem ser memorizados e encenados semelhantes a uma peça teatral (COS-SON, 2014a, p. 132).

Sorrenti (2009, p. 144-150) sugere, por fim, que todo esse trabalho não deve ficar restrito à sala de aula. Dessa forma, a autora indica formas de extrapolar esse ambiente. Dentre as propostas elencadas pela autora, está a organização de um livro com os melhores poemas produzidos pelos/as alunos/as que será disponibilizado para empréstimo na biblioteca ou sala de leitura da escola, além de diversas formas de expor o trabalho dos/as alunos/as, tais como: os poemas em bandeirolas de festa junina; os poemas em flores de cartolinas; os poemas compondo um álbum, que pode se configurar em catálogo ou sanfonado.

Cosson (2014a, p. 133), por sua vez, propõe o “Varal poético” e o “Mural da leitura”. Semelhantes aos de Sorrenti (2009), contudo, só mudam a forma de exposição dos poemas. No primeiro, os poemas são escritos em folhas de papel e presos por um grampo em um cordão. Uma variante bastante lúdica do “varal de poesias” é reproduzir nas cartolinas ou papel cartão, a silhueta de roupas como calças, camisetas e vestidos. Os prendedores podem ser decorados com tecidos, com *glitter*, miçangas ou, ainda, serem pintados com tinta guache ou látex. Já o mural de poesia consiste numa larga folha de papel pardo que cobre uma parede toda. Os poemas são colados

aleatoriamente nesse papel. Os/as alunos/as podem ilustrar ou colar figuras, personagens ou objetos.

Vale lembrar que todas as propostas aqui apresentadas, servem como ponto de partida para a elaboração e adaptação para outras tantas. Algumas propostas sugeridas são velhas conhecidas dos/as professores/as, para outros/as, talvez, possam ser novidades. Esta proposta não visa “inventar a roda”, mas priorizar o trabalho com o texto literário, principalmente os textos do gênero poético/lírico. Todas estas sugestões práticas, presentes em um único material, certamente, facilitarão o trabalho em sala de aula e, provavelmente, poderão ser a porta de entrada para um efetivo trabalho com o gênero poético/lírico em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hipótese levantada inicialmente, motivando a pesquisa, é de que o gênero poético/lírico não ocupa um lugar central nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que o gênero, quando presente nos livros didáticos, surge sempre como pretexto para uso de questões gramaticais ou estruturais. Observou-se, nesse sentido, considerando a experiência da pesquisadora em sala de aula e dos autores que confirmaram a hipótese inicial, que o texto poético/lírico é relegado e só ganha espaço nos eventos festivos das escolas. Verificou-se, ainda, que, no dia a dia das escolas, o gênero poético/lírico é considerado de difícil compreensão, além de complexo e por isso, alguns/as alunos/as e professores/as não sentem interesse em ler ou trabalhar com o gênero, estigmatizando-o. Tal consideração faz com que o texto poético/lírico seja pouco difundido entre alunos/as e, conseqüentemente, pouco apreciado por eles, principalmente em relação aos/às alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II.

Diante desses pressupostos, analisou-se que alguns livros didáticos, principalmente os dos anos finais do Ensino Fundamental II, priorizam gêneros textuais que visam preparar o aluno para as provas externas, pois privilegiam a informação e o utilitarismo, gêneros que, por sua vez, são considerados mais importantes que os poéticos/líricos, pois refletem o anseio de uma sociedade pragmática. Assim, o primeiro capítulo dedicou-se a investigar, a partir de legislações federais, qual seria o lugar da leitura na formação do cidadão. Concluiu-se que as leis de âmbito federal e a estadual, consideram a leitura como condição inerente para o exercício da plena cidadania.

Em análise, constatou-se, igualmente, que a leitura literária, ocupa lugar discreto nas legislações. Embora o PCNLP (1998) pressuponha-a como vital para o ser humano, a leitura literária recebe tratamento generalizado e as orientações de como deve ser sua prática em sala de aula, não são retratadas claramente. Algo semelhante averiguou-se no material didático da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. A proposta curricular sinaliza para a importância da leitura e da Literatura, contudo, a leitura literária de fato não acontece, uma vez que é direcionada para a análise de compreensão estrutural das tipologias textuais referentes a determinado ano/série.

Em relação aos gêneros poéticos/líricos, estes tornam-se parcos nos manuais didáticos da rede paulista, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental II.

Quando este gênero textual surge, os textos estão sempre atrelados a outras atividades que não visam a formação de leitor de literatura, mas objetivam a apreensão estrutural do gênero textual e da tipologia em questão.

Diante dessa acepção, compreende-se que o livro didático é inerente à prática docente. Tal pressuposto confirmou-se através de pesquisa de campo, que entrevistou alguns professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Itapeva. Se o material didático não fornece subsídios que incentivem à formação do leitor literário, compete ao professor utilizar outros meios para que de fato se formem leitores competentes e cidadãos capazes de exercer em plenitude a cidadania.

Entretanto, a má formação docente, a imposição no uso dos manuais didáticos, faz com que o/a professor restrinja suas aulas aos conteúdos presentes nesses manuais. Somados a isso, a dupla jornada, as salas de aula lotadas de alunos/as, a indisciplina, a baixa remuneração, o desprestígio profissional, entre inúmeros outros problemas, cerceiam o trabalho docente, comprometendo a formação de leitores literários.

Diante do exposto, é que se retratou o descaso com os gêneros literários, haja vista que não causa surpresa quando se ouvem dos jovens que não há apreço pela leitura. O processo de formação de leitores nas escolas torna-se questionável, quando analisados os resultados, verificou-se que os/as estudantes deixam de gostar de ler, conforme avançam em sua escolarização. Nesse sentido, os documentos federais ressaltaram a importância de se arrolar meios para proporcionar o ingresso à leitura desde a mais tenra idade, especialmente, para aquelas crianças, cujas famílias não têm acesso constante aos usos sociais da escrita. Embora não tenha deixado claro quais métodos ou abordagens utilizar.

Os documentos federais também afirmaram que a segunda etapa do Ensino Fundamental é o momento exato para consolidar o processo de formação de leitores, entretanto, é exatamente nessa etapa que os/as adolescentes, diferentemente das crianças, envolvem-se com outros afazeres e a leitura, que até então era instigante, passa a ser relegada. Ressaltou-se, neste trabalho, que é nesta fase que se constata a necessidade de o/a professor/a não limitar sua prática aos manuais didáticos. É de incumbência docente a tarefa de propiciar, por meio da leitura literária, um mundo mais amplo para esses/as garotos/as.

Embora o uso dos manuais didáticos tenha sido colocado em xeque neste estudo, Pinheiro (2006) apontou para a inevitabilidade deles, uma vez que alicerçam o

trabalho docente, principalmente, para aqueles/as professores/as que iniciam sua carreira no magistério e que buscam se firmar nos conteúdos de sala de aula. Além disso, tais manuais didáticos garantem, conforme retratado no caso da Rede Paulista, uma base de conhecimentos mínimos a serem contemplados em determinada etapa.

Além disso, observou-se a importância do exposto no PCNLP de 1998, uma vez que este documento norteia boa parte dos manuais didáticos brasileiros e, consequentemente, orienta a prática docente. Conforme visto, o PCNLP tece importantes críticas acerca do ensino tradicional de leitura literária que foca, por sua vez, em pretextos gramaticais ou estruturais, além de apregoar valores morais. Haja vista, tal postura encontra-se presente até hoje, principalmente em um momento em que se discute uma escola voltada para os preceitos morais em que os/as educadores/as exigem dos/as estudantes uma postura bem mais conservadora e acreditam que, por meio do autoritarismo, alcançarão o respeito desses/as jovens e garantirão a disciplina em sala de aula.

Vale ressaltar, conforme exposto em Lajolo (2002), que as orientações do PCNLP em relação à leitura literária e dispostas de forma tão generalizadas, fazem-se presentes nos manuais didáticos e, conforme expôs a autora, tais procedimentos não formarão nem leitores literários nem orientadores de leitura. Diante disso, sinalizou-se para a primordialidade e especificidade da leitura literária, bem como para necessidade de sua contextualização, uma vez que a literatura precisa ser e estar acessível ao/a aluno/a e ter significância para sua vida.

Constatou-se, também, como algumas práticas presentes no cotidiano das aulas de Literatura das escolas paulistas são equivocadas e de que como se exige a necessidade de se aperfeiçoar a prática docente.

Ademais, verificou-se a necessidade de se formar sujeitos leitores. Apoiados em Paulo Freire (2011), compreendeu-se que a leitura de mundo deve preceder a leitura da palavra. Destacou-se, igualmente, que antes mesmo da realização da leitura da palavra, a leitura de mundo já se faz presente. Evidenciou-se, de acordo com Lajolo (2002) que as leituras do mundo se aprendem por aí, mas a leitura da palavra é responsabilidade da escola. Nesse sentido, os textos literários, devem fazer sentido para o/a aluno/a, bem como, as aulas de leituras literárias.

Neste estudo, frisou-se, também, que o/a professor/a delegou sua tarefa aos livros didáticos, prejudicando, dessa forma, a formação de leitores, uma vez que tais livros didáticos priorizam, em sua maioria, fragmentos de obras literárias. Assim, é

evidente que não se forma leitores/as literários/as com fragmentos de contos, poemas ou romances.

Em outro momento, apoiados em Annie Rouxel (2013), discutiu-se uma nova concepção no ensino de literatura. O ensino de literatura, para a autora, adquiriu uma mudança bastante significativa, uma vez que foi democratizado, com a finalidade de valorizar as leituras literárias que o/a estudante já possui, isto é, sua “biblioteca interior”. Salientou-se, de acordo com Dalvi (2013) que o papel do/a professor/a de literatura, atualmente, não deve ser o/a detentor/a do saber ou se restringir a achar que obra literária clássica é melhor que a obra literária lida pelo/ aluno/a.

Assim, ao/à professor/a incumbe a tarefa de, partindo da recepção desses/as alunos/as, ampliar o cabedal literário destes, garantindo, assim, a formação de sujeitos leitores. A autora também elencou importantes reflexões que contribuem para novas práticas do professor de literatura, apontou para a necessidade de novos conteúdos e para a conscientização de que a literatura precisa estar presente no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa, uma vez que isto se constitui como direito dos/as alunos/as. O/A professor/a deve tornar a leitura literária foco de suas aulas, tendo a responsabilidade de que não se deve somente escolarizar a literatura, mas “literaturizar” a escola.

Além disso, reconhece-se que assim como os demais textos literários, o poema ocupa lugar restrito. Embora sejam, em sua maioria, textos curtos, ainda assim, os poemas aparecem fragmentados nos manuais didáticos. Já as atividades voltadas para esse gênero, conforme exposto, têm caráter impressionista, uma vez que a leitura dos poemas se restringe à análise e relação de elementos que possuem um significado, geralmente, estrutural, quando não limitam a leitura desse texto a dados referenciais, subtraindo o essencial: a expressividade poética.

Contextualizou-se, brevemente, neste trabalho, o local onde ocorreu a pesquisa de campo. Assim, como a maior parte das cidades brasileiras, o baixo índice nos resultados das provas externas que visam verificar a competência leitora torna-se fator de preocupação e conseqüentemente de análise. Partindo dessa problemática, alunos/as e professores/as da Rede Municipal de Educação de Itapeva foram entrevistados/as. Se por um lado, os resultados foram animadores, uma vez que a poesia se faz presente no dia a dia da sala de aula, segundo as respostas dos/as entrevistados/as, por outro lado, os resultados foram preocupantes, uma vez que sinalizaram

para o fato de que tanto professores/as quanto alunos/as leem, em sua maioria, poemas oriundos de livros didáticos. Entre os professores/as entrevistados/as, observou-se que nenhum deles cultiva o hábito da leitura de antologias poéticas. Além disso, a maioria dos/as alunos/as entrevistados considera o gênero poético/lírico como de entendimento difícil ou razoável e, conseqüentemente, estigmatizando-o. Tal constatação confirmou os pressupostos que motivaram esta pesquisa.

Diante desses resultados e de outros presentes nas pesquisas de campo e bibliográfica, foi possível elaborar uma proposta interventiva que visa o letramento literário do gênero poético/lírico. Partindo de uma temática eleita pelos/as alunos/as entrevistados/as e utilizando como base teórica, a abordagem dialógica proposta por Cereja (2005), pesquisou-se e analisou-se diversos poemas que tratavam de um mesmo tema tornando possível a interação entre eles. As atividades voltaram-se para a expressividade poética e para a reflexão da identidade do sujeito. O diálogo temático fortificou-se com o uso de textos filosóficos e obras artísticas, cujo objetivo foi de ampliar a compreensão e apreensão do/a aluno/a. Diferentemente de outras situações, o poema não foi usado como pretexto para a entrada de um determinado tema, cuja prosa torna-se elemento principal. Nesse caso, o gênero poético/lírico ocupou espaço central e os outros textos é que foram utilizados como procedimentos dialógicos com vistas a ampliar e enriquecer a interpretação dos/as discentes.

Preocupou-se, por fim, em distanciar-se de propostas que normalmente estão presentes nos manuais didáticos que, conforme visto, mais afastam do que aproximam o/a leitor/a da literatura. A aplicabilidade dessa proposta de intervenção atentou-se para a realidade das salas de aulas brasileiras, considerando todas suas adversidades, ou seja, é possível ao/à professor/a concretizá-la, uma vez que ela está aberta a adaptações. Buscou-se, também, privilegiar o lúdico com a finalidade de alcançar não só o apreço ao gênero, mas a sensibilização e humanização tão necessárias em um mundo tão utilitário e pragmático.

REFERÊNCIAS

ABREU, M; LEVIN, O. M. *Leitura, literatura e ensino*. Campinas, SP: Cefiel/IEL/Unicamp, 2009.

ALMEIDA, J. J. R. L. de. A luz como metáfora na teologia e na filosofia. *Ciência e Cultura*. n. 3. vol. 67, 2015. p. 43-47.

ANTUNES, A. Não vou me adaptar. In: *Televisão Titãs*. WEA, 1985 (LP).

BAUMAN, Z. *Capitalismo Parasitário: e outros temas contemporâneos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

Bienal do Livro de São Paulo atrai 684 mil visitantes em dez dias. *Portal de Notícias G1*. São Paulo, 05 de setembro de 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/bienal-do-livro/2016/noticia/2016/09/bienal-do-livro-de-sao-paulo-atrai-684-mil-visitantes-em-dez-dias.html>>. Acesso em 24 set. 2016.

BRASIL, C. dos D. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 35. ed. Brasília: Edições Câmara, 2012.

BRASIL, INEP. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Brasília. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em 08 out. 2016.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 12. ed. Brasília: Edições Câmara, 2016.

_____, IBGE. *Cidades@. Índice de Desenvolvimento Humano Municipal*. Brasília. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&cod-mun=352240&idtema=118&search=sao-paulo|itapeva|C3%8Dndice-de-desenvolvimento-humano-municipal-idhm->>>. Acesso em 08 out. 2016.

BRASIL, INEP. *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes*. Brasília. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em 08 out. 2016.

_____, M. E. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em 08 out. 2016.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____, S.E.F. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, A. *O Estudo Analítico do Poema*. 3. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 1996.

_____. *Vários Escritos*. 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAPPARELLI, S. *Restos de Arco-Íris*. 10. ed. Porto Alegre: L&PM, 2011.

CEIA, C. *O que é ser professor de português?* Lisboa: Colibri, 2002.

CEREJA, W. R. *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo, Contexto, 2014b.

COSSON, *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo, 2. ed. São Paulo, Contexto, 2014.

DALVI, M. A. Literatura na escola: Propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.) *Leitura de literatura na escola*. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 67-97.

ECO, U. A literatura contra o efêmero. In: *Folha de São Paulo*, Caderno Mais! Cultura, 18 fev. 2001.

ELIOT, T. S. *De poesias e poetas*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FALCÃO, A. *Pequeno dicionário de palavras ao vento*. 2. ed. São Paulo: Salamandra, 2013.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, D. A. D. Algumas considerações sobre a poesia de invenção no Paraná. *Revista Letras*, n. 32, p. 73-84, 1983. Disponível em <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/letras/article/view/19334/12630>> Acesso em 13 jan. 2016.

ISER, W. O jogo do texto. In: LIMA, L.C. (Org.) *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

ITAPEVA, P.M. de. *Diretrizes Curriculares*. 1. vol. Itapeva, SP: Secretaria Municipal de Educação. 2008-2012.

_____. *História e Perfil da Cidade*. Disponível em <<http://www.itapeva.sp.gov.br/co-nheca-itapeva/historia/>>. Acesso em 04 jan. 2016.

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

JOUVE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. REZENDE, N. L. et alli (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.

_____. *Por que estudar literatura?*. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, A.B. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: _____. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. p. 15-48.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

_____, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LEAHY-DIOS, C. *Educação Literária como metáfora social: desvios e rumos*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MEIRELES, C. *Antologia Poética*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MATTOS, CLG.; CASTRO, PA. (orgs.). *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: SCIELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 09 out. 2016.

MELLO, C.J.de A. Do incentivo à leitura: teoria da literatura, metodologia do ensino e a formação do leitor em questão. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras, linguística e suas interfaces*. Rio de Janeiro, n. 40, p. 177-190, 2010.

MICHELETTI, G.; PERES, L.P.de F.; GEBARA, A.E.L. Construção, desconstrução e reconstrução na busca de significados no / do poema. In: MICHELETTI, G. (Coord.). *Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 21-31.

MURARO, C. Mercado editorial no Brasil tem queda real de mais de 12,63% em 2015. *Portal de Notícias G1*. São Paulo, 01 de janeiro de 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2016/06/mercado-editorial-no-brasil-tem-queda-de-faturamento-de-1263-em-2015.html>>. Acesso em 24 set. 2016.

PAZ, O. *O Arco e a Lira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PENROSE, R. *Picasso, his life and work*. 3.ed. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1981.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PINHEIRO, H. *Poesia na sala de aula*. 3. ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.

_____. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 103-116.

PLATÃO. *A República*. Brasília: Editora Kiron, 2012.

PRÓ-LIVRO, I. *Retratos da leitura no Brasil*. 2. ed. São Paulo: IPL, 2008.

_____. *Retratos da leitura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: IPL, 2012.

_____. *Retratos da leitura no Brasil*. 4. ed. São Paulo: IPL, 2016.

QUINTANA, M. *Mario Quintana: poemas para ler na escola*. [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

REZENDE, N. L. de O ensino de literatura e a leitura literário. In: DALVI, M. A., REZENDE, N. L., JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). *Leitura e literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.

ROCKWELL, N. *Girl at Mirror*, 1954. Disponível em: <<http://www.nrm.org/>>. Acesso em 08 out. 2016.

_____. *Triple Self-Portrait*, 1960. Disponível em: <<http://www.nrm.org/>>. Acesso em 08 out. 2016.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.) *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

_____. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. Tradução de Samira Murad. *Revista Criação & Crítica*, n. 9, p. 13-24, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica>>. Acesso em 10 jan. 2016.

SÃO PAULO, G. do E. de. *São Paulo Faz Escola*. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>>. Acesso em 27 ago. 2016.

_____, S. da E. do E. de. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. 2. ed. São Paulo: SE, 2012.

_____. *Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Aluno Língua Portuguesa Ensino Fundamental Anos Finais 5ª série/6º ano Vol. 1 e 2*. 2. ed. São Paulo: SE, 2014-2017.

_____. *Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Aluno Língua Portuguesa Ensino Fundamental Anos Finais 6ª série/7º ano Vol. 1 e 2*. 2. ed. São Paulo: SE, 2014-2017.

_____. *Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Aluno Língua Portuguesa Ensino Fundamental Anos Finais 7ª série/8º ano Vol. 1 e 2*. 2. ed. São Paulo: SE, 2014-2017.

_____. *Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Aluno Língua Portuguesa Ensino Fundamental Anos Finais 8ª série/9º ano Vol. 1 e 2.* 2. ed. São Paulo: SE, 2014-2017.

_____. *Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Professor Língua Portuguesa Ensino Fundamental Anos Finais 5ª série/6º ano Vol. 1 e 2.* 2. ed. São Paulo: SE, 2014-2017.

_____. *Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Professor Língua Portuguesa Ensino Fundamental Anos Finais 6ª série/7º ano Vol. 1 e 2.* 2. ed. São Paulo: SE, 2014-2017.

_____. *Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Professor Língua Portuguesa Ensino Fundamental Anos Finais 7ª série/8º ano Vol. 1 e 2.* 2. ed. São Paulo: SE, 2014-2017.

_____. *Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Professor Língua Portuguesa Ensino Fundamental Anos Finais 8ª série/9º ano Vol. 1 e 2.* 2. ed. São Paulo: SE, 2014-2017.

SAVAGE, J. *A Criação da Juventude: como o conceito de teenage revolucionou o século XX.* Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SILVA, V. M. de A. E. Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. In: *Diacrítica: Revista do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho.* Braga, Portugal, n. 13-14, 1998-1999. p. 23-31.

SORRENTI, N. *A poesia vai à escola: reflexões comentários e dicas de atividades.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009

TELLES, C. Q. *Sonhos, grilos e paixões.* 3. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

ZUMTHOR, P. *Performance, recepção, leitura.* 2. ed. São Paulo: CosacNaify, 2000.

APÊNDICES

Questionários aplicados aos/às alunos/as e professores/as



PROFLETRAS



TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS/ADOLESCENTES

Pesquisadores responsáveis: Profª Fernanda de Jesus Macena Duarte

Este é um convite especial para seu filho participar voluntariamente da pesquisa "O Letramento literário do gênero poético e a prática docente". Por favor, leia com atenção as informações abaixo antes de dar seu consentimento para participar ou não do estudo. Qualquer dúvida sobre o estudo ou sobre este documento pergunte diretamente ao pesquisador Profª Fernanda de Jesus Macena Duarte ou entre em contato por meio dos telefones (15) 997184385 / 35242045 e/ou e-mail fernandamacena_834@hotmail.com

OBJETIVO E BENEFÍCIOS DO ESTUDO

(i) analisar a prática docente e o material didático adotado; (ii) identificar o grau de relevância do gênero poético nas aulas de língua portuguesa; (iii) formar leitores de textos literários, especialmente os do gênero poético.

PROCEDIMENTOS

Primeiro, professores e alunos responderão a um questionário sobre a relevância do gênero poético. Em seguida, serão propostas atividades que privilegiem o gênero poético. OBS: Nos questionários não há identificação do nome do seu filho.

DESPESAS/ RESSARCIMENTO DE DESPESAS DO VOLUNTÁRIO

Todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa são isentos de custos.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

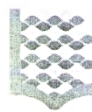
A participação de seu filho neste estudo é *voluntária* e ele terá plena e total liberdade para desistir do estudo a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo para ele.

GARANTIA DE SIGILO E PRIVACIDADE

As informações relacionadas ao estudo são confidenciais e qualquer informação divulgada em relatório ou publicação será feita sob forma codificada, para que a confidencialidade seja mantida. O pesquisador garante que seu nome não será divulgado sob hipótese alguma.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Você e seu filho podem fazer todas as perguntas que julgarem necessárias durante e após o estudo.



PROFLETRAS



Diante do exposto acima eu, declaro que fui esclarecido sobre os objetivos, procedimentos e benefícios do presente estudo. Autorizo a participação livre e espontânea de meu filho (a) para o estudo em questão. Declaro também não possuir nenhum grau de dependência profissional ou educacional com os pesquisadores envolvidos nesse projeto (ou seja, os pesquisadores desse projeto não podem me prejudicar de modo algum no trabalho ou nos estudos), não me sentindo pressionado de nenhum modo a participar dessa pesquisa.

Itapeva, 24 de Novembro de 2015.

Responsável, RG:

Fernanda de Jesus Macena Duarte

RG:28487254-4

TERMO DE ASSENTIMENTO

(No caso do menor entre 12 a 18 anos)

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada "O letramento literário do gênero poético e a prática docente", pela professora Fernanda de Jesus Macena Duarte na Escola Municipal Profª Ivis Piedade Marques, no município de Itapeva, São Paulo. Nessa pesquisa, pretendemos estimular a leitura de textos literários, especialmente os do gênero poético. Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Os resultados desse trabalho estarão à sua disposição quando finalizado. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu,

portador (a) do documento de Identidade (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi



PROFLETRAS



uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Itapeva, 24 de novembro de 2015.

Assinatura do (a) menor

Assinatura do professor

Assinatura do (a) responsável do menor

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA CIENTÍFICA

(Responda as questões com sinceridade. Este questionário garante seu anonimato)

1. Você costuma ler regularmente? ☒ sim () não
2. Em sua escola você frequenta a biblioteca? ☒ sim () não
3. Você tem liberdade para escolher o livro que deseja? ☒ sim () não
4. Sua professora costuma indicar livros para você? ☒ sim () não
5. Dentre os livros que sua professora indica, você frequentemente aprecia a leitura deles? ☒ sim () não
6. Há trocas de livros, indicações e incentivo à leitura entre os colegas de sua classe e escola? ☒ sim () não
7. Como você considera o acervo da biblioteca de sua escola?

() Ótimo	() Razoável
☒ Bom	() Ruim
8. Você considera a leitura importante para seu desenvolvimento? ☒ sim () não
9. Você compreende facilmente o que lê? ☒ sim () não
10. O que você mais gosta e lê com mais frequência?

() Jornais	() Diários
() Romances	() Quadrinhos
() Contos e crônicas	() Teatro
() Poesia	☒ Outro. Especifique: <i>livros em geral.</i>
() Revistas	



PROFLETRAS



11. Dentre os gêneros citados na questão anterior, qual você considera mais importante?

Por quê? R: semáis. Paiz nos inferna a situação atual de mundo.

12. Em sua escola há aulas de leitura? ☒ sim () não

13. Sua professora lê regularmente para a classe? () sim ☒ não

14. Você já leu algum livro de poesias? ☒ sim () não

15. Você lê frequentemente livros de poesia? () sim ☒ não

16. Você gosta de ler poesias? () sim ☒ não

17. Você considera importante o estudo de poesias na escola? () sim ☒ não

18. Durante este ano (2015) você leu poesias na escola? () sim ☒ não

19. Sua professora costuma trabalhar com poesias em sala de aula? () sim ☒ não

20. Você costuma emprestar livros de poesia na biblioteca? () sim ☒ não

21. Como você considera a leitura do gênero poético?

() Fácil

☒ Razbável

() Difícil

22. Você acredita que se houvesse mais incentivo à leitura de poesias, você teria mais facilidade para ler esse tipo de gênero? () sim ☒ não () não tenho dificuldade

23. Você costuma ler poesias fora do ambiente escolar? () sim ☒ não

24. Se houvesse um projeto de leitura do gênero poético em sua escola, você gostaria que essas poesias abordassem qual tema?

() Adolescência e juventude

() Namoro, paixão e amor

☒ Reflexão crítica aos problemas cotidianos sociais e políticos – violência, guerra, injustiça social, escravidão etc.

() Questionamento e reflexão sobre o eu e efemeridade da vida

25. Assinale a série/ano em que você está:

() 8º ano ☒ 8ª série

26. Qual sua idade? 14 anos



mestrado profissional

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UNP)

Anexo 1 - Questionário de Pesquisa – Práticas Docentes

Justificativa: O presente questionário tem o intuito de fazer um levantamento acerca do ensino de Literatura na Rede Municipal de Itapeva envolvendo os docentes que lecionam nas séries finais do Ensino Fundamental e suas práticas em sala de aula. As respostas não tomarão mais que cinco (05) minutos de sua atenção. Peço-lhes que respondam com o máximo de sinceridade, para que não se tenha grandes divergências a partir de uma hipótese inicial em estudo. As informações aqui prestadas são anônimas.

Questão 1 - Você leciona em qual(is) ano(s)/série(s)?

☐ 6º ano

☐ 8º ano

☐ 7º ano

☒ 8ª série

Questão 2 - Você leciona em escola:

☐ rural

☒ urbana

Questão 3 - Há quanto tempo você leciona?

☐ menos de 1 ano

☐ de 10 a 15 anos

☒ de 1 a 5 anos

☐ 15 anos ou mais

☐ de 6 a 10 anos

Questão 4 - Você utiliza livros didáticos ou outro material em suas aulas?

☒ sim

☐ não

Questão 5 - Dentre os gêneros textuais que você trabalha em sala de aula, qual(is) você julga de maior importância? Escolha no máximo três gêneros.

☒ contos

☐ notícias

☐ romances

☐ reportagens

☐ fábulas

☐ editoriais

☐ diários

☒ artigo de opinião

☐ relatos de viagem

☐ resenhas

☐ autobiografia

☐ resumos

☒ poemas

☐ histórias em quadrinhos

☐ músicas

☐ charges

☐ epopeias

☐ tirinhas

☐ teatro

☐ outros. Especifique

Questão 6 - Dentre as leituras que indica aos seus alunos, qual(is) gênero(s) você tem priorizado? No máximo duas opções.

- ☐ narrativas de aventura
☐ mistério
☐ cânones literários
☐ literatura informativa
☐ histórias em quadrinhos
- ☒ poesia
☒ texto teatral
☐ textos argumentativos
☐ outros. Quais? _____

Questão 7 - A escola onde você trabalha possui projetos de leitura?

- ☒ sim
☐ não

Questão 8 - Se sim, qual gênero textual está privilegiado nesse projeto? Marque apenas o gênero de maior destaque no projeto.

- ☐ romances
☐ cânones literários
☒ poesia
☐ narrativas de aventura
☐ texto teatral
- ☐ textos científicos
☐ textos informativos
☐ outros. Quais? _____

Questão 9 - Qual gênero é de sua predileção ou qual a leitura que você mais tem realizado? Apenas uma opção.

- ☒ romances
☐ aventura
☐ mistério
☐ terror
☐ antologias poéticas
☐ literatura infanto-juvenil
☐ cânones literários
☐ jornais, revistas
☐ mangá, histórias em quadrinhos
- ☐ contos
☐ crônicas
☐ artigos
☐ best sellers
☐ auto ajuda
☐ teatro
☐ literatura técnica
☐ literatura espírita

Questão 10 - Em relação ao gênero poético quantas vezes, no ano letivo, você privilegia o estudo e o trabalho desse gênero com seus alunos.

- ☐ raramente.
☒ frequentemente.

Questão 11 - Se você respondeu **raramente**, como você justificaria:

- ☐ porque tenho de privilegiar outros gêneros mais importantes, como por exemplo, os textos narrativos e argumentativos.
☐ porque o gênero poético é trabalhoso e é muito difícil envolver os alunos.
☐ porque bianualmente há a Olimpíada de Língua Portuguesa que já privilegia esse gênero em uma de suas propostas.
☐ Outros. Especifique: _____

Questão 12 - Se você respondeu **frequentemente**, como você justificaria:

- ☒ porque os materiais didáticos sugerem o trabalho com este gênero.
☒ porque acredito que o ensino de poesias é importante.
☐ aprecio a poesia e por isso sempre levo textos desse gênero para a sala de aula.
☒ outros. Especifique: existe um projeto em minha escola

Questão 13 - Você costuma ler livros de poesias?

() sim

(X) não

Questão 14 - Se sim, com que frequência?

() raramente.

() frequentemente.

Questão 15 - Você poderia nos mencionar um(a) autor(a) de poesia, seguido do título do poema ou livro do qual aprecia?

R: Linícius de Moraes - "Receita de mulher"

Agradecemos a sua colaboração.

UFRN - PROFLETRAS
Mestrado Profissional em Letras
UENP - Cornélio Procópio

ANEXOS

ANEXO A

Escala de Proficiência de Língua Portuguesa da Prova Brasil

LÍNGUA PORTUGUESA – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Nível*	Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 1: 200-225	- Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística, etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. - Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Nível 2: 225-250	- Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. - Identificar tema e assunto em poemas e <i>charges</i>, relacionando elementos verbais e não verbais. - Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, <i>charges</i> e fragmentos de romances. - Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. - Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. - Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
Nível 3: 250-275	- Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. - Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. - Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. - Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). - Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. - Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. - Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. - Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.
Nível 4: 275-300	- Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. - Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. - Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. - Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. - Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. - Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. - Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em <i>charges</i> e história em quadrinhos. - Inferir informações em fragmentos de romance. - Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

ANEXO B

Fragmento de *A República*, Livro VII – Alegoria da Caverna

“LIVRO VII

I. **Sócrates** — **Agora, imaginas a maneira como segue o estado** da nossa natureza, relativamente, à instrução e à ignorância. Imaginas homens numa morada subterrânea, em forma de caverna, com uma entrada aberta à luz; esses homens estão aí desde a infância, de pernas e pescoço acorrentados, de modo que, não podem mexer-se, nem ver, senão, o que está diante deles, pois as correntes os impedem de voltar a cabeça; a luz chega-lhes de uma fogueira acesa numa colina, que se ergue por detrás deles; entre o fogo e os prisioneiros passa uma estrada ascendente. Imagina que ao longo dessa estrada está construído um pequeno muro, semelhante às divisórias que os apresentadores de títeres armam diante de si e por cima das quais exibem as suas maravilhas.

Glauco — Estou vendo.

Sócrates — Imaginas, agora, ao longo desse pequeno muro, homens que transportam objetos de toda espécie, que o transpõem: estatuetas de homens e animais, de pedra, madeira e toda espécie de matéria; naturalmente, entre esses transportadores, uns falam e outros seguem em silêncio.

Glauco — Um quadro estranho e estranhos prisioneiros.

Sócrates — Assemelham-se a nós. E, para começar, achas que, numa tal condição, eles tenham alguma vez visto, de si mesmos, e dos seus companheiros, mais do que as sombras projetadas pelo fogo na parede da caverna que lhes fica defronte?

Glauco — Como? Se são obrigados a ficar de cabeça imóvel durante toda a vida?

Sócrates — E com as coisas que desfilam? Não se passa o mesmo?

Glauco — Sem dúvida.

Sócrates — Portanto, se pudessem se comunicar, uns com os outros, não achas que tomariam por objetos reais as sombras que veem?

Glauco — É bem possível.

Sócrates — E se a parede do fundo da prisão provocasse eco, sempre que um dos transportadores falasse, não julgariam ouvir a sombra que passasse diante deles?

Glauco — Sim, por Zeus!

Sócrates — Dessa forma, tais homens não atribuirão realidade, senão, às sombras dos objetos fabricados.

Glauco — Assim terá de ser.

Sócrates — Consideras, agora, o que lhes acontecerá, naturalmente, se forem libertados das suas cadeias e curados de sua ignorância. Que se liberte um desses prisioneiros, que seja ele obrigado a endireitar-se imediatamente e a voltar o pescoço, a caminhar, a erguer os olhos para a luz: ao fazer todos estes movimentos, sofrerá, e o deslumbramento impedirá de distinguir os objetos de que antes via, apenas, a sombra. Que achas que responderá se alguém lhe vier dizer que não viu até então, senão fantasmas, mas que agora, mais perto da realidade e voltado para objetos mais reais, vê com mais justeza? Se, enfim, mostrando-lhe cada uma das coisas que passam, obrigando-o, à força de perguntas, a dizer o que é? Não achas que ficará embaraçado e que as sombras que via outrora lhe parecerão mais verdadeiras do que os objetos que lhe mostram agora?

Glauco — Muito mais verdadeiras.

II. Sócrates — E, se o forcarem a fixar a luz, os seus olhos não ficarão magoados? Ele não desviará ele a vista, para voltar às coisas que pode fitar, e não acreditará que estas são, realmente, mais distintas do que as que se lhe mostram?

Glauco — Com toda a certeza.

Sócrates — E se o arrancarem à força da sua caverna, obrigarem-no a subir a encosta rude e escarpada e não o largarem antes de o terem arrastado até a luz do Sol, não sofrerá vivamente e não se queixará de tais violências? E, quando tiver chegado à luz, poderá, com os olhos ofuscados pelo seu brilho, distinguir uma só das coisas que ora denominamos verdadeiras?

Glauco — Não o conseguirá, pelo menos de início.

Sócrates — Terá, creio eu, necessidade de se habituar a ver os objetos da região superior. Começará por distinguir mais facilmente as sombras; em seguida, as imagens dos homens e dos outros objetos que se refletem nas águas; por último, os próprios objetos. Depois disso, poderá, enfrentando a claridade dos astros e da Lua, contemplar mais facilmente, durante a noite, os corpos celestes e o próprio céu da que, durante o dia, o Sol e a sua luz.

Glauco — Sem dúvida.

Sócrates — Por fim, suponho que será o Sol, e não as suas imagens refletidas

nas águas ou em qualquer outra coisa, mas o próprio Sol, no seu verdadeiro lugar, que poderá ver e contemplar tal como é.

Glauco — Necessariamente.

Sócrates — Depois disso, poderá concluir, a respeito do Sol, que é ele que faz as estações e os anos, que governa tudo no mundo visível e que, de certa maneira, é a causa de tudo o que ele via com os seus companheiros, na caverna.

Glauco — É evidente que chegará a essa conclusão.

Sócrates — Ora, lembrando-se da sua primeira morada, da sabedoria que aí se professa e daqueles que aí foram seus companheiros de cativeiro, não achas que se alegrará com a mudança e lamentará os que lá ficaram?

Glauco — Sim, com certeza, Sócrates.

Sócrates — E, se, então distribuíssem honras e louvares, se tivessem recompensas para aquele que se apercebesse, com o olhar mais vivo, da passagem das sombras, que melhor se recordasse das que costumavam chegar em primeiro ou em último lugar, ou virem juntas, e que por isso era o mais hábil em adivinhar a sua aparição e que provocasse a inveja daqueles que, entre os prisioneiros, são venerados e poderosos? Ou então, como o herói de Homero, não preferirá mil vezes ser um simples criado de charrua, a serviço de um pobre lavrador, a sofrer tudo no mundo, a voltar às antigas ilusões e viver como vivia?

Glauco — Sou da tua opinião. Preferirá sofrer tudo a ter de viver dessa maneira.

Sócrates — Imaginas ainda que esse homem volta à caverna e vai sentar-se no seu antigo lugar: não ficará com os olhos cegos pelas trevas ao se afastar bruscamente da luz do Sol?

Glauco — Decerto que sim.

Sócrates — E se tiver de entrar de novo em competição com os prisioneiros que não se libertaram de suas correntes, para julgar essas sombras, estando ainda sua vista confusa e, antes que os seus olhos se tenham recomposto, pois habituar-se à escuridão exigirá um tempo bastante longo, não fará que os outros rissem à sua custa e digam que, tendo ido lá acima, voltou com a vista estragada, pelo que não vale a pena tentar subir até lá? E se a alguém tentar libertar e conduzir para o alto, esse alguém não o mataria se pudesse fazê-lo?

Glauco — Sem nenhuma dúvida.

III. Sócrates — Agora, meu caro Glauco, é preciso aplicar, ponto por ponto, esta imagem ao que dissemos atrás e comparar o mundo que nos cerca com a vida

da prisão na caverna, e a luz do fogo que a ilumina com a força do Sol. Quanto à subida à região superior, e à contemplação dos seus objetos, se a considerares como a ascensão da alma para a mansão inteligível, não te enganarás quanto à minha ideia, visto que, também tu desejas conhecê-la. Só Deus sabe se ela é verdadeira. Quanto a mim, a minha opinião é esta: no mundo inteligível, a ideia do bem é a última a ser apreendida e com dificuldade, mas não se pode apreendê-la sem concluir que ela é a causa de tudo o que de reto e belo existe em todas as coisas; no mundo visível, ela engendrou a luz e o soberano da luz; no mundo inteligível, é ela que é soberana e dispensa a verdade e a inteligência; e é preciso vê-la para se comportar com sabedoria na vida particular e na vida pública.

Glauco — Concordo com a tua opinião, até onde posso compreendê-la.

Sócrates — Pois bem! Compartilha-a também neste ponto, e não te admires se aqueles que se elevaram a tais alturas desistem de se ocupar das coisas humanas e as suas almas aspiram sem cessar a instalar-se nas alturas. Isto é muito natural, se a nossa alegoria for exata [...]” (PLATÃO, 2012, p. 160-164, grifos do autor).

ANEXO C

Autorização para a realização da pesquisa de campo



PROFLETRAS



Itapeva, 14 de agosto de 2015

Prezado diretor,

Solicito a autorização para realizar a coleta de dados referente ao meu projeto de pesquisa intitulado "O letramento literário do gênero poético e a prática docente", vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP (campus Cornélio Procopio), sob orientação da Prof^a. Dr^a. Adenize Aparecida Franco. A coleta de dados será realizada no segundo semestre de 2015, após assinatura dos termos de assentimento pelos alunos e dos termos de consentimento pelos pais dos alunos. O objetivo desta pesquisa é: (i) analisar a prática docente e o material didático adotado; (ii) identificar o grau de relevância do gênero poético nas aulas de língua portuguesa; (iii) formar leitores de textos literários, especialmente os do gênero poético. Trata-se de uma proposta de caráter interventivo, que será realizada na Escola Municipal Prof^a Ivis Piedade Marques, Rua Hebe Faria Pio, 129, no município de Itapeva-SP. Esclareço meu compromisso no manuseio das informações, anonimato dos sujeitos de pesquisa e observância de todos os preceitos éticos na condução de pesquisa com seres humanos, conforme a Resolução CNS 196/96 e suas complementares.

Atenciosamente,

Prof.ª. Fernanda de Jesus Macena Duarte
Pesquisadora

Prof.ª. Dr^a. Adenize Aparecida Franco
Docente do PROFLETRAS (UENP-CCP)
Orientadora do projeto

Ilma. Sr.^a Marisa Vian Flores
Diretora da EM Prof^a Ivis Piedade Marques

De acordo:

Marisa Vian Flores
Diretora da EM Prof^a Ivis Piedade Marques