

## A ABORDAGEM DO POEMA NOS LIVROS DIDÁTICOS PORTUGUÊS: LINGUAGENS E TECENDO LINGUAGENS

### THE APPROACH OF THE POEM IN THE DIDATIC BOOKS PORTUGUÊS: LINGUAGENS AND TECENDO LINGUAGENS

Shirlei Marly Alves\*

Rômulo Mariano Lustosa\*\*

**RESUMO:** Neste artigo, objetivou-se investigar a abordagem do poema em dois livros didáticos de Língua Portuguesa e o modo como contribui para a experiência literária do leitor. Partiu-se da seguinte problematização: de que modo a abordagem do poema em livros didáticos contribui para a experiência literária do leitor? Como aporte teórico do campo do ensino da literatura, adotaram-se os estudos de Soares (2011); do letramento literário, as postulações de Cosson (2014); e com relação ao estudo do livro didático, as pesquisas de Rangel (2003) e de Alves (2020). Como resultados deste trabalho, identificou-se a presença relativamente significativa de poemas, mas com a ausência de uma orientação específica para o que é próprio da produção literária, sobretudo do poema, evidenciando uma abordagem descaracterizada dos textos literários, visto que a ênfase maior é dada à exploração de aspectos gramaticais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro Didático. Literatura. Poema.

**ABSTRACT:** In this article, the objective was to investigate the approach to poetry in two Portuguese language textbooks and how it contributes to the reader's literary experience. The following problem was addressed: In what way does the approach to poetry in textbooks contribute to the reader's literary experience? The theoretical framework adopted for this study included the research of Soares (2011) in the field of literature teaching, the postulations of Cosson (2014) regarding literary literacy, and the research of Rangel (2003) and Alves (2020) concerning the study of textbooks. The

---

\* Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2013). É docente associada do curso de Letras Português da Universidade Estadual do Piauí e atua como professora credenciada do Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Estadual do Piauí – *Campus* Torquato Neto. E-mail: shirlei.mar46@gmail.com.

\*\* Graduado em Licenciatura Plena em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí (2019). Mestre em Literatura e Cultura pelo Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Estadual do Piauí (2023). – *Campus* Torquato Neto. E-mail: romulustos@gmail.com.

results of this work identified a significant presence of poems, but with the absence of specific guidance regarding the characteristics of literary production, particularly in relation to poetry. This indicates a depersonalized approach to literary texts, with emphasis mainly on the exploration of grammatical aspects.

**KEYWORDS:** Didactic Book. Literature. Poem.

## INTRODUÇÃO

A escola é indiscutivelmente peça-chave para estabelecer a relação entre leitura, literatura e sociedade. Nesse contexto, a leitura literária é de extrema relevância ao buscar formar leitores proficientes, fornecendo-lhes os subsídios necessários para adquirir uma postura crítica e reflexiva diante dos desafios da sociedade. Portanto, o preparo escolar é imprescindível para a formação de qualquer cidadão que atue como parte integrante da sociedade, assim como para sua formação profissional.

Por isso, procuramos, neste trabalho, responder ao seguinte problema: de que modo a abordagem do poema em livros didáticos contribui para a experiência literária do leitor? O objetivo principal é investigar a abordagem do poema em dois livros didáticos de Língua Portuguesa e o modo como contribui para a experiência literária do leitor. Além disso, pretende-se identificar os aspectos dos poemas contemplados nas questões relativas à leitura e interpretação nos dois livros didáticos (*Português: Linguagens e Tecendo Linguagens*).

Dividimos este artigo em três partes principais. A primeira refere-se à abordagem da literatura, discutindo-se a questão da escolarização da literatura, Soares (2011); e do letramento literário, Cosson (2014). A segunda parte aborda o diálogo entre literatura e livro didático, explorando a relação entre leitura, literatura e livro didático sob a ótica do letramento, Rangel (2003); e a relação entre literatura e livro didático, abordando a inserção do poema nos livros didáticos, Alves (2020). Por fim, a terceira apresenta os resultados decorrentes da abordagem do poema nos dois livros didáticos de Língua Portuguesa (*Português: Linguagens e Tecendo Linguagens*).

Passaremos agora ao tratamento dispensado à literatura no âmbito escolar, instituição que reúne as condições necessárias para garantir o direito, em sua missão de educar, à formação humanística e cidadã. No item seguinte, discutiremos alguns aspectos relevantes para a abordagem da literatura, incluindo a escolarização da literatura e o letramento literário, com foco na escola como espaço particular de formação do leitor literário.

## A ABORDAGEM DA LITERATURA: ESCOLARIZAÇÃO E LETRAMENTO

Magda Soares (2011) discute a questão da escolarização da literatura, sobretudo da literatura infantil e juvenil, considerando uma relação que pode ser analisada sob duas perspectivas: a primeira, como sendo “a *apropriação*, pela escola, da literatura infantil”, processo em que a escola assume para si a literatura infantil e juvenil, para contemplar seus próprios objetivos, fazendo dela uma *literatura escolarizada*; a segunda, como sendo “a *produção*, para a escola, de uma literatura destinada a crianças”, processo em que a literatura infantil e juvenil é produzida para a escola, buscando *literatizar a escolarização infantil* (Soares, 2011, p. 17, grifo da autora).

Quando aplicado em relação a conhecimentos e a produções artísticas, a autora elucida que o termo *escolarização* é empregado em sentido pejorativo, assim como há sentido pejorativo nas expressões: conhecimento escolarizado, arte escolarizada e literatura escolarizada. Todavia, não é apropriada a atribuição desse sentido depreciativo às palavras *escolarização* e/ou *escolarizado*, visto que “não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de ‘saberes escolares’” (Soares, 2011, p. 20, grifo da autora).

Desse modo, não há como impedir que a literatura, seja ela qual for, não somente a literatura infantil e juvenil, ao se transformar em saber escolar, se escolarize. Consequentemente, não podemos atribuir sentido depreciativo a essa escolarização inevitável e necessária: “não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola.” (Soares, 2011, p. 21). A crítica não deve recair sobre a escolarização da literatura, mas sim sobre a “inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (Soares, 2011, p. 22).

No que diz respeito ao letramento, Magda Soares (2009) comenta que não se trata apenas da aquisição da habilidade de ler e escrever, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais relacionadas a ela. Entre os múltiplos letramentos das práticas sociais, focalizamos o letramento literário, que no Brasil sempre foi uma prática presente na escola apesar de seus propósitos e formas de desenvolvimento serem discutíveis. Essas críticas ganharam destaque a partir da década de 1960, quando os estudos sobre letramento, linguística e leitura se intensificaram no âmbito acadêmico brasileiro.

De acordo com Rildo Cosson (2014), o letramento literário possui uma configuração particular, pois o processo de letramento que se faz por meio de textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e principalmente, um modo de garantir seu bem-sucedido domínio. O autor aborda o letramento literário levando em consideração o processo de escolarização da literatura ao visar formar uma

comunidade de leitores que se desenvolve em sala de aula, que ultrapassa os muros da escola, oferecendo a cada leitor um modo particular de experimentar, experienciar, se relacionar com as pessoas e com o mundo.

Cosson (2014) lista alguns argumentos de recusa, de crítica à escolarização da literatura, como, por exemplo: a presença da literatura no Ensino Médio como uma sucessão de escolas literárias que poderia ser simplesmente ofertada pela disciplina de História; a substituição de textos literários por jornais para o ensino da leitura no Ensino Fundamental; a supervalorização de conteúdos imagéticos em detrimento dos romances e poemas; a defesa de que a literatura só se mantém na escola por causa da tradição e da inércia curricular.

A aplicação da literatura como disciplina educativa possui longa data e antecede até mesmo a existência formal da escola. A herança, da Era Clássica, de usar a literatura para o ensino de língua ainda aparece em nossas escolas. No entanto, o autor assegura que o ponto crucial a ser debatido acerca da presença da literatura na escola, nos dois níveis de ensino, é a discrepância entre o que se entende por literatura:

No ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, preferencialmente na ordem inversa. Além disso, esses textos precisam ser curtos, contemporâneos e “divertidos” (Cosson, 2014, p. 21, grifo próprio).

Contudo, como se assinala nos livros didáticos, os textos literários (sobretudo os poemas) estão cada vez mais restritos às atividades de leitura extraclasse ou atividades *especiais* de leitura, como aponta Cosson (2014). Substituídos por leituras de gêneros textuais, como jornais e outros escritos, argumenta-se que a literatura já não serve mais como modelo para o ensino da norma padrão da língua portuguesa. Os textos literários não são mais considerados adequados como material de leitura ou modelo de escrita no âmbito escolar, muito menos para a formação do leitor, segundo o ponto de vista de alguns linguistas mais enfáticos.

Já em relação ao outro nível de ensino, o autor afirma que

no ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional (Cosson, 2014, p. 21).

No entanto, não devemos considerar esses argumentos, já mencionados, como suficientes para ocasionar a recusa gradativa da experiência literária. O que se deve negar ou recusar não é a escolarização da literatura, mas sim a abordagem inadequada da literatura escolarizada. Isso se deve ao fato de que, de acordo com Cosson (2014), o letramento literário é uma prática social que deve ser ensinada para garantir a função imprescindível de edificar e reedificar a palavra que nos humaniza, sendo, portanto, uma responsabilidade da escola.

Em relação ao letramento literário no âmbito escolar, em face de nosso objeto de investigação, é necessário também abordar a literatura como objeto de estudo no livro didático de Língua Portuguesa. Portanto, no próximo item, analisamos a relação entre literatura e livro didático, bem como a abordagem do poema.

## A LITERATURA E O LIVRO DIDÁTICO

Egon Rangel (2003, p. 1) examina a relação entre leitura, literatura e livro didático sob um ponto de vista bastante específico: o do letramento. O pesquisador parte do pressuposto de que a simples avaliação determinada pelo Ministério da Educação não é suficiente para se alcançar “qualidade e eficácia no recurso ao livro didático”. O autor vislumbra, na utilização do livro didático de Língua Portuguesa, oportunidades reais de envolvimento dos alunos com o universo da escrita e com a literatura, apontando os percalços que devem ser evitados e os atributos básicos que precisam ser preenchidos para que o livro didático desempenhe devidamente seu papel.

A premissa dessa reflexão é a leitura, especialmente a leitura literária, a qual, na maioria das vezes, é tratada no contexto de ensino da língua materna como um fenômeno cognitivo, sendo apresentada apenas como um fato histórico-cultural quando relacionada à literatura. O certo é que, de um modo ou de outro, “nesta ou naquela perspectiva, a materialidade do texto e da leitura são ou desconsideradas ou relegadas a um segundo plano” (Rangel, 2003, p. 2), sem que a particularidade dos sujeitos e das situações atue na cena principal do espetáculo, prejudicando a caracterização convincente da leitura como experiência subjetiva.

Ainda segundo o autor, à medida que consideramos a leitura sob a perspectiva do letramento, a singularidade dos sujeitos, das situações e a materialidade dos textos, ela pode assumir o papel principal da cena. Assim, o fenômeno do letramento literário, no mesmo instante em que desenvolve teoricamente uma noção, permite vislumbrar algumas saídas para a questão da leitura como experiência subjetiva. Uma vez que tal concepção de letramento possibilita abordar “a materialidade histórica e cultural da escrita e, portanto, também da leitura” (Rangel, 2003, p. 4). Nesse sentido, o pesquisador comenta que,

se assim é, podemos entender porque o LD e, em especial, o LDP, tornou-se, no Brasil, tanto um instrumento inescapável de letramento, quanto

um sintoma do que bem poderíamos denominar, inspirando-nos em Lajolo & Zilberman (1991), de “letramento rarefeito”. Afinal, para muitos dos brasileiros escolarizados, o LD tem sido o principal ou o exclusivo meio de acesso ao mundo da escrita. E o LDP, com suas atividades de estudo de texto, o instrumento por excelência de aprendizagem da leitura e de concepção do que deva ser a “boa” leitura (Rangel, 2003, p. 4, grifo próprio).

Portanto, no ensino de Língua Portuguesa, o livro didático é parte indissociável das concepções de leitura e da literatura e, mais amplamente da competência letrada da nossa sociedade. Daí a importância de se pesquisar a inserção da literatura – ou, em nosso caso, do poema – na comunidade letrada por meio do livro didático.

Assim como Rangel (2003), Hélder Pinheiro Alves (2020) debate a relação entre literatura e livro didático, abordando a inserção do poema nos livros didáticos. O autor aponta que hoje, por um lado, “os manuais não ostentam um número significativo de poemas de caráter moralista”; por outro lado, “os poemas ainda não foram vistos como um *valor em si*” (Alves, 2020, p. 87, grifo próprio). Isso nos leva a refletir que, enquanto não compreendermos que a poesia contém um valor intrínseco, não se tratando de um mero jogo de palavras, ela permanecerá sendo compreendida como um gênero menor e, mais grave ainda, continuará sendo um dos gêneros literários mais desapreciados no âmbito escolar.

Alves (2020, p. 88) ressalta que não há, no currículo do Ensino Fundamental, por exemplo, “unidades específicas sobre a leitura literária e, mais particularmente, sobre o trabalho com o poema”. Comenta que, nos livros didáticos de Língua Portuguesa designados ao terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental, “a presença de poemas é uma constante, mas o modo como são utilizados apresenta problemas sérios”. Destaca também que há problemas relacionados “à qualidade estética dos textos, à adequação ao leitor a que se destina e, sobretudo, ao modo de abordagem”.

Nesse sentido, o autor faz uma síntese desses problemas: adequação dos poemas, embora o problema da escolha dos poemas destinados à determinada faixa etária apresente-se “atenuado em coleções mais recentes, ele persiste em muitas outras”; escolha dos poemas, este problema está vinculado “aos núcleos temáticos, à possibilidade de maior exploração de aspectos gramaticais, interpretação textual e sugestões de criação”, a seleção segue critérios que se desviam do valor estético; quantidade de poemas, embora a presença de poemas seja uma constante, comparando-se a outros gêneros textuais, “a quantidade de poemas é restrita”; leitura oral dos poemas, este problema sequer é levantado nos livros didáticos, “uma leitura expressiva, que realce, por exemplo, o ritmo, a sonoridade e o andamento do poema, é um instrumento didático-pedagógico da maior importância para cativar e encantar o leitor” (Alves, 2020, p. 89).

Portanto, o grande desafio da escola é dar à literatura – em nosso caso, principalmente ao poema – um maior espaço perante a uma exacerbada diversidade de textos e imagens que ocupam as edições mais recentes dos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Apresentado o tratamento dispensado à literatura, em face de sua escolarização e letramento no âmbito escolar, bem como a inserção da literatura como objeto de estudo no livro didático, passaremos aos resultados decorrentes da abordagem do poema nos dois livros didáticos de Língua Portuguesa (*Português: Linguagens* e *Tecendo Linguagens*).

## ABORDAGEM DO POEMA NOS LIVROS DIDÁTICOS: RESULTADOS

Neste item, em consonância com os objetivos estabelecidos, identificamos os poemas presentes nos dois livros didáticos de Língua Portuguesa (*Português: Linguagens* e *Tecendo Linguagens*) e analisamos os aspectos dos poemas contemplados nas questões relativas à leitura e interpretação dos respectivos livros.

### O POEMA NO LIVRO DIDÁTICO PORTUGUÊS: LINGUAGENS (LD1)

O LD1 aborda os poemas sob três perspectivas diferentes, organizadas em três categorias da seguinte maneira: I – os autores dispensam um tratamento estritamente gramatical ao texto; II – os autores tratam de gramática, mas também de aspectos específicos do texto literário; III – os autores abordam exclusivamente os aspectos específicos do poema.

A primeira categoria inclui 11 poemas, que recebem um tratamento puramente gramatical, como se evidencia, por exemplo, em uma questão relativa à leitura e estudo de texto que apresenta um fragmento do poema “Dois e dois são quatro”, de Ferreira Gullar, conforme a figura 1:

**Figura 1** – Estudo gramatical do poema no LD1

**2.** Leia estes versos, de Ferreira Gullar:

— sei que dois e dois são quatro  
sei que a vida vale a pena  
mesmo que o pão seja caro  
e a liberdade, pequena.

(“Dois e dois são quatro”. *Melhores poemas de Ferreira Gullar*. São Paulo: Global, 2004. p. 83.)



Jefferson Galvão

Observe os dois primeiros versos.

- Quantos períodos há neles? *Um período composto em cada verso.*
- Divida os períodos em orações. *sei / que dois e dois são quatro  
sei / que a vida vale a pena*
- Nos dois períodos aparece o verbo **saber**. Qual é a predicação desse verbo? *transitivo direto*
- Qual é a função sintática das orações “que dois e dois são quatro” e “que a vida vale a pena”?  
*A função de objeto direto.*
- Portanto, qual é a classificação dessas orações? *subordinadas substantivas objetivas diretas*

Fonte: Cereja e Cochar (2015, p. 21)

Nesta questão, o texto literário foi transformado em pretexto para exercícios de metalinguagem com foco na dimensão sintática. A atividade direciona o leitor a contar períodos, dividir e classificar orações e identificar predicação verbal. Todo o esforço é direcionado simplesmente ao ensino da língua, desprezando todos os aspectos literários do poema, como o ritmo, a rima e a percepção de mundo do eu lírico – elementos que poderiam despertar nos leitores a curiosidade pela poesia e levá-los a um contato mais direto com a literatura e à experiência literária. Observamos que há uma preponderância de narrativas literárias e de poemas nos livros didáticos de Língua Portuguesa analisados. No entanto, o tratamento dispensado aos poemas, muitas vezes, os descaracteriza, os desvirtua, como constata Soares (2011). O ideal seria que, além da abordagem sintática, a elaboração das questões explorasse os aspectos poéticos do texto, conduzindo o leitor, por exemplo, a perceber o ritmo dos versos, as rimas existentes entre os termos *quatro* e *caro*, *pena* e *pequena*. Seria pertinente, ainda, apresentar o poema na íntegra para evitar quaisquer prejuízos em sua compreensão e interpretação.

Assim, a questão 2 do LD1 (Figura 1) desconsidera ou relega ao segundo plano a particularidade dos sujeitos e das situações, comprometendo a caracterização da leitura enquanto experiência subjetiva, já apontada por Rangel (2003). Tal questão não conduz o leitor à fruição do poema, mas a outras direções, que pouco acrescentam à compreensão e interpretação do texto literário e, de certo modo, negam ao leitor a concessão à experiência literária.

Outra observação diz respeito à seleção do fragmento do poema. Embora seja um poema curto, os autores do LD1 optaram por selecionar apenas os versos da última estrofe,





exploração do componente gramatical (se), por exemplo, para fazer uma relação com o que é abordado no texto literário. Não há um avanço para relacionar o plano da expressão com o plano do conteúdo, com o estilo, com a linguagem e com a expressividade, uma vez que o poema apresenta um conjunto de condições que são apresentadas e que poderiam levar o leitor a refletir nessas condições. Seria pertinente, por exemplo, que a elaboração da questão conduzisse o leitor a pensar sobre o que é poesia, a perceber que aquilo que normalmente na prosa seria considerado um desvio ou um defeito (as repetições), na poesia é uma virtude: tudo isso viabilizaria a compreensão e a experiência do texto literário, bem como a atração pela leitura literária.

No terceiro item (c), aspectos específicos do poema são abordados, como, por exemplo, a subjetividade do eu lírico. Contudo, os autores do LD1 poderiam expandir ainda mais, considerando que há outros aspectos concernentes ao texto literário a serem explorados. Seria excelente, por exemplo, explorar também as figuras de linguagens, como a metáfora, assim como os recursos estilísticos, como paralelismo ou a anáfora, que os autores dos poemas utilizam para conferir ritmo e beleza ao texto literário. A repetição do pronome “se” no início de alguns versos do poema garante um efeito sonoro que contribui para o ritmo do poema.

Se um leitor deseja compreender qualquer coisa sobre poesia, Ezra Pound (1997) alerta que tal leitor deverá fazer uma das duas coisas ou ambas: voltar o olhar para a poesia ou escutá-la. Ou, quiçá, até refletir sobre ela. Para uma boa compreensão e interpretação dos poemas, na experiência literária, Décio Pignatari (2005) recomenda o uso dos ouvidos. E para os poemas sem versos, indica também o uso dos olhos. O autor orienta, ainda, a leitura de poemas em voz alta, sentindo as pulsações.

Assim, necessário seria que os autores do LD1 conduzissem o leitor a experimentar as surpresas dos poemas, a compreender a literariedade e o uso especial da linguagem literária – não arbitrária, não linear e não utilitária, evitando a condução do leitor por caminhos exclusivamente estruturalistas, viabilizando a fruição da literatura (da poesia) e o aprofundamento da sensibilidade que confirma o ser humano em sua humanidade.

A terceira categoria de abordagem abrange 5 poemas nos quais os autores do LD1 tratam exclusivamente de aspectos específicos do poema. Um exemplo disso é a atividade de leitura de um fragmento do poema “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias e o poema “Anfiguri”, de Vinicius de Moraes, como mostra a figura 3 a seguir:

Figura 3 – Estudo literário do poema no LD1

## EXERCÍCIOS

1. Leia os seguintes versos da “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias. A seguir faça a escansão deles e verifique quais são as sílabas neles acentuadas.

*São redondilhas maiores (7 sílabas), com acentuação na 3ª e na 7ª sílabas. Professor: O 3º verso permite mostrar ao aluno como a sílaba acentuada do verso nem sempre coincide com a sílaba tônica, pois, nesse verso, a sílaba tônica da palavra aves é a, ao passo que a sílaba acentuada é ves.*

Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o sabiá;  
As aves que aqui gorjeiam,  
Não gorjeiam como lá.

Leia o poema a seguir, de Vinícius de Moraes, e responda às questões 2 e 3.

## Anfiguri

Aquilo que eu ousou  
Não é o que quero  
Eu quero o repouso  
Do que não espero.  
Não quero o que tenho  
Pelo que custou  
Não sei de onde venho  
Sei para onde vou.  
Homem, sou a fera  
Poeta, sou um louco  
Amante, sou pai.  
Vida, quem me dera...  
Amor, dura pouco...  
Poesia, ai!...



Estúdio BRX

(Poesia completa e prosa. Rio de Janeiro: Aguilar, 1974. p. 359.)

**anfiguri:** discurso ou texto literário sem sentido, sem nexos, escrito em prosa ou verso.

2. Observe a métrica, as rimas e o ritmo do poema.
- Faça a escansão de alguns versos e responda: De que tipo eles são? *São redondilhas menores.*
  - Utilizando letras, esquematize as rimas empregadas no poema. *ABAB, CDCD, EFG, EFG.*
  - Identifique as sílabas acentuadas (fortes) em cada um dos versos. *As sílabas acentuadas são a segunda e a quinta.*
3. O poema se intitula “Anfiguri”.
- O título é coerente com o conteúdo do poema? Justifique sua resposta.  
*Sim, pois aparentemente o poema diz coisas desconexas, contraditórias.*
  - Como você caracteriza os sentimentos e as emoções do eu lírico?  
*Resposta pessoal.*  
*Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe, pois pode haver mais de uma resposta. Sugestão: O eu lírico se mostra inquieto, contraditório, insatisfeito consigo mesmo e em constante mudança.*

146

Fonte: Cereja e Cochar (2015, p. 146).

Nessa atividade, os autores do LD1 dispensam um tratamento voltado especificamente aos aspectos literários. Embora as questões 1 e 2 apresentem uma abordagem de aspecto formal, explorando a escansão, a métrica, o ritmo e as rimas do poema, elas não deixam de ser uma tentativa de valorizar o texto poético, pois busca conduzir o olhar dos leitores à utilização de recursos do plano da expressão, ao uso estético da linguagem. Entretanto, apesar de abordarem aspectos da expressão poética, isso fica no vazio, pois o leitor não é conduzido a associar o ritmo ao conteúdo. Em outras palavras, o leitor de poesia que o LD1 está formando é alguém que não atribui sentido à expressão poética, como evidencia Soares (2011, p. 26): “ou se insiste apenas em seus aspectos formais – conceito de estrofe, verso, rima, ou, o que é mais frequente, se usa o poema para fins ortográficos ou gramaticais.”. Seria muito pertinente explorar o ritmo do poema, conduzindo o leitor, por exemplo, a criar correlações emocionais por meio do som e do ritmo da fala, produzindo efeitos que estimulem associações intelectuais ou emocionais. O ritmo, como afirma Pignatari (2005, p. 21), “é um ícone que resulta da divisão e distribuição no tempo e no espaço de elementos ou eventos verbocovisuais (= verbais, vocais, visuais)”. O ritmo é uma pulsão de elementos ou eventos sonoros e o significado das palavras interfere diretamente no ritmo, que pode ser entendido como batidas de compasso, cadência, métrica ou verso.

Na questão 3, destaca-se a alusão ao plano do conteúdo e ao posicionamento do eu lírico, em que os autores do LD1 propõem a relação do título do poema com seu conteúdo, bem como a caracterização do ponto de vista do eu lírico em relação a seus sentimentos e emoções, mas sem que a dimensão da linguagem (léxico, sintaxe, figuras) no poema seja mobilizada como apoio a essa identificação. Reiteramos que seria ideal se houvesse o cuidado em associar o ritmo ao plano do conteúdo, bem como a abordagem do plano da expressão poética, com o intuito de alertar o leitor para uma realidade extrínseca ao texto.

Os dados revelam que a maioria dos poemas recebe uma abordagem de caráter mais gramatical, desrespeitando e descaracterizando as características essenciais dos poemas, sem maiores contribuições para o letramento literário. É interessante observar que os autores do LD1 são literatos: Cereja é mestre em Teoria Literária e Cochar é mestra em Estudos Literários, o que lhes dá uma maior possibilidade de avançar no que diz respeito à experiência literária e à leitura subjetiva dos textos literários.

Como sustenta Alves (2020, p. 87), “os poemas ainda não foram vistos como um *valor em si*”, por isso, enquanto não entendermos que a poesia contém um valor em si, que não se trata de um mero jogo de palavras, que não se trata de algo usado apenas para adornar as páginas de um livro, ela permanecerá sendo encarada como um gênero menor e, mais grave ainda, permanecerá sendo um dos gêneros literários mais desapreciados no âmbito escolar, contribuindo para a manutenção do inadequado ensino da literatura, como alega Soares (2011).

Conforme Cosson (2014) observa, a entrada da literatura no âmbito escolar deve ser compatível com os interesses da escola, do professor e do aluno, apresentando textos curtos,

atuais e divertidos. Além disso, a literatura deve ser apropriada pela escola, para atender a seus objetivos formadores e educativos, como diz Soares (2011). Assim, em conformidade com os dados analisados, esse livro didático não se mostra compatível com a entrada adequada da literatura no contexto escolar, pois o modo como aborda a poesia – ou melhor, o poema – não oferece maiores contribuições para o letramento literário e, conseqüentemente, para a experiência literária.

## O POEMA NO LIVRO DIDÁTICO *TECENDO LINGUAGENS* (LD2)

O LD2 aborda os poemas de dois pontos de vista classificados em duas categorias: I – os autores tratam de componentes gramaticais, mas também de aspectos específicos do texto literário; II – os autores abordam apenas de aspectos específicos do poema.

A primeira categoria de abordagem inclui 5 poemas. Os autores abordam componentes gramaticais e aspectos específicos dos textos literários, como se evidencia em uma questão relativa à leitura e interpretação de texto que apresenta o poema “Órion”, de Carlos Drummond de Andrade, conforme a figura 4:

Figura 4 – Estudo gramatical e literário do poema no LD2

Texto 1 – Poema

**Órion**

A primeira namorada, tão alta  
que o beijo não alcançava,  
o pescoço não alcançava,  
nem mesmo a voz a alcançava.  
Eram quilômetros de silêncio.

Luzia na janela do sobradão.

ANDRADE, Carlos Drummond de.  
*Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.



Renata Aitem

**POR DENTRO DO TEXTO**

1. Órion é uma constelação de estrelas brilhantes e visíveis. Com base nessa definição, responda:
  - a) O poeta faz uma comparação no poema. Que comparação é essa?  
Ele compara a distância que existe entre ele e a sua primeira namorada com a distância que há entre ele, na Terra, e a constelação Órion.
  - b) O termo “Luzia” pode ser interpretado de duas maneiras diferentes no poema. Quais são elas? Identifique a classe gramatical a que essa palavra pertence em cada um dos sentidos.  
No poema, “Luzia” pode ser o nome da namorada, um substantivo próprio, ou é o pretérito imperfeito do verbo “luzir”, isto é, brilhar.

55 ◀

- c) Em seu caderno, interprete o seguinte verso: Há uma sobreposição de significados: “Luzia”, que estava na janela do sobradão, brilhava como Órion, como estrela, e “luzia” (brilhava) na janela.

Luzia na janela do sobradão.

2. O que você compreendeu do verso: “Eram quilômetros de silêncio.”?  
Resposta pessoal. Sugestão: entre o eu poético e a primeira namorada não havia comunicação, não havia um contato verbal. Esse silêncio é imposto tanto pela distância literal, real – a distância do chão até a janela alta do sobradão – quanto pela distância figurada: a incomunicabilidade existente entre eles.
3. Que recurso usado na estrutura do poema reforça a ideia de silêncio?  
A separação das estrofes: o último verso está sozinho na 2ª estrofe, o que reforça a ideia de incomunicabilidade, solidão, silêncio sugerida pelo verso.
4. Pelo poema, podemos dizer que a primeira namorada do eu poético era inatingível. Como o eu poético construiu essa ideia no texto? Ele repete a expressão “não alcançava”, diz que “eram quilômetros de silêncio” e, além disso, refere-se a uma constelação para demonstrar figurativamente essa ideia.

Fonte: Oliveira *et al.* (2015, p. 55).

Nessa atividade, as questões exploram aspectos relacionados às figuras de linguagem, à interpretação de versos e ao recurso estrutural do poema, sendo o item (b) um exercício de metalinguagem, de identificação e classificação de palavra. Diferentemente do LD1, os autores aqui situam a classe gramatical no todo significativo do poema. Por exemplo, a palavra analisada *Luzia*, quando empregada como verbo, ganha uma conotação; quando empregada como substantivo, ganha outra, e ambas são possíveis, ampliando a construção ou atribuição de sentido do poema. Assim, o leitor pode compreender o que é próprio da linguagem poética: o uso especial da linguagem, que representa a “violência” linguística, que subverte e intensifica a linguagem comum, transformando-a.



Nesse caso, igualmente, o termo Órion é deslocado para ganhar uma nova dimensão semântica no poema, conduzindo o leitor a perceber os recursos estilísticos – as figuras de linguagem; a recepção do leitor e o modo como compreende o verso integrado ao todo significativo do poema. Além disso, essa atividade aborda a estrutura paralelística do poema, a repetição dos advérbios de negação (não e nem) e do verbo (alcançava) que possuem a função de intensificar, em cada verso, a ideia de distanciamento entre o eu lírico e a pessoa amada, reforçando a ideia de que sua amada era intocável, inatingível.

A segunda categoria inclui 3 poemas. Os autores abordam exclusivamente os aspectos específicos do poema. Um exemplo é um exercício relativo à leitura e estudo de texto que traz o poema “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias, como mostra a figura 5 abaixo:

**Figura 5** – Estudo literário do poema no LD2

#### Texto 4 – Poema

<b>Canção do exílio</b>	
<p>Minha terra tem palmeiras, Onde canta o Sabiá; As aves, que aqui gorjeiam, Não gorjeiam como lá. Nosso céu tem mais estrelas, Nossas várzeas têm mais flores, Nossos bosques têm mais vida, Nossa vida mais amores. Em cismar, sozinho, à noite, Mais prazer encontro eu lá: Minha terra tem palmeiras, Onde canta o Sabiá.</p>	<p>Minha terra tem primores, Que tais não encontro eu cá; Em cismar – sozinho, à noite – Mais prazer encontro eu lá: Minha terra tem palmeiras, Onde canta o Sabiá. Não permita Deus que eu morra, Sem que volte para lá: Sem que desfrute os primores Que não encontro por cá: Sem qu'inda aviste as palmeiras, Onde canta o Sabiá.</p>
<p>DIAS, Gonçalves. <i>Obras poéticas de Antônio Gonçalves Dias</i>. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.</p>	

#### POR DENTRO DO TEXTO

1. Que visão de pátria é apresentada no poema? Confirme sua resposta transcrevendo dois versos do texto em seu caderno. Uma visão positiva e idealizada da pátria (Brasil). Exemplos de resposta: “Minha terra tem primores”; “Nossos bosques têm mais vida / Nossa vida mais amores”.
2. No poema, as palavras “lá” e “cá” aparecem repetidamente. O que elas representam para o eu poético? O lugar deixado para trás (a pátria) e o lugar em que o eu poético se encontra no momento em que sente saudades. Professor, é interessante dizer aos alunos que o autor escreveu esse poema em 1843, quando estava, em exílio voluntário, em Coimbra, Portugal.
3. Apesar de se referir ao próprio país, o Brasil, podemos considerar universal a maneira como o poeta vive seu sentimento em relação à pátria. Por quê? Porque muitas pessoas, de diferentes culturas e países, experimentam a sensação de saudades da terra de origem quando vivem em outro lugar. Assim como Gonçalves Dias, muitos poetas “cantaram” o exílio.
4. Como você interpretaria a repetição da expressão “Minha terra tem...”? Ela dá ênfase àquilo que a pátria tem, aquilo que ela é. Ou seja, o poema valoriza a pátria.
5. Transcreva, em seu caderno, os versos do poema que podem ilustrar os seguintes sentimentos:
  - a) Desilusão. Resposta possível: “As aves, que aqui gorjeiam, / Não gorjeiam como lá.”
  - b) Encantamento. Resposta possível: “Nosso céu tem mais estrelas, / Nossas várzeas têm mais flores.”
6. Alguns versos do poema de Gonçalves Dias podem ser relacionados a trechos do “Hino Nacional Brasileiro”, escrito 63 anos depois, em 1909. Identifique esses versos e transcreva-os em seu caderno. “Nossos bosques têm mais vida”; / “Nossa vida” no teu seio “mais amores”.

Fonte: Oliveira *et al.* (2015, p. 169).

Nesse exercício, os autores dispensam um tratamento voltado especificamente ao estudo do texto literário. Nesse caso, todas as questões do exercício apresentam uma abordagem que ultrapassa o aspecto formal (plano da expressão), passando de uma vertente mais formalista a uma vertente de caráter mais sociocultural. As atividades propõem uma discussão e uma reflexão sobre o sentimento pátrio do eu lírico, estabelecendo ainda uma relação intertextual.

Desse modo, os autores do LD2 empreendem um trabalho de valorização do texto poético, guiando os leitores à utilização de recursos estilísticos, ao uso estético da linguagem, à reflexão desses usos e, conseqüentemente, à percepção da literariedade. Em outras palavras, o perfil de leitor pressuposto é aquele que aprecia uma abordagem mais sociocultural e com foco ao plano do conteúdo.

No entanto, esse exercício não exemplifica o ideal da experiência da literatura, pois, apesar de contemplar o poema com um valor intrínseco, de compreender que a poesia contém valor em si, e que não se trata de um ordinário jogo de palavras ou um mero adorno em páginas de um livro, não há qualquer alusão à métrica, ao ritmo, à rima e aos paralelismos sintáticos, que também fazem parte do todo significativo do poema. Para se tornar exemplo ideal de experiência literária, é necessário explorar o todo significativo do poema, abordando também o plano da expressão.

É curioso observar que esse exercício mencionado parece estar deslocado no LD2. Como se estivesse recortado e, em seguida, colado em um capítulo e em uma unidade que não lhe pertence. Ele está situado no capítulo 1 da unidade 4, cujo trabalho é destinado aos componentes gramaticais, concordância e regência verbal, ao ensino da língua e à reflexão do uso da língua.

Portanto, como afirma Soares (2011), não se deve impedir e nem negar a escolarização da literatura, pois ela contribui para a formação do leitor proficiente, um indivíduo com conhecimento das literaturas e com domínio das modalidades da língua. Além disso, se se pretende formar leitores capazes de experimentar todo o potencial humanizador da literatura, não basta apenas ler, como diz Cosson (2014), é necessário garantir ao leitor a experiência de fruição da literatura e o acesso ao seu fator de humanização.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Antes de tecer as considerações finais, vale ressaltar que em nenhum momento nossa intenção foi condenar ou desqualificar os autores e obras aqui selecionados. As imperfeições ou inadequações aqui apontadas são frequentemente encontradas nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Não pretendemos também tampouco prescrever a experiência da literatura em suas sutilezas, mas, tão somente, aventar a discussão sobre as questões do impróprio, do inadequado ensino da literatura, do letramento literário e da experiência literária.



Ao longo do artigo, procurou-se focalizar a relevância e a especificidade do texto literário na experiência do leitor de poesia, destacando o poder criativo da imaginação e a intenção estética, que ultrapassa os limites das relações convencionais com a pretensão de estabelecer uma diferente mediação de sentidos entre o homem e o mundo.

Do mesmo modo, pretendeu-se destacar o letramento literário no âmbito escolar e a literatura como objeto de estudo nos livros didáticos de Língua Portuguesa, abordando aspectos relevantes, como: a escolarização da literatura, a leitura literária e as estratégias para a experiência literária. Destacaram-se, ainda, os percalços que devem ser evitados e os atributos que precisam ser preenchidos para que os livros didáticos de Língua Portuguesa desempenhem devidamente seus papéis.

Durante as análises, constatou-se que não há uma orientação mais específica para a didatização do texto literário e a ausência dessa orientação é problemática, uma vez que compromete o letramento literário e, conseqüentemente, a experiência literária. Instigante observar que os autores dos livros didáticos são especialistas em literatura, contudo, na obra didática que produziram, não investem em uma maior especificidade quanto à experiência literária.

Constatou-se, também, que a presença de poemas nos dois livros didáticos de Língua Portuguesa é uma constante, a exemplo do LD1 em que o poema incide em todas as unidades, mas disputam espaço com uma exacerbada diversidade de outros textos e imagens. Além disso, o tratamento dispensado a eles apresenta sérias inadequações, sobretudo, no que diz respeito ao modo de abordagem.

Percebeu-se, ainda, que há um problema recorrente nos dois livros didáticos de Língua Portuguesa: a propagação de exercícios inadequados. Há atividades que solicitam o estudo do texto literário, utilizando questões objetivas ligadas a aspectos gramaticais da língua que, muitas vezes, condicionam os leitores a uma prática com propósitos funcionais, descaracterizando o estudo do texto literário.

Portanto, concluiu-se que a experiência literária disposta nos dois livros didáticos de Língua Portuguesa (*Português: Linguagens e Tecendo Linguagens*) apresenta algumas limitações e não oferece maiores contribuições para formar leitores proficientes e ecléticos que consigam fruir esteticamente da literatura nos respectivos livros didáticos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, José Hélder Pinheiro. Abordagem do Poema: Roteiro de um Desencontro. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **O Livro Didático de Português**: múltiplos olhares. Campina Grande: EDUFCG, 2020.

CEREJA, William Roberto.; COCHAR, Thereza Magalhães. **Português linguagens**, 9º ano. São Paulo: Saraiva, 2015.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

OLIVEIRA, Tania Amaral de. et al. **Língua portuguesa**: 9º ano. São Paulo: IBEP, 2015.

PIGNATARI, Décio. **O que é comunicação poética**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

POUND, Ezra. **ABC da Literatura**. São Paulo: Cultrix, 1997.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “os amores difíceis”. *In*: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (org.). **Letramento Literário**; espaços, suportes e interfaces; o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica; CEALE, FaE; UFMG, 2003. p. 1-13.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 1-34.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

Recebido para publicação em: 2 jul. 2021.

Aceito para publicação em: 31 maio 2023.