

O POEMA NO LIVRO DIDÁTICO

Roberto Belo¹

RESUMO: Neste trabalho, buscamos analisar como o gênero poema é abordado quando tomado como objeto de ensino para a análise linguística em livros didáticos. Trata-se de uma pesquisa baseada nos exercícios do livro didático *Português: linguagens*, 8º e 9º ano, de Cereja e Magalhães (2009). Partindo do pressuposto de que a leitura é largamente promovida pelo livro didático e que suas práticas são mais difundidas por meio dele, pretendeu-se analisar como a leitura literária, sobretudo de poemas, se dá através dos fragmentos textuais inseridos nesse suporte de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: livro didático; análise de poema; leitura literária.

INTRODUÇÃO

O estudo realizado sobre o tema *O poema no livro didático* refere-se a uma pesquisa baseada nos exercícios do livro didático (LD) *Português: linguagens*, 8º e 9º ano, dos autores Cereja e Magalhães (2009). De alguns anos para cá, com o surgimento da Linguística Moderna, o LD de língua portuguesa passou a sofrer uma série de alterações em função da mudança dos paradigmas teóricos subjacentes ao ensino de língua. Não podemos ignorar que os impactos dessa mudança foram grandes e os escritores de livros didáticos vêm, paulatinamente, tentando acompanhar as novas perspectivas no que se refere à abordagem da língua materna em seus livros. Levando-se em consideração essa observação paradigmática ocorrida na ciência linguística e no campo pedagógico, é interessante investigar como é tratado, no LD, o texto literário, em especial o poema.

É sabido que a prática de ensino de leitura na escola se dá principalmente pelo LD, conforme apontam Bittencourt (1993), Rojo & Batista (2005) e Soares (2001), sobretudo o de língua portuguesa, por isso a importância do desenvolvimento desse projeto, visando compreender como se dá a formação do leitor literário (de poemas) a partir dos fragmentos textuais disponibilizados nesses livros. A análise feita perpassa pela escolarização da poesia e verifica também a proficiência em leitura do público ao qual o livro se destina. Ora, não é de hoje que o texto literário é usado pedagogicamente, pois até o século XVIII a literatura foi vista como educativa. Também não é de se estranhar que o gosto pela leitura é cultivado sobretudo na escola, onde o sujeito, em tese, está cercado por amantes do livro e da leitura

¹ Graduado em Letras/Literatura pela UFPE. Formado em Administração pela UFRPE. Poeta e Escritor.
E-mail institucional: roberto.belo@ufpe.br

como um todo.

O LD, independente do seu resultado, é responsável em grande parte pelo desenvolvimento da competência comunicativa e crítica dos sujeitos na escola, por isso é necessário acompanhá-lo de perto, objetivando que ele cumpra bem seu papel de formação. Ora, a função primordial da escola não é a de informar o sujeito, mas de lhe fornecer os instrumentos necessários para que ele consiga a compreensão das informações tão complexas do mundo atual, e a literatura enquanto arte é quem melhor contribui para essa formação do ser.

Nos livros analisados, entretanto, a arte da palavra, que é a literatura, é posta em segundo plano, conforme alguns descritores elaborados para aferição das atividades propostas aos estudantes do ensino fundamental II, especificamente adolescentes entre 12 e 17 anos a quem o livro se destina. Com isso, buscamos pesquisar neste artigo se as atividades de análise linguística realizadas através de poemas em livros didáticos têm como foco: 1 - as possibilidades interpretativas, os aspectos estilísticos e sonoros e os efeitos de sentido gerados pelas escolhas linguísticas realizadas pelo autor, em consonância com o uso que se faz desse gênero socialmente, a fim de favorecer um real letramento literário do aluno; ou 2 - o mero reconhecimento de estruturas linguísticas e a memorização de nomenclaturas gramaticais no texto poético, com o intuito de promover a apropriação da norma padrão por parte dos aprendizes.

Apesar de Cereja e Magalhães apresentarem bons textos poéticos de premiados autores da área, como Oswald de Andrade, Ferreira Gullar, Elias José, Marina Colasanti, Roseana Murray entre outros, as atividades não valorizam a riqueza artística de que o texto se constitui. Na verdade, há várias possibilidades de se trabalhar o poema, mas os autores fogem absurdamente da função poética do texto para as regras gramaticais.

No geral, a leitura literária de poemas no LD é comprometedora, pois os autores, em sua maioria, desviam a atenção da leitura literária (específica do gênero), baseando-se em questões de gramática e descontextualizada, distorcendo o real significado da literatura.

Em nossa pesquisa vimos isso nitidamente. Os volumes oito e nove da coleção *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães, não contribuem efetivamente para a formação do leitor de poemas, mas atendem parcialmente as necessidades do leitor literário.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Partindo do pressuposto de que a leitura é largamente promovida pelo LD e que suas práticas são mais difundidas através dele (SILVA, 1998; BRITTO, 1998), pretendemos analisar como a leitura literária, sobretudo de poemas, se dá através dos fragmentos textuais inseridos nesse outro suporte, conforme afirmou Soares (1999, p.37). Hoje, esses livros têm crescido enormemente, inclusive em qualidades editoriais, quando nas décadas de 70 e 80 do século passado eram de qualidade duvidosa (ROJO, 2006, p.98). Além disso, é sabido que o ensino de língua, no Brasil, é marcado por uma forte tradição que tem raízes históricas profundas. E esse ensino tradicional, que traz prejuízos para a literatura, tem sua prática baseada, principalmente, na correção linguística, que se dá através tanto da prática de leitura de textos pertencentes ao código literário quanto da prática de produção de textos como instrumento do professor para desenvolver a atividade corretiva.

A desvalorização da leitura literária por parte do LD parte exclusivamente dos autores didáticos, pois no Guia dos Livros Didáticos - PNLD 2002, grande parte dos pareceristas criticaram como esses livros fragmentam o texto literário, como utilizam quase que sempre os mesmos autores literários, e como descontextualizam a obra literária, comprometendo, dessa forma, a coerência e a coesão do chamado livro didático; vejamos:

“(...) As principais habilidades trabalhadas são a localização de informações e a paráfrase. Com relação à exploração estilística e estética, muitas vezes as propostas limitam as possibilidades de experimentação pelo leitor, quando, por exemplo, solicitam do aluno (...) ora apenas identificar as intenções do autor (...), ora utilizar poemas exclusivamente para estudo de conteúdos gramaticais (...), ora passar do sentido conotativo para o sentido denotativo, o que é questionável.” (PNLD, 2001 apud MARTINS, 2006, p.117)

Martins (Op. cit.) explica o texto acima afirmando que as atividades desses livros didáticos são pouco desafiadoras, deixam de propor exploração de intertextualidade, de interdiscursividade, de interdisciplinaridade, de recursos linguísticos, de recursos estilístico-estéticos, e finaliza sugerindo propostas sobre como se trabalhar o texto a partir das necessidades do leitor, utilizando os recursos linguísticos e artísticos de que o texto permite explorar. Nesse sentido, Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, que, juntamente com o *Guia de Livros Didáticos*, orientam os avaliadores do MEC na escolha dos livros didáticos que comporão o acervo do Programa Nacional do Livro Didático, explanificam o seguinte:

"É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedade compositiva que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de

ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. (...) A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. (...).

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isto, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do 'prazer do texto', etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias" (MEC, 1997, volume 2, pp. 36-38)

Ora, o ensino da Língua Portuguesa não deve ser limitado em conteúdos gramaticais e ortográficos, deixando de lado os recursos riquíssimos da língua de que o texto literário dispõe. Nessa concepção foi que o Ministério da Educação investiu maciçamente em programas que fiscalizem e selecionem obras de qualidade e que têm beneficiado os autores didáticos a melhor trabalhar a questão da literatura em suas obras. Houve, talvez por isso, um salto surpreendente na produção dos novos livros didáticos editados a partir de 2000.

Apesar disso, tem-se observado a grande celeuma em volta da escolarização da literatura, pois essas mesmas obras didáticas aprovadas para o PNLD, em sua maioria, ainda tratam os textos literários para explicar usos linguísticos tradicionais e sem sentido, exceto o uso literário. Assim, observa-se que, durante muito tempo, a literatura tem sido um instrumento utilizado para a internalização, por parte dos alunos, de um modelo de língua considerada culta e bela, além de servir como transmissão de modelos de valores e comportamentos morais.

Segundo Geraldi (1984), nesse tempo, três concepções de língua, dentre outras, podem ser destacadas: 1) *A linguagem como expressão do pensamento*; 2) *A linguagem como instrumento de comunicação*; 3) *A linguagem como forma de interação*. Enquanto as duas primeiras se associam às correntes linguísticas da gramática tradicional e do estruturalismo, a terceira está inter-relacionada à teoria da enunciação e leva em conta as práticas sociais e as ações que se desenvolvem por meio da língua. No que diz respeito ao ensino, conceber a língua e a linguagem como forma de interação social reflete, na escola, uma prática sociointeracionista que trata a linguagem como manifestação real de enunciação, levando-se em conta suas condições de produção e suas intenções comunicativas, sabendo, todavia, que conceber a língua e a linguagem dessa forma não necessariamente redundará em práticas sociointeracionistas.

Outro problema encontrado nos livros didáticos é a fragmentação dos textos literários, pois ao retirar o texto original de seu suporte é necessário cuidado para que não se percam os recursos que dele provém. Isso acontece com mais frequência nos originais infantis, por exemplo; deve-se cuidado ao cortar qualquer texto literário para adequá-lo à obra didática, tendo em vista que um texto sem coerência, sem coesão e sem clareza jamais poderá satisfazer seu leitor; além do mais, segundo Bakhtin (1992) os enunciados de um locutor

partem de diálogos que o antecedem, e desses surgirão novos diálogos, logo, se os fragmentos literários estão descontextualizados como poderão dialogar com seu leitor? E como fica a formação literária desse sujeito? Sobre esse assunto, Soares (1999, p.30) é bem clara ao dizer que

"ao selecionar o fragmento de um texto, este tem de constituir-se, ele também, como *texto*, isto é: uma unidade de linguagem, tanto do ponto de vista semântico - uma unidade percebida pelo leitor como um todo significativo e coerente - quanto do ponto de vista formal - uma unidade em que haja integração dos elementos, que seja percebida como um todo coeso"

Cosson (2006) também critica veementemente essa posição dos autores didáticos. A fragmentação pode ser feita desde que não comprometa o sentido geral do significado literário, pois, assim como é inevitável a escolarização da literatura, é inevitável a reprodução do texto fragmentado no suporte didático, tendo em vista que, nesses casos, cabe ao autor indicar a leitura íntegra da obra literária ao leitor. Como os textos poéticos são, em sua maioria, curtos, a fragmentação raramente prejudica o suporte original e a parte deslocada, mas em contrapartida há outro problema que é a exploração fortemente linguística/tradicional nesses textos.

A formação do leitor literário no Brasil se dá quase que exclusivamente pelo LD, conforme foi comentado no início. É também sabido que os brasileiros não têm o costume de comprar livros literários apenas pelo prazer de lê-lo, livros que trazem "*texto de prazer: aquela que contenta, enche, dá euforia...*" (BARTHES, 1987, p.21). Por isso, é difícil reverter a situação de leitura nesse imenso país, pois como conquistar um leitor que não tem antecedentes literários, e ainda por cima, frustrado com as experiências negativas sofridas na escola através de péssimos livros didáticos?

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A leitura literária constitui uma busca real além daquela apresentada no texto e no ambiente da leitura. É nesse tipo de leitura que se procura o significado interno, o reconhecimento do simbólico nos acontecimentos cotidianos. E, além de compreender a realidade através desses textos, é possível recriar uma outra que talvez não exista concretamente mas que está latente através da imaginação. É olhar com outros olhos como diria algum poeta. Sim, a leitura literária nos ajuda a situar-se no mundo por ser ela um desafio à sensibilidade do leitor (BAMBERGER, 1991, p.42; SILVA, 1991, p.26; TUFANO, 1989, p.4). Vale a pena lembrar que à luz da teoria interacionista, o ensino pode desenvolver

um crescimento paulatino da familiaridade dos alunos com a poesia, ampliando seus horizontes e fazendo-os ter contato com esferas de culturas diversas, característica própria da literatura. Nesse sentido, uma proposta que se coadunaria de forma eficaz e adequada com o estudo do texto literário seria a prática da análise linguística.

Assim, constata-se que as atividades de leitura literária (*ver quadro abaixo referente às atividades*) sobre os textos poéticos oferecidos pelos dois volumes da coleção contribuem parcialmente para a formação do leitor de poemas, tendo em vista que há pouca contribuição para a formação do leitor de literatura e que as particularidades do gênero poema não são sistematicamente exploradas.

QUADRO I – Exercícios sobre leitura de poemas no livro didático
Português: linguagens, 8º e 9º ano, dos autores Cereja e Magalhães (2009)

As atividades propostas: <i>Contribuem efetivamente para a formação do leitor de poemas?</i>	S / N parcialmente	
	V.8º	V.9º
Descritores		
a. <i>Estimulam os alunos a buscarem poemas e informações fora dos limites do livro didático?</i>	N	N
b. <i>Permitem que o aluno identifique diferentes pontos de vista sobre o tema do texto poético?</i>	S	S
c. <i>Proporcionam atividades de leitura expressiva em voz alta?</i>	N	N
d. <i>Permitem ao aluno identificar os recursos linguísticos característicos do poema?</i>	S	S
e. <i>Estabelecem relações intertextuais?</i>	S	S
f. <i>Estimulam o aluno a refletir sobre a função social dos poemas?</i>	N	S

S/N = Sim/Não; V. = Volume

*Descritores elaborados pelo autor do artigo sob orientação da Profa. Dra. Elizabeth Marcuschi

QUADRO II – Levantamento de exemplos, com páginas do livro didático
Português: linguagens, 8º e 9º ano, dos autores Cereja e Magalhães (2009).

Descritores	Páginas	
	V. 8º	V. 9º
a)		
b)	p.31, at.1b; p.43, at.4a, b; p.46, at.5; p.95, at.3b	p.66, at.4a; p.105, at.1b; p.123, at.1; p.148, at.3; p.217, at.1a
c)		
d)	p.31, at.1c; p.43, at.6; p.62, at.5, at.7a; p.95, at.1; p.152, at.2; p.173, at.1c	p.28, at.3b; p.46, at.5; p.66, at.2a; p.92, at.5; p.124, at.4; p.144, at.1, 2; p.146, at.3; p.148, at.2
e)	p.85, at.1	p.168, at.a
f)		p.28, at.4; p.44, at.3c; p.156, at.2, 3

V. = volume; p. = página; at. = atividade

Apesar de as atividades de leitura colaborarem parcialmente para o desenvolvimento da proficiência em leitura geral do aluno, ambos os volumes não estimulam, por exemplo, esses mesmos alunos a buscarem poemas e informações fora do LD. Os exercícios propostos não permitem ao aluno ultrapassar os limites da obra, mas restringem-no, enquanto aprendiz, a permanecer apenas no fragmento textual disponibilizado. É importante que as atividades levem o aluno a buscar fora do LD outros autores e informações que prestigiem o texto lido, pois essas inferências são bastante significativas para o aprendizado cognitivo e poético do leitor (CHARTIER, 2007; COSSON, 2006; SILVA, 1998; SOARES, 2003; SOLÉ, 1998; ZILBERMAN, 2004).

Mesmo não estimulando o leitor a buscar outros poemas, os dois volumes permitem que o aluno identifique diferentes pontos de vista sobre o tema do texto poético, caso das atividades: "*1. Como você sabe, a voz que fala nos versos de um poema ou de uma canção é o eu lírico. Nessa canção, o eu lírico se sente vítima do diz-que-diz de alguém. b. Levante hipóteses: O que devem ter falado à morena sobre o eu lírico?*" [v.8, p.31, at.1b; ou ainda, p.43, at.4a, b; p.46, at.5; p.95, at.3b; e no volume 9: "*4. No último verso do poema se lê: "Eis a receita. E o conto". a. Na sua opinião, trata-se mesmo de uma receita ou o título "Ingredientes" é irônico?*" (v.9, p.66, at.4a; entre outros). Conforme explica Almeida (2008, p.131): "é importante lembrar que a poesia pode ser lida a partir de olhares mais psicológicos, jornalísticos, antropológicos, ou, ainda, filosóficos e tantos outros.[...] principal centro é a estética, ou se preferir, o literário. Mas há muitas outras formas de se olhar o texto poético". Verdade quando Perissé (2006) diz que a poesia nos faz entrar em contato com a mãe-mundo, com a mãe-realidade. "Quem lê, lê para quê? "Para descobrir o mundo", brinca ele. Em se tratando de texto literário, o LD não deve jamais limitar o aluno a extrapolar os limites de compreensão, pois é dever dele apenas instrumentizar o aluno, orientá-lo democraticamente, porque não deve existir essa coisa de chave de interpretação pré-fixada no roteiro de leitura (SILVA, 1998, p.68).

Infelizmente os autores não exploram o máximo dos textos apresentados, nem ao menos proporcionam atividades de leitura expressiva em voz alta - recurso este simples e próprio do gênero trabalhado. Ora, há várias formas de se trabalhar o poema devido aos infinitos recursos de que o texto poético se constitui. A leitura em voz alta proporciona motivação para a leitura pessoal e desperta a atenção dos ouvintes, além de suscitar o gosto da literatura pela literatura. Silva (1998, pp.98-99) explica que "ao ouvir os textos lidos em voz alta, as crianças vão criando consciência dos aspectos da expressão escrita e, ao mesmo

tempo, menor relutância para se auto exprimirem". Ele ainda comenta que é importante a organização do ambiente onde se fará a leitura para uma maior descontração e relaxamento por parte dos ouvintes. E que esta deve ser ensaiada antes da apresentação para que se possa rebuscar o valor estético do texto.

Cereja e Magalhães abordam a exploração de conhecimentos linguísticos tomando como objeto de ensino os níveis da frase, do texto e do discurso, em perspectiva ora predominantemente transmissiva, ora analítica e reflexiva. Sim, eles permitem ao estudante identificar os recursos linguísticos característicos do poema, mas não de forma diversa, variada, ampla, pois quando tratam dessas características, as atividades se resumem quase sempre ao que diz o eu lírico naquele dado momento (v.8, p.31, at.1c; p.43, at.6; p.62, at.5, at.7a; p.95, at.1; p.152, at.2; p.173, at.1c; v.9, p.28, at.3b; p.46, at.5; p.66, at.2a; p.92, at.5; p.124, at.4; p.144, at.1,2; p.146, at.3; p.148, at.2). Assim, os recursos linguísticos característicos do poema são mencionados, mas não em sua totalidade, em sua magnitude. A poesia pode apresentar graça aos olhos do leitor através de suas especificidades. Segundo Oberg (2006, p.147) "Ao tecer mundo com a linguagem, ao apresentar a palavra sensível ao leitor, a poesia toca, emociona, mobiliza o ser humano, tanto no nível racional quanto no emocional, possibilitando uma vinculação diferenciada do homem consigo mesmo, com o outro e com o mundo". De fato, o texto poético pode tudo, para isso existe com todo respeito a tal da licença poética, própria do gênero.

É de se notar que os volumes analisados estabelecem relações intertextuais mínimas, pois apenas uma atividade, em ambos os volumes, leva em consideração essa questão: "1. O poema "Perguntas" estabelece intertextualidade com um conhecido conto maravilhoso. a. Qual é o conto citado no poema e que personagem desse conto faz uma pergunta semelhante? b. Qual é a fala original dessa personagem?" (v.8, p.85, at.1); "1. O poema trata do relacionamento entre índios e brancos. Com base nas informações que ele apresenta, responda: a. Em que período da História do Brasil o episódio relatado pelo texto provavelmente aconteceu? Por quê?" (v.9, p.168, at.1a).

“O significado de um texto não se limita ao que apenas está nele; seu significado resulta da interseção com outros. Assim, a intertextualidade refere-se às relações entre os diferentes textos que permitem que um texto derive seus significados de outros. Os textos incorporam modelos, vestígios, até estilos (no caso das paródias) de outros textos e de outros gêneros. Diz-se que todo texto remete a outros textos no passado e aponta para outros no futuro” (KLEIMAN E MORAES, 1999, p.62)

Um texto que faz intertextualidade com outro torna-se ousado e mais rico ainda em significado, exigindo do leitor conhecimentos prévios e bagagem de outros autores e livros.

Como não há uma quantidade nem uma qualidade considerável de atividades que explorem o poema em sua ampla riqueza de significação, isso explica a deficiência das obras em não estimular o aluno a refletir sobre a função social dos poemas, pois não há em toda a obra do volume 8 nenhuma atividade que impulse o leitor a fazer inferência a partir do poema sobre a sociedade na qual estamos inseridos. Interessante que enquanto uma obra não trata do assunto em questão, outra, o volume 9, da mesma coleção, dos mesmos autores e do mesmo público, adolescentes em formação escolar, trata dessa relação do aluno *versus* poema, *versus* sociedade; como nos exemplos em "4. No final do poema, o eu lírico aproxima a velhice da infância. O que você acha: Quando envelhecemos nos tornamos crianças outra vez?" (v.9, p.28, at.4; entre outras, v.9, p.44, at.3c; p.156, at.2, 3).

Os volumes 8 e 9 da coleção analisada não satisfazem completamente as necessidades do leitor literário. Não satisfazem efetivamente a formação do leitor de poemas porque não exploram os textos poéticos do ponto de vista literário, caindo, assim, no desprazer de não trabalhar a transversalidade e a interdisciplinaridade, conforme especifica Kleiman e Moraes, sob vários aspectos dos recursos poéticos e linguísticos próprios desse tipo de texto e gênero. É necessário explorar linguisticamente o texto; Mendonça (2006), por exemplo, fala da importância dessa análise como alternativa às aulas tradicionais de gramática, a fim de contornar a crise do ensino de língua pela qual estamos passando há décadas. Ela deixa claro que a tônica dessa prática é a reflexão, não a classificação, a identificação ou a memorização de nomenclaturas.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ora, é visível, nos dois volumes, o tratamento conferido ao conhecimento da gramática normativa e a opção dos autores pela exploração dos aspectos formais dos textos em suas relações com os contextos de produção (abordagem textual discursiva). Em toda obra há seções específicas, inclusive a partir dos próprios poemas, de atividades que possibilitem ao aluno a percepção de aspectos relacionados à estrutura gramatical, à adequação dos textos, às situações de comunicação, aos diferentes interlocutores e à organização formal desses textos.

Assim, os poemas disponibilizados nas obras de Cereja e Magalhães, especificamente os volumes oito e nove da coleção *Português - Linguagens* servem de amparo para reflexões meramente gramaticais, tendo em vista que, partindo dos textos poéticos, quase que 80% dos exercícios ali apresentados, levando em conta uma escala de 0 a 100, tratam de abordagens gramaticais e não literárias; como, por exemplo, a primeira atividade de ambos os volumes: "1. Identifique no segundo verso quem é o sujeito das formas verbais **escrevi**, **li** e **conversei**. 2. No poema, há um verbo na 3ª pessoa do plural. a. Identifique-o. b. O sujeito desse verbo é desinencial ou indeterminado? Por quê?" (v.8, p.29, at.1, 2) e "1. O poema apresenta duas partes e duas estrofes. Toda a 1ª estrofe é organizada em torno da oração constituída pelos dois primeiros versos. Nessa oração: a. Qual é o sujeito? b. Que função sintática desempenham os termos **saudades** e **de muitas coisas do meu tempo de menininha**?" (v.9, p.28, at.1).

De modo geral, o enfoque das obras está no estudo gramatical, que se baseia nas leituras dos fragmentos textuais transcritos, pois os autores acreditam que dessa maneira é possível permitir ao estudante construir conceitos, identificar elementos gramaticais e perceber o funcionamento destes em outros textos. Foi observado também que os dois volumes não promovem o estudo da língua falada de forma sistematizada e ampla, mas isso ficará para uma outra discussão, nem abordam os textos literários de forma completa, que dê sentido e possibilite ao aluno explorar a grandeza de conteúdo nele presente. Assim, concluímos que há uma tentativa de Cereja e Magalhães em formar um leitor proficiente, mas não obtém sucesso, tanto que eles exploram a capacidade de leitura através de outros textos que abrem as unidades da coleção, mas não trabalham com o aluno os aspectos do texto literário em si mesmo.

Ora, vemos claramente nas obras estudadas que as atividades propostas contribuem parcialmente para a formação do leitor de poemas, tendo em vista que há várias possibilidades de se trabalhar o texto poético através do LD, conforme defende Alda Beraldo no seu livro *Trabalhando com poesias*, e Douglas Tufano na obra *Exploração da obra literária na escola*, Rildo Cosson no seu *Letramento Literário*, Marisa Lajolo, Magda Soares e tantos outros autores da área. É necessário que os autores de livros didáticos revejam a formulação das atividades apresentadas a partir dos textos literários para que tenhamos uma formação efetiva de leitores literários e de alunos conscientes do letramento formal.

Após análise realizada, consideramos que o objetivo proposto foi alcançado por esclarecer aquilo que o próprio *Guia do Livro Didático* (2011) informa, ou seja, que na obra

Português: linguagens, 8º e 9º ano, de Cereja e Magalhães, há pouca contribuição para a formação do leitor de literatura, pois as particularidades do texto literário não são sistematicamente exploradas. Na verdade, os autores abordam timidamente os textos poéticos. Tanto que o trabalho com esses textos a partir dos livros analisados precisa ser aprofundado com a indicação de novos textos e com atividades que contribuam mais efetivamente para a formação do leitor de literatura.

As práticas de leitura devem ser valorizadas pelos autores dos livros didáticos, contribuindo assim na formação de um leitor crítico, capaz de tomar suas próprias conclusões. Trabalhar com leitura a partir de atividades não é fácil, mas é possível conquistar o aluno através das ferramentas de que o próprio texto dispõe. Quanto às reações, sim, são incertas, mas é a partir das incertezas que se vai construindo um novo mundo a fim de encontrarmos a resposta correta. O LD de língua portuguesa é uma fonte de conhecimento à mão do aluno, entretanto, é necessário que o professor seja sábio mediador entre o texto e o aluno para que se tenham maiores ganhos em sala de aula; jamais o leitor deve se fechar em exercícios do livro do texto literário, pois aquilo é apenas um começo, ou melhor, uma entrada, não raro erroneamente.

Assim, os conteúdos curriculares serão mais bem apresentados quando o texto é levado à reflexão por todos, compartilhado, ultrapassando muitas vezes a sala de aula. O leitor, sobretudo o literário, precisa apenas de incentivo para que tome rumo próprio. Como bem afirma Soares (1999, p.21) que *"não há como evitar que a literatura, [...] ao se tornar 'saber escolar', se escolarize..."* logo, os autores didáticos ficam automaticamente responsáveis pela exploração dessa escolarização, cabendo a eles o cuidado de não matar literalmente a literariedade do texto literário que o faz distinto dos demais textos, sobretudo o poema, que é carregado de significados.

O leitor literário em início de carreira pode frustrar-se facilmente com os absurdos que alguns autores didáticos solicitam em suas obras através das atividades elaboradas. São questões secas de gramática e desconexas do texto apresentado. Literatura é, sobretudo, arte e quem melhor explica isso é Oseki-Depré (1990, p.18). Ora, as atividades didáticas devem se conscientizar de que *"o texto literário é literário por permitir ao leitor transitar entre o mundo do escrito e do não escrito, a imagem, pois está carregada de signos plurissignificativos que são atualizados a cada leitura"* (FERREIRA, 2001, p.45).

Enfim, os volumes oito e nove da coleção *Português: linguagens*, dos professores William Roberto Cereja e Thereza Coachar Magalhães, editados em 2009, deveriam valorizar

mais a leitura literária dos textos poéticos e os recursos linguísticos próprios do gênero. As atividades expostas nos fragmentados textuais disponibilizados aos alunos nessas obras deixam a desejar, pois ambos os autores são experientes no assunto e é de se estranhar o comportamento tomado ante essa coleção. É preciso saber que o poema possibilita uma convivência mais sensível com o outro, consigo mesmo, com os fatos do cotidiano, com a vida e com a linguagem, como bem escrevera o professor Pinheiro (2007, p.101).

ABSTRACT: In this work, we sought to analyze how the genre poem is addressed when taken as a teaching object for the linguistic analysis in textbooks. It is a research based on exercises in the textbook Portuguese: languages, 8th and 9th year, Cereja and Magalhães (2009).

KEYWORDS: textbook; analysis of poem; literary reading

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1991.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BATISTA, A. A. G. & ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, M. da G. C. & MARCUSCHI, B. *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.13-45.
- BITTENCOURT, Circe M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo, 1993. 369p. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.
- BORDINI, Maria da G., AGUIAR, Vera T. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – 1ª a 4ª séries: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor Interditado. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da (Orgs.). *Leituras do professor*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.
- CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.
- CARVALHO, Maria F., MENDONÇA, Rosa H. (Orgs.) *Práticas de Leitura e Escrita*. Brasília: MEC, 2006.

- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- ECO, Umberto. *Leitura do texto literário*. Lisboa: Presença, 1983.
- FERREIRA, Liliana S. *Produção de leitura na escola: a interpretação do texto literário nas séries iniciais*. Herói: Ed. UNIJUI, 2001
- GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1999
- _____, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- _____, MORAES, Silva E. *Leitura e interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, 6ª ed. São Paulo: Ática, 2008.
- MARTINS, Aracy Alves, et. al. (Org.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- OSEKI-DEPRE, Inês. *A propósito da literariedade*. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- PERISSÉ, Gabriel. *Literatura e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2007.
- ROJO, Roxane. Livros em sala de aula modos de usar. In: CARVALHO, Maria A. F., MENDONÇA, Rosa H. (Orgs.) *Práticas de Leitura e Escrita*. Brasília: MEC, 2006.
- SILVA, Ezequiel T. *Leitura na escola e na biblioteca*. 3ª ed. São Paulo: Papyrus, 1991.
- _____, Ezequiel T. *Elementos de pedagogia da leitura*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____, Ezequiel T. (Horas.). *Leitura perspectivas interdisciplinares*. 5ª ed. São Paulo, Ática, 2004.
- _____, Ezequiel T. *Literatura e ensino: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto,

1990.

_____, Ezequiel T. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

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

_____, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes. (Org.). *Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Claudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TUFANO, Douglas. *Exploração da obra literária na escola*. São Paulo: Moderna, 1989

ZILBERMAN, Regina. (Org.). *Leitura em crise na escola*. 7ªed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11ª ed. São Paulo: Global, 2003.