



## ANÁLISE DE PROPOSTAS DO ENSINO DE POESIA NO LIVRO DIDÁTICO *PORTUGUÊS LINGUAGENS*

Rubens Martins da Silva – rubensliteratura@gmail.com

Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), Palmas, Tocantins, Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-2334-0115>

Eliane Cristina Testa – poetisalia@gmail.com

Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína, Tocantins, Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-0863-4297>

**RESUMO:** O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) estabelece que o livro didático deve apresentar conteúdos para o ensino de poesia. Nesse sentido, este artigo analisa o modo como o livro *Português linguagens, 6º ano*, de Cereja e Magalhães (2015), apresenta propostas de atividades destinadas ao ensino de poesia na escola. A reflexão a respeito dessa temática se ancora na seguinte problematização: será que este livro, adotado por uma escola pública estadual da cidade de Araguaína-TO, de fato, apresenta sugestões de atividades por meio de textos que efetivem o letramento literário? Será que os textos poéticos contidos neste livro são, de fato, utilizados exclusivamente para o estudo das normas gramaticais, inclusive com ênfase na gramática contextualizada? A base teórica utilizada nesta análise foi composta por reflexões acerca do ensino literário de Antunes (2003), Jouve (2012), Kleiman (2012), Lajolo (2001) e Trevisan (1993). Além destes autores, seguiu os pressupostos estabelecidos pelo PNLD (BRASIL, 2016). Sob o critério da metodologia qualitativa, o livro em questão foi percebido como um material indispensável para a formação do aluno, além de ser um instrumento de orientação e de planejamento do professor. Ao analisar esse manual, verificamos que o ensino de poesia ainda se dá de maneira tradicional, considerando, em maior amplitude, os aspectos formais que os das vivências com o texto poético.

**PALAVRAS-CHAVE:** PNLD; Livro didático; Letramento poético.

### 1 INTRODUÇÃO

Um dos principais instrumentos sobre o ensino de poesia é o material didático utilizado como suporte às atividades realizadas na escola. Neste caso específico, o principal instrumento diz respeito ao livro didático. É sobre ele que este artigo tece análises e reflexões.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem por objetivo a distribuição de livros didáticos às escolas públicas cujo foco consiste em proporcionar aos estudantes o acesso a materiais que lhes favoreçam a aprendizagem dos conteúdos relacionados a todos os componentes curriculares (com destaque para o currículo de língua portuguesa).

O livro didático é, portanto, uma ferramenta que favorece o ensino e a aprendizagem dos conteúdos de cada disciplina. Dentre estes, destaca-se, por exemplo, o estudo e a aprendizagem sobre o gênero textual *poesia*. Oportunamente, e pensando por um viés pedagógico, levantamos uma questão problematizadora, a saber: será que o livro *Português linguagens, 6º ano*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2015), adotado numa escola pública estadual da

cidade de Araguaína (Tocantins), de fato, apresenta sugestões de atividades que exploram textos poéticos que efetivem o letramento literário? Ou será que os textos poéticos que compõem são, na prática, utilizados para o estudo das normas gramaticais, com ênfase, no caso, na gramática contextualizada?

Frente aos questionamentos apresentados, instituímos a hipótese de que o livro didático investigado deve conter elementos voltados para o ensino da poesia e do letramento literário. Em detalhes, o presente artigo analisa a ocorrência ou não de propostas aplicáveis ao ensino da poesia.

A análise realizada observou como são articuladas as abordagens dos textos poéticos em cada uma de suas quatro unidades temáticas. A primeira delas congrega a descoberta do universo fantástico com a denominação “No mundo da fantasia”. A segunda está centrada em estudos sobre o universo infantil, com o tema “Crianças”. A terceira, abordando o tema “Descobrimo quem sou eu”, tem o seu foco voltado para questão da identidade. A quarta e última apresenta o contexto da sustentabilidade. Por isso, discute o tema “Verde, adoro ver-te”. Essa ideia dá ênfase aos pressupostos de que o ensino é o melhor espaço de sustentabilidade, seja ele relacionado ou não às questões ambientais.

Objetivamente, a presente análise busca investigar se as propostas pedagógicas de *Português linguagens* estão devidamente alinhadas às perspectivas do ensino de poesia aos estudantes do ensino fundamental, matriculados no 6º ano.

O caminho deste estudo está distribuído em três pontos centrais. O primeiro deles apresenta uma visão geral sobre a institucionalização do PNL D, com ênfase no registro do processo histórico da distribuição do livro didático às escolas públicas. O segundo tece reflexões a respeito do processo teórico e pedagógico do ensino da poesia. O terceiro apresenta a análise de PL, em relação às propostas de ensino da poesia, identificando, inclusive, se elas estão propondo o estudo poético ou se seus textos estão voltados para o ensino das normas gramaticais da língua portuguesa. Nas considerações finais (para não finalizar a discussão), são sugeridos três modos de trabalho necessários à realização de atividades centradas no ensino da poesia em sala de aula.

À guisa de uma reflexão de linha pedagógica e da escolarização da poesia, sem deixar de lado o efeito estético amparado em concepções do teórico francês Vincent Jouve (2012), o presente artigo analisa o processo de ensino-aprendizagem da poesia, no ensino fundamental, sob a concepção de que esse trabalho está associado aos elementos poéticos contidos no livro didático. Isso é percebido pela importância que esses manuais didáticos conferem ao processo de ensino, pois podem representar para uma boa parte dos alunos o único meio de acesso ao gênero textual poesia, tendo em vista a fragilidade das políticas públicas de incentivo à leitura de obras literárias e, ainda, a falta de hábito de leitura nos espaços sociais privados como, por exemplo, o da família.

## 2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PNLD

A institucionalização do (PNLD) teve início no ano de 1929. Na ocasião, criou-se o Instituto Nacional do Livro (INL). A partir desse momento, ocorreu uma significativa legitimação do livro didático, com ênfase em sua produção.

As políticas de inserção e de distribuição do livro didático ocorreram com a aprovação do Decreto-Lei nº 1.006, em 1938, que visava uma maior circulação deste. Em 1945, o Decreto-Lei nº 8.460 restringiu a escolha do livro ao professor. No ano de 1966, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) assegurou a aplicação de recursos para a sua distribuição gratuita por três anos. Outro avanço ocorreu através da publicação da Portaria nº 35, em 1970, para a publicação do livro em editoras nacionais. Um dos momentos mais acentuados dessa política foi estabelecido, em 1971, com a criação do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF).

No ano de 1976, pelo Decreto nº 77.107, ocorreu a extinção do INL e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) assumiu a execução do programa do livro didático. Após a extinção desta última, criou-se, em 1983, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou o PLIDEF.

Finalmente, no ano de 1985, através do Decreto nº 91.542, foi institucionalizado o PNLD. Por sua vez, este decreto apresentou importantes mudanças, no contexto do livro didático. Com isso, o professor ganhou autonomia para escolher os livros que seriam utilizados pelos alunos, além de sua posterior reutilização. Desse modo, as técnicas de produção dos livros objetivaram sua durabilidade, exatamente para que estes fossem utilizados por um triênio.

No período de 1992 a 1993, a distribuição do livro didático sofreu uma redução. No entanto, em 1995, ocorreu uma nova retomada, que permitiu, a partir do ano seguinte, a sua avaliação pedagógica. De 2000 em diante, o PNLD ampliou a sua distribuição. Com isso, os avanços, obtidos no ano de 2001 até o de 2006, chegaram a números expressivos. Nesse contexto, os estudantes do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do EJA passaram a recebê-lo de todos os componentes curriculares.

A escolha anual do livro didático foi instituída pelo PNLD por meio da implantação do Guia Didático, o qual objetivava que a escolha deste fosse feita pela própria escola, com a participação dos professores, a partir do entendimento de que estes tinham uma visão específica sobre o que é mais adequado e/ou significativo aos estudantes.

Após quase duas décadas ininterruptas de avaliação empreendidas pelo PNLD, espera-se que as coleções de Língua Portuguesa respondam satisfatoriamente aos

desafios gerados pelas transformações do ensino. Isso se dá na perspectiva de desenvolvimento de um trabalho reflexivo com as práticas de linguagem, articulando adequadamente os principais eixos de ensino: leitura, oralidade, produção textual e conhecimentos linguísticos (BRASIL, 2016, p. 11).

O PNLD, através das diretrizes estabelecidas no Guia que orienta a escolha do livro didático, ressalta que os livros destinados ao professor e aos estudantes devem trabalhar eixos específicos. Por sua vez, cada eixo busca um desenvolvimento de saberes voltado para o êxito da aprendizagem e uma maior qualidade do trabalho realizado em sala de aula.

O foco do PNLD está centrado na escolha de livros que oportunizem a formação de um leitor proficiente e de um leitor literário. Neste sentido espera-se que os textos e as propostas contidas em *PL* sejam adequados a essas demandas. Vejamos o que o documento-Guia propõe como meta pedagógica:

O conjunto de textos que uma coleção oferece para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve justificar-se pela qualidade da experiência de leitura que possa propiciar ao estudante, contribuindo para a sua formação como leitor proficiente, inclusive como leitor literário [...]. As atividades de compreensão e interpretação do texto têm como objetivo final a formação do leitor (inclusive a do leitor literário) e o desenvolvimento da proficiência em leitura (BRASIL, 2016, p. 19).

A visão de se tornar um leitor “proficiente” significa que as atividades devem estar voltadas para o foco da “compreensão e interpretação”, contemplando todos os gêneros textuais, com ênfase no gênero poético. Ressaltamos que nenhum gênero textual merece ser privilegiado em detrimento de outro, pensando na “qualidade da experiência de leitura” do aluno, que deve ser a mais ampla possível, para que se possa construir um leitor não só proficiente, mas competente para a vida (KLEIMAN, 2012).

A poesia, assim como os outros gêneros literários, se trabalhada de modo adequado, favorece, em grande medida, o objetivo de uma formação mais crítica. Porém, a grande problemática é quando ela é usada prioritariamente para o estudo da gramática ou para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, acarretando um afastamento da formação de um leitor mais proficiente/competente (ANTUNES, 2003). Por isso, espera-se que o estudo da poesia seja realizado para o desenvolvimento das competências, das habilidades leitoras do estudante e para se efetivar as práticas de letramento poético, como explicita algumas das diretrizes do Guia do PNLD:

Inspiradas pelas discussões mais recentes sobre o ensino de gêneros e as diferentes práticas de letramento com que os jovens se envolvem, as coleções procuram realizar atividades de leitura e compreensão de textos que levem em consideração o uso social, as características textuais e os aspectos discursivos,

éticos e estéticos que perpassam a abordagem temática ou as escolhas linguísticas. O foco dessas propostas não é trazer uma nova gramática dos “gêneros” ou dos “tipos textuais”, mas utilizá-los para que os alunos possam observar produções culturais e históricas diferentes, ao longo do ano letivo, e perceber semelhanças e diferenças nos usos [...]. Ao tratar da leitura e compreensão de textos, as obras mais inspiradas por essa perspectiva tendem a permitir ao aluno levantar hipóteses sobre a temática do texto antes da leitura, ou a planejar a produção textual levando em consideração o trabalho de pesquisas voltadas para a alimentação temática (BRASIL, 2016, p. 26-27).

Em relação ao estudo literário, o foco das diretrizes instituídas pelo PNLD (2017) define que o livro didático estabeleça uma ampla relação com a linha pedagógica exigida para a ampliação das práticas de leitura nos espaços escolares. Vejamos o foco dessa definição:

As obras selecionadas para o PNLD 2017 favorecem a ampliação das práticas de leitura literária e colaboram para a formação do leitor dessa esfera, com propostas que abarcam, de modo equilibrado, poesia e prosa. No geral, existe uma visível progressão na seleção de obras e autores, o que favorece a ampliação de experiências literárias. Há representatividade de autores e obras dirigidos aos jovens dos anos finais do Ensino Fundamental e presença tanto de textos clássicos quanto de obras contemporâneas (BRASIL, 2016, p. 30).

Como já apontado nos parágrafos anteriores, os textos de poesia e prosa aparecem em *PL* de modo equilibrado. Porém, não é somente este fato que deve ser acentuado, mas também o de que as atividades devem abarcar uma gama variada da produção literária, mesclando textos clássicos com modernos. Ainda no que diz respeito à poesia, esta precisa privilegiar a palavra em seu estado estético, pois a palavra em poesia se desdobra além de sua estrutura lexical.

Podemos supor que as exigências contidas no Guia do PNLD serviram de parâmetro e/ou foram determinantes na hora da escolha do livro didático de Língua Portuguesa, o *Português linguagens* analisado neste artigo. Este último foi provavelmente escolhido pelos professores para ser trabalhado em sala de aula por contemplar a visão pedagógica estabelecida no Guia do PNLD. Assim, nossa intenção consiste em observar se *PL* fornece propostas pedagógicas para o ensino de poesia.

## 2.1 ASPECTOS TEÓRICOS E PEDAGÓGICOS SOBRE O ENSINO DA POESIA

Normalmente, o ensino da poesia na educação básica apresenta dois focos específicos. O primeiro deles, no eixo pedagógico, diz respeito aos procedimentos de ensino-aprendizagem, o que corresponde às atividades articuladas para o estudo de textos poéticos. O segundo, no eixo estético, diz respeito aos estudos teóricos sobre a poesia. Antes de entrarmos um pouco mais em ambos, apresentaremos brevemente algumas funções e noções de poesia.

Para Armino Trevisan (1993, p. 9), a poesia “[...] ensina ao homem a arte de se animar em sua sobrevivência [...]”. Neste sentido, vemos presentes na poesia aspectos da arte que se ligam à existência. Assim, se pensarmos que a poesia “ensina”, qual seria o papel do professor na relação entre o texto e o leitor? Para tentarmos responder a essa questão, em consonância com Jouve (2012, p. 134), entendemos que a experiência estética não se ensina (ou seja, para que ela aconteça não se faz necessária a mediação do professor). Porém, o professor pode “[...] orientar o gosto para um e não para outro objeto”. Destarte, às relações de estética e de ensino estão conferidos valores de funções transcendentais e imanentes, sendo importante a apresentação de textos poéticos no livro didático.

É amplamente perceptível que o trabalho poético está relacionado à maneira como cada professor o faz no espaço da sala de aula. Por isso, convém ao docente estabelecer as diretrizes do estudo da poesia, sem deixar também de perceber a “realidade” circundante. É necessário que haja uma tomada de consciência sua em relação ao que pode ultrapassar os muros da escola, pois a poesia amplia a capacidade sensível dos alunos. Vejamos o que afirma, a respeito, Carlos Drummond:

A escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo [...]. O que eu pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas, era considerar a poesia como primeira visão direta das coisas e, depois, como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética. (DRUMMOND, apud ABERBUCK, 1988, p. 66-67).

Nesse sentido, o estudo poético em sala de aula requer do professor a adoção de recursos apoiadores de seu trabalho, como é o caso do livro didático. Por isso, este proporcionar orientações que favorecem a vivência poética de modo bastante diversificado e o mais libertador possível, mas que também respalde o letramento poético.

O ato de realização da escrita poética está atrelado ao fato de que “o homem que cria um poema – o poeta ou o leitor, pois não há leitor que não seja de alguma forma, um copoeta – dispõe-se a sonhar de olhos abertos, mesmo que isto lhe exija responsabilidade” (TREVISAN, 1993, p. 36). É no sentido de despertar a criação literária que o livro didático se projeta como uma ferramenta pedagógica. Isso se dá porque, para efetivar o letramento poético, o professor deve adotar algumas práticas que, além da presença deste, como afirma Goulart (2007), são centradas em experiências de rodas de leitura, da circulação de livros, de leituras diversificadas, de socialização das leituras. São práticas importantes e mobilizadoras de diferentes processos de ensino-aprendizagem, as quais acabam favorecendo o senso crítico e a leitura de mundo.

Pelos motivos explicitados acima, cremos que o espaço de debate é oportuno para o estudo poético em razão do diálogo que ele oportuniza. Nesse sentido, Helder Pinheiro (2002, p. 66), pontua que “privilegiar o debate, sobretudo, por ser um instrumento democrático, por ser um momento de todos revelarem, se quiserem, seus pontos de vista, suas discordâncias, certos de que não estão sendo avaliados”. Por nossa vez, percebemos que o estudo poético propicia, a partir do debate, as trocas fundamentais para a vida em sociedade. O debate abre espaços para diferentes diálogos e estes podem ser vistos como elementos potencializadores que conduzem o estudante à aquisição de saberes críticos, permeados, muitas vezes, por pontos de vista mais democráticos.

De acordo com Marisa Lajolo (2001, p. 22), a poesia faz a gente descobrir a respeito de tudo: “de gente, de bicho, de planta, de coisas do dia a dia da vida da gente, de um brinquedo, de pessoas que parecem com pessoas que conhecemos, de episódios que nunca imaginamos que poderiam acontecer e até da própria poesia”. Nesse viés, a análise realizada sobre as poesias contidas no livro *PL* tem a perspectiva de identificar se o universo da linguagem poética está presente ou não em cada uma das propostas apresentadas.

A ênfase dada ao contexto da investigação sobre a poesia está respaldada nos desafios a que são submetidos os estudantes do 6º ano do ensino fundamental. A prática exigida pela escola concentra-se no estudo de textos poéticos a que os estudantes são direcionados. Há, por exemplo, uma solicitação de participação na Olimpíada de Língua Portuguesa em que o gênero poema é reivindicado como uma forma de provocação à escrita poética. É, portanto, a partir desta percepção e de outras complementares que a análise de *PL* ganha sua justificativa. Afinal, tê-lo em sala de aula não significa o alcance da aprendizagem esperada, pois convém identificar se ele favorece ou não possibilidades de aprendizagem sobre o letramento poético.

A contextualização do ensino de poesia apresentado neste tópico indica que o livro didático é apropriado a este trabalho em sala de aula. Desse modo, a discussão apresentada no tópico a seguir, analisa se as propostas para o ensino de poesia estão indicadas ou não no livro *PL*.

## 2.2 AS PROPOSTAS DO ENSINO DE POESIA NO LIVRO DIDÁTICO *PORTUGUÊS LINGUAGENS*

A partir das ações de fomento ao ensino básico, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) distribuiu o livro didático *Português linguagens, 6º ano, (PL, doravante)* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2015) nas escolas públicas tocantinenses. O objetivo de distribuição desse livro está alinhado ao eixo de dar qualidade aos processos educacionais durante o triênio 2017-2019.

Sua escolha resultou das informações divulgadas às escolas através do Guia (BRASIL, 2016, p. 7) cujo escopo consistia em “escolher os livros didáticos mais adequados para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental”. Esse processo fez com que os professores do ensino fundamental escolhessem o livro mais viável para o contexto do processo de ensino de suas respectivas escolas.

Em uma leitura crítica de *PL*, percebemos que ele está estruturado em torno de quatro eixos: 1) a leitura; 2) a produção de texto; 3) a oralidade; e 4) os conhecimentos linguísticos. Especificamente, apenas os dois primeiros apontam para a percepção do ensino da poesia. Assim, o primeiro explora diversas estratégias de leitura e o segundo apresenta propostas associadas aos estudos de gêneros textuais.

O Guia destinado à escolha do livro didático revela a constituição e finalidade de *PL* para a pretensa utilização pelas escolas. Vejamos:

Organizada em quatro unidades temáticas por volume, a coleção apresenta uma boa coletânea com gêneros variados e temas atuais e adequados ao público a que se destina. O eixo de leitura traz propostas bem situadas. As atividades exploram variadas estratégias de leitura, com foco na identificação de informações e na formulação e verificação de hipóteses, além da análise da materialidade do texto e de sua linguagem. A produção de texto escrito está baseada em gêneros textuais diversos. O objetivo central é trabalhar com os alunos as características que definem os gêneros selecionados para torná-los produtores dessas formas de expressão escrita (BRASIL, 2016, p. 4).

Os discursos observados para a escolha de *PL* denotam a produção de um livro com uma ampla possibilidade de consolidação do ensino da poesia. O estudo dos gêneros textuais, por exemplo, é o eixo que conduz a objetividade de produção textual pelos estudantes.

A análise sobre a questão do ensino da poesia toma como foco o registro de texto na categoria “poemas” ou “poesias”. Em geral, o critério não está voltado para a compreensão do que seja um poema ou a poesia. O foco consiste em observar como são apresentadas as propostas de se trabalhar a poesia, a partir dos textos contidos no livro.

Em detalhes, a resenha de *PL* apresentada no Guia (BRASIL, 2016) deixa claro que os textos que o integram são adequados para o trabalho poético em sala de aula. Nesse sentido, a escolha deste livro se mostra como uma das mais objetivas. Oportunamente, a estruturação de *PL*, por meio de suas unidades, evidencia o porquê de sua importância para os estudantes frente aos processos de leitura e de produção textual.

A seção “Estudo de texto”, voltada para o eixo da leitura, é composta por algumas subseções, como: “Compreensão e interpretação”, “A linguagem do(s)

texto(s)” e “Trocando ideias”. O eixo da produção de texto, que envolve tanto a modalidade escrita quanto a oral, figura em todos os capítulos. O eixo dos conhecimentos linguísticos está estruturado nas seções “A língua em foco” e “De olho na escrita”. Há, ainda, as seções que encerram cada unidade: “Passando a limpo”, com exercícios em formato de múltipla escolha, e “Intervalo”, que reúne atividades em torno de projetos didáticos (BRASIL, 2016, p. 44).

O discurso apresentado na resenha de *PL* aponta para um livro em que os elementos do ensino literário estão devidamente alinhados. As seções constituintes do livro indicam que o eixo da leitura está alinhado aos elementos que promoverão a escrita. Nesse sentido, as atividades de produção textual são marcadas pela realização de projetos didáticos de leitura em sala de aula.

Observa-se que o estudo de cada texto remete ao leitor à possibilidade de críticas centradas no viés estético, ético e ideológico. A partir do estudo do poema, por exemplo, o estudante é desafiado à descoberta de temas, dialogando entre o espaço da ficção e o de sua realidade vivida ou observada. Tal percepção acentua a relevância da leitura, pois é através dela que temos possibilidades de descoberta dos sentidos implícitos na discursividade textual.

A partir da leitura dos textos e das atividades, o aluno entra em contato com temas relativos ao universo juvenil. No entanto, os temas selecionados e os pontos de vista a partir dos quais são abordados, apesar de variados, não refletem, de maneira geral, a preocupação em contemplar a heterogeneidade sociocultural brasileira. Encontram-se no eixo da leitura exercícios que resgatam o contexto de produção, como o contexto histórico no qual o texto foi produzido, o gênero, o veículo de publicação, a função social ou a finalidade, as esferas discursivas ou o suporte e o público-leitor. Também há atividades que levam o aluno a considerar os recursos linguísticos presentes e os efeitos de sentido que produzem. Outras propõem, ainda, apreciações estéticas, éticas e ideológicas (BRASIL, 2016, p. 45).

Na tabela 1 (abaixo), observa-se o recorte quantitativo dos textos categorizados em poemas/poesias para a análise das propostas do ensino de literatura em *PL*. Isso implica em perceber se as referidas propostas estão ou não alinhadas ao ensino da poesia. Por isso, a ênfase dessa análise centra-se no 6º ano do Ensino Fundamental em que as propostas de leitura e de produção de textual, principalmente os poemas, são promovidas e consideradas como o principal mecanismo de ensino-aprendizagem.

**Tabela 1** – Poemas/poesias presentes no livro *PL* de 6º ano

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Página</b>
O canto	Fernando Pessoa	92
Lavradores no rio Weichuan	Wang Wei	123
Sol doce	Du Fu	127
Descoberta	Paulo Netho	130
Morada de inventor	Elias José	133
Amizadão	Ulisses Tavares	171
VI	Mário Quintana	172

Zigue-zague	Elias José	175
Gato no mato	Sebastião Nunes	190
Mano velho	Ulisses Tavares	197
Desejos	Elias José	200
São João	Jorge de Lima	205
Telhado	Mário Quintana	205
Eu ia trabalhar	Ricard le Gallienne	212
Máquina do tempo	Roseana Murray	261

Fonte: Elaborada pelos autores baseado em *Português linguagens*

Os poemas/poesias listados na Tabela 1 indicam que *PL* apresenta um significativo número de textos para o ensino do gênero textual poético, fato pelo qual investigaremos neles os possíveis modos de abordagem poética.

A ênfase dos textos contidos no livro indica que, a partir da resenha apresentada no Guia do livro didático, que a leitura é o elemento central para a formação do aluno. Com isso, o estudo do gênero textual poético estará expandido e potencializado literariamente. Vejamos o que afirma o PNLD:

Na leitura, é possível o trabalho com diferentes gêneros textuais. São também fornecidas atividades que buscam desenvolver diferentes estratégias de leitura, o que permite ao professor observar variados aspectos dentro de cada texto. O docente deve, no entanto, considerar que algumas atividades voltadas à apreciação de filmes pressupõem que alunos e professores assistam aos filmes antes da realização dos exercícios. Além disso, textos e temas que contemplem a heterogeneidade sociocultural brasileira precisarão ser acrescidos ao trabalho com a leitura em sala de aula (BRASIL, 2016, p. 47).

A escolha de *PL* deve ter ocorrido em razão das possibilidades apresentadas no que seria o trabalho com as propostas de cada texto. Nesse ponto, os poemas destinados ao trabalho da leitura favoreceriam uma aprendizagem dentro dos objetivos educacionais. Assim, as atividades de leitura se encaminhariam para um contexto de heterogeneidade literária.

Observa-se o foco desta análise para o viés de que a linguagem poética favorece a aprendizagem de diversos temas, ou seja, de discursos acima de qualquer estrutura fixa da palavra. Há, portanto, no eixo da palavra poética, considerando os rumos da leitura e da produção textual, a possibilidade de contemplação de enunciados acima da forma textual.

O leitor de *PL* será possivelmente um escritor poético, porque ele também escreverá os significados de cada texto lido. Ao manter contato com o texto “O canto”, de Fernando Pessoa (p. 92) o leitor seria levado à descoberta de novos horizontes, pois a linguagem poética o conduziria ao universo de um não dito para o que parece latente. Por conseguinte, este texto não está centrado no estudo da poesia, porque os autores de *PL* sugerem apenas a atividade do estudo do substantivo. Para tanto, estão destacados os termos “canto”, “ave” e “dia”. Esses termos indicam a não sugestão

de um estudo poético, pois retomando uma ideia defendida por Leyla Perrone-Moisés, as autoras, Franco e Testa (2017, p. 204) alertam para o “[...] fato do texto servir apenas como ‘pretexto’ para o ensino da gramática, ou para comprovar as características dos períodos literários, ou, ainda, para passar [apenas] valores morais e éticos”.

O texto “Lavradores do rio Weichuan”, de Wang Wei (p. 123), mantém a exploração do estudo do substantivo e do adjetivo, com ênfase na relação entre o gênero e o número. A menção ao campo poético contempla apenas a identificação do “eu lírico”. Por isso, o critério poético não é analisado sob a hipótese da construção ou da discussão de temas que o efeito estético sugeriria. Sendo assim, a ideia de um mergulho no texto não deixa o leitor enxergar ou desvendar o que se encontra nas águas poéticas e em suas margens estéticas.

O texto “Sol doce”, de Du Fu (p. 127), concentra-se também no estudo do plural dos substantivos e dos adjetivos. A beleza poética que o texto favoreceria fica reduzida a traços gramaticais. Desse modo, o estudo dos três textos ora mencionados atingiria o viés poético apenas pelo trabalho docente, indo além do que está estabelecido no manual didático. Em *PL* não há registro de como o professor faria esse trabalho em sala de aula. Consequentemente, os textos epigrafados apresentam perspectivas de exploração poética, mas isso ficou reduzido aos elementos formais da língua, pois a percepção poética relacionada aos termos “sol”, “terra”, “água”, “ar” e “ser” não foi articulada.

A poética contida no texto “Descoberta”, de Paulo Netho (p. 130) evidencia o ser em descoberta de si no universo. Em restrição ao campo do ensino de poesia, os autores de *PL* limitam as abordagens à compreensão dos encontros vocálicos. Nisto, o estudo do texto se limita à identificação da pronúncia da letra “i” com o timbre mais forte; o que acontece com o timbre mais fraco. Por isso, o estudo poético do texto não é sugerido, limitando-se à percepção gramatical dos termos: “hiato”, “ditongo” e “tritongo”.

O texto “Morada de inventor”, de Elias José (p. 133), aponta para uma poética de descoberta, de nomeação das coisas e de observação sobre o que a escola representa na vida do estudante. Isso se dá porque a escola funciona como um espaço de elaboração do imaginário social. Nessa linha, as propostas apresentadas em *PL* provocam no estudo possibilidades de invenção de seus sonhos e objetivos. Sendo assim, este texto sugere que o leitor identifique se é permitido “transformar e dar significado a coisas aparentemente sem sentido” (CEREJA e MAGALHÃES, 2015, p. 133).

O foco da amizade que se mostra presente no poema “Amizadão”, de Ulisses Tavares (p. 171), remete o leitor à percepção da subjetividade em que cada sujeito se encontra na passagem terrena. Longe de um foco reflexivo, os autores de *PL* apontam restritamente para a identificação

da classificação dos artigos definidos e indefinidos. O estudo do texto busca identificar apenas a relação desses artigos como o substantivo presente nos enunciados. Não há, portanto, nenhum direcionamento voltado para o contexto poético, que é o estudo do poema.

No texto “VI”, de Mário Quintana (p. 172), o estudo revela critérios sobre regras de acentuação interligadas ao foco do artigo sexto da Constituição Federal. Isso indica que o professor e o aluno não são direcionados para um estudo crítico/reflexivo da temática enunciada presente no poema. Tem-se a impressão de que o texto está destinado ao estudo da gramática contextualizada. Desse modo, as questões buscam apenas identificar a ocorrência de uso do artigo. Vejamos em um trecho o modo como os autores de *PL* elaboraram esse estudo:

Quando falamos ou escrevemos, as escolhas linguísticas que fazemos estão vinculadas ao sentido que pretendemos dar ao texto. Observe, por exemplo, o emprego dos artigos na primeira estrofe do poema:

*“Na minha rua há um menininho doente,  
Enquanto os outros partem para a escola,  
Junto à janela, sonhadoramente,  
Ele ouve o sapateiro bater sola”.*

A pergunta consiste, portanto, em saber: a) Como se classificam os artigos em “um menininho doente” e em “os outros”? b) Em “os outros”, a palavra outros substitui um substantivo. Qual é ele? (CEREJA e MAGALHÃES, 2015, p. 172, com adaptações).

O trecho transcrito revela a ausência de qualquer elemento voltado para o estudo do texto poético. Analisar e explorar, por exemplo, o foco temático que permeia a realidade do menino doente e do sapateiro não faz parte do estudo do texto. E, na verdade, esse seria um ponto de grande importância para um mergulho na leitura, de modo mais amplo, um mergulho para a compreensão de outras realidades e questões de alteridade. No entanto, o texto apresenta uma reflexão centrada na estrutura gramatical. A sugestão de um estudo temático seria o elemento preponderante e desejável para o incentivo à leitura, o que também serviria para levar o aluno a descobrir diferentes modos de ser/existir no mundo, para a compreensão de si e do Outro. O texto permite ainda a exploração dos recursos sinestésicos das palavras. As noções de ver, de sentir, de ouvir permitem a identificação de significados outros ao estudo poético.

O poema “Zigue-zague”, de Elias José (p. 175), evidencia a densidade da criação poética. No entanto, esse eixo não é percebido como um ponto de estudo do texto. O estudo do poema fica restrito às relações sobre a separação de sílabas. O movimento espiralar das palavras que o constituem não é a fonte da argumentação. Para tanto, os autores de *PL* poderiam ter sugerido o estudo do poema voltado para a percepção dos significados do vaivém das palavras. Afinal, é fundamental a identificação de elementos discursivos muito mais que a separação silábica.

Em alusão ao foco da personificação, o poema “Gato no mato”, de Sebastião Nunes (p. 190), é utilizado para o estudo dos numerais. A ocorrência gramatical desconstrói a perspectiva temática e de contexto do poema. Precisamente, o texto serve apenas para que o leitor identifique a quantidade de gatos descrita no poema. Não há uma sugestão de como observar as relações entre os seres humanos e os animais. O ideal seria que o texto tivesse abordado elementos problematizadores sobre a fauna, pois esse é um tema importante para os estudantes na fase da adolescência.

A percepção do contexto social em “Mano velho”, de Ulisses Tavares (p. 197), não atinge a reflexão social que o poema sugere. Os elementos de altura, de peso, de falta de ânimo são tomados como uma marcação do estudo do texto.

O poema “Desejos”, de Elias José (p. 200), integra a discussão temática “Verde, adoro verde”.

Bom mesmo é ser  
anjo,  
pássaro,  
avião,  
pipa,  
borboleta,  
inseto  
ou qualquer coisa  
que voa e revoa.  
Qualquer coisa  
que pode pôr  
os pés no chão  
e todo o corpo  
envolto em nuvens.  
Mais do que anjo,  
Eu queria ser pia.  
Mais do que anjo,  
Eu queria ser pássaro.

O texto dá entrada para uma abordagem de aspectos voltados ao meio ambiente, ou seja, fornece a ideia de sustentabilidade. Nesse foco, o professor poderia explorar o desejo, as vontades que permeiam todos os seres humanos. No entanto, em *PL* não há nenhuma proposta de estudo da temática em epígrafe ou de qualquer outra. O questionamento apresentado se limita à identificação do tema, objeto já percebido no título da unidade temática. Essa vertente deixa o trabalho incompleto e aquém de efetivar o letramento literário. Pois, segundo Franco e Testa (2017, p. 208): “Para a efetivação das práticas literárias, portanto, é indispensável à prática da leitura literária, imprescindível em todos os seus aspectos, pois se torna objeto de emancipação dos sujeitos, um objeto capaz de suscitar no leitor um caráter mais crítico e reflexivo [...]”.

Os textos “São João”, de Jorge de Lima (p. 205), e “Telhado”, de Mário Quintana (p. 205), apontam, na mesma ordem, para os significados das festividades. No entanto, o estudo dos significados mostra-se restrito à percepção das “onomatopeias”. De modo direto, há no estudo desse texto em *PL* apenas a visão sobre os elementos gramaticais. Nada de um estudo poético é sugerido.

Em “Eu ia trabalhar”, de Ricard le Gallienne (p. 212), a exploração poética poderia recair sobre a percepção dos significados do trabalho e o que isso implica nos modos de ser/estar no mundo. Sem explorar o enfoque poético, os exercícios propostos em *PL* se limitam ao estudo dos pronomes pessoais (retos e oblíquos). Pelo que se vê, a exploração literária resume-se ao ensino de gramática.

No texto, “Máquina do tempo”, de Roseana Murray (p. 261), abaixo transcrito:

Como pequena aranha  
faço a máquina do tempo  
com alguns fios de teia.  
Passo por dentro  
de suas linhas  
e saio lá no futuro,  
do lado de lá do vento:  
desinventaram a guerra,  
ninguém sabe mais matar.  
Todos dividem com todos  
o pão e a vida.  
A alegria corre como um rio.

Observamos que a perspectiva do ensino literário tem a possibilidade de engendrar diferentes debates/discussões a respeito do comportamento de cada cidadão em relação ao ato de viver no presente e vislumbrar algo para um futuro possível. Além disso, a figura de estilo/linguagem mais importante no poema – a comparação – não foi explorada em nenhum momento. Mas, ao verificarmos a construção poética, esta última um lugar-chave no poema, o que marca uma aproximação (ou semelhança) de dois elementos. Afinal, quem é “como [a] pequena aranha? Seria o leitor? Também o verso “Todos dividem com todos” implica uma ideologia política e contrária ao nosso modelo econômico dominante que é preponderantemente o do acúmulo de bens.

O que percebemos é que um poema tão pequeno pode vir carregado de significados e permitir ao aluno enxergar a realidade circundante, mas, ao mesmo tempo, se abre para o tecido da sua imaginação. Nele (e com ele) é possível sonhar com um mundo melhor: um mundo com menos violência e exploração. A poesia aqui pode servir para aguçar os sentidos dos alunos para uma educação sentimental. Porém, nota-se que a atividade proposta, no livro didático consiste em:

a) em identificar se o sujeito poético tece a máquina do tempo rumo ao futuro e, ainda, justificar o porquê da comparação com o trabalho da aranha; e b) observar o tempo verbal empregado no poema.

Ressaltamos que na atividade “b” descrita acima, os exercícios reforçam a identificação do tempo verbal como o elemento de maior valor para o estudo do poema. Nesse sentido, o aspecto da leitura poética fica prejudicado e o objeto em si (que é a própria construção poética e sua linguagem tátil e sinestésica) também. Dito de outro modo, verificamos que o *PL* não estabelece como prioridade o desvelamento poético, a vivência da poesia e o ecoar fluídico da linguagem. Por isso, a proposta poderia ter sido apresentada e explorada de outro modo e sustentada pela ideia de um letramento poético.

Podemos dizer que os textos aqui apresentados reúnem importantes possibilidades para o ensino de poesia. No entanto, os autores de *PL* não deixam orientações mais adequadas para esse viés, quando da execução do trabalho do professor que pode se sentir limitado metodologicamente. Lembremos que, muitas vezes, por uma série de fatores, o livro didático é o único recurso que este possui. Por isso, acreditamos que ele seja uma ferramenta pedagógica de suma importância na prática docente, um instrumento de orientação. Assim, em relação ao conteúdo poético, o manual em análise vai para as mãos dos estudantes apenas com a intenção de ser um estudo centrado no uso gramatical. Por vezes, os textos contidos no *PL* têm suas abordagens voltadas ao estudo do substantivo, dos pronomes, dos verbos e das figuras de linguagem (o que se mostra fora do contexto poético). Tudo isso prejudica outras possibilidades de avanço do aluno e do próprio trabalho docente.

Sem a exploração da leitura, dos recursos poéticos voltados para um universo imenso que a poesia possibilita, o estudante fica limitado quanto à percepção do que o cerca, ou seja, não adquire competências para ler um texto além da norma e nem mesmo o mundo a que pertence, que vai muito além dos muros da escola. Isso indica que a criatividade não atua como um mecanismo que serviria para despertar nos alunos uma visão autônoma das coisas e a criticidade das questões humanizadoras. Nesse contexto é importante observar que somente “[...] através de um ensino guiado pelo letramento literário, no qual o texto e o leitor são figuras vivas que se movem no ato de ler, é que as obras vão ter a necessária importância na formação dos alunos, humanizando-os” (FRANCO e TESTA, 2017, p. 207).

Problematizamos que os textos apresentados em *PL* serviriam para o ensino de poesia se as propostas de atividades atingissem, pelo menos, o foco do letramento literário. Para tanto, a teoria da *sequência básica* de Rildo Cosson (2009) é uma das opções de realização desse letramento. Isso se dá porque ela é centrada na realização de um estudo literário que contempla etapas de

motivação, introdução, leitura e interpretação. Em níveis de compreensão poética, a etapa de interpretação consolida os saberes esperados porque “[...] remete o leitor ao encontro com a obra e ato de construção de sentido [...]” (COSSON, 2009, p. 65). Em objetividade, o uso de *PL* pelos estudantes não deveria restringir-se ao estudo formal da língua (estudo do substantivo, do adjetivo, do verbo, do pronome, etc.). Antes deveria compor o estudo poético por ser ele o responsável pelo desenvolvimento crítico e sensível de cada estudante, além, é claro, de ser um fator fundamental para seu amadurecimento enquanto ser humano.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos indicar nesta conclusão que a análise-reflexão apresentada neste artigo – embora o aspecto conclusivo nunca se mostre fechado e acabado – esbarra na questão da distribuição do livro didático através do PNLD, que tenta oportunizar aos estudantes melhores condições de acesso aos assuntos de cada componente curricular. Nesse sentido, a escolha do livro *Português linguagens*, por boa parte das escolas, funcionou como a perspectiva de que os estudantes encontrariam nele um excelente suporte para o ensino-aprendizagem de textos poéticos.

Em um alinhamento com ensino de poesia, os livros didáticos oportunizam o contato do aluno com diferentes textos, além da respectiva quantidade. Nesse contexto, o esperado em qualquer um deles é que o ensino de poesia seja explorado por meio de propostas que favoreçam também a produção de novos textos poéticos. No entanto, os textos poéticos (poemas/poesias) contidos neste *PL* foram utilizados, em sua maioria, com a finalidade de estudo da língua (foco nos aspectos gramaticais). O estudo da poesia não está nele evidenciado de modo adequado. Não observamos nele propostas que possam efetivar o letramento literário (nos moldes que evidencia Cosson). Caso houvesse essa articulação, o professor teria em suas mãos um importante suporte para o desenvolvimento do trabalho poético e um maior aprofundamento do gênero textual poesia. Além disso, oportunizaria que os estudantes tivessem condições de refletir sobre suas condições de leitura e de produção textual.

Para concluirmos as reflexões propostas neste artigo, mesmo sabendo que elas nunca se fecham, é importante considerar a possibilidade de uso do livro *PL* através de três modos de trabalho: a leitura, o contexto e a produção textual.

O primeiro modo (a leitura) evidencia o preparo para a recepção do poema. É através da leitura (pelo uso da voz) que o leitor (principalmente o estudante que se encontra no 6º ano do ensino fundamental) consegue mostrar sua recepção ao texto. A leitura revela o compartilhamento do gesto poético e da voz, com sua acústica, sua pronúncia, com seus timbres e tons. Afinal, cada leitor tem sua unicidade, pois não há uma voz que seja igual ou idêntica a outra. Além disso, o leitor

é direcionado a recepcionar o texto pela musicalidade, pela cadência rítmica, podendo ser nessa leitura (proferida por ele mesmo ou pelo Outro), que o aluno se moverá para a paixão que a poesia pode desencadear. Este compartilhamento de vozes (múltiplas polifonias) pode ser riquíssimo se bem trabalhado e valorizado, pois através dele talvez o aluno seja afetado em diferentes níveis (in)conscientes, levando em consideração a razão e a sensibilidade.

O segundo modo (o contexto) permite que o leitor associe as relações entre a poesia e a realidade. Esta percepção fornece a noção de que o texto (poema/poesia) revela a produção de sentidos, denotando que o ensino de poesia tem como plano de reflexão a realidade direta ou indireta em sua discursividade. Desse modo, a identificação de um determinado tema favorece o levantamento de outros temas para a construção de novos textos e/ou a aquisição de novos saberes, além de permitir que o leitor descubra a si mesmo, em meio às relações socioculturais em que se encontra. A partir desse ponto, ele dá as significações ao texto poético. Logo, descobre que o texto poético não é apenas um quantitativo ou uma reunião de palavras que se dá de modo aleatório (com ou sem rimas), mas é necessário que se faça destacar que o poema é uma construção que tem e apresenta sentidos em diversos contextos. Portanto, ele é transitivo e aberto ao mundo.

O terceiro modo (a produção textual) permite que o estudante expresse a criticidade adquirida mediante a execução dos dois modos anteriores. Neste ponto entende-se que o ensino de poesia favorece o exercício da escrita como uma forma de reflexão sobre determinados temas, com uma maior liberdade crítica e de imaginação. Esse momento de produção textual é importante porque permite um mergulho nos recursos poéticos e no processo criativo. Além disso, o exercício da escrita propicia automaticamente um aprofundamento na própria língua (apropriação da língua); principalmente, porque o exercício de criação poética proporcionará condições para diferentes experimentações com a escrita. Textos, aliás, que podem revelar críticas ligadas à vida e à cultura. É, portanto, através dessa prática que o estudante poderá expressar os conhecimentos adquiridos em sala de aula (ou fora dela).

O salutar da poesia reside no que ela evoca para a descoberta do fazer poético. A produção textual de poemas é um dos elementos que justificam o seu ensino em sala de aula, pois permite ao aluno também se fazer conhecer a si mesmo e ao Outro. O ato de escrever poesia é, de algum modo, libertador. Portanto, o trabalho com poesia jamais deveria limitar-se ao estudo das normas da língua ou a regras gramaticais.

À guisa de uma conclusão (porque outras conclusões são possíveis), o ensino de poesia através de *PL* merece uma ampliação nas propostas apresentadas pelos autores. Em suma, as voltadas para o ensino de poesia não foram apresentadas tal como os textos sugeriam. A sugestão dessas propostas revelaria a importância de *PL* às escolas em razão do empenho dado pelo PNLD,

para a distribuição do livro didático aos estudantes que precisam estudar poesia por uma perspectiva mais cuidada e elaborada. Se isso ocorresse de fato, o ganho deles seria imenso, podendo reverberar, por anos a fio, em suas memórias e em seu coração.

#### 4 REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Refletindo sobre a prática da aula de Português. In: **Aula de português – encontro & interação**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

AVERBUCK, Lígia M. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. **PNLD 2017: língua portuguesa – ensino fundamental anos finais** / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.

CEREJA, William R.; MAGALHÃES, Thereza C. **Português linguagens**, 9º ano. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

FRANCO, Isaquias dos S. B.; TESTA, Eliane C. Escolarização da poesia o Ensino Médio. In: **Revista Estação Literária**, v. 20, jul./dez. 2017.

GOULART, Cecília M. A. Questões de estilo no contexto do processo de letramento: crianças de 3ª série elaboram sinopses de livros literários. In: PAIVA, Aparecida (Org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro**. – 1. ed., 2. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Angela. A concepção escolar da leitura. In: **Oficina de leitura – teoria e prática**. 14. ed. São Paulo: Pontes, 2012.

LAJOLO, Marisa. **Palavras de encantamento: antologia de poetas brasileiros**. v. 1. São Paulo: Moderna, 2001.

PINHEIRO, Helder. **Poesia na sala de aula**. 2. ed. João Pessoa: Ideia, 2002.

TREVISAN, Armindo. **Reflexões sobre a poesia**. Porto Alegre: InPress, 1993.

**Title**

Analysis of proposals of poetry education in the didactic book *Português Linguagens*.

**Abstract**

The National Textbook Program establishes that the textbook must present contents for the teaching of poetry. In this sense, this article analyzes how the textbook *Português linguagens, 6º ano*, by Cereja and Magalhães (2015), presents proposals for activities aimed at teaching poetry in school. The reflection on this theme is anchored in the following problem: This textbook adopted by a state's public school in the city of Araguaína-TO, in fact presents suggestions for activities through texts that effect literary literacy? Are the poetic texts contained in this book exclusively used for the study of grammatical norms, even with an emphasis on contextual grammar? The theoretical basis used in this analysis was based in the presuppositions of literary teaching reflected by Antunes (2003), Jouve (2012), Kleiman (2012), Lajolo (2001) and Trevisan (1993). Besides these, it followed the assumptions established by the PNLD (BRAZIL, 2016). Under the criterion of the qualitative methodology, the textbook analyzed was perceived as an indispensable material for the formation of the student, besides being an instrument of orientation and planning of the teacher. In the analysis of this manual, we have verified that the teaching of poetry still occurs in a traditional way, considering in greater amplitude the formal aspects that those of the experiences with the poetic text.

**Keywords**

PNLD; Didactic book; Poetic literacy.

---

Recebido em: 04/04/2019.

Aceito em: 29/04/2019.