

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

MARIA DE LOURDES BACICHETI GONÇALVES

LEITURA LITERÁRIA:  
UM ESTUDO DE PROPOSTAS DE LEITURA DE POESIA EM LIVROS DIDÁTICOS

MARINGÁ - PR  
2009

MARIA DE LOURDES BACICHETI GONÇALVES

LEITURA LITERÁRIA:  
UM ESTUDO DE PROPOSTAS DE LEITURA DE POESIA EM LIVROS DIDÁTICOS

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mirian Hisae Yaegashi Zappone

MARINGÁ  
2009

MARIA DE LOURDES BACICHETI GONÇALVES

**LEITURA LITERÁRIA: UM ESTUDO DE PROPOSTAS DE  
LEITURA DE POESIA EM LIVROS DIDÁTICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Aprovado em **19 de agosto de 2009**.

BANCA EXAMINADORA



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mirian Hisae Yaegashi Zappone  
Universidade Estadual de Maringá – UEM  
- Presidente -



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clarice Zamonaro Cortez  
Universidade Estadual de Maringá – UEM



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin  
Universidade Estadual de Londrina – UEL / Londrina – PR

Dedico este trabalho

À minha família: ao Júlio, meu marido, e às minhas filhas, Rosana e Marina,  
pelo constante incentivo, carinho e amor.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família e aos meus amigos, pelo estímulo.

À professora Mirian Hisae Yaegashi Zappone, pelo apoio, pela confiança, amizade e valiosa e segura orientação em cada etapa do processo do trabalho.

Aos membros da Banca Examinadora, pelas contribuições relevantes e enriquecedoras.

Aos professores e às professoras do Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado), pela mediação aos conhecimentos que se constituíram em porta de entrada para reflexão e novas aprendizagens.

Aos colegas de turma, pela amizade, troca de experiências e companheirismo nesta jornada.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

“Livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam as pessoas”.

(Mário Quintana)

## RESUMO

Considerando a importância da função da escola na formação do leitor do texto literário, esta pesquisa realizou um estudo descritivo das propostas de leitura de poesia em duas coleções de livros didáticos, selecionadas entre as mais solicitadas pelas escolas públicas estaduais do município de Maringá para o Ensino Fundamental, 3º e 4º ciclos da Educação Básica, no ano de 2008, com a finalidade de conhecer e entender os encaminhamentos para a leitura do texto poético em tais coleções e, dessa forma, verificar se elas privilegiavam a formação do leitor literário. O estudo justificou-se uma vez que a instituição escolar tem um papel essencial na formação do leitor, visto que compete a ela construir uma escolarização adequada, que proporcione aos alunos as condições e as práticas que levem à sua autonomia na leitura. A orientação teórica que permitiu a análise do corpus baseou-se em estudos sobre a leitura literária, entendida como uma prática construída e ancorada em modelos tecidos da teoria literária que precisam ser ensinados. Assim, para ler literariamente, é preciso conhecer os códigos e as convenções de leitura dos diversos gêneros nos quais se manifesta a literatura. A análise do corpus foi feita mediante uma abordagem qualitativa. Para atingir as finalidades propostas nesta pesquisa, a análise realizada objetivou verificar como as coleções estão estruturadas e organizadas; a quantidade de textos literários e de textos poéticos nelas presentes; como se apresentam as propostas de leitura de poesia e o processo global de inserção de ensino de poesia nas coleções. A investigação evidenciou que os livros didáticos apresentam preocupação com a qualidade estética dos textos literários e reiterou outras pesquisas que revelam que a literatura vem perdendo espaço no ambiente escolar e, sobretudo, a poesia é um gênero que tem pouca relevância no livro didático tanto em relação à quantidade quanto à qualidade de propostas para sua leitura. Suas abordagens de leitura não conduzem o aluno a examinar como os códigos contribuíram para a construção poética, como os diferentes níveis de composição do poema interferiram no estabelecimento do seu sentido, influenciaram seu efeito, concorreram para legitimar ideias e fazer aflorar emoções. Os textos poéticos continuam vinculados a propostas de produção de textos, ao estudo de aspectos linguísticos, a reforço de conteúdos, entre outros aspectos. Não há um trabalho sistemático e contínuo que possibilite a compreensão progressiva das especificidades desse gênero textual e o conhecimento abrangente e reflexivo dos elementos estruturais que compõem a essência poética e que são relevantes em sua leitura. Assim, as propostas de leitura da poesia nos livros didáticos precisam ser revistas, ampliadas e sistematizadas para a compreensão de sua natureza específica como gênero para que possam contribuir para a formação de leitores desse gênero literário. Com este estudo, espera-se contribuir para as reflexões que envolvem a leitura do texto literário, em especial da poesia, tendo em vista a melhoria do processo de formação do leitor literário na instituição escolar.

Palavras-chave: Livro didático. Leitura literária. Poesia. Formação de leitores.

## ABSTRACT

Since the school's task in the formation of the literary text's reader is highly important, current research consists of a descriptive study of poetry reading in two textbook series. They were the most adopted collections by government public schools in Maringá PR Brazil for students of the 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grades of the Primary School, during 2008. Our aim is to know and understand the foregrounding of the reading of the poetic text in the series and to analyze whether they contribute towards the formation of the literary reader. Current analysis has been undertaken since the school has an important role in reader formation. In fact, it contributes towards proper schooling and provides students with the conditions and practice that would lead them towards autonomy in reading. Investigations on literary reading, a practice built and based on models provided by theory of literature, form the bases on which the theoretical orientation for analysis of the studied corpus are foregrounded. Reading codes and conventions of the several genres in which literature may manifest itself should be known so that literary reading may be achieved. Analysis of the research corpus has been undertaken through a qualitative approach and aims at verifying the manner book series are structured and organized; the number of literary texts and of poetic texts; the manner poetry reading suggestions are given and the entire insertion process of the teaching of poetry. Results show that textbooks have a serious concern on the aesthetic quality of literary texts and reveal what other research work has already shown, or rather, that literature, poetry in particular, is losing ground in the school environment. In fact, it is a genre with slight relevance in the textbook, verified by the quality and small number of reading suggestions. Reading approaches do not help the reader to analyze how codes contribute towards the poetic construction, how the different levels of poem composition interfere in the meaning, influence their effects, and compete towards the creation of ideas and the establishment of emotions. Poetry texts are still linked to suggestion in text production, to the study of linguistic aspects, to contents reinforcement and others. No systematic and continuous research exists for the progressive understanding of specificities of the genre and on an all-embracing and reflexive knowledge of the structural elements which constitute poetry and, consequently, relevant to reading. Suggestions for poetry reading in textbooks should be revised, broadened and systemized to understand its specific nature as a genre. Thus, it may contribute towards readers' formation of the literary genre. Current investigation is an attempt towards deeper reflections on the reading of the literary text, especially poetry and for the improvement in the process of literary readers' formation within the school milieu.

**Key words:** textbook; literary reading; poetry; readers' formation.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1	Presença de textos literários na Coleção 1: Ler, entender, criar.....	104
FIGURA 1	Poema: <i>Aula de Leitura</i> .....	108
QUADRO 1	Escansão dos versos do Poema: <i>Aula de leitura</i> .....	111
GRÁFICO 2	Presença de textos literários na Coleção 2: Projeto Araribá.....	128
FIGURA 2	Poema: <i>Urgente!</i> .....	134

## TABELAS

TABELA 1	Livros didáticos solicitados pelas escolas públicas estaduais de Maringá – Ano: 2009 .....	97
TABELA 2	Frequência, por série, dos tipos de textos nas unidades dos livros didáticos da coleção: Ler, entender, criar .....	103
TABELA 3	Distribuição dos textos, por série, nas unidades dos livros didáticos da coleção: Ler, entender, criar .....	104
TABELA 4	Frequência, por série, dos tipos de textos nas unidades dos livros didáticos da coleção: Projeto Araribá.....	127
TABELA 5	Distribuição dos textos, por série, nas unidades dos livros didáticos da coleção: Projeto Araribá .....	128
TABELA 6	Tema central de estudo de cada unidade da Coleção 2: Projeto Araribá.....	130
TABELA 7	Comparação das coleções, por tipo de textos apresentados por série nos livros didáticos.....	157

## **LISTA DE SIGLAS**

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	13
2	<b>LEITURA LITERÁRIA E SEUS PRESSUPOSTOS.....</b>	21
2.1	O PAPEL DA CRÍTICA E A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO.....	21
2.2	A CRÍTICA LITERÁRIA E OS MODELOS DE LEITURA.....	25
2.3	A LEITURA LITERÁRIA: ELEMENTOS DE COMPREENSÃO, SEGUNDO CRÍTICOS LITERÁRIOS.....	34
2.4	O LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	44
2.5	A RELAÇÃO ESCOLA/LIVRO DIDÁTICO.....	49
3	<b>POESIA – NATUREZA E ESPECIFICIDADES.....</b>	58
3.1	A LINGUAGEM POÉTICA.....	59
3.2	O FENÔMENO LÍRICO.....	63
3.2.1	<b>A poesia e sua estrutura composicional.....</b>	68
3.2.2	<b>A essência poética – conteúdo e forma.....</b>	73
3.2.3	<b>Modalidades formais da lírica.....</b>	85
4	<b>METODOLOGIA – ITINERÁRIOS DA PESQUISA.....</b>	93
4.1	<i>CORPUS</i> DE INVESTIGAÇÃO.....	93
4.2	CRITÉRIOS ADOTADOS PARA SELEÇÃO DAS COLEÇÕES E DOS VOLUMES.....	95
4.3	PROCEDIMENTOS.....	98
5	<b>ANÁLISE – PROPOSTAS DE LEITURA DA POESIA NO LIVRO DIDÁTICO.....</b>	99

5.1	ANÁLISE DA COLEÇÃO 1 – ORGANIZAÇÃO, ESTRUTURA E APRESENTAÇÃO DE CONTEÚDOS.....	99
5.1.1.	<b>Da presença da literatura na Coleção 1.....</b>	102
5.1.2	<b>A proposta de ensino de leitura do texto poético na Coleção 1.....</b>	107
5.1.3	<b>Do processo gradativo do ensino de poesia.....</b>	118
5.2	ANÁLISE DA COLEÇÃO 2 – ORGANIZAÇÃO, ESTRUTURA E APRESENTAÇÃO DE CONTEÚDOS.....	123
5.2.1	<b>Da presença da literatura na Coleção 2.....</b>	126
5.2.2	<b>A proposta de ensino de leitura do texto poético na Coleção 2.....</b>	133
5.2.3	<b>Do processo gradativo do ensino de poesia.....</b>	144
5.3	DA ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE LEITURA DA POESIA NAS COLEÇÕES.....	156
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	167
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	171
	<b>ANEXOS.....</b>	177

## INTRODUÇÃO

A formação do leitor é um processo contínuo que se estende por toda vida escolar e social. Embora não se inicie na escola, é nela, formalmente, que o indivíduo recebe os alicerces para sua constituição enquanto leitor. Como o centro desta dissertação é a formação do leitor e a leitura do texto literário, especificamente da poesia, discutir acerca da prática de leitura do texto literário desenvolvida pela instituição escolar é essencial, uma vez que a escola, como instituição que tem como atribuição a responsabilidade pela educação literária, utiliza, primordialmente, em seu trabalho de escolarização, o texto escrito, na maioria das vezes, inserido no livro didático.

É fato corrente que o ensino da leitura no Brasil apresenta resultados alarmantes. Pesquisas divulgadas por estudiosos ligados às instituições de ensino superior, bem como pelos próprios órgãos governamentais responsáveis pela avaliação do sistema educacional brasileiro comprovam-nos. Quando se trata da leitura literária, a situação se torna mais problemática. Diante das condições que se apresentam, emergem questionamentos: Existe leitura literária na escola? Se existe, como é encaminhada? Por que há tanta dificuldade na leitura de textos literários?

A cultura de modo geral, nesta sociedade de consumo, passa por uma grave crise. No entanto, ela ainda desperta interesse, tanto que museus estão sendo construídos, promovem-se atividades, há uma produção cada vez maior de obras de arte e livros, organizam-se concertos, espetáculos musicais, produzem-se críticas, e a educação é vista como importante para a inserção e ascensão social. No cenário atual, em que tudo é efêmero, as preocupações e os interesses são outros, os leitores também mudaram. As transformações que se processaram, sobretudo nos últimos tempos, provocadas especialmente pelo avanço tecnológico, abalaram a arte, a literatura e os leitores.

A palavra impressa em livro passou a ser vista como algo antiquado diante das inovações trazidas pelos meios de comunicação e pelas novas tecnologias. O livro perdeu espaço para a mídia, e as modernas tecnologias passaram a ser consideradas as responsáveis pelo desinteresse atual dos alunos pelo material impresso, especialmente o livro.

Acostumados ao ritmo da televisão e da internet que possibilitam a seus usuários o que precisam: rapidez, agilidade, ludicidade, muitos leitores tendem a sentir aborrecimento diante de obras mais longas ou que exigem atenção mais concentrada. A cultura, como função compensativa, ou seja, que tem como fim compensar as deficiências de indivíduos desfavorecidos, de forma a prepará-los para que tenham oportunidade de ascensão social, já

não tem o mesmo autocontrole que possuía há séculos atrás. Da mesma forma, a literatura como mediadora de sentido parece ter perdido sua importância, visto que, nesta civilização, caracterizada pela tecnologia, tudo acaba sendo atingido e não há como a literatura ficar imune a tal transformação.

A escola, por estar inserida nesses cenários, sofre processo semelhante. O estudo da língua e da literatura caminha lado a lado, mas a literatura foi perdendo o *status* como fio norteador “[...] da formação moral, da consciência de uma cultura com raízes clássicas e, desde o século passado, da aglutinação das coletividades nacionais” (COLOMER, 2001, p. 3, tradução nossa)<sup>1</sup>. A necessidade de ficção, própria dos seres humanos, foi suprida, em parte, pela comunicação audiovisual, que forneceu outras formas de desenvolvimento do imaginário coletivo. Os mecanismos ideológicos também encontraram na mídia canais geradores de modelos de comportamento e de coesão social.

As pesquisas sobre leitura no contexto escolar, produzidas nas últimas décadas, têm enfatizado a necessidade da participação ativa dos leitores no processo de significação dos textos literários, destacando a relevância de se dar voz à comunidade interpretativa na sala de aula.

A finalidade das ciências humanas é, segundo Apel (1973 apud BREDELLA, 1989), a compreensão dos motivos que levam as pessoas a agirem, com o propósito de ampliarem os horizontes de percepção e o sentido da vida presente e futura de cada indivíduo. O estudo da literatura deve ser fundamentado dentro desse contexto, uma vez que as obras literárias apresentam a realidade sob um ponto de vista que coloca em destaque momentos não examinados com atenção e fazem o leitor refletir sobre a compreensão que o receptor tem de si e do mundo. Elas mostram projetos de sentidos que contribuem para ampliar os horizontes de entendimento e motivação do receptor.

Vista dessa forma, a leitura literária se reveste de uma importância fundamental e se torna uma prática indispensável. Zilberman (1990) reafirma a forte contribuição da literatura para a formação do leitor.

[...] a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse

---

<sup>1</sup> “[...] de la formación moral, de la conciencia de una cultura con raíces clásicas y, desde el ciclo pasado, de la aglutinación de las colectividades nacionales” (COLOMER, 2001, p. 3).

sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências (ZILBERMAN, 1990, p. 19).

Bredella (1989) e Zilberman (1990) reafirmam a necessidade de a literatura investigar sua natureza educativa, seu objeto e as tarefas que lhe competem, considerando esse novo momento em que se encontra. Para Zilberman (1990, p. 18), os sintomas da crise da literatura revelam-se pela escassez de leitura dos alunos e pelo desconhecimento da herança literária de nosso país e essas deficiências, por sua vez, provocam outras consequências:

[...] a não assimilação da norma lingüística impede o entendimento dos textos; o desinteresse pela matéria escrita dificulta a continuidade do processo de leitura e, portanto, a aquisição do saber; a ausência de domínio da expressão oral impossibilita a reprodução do lido, o desdobramento do processo de comunicação e a verbalização das próprias necessidades – que comprometem a atuação do aluno dentro e, principalmente, fora da escola (ZILBERMAN, 1990, p. 18).

As consequências de uma escolarização inadequada são sérias. Não se pode ficar inerte diante do quadro que atualmente se apresenta. Não cabe mais à literatura a transmissão de um saber já consagrado. Também não se pode aceitar o ensino de literatura sem objetivos claros e definidos, sem uma análise efetiva das tarefas que lhe competem nesse novo momento histórico em que o mundo se encontra.

A principal tarefa da escola é a formação do leitor, contudo seu ensino impõe determinados encaminhamentos, visto que a efetivação dessa incumbência, conforme destaca Zilberman (1990, p. 18), “[...] depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de alfabetização e de codificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário”. A associação da literatura e da leitura promove a legitimidade desta última.

A conceitualização de leitura é bastante controversa. O trabalho que o professor realiza em sua prática em sala de aula está diretamente vinculado ao conceito que tem dessa prática. A compreensão do ato de ler em nossa sociedade está intrinsecamente ligada à resolução de questões que permeiam o nosso cotidiano e ao trabalho desenvolvido pela escola, uma vez que os modelos consolidados nessa instituição passam a influenciar os modos de ler além desta.

Os livros didáticos reforçam o entendimento da leitura que tem como fim a resolução de questões práticas. Zappone (2001) mostra que pesquisas realizadas em diferentes regiões do país revelam que, em relação às práticas de leitura, tanto os textos referenciais



como os textos literários têm o mesmo tratamento, ou seja, são utilizados para encontrar informações ou para memorizá-las, estabelecer relações interdisciplinares ou como pretexto para elaboração de outros tipos de atividades.

Em razão do caráter polissêmico do texto literário, a formação do leitor não pode se ater às formulas convencionais de leitura dos demais textos (de natureza referencial) e nem ser impositiva. O texto poético requer um tratamento próprio, sistemático e gradual, em razão de sua natureza e complexidade. Assim, embora a poesia seja um gênero menos privilegiado no ambiente escolar e, muitas vezes, não receba um tratamento metodológico adequado que contribua para o conhecimento de seu valor estético, os currículos e as diretrizes educacionais continuam valorizando a literatura e, conseqüentemente, a poesia, como textos fundamentais no trabalho escolar. A razão dessa valorização talvez possa ser elucidada pela compreensão das características do discurso literário e de sua importância na formação das crianças e jovens. Candido (1972, p. 806) destaca a literatura como uma necessidade universal do ser humano. “Ela não corrompe nem edifica; [...] mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. Da mesma forma, Zilberman (1990, p. 13) enfatiza sua relevância ao afirmar que uma questão é fundamental e continua atual: “[...] a de que o texto poético favorece a formação do indivíduo, cabendo, pois, expô-lo à matéria-prima literária, requisito indispensável a seu aprimoramento intelectual e ético”.

Diante disso, uma das questões centrais do trabalho escolar é oferecer ao aluno os conhecimentos para este se torne um leitor de textos literários. A obra literária tem uma autonomia que lhe é própria. Sua leitura não pode ser semelhante à de outros textos e nem a formação do leitor de literatura pode ser a mesma de um leitor de textos comuns. A leitura de textos literários pressupõe a participação ativa do leitor no estabelecimento dos sentidos linguísticos e a ativação de conhecimentos textuais específicos.

Na presença de um texto literário, o leitor precisa acionar certos mecanismos e colocá-los em funcionamento no ato de ler. Não basta que faça uma leitura superficial da obra, é necessário investigar as especificidades do texto para compreender sua estrutura, sua organização, a fim de compreender seu valor estético. Não parece, no entanto, que esses objetivos vêm sendo cumpridos, já que estudos têm mostrado a ineficácia da escola no cumprimento de sua função de formar leitores e no desenvolvimento do gosto pela leitura.

O processo de formação de um usuário da língua é mediado pelo livro didático. Oferecido às instituições escolares como um dos instrumentos de trabalho do docente, ele acabou ganhando legitimidade no processo educacional, ao tornar-se, nas escolas brasileiras,

o guia central do processo ensino-aprendizagem. A escolha textual, suas propostas de leitura, seus encaminhamentos de produção textual, de análise linguística foram seguidos à risca, sem questionamentos, sem análise criteriosa, provocando efeitos que se fazem sentir até hoje na sociedade. Visto como um dos responsáveis pelo fracasso escolar neste país, o livro didático passou a ser objeto de investigação, estudos e encaminhamentos tanto por parte dos educadores quanto dos próprios órgãos oficiais responsáveis pelos rumos da educação brasileira.

Diante de todas essas considerações, urge discutir com todos os envolvidos com as questões educacionais, sobretudo os professores do Ensino Fundamental, a respeito do material que têm nas mãos para auxiliá-los em seu trabalho, para que não se vejam como simples repassadores de propostas com as quais não comungam ou que não analisaram, não questionaram, não reformularam o projeto.

O tema deste estudo tem sido discutido no âmbito de várias pesquisas, entre as quais se pode nominar a dissertação intitulada: *A poesia no livro didático e a formação do leitor*, de Odilo Kreutz – PUCRS, defendida em 2000, que trata das características do gênero poético e analisa como a poesia é tratada em sete livros didáticos destinados à 5ª série do Ensino Fundamental, oferecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD em 1999. Comprova que a poesia é um gênero pouco valorizado, uma vez que continua sendo utilizado para fins pedagógicos, fato que o desvirtua de sua finalidade e não favorece a formação do leitor. Contribui, igualmente, para a discussão do tema a dissertação *O livro didático, a poesia e o leitor: um estudo das atividades propostas para alunos de 3ª série do Ensino Fundamental*, de Maria da Glória Duarte Ferro Silva – UFPI, defendida em 2001, em que a autora realizou uma descrição de como se encontra a situação da poesia na instituição escolar, por meio da análise das atividades que envolviam o texto poético, inseridas nos livros de Língua Portuguesa – 3ª série do Ensino Fundamental, adotados pelas escolas públicas e particulares da cidade de Teresina-PI. Para isso, a autora promove uma discussão sobre o tipo de poesia presente em tais livros, o valor estético dos poemas, sua qualidade em relação aos demais textos, a escolha de autores e textos, a proposta didática que norteia a leitura desse gênero textual e sua contribuição no processo de formação do leitor.

Além dos autores que têm discutido o tema pelo viés teórico, podem ser apontados os artigos: *Poesia: uma frágil vítima da escola*, de Lajolo (1993), em que a pesquisadora procura mostrar que o trabalho envolvendo leitura do texto literário deve levar o aluno a verificar os procedimentos mais significantes para o sentido global do texto. O tratamento dado à poesia também foi discutido por Gebara (1997) no artigo *O poema, um*

*texto marginalizado*, em que a autora analisa dois poemas de temática análoga, inseridos em livros didáticos de 3ª e 5ª séries do Ensino Fundamental, cujo trabalho tem como objetivo contribuir para que o docente tenha uma maior compreensão desse gênero textual. Souza e Azevedo (2004) investigam o tratamento metodológico conferido à poesia nas séries iniciais da escolarização por alguns livros didáticos brasileiros e portugueses, cujas conclusões indicam que o estudo da poesia além-se ao ensino de rima e que não contribui para que o aluno faça a leitura sociocomunicativa do poema. Igualmente relevante é o artigo *Abordagem do poema: roteiro de um desencontro*, de Alves (2005), em que o autor analisa as relações entre poesia e livro didático, num primeiro momento nos livros de 7ª e 8ª séries, em que investiga como os poemas são abordados nessas obras. Examina também alguns aspectos pontuais nos livros de 5ª e 6ª séries e, em último lugar, faz algumas considerações sobre uma coleção direcionada ao 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental.

Embora apresente certa semelhança com os trabalhos desenvolvidos por Kreutz (2000) e Silva (2001), este estudo traz como especificidade uma pesquisa sobre os modos de ler a poesia propostos pelos livros didáticos, associando-os às proposições da leitura literária subjacentes na escola. Procura analisar se a forma como as abordagens são encaminhadas nos livros didáticos do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental contribui para que o aluno-leitor perceba, com clareza, a estrutura que organiza o texto poético, e que constitui sua natureza específica, de forma a auxiliar em sua formação literária.

Refletindo sobre este panorama em relação à leitura literária e aos livros didáticos, um dos mais importantes instrumentos do professor na prática pedagógica, a presente pesquisa procurou efetuar um estudo tendo como objetivo investigar se as propostas de leitura da poesia lírica nos livros didáticos contribuem para a formação de leitores literários. Para atingir tal fim, foram realizadas pesquisas bibliográficas sobre leitura literária, sobre o papel da crítica na construção de modelos para leitura do texto literário, sobre a relação escola/livro didático e sobre a poesia lírica; investigou-se se os livros didáticos fornecem, de forma sistemática e gradual, as convenções e os protocolos de leitura do texto poético; finalmente, procurou-se verificar se as abordagens de leitura do texto poético propostas nos livros didáticos contribuem para a formação literária. A pesquisa foi realizada em duas coleções *Ler, entender, criar*, de Maria das Graças Vieira e Regina Figueiredo (VIEIRA; FIGUEIREDO, 2007), da Editora Ática e *Projeto Araribá* (KANASHIRO, 2006), obra coletiva produzida pela Editora Moderna.

Para tanto, o trabalho foi organizado em quatro seções além da Introdução e das Considerações finais: Leitura literária e seus pressupostos; Poesia – natureza e

especificidades; Metodologia – itinerários da pesquisa; Análise – propostas de leitura da poesia no livro didático.

Após a *Introdução*, na seção denominada *Leitura literária e seus pressupostos*, a leitura literária foi objeto de reflexão. Para sua compreensão, foram desenvolvidas considerações sobre o papel da crítica e a leitura do texto literário, baseando-se nos pressupostos desenvolvidos por pesquisadoras como Yunes, Pondé (1988) e Turchi (2006). O estudo das abordagens teóricas propostas pela crítica literária, suas limitações e contribuições para leitura do texto literário foi fundamentado nas investigações desenvolvidas por Eagleton (1997), Culler (1999) e D’Onofrio (2007), entre outros. A compreensão dos elementos que devem ser priorizados na leitura dos textos literários teve como subsídio as investigações de Candido (1975), Aguiar e Silva (1990) e Aguiar (2000), entre outros teóricos. Sobre o papel do livro didático no contexto escolar, sua mediação na leitura da poesia lírica e sua contribuição para a formação do leitor, as reflexões dos pesquisadores Soares (2001), Batista (2003), Brandão, Martins (2003), Souza, Azevedo (2004) e Zappone (2001, 2005b), entre outros estudiosos, foram essenciais. Embasaram, igualmente, as reflexões para a compreensão da leitura literária as recomendações dos PCNs (BRASIL, 1998a, 1998b).

Na seção *Poesia – natureza e especificidades*, apresentou-se a discussão sobre a poesia, sua origem, natureza, especificidades e modalidades formais, uma vez que tais questões são de fundamental relevância para este estudo, isso porque a comunicação literária se realiza de acordo com um conjunto específico de normas e convenções, por meio das quais o leitor constrói o sentido do texto. Tais marcas e especificidades foram compreendidas como códigos e protocolos de leitura do gênero lírico, ou seja, como elementos fundamentais para o entendimento e a leitura da poesia. Embasaram as reflexões sobre estas questões os estudos efetuados, entre outros, por Amora (1971), Cunha (1976), Cara (1985), D’Onofrio (1995), Soares (1997), Culler (1999) e Cortez, Rodrigues (2005).

A seção *Metodologia – itinerários da pesquisa*, fundamentada nos estudos desenvolvidos por Triviños (1987), Severino (2002) e Yin (2005), entre outros teóricos, teve como fim evidenciar os procedimentos que nortearam a pesquisa, visando à compreensão do objeto de estudo em toda sua profundidade. Para isso, foram identificadas a base e a técnica de pesquisa, assim como o *corpus* de investigação, os critérios adotados para a seleção do objeto a ser investigado e os procedimentos utilizados para a análise.

A seção *Análise – propostas de leitura da poesia no livro didático* apresentou como foco central o exame das propostas de leitura da poesia lírica no *corpus*, tendo como base os estudos formulados pelos pesquisadores que fundamentaram cada seção. A

investigação teve como propósito verificar como as coleções organizam o ensino de poesia; como se apresentam as propostas de leitura para o texto poético em cada volume; como cada coleção encaminha o ensino do gênero, procurando avaliar se os protocolos e as convenções para a leitura da poesia lírica são contemplados nos livros didáticos; se há um processo gradativo de ensino e se as abordagens contribuem para a formação do leitor literário.

Nas *Considerações finais*, foram apresentados os resultados da investigação, acrescidos de sugestões, tendo em vista servir de motivação para novas propostas de trabalho, contribuir para a melhoria da prática relacionada à leitura literária na escola e auxiliar a ação docente em sua função de construir uma escolarização adequada para a formação de leitores.

## 2 LEITURA LITERÁRIA E SEUS PRESSUPOSTOS

Leitura e literatura estão intimamente interligadas. Para que a literatura tenha existência, é preciso que ela seja materializada pela leitura, por meio de um leitor que lhe confira significação. Para que uma obra literária estabeleça um espaço de interação estética entre o autor e o leitor, em primeiro lugar, precisa ser impressa de acordo com as normas do sistema capitalista de produção, adquirindo, assim, o caráter de mercadoria. Em segundo lugar, para que uma obra adquira o *status* de Literatura e faça parte do rol do conjunto de obras literárias de uma determinada tradição cultural, precisa adquirir o reconhecimento dos canais competentes, ou seja, das instâncias a quem compete dar o aval de seu valor ou natureza literária: os intelectuais, a crítica, a universidade, a academia e a escola.

Sendo a leitura do texto poético, portanto, literário, nosso objeto de pesquisa, faz-se necessário discutir alguns conceitos relacionados à leitura literária, entre eles tentar responder as perguntas: A leitura do texto literário é diferente da leitura de outros textos? Como diferentes correntes teóricas compreendem a leitura literária? Como a crítica lê o texto literário? A instituição escolar tem obtido sucesso em sua tarefa de fornecer aos alunos os protocolos para a leitura do texto literário? Como é a leitura da poesia no livro didático? Essas questões, envoltas numa complexidade semântica, têm intrigado muitos pesquisadores que se determinaram a estudá-las e a respondê-las, visando compreender a natureza das obras que recebem a adjetivação literária e, ao mesmo tempo, contribuir para a melhoria do processo de leitura dos textos literários.

Quando se trata dessas questões, as respostas são muitas, variadas e não se pode considerar apenas uma como correta ou conclusiva, uma vez que cada momento histórico, cada sociedade apresenta sua compreensão e tal visão vai exercer influência na forma de leitura do texto literário. Essas são as reflexões que serão tecidas nesta seção.

### 2.1 O PAPEL DA CRÍTICA E A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

Vivemos numa sociedade em que a leitura desempenha um papel importante para a inserção social do indivíduo, em especial, no mercado de trabalho. Sem ela, restringem-se as oportunidades de acesso a empregos mais qualificados e com melhor remuneração, já que estes requerem um nível adequado de escolarização, que está, ainda, fortemente ligado ao

modo escrito de comunicação e do livro, independente da presença de outras linguagens e meios para o trânsito da cultura nas sociedades modernas.

Lajolo (2007) discute a literatura e a escrita como antigas companheiras, numa relação em que a escrita tem muito mais peso.

Saber ler e escrever, além de fundamental para o exercício de graus mais complexos de cidadania, constitui marca de distinção e de superioridade em nossa tradição cultural. Tanto para indivíduos quanto para coletividades. Povos sem escrita costumam ser considerados inferiores, sem história, bárbaros (LAJOLO, 2007, p. 30).

A leitura ganha relevância, porque, em nossa sociedade, apresenta-se como uma forma do cidadão participar das decisões e ser ouvido e, para isso, é necessário fornecer as condições para que possa “[...] tornar-se sujeito no ato de ler, como preconiza Paulo Freire; o livro deve levar a uma leitura/interpretação da vida que ajude o indivíduo na transformação de si mesmo e do mundo” (YUNES; PONDÉ, 1988, p. 34).

No entanto, para isso, conhecer alguns condicionantes implicados na leitura literária é necessário. A literatura, no conjunto da sociedade moderna, só pôde se organizar em prática social divulgada e habitual após a descoberta da imprensa no século XV. Mas foi, sobretudo no século XVIII, com o progresso tecnológico que houve um novo ritmo e qualidade à produção e à distribuição do material impresso, e os livros, as revistas, os jornais passaram a ser portadores legítimos de textos escritos.

Da mesma forma, igualmente relevante foi a consolidação de um sistema de comercialização desses produtos. A obra literária é um objeto social e para que possa se atualizar e ganhar realidade precisa de alguém que a produza e de alguém que a leia. Segundo Escarpit (1969), a literatura, como organização mercantil, passa por muitas instâncias, engloba uma produção, um mercado e um consumo. O produtor é o empresário responsável pela colocação do livro no mercado. A obra é o fruto de diversas seleções, realizadas conforme interesses sociais, econômicos e culturais. O projeto não tem vida se não for aceito por um editor. A aceitação de uma obra está condicionada à capacidade de satisfazer as classes majoritárias, público-alvo das editoras.

Para a constituição da literatura em prática social, foi preciso que o mercado editorial tivesse uma legislação que regulasse o funcionamento das diferentes e contínuas fases do processo econômico: “[...] da produção ou importação do papel à implantação de um parque gráfico, da fixação dos direitos do autor à remuneração dos intermediários que

participam da industrialização e comercialização de obras escritas” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2002, p. 11).

Outras demandas fundamentais englobaram a articulação de uma política educacional que promovesse, de forma concreta e indiscriminada, a alfabetização do público infantil; que patrocinasse a efetivação e disseminação de uma rede escolar eficaz; que favorecesse a propagação e o incentivo a instituições que democratizassem o acesso aos livros, bem como a criação e o fortalecimento de organizações que divulgassem e incentivassem essa política. A formação de um discurso harmônico e unitário, legitimando a literatura, foi outra exigência fundamental para sua institucionalização e sua fixação na sociedade.

Se nos países desenvolvidos essas questões não representam mais uma grande preocupação, nos países em desenvolvimento, como o Brasil, estão longe de ser resolvidas. Os problemas de circulação e leitura de obras literárias em nosso país tiveram início com a ocupação de território brasileiro e, até hoje, demandam encaminhamentos que contribuam para que a literatura e a leitura se transformem em práticas sociais efetivas<sup>2</sup>.

A democratização da leitura em nosso país, conforme elencam Yunes e Pondé (1988), depende de uma ampla rede de fatores para sua efetivação: a) da escolarização da população, o que implica no ensino de leitura e de literatura; b) da diminuição das taxas de analfabetismo (Em relação a esta questão, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2009) divulgou que, na última década do século XX, houve diminuição da taxa de analfabetismo e crescimento na taxa de escolarização. Entretanto, a situação educacional no país ainda não é satisfatória); c) da popularização da literatura; d) da ampliação e atuação de bibliotecas públicas; e) de uma escola adaptada à realidade; f) de um sistema eficiente de distribuição de livros; g) de um programa de melhoria da qualidade de vida da população que possa contribuir para o incentivo à leitura.

No mundo atual, o livro, para chegar ao público, precisa enfrentar todas essas situações. No entanto, ao lado da dificuldade de universalização da leitura em nossa sociedade, agregam-se outros problemas igualmente preocupantes, senão mais sérios, que evidenciam o enfraquecimento do sistema educacional, como a repetência, o desinteresse, as dificuldades de aprendizagem da escrita, da leitura, da interpretação dos textos, sobretudo dos textos literários. Quando a questão é a formação do leitor, há um longo caminho a percorrer,

---

<sup>2</sup> Sobre essa questão, consultar: LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.



já que a escola tem se preocupado, ao longo de sua história, em transmitir ensinamentos sobre a literatura e não em ensinar a ler.

A primeira etapa para superar a dificuldade de apreensão do texto literário, segundo Yunes e Pondé (1988, p. 37), é ter em mente que qualquer leitor está apto a melhorar a sua capacidade interpretativa, “[...] pois interpretação nada mais é do que o exercício do próprio pensamento em torno de um pensamento alheio”. A segunda etapa está relacionada ao fato de que é preciso eliminar o preconceito que envolve a literatura que considera apenas literário o que passa pelo crivo dos intelectuais, da crítica, da academia e da escola, não levando em consideração outras manifestações, tais como as formas multimodais, exemplificadas pelo cinema, pelos vídeos, pela televisão e outras.

A literatura, ao ser referendada por esses setores especializados, passa a ser lida a partir dos grandes modelos de leitura literária fornecidos pela crítica literária, constituída por especialistas e teóricos. Por tratar-se de uma leitura altamente elitizada, realizada por leitores “ideais”, muito preparados, provocou uma clara divisão, “[...] isolando a literatura e seus críticos dos consumidores”, e a escola, com toda sua dificuldade para realizar de forma concreta a escolarização do leitor, não dá conta de ensinar tal modelo (ZILBERMAN, 2001, p. 68). Tais questões levam às seguintes problematizações: se ensinar a ler já representa um desafio em nossa sociedade, o que se pode dizer em relação à leitura literária? Ela realmente existe em nossas instituições escolares? Qual é a leitura literária possível no ambiente escolar? Que propostas de leitura literária os livros didáticos têm apresentado?

O atraso do ensino e a dificuldade de acompanhar as mudanças que se processaram na sociedade levaram ao esforço de reabilitar a função do leitor e do público em relação à percepção e atualização das obras literárias. Isso contribuiu para o desenvolvimento das teorias da leitura que se moveram em busca de encaminhamentos para as problemáticas da modernidade, entre elas, a da leitura literária.

Diante da avalanche de obras que o mercado coloca à disposição do público leitor continuamente, exige-se da crítica uma energia maior para apontar as obras com efetivo valor literário e as formas de leitura desse material. O Crítico é, em primeiro lugar, um leitor com a competência de “[...] ler e reler uma obra inúmeras vezes, impondo-se a tarefa de formular perguntas e de propor respostas à obra, considerando os contextos literário, histórico e simbólico, bem como os espaços da leitura” (TURCHI, 2006, p. 25). A essência do trabalho crítico está na busca de novas questões. A interpretação faz afluir emoção e reflexão na investigação da compreensão dos sentidos. A qualidade estética revela-se nos obstáculos que a obra lança à crítica, apresentando um enigma em lugar de um ponto de vista concluído de

mundo, “[...] por isso a obra de arte é um convite à imaginação do crítico que deve penetrar nos seus vazios e atribuir-lhes sentido” (TURCHI, 2006, p. 26). O crítico, ao produzir seu ensaio, possibilitando que outros leitores possam partilhar a sua leitura, coloca-se na função de mediador.

A crítica, de acordo com Steiner (1988 apud TURCHI, 2006, p. 26) tem como tarefa realizar três funções fundamentais: apresentar o que deve ser relido e como deve ser realizada tal leitura, de forma a lançar “[...] luzes sobre o passado; fazer conexões, abrindo portas para comparações entre as literaturas; avaliar a literatura contemporânea, ressaltando a responsabilidade do crítico para com a sua época”.

À crítica, então, cabe a tarefa de avaliar a produção literária destinada a crianças e jovens, contribuir para a edificação da história da literatura, para sua valorização e cooperar para a formação do leitor. A crítica literária adquire um papel relevante na formação de leitores ao procurar compreender a essência das questões teóricas e dos métodos de análise e interpretação do texto literário.

A crítica não pode ficar restrita aos espaços acadêmicos. Precisa “falar” às instituições escolares, mostrar a qualidade dos textos literários, apresentar propostas de leitura, buscar respostas para as questões teóricas da ciência e colaborar para uma prática eficaz que contribua de modo efetivo para a formação do leitor.

Na próxima seção, será realizada uma reflexão sobre os modelos de leitura mais valorizados nos últimos tempos, construídos pela crítica literária.

## 2.2 A CRÍTICA LITERÁRIA E OS MODELOS DE LEITURA

Os estudos literários passaram por um longo processo em sua história que vai da total desconsideração à figura do leitor à sua ascensão ao centro do processo comunicativo. A história da moderna teoria literária, de acordo com Eagleton (1983), pode ser sintetizada em três fases: o autor como foco de atenção (Romantismo e século XIX), cujo interesse estava voltado aos estudos biográficos do autor, já que se compreendia a obra como resultado de uma genialidade; o texto como objeto de preocupação; e o leitor como alvo de consideração nos últimos anos. Cada um desses elementos implicados na leitura exerceu certa ação sobre os modelos teóricos que investigavam o estudo da literatura: num primeiro momento, o autor; depois, o texto; e, nos últimos tempos, o leitor. Zappone (2005a, p. 154) ressalta que essas

alterações teóricas, em geral, advêm do “[...] desenvolvimento de modelos filosóficos que proporcionam novas formas de ver a realidade e o mundo”.

Entre as abordagens teóricas, algumas consideram a especificidade literária de um texto como imanente, requerendo a possibilidade de reconhecimento e separação dos elementos responsáveis pela literariedade do texto. Entre elas, destacam-se o estruturalismo e o formalismo russo; outras têm contribuído para valorizar o leitor e assegurar seu lugar na cena literária, colocando a leitura num patamar privilegiado, como a Estética da Recepção.

A crítica literária, segundo Barthes (apud D’ONOFRIO, 2007, p. 32), em seu artigo *Les deux critiques*, pode ser identificada segundo dois tipos distintos: uma crítica que realiza uma análise “imanente” do texto literário; outra, denominada por ele de “universitária”, que compreende a obra literária como sendo resultado de um acontecimento exterior. Diante da obra literária, esses dois enfoques críticos apresentam uma atitude antitética.

Wellek e Warren (apud D’ONOFRIO, 2007, p. 32-33) denominam o primeiro modo crítico de “estudo intrínseco da literatura” e o segundo de “demanda extrínseca do estudo da literatura”. Outros estudiosos discutem a crítica *intratextual*, ou seja, a investigação do texto em si; as críticas “*intertextual* (as relações de um texto com outros textos do mesmo autor, da mesma época ou do mesmo gênero literário) e *extratextual* (a obra vista no contexto cultural do autor, do tempo e do espaço)”.

A *crítica intrínseca*, por um lado, tem como objeto de preocupação o texto enquanto objeto artístico. É sobre a estrutura linguística do texto que a crítica busca seu sentido poético. “Trata-se, portanto, de uma crítica de tipo imanente ou centrífugo, no sentido de que indica o movimento de dentro para fora” (D’ONOFRIO, 2007, p. 38). A crítica que tem como foco de investigação os elementos intrínsecos da obra apresenta distintas diretrizes ou enfoques. Entre elas destacam-se as críticas formalista e estruturalista.

A *análise estruturalista* organizou-se, no início, a partir da herança do Formalismo Russo e sob forte influência dos estudos linguísticos, desenvolvidos pelo suíço Ferdinand Saussure (1857-1913), mentor de diversas pesquisas sobre a análise do texto literário. As investigações de Saussure reconheciam a obra como uma estrutura, ou seja, um sistema de relações, formado de elementos dependentes entre si e que só podiam ser o que eram pelo vínculo que mantinham uns com os outros. Cada elemento teria uma função, estabelecida pela organização do todo e pelas normas que o governavam. Para Saussure, o significante (a forma) e o significado (o sentido) são marcados pela diferença. O princípio

diferenciador, ao mesmo tempo que distingue as palavras, altera também os significados. Qualquer mudança, por menor que seja, no significante, leva a um significado diferente.

Segundo Eagleton (1997), como aspectos fundamentais de sua posição, Saussure compreendia a linguagem como um sistema de signos que deveria ser investigado sincronicamente, ou seja, examinado como um sistema acabado num determinado momento. A ele, não interessava o estudo diacrônico, ou seja, as mudanças históricas. Todo signo é formado por um significante e um significado, cuja relação é arbitrária, proveniente de uma convenção cultural e histórica. Cada signo no sistema só adquire significação pelo fato de diferir dos outros signos. Seu interesse residia em estudar não a fala real (*parole*), mas a estrutura objetiva dos signos que possibilitava a sua fala (*langue*).

De acordo com Fages (1973, p. 66-68), para Saussure, “a língua é um sistema que não conhece senão a sua ordem própria”. Com isso, instituiu o princípio fundamental para a análise estrutural. A análise imanente exige que a investigação “[...] se coloque no objecto para estudar o funcionamento, e que abandone (a outros métodos) toda e qualquer consideração sobre o mundo”. Por isso, o estruturalismo era a-histórico. A obra estava desvinculada da realidade da qual tratava ou das circunstâncias que a haviam criado, dos leitores ou falantes concretos, visto que excluía tais realidades, afastando-as do mundo material.

No estruturalismo, o sujeito foi eliminado, convertido à “função de uma estrutura impessoal” (EAGLETON, 1997, p. 154). A obra reduz-se a um sistema de regras com existência autônoma. Para os estruturalistas, o “leitor ideal” consistia somente em uma função do texto.

[...] o ‘leitor ideal’ de uma obra era alguém que tivesse à sua disposição todos os códigos que esgotassem a inteligibilidade dessa obra. O leitor era, assim, apenas uma espécie de espelho refletor da obra – alguém que a compreendia ‘tal como era’. Um leitor ideal teria de estar equipado de todo o conhecimento técnico essencial para decifrar a obra, ser perfeito na aplicação desse conhecimento, e livre de quaisquer restrições prejudiciais (EAGLETON, 1997, p. 166).

Os métodos e as interpretações saussurianas serviram de fundamento para a disseminação do estruturalismo literário, na década de 1960, com Roman Jakobson, Roland Barthes e Gérard Genette. O estruturalismo, nos estudos literários, fomenta uma poética que se volta para as “[...] convenções que tornam possíveis as obras literárias; busca não produzir novas interpretações das obras mas compreender como elas podem ter os sentidos e efeitos

que têm” (CULLER, 1999, p. 121). Seu mais importante efeito foi contribuir com novas ideias com relação à literatura e transformá-la em uma prática relevante, fundando vias para leituras dos textos literários.

Eagleton (1997, p. 134) afirma que o estruturalismo “[...] vê os textos literários ‘estruturalmente’, e transfere a atenção do referente para o signo em si mesmo [...]”, no entanto, seu foco de interesse não é a significação como um aspecto distintivo “[...] ou, como ocorre em grande parte da obra formalista, pelas leis e estruturas ‘profundas’ que subjazem aos textos literários”.

Compreendendo a obra literária como estrutura verbal, os estruturalistas construíram modelos para a análise de poemas, provocando transformações no estudo da poesia. Entre as principais contribuições do estruturalismo está ainda a *desmistificação* da literatura, ao reconhecer a obra literária “[...] como qualquer outro produto da linguagem, um *construto*, cujos mecanismos poderiam ser classificados e analisados como os objetos de qualquer outra ciência” (EAGLETON, 1997, p. 146). A compreensão de que o poema encerrava uma essência fundamental que não deveria ser questionada foi fortemente abalada, uma vez que a literatura era vista como algo sobrenatural, divino e só uma elite crítica e dotada de sensibilidade seria capaz de opinar sobre ela. O método estruturalista discutia a pretensão da literatura de ser um modo peculiar de discurso: uma vez que as estruturas profundas podiam ser reveladas, era difícil conceder-lhe uma posição privilegiada. O significado não era algo estabelecido, ele estava subordinado à escrita ou à fala que possuímos. A língua revelava o mundo tal como se apresentava e isso evidenciava uma verdade inquestionável. O estruturalismo desmontou essa visão ao mostrar a arbitrariedade da língua. Para ele, a realidade não era reproduzida pela língua, porém “[...] *produzida* por ela: era uma maneira particular de formular o mundo, profundamente dependente dos sistemas de signos à nossa disposição, ou mais precisamente, que nos tinham à sua disposição” (EAGLETON, 1997, p. 148, grifo do autor).

Não apresentando muita divergência da crítica estruturalista, a *crítica formalista*, cujas ideias floresceram durante a década de 1920, compreendia a literatura como um tipo de linguagem que “chama a atenção sobre si mesmo e exhibe sua existência material” (EAGLETON, 1997, p. 3). Para os formalistas, a literatura era vista como uma organização peculiar da linguagem com leis próprias, regras e mecanismos que se diferenciavam da linguagem cotidiana.

A obra literária não era um veículo de idéias, nem uma reflexão sobre a realidade social, nem a encarnação de uma verdade transcendental: era um fato material, cujo funcionamento podia ser analisado mais ou menos como se examina uma máquina. Era feita de palavras, não de objetos ou sentimentos, sendo um erro considerá-la como a expressão do pensamento de um autor (EAGLETON, 1997, p. 3).

Os formalistas russos delimitaram seus princípios, seu instrumento teórico e suas proposições metodológicas, restringindo o seu objeto de estudo aos elementos do próprio texto literário. Ao recusarem explicar a obra literária a partir dos elementos extratextuais, mostraram que o objeto de preocupação dos críticos deveria ser a literariedade da literatura, mediante a função poética da linguagem: as estratégias verbais que concorrem para tornar a linguagem literária, a colocação da própria linguagem em primeiro plano e o “estranhamento” da experiência que as estratégias conseguem evidenciar.

A teoria formalista da literatura rejeita o polo da comunicação literária que valoriza a função do emissor/autor, apresentando como centro de suas preocupações metodológicas o estudo descritivo e sincrônico das obras literárias. O texto literário passa a ter um valor nuclear.

Ao empregar a linguística ao estudo da literatura, os formalistas têm como foco de atenção as estruturas da linguagem, a investigação da forma literária e não a análise do conteúdo literário, que sempre acaba tendo envolvimento com a psicologia ou a sociologia. Defendem o preceito de que as obras literárias apresentam traços estruturais específicos que as distinguem claramente dos textos não-literários, daí originando-se a possibilidade de sua definição. Para eles, a especificidade literária de uma obra pode ser encontrada em suas propriedades internas ou textuais.

Para os formalistas, o caráter estético de um texto seria resultado da utilização de procedimentos desautomatizados de linguagem em oposição à utilização de procedimentos comuns, já automatizados no uso da linguagem cotidiana. Ao desautomatizar a linguagem, o autor de um texto a tornaria singular, especial e, portanto, artístico, ou seja, literário (ZAPPONE; WIELEWICKI, 2005, p. 22).

Dessa forma, compreendem que o caráter estético em um texto literário pode ser observado a partir da reunião de todos os procedimentos desautomatizados num determinado texto. De acordo com Zappone e Wielewicki (2005), os textos literários apresentam características que os aproximam e tais traços textuais de literariedade podem ser sintetizados por apresentar as seguintes características: a) a oposição da linguagem literária à linguagem usual, na qual a função poética da linguagem ganha relevância, uma vez que a linguagem é

colocada em primeiro plano; b) a incorporação da linguagem como organização peculiar de palavras e estruturas que estabelecem vínculos próprios entre si, determinando o significado dos textos; c) a diferenciação entre o caráter referencial dos textos não-literários e o caráter dos textos literários, isto é, a literatura incorporaria textos que estabelecem uma ligação peculiar com o mundo; d) os textos literários, tendo um fim em si mesmos, ou seja, ao colocar a linguagem em primeiro plano, estariam instituindo seu caráter estético, o que evocaria o prazer no leitor.

Para Candido (1975, p. 33), os formalistas tendem a "reduzir a obra a problemas de linguagem, seja no sentido amplo da comunicação simbólica, seja no sentido estrito da língua" desvinculando a crítica aos interesses fundamentais do homem. As orientações formalistas, de acordo com este crítico, reduzem-se a técnicas parciais de investigação. Transformá-las em método explicativo é problemático e deprecia o valor dos serviços que dispensam, quando restritas ao seu campo de ação.

Lajolo, contudo, reconhece que as teorias da literariedade imanente, ou seja, aquelas que têm propensão a centralizar o exame da especificidade literária de um texto em seu interior, não podem ser desprezadas, porque, por um lado, elas possibilitam a sistematização da leitura, fundamental para atividades coletivas e orientadas, tal como é a prática de leitura que a instituição escolar promove. "Por outro lado, são as mesmas teorias que permitem a identificação de elementos que, latentes no texto, se atualizam mediante a leitura" (LAJOLO, 1993, p. 44).

Diante do exposto, compreende-se que, embora cada método de análise e interpretação da obra literária apresente suas especificidades, colocando em evidência determinado aspecto da obra literária, eles têm, entre si, muitas semelhanças, distinguindo-se, muitas vezes, apenas na terminologia.

O texto literário, objeto essencialmente poliédrico e polissêmico, de acordo com D'Onofrio (2007), precisa ser analisado e compreendido na sua totalidade por um crítico conhecedor dos critérios de abordagem e que possui um significativo domínio literário, já que cada texto tem suas propriedades especiais; exige a posse de diferentes conhecimentos, "[...] ora da teoria da versificação, ora de modelos linguísticos e semióticos; ora da teoria da informação, ora de elementos ideológicos e de códigos culturais que envolvem o mundo do autor e do leitor [...]" (D'ONOFRIO, 2007, p. 45), dentro dos modelos teóricos para a análise do texto que a teoria literária oferece.

A *crítica extrínseca*, por outro lado, aproxima-se do texto literário, com o intuito de investigá-lo de fora para dentro. Dessa forma, a atividade crítica faz uso do método

histórico-comparativo; além-se à leitura das circunstâncias históricas e externas em que a obra literária foi produzida, pesquisando a biografia do autor, as circunstâncias socioculturais que contribuíram para a constituição de seu caráter individual, as escolas e os movimentos literários que lhe proporcionaram os modelos estéticos e o conjunto de representações determinantes de suas ideias e atitudes. Com base nesses conhecimentos, o crítico principia a análise e a interpretação de um texto, tendo em vista investigar se “[...] o autor é ‘filho de sua época’, reproduzindo a forma estética e o conteúdo ideológico do grupo e do movimento literário” (D’ONOFRIO, 2007, p. 33). Nessa modalidade de abordagem do texto artístico, destacam-se, atualmente, as mais divulgadas e investigadas: a Estética da Recepção e a Teoria do Efeito.

A *Estética da Recepção* é a teoria da literatura esboçada pela Escola de Constança, tendo à frente a iniciativa de Hans-Robert Jauss que, em 1967, abriu o ano letivo na Universidade de Constança com a conferência *A história da literatura como provocação à teoria literária*. A conferência, denominada “Provocação”, acabou por se constituir um marco inaugural da Estética da Recepção.

A *Estética da Recepção e a Teoria do Efeito* constituem uma das mais importantes abordagens teóricas para a compreensão da obra literária, do papel do leitor e dos mecanismos que interferem no processo de leitura. Valorizam a literatura por sua natureza emancipatória, porque, ao dialogar com o texto, provocam a reflexão do indivíduo, contribuindo para a ampliação de suas perspectivas e horizontes.

Ao mostrar que o sentido do texto não está nele, porém é estabelecido no processo de leitura, e que cada leitura faz emergir novas significações, a Estética da Recepção provocou uma transformação radical na teoria literária, que só havia se preocupado com o texto e o autor. Se, até esse momento, o modelo tradicional vigorou, a valorização da experiência estética, conferindo ao leitor um papel produtivo, exige um novo encaminhamento no ensino da literatura, visto que coloca professor e aluno no centro do processo comunicativo e não mais como meros elementos passivos.

Na reflexão dos teóricos da Estética da Recepção, em maior ou menor grau, um texto literário só pode ser julgado do ponto de vista da interação que estabelece com o leitor. No processo de leitura, a obra não é detentora da significação. O receptor tem a função de dar concretização ao texto literário, de emitir um juízo, atribuindo-lhe sentidos que têm como ponto de partida a sua vivência do mundo ficcional, a força de sua imaginação e o poder de sua experiência individual, cultural, social e histórica. Isso leva a divergentes interpretações de acordo com o contexto histórico da recepção da obra. Assim, para a Estética da Recepção,



o valor estético da obra literária se efetiva na consciência do leitor e apresenta diferentes matizes de acordo com a época e a sociedade que a recebem, provocando efeitos e determinando a história da literatura.

A Estética da Recepção, que recebe diferentes tratamentos dentro das teorias da recepção, divide-se em duas vertentes. Enquanto o objeto de atenção na Estética do Efeito, representada por Wolfgang Iser, volta-se para a interação entre texto e contexto, tanto quanto entre texto e leitor, a Estética da Recepção, representada por Hans Robert Jauss, em seu sentido restrito, tem como foco as condições históricas responsáveis pelos efeitos provocados pela obra literária. Como ponto convergente, as duas vertentes preocupam-se com o caráter emancipador do sujeito por meio da experiência estética. Essas duas categorias têm como ponto de partida o reconhecimento do papel da consciência no processo de leitura.

Jauss (1994) rejeita o entendimento de que o texto possui uma organização autossuficiente, cujos sentidos independem do sujeito, mas apenas de sua estrutura imanente. Em sua teoria, a investigação adquire outro foco no processo de comunicação literária: passa-se a investigar o papel ativo que o leitor desempenha na literatura.

Fundamentado pelas contribuições e críticas da Sociologia da Literatura, do Estruturalismo tcheco e do *Readers Response Criticism*, o projeto de reescrita da história literária, proposto por Jauss, sustenta-se em sete teses. As quatro primeiras constituem as linhas fundamentais da metodologia expressas nas últimas.

Na primeira tese, Jauss (1994) procura mostrar que a historicidade da literatura se revela no processo dinâmico de interação entre leitor e obra literária e não na sequência de fatos literários. Na segunda tese, demonstra que toda experiência literária do leitor é constituída por um conhecimento anterior, fornecido pelas próprias obras. O fato de a recepção ser um fato social faz com que ela seja compreendida e o público apresente leituras que convirjam para significados bastante próximos aos de seus contemporâneos. Na terceira tese, o autor discute que a reconstituição do horizonte de expectativa de uma obra pode determinar seu caráter estético, mediante o efeito que ela suscita sobre um determinado público. O distanciamento entre a expectativa dos leitores e sua efetivação vai interferir e decidir o julgamento estético da obra. Na quarta tese, Jauss (1994) defende ser fundamental a reconstrução do horizonte de expectativa de uma obra, como foi concebida e sua recepção na época de sua criação, para a construção de seu sentido, isso permite refazer o processo de comunicação que se processou, a recuperação da história da recepção de que foi alvo.

Com base nessas teses, Jauss (1994) estuda a literatura sob três aspectos: o diacrônico, ou seja, a recepção dos textos literários ao longo de sua história (tese 5); o

sincrônico, isto é, o sistema de relações da literatura num determinado tempo (tese 6); finalmente, o vínculo entre a literatura e a vida prática (tese 7). Na quinta tese, Jauss mostra que o lugar do texto literário não pode ser medido somente pela sua recepção inicial, é necessário estabelecer as experiências anteriores que proporcionou em relação à atual, isto é, a história dos efeitos. Na sexta tese, Jauss faz ver que as obras devem ser lidas tendo em vista a história de recepções, tanto estabelecendo as relações entre as diversas fases quanto os vínculos da leitura do texto literário na época de seu surgimento. Na sétima e última tese, Jauss procura apresentar os efeitos práticos da literatura na sociedade e enfatiza sua função social, de natureza formadora, que só se revela na sua totalidade “[...] quando a expectativa literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social” (JAUSS, 1994, p. 50).

Numa outra vertente, Iser (1996), em sua Teoria do Efeito Literário, direciona suas investigações de modo a evidenciar como acontece a apreensão dos textos literários, leva em conta a organização de sua estrutura e a função que os textos exercem em determinados contextos. Mostra que o texto literário é marcado por seu caráter inacabado e somente se concretiza no ato da leitura. Seu significado emerge da interação ativa estabelecida entre as pistas oferecidas pelo texto e os atos de compreensão do leitor. O objeto literário é o esquema virtual, que contém falhas, lacunas e indeterminações, que cabe ao leitor completar. No entanto, sua participação não se limita a isso: o leitor é convidado a tomar parte do processo de produção e de constituição do sentido da obra.

Assim, é na leitura, momento em que se levantam continuamente hipóteses sobre o significado do texto, instituem-se ligações implícitas, completam-se vazios, formulam-se deduções e confirmam-se hipóteses, que os textos ganham significação e se realizam. O texto nada mais é do que uma série de indicações para que o leitor concretize a obra literária. Sem a permanente participação do leitor, a obra literária não passa, segundo Eagleton (1983), de uma série de pontos negros na página.

As investigações de Iser (1978 apud AGUIAR, 1996, p. 29) reconhecem que a obra literária apresenta dois polos: o polo artístico e o estético. O artístico refere-se à obra criada pelo autor e o estético, à sua efetivação pela ação do leitor. Os pontos de vista oferecidos pelo texto, bem como os diferentes pontos de vista e esquemas do leitor interagem e colocam a obra em movimento e o próprio leitor. Desse modo, “o processo de leitura define-se como a concretização do objeto artístico (obra) em objeto estético (texto)”. É pela ação do

leitor que a obra literária passa de um simples objeto artístico a objeto estético, sujeita à contemplação, compreensão e interpretação.

A Teoria do Efeito mostra que tanto o texto quanto o leitor fornecem aquilo que Iser (1996) denomina de repertório, um conjunto de convenções presentes no texto literário e de conhecimentos e normas sociais, éticas, históricas e culturais que o leitor invoca ao ler. Para que a leitura se concretize, é preciso que o repertório textual e do leitor concreto interajam. Essa interação é pressuposta pelo leitor implícito, conceito que contribui para delinear os efeitos do ato da leitura.

Para Iser, na leitura literária, a falta de sintonia entre os códigos que orientam as obras literárias e os códigos que são empregados para dar significação à obra é que lhe conferem eficiência, já que, para ele, “[...] a obra literária mais eficiente é aquela que força o leitor a uma nova consciência crítica de seus códigos e expectativas habituais” (EAGLETON, 1983, p. 108). A obra literária, quando inovadora, estabelece novos códigos de apreensão.

A contribuição de Iser é fundamental aos estudos literários, uma vez que reflete a leitura como um processo de comunicação com base em dados concretos do autor e preenchidos pelo leitor também de forma concreta. Ao mesmo tempo que valoriza o papel do autor, insere a categoria do leitor como elemento participativo no processo de constituição de sentido do texto.

Os estudos no campo da Estética da Recepção foram importantes para a crítica compreender os efeitos gerados pelos discursos literários em grupos de leitores, bem como para alargar o conhecimento e aprofundar os mecanismos e as práticas de leitura e de análise.

Os conhecimentos dessas teorias são imprescindíveis para que o professor tenha uma visão geral do campo de ação, das limitações e das contribuições dessas teorias, visto que elas têm exercido forte influência nas teorias e práticas de leitura ao apresentarem propostas para a leitura do texto literário na escola. Em vista desses fatores, a crítica literária tem se preocupado em mostrar o que deve ser priorizado na leitura literária. Este é o assunto que será discutido na próxima seção.

### 2.3 A LEITURA LITERÁRIA: ELEMENTOS DE COMPREENSÃO, SEGUNDO CRÍTICOS LITERÁRIOS

Durante muitos séculos, a literatura foi prestigiada, esteve em alta, fez seu nome e tornou-se canônica. Hoje, neste período histórico considerado, por muitos, como pós-moderno, está em declínio, questionada justamente por aqueles que deveriam defendê-la, os

escritores e os professores pesquisadores. Desde o século passado, a literatura tem sofrido um processo progressivo de decadência. Segundo Jauss (1994, p. 5), a perda crescente de espaço da literatura tem sua razão de ser.

Os patriarcas da história da literatura tinham como meta suprema apresentar, por intermédio da história das obras literárias, a idéia da individualidade nacional a caminho de si mesma. [...] Em nossa vida intelectual contemporânea, a história da literatura, em sua forma tradicional, vive tão-somente uma existência nada mais que miserável.

Isso se comprova mediante várias constatações. Nas universidades, a história da literatura se faz cada vez menos presente nos cursos oferecidos e, em alguns países, tende a desaparecer. Na mídia, a literatura tem pouco espaço, a biografia dos escritores passou a ser mais importante do que a própria obra do escritor, e a produção científica e histórico-literária está cada vez mais escassa. A essas questões, alia-se o fato de que os novos escritores têm como preocupação colocar no mercado obras de consumo rápido, que se atêm à imitação, à adoção de temas polêmicos, à repetição de receitas e que não alçam vôo para o universal.

A leitura, por exigir dedicação, tempo e concentração, passou a ser uma atividade que não mais corresponde às exigências da vida moderna. Muitos adolescentes e jovens franzem a testa quando lhes apresentam propostas de leitura de textos literários, sobretudo quando exibem maior grau de complexidade ou quando escritos por autores consagrados da literatura. A literatura só existe em função do leitor e sua sobrevivência depende, quase que exclusivamente, de sua permanência nos currículos escolares. No entanto, o ensino de literatura tem passado por modificações e seu objeto tem sido questionado.

Perrone-Moisés (2000, p. 350) enfatiza que a “[...] leitura literária não apenas pode ser ensinada como necessita de uma aprendizagem, e é por isso que os professores de literatura ainda existem”. Ao professor, compete a tarefa de mostrar aos alunos os caminhos para essa leitura e, caso não o faça, estará contribuindo para que estes continuem à margem social e empobrecidos culturalmente.

Lajolo (1998) discute que os leitores de um texto literário só conseguem dar sentido literário aos textos que leem porque têm domínio de determinadas capacidades, regras, expectativas e saberes que se responsabilizam pelo significado literário de um certo texto. A leitura literária tem, portanto, protocolos e convenções de leitura que precisam ser apreendidos pelos leitores. Tais protocolos são, nas palavras de Lajolo, resultantes de um acordo coletivo que se dá no interior do sistema literário.

Protocolos e convenções não são criações individuais. Só se formulam, se sustentam e mesmo se alteram no contexto social, onde se sela o pacto, tacitamente firmado e aceito, entre escritores, leitores, professores, críticos, pesquisadores de literatura etc. Este pacto ajusta e regula o funcionamento da instituição social denominada literatura, de cuja dinâmica participam, em papéis, graus e perspectivas diferentes, todos os que, em dados contextos, interagem com o texto literário (LAJOLO, 1998, p. 92).

Para a pesquisadora, o impasse que se mostra na prática escolar da leitura literária, considerada, de modo geral, como ineficiente, talvez tenha procedência, entre outros fatores, da divergência entre expectativas e protocolos de leitura literária que a instituição escolar, “[...] como aparelho ideológico e instituição cultural [...]”, deve unir e o trabalho efetivo de leitura literária de seus alunos da qual o professor faz parte (LAJOLO, 1998, p. 95).

Se à escola cumpre o papel de iniciar seus alunos nos valores e nas práticas culturais dominantes, cabe-lhe, então, introduzi-los nos protocolos de leitura “[...] segundo os quais certos textos são literários e outros não, e certos textos são mais literários e outros menos. Protocolos, como se vê, responsáveis pelo que se poderia chamar de *educação do gosto*” (LAJOLO, 1998, p. 96, grifos da autora).

A escola, no entanto, precisa levar em consideração as práticas anteriores e as imagens de leitura e de literatura de seus alunos, visto que, como as teorias literárias são articuladas por setores especializados da cultura dominante, a iniciação de alunos originários de outras formações culturais, neste campo, pode se tornar uma violência, fazendo com que esse grupo não veja sentido na prática de leitura se a escola não levar em conta esses fatores.

Em relação a essa questão, Lajolo (1998) discute que, se a escola, ao invés de centrar sua atenção em desenvolver roteiros de leitura com base numa determinada teoria, voltar sua reflexão, na prática escolar, sobre o ato concreto de leitura em trânsito no âmbito da sala de aula e sobre as interpretações que acontecem nesse espaço, a leitura literária pode transfigurar-se num exercício de estabelecimento de “[...] significados e, com isso, transformar o estudo da literatura na investigação e na vivência crítica do percurso social cumprido por seus textos, suas teorias, suas leituras (LAJOLO, 1998, p. 96-97).

Candido (1972) defende o direito à literatura como um dos direitos humanos. O crítico brasileiro argumenta que a manutenção do ensino de literatura deve ser defendida e a literatura deve ser objeto de ensino, visto que funciona como resposta à necessidade universal de ficção e fantasia, que é inerente ao homem; contribui para a formação da personalidade, porque ensina não no sentido pedagógico, mas à medida que atua com toda força, mostrando seu caráter emancipador. É uma forma de conhecimento, uma vez que, como representação do real, possibilita maior entendimento da realidade.

A esse argumento, Perrone-Moisés (2000, p. 351) acrescenta:

A obra literária é sempre uma leitura crítica do real, mesmo que essa crítica não esteja expressa, já que a simples postulação de uma outra realidade coloca o leitor numa posição virtualmente crítica com relação àquilo que ele acreditava ser o real. E, finalmente, a escrita e a leitura literárias são exercícios de liberdade: liberdade no uso da linguagem, esclerosada e estereotipada no uso cotidiano, e liberdade do imaginário, oposto a uma suposta fatalidade da história.

A pesquisadora esclarece que é preciso defender o ensino de literatura, no entanto, para que o ensino literário ganhe vigor e dê bons resultados, é necessário que o professor, acima de todos os demais envolvidos nessa tarefa, continue acreditando nos benefícios da literatura e faça do objeto de ensino seu projeto de vida.

Os professores de literatura podem buscar na crítica literária subsídios para seu trabalho com textos literários, já que ela, assim como a instituição escolar, tem um papel fundamental na leitura literária e influencia fortemente a recepção das obras. Compreender os modos de leitura do texto literário propostos pela crítica, bem como as questões com que, atualmente, deve se preocupar é fundamental para todos os professores que trabalham com os textos literários, de forma a encaminhar de modo satisfatório sua prática.

A crítica, como o próprio termo demonstra, presume julgamento, não um julgamento determinante, porém reflexivo. Os críticos são pessoas com capacidade de proporcionar argumentos com sustentação para suas avaliações. Um dos primeiros pontos que precisa ser compreendido em relação à leitura literária é conhecer o papel da crítica em relação às obras literárias.

Candido (1993, p. 6) também reforça que cada texto exige um tratamento apropriado à sua natureza. Ler minuciosamente o texto é a norma básica do crítico. O grande número de leituras produz percepções que são essenciais nesse trabalho, porque “[...] cada abordagem de um texto poético pode alterar a maneira de entendê-lo [...]”.

Ao discutir sobre o trabalho crítico, Candido (1975) mostra que toda crítica ativa tem como ponto de partida a impressão para chegar a um juízo. O trabalho de pesquisa, informação e interpretação constitui o campo de ação do crítico.

O texto faz aflorar certos sentimentos, e essas impressões iniciais são importantes. O crítico tem de experimentá-las e deve revelá-las, uma vez que elas representam a crítica necessária que determina o seu ponto de vista particular. Em razão disso, a crítica viva serve-se amplamente da intuição, reconhecendo e procurando revelar as impressões emanadas da leitura. Daí, resultará o reconhecimento de seu valor.

Candido (1975) alerta que há um trabalho intermediário entre a impressão e o juízo: separação, análise, comparação, a fim de que o parecer final se traduza em objetividade, e o juízo seja aceito pelos leitores. A crítica efetiva é constituída desse trabalho que procede de análise intermediária, uma vez que os outros momentos são de natureza estética e acontecem, às vezes de forma inconsciente, em qualquer leitura.

O trabalho do crítico consiste na mobilização de todas as forças, tendo em vista que precisa compreender, para que possa interpretar e explicar; “[...] mas aquelas etapas se integram no seu roteiro, que pressupõe, quando completo, um elemento perceptivo inicial, um elemento intelectual médio, um elemento voluntário final. Perceber, compreender, julgar” (CANDIDO, 1975, p. 33). Não há uma crítica única. Por isso, é importante conhecer o que cada corrente teórica declara para reconhecer e encaminhar o trabalho diante de um texto literário.

Uma obra, segundo Candido (1975), conduz o leitor a diversos níveis possíveis de entendimento, de acordo com o ponto de vista em que se coloca. Em primeiro lugar, há os fatores externos, ligados ao tempo, e que podem ser sintetizados na denominação de sociais; em segundo lugar, o fator individual, vinculado ao autor, responsável pela sua criação e, finalmente, o texto que engloba os elementos anteriores e outros exclusivos que vão além desses. O crítico coerente precisa levar em consideração essas três ordens de realidade simultaneamente. Ao estudá-las separadamente, corre-se o risco de realizar trabalho relacionado a outras áreas e não propriamente de crítico.

A crítica atual está voltada à carga extraliterária quando esta contribui para seu objetivo: a investigação da constituição, desenvolvimento e atuação dos processos literários. Uma obra é uma realidade independente. Seu valor está vinculado ao princípio utilizado para dar forma aos elementos não literários: sensações, paixões, pensamentos, fatos, acontecimentos que constituem a base da ação criativa do escritor. A sua relevância está na maneira pela qual exprime um aspecto da realidade, social ou individual. O elemento mais importante reside no fato de possibilitar a compreensão da realidade e apreciá-la, independente de onde, quando e por quem foi produzida. A autonomia da obra de arte está condicionada, sobretudo, à “[...] eloquência do sentimento, penetração analítica, força de observação, disposição das palavras, seleção e invenção das imagens, do jogo de elementos expressivos, cuja síntese constitui a sua fisionomia”, abandonando os aspectos iniciais não literários (CANDIDO, 1975, p. 34).

Compreendida literatura como “um conjunto de obras, não de fatores nem de autores”, Candido, (1975, p. 35) discute que os elementos sociais e psíquicos devem ser

considerados em sua interpretação, já que os textos os incorporam. A compreensão da obra não dispensa o exame dos elementos inicialmente não-literários. O conhecimento da realidade que lhe serviu de fundamento só contribui para seu entendimento. Por isso, se a compreensão dos fatores não auxilia para a emoção estética, ela é imprescindível para a crítica.

Centralizando o trabalho na leitura do texto e considerando os demais aspectos como suporte para interpretação, esta não pode se restringir à ordenação das partes, ao ritmo da composição, às invariações de estilo, imagens, fontes e influências. Além desses aspectos, deve analisar a visão de homem que a obra manifesta. Um poema faz emanar sentimentos, ideias, experiências; um romance mostra também essas manifestações com mais vigor e menos concentração. Ambos têm valor, porque “[...] *inventam* uma vida nova, segundo a organização formal, tanto quanto possível nova, que a imaginação imprime ao seu objeto” (CANDIDO, 1975, p. 35, grifo do autor).

Na obra, apresenta-se como relevante observar até que ponto os fatores iniciais interferiram na produção do conteúdo humano da obra. No trabalho crítico, há, pois, uma tarefa sutil que consiste em diferenciar o elemento humano anterior à obra e o que, transformado pela técnica, representa nela o conteúdo em si.

Em suma, para Candido (1975), na investigação literária, o importante é verificar o que o texto manifesta. Concomitante às considerações formais, são utilizadas as técnicas de interpretação social e psicológica, quando se apresentarem relevantes à compreensão da obra. A capacidade do crítico evidencia-se na forma por que os emprega, no momento correto e no limite certo.

Aguiar (2000, p. 20), por sua vez, enfatiza que a obra literária “[...] se constitui num objeto único, diferente de todos os demais, que pode espelhar o mundo em volta, mas dele se distingue radicalmente”. Assim, requer um tratamento próprio para ser examinada, uma vez que a liberdade é sua marca, por isso, é preciso que o leitor se despoje de seus preconceitos, para adentrar no mundo de sonho e fantasia que o texto literário proporciona.

Toda obra de arte exige um “decoro” próprio, isto é, um “conjunto de expectativas geradas e de gestos que com elas estejam de acordo” (AGUIAR, 2000, p. 21). No nível mais elementar, cada obra de arte demanda adequação à sua especificidade. O decoro é um conceito importante para a compreensão do valor de uma obra literária: muitas consequências interessantes advêm de rupturas do decoro, que resultam em ironia e provocam a reflexão.

A aproximação crítica de uma obra literária, de acordo com Aguiar (2000), envolve quatro operações básicas: a paráfrase, a análise, a interpretação e o comentário.



A *paráfrase* constitui o processo por meio do qual o leitor reproduz a estória, o poema, por meio de sua memória. É com os elementos da paráfrase que o leitor começa a delinear quem é, como lê, o que valorizou na leitura e, depois, dará seu parecer sobre a análise e a interpretação. É a paráfrase que permite visualizar a forma particular que uma obra tem para o leitor.

Na *análise*, coloca-se em evidência a forma peculiar de uma obra, por meio do exame de seus elementos internos e das relações que vinculam entre si. O crítico precisa consultar as teorias da crítica literária, levar em consideração os estudos teóricos, explicitá-los em sua prática para os leitores, levando-os a aprofundar seus conhecimentos.

Na *interpretação*, apresentam-se todos os elementos que o estudo pormenorizado dos aspectos internos do texto literário proporciona em relação à própria tradição literária e às demais áreas da arte e do saber. Questionam-se os porquês. Nesse ponto, o horizonte começa a dividir-se, uma vez que o ato interpretativo está subordinado ao conhecimento e às inclinações do próprio crítico.

O campo interpretativo remete ao *comentário*, que está ligado aos aspectos exteriores da obra “[...] (informações biográficas, políticas, sociais, de hábitos e costumes, de produção editorial, etc.), mas que pode ajudar a emoldurá-la em seu tempo, no conjunto da obra de seu autor, e também no nosso tempo” (AGUIAR, 2000, p. 23). O comentário é uma parte polêmica: muitos críticos não o aceitam, outros, terminantemente, o rejeitam, alegando que o crítico deve ater-se apenas aos limites do texto, evitando qualquer interpretação.

É importante ter clareza de que paráfrase, análise, interpretação e comentário, segundo Aguiar (2000), estão interligados. Ao entrar numa etapa, imediatamente ela já conduz a outra. É o que Aguiar (2000, p. 24) mostra ao efetivar a análise da obra *Grande Sertão: Veredas*, na qual tem como pretensão “espelhar o estado da arte”. Esta é, segundo ele, em primeiro lugar, uma das principais dimensões do trabalho crítico, ou seja, a tarefa do crítico consiste em fazer a análise e a interpretação dessa obra fundamental da literatura brasileira. Por *estado da arte*, o autor compreende “a situação atual da discussão sobre uma determinada obra [...]”. Por *fortuna crítica* de uma obra ou de um autor, Aguiar (2000, p. 24-25) entende “[...] o conjunto de ensaios, artigos, resenhas, registros de palestras, livros, teses, textos em geral (e hoje devemos acrescentar a mídia eletrônica)”, enfim, tudo o que foi veiculado, ao longo do tempo, em relação a eles, “mesmo os inéditos, se estiverem disponíveis”. O crítico deverá conhecer, no mínimo, as vertentes e as linhas de abordagem mais relevantes da obra e do autor para não ficar na mesmice. Em segundo lugar, o trabalho crítico deve estabelecer, de forma clara, algumas visões já edificadas para, então, abrir novas

possibilidades de leitura, ou seja, atualizar a tradição. O sentido de uma obra literária se renova em cada leitura, assim, deve mostrar como se construiu a nova visão e o que ela traz de novo, já que seu trabalho crítico deve ser cumulativo.

O valor da obra está em atualizar toda uma tradição literária, abrindo-a para outras possibilidades, de modo a conduzir o leitor para um mundo impar, do qual pode voltar mais enriquecido do que antes. Cabe à crítica acompanhar a evolução desse movimento, auxiliando na compreensão das riquezas desse outro mundo.

Aguiar e Silva (1990), ao discutir a leitura literária, esclarece que o leitor concreto de um texto literário, para realizar a leitura desse tipo de material, precisa atender exigências fundamentais de ordem semiótica: conhecimento da língua natural e histórica em que o texto está escrito, denominada, por ele, de sistema modelizante primário; conhecimento do sistema literário de que o texto deriva; conhecimento do funcionamento subentendido da organização do texto em si e, em especial, do texto literário, chamado de sistema modelizante secundário.

O processo de leitura do texto poderá ficar comprometido se o leitor não tiver domínio suficiente do sistema modelizante primário, já que não conseguirá reconhecer e dar sentido aos signos literários, às microestruturas e às macroestruturas literárias que se formam a partir dos signos linguísticos e das suas sequências e ligações.

O conhecimento medíocre do sistema modelizante pode manifestar-se por razões de natureza diacrônica, como resultado do envelhecimento das estruturas da língua, levando o leitor a deparar-se com sérias dificuldades para a compreensão do(s) texto(s), como exemplo, pode ser citada a forma poemática medieval portuguesa cantiga de amigo. Os problemas de entendimento podem ser provenientes de aspectos muito peculiares do sistema modelizante primário utilizado, como o uso excessivo de neologismos e regionalismos lexicais e semânticos que restringe a legibilidade do texto.

Aguiar e Silva (1990) ressalta, ainda, que uma boa leitura de um texto literário exige uma competência literária eficaz, o que compreende conhecimento de estratégias próprias de leitura, de acordo com os gêneros e subgêneros; conhecimento de convenções e mecanismos de semiose literária peculiares dos estilos de época; conhecimento da memória do sistema literário, entre outros aspectos.

O(s) significado(s) não se encontra(m) no texto literário, mas é (são) criado(s) “[...] na *transacção* do leitor com o texto, no *diálogo* que se estabelece entre o leitor e o texto, no jogo das perguntas que o leitor formula ao texto e das respostas que o texto vai proporcionando ao leitor” (AGUIAR E SILVA, 1990, p. 91, grifos do autor). Em vista disso, admite a instância composta pelo texto e a instância representada pelo receptor.

O texto é artefato produzido de acordo com certas normas, características e marcas semióticas que o particularizam, não admitindo qualquer leitura por qualquer leitor. Lajolo (1993) reforça essa compreensão ao afirmar que não é qualquer leitura nem qualquer leitor que põe em ação a potencialidade literária. Da mesma forma, a potencialidade literária não se manifesta de modo semelhante em distintos leitores ou em distintas leituras de um mesmo leitor. “A atualização da literariedade em latência depende de certa interação do texto com cada um de seus leitores” (LAJOLO, 1993, p. 44). O receptor é uma entidade semiótica que se forma ao longo de um período, no seio de uma determinada coletividade e cultura, delineada intelectualmente a partir de inúmeras leituras, constituída pela aquisição de múltiplos saberes e experiências de vida (AGUIAR E SILVA, 1990).

A competência linguística, a competência enciclopédica<sup>3</sup> e a competência literária são fundamentais para o leitor construir um esquema, ou seja, um ordenamento mental que o leitor coloca na leitura do texto.

*A transacção do leitor com o texto inicia-se normalmente com o nome do autor e com o título do livro, prossegue com o peritexto editorial – o formato do livro, a composição gráfica da capa, a qualidade do papel, o nome do editor e, por vezes, o nome da colecção, afirmações e valorações críticas eventualmente reproduzidas na contracapa ou nas orelhas do livro – passa por eventuais prefácios, prólogos, advertências ao leitor e outros elementos peritextuais análogos, por dedicatórias, epígrafes, etc., até chegar ao texto propriamente dito (AGUIAR E SILVA, 1990, p. 92, grifos do autor).*

O leitor, primeiramente, percebe a estrutura de superfície do texto, ou seja, faz uma leitura linear em que reúne e organiza informações, num processo cognitivo guiado pelo esquema, no qual a percepção e a memória interagem incessantemente, confirmam ou transformam a informação retida na memória e produzem certa expectativa em relação ao discurso seguinte. Em relação aos textos de poesia lírica, por exemplo, “[...] a memória conserva também de modo relevante informação específica atinente à estrutura de superfície do texto, às suas microestruturas formais e estilísticas” (AGUIAR E SILVA, 1990, p. 92).

A literatura, para Hansen (2005, p. 16), pode ser entendida pelo seu carácter de ficcionalidade. Para ele, um texto é fictício “[...] quando é possível lê-lo como sendo o resultado de um ato de fingir, como diz Iser”. O carácter ficcional da literatura exige, assim, que alguns pontos essenciais, com relação ao texto e seu leitor, sejam levados em consideração. Na ficção literária, compreendida como resultado de um ato de fingir, não há

---

<sup>3</sup> Por competência enciclopédica, compreende-se o “[...] conjunto de informações sobre o mundo, pressuposições complexas, sistemas de crenças e convicções, etc.” (AGUIAR E SILVA, 1990, p. 92).

uma interpretação julgada como correta, ou seja, verdadeira ou falsa; as interpretações serão melhores à medida que o leitor conseguir refazer os procedimentos técnicos da ficção, ou seja, quanto mais se aproximar dela.

Esclarece Hansen (2005, p. 19) que o texto de ficção contemporâneo não é reflexo de seu mundo, porém efeito de um ato de fingir, “[...] resultado de uma prática real que põe em cena metáforas dos discursos que constituem a realidade social dele”. O efeito de sentido de um texto ficcional só pode ser interpretado ou julgado, nunca retificado pela realidade. As afirmações da ficção literária não exigem a conformação entre o discurso e a materialidade das coisas e dos modos de ser das coisas simbolizadas nele.

Diante disso, o estudioso esclarece que, para que uma leitura mostre sua natureza literária, “[...] o leitor deve ser capaz de ocupar a posição semiótica do destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento” (HANSEN, 2005, p. 19). Isso se dá pelo conhecimento das convenções, dos modelos de gêneros e de estilos, ou seja, pelo conhecimento, enfim, dos protocolos de leitura dos textos literários. Estes agem como guias sociais da recepção. Ao ler um texto literário, o leitor deve refazer as operações para chegar à apreensão do que está imitando. Para isso, ele precisa conhecer as convenções e a sua imaginação, aceitar as convenções do escrito para que possa ler literariamente.

Apesar da crítica e das legibilidades autorizadas prescreverem um determinado modo de ler, é preciso ter clareza de que as leituras literárias escapam às apropriações, uma vez que ninguém consegue controlar os sentidos, por serem estes individuais. A leitura possibilita múltiplas interpretações. Não há um “universalismo”, ou seja, um significado único e final nos textos, estabelecido, muitas vezes, pela leitura exemplar de um crítico e seu grupo de leitores “ideais” que ditam os modos de ler num país em que “[...] ler é luxo; e a leitura literária, o supra-sumo dele [...]” (HANSEN, 2005, p. 23).

No ato da leitura, há sempre dois aspectos fundamentais postos em relação: os condicionantes sociais do leitor e sua autonomia relativa para buscar a significação do texto, bem como a estrutura retórica ou as convenções simbólicas do texto, que sempre dão poderes ao destinatário, determinando-lhe o modo eficaz de ler. Por isso, Hansen (2005, p. 26) afirma que a leitura literária é um exercício ilusório, “[...] figurado nos textos feita em liberdade condicional. Para fazê-la, o leitor deve refazer [...] as convenções simbólicas do texto, entendendo-as como procedimentos técnicos de um ato de fingir”<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> É preciso frisar que a leitura literária pressuposta nos estudos literários e praticada no ambiente acadêmico (escolas e academias) abarca apenas uma das práticas de leitura possíveis de textos literários. Ela é

Para refazer esse ato de fingir, o leitor do texto literário deve assumir o papel de coautor, refazendo as operações para chegar à apreensão do que está imitando. O ato inventivo não constitui apenas representação, tem caráter valorativo e de julgamento, oferecendo as normas de sua leitura competente no estilo e na forma e, assim, mostrando-se como convenção.

A leitura literária pressupõe, portanto, a aptidão de percepção e relativização do artifício simbólico do texto. “A enunciação literária finge um ato de comunicação e, nesse sentido, é metáfora [...]” (HANSEN, 2005, p. 31). Ao manter uma relação comunicativa fingida com o texto, é fundamental que o leitor do texto literário reconheça o artifício simbólico nele criado. Para ler com eficiência, precisa “[...] encontrar a estrutura básica que permite justamente a comunicação do ato da invenção do texto com a prática de sua leitura” (HANSEN, 2005, p. 32), qualquer ato de leitura recupera um ato de escrita, já que são ações mutuamente condicionadas. Por isso, para realizar uma leitura adequada do texto literário, o leitor deve encontrar a porta de entrada, ou seja, a estrutura básica que possibilite analisar a ordenação interna específica nele presente.

A discussão do que a crítica literária sinaliza como fundamental na leitura literária abre uma série de vias para o encaminhamento do trabalho escolar em relação a tais textos. Fica clara a necessidade de a escola fornecer aos alunos as convenções e os protocolos de leitura para que estes possam, aos poucos, ler textos literários cada vez mais complexos, atribuindo-lhes significados.

Na seção seguinte, com base na reflexão de diferentes educadores, será discutido o modo como a leitura literária está sendo realizada nas escolas brasileiras.

## 2. 4 O LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO ESCOLAR

O papel do livro didático não pode ficar ausente das reflexões relativas à leitura literária, uma vez que é um importante mediador do processo ensino-aprendizagem e o recurso mais presente no ambiente escolar. Por que o livro didático ganhou tal importância na escola brasileira? Como é feita sua avaliação? O que dizem os PCNs sobre o papel da escola no ensino da leitura literária? O que tem mudado nos últimos anos em relação ao livro

---

característica do que se tem chamado de modelo autônomo de letramento literário, conforme Sozza (2009), e existe, predominantemente, nesses espaços sociais. Fora deles, certamente, serão contemplados outros modos de leitura, mas que não constituem objeto desta pesquisa.

didático? Essas e outras questões serão assunto de reflexão nesta seção, que tem como fim discutir se e como o livro didático tem contribuído (ou não) para a formação do leitor.

A estreita ligação que o livro e a escola sempre mantiveram mostra que o livro didático, há muito tempo, é o instrumento principal responsável pela propagação do conhecimento, acompanhando os educandos em sua trajetória escolar no processo de busca e produção do saber. Em algumas regiões, o livro didático constitui praticamente o único material de leitura dos alunos da Educação Básica, tendo em vista a dificuldade de acesso a qualquer outro tipo de texto.

Essa incumbência atribuída ao livro, em particular ao livro didático, promoveu sua expansão, transformando-o também numa excelente fonte de rendas para todos os envolvidos no processo de sua produção – autores, editores e livreiros. Incentivado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, o livro didático ganhou legitimidade, popularidade e prestígio e acabou sendo adotado pelas escolas e pelos professores brasileiros como o modelo a ser seguido para se chegar ao conhecimento.

Os livros didáticos não são invenção da sociedade moderna. Os primeiros livros, segundo Zilberman (2001), datam do século IV a. C., do mundo grego. A presença e a influência do livro didático na escola brasileira se fazem sentir em todas as áreas do conhecimento, tanto que, em muitos casos, ele passou de recurso auxiliar disponível a estruturador do conhecimento no processo ensino-aprendizagem, porque, de certa forma, como mostra Batista (2003, p. 47),

[...] condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra.

Como o livro didático é o instrumento central do trabalho na escola, não pode ser ignorado nas reflexões que envolvem as questões educacionais. Dessa forma, torna-se necessário tecer algumas considerações sobre ele. Durante muito tempo, o livro didático esteve ausente das discussões educacionais, porém, com o acirramento das críticas em relação ao seu conteúdo, o MEC passou a atuar de forma efetiva nos debates que envolvem os livros escolares, criando o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

No início da década de 1990, verificam-se as primeiras medidas tomadas pelo MEC para discutir, de modo sistemático, a qualidade do livro didático. A partir de 1993, o papel do livro didático nas relações de ensino/aprendizagem passou a fazer parte das

discussões e políticas públicas da educação nacional. Nesse ano, o MEC, por intermédio do *Plano Decenal de Educação para Todos*, assumiu o compromisso de habilitar o professor para avaliar e selecionar o livro a ser utilizado e contribuir para a melhoria da qualidade desse material e, para isso, constituiu uma comissão para definir critérios de sua avaliação.

O PNLD, por meio da Secretaria de Educação Básica, desde 1996, é o órgão encarregado de coordenar o processo de avaliação pedagógica, sistemática e contínua das obras inscritas no PNLD, com o objetivo de:

[...] oferecer a alunos e professores de escolas públicas do ensino fundamental, de forma universal e gratuita, livros didáticos e dicionários de Língua Portuguesa de qualidade para apoio ao processo ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula (BRASIL, 2008b, [f. 1]).

Visando à melhoria da qualidade desse material, o PNLD organizou, por áreas de conhecimento, comissões compostas por professores dos diferentes níveis de ensino para definir critérios e avaliar os livros didáticos das diversas áreas, tendo em vista garantir a qualidade dos livros a serem adquiridos e excluir do Guia de Livros Didáticos aqueles que apresentavam erros conceituais, induções a erros, desatualizações, aspectos ideológicos e discriminatórios e deficiências metodológicas.

A análise resultou numa classificação dos livros em quatro categorias: *excluídos*; *não-recomendados*; *recomendados com ressalvas*; *recomendados*. Realizada essa etapa, foi elaborado o Guia de Livros Didáticos, no qual são expostos os critérios, as proposições, as resenhas críticas dos volumes aprovados e as fichas de avaliação que orientaram o julgamento das obras. O Guia, encaminhado às instituições escolares, serve de base aos docentes para a seleção do livro didático mais conveniente às individualidades de seus alunos e aos pressupostos e às diretrizes do projeto político-pedagógico de cada escola.

Em 1999, o MEC, pela primeira vez, promoveu a avaliação dos livros destinados às séries finais do Ensino fundamental (5ª a 8ª séries). Ainda nesse ano, o PNLD implantou novas modificações nos critérios de avaliação ao eliminar a categoria dos *não-recomendados* e acrescentar, aos critérios de exclusão, *incorrecção* e *incoerência metodológicas*. Assim agindo, o MEC tinha em vista possibilitar a escolha de livros cujo tratamento metodológico contribuísse adequadamente para o “[...] desenvolvimento das competências cognitivas básicas (como a compreensão, a memorização, a análise, a formulação de hipóteses e o planejamento)” (BATISTA, 2003, p. 34).

Ao lado do esforço de implantação e fortalecimento de uma política de avaliação da qualidade do livro didático, o Ministério desenvolveu um conjunto de ações relacionadas à

captação de recursos, compra, distribuição e ampliação do atendimento, buscando, conforme explica Batista (2003, p. 37), “responder, de modo mais adequado, à complexa realidade do livro didático nos contextos editorial e educacional brasileiros”.

Embora as práticas letradas da cultura da escrita mostrem resultados ainda insatisfatórios, os livros didáticos têm recebido, nos últimos tempos, maior cuidado de todos os envolvidos em sua produção. Apesar de não haver ainda disponibilidade de dados que possam avaliar, de forma global e concreta, o resultado desses esforços, o PNLD vem oferecendo condições para a melhoria da qualidade do ensino ao possibilitar uma reformulação dos padrões dos livros didáticos brasileiros e ao fornecer as condições necessárias para a renovação das práticas de ensino nas instituições escolares.

Os relatos de técnicos de secretarias estaduais, conforme apontam Batista (2003) e Brandão e Martins (2003), vêm mostrando as dificuldades de muitos docentes no que se refere ao uso dos livros classificados como *recomendados* e *recomendados com distinção*, fato que evidencia problemas relacionados ou à avaliação do material, ou à falta de orientação quanto ao uso do material, ou à falta de tempo do professor para uma análise mais detalhada do material no ato da escolha, ou à deficiência na formação docente. As dificuldades, no entanto, em maior ou menor grau, podem estar relacionadas a todos esses aspectos que revelam esse desencontro.

Para entender o papel do livro didático na escola e avaliar até que ponto tem contribuído (ou não) para o cumprimento dos fins da educação brasileira, é preciso, primeiramente, verificar o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sobre a função da escola em relação à área de Língua Portuguesa e à especificidade do texto literário.

Para a área de Língua Portuguesa, os PCNs reforçam “[...] a necessidade de dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998a, p. 58). Isto significa que a instituição escolar tem como atribuição estabelecer as bases para que o aluno possa ampliar seus conhecimentos discursivos e linguísticos, com domínio da leitura e da escrita, de acordo com suas necessidades e exigências sociais; saiba se expressar adequadamente em diferentes situações de interação oral; consiga refletir sobre as questões que envolvem a linguagem, sobretudo ao que diz respeito à variedade linguística, posicionando-se contrário à discriminação e ao preconceito em relação ao uso da língua.

Ao enfatizar que o aluno desenvolva suas habilidades de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em contextos ricos de interlocução, os PCNs mostram que as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem se reestruturar por meio do texto (oral ou



escrito) como unidade fundamental de sua prática, apresentando a variedade de textos utilizados socialmente. Dessa forma, determinam que as atividades devem ser planejadas e organizadas de forma a “tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados” (BRASIL, 1998a, p. 59).

Em relação à especificidade do texto literário, os PCNs esclarecem que o texto literário tem uma forma própria de representação e estilo em que prevalecem o poder criativo da imaginação e a intenção estética.

Como representação – um modo particular de dar forma às experiências humanas –, o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões de modo de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis (BRASIL, 1998b, p. 26).

Visto dessa forma, o texto literário representa um tipo de diálogo incomum, tecido por jogos de aproximação e afastamento, constituindo outra forma de apreensão do conhecimento. A prática relacionada ao texto literário implica na aceitação das particularidades e características que marcam um tipo peculiar de uso da linguagem. Compreendida dessa forma, os PCNs enfatizam que:

É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aqueles que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1998b, p. 27).

Os PCNs mostram, de forma sintetizada, sem aprofundamento, as questões que envolvem a especificidade do texto literário e fazem algumas reflexões com relação a essa temática, porém não discutem como proceder para a leitura desse tipo de texto, contribuindo pouco para pensar a prática pedagógica com o texto literário no Ensino Fundamental e deixando evidente a redução do espaço do conhecimento literário na escola.

Os PCNs, tendo em vista as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais, apresentam novos objetivos para o Ensino Fundamental, que devem ser levados em conta na elaboração do livro didático. Esses

novos direcionamentos apontam para revisões imprescindíveis que vêm se processando na legislação e nas práticas escolares e que necessitam estar reproduzidas na configuração de tais recursos didáticos.

Para que o livro didático cumpra sua finalidade de reforçar o vínculo dos conteúdos com as práticas sociais, acolhendo as novas exigências das instituições escolares, é preciso que:

[...] seja um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade e instigá-lo a pensar em perspectiva, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais. Isso significa colocar o livro didático como subsídio da escola para a consecução do objetivo de promover o exercício da cidadania, vale dizer, a serviço da sua proposta pedagógica que é, em última instância, o projeto coletivo necessário à constituição da identidade da unidade escolar (BATISTA, 2003, p. 44).

Diante de tudo isso, constata-se que o vínculo íntimo do livro didático e da escola precisa ser objeto constante de reflexões, sobretudo quando se verificam as dificuldades observadas em relação à leitura na escola brasileira. É sobre o papel do livro didático na escola e, particularmente nesta pesquisa, sobre a leitura da poesia nesse tipo de material que se desenvolverão as discussões na próxima seção.

## 2.5 A RELAÇÃO ESCOLA/ LIVRO DIDÁTICO

O livro didático, nos últimos anos, embora tenha sido alvo de um olhar mais atento de autores e editores que buscaram inserir propostas de ensino mais coerentes, tendo em vista contemplar os objetivos educacionais, necessita, ainda, de um estudo mais aprofundado se realmente deseja contribuir para a melhoria da qualidade de ensino da escrita e da leitura na escola brasileira.

Para compreender a relação escola, leitura e livro didático, Soares (2001) discute que a gênese da escola está vinculada:

[...] à instituição de 'saberes escolares', que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de aprendizagem (SOARES, 2001, p. 20).

A criação de um espaço de ensino fez com que também ganhasse existência a invenção de um tempo de ensino. Dessa forma, originam-se “[...] os *graus* escolares, as *séries*, as *classes*, os *currículos*, as *matérias* e *disciplinas*, os *programas*, as *metodologias*, os *manuals* e os *textos* – enfim, aquilo que constitui até hoje a essência da escola” (SOARES, 2001, p. 21, grifos da autora). A escola é uma instituição com um fluxo de atividades e ações determinadas por meio de processos formalizados de ensino e de acolhimento específico dos conhecimentos pela escolha de certos conteúdos em detrimento de outros, pela disposição e sequenciamento desses conteúdos, pela maneira de promover seu ensino e sua aprendizagem. A esse processo, que constitui a sua essência, denomina-se escolarização.

Literatura e escola são duas instituições que mantêm relação íntima e, nesse espaço, ao se tornar “saber escolar”, a literatura acaba sempre e inevitavelmente se escolarizando e isso é necessário, afirma Soares (2001). No entanto, essa escolarização pode ganhar um sentido pejorativo pela forma inadequada e ineficaz com que a leitura literária é, algumas vezes, conduzida no espaço escolar, o que pode provocar a deformação do sentido da literatura, afastar o leitor de práticas sociais de leitura ou, até mesmo, fazer com que tenha aversão a ela.

A escolarização da literatura abrange três instâncias: a biblioteca escolar; a leitura e estudo de livros de literatura, mediada pelos professores de português; a leitura e o estudo de textos, como parte fundamental das aulas de Português. É sobre esta última instância que as discussões serão direcionadas, uma vez que é a leitura de textos literários, em particular da poesia lírica, o que move este estudo.

As condições de ensino na escola brasileira promovem o acesso ao livro por meio da biblioteca escolar e da leitura de livros desenvolvida nas aulas de português, no entanto é, sobretudo, por meio de textos fragmentados que os alunos passam pelo processo de leitura, compreensão e interpretação. É nesse campo que a escolarização da literatura ganha força, porém é também nele que revela sua ineficácia.

Soares (2001, p. 25-26) apresenta quatro pontos essenciais relacionados à proposição da leitura de textos na escola:

[...] a questão da seleção de textos, gêneros, autores e obras; a questão da seleção do fragmento que constituirá o texto a ser lido e estudado; a questão da transferência do texto de seu suporte literário para um suporte didático, a página do livro didático; e, finalmente, e talvez o mais importante, a questão das intenções e dos objetivos da leitura e estudo do texto.

Para comprovar como se efetiva o estudo dos textos literários nas séries iniciais do Ensino Fundamental em relação aos gêneros literários, com exemplos retirados de livros didáticos de 1ª a 4ª séries do primeiro grau, Soares (2001) encontrou um claro domínio de textos narrativos e poemas, todavia apresentados como elementos secundários. O tratamento dado à poesia a descaracteriza: priorizam-se os aspectos formais (conceito de estrofe, verso, rima) ou enfatizam-se aspectos gramaticais ou ortográficos em detrimento dos demais aspectos. A investigação dos aspectos lúdicos, que poderia contribuir para que as crianças percebessem a essência poética e sentissem prazer na leitura desse tipo de texto, não é observada e, com isso, o poema se dilui.

Outro ponto levantado por essa estudiosa é que há uma prevalência dos mesmos autores e das mesmas obras nas coleções analisadas. Embora os textos e os autores selecionados tenham inegavelmente qualidade, a escolha recai sempre em nomes amplamente divulgados e festejados pela crítica literária, não oferecendo oportunidades para que se conheça a diversidade e riqueza da prosa e do verso de nossa produção.

Segundo Soares (2001), uma seleção dessa ordem traduz-se em uma escolarização inadequada, já que leva à compreensão de que literatura se constitui de obras de determinados autores, e o desconhecimento desses autores e textos implica em clara deficiência da escola, quando esta deveria favorecer o entendimento do literário e o gosto pela leitura literária. Em seu relato, a autora pondera que, quando não se recorre aos autores consagrados, não há parâmetros eficientes para a seleção de autores e textos. Soma-se a isso a ausência de informações nos livros didáticos sobre os autores dos textos.

A fragmentação de textos nos livros didáticos é outro ponto problemático do ensino literário. Visando desenvolver as competências de leitura no tempo definido pelos currículos e horários escolares, acaba-se realizando uma fragmentação dos textos, sem a preocupação com a textualidade<sup>5</sup>, ou, então, lança-se mão de *pseudotextos*, feitos pelo próprio autor do livro didático, com o intuito de ensinar gramática, ortografia e atividades afins.

A cisão de textos que não contempla os ciclos sequenciais da estrutura textual leva à construção de um conceito equivocado de texto, de narrativa, de poesia, de leitura literária, bem como deturpa o significado da obra, já que é na continuidade dos ciclos que a significação é construída. Da mesma forma, é na unidade que se edifica o conceito de gênero literário, ideia que a fragmentação destrói. A fragmentação poderia ser justificada se as questões propostas aos alunos sobre o texto tivessem como fim “[...] levá-los a fazer

---

<sup>5</sup> Por textualidade, Soares (2001, p. 31, grifo da autora) compreende “[...] as características que fazem com que uma sequência de frases constitua, realmente, um *texto*”.

inferências e recuperar o não dito” (SOARES, 2001, p. 36). O título do “texto” é outro problema na fragmentação: nem sempre o título do livro é apropriado para a fragmentação.

A escolarização ineficiente da literatura nas atividades de leitura e no estudo de textos se revela, ainda, ao verificar as alterações que se processam no texto quando este é transferido de seu suporte literário para a página do livro didático, visto que ambos têm objetivos distintos, apresentação material, diagramação e ilustrações diferentes, bem como convenções de leitura próprias. Em relação a isso, Soares (2001, p. 37) assevera que:

[...] se a necessidade de escolarizar torna essas transformações inevitáveis, é, porém, necessário que sejam respeitadas as características essenciais da obra literária, que não sejam alterados aqueles aspectos que constituem a literariedade do texto.

Exemplos de escolarização inadequada, resultantes dessa transferência, evidenciam-se pelo desrespeito às características relevantes da obra literária, como modificações de parágrafos, de estruturas linguísticas, de vocabulário, de título, em prejuízo da literariedade do texto. Outro fator prejudicial à compreensão da obra manifesta-se pela transferência apenas do texto do livro de literatura para o livro didático, quando, por exemplo, em seu suporte original (livro), ilustração e texto apresentam-se interligados, complementando-se. Como resultado dessa cisão, o sentido e o impacto da obra são fortemente afetados, destruindo sua textualidade. O desvirtuamento do texto mostra-se também quando se modifica o gênero do texto: poemas, em textos em prosa; textos literários, em informativos; textos jornalísticos, em textos literários, entre outras distorções, o que implica em perdas que afetam significativamente a essência do texto.

Embora se tenha clareza de que, ao transportar o texto de seu suporte original, o livro de literatura, para o livro didático, suporte escolar, o texto sofre alterações, Soares (2001, p. 42), em relação a isso, enfatiza que:

[...] é preciso fazê-lo respeitando o que é a essência caracterizadora do texto, é preciso fazê-lo sem distorcer, desvirtuar, desfigurar; em síntese: se é inevitável escolarizar a literatura infantil, que essa escolarização obedeça a critérios que preservem o literário, que propiciem à criança a vivência do literário, e não de uma distorção ou uma caricatura dele.

A escola, em suas práticas educativas, no processo de escolarização, tem, ainda, como incumbência orientar os educandos na tarefa de analisar, compreender e interpretar os textos ou pseudotextos apresentados para leitura nos livros didáticos. No entanto, o que se

evidência, de modo geral, nos livros didáticos, é que os exercícios submetidos à apreciação dos alunos a partir dos textos literários não levam ao exame do que nele é relevante, sua literariedade, seus meios de expressão, o uso estético da linguagem, os aspectos que os tornam literários. Os exercícios têm como foco os conteúdos, as ideias que os textos transmitem. A recriação que a literatura faz dos conteúdos ou a maneira literária como os transmitem não são levados, na maioria das vezes, em consideração.

Ao se tornar um texto escolarizado, isto é, para ser estudado, o texto literário do livro didático abandona sua finalidade primeira: proporcionar emoção, prazer e ludicidade. O estudo do texto literário na escola é uma atividade necessária e inerente do processo de escolarização, no entanto, para que essa atividade se reverta numa escolarização adequada, é preciso que esteja alicerçada em respostas também apropriadas às perguntas: Por que e para que “estudar” um texto literário? O que se deve “estudar” num texto literário?

Soares mostra que os objetivos de leitura e análise de um texto literário são exclusivos a esse modelo de texto.

[...] devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras, personagens, ponto-de-vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o ‘estudo’ daquilo que é *textual* e daquilo que é *literário* (SOARES, 2001, p. 43-44, grifos da autora).

Os exercícios propostos pelos livros didáticos para o estudo dos textos literários, em grande parte dos casos, são exercícios de compreensão, que se traduzem em simples identificação de informações no texto ou são exercícios de cunho moralizante, quando as perguntas poderiam levar o aluno a fazer inferências.

A análise dos livros didáticos das séries iniciais realizada por Soares (2001) revela que, em sua maioria, os exercícios contemplam: cópia de título do texto, de nome do autor, de nome do livro de onde foi retirado o texto; reprodução de fala de certo personagem do texto, de frases na ordem dos acontecimentos apresentados no texto; atividades envolvendo completar frases do texto e, esporadicamente, exercício de opinião sobre o texto.

Com isso, reafirma-se que, das três instâncias de escolarização da literatura infantil na escola, a leitura e o estudo de fragmentos de textos literários se apresentam como os mais contínuos, regulares e ineficazes, visto que tipos e gêneros se repetem, a seleção de autores e obras é pouco criteriosa e os textos, em sua maior parte, são fragmentos isentos de

textualidade, de coerência. Os exercícios que os envolvem não têm como foco a literariedade nem a textualidade, além do que, ao ser transportada para o suporte escolar, a obra literária é desvirtuada.

Pesquisas realizadas com professores e análises de propostas presentes em livros didáticos em relação ao texto literário (BATISTA, 2003; PASSOS, 2004; ZAPPONE, 2005b) comprovam a constatação de Soares (2001) e têm evidenciado que a prática que os livros escolares apresentam está longe de contribuir para a formação de leitores.

O livro didático foi e continua sendo motivo de muitos debates, críticas e pesquisas desde sua implantação, no entanto constitui, e provavelmente será ainda por longo tempo, um poderoso e, muitas vezes, valioso instrumento de trabalho do professor enquanto não forem mudadas as condições relacionadas à formação dos profissionais de ensino, ao acesso ao conhecimento nas escolas e aos recursos disponíveis para que o professor possa atingir os objetivos educacionais. Enquanto isso, o livro didático se apresenta, praticamente, como o único recurso disponível para que o docente possa realizar seu trabalho.

Seja em razão de uma inadequada formação de professores (inicial ou continuada), seja em razão de precárias condições de trabalho docente, seja, ainda, em razão das dificuldades enfrentadas para produzir e fazer circular o livro no Brasil (particularmente para fazê-lo circular na escola), o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula (BATISTA, 2003, p. 28).

Passos (2004, p. 156), ao analisar a forma como os livros didáticos (4ª série) trabalham o texto literário, chega à conclusão de que tais recursos “[...] passam a ser caracterizados pela objetividade imposta por uma função pedagógica que guia o aluno a determinadas ‘interpretações’ e transforma o texto literário em uma reprodução do mundo real”. A finalidade do livro didático é colaborar na constituição do leitor, para que possa ter um bom domínio de vocabulário e fixar sua conduta e procedimento na sociedade. Entretanto, com as propostas que ele apresenta, somado ao fato que as práticas efetivadas em sala de aula não contribuem para a superação das deficiências nele detectadas, o livro didático distancia-se muito de seu objetivo: contribuir para a formação de leitores.

Em uma pesquisa realizada por meio de relatórios de professores de diferentes regiões do país, Zappone (2001) revela que a leitura, no Ensino Fundamental, pode ser sintetizada da seguinte forma: a) encontrar informações nos textos; b) memorizar informações

julgadas relevantes neles; c) estabelecer relações interdisciplinares, com base em determinadas informações presentes nos textos; d) servir de pretexto para organizar outras tarefas pedagógicas. Posteriormente, ao discutir sobre a leitura na escola brasileira, tendo por foco livros didáticos, Zappone (2005b, p. 181) enfatiza que: “[...] não é difícil perceber a profusão de textos referenciais, bem como a presença de textos literários, tratados quase invariavelmente em seus aspectos referenciais”. Com isso, a autora conclui que a leitura por prazer está praticamente ausente da sala de aula.

Como o objeto de nossa pesquisa está centrado especificamente na leitura da poesia lírica no livro didático, é importante frisar que muitos estudiosos dessa questão (LAJOLO, 1993; BRANDÃO; MARTINS, 2003; SOUZA; AZEVEDO, 2004; ALVES, 2005) revelam que a presença da poesia no livro didático ainda requer maior atenção.

Como é pelo livro didático que grande parte dos educandos tem acesso aos textos literários, há uma grande preocupação em contemplar, de forma significativa, a literatura nos livros destinados ao Ensino Fundamental. As pesquisas mostram, entretanto, que a poesia, de modo geral, é um gênero pouco presente em tais materiais e embora, atualmente, os poemas de cunho pedagógico não tenham mais presença significativa nos livros didáticos, as dificuldades emanam do fato de que poesia ainda é tratada como um gênero menor, fato que a torna desprestigiada no contexto escolar. Acrescenta-se a isso o problema qualitativo, relacionado à prática de leitura que a escola promove.

Brandão e Martins (2003), ao discutirem sobre a leitura literária na escola, enfatizam que a literatura continua sendo utilizada para fins didáticos na instituição escolar e que isso tem afetado negativamente o seu efeito literário, gerando rejeição à sua leitura.

A literatura é tratada, sim, como pretexto, estratégia para o estudo de outros objetos, procurando minimizar, através dela, a aridez dos assuntos abordados. Desde sempre, a literatura protagoniza o ensino da língua materna como material didático para o aprendizado da escrita, da estrutura da língua e de uma leitura quase reduzida a uma leitura não literária: uma leitura que não permite a produção de mais de um sentido. A literatura não tem sido tratada literariamente na escola (BRANDÃO; MARTINS, 2003, p. 259).

Para fazer a leitura literária, o leitor precisa ter a oportunidade, de além de averiguar, [...] estabelecer relações entre os textos e o seu modo de sentir e de viver, para construir novos textos, em vez de simplesmente traduzir as idéias do autor, de decodificar ou de copiar palavras e trechos de textos” (BRANDÃO; MARTINS, 2003, p. 273).



Quando o assunto é poesia, em relação à seleção dos poemas e ao modo como são utilizados, Alves (2005, p. 63) mostra que “há problemas relativos à qualidade estética dos textos, à adequação ao leitor a que se destina e, sobretudo, ao modo de abordagem”.

Lajolo (1993, p. 45), ao discutir como a poesia se torna vítima da prática realizada no contexto escolar, afirma que “[...] a mera inclusão de textos tidos como bons e superiores entre os textos escolares não soluciona nenhuma das faces da crise da leitura”, uma vez que a inserção de textos de qualidade comprovada, num livro didático, não garante uma prática significativa, porque estes podem ser dissolvidos pelas atividades que envolvem a leitura ou pela forma de leitura que a escola promove.

Ao analisarem o tratamento metodológico que alguns livros brasileiros e portugueses dão à poesia, Souza e Azevedo (2004) constataam, em tais materiais, uma forte prevalência de textos narrativos. Comprovam que a qualidade estética fica comprometida, visto que as atividades propostas não conduzem os alunos ao aprofundamento dos textos, uma vez que trabalham com as informações literais presentes no poema que requerem apenas a reprodução das ideias, sem a exploração do sentido poético. Mostram que, na interpretação, tais atividades não levam à compreensão dos aspectos implícitos do texto poético, trabalham somente as relações estabelecidas entre as palavras. Nesses livros didáticos, o estudo da gramática e da ortografia apresenta-se fragmentado e desvinculado do trabalho com o texto poético, isto é, da função social dos textos; as produções sugeridas não levam em consideração que há necessidade de um repertório de experiências prévias de leitura de textos poéticos para a produção dessa tipologia textual. Os livros analisados seguem o mesmo esquema de atividades: identificação do tema, estudo do vocabulário, interpretação, estudo gramatical, atividades envolvendo ortografia e produção de textos. Enfim, os autores mostram que a definição de poesia resume-se a um tipo de composição com rimas, formada por versos e estrofes, não havendo a preocupação com o conteúdo e o plano expressivo como construção estética.

Em nossa cultura letrada, a leitura cada vez se faz mais necessária como fonte de prazer e conhecimento. Se a escola tem em vista a aquisição do conhecimento pelos alunos e o desenvolvimento da reflexão, no sentido da utilização dos conhecimentos adquiridos no âmbito escolar para o desenvolvimento de sua apreensão da realidade e a busca de solução para os problemas presentes no contexto em que se encontram inseridos, precisa estar atenta para a presença da poesia no livro didático. A leitura do texto literário tem de servir de elo entre os conhecimentos adquiridos nesse espaço e os obtidos no contexto social, de modo a

cumprir plenamente sua função, porque, conforme reflete Lajolo (1993, p. 15), “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum”.

Após a discussão sobre o papel da crítica em relação aos modelos apresentados para leitura do texto literário, sobre o livro didático como um dos principais recursos no processo de formação do leitor no espaço escolar e sobre as recomendações dos PCNs no que se refere ao texto literário, serão apresentados, a seguir, os elementos fundamentais que caracterizam a essência da poesia lírica, conhecimento imprescindível para a análise das propostas de leitura da poesia em livros didáticos.

### 3 POESIA – NATUREZA E ESPECIFICIDADES <sup>6</sup>

O surgimento de uma cultura literária é fruto da existência de material impresso, do livro e do jornal, juntamente com a universalização da escolarização. A propagação histórica do impresso, do século XV até o presente, provocou a cisão entre poesia e canção que, até então, mantinham uma forte ligação. Dessa ruptura, ganha ênfase a poesia escrita, que tem como característica marcante o fato de que é uma arte da cultura impressa para ser lida individualmente e no silêncio, ao contrário da canção e da poesia para serem recitadas, artes pertencentes a uma cultura oral.

A poesia literária ganhou cada vez mais espaço na cultura ilustrada, tornando-se objeto de interesse dos que tinham graus mais altos de letramento. Ligada às tradições populares, fortaleceu-se por meio da poesia cantada ou recitada e expandiu-se cada vez mais na elaboração textual. No entanto, a poesia literária nunca conseguiu romper inteiramente os vínculos com as tradições populares, buscando em suas fontes, isto é, na poesia essencial<sup>7</sup>, cantada ou recitada, inspiração para suas composições (MORICONI, 2002).

Dotada de uma complexa elaboração textual, vinculada ao suporte da escrita e da leitura silenciosa, a poesia literária é poesia canônica. O suporte impresso, que lhe conferiu a possibilidade de uma elaboração textual, concedeu-lhe existências cada vez mais peculiares e complexas que a afastaram de uma manifestação lírica e a vincularam à reflexão filosófica ou moral.

Falar de poesia, no entanto, é entrar num campo polêmico. A poesia, para alguns, traz lembranças desagradáveis, talvez provenientes do contato e da forma como lhes foi apresentada no ambiente escolar. Para outros, é pura paixão. É linguagem que joga com as palavras. É ritmo visual. É surpresa. É estranhamento. É criação.

Toda linguagem tem seu quê de poesia. Mas a poesia é onde o quê da linguagem está mais em pauta. A poesia brinca com a linguagem. Chama atenção para possibilidades de sentido. Explora significativamente coincidências sonoras entre palavras. Fabrica identidades por analogia, através das imagens ou metáforas: mulher é flor, rapaz é rocha, amor é tocha. Nuvem é pluma. Pedra é sono (MORICONI, 2002, p. 8).

A criação e a leitura de poesia guiam-se mais pela procura de um modo de ser e de existir, de uma emoção íntima do que pela procura do que efetivamente existe. A composição

---

<sup>6</sup> O termo poesia é compreendido, neste trabalho, como sinônimo de gênero lírico, ou seja, as composições de extensão menor em que se caracteriza a presença de um “eu”.

<sup>7</sup> Por poesia essencial, Moriconi (2002, p. 10) compreende “[...] aquela ligada à captação de um momento fugaz da vida mais corriqueira à qual o poema, na sua simplicidade coloquial, conferiria valor simbólico”.

poética, embora, algumas vezes, mostre um fato ou fatos, busca, sobretudo, evidenciar estados, experiências da vida, pensamentos, sutilezas. Cortez e Rodrigues (2005, p. 58) apontam que o contato com a poesia, quer seja visando à fruição espontânea ou a um propósito analítico, “[...] requer um ajuste do espírito e da inteligência para uma experiência emotiva e intelectual específica, intensificada. Que ativemos a intuição, que elaborem a sensibilidade”.

O poema, como objeto estético, há, naturalmente, de distinguir e individualizar sua mensagem para melhor ativar, explorar e afirmar nossos sentidos. A poesia, por sua natureza, exige do receptor uma atenção especial, mais intensa, mais minuciosa, inclusive, muitas vezes, ousada, já que ele precisa ativar suas experiências para sentir em profundidade as impressões e emoções adormecidas, não manifestas explicitamente, que se opõem ao entendimento imediato.

Nesta seção, serão tecidas algumas reflexões sobre a poesia lírica. Serão temas de discussão a linguagem poética e a poesia lírica em si, em que se procurará compreender sua essência, suas especificidades e a multiplicidade de suas expressões, para que se possa conhecer as convenções e os protocolos de leitura desse gênero e analisar se as propostas de leitura presentes nos livros didáticos contemplam a posse desse saber tão essencial para o entendimento do fenômeno lírico.

### 3.1 A LINGUAGEM POÉTICA

A linguagem poética tem sua natureza específica, distinguindo-se da linguagem prosaica. A linguagem poética ou versificada encerra em si todos os elementos formais encontradas na prosa. A poesia exprime uma emoção inserida num invólucro que é o poema. Por ser produto de um trabalho linguístico que apresenta uma organização própria, que se diferencia da linguagem usual, a poesia se apresenta sob a forma de textos reconhecidos por terem uma forma externa normalmente versificada, embora só essa característica não seja o suficiente para identificá-la como tal.

Um poema escrito oferece ao leitor, à primeira vista, sua conformação gráfica: sua forma plástica, um conjunto orgânico composto de várias partes: um título que reúne, num espaço delimitado do papel, as demais partes do poema, apresentando-se numa posição de realce. O título é um elemento catafórico que determina o sujeito do enunciado, ou do tema

geral, ou de uma decisão espacial ou temporal. O título tem como função atrair a atenção do público.

A disposição gráfica desempenha um papel relevante no poema lírico. As marcas externas (linhas diferentes e menores do que usualmente aparecem) presentes nas páginas de um livro denotam tratar-se de um texto em verso. Essas marcas provocam no leitor uma certa expectativa e determinam um certo direcionamento do processo da leitura. A configuração tipográfica pode produzir impressões espaciais e óticas relevantes tanto no plano formal quanto no plano semântico. No entanto, ela também contém outros artifícios: o ritmo melódico e as combinações relativas ao som.

A desconsideração pela rima, pela métrica, o jogo livre com os versos, o uso de um vocabulário trivial, o costume pelo coloquialismo, tanto ao gosto dos modernistas, podem levar o leitor habituado à leitura de textos poéticos tradicionais à avaliação de que tais textos não são poéticos, já que causam desconforto e incômodo.

O texto poemático apresenta uma divisão estrófica que tem correlação com o movimento rítmico e ideológico do poema. A composição das estrofes revela a forma do poema: soneto, canção, rondó, entre outras. A pontuação é um elemento gráfico que exerce um papel significativo no poema. Interrompe a estrutura linear do discurso e demonstra a junção de ideias e sentimentos, insinuando o livre movimento da consciência. Impressão semelhante pode ser obtida por meio da utilização de assíndeto, de sintagmas, de frases e períodos justapostos.

O arranjo dos versos e das palavras no papel, a visualização dos espaços em branco são igualmente relevantes “[...] principalmente em algumas formas poemáticas contemporâneas que jogam muito com o elemento espacial, procurando efeitos iconográficos e conferindo à grafia uma função significante” (D’ONOFRIO, 1995, p. 8).

Cortez e Rodrigues (2005, p. 61) enfatizam que, para sentir uma criação poética, é preciso conhecer os fundamentos técnico-teóricos, conforme ensinam os livros:

[...] ler poesia é destrinçar os estratos do poema, o *semântico*, o *sonoro*, o *lexical*, o *sintático* e o *gráfico* (ou visual). No primeiro localizam-se a metáfora, a metonímia, a hipérbole, o paradoxo; no segundo, o verso, a metrificação, o ritmo, a rima a aliteração, a assonância, a onomatopéia, a repetição. O estrato *lexical* é o lugar do arcaísmo, do neologismo, da repetição vocabular, da sinonímia, do contraste; o *sintático* revela o hipérbato, a sínquise, o anacoluto, o encavalgamento; o estrato *gráfico* expõe a visualidade do poema, particularmente dos poemas concretistas, refratários ao verso tradicional e simpáticos ao grafismo. Ler poesia é, em menor ou maior grau, reconhecer fenômenos como esses, avaliá-los, sondar seus entrelaçamentos e suas repercussões (grifos dos autores).

Todos os elementos estruturais do poema (gráfico, fônico, lexical, sintático e semântico) em seu conjunto são relevantes na leitura de um texto poético, contribuindo para que o leitor possa atribuir-lhe um sentido e usufruir do prazer de sua leitura. No entanto, muitas pessoas rejeitam a leitura da poesia, alegando dificuldade para sua compreensão. Afinal, que tipo de texto é a poesia? Quais suas características mais marcantes? Que transformações sofreu ao longo da história literária? Como atualmente se apresenta?

Cortez e Rodrigues (2005, p. 83), ao discutirem a dificuldade de leitura da poesia, enfatizam que cada poema apresenta-se como “[...] uma porta que se abre para a solução de todos os seus problemas – caminho que acaba por nos conduzir ao centro de um inesperado espaço que muitos julgam ser inexplorável ou intransponível”. A produção poética, por se constituir em um trabalho especial com a linguagem, exige bem mais do leitor do que os demais textos, razão pela qual se reconhece que percorrer o caminho poético não é fácil.

Essa dificuldade não provém de uma falta de clareza proposital, ou da utilização de imagens ou vocábulos que, ao se distanciarem do mundo do leitor, deixaram de ter sentido comum, ou das transformações por que passou a arte poética, ou da perda de sintonia entre poeta e leitor. A evolução da arte poética é, normalmente, resultado de um movimento progressivo nos meios de expressão.

A explicação para esses desencontros entre poeta e leitor na leitura do texto poético, segundo Cortez e Rodrigues (2005), poderia ser buscada nos diferentes motivos sociais e culturais que concorreram para a definição dessa cultura (concepção de vida, orientação ideológica, atitudes, ocupações diversas), da qual a arte poética não está separada.

As dificuldades de compreensão de tais obras poderiam ser elucidadas, em parte, pela investigação prévia desses condicionantes, que dariam as diretrizes para a resolução das obscuridades que, em se tratando da poesia, poderia emergir sob a forma de expressões em sentido figurado, assuntos ou menções históricas.

Como um objeto intelectual, uma arte verbal ligada ao apoio da escrita e da leitura silenciosa, o poema filtra toda a grandeza da vida para o universo das imagens que agem em nossa mente. A leitura do poema, por meio de sua realidade expressiva, poderia ser o ponto de partida para sanar as dificuldades inerentes à sua interpretação, entre elas pode ser citada, como exemplificação, o conhecimento básico da linguagem de que se serviu o poeta no momento de sua produção.

O texto poético distancia-se da norma em busca da expressividade e, pela preparação da linguagem, afasta-a de seu aspecto denotativo, criando uma realidade sempre renovada.

Enquanto a ciência valoriza a função lógica da linguagem, procurando estabelecer em face do real um sistema de designações que permite formular leis rigorosas, capazes de descrever fenômenos, a poesia, na tentativa de descobrir o que a ciência não consegue esgotar, faz uso de um registro diferente da linguagem, a partir da apreensão da realidade, permitindo-lhe a incidência de um conjunto de valores expressivos que conduzem a alterações de sentido. As palavras não solidificam um conceito; pelo contrário, há nelas uma tensão interior, resultante das suas potencialidades significativas, ou até do seu valor contextual. Por essa razão, cada poema poderá isolar-se em si mesmo, fechando-se nos seus enigmas e afastando-se das possibilidades de entendimento imediato do leitor; as palavras resistem à solidificação (CORTEZ; RODRIGUES, 2005, p. 84).

A expressividade da linguagem poética levou muitos poetas a efetuar uma autêntica revitalização na palavra, visando romper com esquemas já desgastados pelos movimentos literários que os antecederam, mesmo em prejuízo da compreensão dos próprios poemas.

Por meio da valorização da linguagem, o texto literário, e em particular a poesia, leva o leitor a perceber que se encontra diante de um texto que tem uma organização própria, distinta da linguagem cotidiana, o qual exige um olhar mais atento aos elementos sonoros e ao vínculo entre os vocábulos. Acresce-se a isso que, sobretudo na poesia, “[...] a linguagem aparece integrada de um modo que todas as palavras, estruturas e sons aparecem em uma relação complexa sobre a qual é preciso refletir a fim de se produzir um sentido para o todo” (ZAPPONE, 2005b, p. 182).

O texto literário é o tipo de texto que fornece, de forma mais intensa, o prazer e a gratuidade. Nele, a função estética da linguagem sobrepõe-se, e de forma especial na poesia. O emissor procura expressar seus sentimentos, seu estado de espírito e, para isso, utiliza-se da linguagem e de todos os recursos expressivos que ela coloca à disposição. A linguagem é utilizada tendo como fim a fruição, o prazer estético, o que a distingue da linguagem cotidiana, que é empregada com o intuito de transmitir informações, persuadir, entre outras finalidades. Assim, como o objeto estético está voltado para si mesmo, a atitude do receptor diante dele é marcada pela gratuidade, pela busca do prazer, pela atitude desinteressada, sem objetivos práticos.

Para a compreensão do fenômeno poético, uma das primeiras coisas a estabelecer é a distinção clara entre poesia e poema. Poesia, do grego *poieo*, tem relação com dois significados: fazer e criar. De acordo com Amora (1971, p. 74-75, grifos do autor),

[...] poesia é o ‘estado emotivo’ ou ‘lírico’ do poeta, no momento da criação do poema; [...] Poema é a fixação material da poesia, é a decantação formal do ‘estado lírico’; são as palavras, os versos e as estrofes que se dizem e que se escrevem, e assim fixam e transmitem o ‘estado lírico’ do poeta.

Segundo Cortez e Rodrigues (2005, p. 61), “[...] a poesia é a parte ideal (imaterial, digamos) e o poema a parte material (palavras, versos, estrofes...)”. Amora (1971, p. 70). acrescenta, ainda, que o vocábulo poesia é utilizado atualmente em duas acepções diferentes: “a) sentido geral – linguagem versificada; b) sentido restrito – conteúdo lírico ou emocional de uma obra que tanto pode estar escrita em versos (o que tradicionalmente ocorre) como em prosa”.

A distinção entre poesia e prosa não se faz apenas pelo aspecto formal. Há inúmeros elementos que determinam o caráter peculiar da linguagem poética. Do simbolismo até o presente momento, a poesia em prosa tem sido cultivada pelos poetas com muita frequência.

Cara (1985, p. 26, grifo do autor) mostra que cada texto de poesia é singular no modo como seleciona o que diz, ao afirmar que

[...] o que faz a verdadeira *poeticidade* de um texto é que nunca ele obedece servilmente a quaisquer diretrizes racionais e teóricas, mas estabelece uma constante tensão com as mais amplas potencialidades da expressão, fazendo-as vir à tona no discurso.

O fenômeno lírico, sua origem e as transformações que sofreu ao longo do tempo, ao assimilar e expressar novos temas e as diferentes concepções de mundo até a consolidação do gênero lírico tal como aceito, atualmente, por grande parte dos teóricos, serão abordados na próxima seção.

### 3.2 O FENÔMENO LÍRICO

A classificação das obras em três grandes classes, conforme divisão implantada pelos gregos, foi e continua sendo motivo de muitas discussões e dissensões no campo literário. Tal modelo, aceito por muitos teóricos que passaram a utilizá-lo em seus estudos, pode ser compreendido: a) de acordo com quem fala, classe na qual se enquadraria a poética ou lírica, em que o narrador se expressa na primeira pessoa; épica ou narrativa, na qual o narrador se expressa em sua própria voz, contando alguma coisa para alguém, no entanto,



possibilita que os personagens também se expressem em suas próprias vozes; e o drama, em que só os personagens têm voz e não o poeta; b) a partir da relação do falante com o público: na épica, um poeta dirige-se ao público que o ouve; no drama, o autor se afasta e dá voz aos personagens, no palco, que falam a um público; na lírica,

[...] o poeta, ao cantar ou entoar, dá as costas aos ouvintes, por assim dizer, e ‘finge estar falando consigo mesmo ou com outra pessoa: um espírito da Natureza, uma Musa, um amigo pessoal, um amante, um deus, uma abstração personificada, ou um objeto natural’ (CULLER, 1999, p. 75).

Interpretações divergentes têm sido suscitadas, no entanto, a partir do surgimento de novos modelos literários provenientes do conceito de literatura. Essa noção de gênero tem sido questionada, exigindo reformulação, visto que já não se aceita pensar somente nesses três gêneros tradicionais, uma vez que essa classificação, de caráter geral, não se apresenta como suficiente para resolver as criações propostas pelos textos em particular.

Com o Romantismo, iniciou-se a ruptura com o esquema neoclássico ao se analisar minuciosamente a prática poética daquele período. A autoridade externa cedeu lugar à visão individual. Houve necessidade de novas formas de análise, visto que a própria distinção entre prosa e poesia foi motivo de embates e há uma multiplicidade de produção literária que não se enquadra nessa divisão. Existem contos que se caracterizam somente pelo diálogo, próprio da arte dramática, há obras líricas em que o diálogo prevalece ou, ainda, encontram-se aquelas com caráter narrativo.

Para resolver esse impasse, Staiger (apud CUNHA, 1976, p. 96) adota uma tripartição: lírica, épica, drama. No entanto, numa visão inovadora, que mostra a distinção básica entre conceituação *substantiva* e *adjetiva*:

Os *substantivos* Lírica, Épica e Drama referem-se ao *ramo*, em que se classifica a obra, de acordo com determinadas características formais. Os poemas de breve extensão, que expressam estado de alma, se enquadram na Lírica. O relato ou apresentação de uma ação pertence à Épica, enquanto a representação da ação, movida por um dinamismo de tensão, se situa no Drama (CUNHA, 1976, p. 96, grifos do autor).

Os *adjetivos* lírico, épico e dramático determinam as marcas peculiares da obra, reveladas por seus fenômenos estilísticos, já que toda obra compartilha da essência ou possui marcas próprias dos outros gêneros.

À parte das divergências que surgiram, ao longo dos séculos, desde a implantação dessa tradicional divisão tríplice, surge, na antiguidade, uma poesia de expressão pessoal

ligada à música: a poesia lírica. O gênero lírico ganha cada vez mais espaço e adquire uma enorme diversificação. Abrange várias modalidades poemáticas formais e distintas atitudes ideológicas, consagradas pela tradição literária, outras modalidades tradicionais e formas livres, originárias da revolução estética efetivada pelo Romantismo.

A ótica normativa já não satisfaz à lírica, visto que não se pode falar numa lírica como gênero fechado. O lirismo se revela onde se vê “*uma expressão particular cuja figura é criada pelas relações – de acorde ou dissonância – entre som, sentido, ritmo e imagens. Essas relações são comandadas pela visão subjetiva de um sujeito lírico*” (CARA, 1985, p. 69, grifos do autor). Cada texto, cada situação, cada poeta é que irá mostrar onde se encontra o lirismo.

A palavra lírica, de acordo com D’Onofrio (1995), tem relação com a *lyra*, conhecido instrumento musical de corda utilizado pelos gregos, durante séculos, para acompanhar a recitação das composições poéticas. Sua origem se encontra nos hinos religiosos e na tradição popular. Por meio da poesia lírica, os poetas manifestavam aspectos característicos da vida ligados a sentimentos de amor, à fé religiosa, à disputa esportiva, à homenagem a figuras ilustres, à celebração de casamento, à morte de entes queridos.

No século IV a. C., a palavra lírica passou a designar poemas de pequena extensão, utilizados pelos poetas para expressarem seus sentimentos, uma vez que os poemas líricos, por serem resultados de arrebatamentos transitórios da alma, são, de modo geral, composições breves. Em suas origens, os cantos líricos apresentavam como sinais distintivos a emoção, a musicalidade e o distanciamento entre o eu-lírico e o objeto celebrado.

Ao passar da forma somente cantada para a escrita, nesta se conservariam recursos que aproximariam música e palavra: as repetições de estrofes, de ritmos, de versos (refrão), de palavras, de sílabas, de fonemas, responsáveis não só pela criação de rimas, mas de todas as imagens que põem em tensão o som e o sentido das palavras (SOARES, 1997, p. 24).

A ligação da poesia com o canto mantém-se ainda hoje. Lirismo ainda está relacionado à manifestação pessoal de uma emoção expressa por vias ritmadas e musicais. O traço de sonoridade nunca abandonou a poesia lírica, mesmo quando esta deixou de ser composta para ser cantada e passou a ser escrita para ser lida. Elementos fônicos, como acentos, rimas, aliterações, onomatopéias, contribuem para a subjetividade, característica marcante desse gênero poético.

Se, no início, era denominada lírica essa espécie poética cantada e acompanhada da lira, com a invenção da imprensa no século XV, no Renascimento, passou a ser

apresentada sob a forma escrita, para ser lida, deixando seu acompanhamento musical original. Assim, com o tempo, lírica passou a nomear todo tipo poético, no qual sentimentos e ideias prevalecessem em seu conteúdo. Essa acepção do termo foi aceita na literatura latina, mais tarde no Classicismo e ainda hoje perdura.

Dos gregos até o presente momento histórico, nos mais diferentes modos de expressão poética, a poesia lírica tem aprimorado o seu conteúdo: se a poesia grega, originalmente, exprimiu os sentimentos e o entusiasmo patriótico, exaltou os heróis, a beleza humana e os prazeres da vida, os latinos instituíram, na poesia lírica, a manifestação do sentimento passional nas suas contradições, inquietações e aflições.

O estilo lírico passou por diversas mudanças ao longo do tempo, assimilando e expressando novos temas e as diferentes concepções de mundo:

Vista outrora principalmente como uma modalidade de expressão elevada, a formulação elegante de valores e atitudes culturais, a poesia lírica passou mais tarde a ser vista como a expressão de sentimento poderoso, lidando ao mesmo tempo com a vida quotidiana e com valores transcendentais, dando expressão concreta aos sentimentos mais interiores do sujeito individual. Essa idéia ainda predomina. No entanto, os teóricos contemporâneos passaram a tratar a lírica menos como expressão dos sentimentos do poeta e mais como trabalho associativo e imaginativo com a linguagem – uma experimentação com ligações e formulações linguísticas que torna a poesia uma dilaceração da cultura ao invés de principal repositório de seus valores (CULLER, 1999, p. 76).

Na Idade Média, assim como entre os gregos e latinos, a poesia lírica era cantada e musicada. As composições líricas eram denominadas cantigas (de amor, de amigo, de escárnio, de maldizer). As composições lírico-amorosas que celebravam o amor eram denominadas de *chanson* ou *cansó provençal*. O verso medieval, da região de Provença (sul da França), teve uma contribuição significativa para a tradição poética ocidental. Essa poesia altamente lírica, em que a música e a escrita mantinham estreita vinculação, trabalhava a língua no esquema da tonicidade e, simultaneamente, o aspecto da duração das sílabas. Petrarca (1304-1374), seu principal representante e primeiro poeta introspectivo de língua neolatina, lançou moda na Europa, que predominou até o advento do Romantismo.

A poesia provençal estabeleceu a capacidade de liberdade da linguagem poética, que não precisava ficar atrelada à regra ou à gramática. Ao se separar da música, a poesia provençal prova que a música, na linguagem verbal, está inseparavelmente ligada ao trabalho com as palavras, ressaltando o aspecto melopéico da linguagem, ou seja, o conjunto de aspectos musicais relacionado ao som e ritmo das palavras, intimamente vinculado ao

significado que elas exprimem. No século XIII, juntamente com o lirismo musicado, erigiu-se o lirismo recitado.

Durante o Classicismo, sob o magistério espiritual dos Antigos e, mais proximamente, de Petrarca, a *poesia lírica*, em formas e espécies ressuscitadas da literatura grega e da latina e principalmente numa forma poética criada na Idade Média, o soneto, foi bastante cultivada; e nesse período suas características dominantes foram o *formalismo* e o *universalismo* [...]. No Romantismo a *poesia lírica* continuou a ser muito estimada; mas, de então por diante, em oposição ao Classicismo, veio a ser fruto de individualismo e de liberdade criadora (AMORA, 1971, p. 156, grifos do autor).

O Romantismo foi responsável por uma transformação radical na cultura, da qual o gênero lírico não ficou imune. O sentimento aflorou nos poetas românticos, que abandonaram a estética clássica em favor da liberdade de sentir e de se expressar. O simbolismo, por sua vez, trouxe novo vigor à poesia lírica ao voltar ao espiritualismo, o qual tinha como fim encontrar uma correspondência entre os elementos do universo. Para isso, a metáfora sinestésica foi elemento recorrente nos poemas simbolistas.

A poesia lírica moderna, opondo-se, em seus fundamentos, ao padrão clássico de linguagem, realiza um processo de ruptura contra os modelos tradicionais até então em vigor. Sua marca essencial é a liberdade formal. Ela “[...] é um continente de todas as dispersões possíveis do ‘eu’ e da ‘alma’ em direção ao mundo do desejo e da utopia. Aquela dimensão do ‘eu’ aprisionada pela lógica liberta-se, através do poema” (CARA, 1985, p. 49). Se, na antiguidade, classificava-se como poesia lírica toda poesia que seguia os padrões composicionais e métricos originários dos gregos e romanos, na atualidade, ela não aceita um modelo formal pronto.

A poesia lírica moderna é de difícil compreensão. É enigmática e obscura, não obstante, causa surpresa pela sua admirável produtividade. Ao mesmo tempo que encanta e seduz o leitor, a poesia moderna o inquieta. “A magia de sua palavra e seu sentido de mistério agem profundamente, embora a compreensão permaneça desorientada” (FRIEDRICH, 1978, p. 15). A junção de obscuridade e fascinação pode ser denominada de dissonância. Ela produz uma tensão que se aproxima mais à perturbação que à tranquilidade. Nas artes modernas como um todo, a tensão dissonante constitui um fim.

Ao expressar temas da realidade e dos seres humanos, a poesia moderna não os apresenta de forma descritiva ou com a paixão de um ver e um sentir estritamente ligados à emoção. Ela leva à esfera do não familiar, torna os temas surpreendentes, estranhos, deformados. A realidade não é mais seu ponto de sustentação, mesmo que alguns resíduos

tenham sido absorvidos. De acordo com Friedrich (1978, p. 17), “[...] das três maneiras possíveis de comportamento da composição lírica – sentir, observar, transformar – é esta última que domina na poesia moderna e, em verdade, tanto no que diz respeito ao mundo como à língua”.

A dramaticidade agressiva da poesia moderna impera na relação entre os temas ou motivos que se opõem mais do que se aproximam e, na relação entre esses, impera uma conduta perturbadora de estilo que afasta, sempre que possível, os sinais do significado. Ela institui, igualmente, a ligação entre poesia e leitor, produz uma espécie de abalo, um sobressalto, deixando o leitor desamparado.

A linguagem poética sempre foi diferente da função normal da língua, contudo tal distinção se aprofundou a partir da segunda metade do século XIX, quando passou a provocar desorientação, já que conquistou o caráter de um experimento do qual derivam ajustes não pretendidos pelo significado.

O vocabulário usual aparece com significações insólitas. Palavras provenientes da linguagem técnica mais remota vêm eletrizadas liricamente. A sintaxe desmembra-se ou reduz-se a expressões nominais intencionalmente primitivas. Os mais antigos instrumentos da poesia, a comparação e a metáfora, são aplicados de uma nova maneira, que evita o termo de comparação natural e força uma união irreal daquilo que real e logicamente é inconciliável (FRIEDRICH, 1978, p. 17).

Por se apresentar como uma linguagem “diferente”, que se opõe, em seus fundamentos, ao modelo clássico da linguagem, a poesia lírica moderna, ao mesmo tempo que é representação do mundo moderno, é, de maneira intensa, igualmente, sua negação. Em sua estranheza e anormalidade, tem em si as marcas do texto sempre renovado e surpreendente, que perturba e fascina.

A estrutura composicional da poesia lírica será objeto de reflexão na seção subsequente.

### **3.2.1 A poesia e sua estrutura composicional**

A teoria literária que tem como foco de atenção a poesia preocupa-se, entre outros aspectos, com as diferentes formas de ver os poemas. Segundo Culler (1999), um poema deve ser entendido com base em dois aspectos: em primeiro lugar, como uma estrutura construída

por meio de palavras, ou seja, um texto; em segundo lugar, como um evento, isto é, como uma ação do autor, ou como um ato do leitor, ou, ainda, como evento da história literária.

Assim, na investigação de sua estrutura composicional, interessa observar como atuam o modo de organização das palavras, as escolhas lexicais, semânticas ou sintáticas para dar significação ao texto. Como construção verbal, importa ao leitor como os traços semânticos e os não-semânticos da linguagem produzem sentido.

Entendido o poema como evento, no caso como uma ação do autor, Culler (1999) alerta para a necessidade de distinguir o autor textual do eu ficcional, eu-lírico, sujeito criado pelo poeta que fala no poema. Identificar a voz que fala sobre o estado da alma ou um sentimento é importante, uma vez que determina a relação de ficcionalidade instaurada pela criação poética.

De acordo com Culler (1999), uma das formas de leitura do texto poético pode ser caracterizada pelos seguintes aspectos: a) identificação desse falante, com o propósito de descobrir quem ele é; b) do que ou de quem ele fala; c) como ele se posiciona em relação ao que fala ou como se situa em relação ao objeto de sua fala. Desse modo, é possível verificar, por um lado, o indivíduo histórico e, por outro, a voz dessa elocução e, nesse meio, a imagem da voz poética. Por isso, na poesia lírica, mesmo alterando a importância dessas figuras distintas, é fundamental iniciar com uma diferenciação entre a voz que se expressa e o poeta criador do poema e responsável pelo surgimento dessa figura da voz. Assim, “interpretar o poema, portanto, é uma questão de deslindar, a partir das indicações do texto e de nosso conhecimento geral sobre os falantes e situações comuns, a natureza das atitudes do falante” (CULLER, 1999, p. 77).

Para a teoria da poesia, é fundamental o vínculo existente entre o poema como uma estrutura tecida de palavras e o poema como evento. Atribuir especial força aos recursos retóricos significa realçar o que diferencia a poesia lírica de outros atos de fala e o que a torna a mais literária das formas, visto que ela revela a significação, manifestando-se no desenho verbal. Os poemas priorizam as marcas não-semânticas da linguagem, ou seja, som, ritmo, repetições, tendo em vista seduzir e causar prazer ou apresentam enigmas por meio de suas propostas obscuras e de difícil compreensão, como nas cantigas de ninar e baladas em que o encantamento se encontra no ritmo e no estranhamento da imagem.

O fundamento da poesia se encontra na colocação da linguagem em primeiro plano, bem como na estranheza da sua estrutura métrica e da repetição de sons. Borges (2000, p. 94) mostra que uma das formas de utilizar a poesia é o poeta transformar a palavra comum em incomum, isto é, torná-la especial, rara, “extrair-lhe a mágica”.

Culler (1999) aponta que as teorias da poesia exigem vinculações entre as diferentes dimensões semânticas e não-semânticas da linguagem, ou seja, relações entre o que o poema diz e como o diz.

O poema é uma estrutura de significantes que absorve e reconstitui os significados, na medida em que seus padrões formais têm efeitos sobre suas estruturas semânticas, assimilando os sentidos que as palavras têm em outros contextos e sujeitando-as a nova organização, alterando a ênfase e o foco, deslocando sentidos literais para sentidos figurados, colocando termos em alinhamento, de acordo com padrões de paralelismo. É o escândalo da poesia que traços ‘contingentes’ de som e ritmo sistematicamente infectem e afetem o pensamento (CULLER, 1999, p. 81).

Diante disso, Culler (1999) reafirma também que o texto poético não pode ser tratado como os demais textos. Ele tem uma estrutura toda própria e, para isso, há diversos modelos teóricos para sua leitura. Os poemas, embora na superfície possam parecer insignificantes, devem trazer algo relevante e, assim, todos os pormenores devem ser levados em consideração para o sentido geral.

Barreto (1997), ao discutir sobre a dificuldade de leitura de um texto lírico em que prevalece a imprecisão, em que diferentes processos expressivos se fazem presentes, enfatiza que é preciso ter cautela para não confundir um texto lírico ou um texto poético com um texto em verso, visto que um texto em prosa pode estar impregnado de carga lírica, no entanto “[...] a expressão lírica pode estar ausente de um texto em verso. O lirismo corresponde a uma atitude do eu que não implica uma expressão formal” (BARRETO, 1997, p. 64).

O discurso da poesia, efetivamente, identifica-se pela sua natureza versificada, mas é preciso reconhecer outras características que o marcam em diferentes níveis. Barreto (1997) discute que, para a abordagem de um texto lírico, é necessário analisar sua estrutura externa. Ela possibilita entrever suas características formais e apreciar aspectos importantes para a análise geral da obra. Realizada investigação afim, é necessário apreender a “[...] idéia nuclear (sentimento ou estado de alma que dá unidade ao poema e que condiciona a sua construção)”, bem como analisar como se estabelece a relação entre a ideia nuclear e as ideias complementares. Nessa etapa, busca-se apreender a temática do texto e o conteúdo ideológico subjacente. Outro ponto fundamental é analisar os processos empregados pelo poeta de intensificação das ideias, tanto no campo do significante como do significado. Reforça, ainda, a compreensão de que “[...] no texto lírico, as palavras perdem o seu valor significativo

absoluto e ganham valores de significação relativos, dependentes em grande parte da matéria emocional expressa” (BARRETO, 1997, p. 70).

Os estudos de Todorov (1982) voltam-se, por sua vez, para os aspectos verbal, semântico, sintático e pragmático. As regras de versificação são um exemplo característico do aspecto verbal. Para Todorov (1982), nenhuma investigação proporciona uma definição pragmática da poesia, ou seja, “[...] não a define de acordo com o estado de espírito do autor, que precedeu o seu aparecimento, ou de acordo com o do leitor, que o seguiu” (TODOROV, 1982, p. 8). O sofrimento não leva automaticamente à produção de poesia. O poema é que revela o estado do seu criador e, então, chega-se ao efeito do texto.

O estudioso afirma que, no aspecto semântico, há três respostas a serem consideradas na poesia. Todorov (1982) as denomina de decorativa, afetiva e simbolista.

A teoria *decorativa* da poesia está relacionada à corrente da retórica clássica. De acordo com essa teoria, os ornamentos têm a função de “agradar” e não servem para “informar”. Essa teoria pragmática não aceita a diferença semântica.

De acordo com a teoria *afetiva*, as palavras apresentam diferentes designações na poesia e na não-poesia. Na poesia, ela tem um teor ligado à emoção, ao sentimento; na não-poesia, um teor intelectual, conceptual. A distinção entre o texto poético e não-poético está no próprio conteúdo do que é expresso: na poesia, nos sentimentos; na não-poesia, nas ideias.

A maioria dos estudiosos atuais vincula-se à teoria *simbolista*, de origem romântica. Nesta teoria, a distinção semântica entre poesia e não-poesia é buscada no modo de significar e não no conteúdo da significação, ou seja, as palavras são apenas signos na linguagem comum, no entanto, na poesia, elas se tornam símbolos.

De acordo com Todorov (1982, p. 10), a teoria romântica do símbolo pode ser sintetizada em cinco pontos:

- 1) O símbolo mostra o devir do sentido, não o seu ser, a produção, não o produto acabado.
- 2) o símbolo é intransitivo, não serve só para transmitir a significação, mas deve também ser apreendido em si mesmo.
- 3) O símbolo é intrinsecamente coerente, o que significa, para um símbolo isolado, que é motivado (e não arbitrário).
- 4) o símbolo realiza a fusão dos contrários, e mais particularmente a do abstracto e do concreto, do ideal e do material, do geral e do particular.
- 5) o símbolo exprime o indizível, isto é, o que os signos não simbólicos não conseguem transmitir; é, por conseguinte, intraduzível e o sentido plural – inesgotável.

Blackmur (apud TODOROV, 1982) mostra que o discurso da poesia se diferencia dos demais porque nele as palavras se transformam em gestos, que são as ações iniciais da produção de símbolos. Símbolo é empregado para expressar, de forma constante, um sentido



que não pode ser evidenciado por palavras diretas ou por meio de suas ligações. As palavras se transformam em gestos ao produzirem um novo significado. Para isso, valem-se de figuras da retórica: repetições, oposições, entre outras. Para Hartman (apud TODOROV, 1982), as palavras, no poema, têm o sentido mais ampliado ou reduzido do que na linguagem cotidiana, isto é, são mais redundantes e mais ambíguas. Wheelwright (apud TODOROV, 1982, p. 11-12) apresenta sete propriedades principais que distinguem a linguagem poética das outras. São elas:

- 1) A motivação, que implica também a intraduzibilidade poética e a fusão entre significante e significado.
- 2) A inconstância do sentido dos vocábulos, nos diferentes contextos em que são utilizados.
- 3) A pluralidade dos sentidos no próprio seio de um só contexto.
- 4) A expressão do inefável, do vago, do enredado.
- 5) A formação de configurações semânticas novas.
- 6) A recusa da lei da exclusão de terceiros.
- 7) A recusa da lei da não contradição.

É importante, no entanto, frisar que isso não significa que essas características sejam observáveis somente no discurso versificado. Elas se evidenciam em toda literatura, contudo é na poesia que se mostram de modo exemplar.

Embora existam inúmeras hipóteses, a doutrina romântica exerce forte influência sobre a produção atual dos poetas, e os poetas românticos, segundo Todorov (1982), têm um papel fundamental na formação da nossa imagem da poesia.

A teoria sintática da poesia estabelece a individualidade poética na relação entre as partes do texto. Roman Jakobson foi o responsável pela expansão dessa perspectiva e influenciou muitos autores. Tendo a versificação como elemento inicial, ele retém o princípio da semelhança que regula a repetição. As semelhanças métricas são auxiliadas por semelhanças fônicas, nas quais se destacam as paronomásias, as aliteraões e os paragramas; gramaticais, entre elas, o paralelismo; e semânticas, a metáfora. A poesia tem como marca a natureza das associações que unem as unidades. Ela coloca em destaque cada elemento isolado ao estabelecer uma ligação própria com os outros elementos do conjunto.

O poema é formado pelo entrelaçamento de seu conteúdo e de seus aspectos formais, rítmicos e do processamento, escolha e combinação de outros elementos que, em maior ou menor grau, contribuem para a expressividade poética: vocabulário, categorias gramaticais, organização sintática, figuras.

Na seção seguinte, serão discutidos os elementos fundamentais e característicos da poesia lírica.

### 3.2.2. A essência poética – conteúdo e forma

Cada texto requer um tratamento adequado à sua natureza. Ao reconhecer que o texto literário tem a sua especificidade, e como o literário se manifesta na interação estabelecida entre leitor e texto para que a leitura se apresente como literária para o leitor, exigem-se requisitos. Lajolo (1993, p. 45) afirma que:

[...] leitor e texto precisam participar de uma mesma esfera de cultura. O que estou chamando de esfera de cultura inclui a língua e privilegia os vários usos daquela língua que, no correr do tempo, foram constituindo a tradição literária da comunidade (à qual o leitor pertence) falante daquela língua (na qual o poema foi escrito).

Sendo a linguagem uma construção cultural e como os elementos que são a base do texto literário estão na linguagem, é imprescindível que o leitor reconheça esses elementos da linguagem que o texto põe em movimento, só assim poderá ler literariamente. Quais são os elementos caracterizadores da poesia lírica? Que aspectos devem ser levados em consideração na leitura desse gênero literário? Ao longo da história literária, diferentes teóricos têm apontado os elementos fundamentais da poesia lírica que precisam ser observados em sua leitura. Estas questões nortearão a discussão desta seção.

Uma obra literária é um todo uno e indivisível. Para a compreensão de determinado aspecto de uma obra literária é preciso analisá-la integralmente em sua unidade. A obra literária, conforme evidencia Amora (1971, p. 38, grifos do autor), é composta de dois elementos essenciais: o conteúdo e a forma. O conteúdo “é *imagem da realidade*, mas da realidade que a intuição do artista conseguiu captar”. Essa imagem da realidade particular pode ser apresentada de modo análogo à realidade sensível e psicológica ou de forma muito distinta. A forma “é o elemento que fixa o conteúdo e permite sua transmissão de um espírito para outro”. A forma, igualmente chamada de linguagem ou expressão, pode apresentar-se como prosa ou poesia; linguagem cotidiana ou linguagem erudita; linguagem figurada ou não figurada. O conteúdo e a forma são elementos interdependentes e inseparáveis, já que são construídos concomitantemente em nosso espírito. O conteúdo, a matéria para a criação da obra literária, é oriundo da realidade. Por isso, tem-se a compreensão de que a obra literária “é uma *supra-realidade* ou uma *imagem da realidade*” (AMORA, 1971, p. 43, grifos do autor)<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Por supra-realidade, compreende-se “a criação artística imaginosa” (AMORA, 1971, p. 53).

Aguiar e Silva (1984) discute que, no texto lírico, a realidade passa a ser um objeto indireto, do qual a linguagem utiliza-se para a expressão de uma vivência subjetiva. Não tem como pretensão fazer a descrição da realidade próxima ao eu-lírico, nem mesmo contar um feito em que se defrontem o mundo e o homem ou os próprios homens. O poema lírico se fixa no desvelamento e na investigação minuciosa do eu-lírico, tendo em vista que essa revelação encaminha ao conhecimento do homem e do ser. A ação poética conduz à descoberta do homem, fazendo emergir significações novas tanto em relação à sua individualidade quanto à sua pluralidade. Isso não significa que o poeta é um ser alheio à realidade exterior, aos seres e à vida. O mundo exterior é parte semântico-pragmática do texto lírico apenas enquanto se projeta na alma do poeta, enquanto se transforma em conhecimento interior e, ao mesmo tempo, do mundo. O conhecimento exterior no texto lírico fica sempre como um pretexto em relação à estrutura e ao significado desse texto. Da mesma forma, o elemento narrativo, quando presente na estrutura de um poema lírico, tem como papel primordial fazer emanar uma atitude e um comportamento íntimos e subjetivos do eu-lírico. A poesia descritiva só tem valor lírico quando a descrição constitui uma base para o universo simbólico do poema, quando ela faz evocar um estado de alma, de melancolia, entre outros sentimentos.

A poesia é tecida pelas palavras, e a literariedade de um texto se revela na forma como o poeta as utiliza. Elas nomeiam as coisas e a ação possível dessas coisas. Conforme mostra D'Onofrio (1995, p. 20-21), isso denota que “[...] a tendência funcional da linguagem poética é falar não ao nível dos conceitos, mas ao nível de realidades, presentificando os objetos denominados e mostrando-os sob um aspecto novo e surpreendente”.

O lirismo é uma forma própria de recorte do mundo e de organização da linguagem. A essência lírica se revela nos fenômenos estilísticos próprios, quando os traços líricos se sobressaem aos demais.

A poesia lírica tem como traço marcante o subjetivismo que advém da presença de um “eu” que se manifesta e que adquire forma no modo peculiar de construção do poema. Ele se configura e ganha existência distinta em cada texto, conduzindo a recepção. É necessário, no entanto, que fique bem nítida a distinção entre o eu-lírico e o eu autobiográfico para não se confundir o sujeito lírico com o poeta, uma vez que o fato literário contém um mundo imaginário, fictício, onde os fatos, o mundo real, envolvem-se em conflito com a ficção, para criar uma nova realidade, por meio da qual o autor não tem existência.

É indiscutível a afetividade e a emotividade do clima lírico, sempre ligado ao íntimo e ao sentimento, tornando fluída e inconsistente a relação entre o sujeito e o objeto, isto é, entre o eu e o mundo. A emoção e o sentimento impedem a configuração mais nítida das coisas e dos seres que não se fixam, mas fluem sem contornos definidos na torrente poética. Quanto mais lírico o poema, menor será a distância entre o eu e o mundo, que se fundem e confundem (CUNHA, 1976, p. 98).

O sujeito lírico não se refere a uma pessoa particular, bem como o poema não é um depósito de emoções concretas. O sujeito lírico se mostra por meio das seleções de linguagem que o poema exhibe, já que ele é o elemento responsável por essa escolha. Sua existência se revela pela estruturação do texto. Ao leitor cabe, por meio da leitura, participar das realizações efetuadas pelo sujeito lírico.

Na poesia moderna, torna-se mais claro o fato de que o sujeito lírico é o elemento “[...] responsável por esses ‘atos de denominação’: não pode ser confundido com o poeta em carne e osso porque sua existência brota da melodia, do canto, da sintaxe, do ritmo”. De acordo com Cara (1985), “[...] o *sujeito lírico* é o próprio texto [...]”. É nele que o poeta concreto converte-se em sujeito poemático. A partir, sobretudo, do simbolismo, o sujeito lírico moderno convenceu-se de que o lugar da poesia não é o da realidade, nem mesmo do “eu”, já que a subjetividade é vista como ilusória. “Mesmo naqueles textos para cuja total compreensão a biografia do autor pode ajudar, o ‘eu’ que fala no poema, a subjetividade, não se refere ao poeta que escreveu o texto” (CARA, 1985, p. 48, grifos da autora).

A subjetividade, para Reis (1997), é um dos elementos característicos da poesia lírica. Expressa na forte presença de um “eu”, normalmente formulado pela enunciação em primeira pessoa, ela continua presente no texto lírico numa dimensão existencial que envolve uma relação eminentemente pessoal, a qual possibilita o conhecimento da realidade e do próprio ser, mesmo que esse “eu” não esteja expresso por uma primeira pessoa gramatical. Compreende-se, dessa forma, que a poesia lírica, mesmo passando pelo filtro de uma subjetividade, proporciona “[...] um certo *conhecimento*, de raiz eminentemente *intuitiva*; também ela propende, então, a satisfazer a necessidade de conhecimento que inspira toda a criação literária [...]” (REIS, 1997, p. 320, grifos do autor). Com isso, a poesia lírica pode ser mais persuasiva do que outras formas de discurso, sobretudo porque se apresenta envolta em uma subjetividade atraente e encantadora.

Resultado de um trabalho linguístico, a poesia lírica se concretiza, efetivamente, no modo como a linguagem organiza os elementos rítmicos, sonoros e imagéticos. A relação do texto poético com seu leitor está na própria matéria verbal do poema. Os traços de linguagem que o seduzem estão vinculados, em especial, à propriedade sonora das palavras e

às unidades rítmicas. Pound (1970) reafirma que a característica fundamental da poesia lírica está firmada no aspecto sonoro, no som e no ritmo das palavras, denominada, por ele, de melopeia. É necessário, contudo, afirmar que esta não se apresenta no texto poético de forma isolada. Pound mostra que as palavras, no poema, comportam significados que se entrelaçam por intermédio de três níveis: melopeia, logopeia e fanopeia. Melopeia evoca aspectos sonoros do poema e recursos melódicos, por meio do som e do ritmo da fala; logopeia tem enfoque no pensamento, faz alusão à construção dos sentidos no texto poético; fanopeia remete à projeção de imagens visuais sobre a mente, propostas pelas palavras.

Quando se trata de música, Borges (2000) sustenta que o som e a substância são inseparáveis. Também em relação à poesia, ele reitera que não se pode separar o som, a forma, da substância. Há versos que exprimem magia e beleza e, embora desprovidos de significado, mantêm-se vivos. O prazer está nas palavras, no ritmo e na musicalidade das palavras.

Cunha (1976) mostra que o entrelaçamento dos elementos fônicos, a *musicalidade*, as *repetições*, o *desvio da norma gramatical*, a *antidiscursividade*, a *alogicidade* e a *construção paratática*, possibilita uma aproximação entre o sentido das palavras e sua sonoridade.

A *musicalidade* é uma das manifestações mais características da composição poética. É alcançada por meio de uma organização singular do ritmo e dos recursos sonoros da língua, ou seja, a rima, a assonância ou a aliteração, que contribui para a emocionalidade. A tessitura do nível fônico favorece a identidade entre o sentido dos termos e sua sonoridade.

A *repetição* está diretamente associada à musicalidade e apresenta-se como um traço estilístico marcante do poema lírico. A função poética da linguagem se exprime, por meio dela, no paralelismo, no ritmo, no metro, nas estrofes, no refrão, entre outros recursos sonoros.

O *desvio da norma gramatical* é um recurso da linguagem poética. A repetição, efetivada no uso dos elementos linguísticos de modo inverso ao corrente, mostra que a linguagem poética causa um afastamento da norma gramatical. A ambiguidade se origina, muitas vezes, da transgressão da norma.

A *antidiscursividade* está relacionada à ruptura da linearidade da forma gramatical discursiva. A poética atual procura, cada vez com mais frequência, suprimir o discursivo ao extinguir os elementos sintáticos de ligação ou até mesmo suprimir a frase.

A *alogicidade* põe em evidência os traços peculiares da poesia lírica “[...] numa inter-relação com os demais aspectos típicos, desde que estrutura lógica do discurso expressa

as formas da cogitação racional que não se concilia com a linguagem lírica” (CUNHA, 1976, p. 104). O poema lírico é o tipo de criação que infringe, com mais vigor, os estatutos da vivência controlada pela razão. Isso, no entanto, não significa desordem. A alogicidade mostra que o processo é realizado por meio de imagens associativas que o objeto traz à lembrança.

A *construção paratática*, ou seja, uso de orações coordenadas, prevalece na poesia lírica. Esse tipo de construção, assim como as orações independentes, é mais adequado ao estado de espírito emotivo. As orações significam por si próprias, estabelecem elos em que acontecimentos remotos no tempo e no espaço se unem às vivências do subconsciente e, dessa forma, mostram a justaposição dos fatos levados pela impetuosidade da poesia lírica.

De acordo com Cunha, os fenômenos estilísticos estudados derivam da natureza lírica,

[...] a recordação, que funde mundo interior e mundo exterior. Este não-distanciamento impossibilita a observação e a compreensão e cria um contexto impreciso em que a expressão lingüística deixa de ser construída logicamente, fazendo tudo dissolver-se: o contorno do eu e do mundo e a estrutura da língua (CUNHA, 1976, p. 106).

Esses fenômenos estilísticos não são exclusivos da poesia lírica, visto que podem estar presentes em qualquer produção escrita; porém, quando eles prevalecem na obra, essa é considerada lírica.

Reis mostra que “a expressão poesia lírica [...] refere-se ao conjunto dos textos literários que podem ser integrados no *modo lírico*” (1997, p. 305, grifos do autor). Para reconhecê-lo como criação poética, é necessário considerar as propriedades essenciais do modo lírico. Uma característica básica da existência da poesia refere-se ao trabalho que o artista realiza sobre a linguagem e sobre os elementos expressivos que ela proporciona, o qual se apresenta “[...] muitas vezes activamente *subversivo*, no sentido em que procura, nalguns casos chegando a extremos de radicalização inovadora, surpreender formas e sentidos inusitados” (REIS, 1997, p. 307, grifos do autor).

Para a compreensão das propriedades fundamentais do modo lírico, Reis (1997) destaca, além da subjetividade, mais dois fatores, elementos característicos do modo lírico: a interiorização e a motivação.

O sujeito poético, centrado no universo dos temas, dos mitos, do mundo representado, tem como propensão assegurar uma atitude fortemente individualista, no entanto egocentrismo e individualismo não podem ser interpretados como egoísmo e

alheamento, uma vez que essa interiorização, que favorece a conformação de um mundo interior, pode configurar numa atitude de grande solidariedade, orientada para valores universais. A captação sensorial e o processo de interiorização lírica, por ela impulsionada, contribuem igualmente para a “[...] configuração de um mundo íntimo que, como é óbvio, não tem que reflectir exactamente o real que lhe deu origem” (REIS, 1997, p. 316). A criação poética pode projetar no mundo textual emoções e experiências efetivamente vividas pelo autor empírico, como também pode ignorá-las. Por isso, é necessário fazer a distinção entre o autor empírico e a entidade fictícia que é o sujeito poético.

A motivação, entendida como motivação poética cultivada pelos textos líricos, externa-se, sobretudo, mediante procedimentos de redundância que se ligam a uma tendência emotiva, interna, subjetiva, própria desse tipo de textos, e a recursos técnico-formais, igualmente frequentes nesse tipo de poesia.

Compreendida como processo de busca de significação, a motivação tende a ultrapassar as limitações da linguagem usual e a promover uma dinâmica de representação diferente daquela que distingue o discurso narrativo. O processo de evocação de sentidos realizado pelo poema lírico procura ultrapassar determinados traços peculiares básicos da linguagem verbal por meio de procedimentos técnico-discursivos. A redundância, tanto no plano fônico, como no plano semântico, representa claramente um elemento determinante para a efetivação da motivação poética, proporcionando um efeito final de coerência no nível micro e macro compositivo.

O ritmo como fator de produção de redundância lírica é um recurso complexo, já que pode aparecer ligado ao metro, mas com ele não se confundindo. O metro é esse elemento que não varia. É fixado por normas que foram moldando os princípios que as regulamentam de acordo com a história da criação poética. Para Reis (1997, p. 330), o ritmo é “uma medida de liberdade relativa”. Quando unido a determinados metros, fortalece a coerência do texto poético. Pode, contudo, igualmente, produzir efeitos de redundância e evocar sentidos ao largo da rigidez métrica.

Reis (1997) discute, ainda, que a motivação pode alcançar-se por meio da preparação da imagem gráfica do texto. Embora desde a antiguidade greco-latina já se tenham tentativas precursoras nesse sentido, poetas como Mallarmé e aqueles ligados às correntes artísticas de vanguarda, que favoreceram a constituição da denominada poesia experimental, contribuíram, de forma marcante, para uma maior autonomia artística.

Desse modo, o texto lírico, recortando-se no fundo branco da página, estrutura-se como uma entidade *figurativa* e projecta, nesse espaço em branco, não apenas vocábulos e sintagmas enunciados em verso, mas também manchas e desenhos esboçados pelos próprios caracteres tipográficos, que assumem uma feição literalmente *icônica* (REIS, 1997, p. 332, grifos do autor).

A poesia experimental atual se abre a diferentes influências culturais, outras linguagens e materiais artísticos, todavia, procura abrir caminhos para novas experiências, rompendo com uma visão expressiva e romântica do fazer poético. Nos últimos tempos, a poesia experimental tem pesquisado novas formas de construção por meio de recursos nos quais se aliam o vídeo e a informática, desenvolvendo inúmeras técnicas de animação e de criação de textos eletrônicos.

Os traços caracterizadores do texto lírico, relativos especialmente aos planos semântico e pragmático, estão intimamente relacionados a outros traços diferenciadores do texto lírico referentes ao plano da forma de expressão. O texto lírico caracteriza-se como aquele texto literário que se distingue pelo fato de, nele, as normas e convenções serem reguladas pelo código métrico e pela dependência recíproca fundamental que se estabelece entre este código e os demais códigos literários, em especial o código fônico-rítmico.

O verso é o elemento diferenciador do texto poético e, excluindo os textos líricos em prosa, apresenta-se como elemento expressivo essencial do modo lírico. Contudo, o texto poético pode mostrar-se tanto no modo lírico, como no narrativo e no dramático e nos seus gêneros e subgêneros.

Na poesia tradicional, o verso está subordinado a determinadas normas métricas e rítmicas. Apresenta um variado modo de ser, o que leva à necessidade de conhecer sua ampla terminologia. Verso *branco* é aquele que não apresenta rima, embora obedeça a determinado esquema métrico; verso *agudo* é aquele cuja terminação se dá em palavra oxítona; verso *decassílabo* é aquele formado de dez sílabas poéticas. O verso livre diferencia-se por desprezar a regularidade pré-estabelecida quanto à métrica, às rimas, ao número de sílabas. Isso não significa que ele não tenha sua medida, o seu ritmo, já que todo poema tem seu desenvolvimento melódico, mas o seu ritmo é livre. O verso *livre* ganhou especial atenção no modernismo, tanto que os modernistas o elegeram o verso característico de seu movimento.



Amora (1971, p. 86) define verso como “um ou mais segmentos melódicos que se destacam por uma pausa de tempo duplo (em relação ao tempo da pausa da cesura)”<sup>9</sup>. Em função do número de sílabas poéticas que apresenta, isto é, quanto à métrica, o verso é classificado em: monossilábico (verso de uma só sílaba); dissilábico (verso de duas sílabas); trissilábico (verso de três sílabas); tetrassilábico (verso de quatro sílabas); pentassilábico ou redondilha menor (verso de cinco sílabas); hexassilábico (verso de seis sílabas); heptassilábico ou redondilha maior ou apenas redondilha (verso de sete sílabas); octossilábico (verso de oito sílabas); eneassilábico (verso de nove sílabas); decassilábico (verso de dez sílabas); hendecassilábico (verso de onze sílabas); dodecassilábico ou alexandrino (verso de doze sílabas).

Um verso é formado de palavras que se distribuem em sílabas e pés que são contados para conferir a medida e o ritmo do verso, técnica denominada de metrificação ou escansão. A contagem das sílabas de um verso requer uma leitura, realizada de modo natural, de forma a levar em consideração os acentos próprios dos vocábulos. Aliado a esse esforço inicial, a contagem silábica demanda o conhecimento de certos artifícios, observados, especialmente, em versos de estrofes isométricas, isto é, versos que apresentam o mesmo “tamanho”, versos com medida igual.

A tipologia dos versos, como mostra Amora (1971), é organizada pelos sistemas de metrificação francês, que faz a contagem até a última sílaba tônica do verso, e italiano, que leva em consideração na contagem uma sílaba postônica a mais. O “andamento” do verso, proporcionado pelos acentos silábicos responsáveis pela homofonia do ritmo, é outro fator que deve ser levado em consideração, além da contagem dos pés. Na poética moderna, a divisão silábica se apóia no acento quantitativo ou de intensidade, que admite as sílabas tônicas (fortes) ou átonas (fracas). Na sequência fônica da língua portuguesa, prevalece a alternância binária (uma sílaba tônica a uma átona ou vice-versa), mas apareceram, igualmente, exemplos de ritmo ternário ou quaternário, sobretudo quando se verificam palavras compostas ou termos proparoxítonos.

O metro divide as palavras em sílabas, determinando sons e pausas, entretanto mantém a unidade lexical e semântica da palavra; os *acentos*, que constituem os sinais diferenciadores da abertura e da intensidade vocálica, são distribuídos de forma idêntica, nivelando as sílabas que recebem acento; a *pausa*, “reforço fônico do corte sintático-

---

<sup>9</sup> A pausa que ocorre no interior do verso, após a prolação de uma sílaba tônica, é denominada *cesura*. Ela é de duração breve e indica o ponto final de um segmento melódico; a cesura de fim de verso é de duração média; e a de fim de estrofe, de duração máxima (AMORA, 1971).

semântico do discurso normal”, na poesia, tem como finalidade dividir aquilo que o sentido denotativo agrupa; a *rima* gera uma relação de igualdade fônica entre os vocábulos, sem lhes aniquilar a distinção semântica no plano denotativo; a *aliteração* produz uma cadeia paronomásica, “sendo o som um eco do sentido”; o *ritmo*, que provém da união desses diferentes elementos característicos do verso, pode ser definido como “uma periodicidade percebida” que, através da sequência alternada de sons tônicos e átonos, ativa a unidade melódica dos versos, mantendo as distinções semânticas (D’ONOFRIO, 1995, p. 18-19).

O estudo da poesia, particularmente da métrica e do ritmo, além dos conhecimentos desses recursos, exigem, ainda, a compreensão dos encontros vocálicos (ditongo, tritongo, hiato), já que é em seu campo que eles ocorrem. Por isso, reconhecer a existência de vogal forte, de vogal fraca e semivogal é fundamental para essa investigação.

Cortez e Rodrigues (2005, p. 64, grifo dos autores) enfatizam que não se deve estender na contagem silábica do verso, acreditando que tudo pode ser um recurso fora da norma. Em relação a isso, alertam para o fato de que:

[...] quando enfrentamos um poema, particularmente a métrica e o ritmo, precisamos saber de antemão que pode o poeta afastar-se desses comandos. Sabe ele que, como pede a norma, não separamos as vogais dos ditongos e dos tritongos, e que separamos as vogais do hiato. Respeitará tais mandamentos até que contrariem seus interesses métricos. Destaquemos esse *até*, porque um princípio deve permanecer, o de que a contradição da norma não é ordinariamente um mandamento criativo, uma prática sistemática, um recurso premeditado, gratuito.

Na composição de versos isométricos, o poeta, no plano técnico, procura adequar seu verso alongando ou limitando linhas, acrescentando ou diminuindo sílabas. Os encontros silábicos possibilitam realizar esse trabalho com mais abertura e opções. Ao romper com uma norma, o poeta utiliza do arsenal de recursos, de artifícios que a tradição poética lhe deixou disponível. De acordo com Cortez e Rodrigues (2005), esses artifícios podem aparecer nas licenças intervocabulares ou intravocabulares ou, ainda, nas licenças intraverbais.

A ligação lógica de um verso com o posterior, eliminando a pausa final, é denominada de encadeamento, encavalgamento ou *enjambement*. A unidade fônica do verso, contestando a pausa exigida pela norma gramatical, dá ao vocábulo marcado pelo encadeamento uma nova função sintática e um sentido conotativo, já que a leitura do texto poético fica marcada pela ambiguidade.

Amora (1971), no entanto, alerta para o fato de que a redução, a expulsão, o aumento de sílabas, bem como a passagem de uma sílaba de um verso para outro precisam ser percebidos pelo sentido do ritmo, já que não há nenhuma representação na linguagem escrita que alerte para sua ocorrência.

A estrofe, outra unidade do ritmo melódico, obriga a uma pausa de maior duração, denominada de três tempos. Essa pausa coloca em evidência a estrofe, transformando-a numa unidade do ritmo. A estrofe pode ser formada de versos simples ou de segmentos de versos. Diante disso, para Amora (1971, p. 102), “a estrofe é a mais complexa unidade do ritmo melódico, unidade que se destaca no poema por uma pausa de tempo máximo”. Uma estrofe pode conter no mínimo dois versos (dístico), visto que um verso simples não constitui linguagem melódica. Seu limite máximo foi fixado em torno de dez versos. As estrofes são conhecidas como: estrofe de dois versos: *dístico*; de três versos: *terceto*; de quatro versos: *quadra* ou *quarteto*; de cinco versos: *quintilha* ou *quinteto*; de seis versos: *sextilha* ou *sexteto*; de sete versos: *septilha*; de oito versos: *oitava*; de nove versos: *novena*; de dez versos: *décima*.

A estrofe que apresenta versos iguais é chamada de *isométrica* e, quando apresenta versos de medida diferente, é denominada de *heterométrica*. Em relação ao ritmo melódico, as estrofes podem ser *isorrítmicas*, quando os versos mostram-se com o mesmo esquema rítmico, e *heterorrítmicas*, quando os versos têm esquema rítmico diferente. Na composição do poema, o ritmo melódico é um aspecto que tem sido objeto de preocupação dos poetas desde os primórdios da poesia, já que a poesia e a música estiveram interligadas durante muitos séculos, o que se pode comprovar pela poesia grega, latina e trovadoresca medieval. A partir da segunda metade do século XIX, no entanto, os poetas têm procurado se desvincular dos tradicionais esquemas do ritmo melódico. Com o Modernismo, os poemas sem ritmo melódico tornaram-se comuns.

A rima, juntamente com os demais estratos sonoros do poema, assegura a aptidão musical da poesia. Ao longo da história literária, a rima foi amplamente acolhida em determinado período, como na escola trovadoresca, enquanto que, em outros, tem sido rejeitada, como no Romantismo, que deu preferência aos poemas em versos brancos. Na poesia contemporânea, a rima tem sido cultivada de acordo com a necessidade expressiva do poeta (CORTEZ; RODRIGUES, 2005). O poeta moderno, ao invés do esquema fixo, tem privilegiado em suas composições os acordos fônicos imprevistos que criam uma harmonia agradável, produzida pela assonância e consonância.

De acordo com D’Onofrio (1995, p. 14), “a rima é uma homofonia externa, constante da repetição da última vogal tônica do verso e dos fonemas que eventualmente a seguem”. A tradição poética deixou como herança diferentes tipos de rima. Em relação à acentuação, ela pode ser *aguda* (ou masculina), quando os termos que rimam são oxítonos; ou *grave* (ou feminina), se as palavras que rimam são paroxítonas; se a rima se constitui entre proparoxítonas, é denominada de *esdrúxula*.

As rimas, quanto à natureza, podem ser classificadas em *toante* (ou assonante), aquela em que há semelhança somente de vogais, ou apenas de alguma consoante; e *soante* ou *consoante*, que expressa, a partir do acentoônico, perfeita semelhança sônica entre vogais e consoantes.

Quanto à disposição dos versos no poema, a rima pode ser *emparelhada* ou *geminada*, na qual os vocábulos estão próximos na leitura vertical, apresentando a seguinte disposição: *aa bb aa bb* ou *bb cc...*; *intercalada* ou *interpolada*, na qual o plano de sucessão alternada se junta com o plano de proximidade, mostrando-se nesta disposição: *a bb a*; *entrecruzada*, *cruzada* ou *alternada*, em que as palavras que rimam se alternam seguidamente: *a b a b* ou *a b c*; *encadeada*, quando a rima se instala entre o final de um verso e o interior de um verso subsequente; *misturada*, quando não exhibe as disposições vistas anteriormente. Denomina-se rima *perdida* ou *órfã*, um verso que não apresenta rima (AMORA, 1971; D’ONOFRIO, 1995).

Quanto ao seu posicionamento no poema, as rimas classificam-se como  *finais* e *internas* (coroadas). As rimas podem ainda ser classificadas, ao se levar em consideração as classes gramaticais, os termos a que pertencem. Será classificada como *pobre*, quando a rima ocorre entre palavras pertencentes a mesma classe gramatical; *rica*, quando a rima se apresenta entre palavras de classes gramaticais diferentes; e *rara* ou *preciosa*, quando a rima acontece numa mistura de classes gramaticais (AMORA, 1971; D’ONOFRIO, 1995; CORTEZ; RODRIGUES, 2005).

Quando se pensa em rima, vem à mente, imediatamente, a ideia de repetição de sons de base vocálica que, na poesia, se dá no verso, no seu interior, denominada de rima *interna* ou *intraversal* ou, de modo geral, entre os versos, conhecida como rima *externa* ou *interversal*.

O estrato sonoro de um poema, ao lado da aliteração (repetição de fonemas consonantais ao longo do poema); da assonância (repetição da mesma vogal no poema); das repetições de palavras, sílabas ou versos, que contribuem para o efeito poético, tem na rima o recurso de melhor aceitação pelos poetas.

Segundo Amora (1971), a rima é um elemento importante na linguagem poética pelo seu resultado harmonioso e musical e pelo vigor que dá aos ritmos, entretanto não constitui um elemento fundamental dessa linguagem, tanto que as poesias gregas e latinas eram isentas de rima e, na história da arte poética, muitas vezes, ela foi rejeitada. Cortez e Rodrigues (2005, p. 71), por sua vez, enfatizam a importância da rima ao afirmarem que:

Tal é a importância da rima para a poesia tradicional que não raro a tomamos como sinônimo de verso, e mesmo de poesia. Ela produz certo efeito de encantamento e facilita a memorização, de que dão testemunho, em termos simples, as quadras populares que conservamos na lembrança e fazem a alegria dos concursos de trovas, sempre reinventados.

Na contemporaneidade, a rima passa por um período em que sofre uma certa rejeição, no entanto continua presente na produção de muitos poetas. Seu estudo constitui um amplo campo terminológico. Como estatuto poético, seu estudo implica em distinções e classificações, entre as quais se destacam as mais presentes e relevantes nos livros teóricos. A sucessão regular de repetição de figuras fônicas, de esquemas rítmicos, de formas gramaticais, de elementos lexicais, de estilemas e de construções retóricas dá forma ao preceito do paralelismo. Embora não seja propriamente característico dos textos líricos, o paralelismo tem um papel fundamental nos poemas, sendo a rima a manifestação mais importante deste fenômeno.

No estudo do estrato fônico, as correspondências sonoras são aspectos fundamentais da poeticidade de um texto. Embora a poesia moderna tenha dado especial atenção para o verso livre, os aspectos estróficos, rítmicos e rítmicos continuam, mesmo que em menor escala, sendo utilizados por poetas, já que deles denota a expressividade que impregna o texto poético.

A forma lírica, ao longo de sua história, sempre esteve ligada à musicalidade e, por meio desta, apresentou férteis e variadas modalidades formais que revelam sua força produtiva e influenciaram fortemente a produção literária de muitas gerações de poetas. As origens e os aspectos distintivos característicos dessas modalidades, heranças da tradição cultural, serão discutidos na próxima seção.

### 3. 2. 3 Modalidades formais da lírica

A ligação da poesia com o canto nunca foi rompida. Lirismo ainda pode ser definido como a expressão individual de um estado emocional, evidenciado por vias ritmadas e musicais. As composições líricas, na Idade Média, receberam a denominação de *cantigas*; o poema provençal era conhecido como *cansó*; no Renascimento, floresceram, entre os vários modos líricos, a *cantiga* e a *trova*, assim como o *soneto*, a *canção* e a *ode*.

A lírica apresenta seu caráter primordialmente musical no ritmo, que pode se efetivar na harmonização de sons tônicos e átonos ou fortes e suaves; na melodia, que se realiza na evolução da frase em altura, conforme um movimento ascendente e descendente; na harmonia, que se mostra na sucessão intencional de sons, por meio de recursos como a rima, a assonância, a aliteração, a onomatopéia, o eco.

Cortez e Rodrigues (2005, p. 78) asseveram que “o discurso lírico é caracterizado pelo sentir, em conjugação com o pensar”. O sujeito lírico exprime o sentimento, as tensões e os conflitos inerentes à realidade individual e social, debatendo as mais diferentes questões que a envolvem, que são expressas com uma multiplicidade de perspectivas subjetivas e com uma diversidade formal no que se refere à métrica, à sonoridade, às estrofes, em consonância com o universo metafórico e imagético, e, ainda, ao que se aplica ao “[...] jogo sintático-semântico das antíteses, inversões e trocadilhos”, que constituem elementos fundamentais para provocar a emoção do leitor.

A musicalidade, aliada a outros recursos expressivos, sempre esteve presente nos poemas líricos os quais, na sua história, apresentam uma ampla e rica variedade de modalidades poéticas formais e diferentes atitudes ideológicas, herança da tradição cultural. Algumas, com o tempo, alteraram sua forma, outras a conservaram, como é o caso do soneto que se manteve como em sua origem. Diante da diversidade de tais formas poemáticas, nesta seção, serão discutidas, ainda que de forma breve, as mais significativas, uma vez que exerceram forte influência nos poetas de determinada época ou por que se mantêm vivas e presentes nas composições poéticas atuais.

O *hino* (do grego *hymnos*, “canto”) é considerado um dos primeiros tipos de composição poética, utilizado pelo homem para expressar sua religiosidade e glorificar seus heróis e divindades. A base lírica do hino está centrada no estado emocional do poeta diante das forças superiores e sobrenaturais da divindade para quem dirige seu canto de exaltação, de gratidão ou de súplica. Na literatura bíblica, os hinos encontraram sua forma de louvor nos cânticos, salmos e laudas, em cujas composições líricas se aliam o aspecto religioso e o alto

valor poético. O hino não tem uma estrutura rigorosa em relação à estrofe e aos versos. É uma composição com forte ligação com a música, visto que é uma forma poemática apresentada para canto coral mais do que para leitura.

A *elegia* (do grego *élégos*) foi praticada por poetas gregos e latinos para expressarem um canto de luto e de tristeza, comumente relacionado à morte de um ente próximo ou ilustre. Desses poetas, “a lírica provençal legou o *planctus*, do qual a lírica galego-portuguesa recolheu o *pranto*” (CORTEZ; RODRIGUES, 2005, p. 78). No Renascimento, Sá de Miranda inaugurou a elegia na literatura portuguesa. Camões, herdeiro desses bens estético-literários, produziu elegias por meio de alusões mitológicas e filosóficas, em que expressa sua intensa reflexão e canta a tristeza.

A forma estrófica mais aceita era o dístico elegíaco, composto de hexâmetros, ou seja, versos de seis pés, e pentâmetros, versos de cinco pés. A temática, com caráter gnômico ou didático, tem como fim promover a reflexão sobre os sentimentos mais íntimos do ser humano, relacionados a assuntos que o tocam profundamente: o amor, a guerra, a morte, a amizade, a ausência. Cultivada desde a Antiguidade Clássica, a elegia adquiriu várias estruturas quanto à forma a partir da Renascença, sendo largamente cultivada pelos poetas líricos da literatura ocidental.

*Ode* (do grego *oidê*, do latim *ode*) significa canto. É uma composição poética lírica, de caráter erudito, composta para ser cantada e acompanhada de instrumento. Sua origem está ligada ao canto a uma só voz (monódico), manifestando sentimentos pessoais como o amor. Os poetas gregos Alceu, Safo, Píndaro e Anacreonte a cultivaram, dando-lhe distintas formas rítmicas. Em especial, dedicaram-se à ode ligeira, também denominada de *sáfica*, composta de três versos longos, semelhantes quanto à métrica, acompanhados de um quarto mais curto. Foi também amplamente utilizada por Horácio em suas composições, na qual exprime toda sua força poética. Juntamente com a ode monódica (cantada por uma só pessoa) foi bastante cultivada a forma coral de ode (cantada por um coro), que trata de temas mais elevados e solenes, relacionados à religião, à pátria e aos heróis. A ode triádica, denominada de triunfal ou pindárica, foi inventada, no século VI a. C., por Estesícoro. Composta de três unidades estróficas, em que as duas primeiras – a estrofe e a antístrofe – são iguais e a terceira – o epodo (canto final) – é diferente, teve grande aceitação e se tornou modelo.

Esquecida na Idade Média, a ode voltou a ser composta por grandes poetas da Era Moderna a partir da Renascença, período em que foram cultivadas a ode *pindárica* – que mantém a forma primitiva, a ode *horaciana* – formada de estrofes semelhantes, e a ode *livre*

– que aceita estrofes de tamanho variável. Atualmente, a ode libertou-se de todo enredamento formal, diferenciando-se de outras formas poemáticas pelo tom grave dado pela linguagem expressiva.

Derivada do vocábulo latino *cantionem*, a palavra *canção*, de origem portuguesa, designa toda composição poética que tem ligação com a música e o canto. Para a compreensão dessa questão, D’Onofrio (1995, p. 74) enfatiza que é preciso, primeiramente, diferenciar a canção popular da canção erudita. A canção popular é de “origem autóctone de cada país”; canção erudita é “produto de uma escola literária”. É preciso, em segundo lugar, levar em conta que a canção adquire o valor de arte literária “quando a letra do poema se desvincula da pauta musical e a poesia deixa de ser cantada para ser lida”.

A canção erudita tem suas origens na lírica trovadoresca, movimento estético originado no sul da França, que teve aceitação até o início do Renascimento. Acompanhados de alaúde ou viola, os trovadores, obedecendo a um rígido código de reverência, glorificavam a mulher amada, ressaltavam sua formosura e confessavam seu amor. Tais poesias provençais eram denominadas de *chanson* ou *cansó provençal*. Dante e Petrarca aprimoraram a forma poemática da *canzone* que passou a servir amplamente de modelo para os poetas da Renascença europeia. Camões escreveu belíssimas canções valendo-se desse modelo artístico. Num período mais próximo, poetas como Fernando Pessoa, Pablo Neruda, Cecília Meireles, entre outros descobrem, nessa forma poemática, uma maneira de exprimirem suas emoções e seus sentimentos.

A forma regular da canção é composta de um número que sofre variações de estrofes ou estâncias e que tem cada qual um número variável de versos, entre sete e vinte. A canção tem como característica marcante o fato de que o fecho do poema encerra com estrofe menor, na qual se resume o conteúdo do poema ou se faz uma dedicatória ao ser amado. Embora o tema predominante seja o amor, há também canções em que os temas se voltam para o sentimento patriótico, para regras morais, para o humor ou para censura à sociedade.

A *cançoneta* é uma composição poética variante da canção, composta de estrofes de oito versos e escrita, atualmente, mais para o canto no palco.

A *cantiga* teve como origem a lírica trovadoresca. O vocábulo *cantiga* nomeia as primeiras expressões poéticas em galaico-português, em que ainda havia um forte vínculo entre música, canto e dança. O aspecto sonoro se evidencia não somente na musicalidade das três estrofes, formadas de quatro ou sete versos, mas, sobretudo, no paralelismo e no estribilho. *Paralelísticas* são denominadas as cantigas que apresentam estruturas fônica, lexical, sintática e semântica idênticas. Nas três estrofes, reproduz-se o mesmo sentimento,



pelo emprego dos mesmos termos ou sinonímias, colocados numa mesma organização sintática e, por meio da rima, exhibe apelo fônico análogo. Pela repetição das palavras e de tom semelhante, algumas cantigas têm relação próxima com a cantilena, um canto suave. O estribilho ou refrão das cantigas é caracterizado pela repetição de um verso no final de cada estrofe. Os tipos de cantigas mais conhecidos são a cantiga de amigo, a cantiga de amor e a cantiga de escárnio (D'ONOFRIO, 1995).

A cantiga de amigo é o canto lírico original da Galícia e de Portugal. Nesse tipo de composição, o eu-lírico é uma moça que, dirigindo-se a uma pessoa próxima, expressa sua *coita*, sentimento de tristeza, tormento, aflição, pela ausência ou desinteresse de seu amado. A cantiga tem como espaço da queixa amorosa o campo ou algum ambiente natural.

A cantiga de amor é a poesia lírica que foi influenciada pela poesia provençal. Nesse tipo de cantiga, o trovador, no papel do eu-poemático, expressa seu amor não-correspondido, já que sua paixão tem como alvo uma senhora casada da aristocrática feudal.

O costume da vassalagem, próprio do sistema feudal de vida que existiu na Idade Média, encontra-se espelhado no convencionalismo da lírica trovadoresca: o menestrel presta seu *serviço* à dama (enaltece-lhe as virtudes), sendo obrigado à *mesura* (o autodomínio das emoções) e ao *segredo* (a discrição sobre a identidade da senhora), merecendo assim o *merci* (a compaixão da dama que, mesmo não podendo corresponder ao seu amor, lhe será benévola) (D'ONOFRIO, 1995, p. 90, grifos do autor).

A mulher, nesse tipo de composição poemática, é altamente idealizada, sendo tratada como uma divindade pelo poeta. Ela é sua fonte de inspiração e, nela, encontra a luz para sua vida.

As cantigas de escárnios têm como principal característica a crítica ou sátira indireta dirigida a uma pessoa conhecida do eu-poemático, ressaltando seus defeitos e vícios. Entre os temas, apresentam-se a vaidade feminina, a feiura, a inveja e a burrice. Suas composições mostram os costumes e os vícios da sociedade, sobretudo da corte, mas também a rivalidade entre os trovadores. Para isso, o eu-poemático utiliza ironias e expressões ambíguas para fazer sua crítica. As cantigas de maldizer, por sua vez, atacam diretamente a pessoa satirizada, chegando até mesmo, algumas vezes, a identificá-la. É comum, nesse tipo de cantiga, o uso de termos grosseiros, visando desacreditar e difamar o sujeito alvo da sátira.

De origem popular e medieval, o *soneto* (sonetto), segundo D'Onofrio (1995), é diminutivo da palavra italiana *suono*, que significa “som”, “música”. As primeiras formas de soneto têm vínculo com a escola siciliana que teve seu ápice no século XIII. Eram letras de uma pequena melodia compostas durante os bailados a partir dos cantos dos camponeses. Os

sonetos eram escritos em quatro estrofes, dois quartetos e dois tercetos. Suas rimas uniam, de forma distinta, os versos das quadras e dos tercetos. O soneto, a forma mais intensa e produtiva das formas fixas, teve em Petrarca seu maior divulgador. Suas composições serviram de modelo em toda a Europa.

O soneto tem uma estrutura rigorosa que força o poeta a expressar, em poucos versos, de forma rápida e sucinta, a profundidade de seus sentimentos, ideias e emoções sobre o ser humano e a vida. Além da estrutura regular, há também os sonetos de estrutura irregular, que mudam os planos métrico, estrófico, rítmico e rímico. Em Portugal, Camões foi o responsável pelo seu sucesso, já que a sua indiscutível “[...] vocação lírica e o seu vigor de apaixonado, unidos à musicalidade de seu verso, definiram o tom do soneto escrito em língua portuguesa, que perdurou até os séculos XVII e XVIII, sob a sua influência” (CORTEZ; RODRIGUES, 2005, p. 81).

No Neoclassicismo, o estilo expressivo de Bocage exerceu influência até o aparecimento do Romantismo. Colaborou para uma mudança na forma de composição do soneto, substituindo pelo jogo de recursos poéticos as regras de composição excessivamente exigentes que até então vigoravam. No século XIX, Antero de Quental recupera o soneto. Mantém a forma clássica, contudo coloca em diferente ordem as rimas, nos tercetos, seguindo o esquema *ccd/eed*. Seus temas marcam pela profundidade do assunto e pela genuína emoção.

A modernização do soneto se deu com os poetas parnasianos que o destrincharam e o reconstruíram.

Os catorze (tradicionais) versos foram mantidos, mas, quando convém, a disposição das estrofes é alterada, embora se registre no papel a sequência de quartetos e de tercetos. A alteração está na pausa final de cada estrofe, que pode deslocar-se ao interior da estrofe seguinte, de acordo com o conteúdo lógico da expressão. Sendo assim, o ouvido pode surpreender uma quintilha e um terceto, onde os olhos lêem dois quartetos; ou ainda, pode-se ouvir uma quadra e um dístico, onde se lêem dois tercetos, numa verdadeira assimetria poética (CORTEZ; RODRIGUES, 2005, p. 82).

De acordo com Amora (1971, p. 116), “o soneto, pela condensação, pela estrutura estrófica, rítmica, rímica e lógica, é um dos mais perfeitos poemas de forma fixa”. Tanto que a forma fixa do soneto foi utilizada pelos poetas simbolistas que exploraram as sinestésias, as quais passaram a ser recorrentes e inspiradoras para os poetas portugueses e brasileiros do final do século XIX. No Modernismo, a forma fixa foi cultivada amplamente por Vinicius de Moraes. Ele revitalizou o soneto clássico, tanto que a forma poemática se mantém, independente das alterações que se processaram em relação ao gosto estético.

A *Balada*, de origem germânica, em suas primeiras composições poéticas (século XII a XV), era um tipo de poesia para ser acompanhada de música e canto nas festas e colheitas campestres. Vinculada à dança e à representação, a balada era interpretada por um grupo de bailarinos, uns cantando estrofes e o conjunto, o refrão. Como a balada era uma poesia primitiva, de origem autóctone, cada região a manifestava com características próprias.

Desenvolvida pelos poetas, a balada primitiva e folclórica tornou-se, no final do período medieval, uma produção literária.

O que distingue essa forma poética é a confluência dos três gêneros literários: o lírico, por ser expressão de sentimentos; o narrativo, porque a balada é uma canção-histórica, contém em seu bojo uma pequena fábula; o dramático, porque a substância factual não é contada nem por um narrador onisciente nem pelo eu-poemático, mas é revelada pelo diálogo entre as personagens (D'ONOFRIO, 1995, p. 100).

A balada tem como característica fundamental o paralelismo, repetição de uma ideia ou da mesma construção sintática nos diferentes versos. Essa modalidade poética não apresenta uma forma fixa rígida. Normalmente, é exibida em versos de oito sílabas e contém três oitavas e um quarteto, apresentando rimas entrecruzadas.

Esquecida durante longo tempo, os poetas românticos a ressurgiram, mostrando, por meio dela, todo seu vigor lírico. No Brasil, a balada ganhou projeção no Parnasianismo, com Olavo Bilac, “[...] mantendo-se a estrutura fixa ou conservando-se apenas algumas características formais, a simplicidade e o tom, em geral melancólico, que a identifica [...]” (SOARES, 1997, p. 30). Os poetas modernistas e os contemporâneos ainda compõem baladas, sobretudo em sua forma livre.

Originário do latim *rotundus* (redondo), *rondó* e *rondel* vêm do francês *ronde* e *rontundum*, designação de bailados populares medievais. Dessas danças, assim como ocorreu com a balada e o vilancete, são originárias as formas poéticas compostas de estrofes e de versos que se repetem, denominadas de *rondó* e *rondel*, que têm no movimento circular sua principal característica.

O *rondel*, em sua forma canônica, como mostra D’Onofrio (1995), é um poema de três estrofes, sendo duas de quatro versos e uma de seis versos: os dois versos iniciais da primeira estrofe são semelhantes aos dois últimos versos da segunda e da terceira estrofes.

O *rondó* pode ser simples ou dobrado. O *rondó* simples é composto de uma oitava e de uma quintilha, um e outro acompanhados de um estribilho; o *rondó* dobrado é composto de cinco quadras: o primeiro verso da quadra inicial é semelhante ao último da segunda

quadra e o segundo verso da primeira quadra é igual ao último da terceira quadra e, dessa forma, repetem-se.

A composição poética que recebeu a denominação *madrigal* teve origem na Renascença italiana. Sua temática mais recorrente é o idílio pastoril ou a corte amorosa, em que, de forma graciosa e elegante, exalta-se uma dama. Essa tipo de composição poética foi utilizado em abundância no arcadismo. Apresentando certa semelhança com a pastorela provençal e com o idílio grego, os poetas palacianos resgataram essa forma poemática de origem popular na metade do século XIV.

Transformado em uma forma poemática culta, o madrigal, até o fim do século XV, apresentou uma forma fixa: “era um verso decassílabo rimado e constava de dois ou três tercetos seguidos de um ou dois dísticos” (CORTEZ; RODRIGUES, 2005, p. 80). Difundido pela forma musical com que passou a ser cantado, o madrigal ganhou notoriedade em países como Portugal e Espanha, onde a forma original praticamente se manteve. Nos séculos XVII e XVIII, o madrigal foi a composição poética de maior prestígio em Portugal e cultivada, igualmente, no século XX.

*Epigrama*, palavra originária do termo grego *epí* (sobre) e *gramma* (escrito), significa “inscrição”. D’Onofrio (1995, p. 111) mostra que é “um pequeno texto inciso numa lápide, numa moeda, num monumento”. O epigrama, como produção literária, é uma forma poemática breve, formada de uma ou mais estrofes, sendo possível diferenciar-se o *nó* (o tema) e o *desenlace* (a solução). O epigrama exhibe um teor bastante sintético, sentencioso, manifesto por termos sutis e inventivos, apresentados num contexto, de forma inusitada, em que predomina a ironia.

O *haikai*, segundo Soares (1997), vem do japonês *haiku*, que significa versos cômicos. É uma forma poemática bastante próxima do epigrama, pelo seu caráter grave e conciso: “[...] composto de três versos, somando dezessete sílabas, o primeiro e o terceiro com cinco e o segundo com sete” (SOARES, 1997, p. 33). Difere do epigrama pela sua atitude ideológica. O *haikai*, “[...] buscando uma correspondência entre o som e o sentido das palavras através das figuras retóricas da paronomásia e da onomatopéia, e entre objetos de natureza diferente através da sinestesia”, mostra, de forma inusitada e surpreendente, as cenas da vida, por meio de associações alógicas (D’ONOFRIO, 1995, p. 113). Poetas brasileiros como Guilherme de Almeida e Manuel Bandeira o introduziram em suas obras.

A tradição literária legou modalidades poéticas que foram consagradas e tornaram-se modelos a serem seguidos por gerações de poetas ao longo da história literária. No entanto, a lírica libertou-se desses modelos canônicos que a atrelavam a esquemas

convencionais estróficos, métricos, rítmicos, rítmicos e a temas que cerceavam a liberdade criadora do poeta. O Romantismo promoveu uma verdadeira revolução estética, contribuindo, sobretudo, para a autonomia da expressão lírica. A partir dele, os grandes poetas do Romantismo, do Simbolismo e da Modernidade repudiaram a estética formalista. Criaram poemas líricos de diferentes extensões, desprezando os modelos formais. Com isso, o verso livre adquiriu cada vez mais força, desvencilhando-se de amarras formais e deixando a imaginação criadora ditar as normas de composição.

Apresentadas as marcas e especificidades da poesia lírica, assim como algumas formas de suas expressões, na próxima seção, será explicitada a metodologia norteadora deste estudo.

## 4 METODOLOGIA – ITINERÁRIOS DA PESQUISA

Pesquisar é procurar conhecer e entender como se organizam os fenômenos. Segundo Pádua (2004, p. 31), pesquisa “[...] é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações”. Pesquisar se torna uma necessidade quando não há informações suficientes para se responder a um problema. Assim, a pesquisa é realizada valendo-se do encontro dos conhecimentos disponíveis e da utilização adequada de métodos, técnicas e outros processos apropriados ao campo de estudo.

De acordo com Severino (2002), métodos são os procedimentos mais abrangentes de reflexão que norteiam a trajetória da investigação para se chegar a um fim ou se atingir um objetivo. Constituem o caminho percorrido pelo pesquisador quando deseja fazer uma interpretação da realidade, estudar um fenômeno ou uma “verdade” científica, por meio da utilização de instrumentos adequados.

Tendo em vista tal fim, a presente pesquisa teve como principal objetivo investigar se as propostas de leitura da poesia, nos livros didáticos, contribuem para a formação literária. Para isso, propôs-se a realizar a descrição e a análise das abordagens de leitura de poesia lírica apresentadas em livros didáticos do Ensino Fundamental – terceiro e quarto ciclos – mais adotados pelas escolas públicas estaduais no município de Maringá, PR, na disciplina Língua Portuguesa. O estudo determinou-se, ainda, a verificar se as abordagens de leitura dos textos poéticos, nos livros didáticos, fornecem, de forma sistemática e gradual, as convenções e os protocolos para sua leitura, de modo a propiciar a apreensão das especificidades do gênero.

### 4.1 *CORPUS* DE INVESTIGAÇÃO

Visando atingir os objetivos propostos neste trabalho, a investigação teve por base uma abordagem qualitativa, ou seja, aquela que procura compreender um determinado fenômeno em toda sua profundidade. Para isso, ela trabalha com descrições, comparações e interpretações. De acordo com Triviños (1987), esse tipo de pesquisa é, necessariamente, descritivo.

No estudo descritivo aqui proposto, foi utilizado como técnica de pesquisa o Estudo de Caso, o qual, conforme Yin (2005), representa uma forma de investigar

profundamente um tema empírico, dentro de um contexto da realidade, quando os limites entre o objeto e o contexto não estão demarcados de forma clara, seguindo-se, para isso, um conjunto de procedimentos pré-estabelecidos. Para embasar as análises das propostas de leitura apresentadas nos materiais selecionados, foram realizadas pesquisas bibliográficas sobre leitura literária, sobre o papel da crítica na construção de modelos para leitura do texto literário, sobre a relação escola/livro didático e sobre as especificidades e os elementos fundamentais da poesia lírica.

No caso específico da pesquisa que aqui se propõe, o foco da investigação foi duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, oferecidos, de forma gratuita, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) aos alunos e professores das escolas públicas do Ensino Fundamental, em apoio ao processo ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula. Os livros analisados foram *Ler, entender, criar*, de Maria das Graças Vieira e Regina Figueiredo (2007), da Editora Ática, e *Projeto Araribá* (KANASHIRO, 2006), obra coletiva produzida pela Editora Moderna.

A investigação ateve-se a verificar o modo como os livros didáticos propõem a leitura de textos líricos e se tal leitura se alinha ou não aos preceitos da leitura literária pressupostos para este gênero. Ou seja, buscou-se verificar se a leitura proposta nos livros didáticos contribui para que os alunos adquiram os conhecimentos das convenções e dos protocolos da poesia lírica para que possam dar-lhe significado, uma vez que, conforme enfatizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no terceiro e no quarto ciclos, em relação à leitura de textos escritos:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante das dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998b, p. 69).

A leitura que se efetiva no ambiente escolar processa-se, na maioria das vezes, tendo por apoio os livros didáticos, o que exige verificar, no caso específico desta pesquisa, como as propostas de leitura da poesia lírica estão encaminhadas nas coleções selecionadas. A seguir, será descrito como se processou a escolha das coleções.

## 4.2 CRITÉRIOS ADOTADOS PARA SELEÇÃO DAS COLEÇÕES E DOS VOLUMES

O livro didático não é uma invenção moderna. Comenius, no século XVII, já defendia que determinados livros apresentavam certas características que os qualificavam para a transmissão de conhecimentos. Desde o início da colonização em nosso país, o suporte do livro foi utilizado para a escolarização. O ensino de língua portuguesa na Educação Básica, nas instituições escolares, tem sido desenvolvido, praticamente, pela mediação das propostas de trabalho inseridas nos livros didáticos, os quais, para muitos professores, ainda hoje, têm um papel central no desenvolvimento de sua prática em sala de aula. Em muitas regiões, eles constituem a única forma de contato do aluno com o texto escrito em suas múltiplas formas de apresentação (BRAGATO, 2005).

Rejeitado por muitos educadores que reivindicam sua extinção do ensino, já que julgam o livro didático portador de uma série de problemas que comprometem o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem; aprovado por outros educadores que o consideram um recurso inigualável diante das condições de ensino na educação brasileira (PEREIRA, 1998), o livro didático foi se incorporando nas práticas educativas das instituições escolares e ganhando relevância e mais espaço, a ponto de tornar-se, em muitas escolas, como discute Batista (2003), o norteador do trabalho em sala de aula.

Sendo que compete, formalmente, à instituição escolar a formação do leitor e como a leitura no ambiente escolar, em nosso país, processa-se por meio do livro didático – diante das condições econômicas e sociais que interferem diretamente na prática da instituição escolar, bem como da deficiente formação literária de alguns professores – é bastante oportuno que o seu papel nas relações de ensino/aprendizagem seja objeto de constantes reflexões e avaliações, visto que, conforme afirma Batista (2003, p. 8),

[...] o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula.

Como um recurso tão presente em sala de aula, sua escolha torna-se uma tarefa importante da qual o docente não pode ficar distante. Para auxiliá-lo nessa tarefa, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD elaborou o Guia de Livros Didáticos que apresenta os critérios e os resultados da avaliação, realizados por especialistas, com a finalidade de



contribuir para que o docente faça a escolha do livro mais apropriado à realidade da escola. Processada a seleção do livro didático, a tarefa do professor prossegue: cabe a ele o exame constante da adequação das propostas de trabalho presentes em cada unidade do livro didático para sua realidade, a fim de que possa buscar subsídios para a superação das limitações e falhas nele observadas, tendo em vista um ensino de melhor qualidade.

O PNLD, além de responsável pela avaliação dos livros didáticos submetidos ao Programa, tem a incumbência de promover a sua aquisição e distribuição gratuita às escolas brasileiras. A crescente discussão em torno do livro didático de Língua Portuguesa e o processo de avaliação implementado pelo PNLD têm trazido resultados promissores, uma vez que já se vislumbra um esforço conjunto de todos os envolvidos em sua produção para a melhoria de sua qualidade, apesar de que, mesmo após a implantação do processo de avaliação, muitos problemas ainda permanecem.

Refletir sobre o material que tem em mãos para a realização de sua prática docente e avaliá-lo constantemente é fundamental para o professor compromissado em desenvolver nos discentes as capacidades exigidas para a compreensão, interpretação e inferência de significados não expressos. Diante disso, para compreender como os livros didáticos abordam a poesia, se as propostas presentes nos livros didáticos promovem uma experiência significativa de leitura, se elas contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer e compreender “[...] as singularidades, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 1998b, p. 27), neste estudo, foram foco de investigação duas coleções de livros didáticos.

As coleções foram selecionadas com base nos seguintes procedimentos:

a) realizou-se um levantamento junto ao Núcleo Regional de Educação de Maringá, com o propósito de obter informações sobre os livros didáticos de Língua Portuguesa mais solicitados pelos professores das escolas públicas estaduais de Maringá, PR, para o 3º e 4º ciclos da Educação Básica;

b) com base nas informações recebidas nesse órgão, efetuou-se uma consulta ao site <http://www.fnde.gov.br/livrodidatico>, com a finalidade de realizar um levantamento dos livros de Língua Portuguesa escolhidos, para o ano letivo 2008, pelos professores das 32 escolas públicas estaduais do município de Maringá que utilizam livro didático;

c) com base nesse levantamento, foram arrolados os livros mais solicitados pelas escolas, cujos resultados evidenciam-se na tabela a seguir:

Tabela 1: Livros didáticos solicitados pelas escolas públicas estaduais de Maringá –  
Ano: 2009

LIVROS DIDÁTICOS SOLICITADOS PELAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE MARINGÁ (5ª A 8ª SÉRIE)	TOTAL DE ESCOLAS
<i>Projeto Araribá - Português</i> Autora: Áurea Regina Kanashiro (Org.) Cidade: São Paulo Editora: Moderna Ano: 2006	8
<i>Ler, entender, criar</i> Autores: Maria das Graças Vieira; Regina Figueiredo Cidade: São Paulo Editora: Ática Ano: 2007	6
<i>Português Linguagens</i> Autores: Thereza Cochar Magalhães; William Roberto Cereja Cidade: São Paulo Editora: Saraiva Livreiros Editores Ano: 2006	6
<i>Novo diálogo</i> Autoras: Tereza Gordilho; Eliana Santos Beltrão Cidade: São Paulo Editora: FTD Ano: 2007	3
<i>Tudo é linguagem</i> Autoras: Ana Maria Trinconi Borgatto; Terezinha Costa Hashimoto Bertin; Vera Lúcia de Carvalho Marchezi Cidade: São Paulo Editora: Ática Ano: 2006	2
<i>Português – idéias &amp; linguagens</i> Autoras: Dileta Delmanto; Maria da Conceição Castro Cidade: São Paulo Editora: Saraiva Livreiros Editores Ano: 2005	2
<i>Viva Português</i> Autoras: Elizabeth Marques Campos; Paula Cristina Marques Cardoso; Silvia Letícia de Andrade Cidade: São Paulo Editora: Ática Ano: 2008	1
<i>Linguagem nova</i> Autores: Carlos Emílio Faraco; Francisco Marto de Moura Cidade: São Paulo Editora: Ática Ano: 2007	1
<i>Língua Portuguesa - linguagens no século XXI</i> Autora: Heloísa Harue Takazaki Cidade: São Paulo Editora: IBEP Ano: 2006	1
<i>Português – leitura, produção, gramática</i> Autora: Leila Lauar Sarmiento Cidade: São Paulo Editora: Moderna Ano: 2006	1
<i>Praticando nossa língua</i> Autoras: Cristina Soares de Lara Azeredo Cidade: São Paulo Editora: Ática Ano: 2007	1
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>

Fonte: Brasil (2008a).

Tendo por critério as coleções mais requisitadas pelas escolas estaduais de Maringá, foram selecionadas duas dessas coleções: a) *Projeto Araribá*, obra coletiva, organizada por Áurea Regina Kanashiro (2006), produzida pela Editora Moderna; b) *Ler, entender, criar*, de Maria das Graças Vieira e Regina Figueiredo (2007), da Editora Ática.

Embora as coleções *Ler, entender, criar* e *Português: linguagens* tenham se igualado em termos de preferência, foi selecionada a coleção cuja editora teve maior número de títulos solicitados pelas escolas. A Editora Ática apresentou um número de cinco diferentes títulos de livros didáticos requeridos pelas instituições escolares, enquanto que a Saraiva Livreiros Editores teve apenas dois títulos requisitados pelas unidades escolares.

Os procedimentos que nortearam a análise do *corpus* da pesquisa estão descritos na próxima seção.

#### 4.3 PROCEDIMENTOS

A coleta de dados foi realizada por meio de levantamento das propostas de leitura de poesia presentes nos quatro volumes que compõem cada coleção selecionada, material que constitui o *corpus* da pesquisa. Os dados foram analisados à luz da literatura existente sobre teoria da Leitura literária e da Poesia, por intermédio das considerações teóricas apresentadas na 2ª e 3ª seções deste trabalho. A análise foi focada em quatro aspectos:

1. A organização estrutural das coleções;
2. A presença de textos literários nas coleções;
3. A proposta de leitura presente nas coleções;
4. O processo global de inserção de ensino de poesia nas coleções.

A análise desses aspectos será fundamental para se compreender a contribuição dos livros didáticos para o desenvolvimento de uma prática de leitura de poesia que concorra, de forma efetiva, para a formação de leitores, oferecendo os conhecimentos necessários para que o aluno se torne sujeito na produção de sentidos do texto literário. A investigação proposta, nesta pesquisa, constituirá uma amostra da realidade sobre o ensino de poesia, apresentada pelos livros didáticos para a etapa mencionada da Educação Básica.

Na próxima seção, com base na fundamentação teórica discutida nas seções *Leitura literária e seus pressupostos* e *Poesia: natureza e especificidades*, serão realizadas a descrição e a análise de como se apresentam as propostas de leitura da poesia lírica nos livros didáticos.

## 5 ANÁLISE – PROPOSTAS DE LEITURA DA POESIA NO LIVRO DIDÁTICO

A presente seção tem como objetivo descrever e analisar como se caracterizam as abordagens de leitura para o texto poético nos livros didáticos das coleções selecionadas. Tendo por foco a formação do leitor literário, a estrutura adotada para análise teve por fim responder a quatro questões julgadas essenciais para atingir os objetivos elencados nesta pesquisa: a) descrever como as coleções estão estruturadas e organizadas; b) verificar como se apresentam os textos literários em cada coleção; c) efetuar um exame das propostas de leitura da poesia nas coleções; d) averiguar como o ensino de poesia se efetiva nas coleções, procurando identificar se é gradual o processo para a apreensão dos protocolos e das convenções da poesia lírica nas abordagens de leitura para o gênero nos livros didáticos.

Diante disso, a discussão de algumas questões é relevante. Em que medida ocorre o ensino dos protocolos e das convenções para leitura da poesia, uma vez que este é fundamental para a constituição de leitores? Se existe tal ensino, como é encaminhado no livro didático? Considerando que o ensino de conteúdos escolares se faz de forma gradativa, como os livros didáticos propiciam essa continuidade, no caso, no ensino da poesia?

Para verificar como as propostas de leitura para a poesia lírica são efetivadas na prática escolar, foram analisadas duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, conforme explicitado na seção *Metodologia – itinerários da pesquisa*. As coleções, alvo de investigação neste trabalho, foram: *Ler, entender, criar*, de Maria das Graças Vieira e Regina Figueiredo, da Editora Ática, denominada doravante Coleção 1; *Projeto Araribá – Português*, obra coletiva, respondendo por sua organização Áurea Regina Kanashiro e produzida pela Editora Moderna, denominada Coleção 2.

### 5.1 ANÁLISE DA COLEÇÃO 1 - ORGANIZAÇÃO, ESTRUTURA E APRESENTAÇÃO DE CONTEÚDOS

A coleção *Ler, entender, criar*, de Maria das Graças Vieira e Regina Figueiredo, da Editora Ática, 2007, é formada por quatro volumes, ou seja, volumes destinados à 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental, acompanhados de um Manual do professor. Este traz, na primeira parte, orientações gerais sobre a coleção; na segunda parte, são expostos encaminhamentos específicos para o trabalho com a série a que se dirige. Cada volume contém onze unidades temáticas, com atividades relativas à leitura e à compreensão de textos

e imagens, ao estudo da linguagem e aos recursos expressivos de textos, à produção textual, à reflexão sobre a língua e, ainda, à ortografia. Cada volume conta com dois Bancos de Atividades, apresentados, pelas autoras, como atividades complementares, isto é, como proposta para reforço ou ampliação da aprendizagem e do conhecimento.

Em cada volume, como estratégia para estimular a imaginação e a criatividade, para rever os conteúdos e para incentivar a ocorrência de trabalho em grupo, as autoras apresentam, como sugestão, dois projetos de trabalho, com exceção do volume destinado à 5ª série que conta com três projetos: um, de organização de uma coletânea de poemas; outro, de exposição oral; o último, de apresentação teatral. Nos volumes destinados às demais séries, os projetos se apresentam, respectivamente, da seguinte forma: no volume da 6ª série, há a proposta de um projeto de produção de um jornal falado e de um programa de rádio; no volume da 7ª série, consta a proposta de um projeto de elaboração de primeira página de um jornal e, ainda, de um jornal; o volume da 8ª série apresenta a proposta de produção de capa de livro e também de um livro.

A coleção apresenta uniformidade quanto à sua estruturação. Ela é composta de quatro volumes. Cada volume apresenta onze unidades e cada uma delas está organizada em seções que se apresentam assim estruturadas: *Leitura, Estudo do texto, Outra leitura, Produção de texto, Para refletir sobre a língua; Só para ler*. Para visualizar essa organização, os ANEXOS A, B, C, D, E, F, G reproduzem a composição das seções de cada unidade. Cada unidade tem início com uma página de abertura, contendo o título da unidade, imagens (fotos, ilustrações) e um pequeno texto introdutório e/ou questionamento, que remete ao tema central que constitui o objeto de estudo da unidade.

A seção *Leitura* (ANEXO A) é iniciada por uma questão motivadora para ser debatida pela turma de alunos, relacionada ao texto em estudo. Cada volume (5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries) contém textos literários (fábula, mito, poesia, crônica, peça teatral); textos jornalísticos (editorial, artigo, reportagem, notícia) e textos não-verbais (charge, pintura, foto).

Após o texto principal, de modo geral, há uma pequena biografia do autor do texto, denominada: “Conheça o(a) autor(a)”. Ao lado dessa informação, há um quadro chamado: “Você vai gostar de ler”, no qual são apresentadas sugestões de leitura relativas ao tema ou ao gênero do texto principal da unidade. No final da seção, são propostas questões com o intuito de promover a interação do grupo, de modo que os alunos tenham condições de ampliar sua apreensão de mundo, de texto e do tema em estudo.

A seção *Estudo do texto* (ANEXO B) é dividida em duas partes: “Compreensão” e “Linguagem e recursos expressivos”. A primeira apresenta atividades com o intuito de

ampliar o entendimento da leitura e promover um processo dialógico do aluno com o texto. Na segunda parte, as atividades propostas têm como fim contribuir para que os alunos observem os recursos utilizados para a construção do texto, bem como a multiplicidade de possibilidades que um texto apresenta. O estudo do vocabulário compreende uma reflexão do sentido das palavras e das expressões no texto e, usualmente, sugere consulta ao dicionário e/ou ao quadro de vocabulário que o volume apresenta após as leituras.

A seção *Produção de texto* (ANEXO C) apresenta sugestões variadas de produção textual relacionadas ao tema ou ao gênero do texto-base estudado na unidade. Normalmente, a proposta de produção de textos está ancorada num roteiro de trabalho, bem como na revisão de conteúdo e de forma, tendo em vista a clareza e a coerência geral.

*Para refletir sobre a língua* (ANEXO D) é uma seção destinada a contribuir para que os alunos compreendam os aspectos formais da língua e, a partir das atividades propostas, possam refletir sobre as convenções da escrita e os recursos expressivos utilizados nos textos apresentados na unidade. Essa seção conta, ainda, com uma subseção, denominada “Veja como se escreve”, na qual são trabalhadas regras de ortografia, de acentuação e outras questões relacionadas a aspectos linguísticos.

*Outra(s) leitura(s)* (ANEXO E) é uma seção que contém textos variados. Destina-se a oferecer aos alunos novas leituras, como forma de aprimoramento da compreensão dos gêneros em estudo na unidade ou de fazer um estudo comparativo de uma temática com base em diferentes linguagens.

Da mesma forma, a seção *Só para ler* (ANEXO F) traz textos de diferentes gêneros (fábula, mito, conto – em sua maioria – textos classificados como tipo narrativo; textos humorísticos, informativos, publicitários, entre outros), com o propósito de incentivar o prazer, o gosto e o interesse pela leitura.

Os volumes contam com propostas para realização de *Projetos* (ANEXO G), os quais têm como fim o planejamento, a execução, o desenvolvimento e a avaliação de um determinado trabalho, com base nas produções realizadas pelos alunos ao longo do estudo de cada unidade. Cada volume da coleção conta com dois *Bancos de Atividades*: um está direcionado ao reforço do estudo de texto e da leitura e outro, ao reforço dos conteúdos gramaticais trabalhados ao longo de cada unidade. Apresentam, ainda, *Sugestão de leitura*, ou seja, uma bibliografia, por meio da qual os alunos possam buscar obras de seu interesse e no nível de seu entendimento.

O Guia de Livros didáticos – PNLD 2008 – Língua Portuguesa (BRASIL, 2008a), ao apresentar os critérios classificatórios relativos aos aspectos gráfico-editoriais, afirma que

os livros didáticos de Língua Portuguesa precisam apresentar legibilidade e boa ilustração. Assim, o projeto gráfico-editorial desses materiais deve conter:

[...] um *sumário e uma organização interna* que permitam a localização precisa das informações; uma *impressão isenta de erros graves, legível e nítida*, com tamanho de letra e espaço entre linhas, entre letras e palavras; e uma gramatura de papel que não prejudique a legibilidade. Além disso, às *ilustrações* devem estar *bem distribuídas* nas páginas e *colaborar para a consecução dos objetivos das atividades a que se relacionam, além de evitar os estereótipos, os preconceitos, a propaganda e a doutrinação ideológica* (BRASIL, 2008a, f. 17, grifos do autor).

O projeto gráfico-editorial da Coleção 1 é bastante apropriado. A disposição dos espaços ocupados pelos elementos da ilustração e pelo texto é bem planejada. Há equilíbrio no uso das cores, as quais se mostram suaves, sem excessos. O fundo de página é branco, o que leva o leitor a se fixar no elemento escrito ou na imagem. Observa-se uma boa diferenciação entre as seções e subseções, marcadas por diferentes cores e por recursos gráficos adequados.

A disposição do texto e o uso de textos verbais e imagéticos encontram-se em equilíbrio nas páginas e em consonância com a temática em estudo. As ilustrações, normalmente intercaladas com o texto, são coerentes, embora nem sempre primem pela criatividade e qualidade. Elas constituem um elemento catalisador de atenção, auxiliando a leitura e a compreensão da obra, sobretudo quando trazem elementos que o próprio texto não foi capaz de transmitir. A disposição do texto na página e os caracteres tipográficos favorecem a harmonia do conjunto. Os caracteres são nítidos, o que facilita a leitura e o entendimento do texto.

Na próxima seção, serão apresentados os tipos de textos que entram na composição das unidades dos livros didáticos da Coleção 1.

### 5.1.1 Da presença da literatura na Coleção 1

Realizadas a exposição da coleção e a visão geral das unidades que compõem cada volume e das seções que fazem parte de cada unidade da Coleção 1, apresenta-se o levantamento dos tipos de textos privilegiados pelos autores para o estudo e a compreensão de texto. Para a investigação, foram levados em consideração os textos principais de cada unidade que apresentam propostas para sua leitura.

Tabela 2: Frequência, por série, dos tipos de textos nas unidades dos livros didáticos da coleção: Ler, entender, criar

Tipo de Texto	SÉRIE				Total
	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	
Capa de livro	0	0	0	1	1
Carta	0	0	2	0	2
Correspondência por e-mail	0	2	0	0	2
Fotos	0	2	1	0	3
Gráfico/Mapa	2	0	0	0	2
História em quadrinhos	2	0	0	0	2
Letra de música	1	0	1	1	3
Literatura de cordel	2	0	0	0	2
Narrativa	6	10	7	10	33
Pintura/Ilustração de capa de revista	2	0	0	0	2
Poema	1	0	1	2	4
Texto descritivo (romance)	1	0	0	0	1
Texto informativo	4	9	10	12	35
Texto publicitário	1	1	0	0	2
Texto teatral	2	0	0	0	2
Tira/Charge	0	0	2	1	3
<b>TOTAL DE TEXTOS</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>27</b>	<b>99</b>

Conforme se verifica na Tabela 2, os textos informativos são priorizados na coleção, sobretudo à medida que as séries avançam, seguidos, em termos quantitativos, pelas narrativas. Os poemas, na coleção, representam um número pouco expressivo, o que revela o valor que é atribuído a esse tipo de texto.



Tabela 3: Distribuição dos textos, por série, nas unidades dos livros didáticos da coleção: Ler, entender, criar

Tipo de Texto	SÉRIE				Total
	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	
Literários	13	10	9	13	45
Outros tipos de textos	11	14	15	14	54

Obs.: A crônica, gênero que aparece sob as modalidades de produção jornalística e literária, foi incluída na categoria “Literários”. Os quadrinhos, as charges e as tirinhas, textos que se situam entre o literário e não-literário, foram classificados na categoria “Outros tipos de textos”.

A Tabela 3 demonstra que os textos literários apresentam-se em número inferior nos livros didáticos da coleção, representam 45,5% dos textos presentes nos volumes. Outros tipos de textos correspondem a 54,5% do total de textos da coleção.

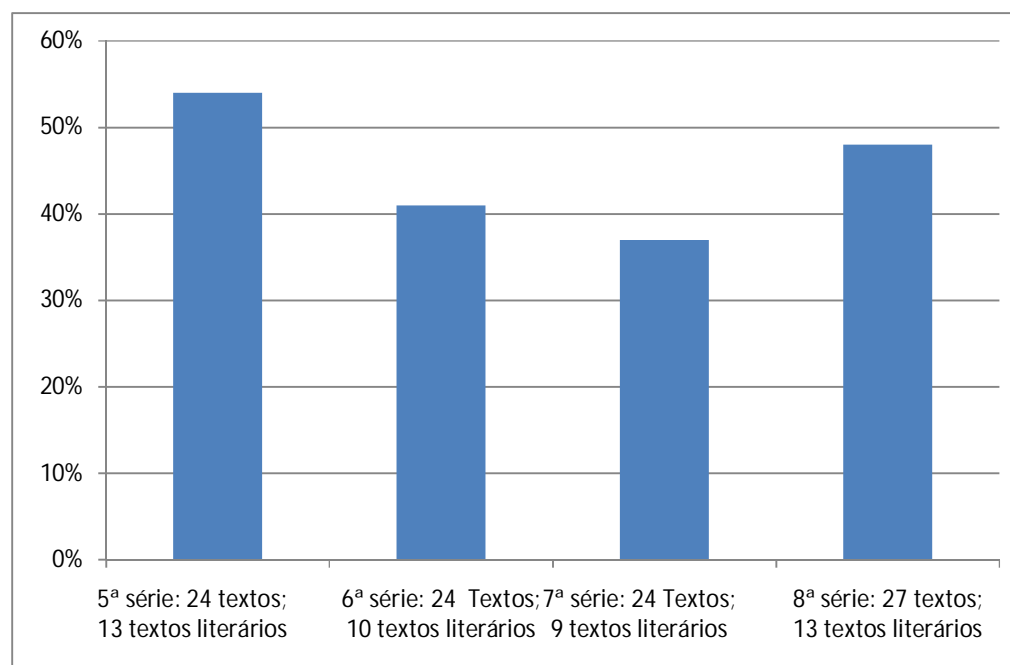


Gráfico 1: Presença de textos literários na Coleção 1: Ler, entender, criar

Quanto à escolha de textos, a coleção atende às recomendações dos PCNs, “[...] a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar [...]” (BRASIL, 1998b, p. 26). Com isso, ganha relevância pela expressiva quantidade e diversidade de tipos e gêneros textuais, tendo em vista mostrar, sob diferentes matizes, os temas tratados. Constata-se, na Coleção 1, a forte

presença de textos verbais e não-verbais de uso frequente em diferentes âmbitos sociais, como: a) textos informativos (jornalísticos, divulgação científica, entre outros), com o propósito de trazer conhecimento, possibilitar descobertas, ideias, pontos de vista e juízos sobre determinado tema; b) textos instrucionais, com vista a trabalhar as questões peculiares do fazer cotidiano, cuja função é estabelecer regras ou mostrar formas de agir; c) textos literários, com a finalidade de proporcionar prazer, emoção e exprimir sentimentos e pensamentos por meio da linguagem tecida de forma inusitada e especial; d) textos não-verbais (pintura, fotos), de forma a promover a comunicação e o diálogo entre as diferentes formas de apresentação da linguagem.

Trabalhar por meio de temáticas é uma das estratégias amplamente utilizadas pelos livros didáticos para a condução do processo ensino-aprendizagem, como forma de ampliar a compreensão sobre um determinado assunto, de motivar os alunos para o conhecimento, bem como de mostrar as inúmeras possibilidades de comunicação. Os temas na Coleção 1, em sua maioria, são tratados sob diferentes aspectos, com predominância de ambiente urbano e diferentes épocas. Eles estão voltados aos interesses dos alunos a quem se destinam. Como exemplos de tais temas podem ser citados “Uma história muito antiga” e “Texto e palco” (5ª série); “Entrevista” e “Correspondência em dois tempos” (6ª série); “Clima de mistério” e “A importância de manifestar uma opinião” (7ª série); “Um olhar sobre si mesmo” e “Estar na moda” (8ª série). Os textos selecionados procuram dialogar com o leitor adolescente, acolhendo e gerando expectativas.

Esses temas estão presentes em diferentes tipos de textos da coleção: poemas, narrativas, letras de música, literatura de cordel, peças de teatro, gráficos, mapas, tiras/charges, histórias em quadrinhos, artigo de opinião, editorial, propagandas, textos informativos de natureza diversa, correspondência por e-mail, cartas, resenhas, fotos, relatos de experiência, entre outros.

Os textos literários distribuem-se, na Coleção 1, entre poemas, mitos, apólogos, fábulas, literatura de cordel, contos, crônicas, peças de teatro, letras de música. Comparativamente, constata-se que (com exceção do volume destinado à 5ª série – nesse volume, observa-se um número maior de textos literários) há praticamente um equilíbrio quantitativo na 8ª série, em relação a textos literários e não-literários; na 6ª e 7ª séries, no entanto, há um número menor de textos literários, conforme mostram as Tabelas 2 e 3. O PNLD preconiza, nos livros destinados ao Ensino Fundamental, que um dos pontos principais a ser avaliado deve ser o da frequência de textos literários, assim como também da

diversificação dos gêneros em todos os volumes da coleção (BRASIL, 2008b). Desse modo, a Coleção 1, como demonstrado na Tabela 3, leva em conta parcialmente essa exigência.

A qualidade dos textos literários, de modo geral, é satisfatória, visto que, na maior parte deles, seus autores figuram entre os nomes consagrados pela crítica e historiografia literárias, e os textos selecionados possibilitam múltiplas leituras. Entre os autores, podem ser citados nomes como Machado de Assis, Vinícius de Moraes, Dalton Trevisan, Luis Fernando Veríssimo, além de nomes da literatura universal como Homero, Esopo e Edgar Allan Poe. É também forte a presença de autores da denominada literatura escolar, como Marina Colassanti, Elias José, José Paulo Paes, Maria Clara Machado. Constata-se, contudo, que a coleção privilegia determinados autores, como Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Rubem Braga, com textos que se repetem ao longo da coleção, seja em forma de texto integral, para um estudo mais consistente, seja em forma de fragmento, para estudo e exemplificação de questões linguísticas. Alguns textos, provavelmente para se ajustar aos padrões do livro didático, são fragmentados, cujo corte representa a leitura do “autor”. Dessa forma, tais textos não propiciam uma visão de totalidade e isso acaba prejudicando a compreensão de sua estrutura e organização.

Os textos informativos são provenientes de jornais e revistas de grande circulação no país, cuja temática é alvo de discussão e interesse social. A Coleção 1 apresenta, ainda, uma proposta de produção de textos escritos, na qual se oferece ao aluno explicações claras quanto ao planejamento, à produção e à revisão do trabalho produzido.

Na Coleção 1, das 11 unidades que cada volume apresenta, os textos literários perdem espaço para outros tipos de textos, tanto que, dos 99 textos apresentados para estudo na coleção, menos da metade (45 textos) são literários. A Coleção 1 dá mais ênfase aos textos informativos (artigos, reportagens, editoriais, didáticos) que aos textos literários. Em relação aos últimos, há prevalência dos textos em prosa. Quando se analisa a questão da presença da poesia, em cada volume, a situação torna-se muito mais grave por evidenciar a pouca relevância atribuída a este gênero na Coleção 1, já que dos 24 textos principais presentes no volume da 5ª série, a poesia é proposta como objeto de estudo mais sistematizado em apenas uma unidade, em um único poema. Na 6ª série, nenhuma unidade trabalhou a poesia, apenas a apresentou na seção *Só para ler* e como pretexto para produção de texto ou ensino da gramática, o que constitui uma ruptura da continuidade do trabalho com esse tipo de texto e mostra, por sua vez, a pouca importância atribuída ao gênero na coleção. Na 7ª série, uma unidade trabalha a poesia e no volume da 8ª série, das onze unidades (27 textos), duas unidades fazem um trabalho efetivo de estudo do gênero poético.

Esse panorama evidencia a desvalorização da poesia na coleção e confirma os estudos efetuados por Lajolo (1993), Brandão, Martins (2003), Souza, Azevedo (2004) e Alves (2005) ao mostrarem que a poesia não tem recebido a devida consideração nos livros didáticos e nas escolas. A poesia lírica é um gênero que tem um grau maior de complexidade. Possui propriedades peculiares, sintetizadas por se constituir em um trabalho especial da linguagem. As indeterminações do texto poético exigem mais do leitor no momento de sua leitura. Ele precisa se colocar no texto com seu conhecimento histórico, social, cultural para preencher as lacunas e dar sentido ao texto. Por isso mesmo, o gênero precisa ser trabalhado de forma sistemática e contínua. A complexidade de sua leitura talvez seja decorrente do desconhecimento das especificidades da poesia lírica, razão pela qual ela se constitua, acredita-se, um gênero pouco trabalhado no ambiente escolar, como mostrou essa coleção. A seguir, será exposto como a coleção conduz a abordagem de leitura de poesias nos volumes destinados ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.

### 5.1.2 A proposta de ensino de leitura do texto poético na Coleção 1

Com apoio da teoria discutida nas seções dedicadas à Leitura literária e à Poesia, apresenta-se, nesta seção, uma proposta possível de leitura da poesia. Essa leitura serve de contraponto entre as orientações delineadas pela crítica literária e a proposta de leitura encaminhada pelo livro didático para esse gênero<sup>10</sup>. Deve-se ressaltar que a leitura apresentada é apenas uma proposta, entre outras possíveis, que pode ser realizada para a leitura da poesia. Entretanto, o que se enfatiza é que, nela, são levados em consideração os níveis textuais – sonoros, sintáticos, lexicais, semânticos, gráfico-espaciais – para que se possa produzir sentido para o texto, tal como pressupõe a teoria literária. Assim, será apresentada uma das possibilidades de leitura do poema intitulado *Aula de leitura*, de Ricardo Azevedo (FIGURA 1), que compõe o volume destinado à 5ª série, texto-base da primeira unidade. Deve-se destacar que, embora o nível gráfico, ou seja, o modo de configuração dos textos poéticos no papel seja aspecto extremamente importante para leitura, na apresentação dos poemas em análise, optou-se por uma redução da forma original como os textos se

---

<sup>10</sup> As análises dos textos poéticos presentes nas coleções pesquisadas não privilegiaram enfaticamente os pressupostos da crítica literária, embora tenham sido tratados na seção 2.2 *A crítica literária e os modelos de leitura*, uma vez que, no Ensino Fundamental, eles não se constituem conteúdo programático específico, apesar de que se apresentem, com menos ou mais evidência, nas propostas de leitura tanto dos livros didáticos quanto nas práticas docentes.

apresentavam nos livros didáticos em função da própria materialidade do texto acadêmico (dissertação). Assim, os poemas *Aula de leitura* (p. 108) e *Urgente!* (p. 134) estão reproduzidos de forma reduzida.



Figura 1: Poema: *Aula de Leitura*  
Fonte: Vieira e Figueiredo (2007, p. 10-11).

As entradas para a leitura de um texto literário são múltiplas. Um poema só adquire significação por meio das relações que se estabelecem entre os diferentes níveis que se manifestam no poema em intensidades variadas. Ao percorrer esses níveis, o leitor pode perceber a multiplicidade de elementos que compõem o poema e como contribuem, no todo, para seu sentido. O poema *Aula de leitura* possibilita essa compreensão.

A escolha do poema é bastante oportuna, por trabalhar o tema a leitura, linha mestra de todo conhecimento, inclusive daquele que o livro didático coloca à disposição para a prática escolar. Com isso, a participação do interlocutor, na leitura do texto, vai além de identificar informações ou sugestões sobre o ato de ler. O eu-lírico convida o leitor, ainda no final da primeira estrofe, a participar do processo de produção e de constituição do sentido do texto, trazendo para tal processo sua vivência.

O poema, à primeira vista, sobretudo pelo título *Aula de leitura*, dá a entender que se trata de uma temática com propósitos pedagógicos, com a finalidade de ensinar ao leitor a importância da leitura para sua vida, como fazer uma leitura eficiente ou alguma ideia afim. No entanto, nos dois primeiros versos, essa pretensão didática se desfaz, quando o eu-poemático apresenta uma afirmativa que tende a surpreender o leitor. Primeiro, porque contradiz a expectativa inicial sugerida pelo título, ou seja, uma leitura formativa, ao propor ao interlocutor que participe da reflexão sobre a leitura enquanto compreensão de mundo. Segundo, o eu-lírico não fala de si, não se volta para seus sentimentos, suas emoções e suas vivências tão comuns nos textos líricos. Seu foco de atenção é revelar o que ele depreende acerca da leitura: não a leitura restrita à da palavra, mas a de mundo, do ser humano, da natureza, das coisas simples e cotidianas que nos tocam e nos envolvem.

O eu-lírico não faz uma explanação sobre questões que envolvem a leitura. Na primeira estrofe, apresenta uma concepção clara acerca da leitura: “A leitura é muito mais/ do que decifrar palavras.” (FIGURA 1). Com essa afirmação, ele se posiciona e indica que a leitura é mais do que decodificação, não se restringe à ação do leitor em apreender o significante impulsionado pela escrita, ou seja, não se resume à tarefa mecânica de decodificar letras e sons, e sim, abarca a tarefa de desvelar e compreender os sentidos do texto. Enfim, enfatiza que ler é uma atividade mais complexa do que a de dar respostas a sinais gráficos. É um ato que envolve interação, produção de sentidos, compreensão e interpretação, por meio do diálogo com o texto. Ler exige que o leitor perceba as marcas deixadas pelo texto, mas que, além disso, observe fatos, trabalhe seus conhecimentos prévios para que possa inferir a amplitude desse ato. Ler implica em examinar os índices de sentidos que o texto apresenta

(sonoros, lexicais, sintáticos, semânticos e gráfico-espaciais), para que possa produzir sentido para ele<sup>11</sup>.

Com os dois pontos, cuja função é introduzir uma explicação, um esclarecimento, o eu-lírico propõe ao interlocutor que participe da descoberta do que é ler: “Quem quiser parar pra ver/ Pode até se surpreender”. Por meio do recurso da pontuação, no caso, dos dois pontos, o autor procura convencer o leitor de que vale a pena dar continuidade à leitura, visto que ele poderá ficar surpreso diante do que vai descobrir: ler “é muito mais do que decifrar palavras” (FIGURA 1).

*Aula de Leitura* é um poema que tem uma configuração gráfico-espacial muito particular. É formado de 15 estrofes, totalizando 34 versos. A primeira e a última estrofes são compostas por quartetos, isto é, estrofes de quatro versos, entremeadas por 13 dísticos, ou seja, estrofes de dois versos que facilitam a leitura.

A estrutura das estrofes mostra, no primeiro quarteto, uma introdução em que apresenta a concepção de leitura do eu-lírico e anuncia uma explicação para sua afirmação relacionada ao ato de ler. A mudança na forma de composição, de quarteto para dístico, revela outra etapa na condução das ideias, ou seja, elenca uma série de elementos que podem contribuir para explicar a afirmação inicial: ler implica muito mais do que a decodificação. Cada dístico vai introduzir uma visão sobre a leitura, não de palavras, símbolos gráficos, mas da leitura de mundo que extrapola a decifração. Os dísticos vão mesclando a leitura de aspectos da natureza, dos seres e da vida em sociedade. O eu-lírico passa a identificar suportes de leitura: elementos da natureza, marcas deixadas pelas coisas que nos rodeiam, aspectos vivenciais humanos, dos quais se pode depreender uma determinada significação.

O ponto e vírgula, sinal de pontuação recorrente da segunda à nona estrofes, elenca a apresentação dos diferentes elementos de leitura propostos pelo eu-lírico. Essas estrofes são formadas por construções sintáticas idênticas. Em cada uma das estrofes, por meio da locução verbal “vai ler” (presente ou subentendida), o eu-lírico retoma o sujeito presente no primeiro quarteto “quem quiser parar pra ver” (FIGURA 1) e complementa a ideia com um adjunto adverbial de lugar, que se apresenta como suporte de leitura (nas folhas do chão, nas ondas soltas do mar, no jeito da pessoa, etc.), e com uma oração subordinada substantiva objetiva direta (se é outono ou se é verão;/ Se é hora de navegar;/ Se trabalha ou se é à-toa;/ etc.).

---

<sup>11</sup> Embora se tenha clareza que forma e conteúdo estão intimamente associados, uma vez que a obra é uma unidade indivisível, para um maior efeito didático, faz-se necessário, algumas vezes, mostrar, separadamente, como esses elementos se apresentam no poema.

Da décima à décima quarta estrofes, o ritmo do poema se acelera, o poema ganha agilidade pelo emprego da vírgula, da conjunção aditiva e pelas elipses. São ressaltados diferentes elementos presentes em nosso cotidiano, que também são objeto da leitura. A estrutura sintática difere da anterior. Estão elípticos o sujeito e a oração subordinada substantiva objetiva direta, para que o leitor os resgate, por meio de seu conhecimento linguístico. Da mesma forma, cabe ao leitor completar as lacunas e as indeterminações do texto, utilizando, para isso, sua experiência individual, cultural, social e histórica.

No poema, predominam versos heptassilábicos ou redondilhas maiores (verso de sete sílabas métricas), cujo ritmo é marcado pela sucessão alternada de sons fortes e fracos, conforme evidencia o exemplo abaixo, com sílabas fortes ressaltadas em negrito. A escansão dos versos mostra que eles apresentam o seguinte esquema métrico:

A	lei	<b>tu</b>	ra é	mui	To	<b>mais</b>	
1	2	3	4	5	6	7	
do	que	<b>de</b>	ci	frar	PA	<b>la</b>	vras
1	2	3	4	5	6	7	8
Quem	qui	<b>ser</b>	pa	rar	Pra	<b>ver</b>	
1	2	3	4	5	6	7	
po	de a	<b>té</b>	se	sur	pre em	<b>der</b>	
1	2	3	4	5	6	7	

Quadro 1: Escansão dos versos do Poema: *Aula de leitura*  
Fonte: Vieira e Figueiredo (2007, p. 10-11).

A última sílaba do segundo verso não é considerada na contagem métrica, pois não é tônica. Dessa forma, são acentuadas as terceiras e sétimas sílabas de cada verso, obtendo-se, assim, um esquema rítmico com sete sílabas métricas, acentuadas as sílabas 3 e 7. Existe uma grande uniformidade rítmica, a qual remete a uma sonoridade de fácil adesão por parte do leitor mirim, ao mesmo tempo em que reflete grande serenidade e clareza por parte do eu-lírico, para discutir, num poema, sua concepção de leitura.

A estrutura gráfica é marcada por um quarteto que apresenta uma afirmação introdutória, desencadeadora de uma questão que se deseja refletir: “A leitura é muito mais/ do que decifrar palavras” e um convite inusitado para que o interlocutor participe dessa descoberta: “Quem quiser parar pra ver/ pode até se surpreender:” (FIGURA 1). Posteriormente, o poema é estruturado por dísticos, encerrando-se com quarteto.



Os dísticos (da segunda à nona estrofes) elencam, de forma breve, que tudo, na natureza e na sociedade, apresenta índices que possibilitam ao leitor construir um sentido. Os versos “vai ler nas folhas do chão, / se é outono ou se é verão;” (FIGURA 1) são representativos das marcas que o texto traz e cabe ao leitor, com sua vivência, fazer o entrelaçamento para compor sua significação. As marcas das estações do ano são evidenciadas pelas folhas amareladas que indicam a presença do outono; as folhas verdes e viçosas, a chegada da primavera. Da mesma forma, “e na cinza da fumaça, / o tamanho da desgraça;” (FIGURA 1), a coloração, a altura da fumaça, sua intensidade fornecem indícios ao interlocutor para dimensionar a gravidade do fato, a proporção dos danos e a devastação que o fogo pode provocar. Ou, ainda, pelos versos “e também na cor da fruta, / e no cheiro da comida,” (FIGURA 1) é possível inferir sobre o estado de maturação da fruta ou sobre o paladar e o gosto do alimento. Assim, para poder produzir sentidos para esses versos, o interlocutor precisa ativar sua memória e colocar em prática todas suas capacidades intelectuais e afetivas, suas experiências culturais e seus conhecimentos das convenções literárias. Tais significações só podem ser impulsionadas e observadas, se os repertórios do sujeito leitor e do texto dialogarem entre si.

No quarteto final, o objeto de reflexão não é mais a leitura de mundo, mas o olhar humano. Associa-se a leitura do olhar a uma arte, marcada com palavras fortes: medo, segredo. Como toda arte, o conhecimento humano (ler um olhar) também requer interpretação, que se mostra enigmática e amedrontadora, tanto que o eu-lírico enfatiza que “ler um olhar” é a arte mais complexa. O ser humano é um enigma e, sendo assim, penetrar em seus olhos em busca de uma significação é uma tarefa delicada. Dessa forma, é possível perceber que, ao inferir sentidos para os índices da natureza, da sociedade e do próprio homem, o interlocutor terá condições de ler qualquer informação, porque ela está com sentido aberto para a leitura. No entanto, penetrar no íntimo do ser humano, para compreendê-lo, é uma tarefa difícil, uma vez que o material ou o objeto da leitura (o olhar humano) revela-se muito complexo.

Além dos aspectos já mencionados, que conferem ritmo ao poema, este é marcado por uma série de jogos sonoros, pelas rimas paralelas consoantes, ora ricas: pessoa/à-toa, mar/navegar, alguém/tem, cachorro/socorro, vento/lento, etc.; ora pobres: chão/verão, lutador/dor, fumaça/desgraça, etc. O poema intensifica-se, em seu ritmo, pela marcação de assonâncias abertas (na pele da pessoa; na palma da mão), por assonâncias de sons nasais (e no tom que sopra o vento, / se corre o barco ou vai lento), por sons fechados (e no ronco do motor) e pela aliteração da consoante “p” (e na pele da pessoa), que enfatizam ora aspectos

rotineiros da vida ora aqueles marcados por momentos inusitados e de apreensão (FIGURA 1). Destaca-se o efeito extraído do polissíndeto, que mostra que os fatos mais corriqueiros e passageiros do cotidiano também podem ser lidos. Nos versos vinte e sete ao vinte e nove, retoma-se a locução verbal e, no verso trinta, fecha-se a enumeração dos suportes de leitura com a aditiva “e”.

A linguagem simples, refletida na escolha lexical do poema, está em consonância com os elementos do cotidiano e com aqueles que fazem parte da existência humana. Dessa linguagem, emergem imagens sinestésicas visuais (ondas soltas do mar; nas nuvens do céu; na cor da fruta), auditivas (no ronco do motor; no som do coração) e olfativa (no cheiro da comida) que, associadas às aliterações, assonâncias, ritmo e rimas, formam um efeito musical e imagético no poema. Por meio de metáforas – figura de linguagem mais recorrente no poema e que leva o interlocutor a uma série de associações – e de outros elementos do texto – ritmo, cadência, imagens, palavras polissêmicas, estrutura das estrofes, o eu-lírico conduz o leitor ao mundo da vivência humana, com seus mistérios, seus enigmas e as múltiplas possibilidades de olhar e, dessa forma, a adquirir maior conhecimento de si, do mundo e maior segurança para suas experiências. Assim, e apenas desse modo, confirma-se a vertente educativa que se manifesta de forma indireta, já que não é este o objetivo do autor, visto que, conforme enfatiza Zilberman (1990, p. 19), a contribuição da literatura para a formação do leitor se dá à medida que:

[...] provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências.

Assim, longe de apresentar uma aula de leitura de caráter pedagógico, voltada para ensinamentos, o poema de Ricardo Azevedo aponta o sentido da palavra leitura não apenas como ato de decodificação da palavra escrita e apreensão de um sentido assentado no texto, tanto trabalhado na instituição escolar e razão por que muitos alunos passam a não ver sentido para a leitura de textos. Ao contrário, o eu-lírico entende que a leitura é uma produção de sentido, elaborada pelo leitor, por meio dos diversos elementos com os quais o ser humano entra em contato, sejam eles da natureza ou do mundo social. Para ele, o ato de ler implica em observações, associações, inferências. As relações que o leitor estabelece, tendo como ponto

de partida aspectos verbais e não-verbais, oferecidos por meio das marcas textuais, vão possibilitar a composição do sentido do texto. Dessa forma, o poema passa a ser uma reflexão sobre o próprio ser humano, o qual é colocado como objeto de leitura, ao mostrar que, entre todos os elementos da natureza, o ser humano é o único cujo sentido não está pronto, por isso a dificuldade de adentrar nesse universo.

Feita uma possível leitura do poema *Aula de leitura*, serão descritas as propostas de leitura do livro didático para esse poema, e será examinada sua contribuição para que o aluno apreenda as convenções e os protocolos de leitura do texto lírico.

A proposta de leitura de poesia lírica *Aula de leitura*, de Ricardo Azevedo, está presente na primeira unidade (ANEXO A). No livro didático, antecipando a leitura do poema, apresentado na sua totalidade, propõe-se ao leitor que leia o título e, por intermédio dele, procure refletir sobre o tema versado no texto e sobre as ideias que ele suscita. Após a leitura, indaga-se ao leitor quanto à correlação da leitura do todo com a leitura inicial do título e quanto aos aspectos do poema que lhe chamaram a atenção.

O encaminhamento tal como proposto torna-se motivador, uma vez que a reflexão sobre o título faz emergir uma série de hipóteses que o leitor vai refutar ou incorporar após a leitura da totalidade, e contribuirá para o estabelecimento do sentido do texto. O interlocutor é convidado a trazer para a leitura seu contexto histórico, seu conhecimento de mundo. Tem, ainda, na unidade, a finalidade de estabelecer um processo interativo entre os colegas de turma e o professor ao trazer diferentes pontos de vista e ao mostrar que cada leitor tem uma reação individual diante de um texto. Ao mesmo tempo, o livro didático aciona as impressões iniciais do leitor sobre o poema, aspecto importante, segundo Candido (1975), para a instituição do sentido do texto.

Na seção *Estudo do texto* (ANEXO B), na subseção denominada *Compreensão*, as autoras propõem onze questões para o entendimento e a interpretação do mesmo texto. Em *Linguagem e recursos expressivos*, são apresentadas oito questões para o estudo do poema. Na subseção *Compreensão*, as autoras propõem que os leitores leiam os dois primeiros versos e, com base neles, solicitam aos alunos que manifestem sua opinião sobre dois pontos: se eles concordam com o poeta e por que ele faz tal afirmação. No entanto, só vão discutir com os alunos as possíveis definições dos termos “leitura” e “decifrar” na sexta, oitava e nona questões. Como palavras-chave do poema, os termos requerem uma atenção especial já no início do trabalho sobre o texto, para que o aluno possa fazer predições e ir construindo seu sentido.

Na segunda e terceira questões da seção, diante dos fatos da natureza ou de aspectos da vivência humana, o aluno é levado a fazer inferência sobre “quem sabe ler melhor” (VIEIRA; FIGUEIREDO, 2007, v. 1, p. 12) alguns dos fatos apresentados nos versos cinco a trinta (na cinza da fumaça, no ronco de um motor, nas estrelas, etc.) e representar, pelo desenho, alguns desses fatos. Observa-se, nessas questões, um erro de apresentação de comando, já que não há clareza quanto aos objetivos que se deseja alcançar. Tendo como público-alvo alunos da 5ª série, a proposta poderia ser complementada, de maneira a torná-la mais transparente, e dosada com um grau maior de exigência. Como forma de abordagem do texto, as perguntas poderiam ser formuladas por outro viés: O eu-poemático fala de quê? O que é leitura para ele? Qual é sua posição em relação à leitura? O que se pode ler no cheiro da comida, nas estrelas, no som do coração? Na terceira estrofe, a afirmação pode levar à inferência das condições do tempo para navegação; na quarta, à disposição para o trabalho; na quinta, às condições físicas do lutador. Essas seriam algumas das possibilidades de questionar o texto e de propor respostas para ele, de maneira a incentivar o aluno a discutir os possíveis significados das imagens que o poema faz emanar, a estabelecer relações e produzir sentido para o poema. Dessa forma, os encaminhamentos para a condução da leitura podem favorecer a colocação de ideias, a busca de seus conhecimentos prévios, por parte do leitor, e o estabelecimento de relações, visto que um poema permite inúmeras leituras e possibilidades de atribuições de sentido. No texto poético, a leitura transpõe a realidade. Cada leitor lança-se, nele, com a sua experiência de mundo, daí resultando a multiplicidade de sentidos próprios, de exercício em que o leitor torna-se coautor, ao refazer, segundo Hansen (2005, p. 19), “os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento”.

A proposta de compreensão do texto, no livro didático em exame, sugere, na questão número quatro, a discussão do verso “como se pode ler na pele de uma pessoa” (VIEIRA; FIGUEIREDO, 2007, v. 1, p. 12); na questão 5, a busca, no poema, de versos que mostrem a possibilidade de leitura pela audição, pela visão, pelo olfato e a observação de fotos, em que se solicita a interpretação dos olhares humanos em cada uma delas. Tais propostas são válidas e instigadoras. Conduzem o aluno a produzir sentido para o texto, porque exigem que ele busque suas leituras anteriores, seus conhecimentos de realidade, para que possa identificar os versos em questão e, dessa forma, contribuem para ampliar a compreensão sobre a vida e o homem. Elas estão voltadas para a reflexão e a construção, num processo interativo, envolvendo autor/leitor(es)/texto.

Na questão seis, por meio da palavra “decifrar”, as autoras apresentam um enigma para o aluno desvendar, bem como retomam a última estrofe. Com base na observação desses

textos, solicitam a ele que apresente a sua definição para o termo e discuta com os colegas, verificando se chegaram a conclusões semelhantes. Da mesma forma, na sétima questão, as autoras apresentam imagens de diferentes olhares e solicitam que o interlocutor os analise e comente seus significados, identificando o olhar mais enigmático. A seção finaliza com o retorno aos dois primeiros versos do quarteto final. Com base neles, solicita-se ao aluno se ele concorda com a ideia neles contida e a sua opinião sobre os motivos que levaram o autor a atribuir o título “Aula de leitura” ao poema. Sugere aos alunos que discutam e comparem as respostas com os demais colegas.

As questões propostas nessa seção, de modo geral, não se limitam a respostas fechadas, estanques e únicas, nas quais os alunos são vistos como meros elementos passivos, que aceitam ou apontam a leitura das autoras do livro didático. Elas, de modo geral, promovem uma reflexão sobre o poema, ao abrirem possibilidades de leituras variadas e significativas, e permitem uma ampliação do sentido geral do poema em estudo, ou seja, de que leitura é produção de sentido para os diversos elementos/ fatos/ imagens/ realidades que se apresentam ao leitor.

Na subseção *Linguagem e recursos expressivos* (ANEXO B), a proposta de leitura do poema tem continuidade. Na primeira questão dirigida ao aluno para discussão com os colegas e o professor, afirma-se a natureza do texto: um poema. Em seguida, enfatiza-se que esse tipo de texto possui características próprias que o distinguem dos demais textos e indaga-se sobre essas características. Embora, conforme já visto, as atividades tenham como propósito contribuir para que os alunos analisem os recursos empregados na tessitura do texto, assim como suas inúmeras possibilidades, não é feita qualquer menção sobre as especificidades desse gênero textual, ficando a cargo dos alunos e do professor a discussão sobre esse aspecto. Essa forma de encaminhamento, embora coloque professor e aluno no centro do processo comunicativo, uma vez que cabe a eles construir os conhecimentos necessários para que o aluno possa compreender o texto poético em suas peculiaridades, mostra uma lacuna que precisa ser preenchida. O livro didático não cumpre sua função pedagógica ao privar os alunos da teoria que, gradualmente, deveria ser lhes apresentada e que poderia contribuir, conforme enfatiza Lajolo (1998), para que percebessem as especificidades do gênero: sua organização, sua construção, as inter-relações que o poema mantém entre as partes para sua constituição.

Prosseguindo o trabalho, as autoras afirmam que o poema é composto de versos e estrofes e solicitam aos alunos que conversem entre si sobre o significado desses termos, pesquisando-os no dicionário. Na terceira e na quarta questões, as autoras discutem a presença

de rima no texto, solicitando aos alunos que observem o som final dos versos e busquem, no poema, outras ocorrências semelhantes. Evocam, então, os pré-entendimentos do que seja rima. Nas outras questões, as autoras solicitam do aluno que observe a pontuação mais usada e procuram conduzi-lo a estabelecer a correspondência entre a pontuação e o ritmo. No final da página, enfatizam que “os versos, as estrofes e as rimas dão ritmo ao poema”. E sintetizam os conteúdos que os “alunos entenderam” da seguinte forma: “*verso* é cada linha do poema; *estrofe* é um conjunto de versos; *rima* é a repetição de sons no final ou no meio dos versos” (VIEIRA; FIGUEIREDO, 2007, v. 1, p. 15, grifos das autoras). Essa questão é bastante problemática: como inferir o que os alunos entenderam?

A exploração da linguagem poética e dos recursos expressivos, embora apresentada de forma sucinta, como é próprio de livros didáticos, traz alguns pré-requisitos indispensáveis à compreensão da poesia lírica, como a noção de verso, estrofe, rima e o papel da pontuação. O fato do texto ser dirigido a alunos iniciantes (5ª série) não significa que os conceitos devam ser apresentados de forma redutora. A proposta precisa ser ampliada para que os alunos não se apropriem de uma concepção equivocada de poesia, como alertaram Souza e Azevedo (2004), visto que as definições, como mostradas, possibilitam o entendimento de que poesias são composições organizadas em forma de versos e estrofes e que isso basta para a caracterização do gênero. Há textos que se metamorfoseiam de poéticos simplesmente porque se apresentam em versos e estrofes, assim como há formas dramáticas ou épicas metrificadas.

O exame da proposta de leitura apresentada pelo livro didático, embora aponte pontos relevantes para a constituição da significação do poema, identifica lacunas que dificultam a compreensão do poema. As questões estão voltadas para a forma do poema, no entanto, não a relacionam ao sentido. Sua configuração gráfica, tão relevante para a significação poética, conforme afirma D`Onofrio (1995), é pouco discutida. A noção de verso e estrofe é restrita e não se atém à constituição do poema. Da mesma forma, a configuração sintática não é tratada. Os diferentes elementos fônicos são mencionados de forma superficial, sem uma atenção especial à sua contribuição para as ideias do texto. O uso da pontuação limita-se à atribuição de ritmo ao poema.

Sem uma investigação dos motivos que levaram ao uso de cada elemento, pouco se consegue acrescentar ao sentido global do texto. O texto literário possui em si uma capacidade formadora que ativa os sentidos, a força imaginária, a autonomia significativa e a expressão crítica. Assim, é preciso discutir os conceitos, apresentados, na coleção, de forma redutora e simples. Para definir um texto como poético, não basta apenas ressaltar a presença

de determinadas características. A investigação do conteúdo e da forma expressiva construída esteticamente é que vai mostrar seu valor literário na transmissão desse conteúdo. Na seção seguinte, as abordagens de leitura de poesia, na coleção, serão objeto de análise.

### 5.1.3 Do processo gradativo do ensino de poesia

O estudo, aqui efetivado, tem como fim verificar de que forma a Coleção 1 encaminha, ao longo das quatro séries do 3º e 4º ciclos da Educação Básica, o ensino da poesia. A observação ou exame desse aspecto deve-se ao fato de se considerar que a formação do leitor literário se dá de forma gradativa, à medida que ele principia sua inserção no universo literário e tem, ao mesmo tempo, um ensino formal sobre o modo de construção desse gênero.

Realizado um estudo da proposta de leitura presente no volume destinado à 5ª série, a investigação dos demais volumes da coleção evidenciou uma grande falha no conjunto: a descontinuidade do trabalho com o texto poético, cuja ruptura foi constatada no livro destinado à 6ª série. Como a leitura literária é construída e precisa ser ensinada de forma gradativa, se o professor não assumir uma proposta concreta de trabalho efetivo e contínuo com o texto poético, o aluno será privado, durante um ano letivo, de um trabalho mais sistematizado com esse gênero textual. Isso revela que o texto poético não recebe a atenção devida na coleção e que não houve um planejamento efetivo para o estudo e posse das convenções e do decoro referente a esse gênero textual. A metáfora é tratada na seção *Para refletir sobre a língua*, na primeira unidade do volume da 6ª série, no entanto, o texto base dessa unidade é uma foto e o segundo texto é informativo. O estudo da metáfora volta-se para a reescrita de frases comparativas e metafóricas com base em determinado modelo. Um trecho de um dos textos é utilizado apenas para um exemplo, isso pouco contribui para a compreensão dessa figura considerada a mais poética da linguagem.

A poesia está presente, nesse volume, na seção *Só para ler*, como forma de incentivar a leitura; na seção *Produção de texto*, como reforço para a proposta de produção; na seção *Para refletir sobre a língua*, como pretexto para o ensino da gramática. O fato de a poesia se constituir num texto curto, sonoro, que chama a atenção do aluno e de fácil aplicação no trabalho escolar faz com que seja amplamente utilizada para esses fins. No entanto, utilizar a poesia para propósitos semelhantes é menorizar seu papel. A poesia demanda de seus leitores uma contemplação mais cuidadosa, uma mobilização efetiva da

mente e da emoção, de conceitos e reflexões. Contudo, isso só se consegue apresentando propostas de leitura que favoreçam esse processo ímpar que só o texto poético permite. Aspectos gramaticais devem sim ser examinados à proporção que possibilitem uma maior compreensão do texto, que favoreçam a reconstrução dos processos de construção e criação literária.

Na 7ª série, retoma-se o trabalho com a poesia. Na primeira unidade, denominada *Um olhar para a Terra*, uma imagem representando a chegada do homem à Lua, juntamente com o poema *Astronave*, de Murilo Mendes, introduzem a unidade. O texto base é uma narrativa de ficção *A loja de malas*, de Ray Bradbury. O segundo texto de leitura é o poema *O homem; as viagens*, de Carlos Drummond de Andrade. A proposta inicial de trabalho concentra-se nos seguintes pontos: a busca do significado de palavras no dicionário; o estabelecimento da diferença, em relação à forma, dos dois textos da unidade; semelhanças e diferenças em relação ao tema; as características que marcam *O homem; as viagens* como poema; os fatos descritivos ficcionais no poema; o número de versos, de estrofes e as rimas no poema; as aliterações e assonâncias nos versos; os sentidos das gírias e neologismos no texto; as sequências de ações do homem no que se refere à Lua; o efeito da repetição da palavra Lua; a ideia da eterna insatisfação humana; a viagem do homem em busca de si mesmo; o sentido conotativo da palavra viagem; a compreensão de determinados versos e a indagação quanto aos caminhos escolhidos pelo homem em sua trajetória.

O poema prima pelo valor estético, cumprindo as exigências de qualidade. Foi composto por um dos maiores poetas da literatura brasileira e aparece, com certa frequência, nos livros escolares. A proposta de leitura do poema está bem estruturada, com questões que exigem do leitor um processo reflexivo, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo. Há preocupação em trabalhar os códigos da poesia lírica, o verso, a estrofe, o ritmo, a rima, as repetições, os neologismos, no entanto, não como forma de apreciação e fruição do poema. As questões se voltam para a identificação e a compreensão objetiva dos seus aspectos formais e linguísticos, sem associá-los à sua dimensão lúdica e poética. A preocupação com questões de caráter social também estão presentes.

Há, na proposta de leitura, dois quadros explicativos relacionados à aliteração e à assonância. Os demais aspectos, relacionados às especificidades do texto lírico, estão colocados de forma que o aluno os infira por meio de um processo reflexivo. Não há recuperação de aspectos estudados em outras séries. Presume-se que o aluno os tenha apreendido. Nesse caso, a mediação do professor se torna fundamental para romper as barreiras que possam se apresentar ao leitor, decorrentes de lacunas em sua experiência



literária. A interferência ou não do docente é determinante, visto que pode contribuir para despertar o interesse e o prazer ou para provocar a indiferença ou a resistência à leitura desse gênero. O encaminhamento do trabalho com o texto definirá sua recepção e deixará marcas que se refletirão no letramento literário do aluno.

Conforme já mostrado, a coleção inicia, na 5ª série, com um poema. Na 8ª série, a sexta unidade contém, como segundo texto, a poesia *Eu, etiqueta*, de Carlos Drummond de Andrade, cuja proposta de leitura consiste, num primeiro momento, em inferir, pelo contexto, o significado das palavras, estratégia que possibilita ao aluno pensar e formular hipóteses para a significação do texto. Num segundo momento, solicita-se ao aluno que identifique as três partes constitutivas do poema e, em seguida, trabalhem-se as ideias que o sustentam: identidade, modismo, hábitos de consumo. Propõe-se, ainda, um estudo comparativo entre os dois textos da unidade: aspectos comuns entre a narrativa e o poema e as diferenças formais entre os textos; linguagem denotativa/conotativa; objetiva/subjetiva; linguagem figurada; neologismos. Embora não se faça um estudo mais aprofundado das questões, promove-se uma reflexão sobre os recursos expressivos e estéticos, a qual deverá ser complementada pelo professor para que os alunos percebam como esses recursos contribuem para os efeitos do sentido literário.

A décima primeira unidade é dedicada à poesia. A unidade tem início com uma ilustração de Lúcia Hiratsuka e um trecho do poema *Procura da poesia*, de Carlos Drummond de Andrade.

Na seção Leitura, sugere-se ao docente que promova diferentes leituras e que, para encaminhá-las, consulte o Manual do Professor – Leitura (VIEIRA; FIGUEIREDO, 2007, p. 15), o qual propõe: “leitura individual e silenciosa feita pelos alunos, para que estabeleçam um primeiro contato com o texto”. Propõe, ainda, “leitura oral, feita pelo professor, observando cuidadosamente a pontuação e a entonação das frases” e/ou “leitura oral, feita por alguns alunos, de pequenos trechos do texto”. O livro discute que esses procedimentos precisam ser desenvolvidos por meio de estratégias como: leitura colaborativa, leitura autônoma, leitura em voz alta, leitura dramatizada, leitura em grupo. Em relação a essas sugestões, alerta-se para o fato de que essas leituras não devem se resumir a um trabalho utilitarista e mecânico para resolver exercícios gramaticais.

O poema principal da unidade é *Vimos a lua*, de Cecília Meireles. Antes da apresentação do poema, há um pequeno texto introdutório, em que se discutem a sonoridade e a musicalidade dos poemas, e as autoras alertam sobre a importância da pontuação na percepção do ritmo. O poema é emoldurado por uma ilustração suave, que colabora para a

visualização da imagem que o poema inicialmente faz vislumbrar. Após sua apresentação, as autoras do livro propõem duas questões ao aluno: se costuma ler poesia e que poetas e poetisas brasileiros conhece. O Livro do professor sugere ao docente que investigue se algum aluno escreve poesia e, se o fizer, deve incentivá-lo a ler para a turma.

Após a pequena biografia da autora e da sugestão de leitura, o *Estudo do texto* traz dez questões para reflexão sobre o texto poético. O trabalho tem início pelo estudo do sentido conotativo e denotativo das palavras, passa por uma proposta inferencial sobre as ideias do texto até entrar na seção *Linguagem e recursos expressivos*. Nessa seção, numa primeira abordagem, discute-se a relevância dos elementos gramaticais (verbo, pronome) para a compreensão das ideias. Em seguida, reforça-se o conceito de verso, estrofe, já visto no primeiro volume, no entanto não há atividades que favorecem o estabelecimento de relações de como esses aspectos contribuem para o enriquecimento do poema.

Há um quadro explicativo, entre as questões, em que se define rima e apresenta-se um exemplo de cada tipo de rima: alternada/intercalada; opostas e paralelas; e de versos brancos/soltos. Em seguida, solicita-se ao aluno que observe se o poema apresenta algum tipo de rima, sem, contudo, trabalhar o porquê da ausência de rimas no poema.

A sétima questão trabalha as sensações (visuais/auditivas) que o poema faz aflorar. Verifica-se, contudo, que a forma como o exercício é proposto não contribui para o aluno perceber essas sensações, limita-se a identificá-las, quando deveria ampliar a exploração desses recursos, solicitando-lhe como as percebe, o que essas sensações lhe causam e como são construídas no texto. Como última proposta, as autoras trabalham a linguagem conotativa e denotativa e a construção de figuras de linguagem, por meio da identificação dos versos em que elas se evidenciam. Novamente, as propostas poderiam ter sido aprofundadas, visto que, com alunos de 8ª série, já se pode discutir esses elementos num nível de exigência maior: por que foram empregados, quais suas contribuições para a expressão poética e seu sentido no texto.

No segundo texto dessa unidade, um texto informativo, *Um pouco de história da poesia brasileira*, as autoras tecem uma breve reflexão sobre as mudanças na forma e na temática da poesia em nossa literatura, com exemplos de produções de cada período literário. No Romantismo, a busca de liberdade em relação às regras métricas; as mudanças em relação aos temas: o predomínio da fantasia e da vida sentimental e, em alguns poetas, a presença de ideais políticos e de liberdade. No Parnasianismo, preocupação com a precisão da linguagem e com as descrições objetivas. No Modernismo, aproximação da prosa, o humor e a ironia como forma de reflexão sobre a realidade social e a expressão dos sentimentos pessoais do

poeta. No Concretismo, a forma de exploração das diferentes possibilidades da poesia. Um quadro explicativo mostra que alguns poemas têm forma fixa, obedecendo a certas regras para sua composição.

O texto traz uma visão muito sintética da história da poesia brasileira, razão pela qual o professor poderá realizar uma pesquisa com os alunos e aprofundar a compreensão do tema, visto que restringir a leitura ao texto do livro didático significa pouco acrescentar ao repertório cultural e literário do aluno.

Na proposta de leitura desse segundo texto da unidade, num primeiro momento, solicita-se aos alunos que discutam a afirmação do poeta Mallarmé de que “[...] poemas não se fazem com idéias, mas com palavras” (VIEIRA; FIGUEIREDO, 2007, v. 4, p. 196). A proposta permite que os alunos se posicionem perante o texto e que percebam que a leitura é algo individual e que está relacionada com o conhecimento de mundo de cada leitor. Em seguida, é proposto aos alunos que, com base nos versos utilizados como exemplos, façam associações entre as informações do poema, a relação poesia e prosa, a temática do poema e os sentimentos expressos pelo poeta. Como última atividade dessa seção, solicita-se aos alunos que criem um poema concretista. Essas atividades constituem uma espécie de retomada e fixação de conteúdo.

Na seção *Para refletir sobre a língua*, as autoras trabalham as figuras de linguagem. Ressaltam o uso das palavras na linguagem cotidiana e na linguagem literária, exemplificando com um texto informativo e dois trechos de poemas (um, a quarta estrofe do poema *Vimos a lua*), e procuram mostrar de que forma as figuras literárias tornam a linguagem mais expressiva. No livro do professor, as autoras alertam que serão abordadas poucas figuras de linguagem, visto que o assunto deverá ser mais aprofundado no segundo grau. O estudo apresenta conceitos e exemplos breves de metáfora, metonímia, anáfora, elipse, zeugma, repetição, antítese, hipérbole, prosopopéia ou personificação. Como forma de fixação do conteúdo, os alunos devem identificar, em fragmentos de textos, as figuras de linguagem; reescrever trechos dados, substituindo frases comuns por outras formas; e utilizar, nas frases apresentadas, o recurso da elipse, evitando a repetição.

Os conteúdos trabalhados poderiam se tornar significativos se fossem utilizados para a compreensão das ideias do poema *Vimos a lua*, estudado na unidade, uma vez que as figuras de linguagem contribuem fortemente na composição poética. No entanto, não é isso que se constata. Dessa forma, perde-se uma ótima oportunidade de dar sentido ao texto e de mostrar aos leitores os recursos utilizados pelo poeta para dar expressividade à sua linguagem.

Em relação à exploração dos códigos e protocolos da poesia lírica nos poemas examinados, observa-se que falta uma proposta mais aprofundada da relação forma/conteúdo. Do modo como as abordagens são encaminhadas, se não houver a intervenção do professor, pouco poderá se acrescentar à formação literária do leitor. A proposta, se ampliada, pode contribuir para a apreensão das especificidades do texto poético e levar o aluno a apreciar a sonoridade e a musicalidade presentes no texto, bem como auxiliar na percepção das diferentes possibilidades significativas que a poesia pode suscitar. Cabe ao professor ampliar a compreensão das convenções que o livro didático trabalha de forma tão superficial, oferecendo aos alunos, de acordo com a sua maturação literária, a possibilidade de incorporar a essência lírica.

Concluído o estudo das propostas de leitura da poesia lírica na Coleção 1, o foco de investigação será a Coleção 2, que seguirá, por uma questão metodológica, os mesmos encaminhamentos do anterior.

## 5.2 ANÁLISE DA COLEÇÃO 2 - ORGANIZAÇÃO, ESTRUTURA E APRESENTAÇÃO DE CONTEÚDOS

*Projeto Araribá – Português* – é uma coleção constituída de quatro volumes destinados aos alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, com o respectivo Guia do professor, que traz os *Princípios norteadores da coleção*; apresenta a *Estrutura da coleção*; a *Bibliografia* utilizada e, por último, expõe a *Organização da unidade* em cada volume. É uma obra coletiva produzida pela Editora Moderna, cuja 1ª edição foi publicada em 2006. A editora responsável é Áurea Regina Kanashiro, bacharel em Letras pela Universidade de São Paulo.

As unidades formam-se em torno de um tema de estudo, cujo foco norteador dos conteúdos expostos no volume constitui o ponto de partida para o estudo dos tipos textuais, gêneros e suas especificidades. As unidades encerram-se com um projeto ou uma seção que fornece as orientações e os encaminhamentos para a efetivação, na prática, de um projeto.

Todos os quatro livros da coleção têm oito unidades, subdivididas em seções que apresentam o mesmo encaminhamento quanto à estrutura. Cada livro foi projetado tendo em vista um mês de trabalho para cada unidade, a qual apresenta seções com a seguinte organização geral: *Chave da unidade*; *Leitura*; *Estudo do texto*; *Produção de texto*; *Estudo da*

*língua; Leitura; Estudo de texto, Produção de texto; Estudo da língua; Projeto em equipe* (ANEXOS H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q).

Denomina-se *Chave da unidade* (ANEXO H) a seção de abertura composta de um texto visual ou verbo-visual, que constitui o eixo principal que alude ao foco dos conteúdos dados a conhecer no volume. Nessa seção, o aluno é convidado, por meio de atividades escritas e orais, a observar e a discutir sobre o texto. A seção conta, ainda, com uma subseção denominada “Sobre o próximo texto”, que tem como objetivo oferecer aos alunos a possibilidade de formular hipóteses de leitura sobre o texto da unidade posterior, por intermédio de seu título, de imagens e de questões envolvendo o assunto e a tipologia textual.

As seções *Leitura* (ANEXOS I e M) têm como fim a apresentação de um projeto de leitura que estabeleça um trabalho metódico com textos variados, veiculados socialmente, cuja seleção foi pensada visando à compreensão e ao aprofundamento progressivo em relação ao foco da unidade. Cada unidade é composta de dois ou mais textos associados ao foco-guia dos conteúdos. Na seção *Leitura*, primeira parte, o texto principal vem introduzido por uma subseção denominada “Contexto”, que apresenta informações sobre a obra, o autor, o gênero, entre outros aspectos. A seção *Leitura*, segunda parte, tem uma subseção denominada “Guia de leitura: contexto e estratégia”.

As seções *Estudo do texto* (ANEXOS J e N) trabalham a compreensão dos textos, o conhecimento dos fatos linguísticos, textuais e do vocabulário. O trabalho sobre o estudo do texto é composto de duas partes, sendo que, em cada uma, apresenta um ou mais textos. Na primeira parte, com o subtítulo “Os sentidos do texto”, há uma série de perguntas relativas às experiências emanadas no tempo de leitura. A seção conta, ainda, com uma subseção própria para o exercício da oralidade. No subtítulo *Em foco*, há uma sucessão de atividades didáticas, entremeadas de contribuições teóricas, que têm como propósito o estudo do foco da unidade (por exemplo, a ação no texto narrativo). Na seção, com o subtítulo *Linguagem*, há uma série de atividades para a compreensão dos recursos linguísticos e expressivos do texto. Na segunda parte da seção, o(s) texto(s) é(são) introduzido(os) pelo *Guia de leitura*, que apresenta finalidades para a leitura do aluno, uma visão geral sobre o texto e seu assunto, bem como chama atenção para aspectos importantes quanto às especificidades composicionais do gênero em estudo. Acrescenta-se a isto um conjunto de questões que serve como guia ao aluno no processo de leitura, às quais deverá responder após a leitura do texto. As atividades propostas para o segundo texto são de compreensão e análise do gênero e tipo, tendo em vista a unidade posterior: a produção de texto.

As seções *Produção de texto* (ANEXOS K e O) estão inseridas após cada seção de leitura e estudo de texto. Em cada unidade, o trabalho é direcionado para um tipo particular de produção textual. Na primeira etapa, a produção está baseada na “observação do modelo”. Em seguida, o texto é analisado em seus aspectos textuais peculiares para, a partir daí, realizar a produção. Na segunda etapa, a produção se efetiva a partir das seguintes etapas: contexto de produção, planejamento, oficina, produção, avaliação e apresentação.

A seção *Estudo da língua* (ANEXOS L e P) faz-se presente em dois momentos diferentes em cada unidade. Está subdividida em duas partes, de forma a contemplar todo o programa geralmente previsto para a disciplina. Num primeiro momento, apresenta-se sob a forma de “perguntas-chave”, relacionadas ao tema em estudo. Posteriormente, o tópico é apresentado por meio de exercícios e exposições teóricas. Num segundo momento, os conceitos linguísticos, gramaticais e sua função na organização de textos são fixados, de modo geral, por meio de exercícios e exposições teóricas. Na segunda parte da seção, os conceitos são colocados em prática por meio de exercícios contextualizados. No final da seção, sob o subtítulo “A gramática em contexto”, são propostos exercícios que incorporam os conteúdos trabalhados na interpretação e no exame de textos. No subtítulo *Desafio*, cada unidade propõe situações-problema relacionadas ao tema em estudo na seção. Na subseção “Ortografia”, segunda parte, algumas das atividades centram-se numa prática reflexiva sobre as regularidades ortográficas, enquanto outras têm como foco o conhecimento das questões normativas da língua padrão, entre outros aspectos.

Na última parte de cada unidade, sugere-se aos alunos um *Projeto em equipe* (ANEXO Q). De acordo com o Guia do professor, o projeto tem a finalidade de pôr em prática, ampliar e investigar, profundamente, “os conhecimentos aprendidos, bem como desenvolver procedimentos e atitudes básicos relacionados ao trabalho em grupo, tais como a organização, a cooperação e o respeito” (KANASHIRO, 2006, p. 14). Em determinadas unidades da 7ª e 8ª séries, o aluno conta com as técnicas de estudo e investigação denominadas *Ferramentas para projeto*, que trazem subsídios para seus projetos em equipe ou de pesquisa. Os *Projetos de investigação* direcionam-se para uma produção individual, embora resultem de discussão em grupo.

A coleção sugere, no Guia do professor, que o docente realize uma *avaliação formativa*, com base na proposta do educador Antoni Zabala (*A prática educativa*. Porto Alegre: Artmed, 1998), que se resume nas seguintes etapas: a) avaliação inicial, tendo em vista o planejamento, com a finalidade de verificar, entre outras coisas, o que os alunos conhecem; b) avaliação reguladora, visando à adequação do planejamento ao modo como

aprendem no processo ensino-aprendizagem; c) avaliação final, com o propósito de verificar o que aprenderam; d) avaliação integradora, visando verificar seu conhecimento e a sua trajetória na aprendizagem (KANASHIRO, 2006).

O projeto gráfico-editorial tem uma organização bem clara, um bom planejamento dos espaços em relação aos textos, às ilustrações e aos quadros explicativos. A denominação das seções é marcada por recursos gráficos e por cores em tons mais fortes, deixando bem definida cada parte, enquanto que as cores mais suaves são utilizadas para chamar atenção para aspectos que se deseja ressaltar. Os textos são complementados por ilustrações que os sobrepõem, estão ao seu lado ou os recortam. Os textos principais nem sempre se encontram em página exclusiva, com destaque especial, no entanto, apresentam caracteres nítidos e boa diagramação.

Cada volume da coleção tem uma organização específica, na qual alguns aspectos teóricos são privilegiados. Esses aspectos embasam a seleção dos textos e as propostas de atividades. Exposto esse panorama geral das unidades que formam cada volume, bem como das seções que as compõem, será mostrado o resultado da investigação da presença dos textos literários na Coleção 2.

### **5.2.1 Da presença da literatura na Coleção 2**

Considerando que é pelo livro didático que a maioria dos alunos do Ensino Fundamental tem acesso, em grande parte do país, à leitura e ao texto literário, uma das preocupações do PNLN é que, nesse recurso escolar, o texto literário esteja significativamente contemplado. Os cuidados abrangem não só a diversificação dos gêneros textuais, como também a presença de autores representativos da produção literária, a frequência de textos que favoreçam a expansão do repertório literário do leitor e a pertinência dos recursos estéticos e estilísticos, entre outros.

Observada essa norma de procedimento, foram analisados os textos principais da primeira e da segunda parte da seção *Leitura* (aqueles que são objeto de estudo da unidade), de cada volume da Coleção 2. O levantamento possibilitou à seguinte constatação:

Tabela 4: Frequência, por série, dos tipos de textos nas unidades dos livros didáticos da coleção: Projeto Araribá

Tipo de Texto	SÉRIE				Total
	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	
Artigo de opinião (internet)	0	2	0	0	2
Artigos de revista/jornal	0	2	3	0	5
Debate	0	0	0	1	1
Diário (fragmento de narrativa)	0	0	1	0	1
História em quadrinhos	3	2	0	0	5
Letras de música	0	2	2	0	4
Literatura de cordel	1	0	0	0	1
Narrativa	11	4	4	4	23
Poema	3	4	3	2	12
Prosa poética	0	0	0	1	1
Relato de viagem	0	0	0	2	2
	0	0	2	1	3
Texto argumentativo (revista/jornal)	0	0	0	2	2
Texto expositivo	2	0	0	2	4
Texto informativo	1	0	2	0	3
Texto jornalístico	0	3	1	0	4
Texto publicitário	0	4	0	7	11
Texto teatral	0	0	2	0	2
<b>TOTAL DE TEXTOS</b>	<b>21</b>	<b>23</b>	<b>20</b>	<b>22</b>	<b>86</b>

A coleção, conforme evidencia a Tabela 4, apresenta uma grande variedade de tipos (narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos, poéticos) e gêneros textuais (conto, reportagem, texto teatral, poesias, textos publicitários, histórias em quadrinhos, histórias de aventuras, crônicas, artigos, apólogo, mito, entre outros). Os textos narrativos sobressaem em relação aos demais, sobretudo na série inicial do 3º ciclo do Ensino Fundamental. Isso ressalta a preferência, nos livros didáticos, por esse tipo de texto, como já demonstraram Souza e Azevedo (2004), ao constatarem a primazia de narrativas nos livros didáticos que analisaram.



Tabela 5: Distribuição dos textos, por série, nas unidades dos livros didáticos da coleção: Projeto Araribá

Tipo de Texto	SÉRIE				Total
	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	
Literários	15	10	12	7	44
Outros tipos de textos	6	13	8	15	42

Obs.: A crônica, gênero que aparece sob as modalidades de produção jornalística e literária, foi incluída na categoria “Literários”. Os quadrinhos, as charges e as tirinhas, textos que se situam entre o literário e não-literário, foram classificados na categoria “Outros tipos de textos”.

A investigação evidenciou que a coleção, com exceção dos volumes destinados à 5<sup>a</sup> série e à 7<sup>a</sup> série, traz um número menor de textos literários, conforme mostra a Tabela 5. No entanto, nos volumes, como um todo, os textos literários têm presença maior na coleção.

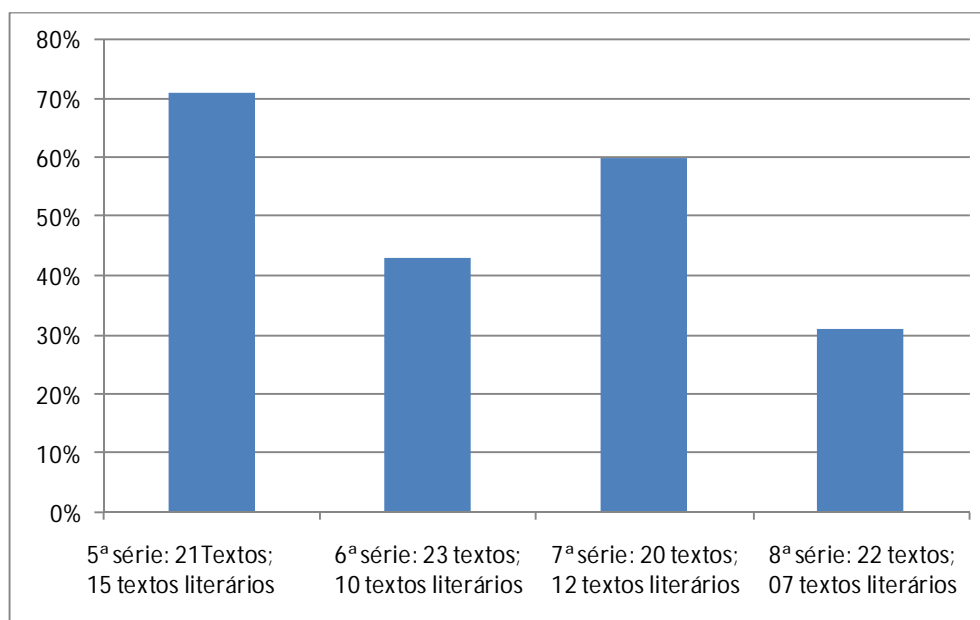


Gráfico 2: Presença de textos literários na Coleção 2: Projeto Araribá

Verifica-se, pela visualização do Gráfico 2, que os textos literários no volume da 5<sup>a</sup> série apresentam-se em número superior em relação aos outros. Eles constituem 71% do total de textos do volume. O mesmo ocorre no volume da 7<sup>a</sup> série, em que os textos literários representam 60% do total. No entanto, nos livros destinados às outras séries, percebe-se um processo gradativo de substituição dos textos literários pelos demais: na 6<sup>a</sup> série, eles somam 43% e, na 8<sup>a</sup> série, apenas 31% dos textos são literários. Esses dados levam à conclusão de

que houve preocupação em alternar os tipos de textos nos livros didáticos: na 5ª série, provavelmente, pelo fato de os textos literários serem aqueles que falam mais próximo ao universo infanto-juvenil e aos interesses do aluno, o estudo está centrado nos textos literários; na 6ª série, a ênfase recai em outros tipos de textos; na 7ª série, observa-se um retorno aos textos literários; e, na 8ª série, novamente, outros tipos de textos recebem atenção especial, aqueles que fazem parte do cotidiano social do educando.

Quando se trata da poesia lírica, a questão torna-se muito mais preocupante, já que ela representa apenas 14% do total de textos literários na 5ª série; 17%, na 6ª série; 15%, na 7ª série; 9%, na 8ª série. Como cada unidade está prevista para ser estudada em um mês, isso significa que a poesia lírica será explorada uma única vez no ano. Uma proposta de leitura que contempla o trabalho com tal gênero em uma unidade anual dificilmente possibilitará a formação de leitores de poesia, já que esta é um texto com características peculiares e complexas, logo, exige um trabalho mais sistemático para sua compreensão.

Para a formação integral do leitor, é fundamental o trabalho com os gêneros textuais como a unidade básica do ensino e da aprendizagem, com ênfase em seus usos e funções sociais. Os PCNs enfatizam que, em razão do grande número de gêneros, é preciso selecionar e priorizar aqueles que requerem abordagem mais minuciosa.

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

Os textos selecionados atendem em parte essa diretriz, visto que, se a leitura literária é fundamental para a formação do leitor, já que contribui para o desenvolvimento da personalidade, para a ampliação da capacidade intelectual e afetiva, para o entendimento da realidade e para o exercício da faculdade crítica, ela precisaria ter prioridade no livro didático, uma vez que o ensino em nosso país processa-se por meio desse recurso. O leitor crítico se forma quando a leitura a que tem acesso oferece-lhe subsídios para que possa edificar um entendimento autônomo e crítico da realidade e da vida. Ao colocar a literatura num segundo plano no livro didático, que objetivos seriam atingidos?

Na coleção, é possível perceber uma atenção especial com a diversidade de gêneros textuais. Entre os textos literários, há crônicas, poesias, histórias de aventuras, lendas, apólogo, literatura de cordel, trechos de romance, novelas de cavalaria, histórias de aventura, contos, romance autobiográfico, texto teatral, entre outros. Entre os textos não-literários,

constata-se a presença de artigos, reportagens, relatos de viagem, histórias em quadrinhos, charges, tirinhas, textos publicitários, gráficos e outros.

Entre os textos literários, as crônicas e os poemas são os mais presentes na coleção. No entanto, os poemas, como proposta de leitura de suas características e especificidades, constam apenas em uma unidade de cada coleção. Os demais poemas estão diluídos nos quatro volumes em diferentes tipos de atividades (como textos complementares, textos de reforço, pretexto para estudo da gramática e da ortografia), o que, novamente, confirma sua utilização para diferentes fins. As tirinhas, assim como os poemas, por serem textos curtos, têm expressividade na coleção, no entanto recebem o mesmo tratamento.

As unidades trazem, como aspecto principal de trabalho, os conhecimentos linguístico-textuais, articulados entre leitura, compreensão dos aspectos textuais, propostas de produção de texto e questões da língua. Os textos da primeira e segunda partes de cada unidade (um ou dois textos em cada parte) foram selecionados em torno de uma tema, tendo em vista os conhecimentos linguísticos que serão objeto de estudo na unidade.

Tabela 6: Tema central de estudo de cada unidade da Coleção 2: Projeto Araribá

	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série
<b>Unidade 1</b>	A ação no texto narrativo	A personagem no texto narrativo	O narrador	A construção do humor
<b>Unidade 2</b>	A organização do enredo	O tempo no texto narrativo	Ponto de vista	A construção da verossimilhança
<b>Unidade 3</b>	A descrição	A descrição de personagem e de cenário	A descrição objetiva e subjetiva	Diferentes modos de descrição
<b>Unidade 4</b>	O diálogo	A entrevista	A estrutura do texto teatral	Os elementos do debate
<b>Unidade 5</b>	O texto expositivo	Estruturas do texto expositivo	Estruturas do texto expositivo	As estruturas do texto publicitário
<b>Unidade 6</b>	A argumentação	Componentes básicos da argumentação	A argumentação	O texto argumentativo
<b>Unidade 7</b>	Recursos da linguagem poética	As imagens na poesia	Recursos da linguagem poética	O espaço e a forma no poema
<b>Unidade 8</b>	Imagens que narram: a linguagem dos quadrinhos	Os apelos da publicidade	Imagens que explicam	Os recursos da linguagem publicitária

Conforme mostra a Tabela 6, as unidades estão estruturadas em torno de um tema vinculado a aspectos da construção de tipos ou gêneros textuais, por meio dos quais a leitura, a produção textual e a reflexão sobre os aspectos linguísticos são estudadas. Essa forma de condução favorece um estudo gradual dos conteúdos, uma vez que os alunos poderão, ao longo dos quatro anos do Ensino Fundamental, tomar conhecimento dos aspectos que dão sustentação a cada tipo e gênero textual se bem conduzidos pelo livro didático e complementados pelo professor quando o livro escolar apresentar lacunas que precisam ser preenchidas.

Essa tabela, no entanto, torna bem evidente que a tradição do gênero narrativo, gênero tipicamente escolar (literário e não-literários), mantém-se nos livros didáticos, que é mais contemplado do que o poético, já que textos descritivos são associados a narrativas. Das oito unidades que compõem cada volume da coleção, apenas uma trabalha o texto poético, o que vem confirmar o pouco valor atribuído ao gênero.

A coletânea de textos da Coleção 2 apresenta textos autênticos, não escritos especialmente para os livros didáticos, embora ainda com um número elevado de textos fragmentados ou curtos, como forma de se adequar às necessidades da unidade e, prioritariamente, ao estudo das questões da língua. Observa-se, porém, o cuidado em preservar uma estrutura coerente que não mutile demasiadamente o texto, como forma de manter a estrutura básica que marca cada gênero.

A coleção tem por finalidade possibilitar uma progressiva ampliação da habilidade de uso da linguagem, sobretudo pela forma como integra leitura, conhecimentos textuais e produção de textos. Os conhecimentos linguístico-textuais salientam a metalinguagem e os conceitos, seguidos de exemplificações, com a finalidade de facilitar a apreensão dos conteúdos.

Em relação à leitura de textos escritos, os PCNs enfatizam:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (BRASIL, 1998b, p. 69).

As propostas de leitura do texto lírico, na Coleção 2, promovem, apenas em parte, um processo de reflexão sobre o texto, sobre sua organização e sobre a forma de sua composição como contributo para seu sentido. Há questões bem formuladas que favorecem a

elaboração de inferências, que exigem um processo reflexivo e crítico, evidenciando a preocupação de ouvir o leitor, que conduzem o aluno a pensar sobre a linguagem e sobre como a forma contribui para o significado do conteúdo, há, porém, questões em que basta o aluno identificar informações no texto, sem que se exija um esforço cognitivo maior.

O ensino de aspectos formais como rima, estrofes, métrica e versos ainda são trabalhados de forma mecânica, sem que haja a preocupação em apreciar a sonoridade, a musicalidade e em estabelecer as relações de sentido que esses elementos trazem para o poema. O professor, diante disso, precisa tomar a frente, refazer a proposta de leitura de modo que os alunos possam ler o texto de forma mais prazerosa e natural, perceber a sensibilidade que ele desperta, sentir o prazer proporcionado pela leitura e analisar como cada aspecto do poema é importante na sua construção, contribuindo, com esse procedimento, para a ampliação de sua experiência enquanto leitores.

Os textos literários apresentam uma variedade considerável de autores: há autores brasileiros de renome como Luis Fernando Veríssimo, Guimarães Rosa, Clarice Lispector, Jorge Amado, Raul Bopp e uma forte presença de autores estrangeiros: ingleses, como Joseph Conrad, William Shakespeare; americanos, como Mark Twain, Ray Bradbury; franceses, como Julio Verne; Edmond Rostand. A poesia lírica é representada pelos poetas nacionais: Carlos Drummond de Andrade, Castro Alves, Vinicius de Moraes, Francisco Karam, Roseana Murray, Sérgio Caparelli, Ulisses Tavares, Ferreira Gullar, Mario de Andrade e pelo poeta italiano Guillaume Apollinaire. Os textos informativos são provenientes de diferentes fontes: jornais, enciclopédias, sobretudo de revistas de grande circulação no país, como *Isto é*, *Época*, *Galileu*, entre outras. Essa seleção variada de autores e de textos, provenientes de diferentes suportes e diferentes culturas, é importante, visto que coloca o aluno em contato com a diversidade da produção existente.

Um aspecto em que se constata uma preocupação maior com a inserção de textos no livro didático é que todos, mesmo quando se trata de fragmentos, apresentam referências bibliográficas. A presença da autoria e das fontes do texto é importante, porque permite ao leitor manter contato com o original e contribui para que o professor possa fazer a recuperação desses textos em sala de aula.

Embora a qualidade dos textos literários esteja em consonância com as exigências da leitura no Ensino Fundamental, a proposta de exploração da poesia, no livro didático, não investiga esse gênero textual em toda sua especificidade e profundidade em relação às suas possibilidades estéticas. O trabalho encontra-se diluído em outros textos e fragmentos de textos. As propostas precisam ser ampliadas para que os jovens leitores, nas instituições

escolares, possam adquirir as condições de apreciar e avaliar, pela experiência e compreensão, as formas de ler características dessa composição literária. A mediação do professor é fundamental para preencher as lacunas e as deficiências do livro didático e pode contribuir para que a poesia se torne um texto apreciado não só no ambiente escolar, mas que esse gosto se alastre para a sociedade, fazendo com que as pessoas percebam a importância desse gênero, que fala de um modo tão especial da vida e do modo de ser humano.

Na próxima seção, será apresentada uma proposta possível de leitura de um poema que compõe a Coleção 2.

### 5.2.2 A proposta de ensino de leitura do texto poético na Coleção 2

O texto literário é o tipo de texto cujo valor e significado estão em seu aspecto estético-literário, que lhe é transmitido pelos elementos característicos que entram na composição de sua estrutura e pela capacidade de provocar no interlocutor o prazer estético. O artista, nele, expressa suas emoções, seu estado de espírito, sua forma de sentir e ver o mundo, utilizando-se, para isso, da linguagem e de todos os recursos expressivos que ela coloca à disposição.

Retomando Candido (1993) e Aguiar (2000), na seção dedicada à leitura literária, os teóricos mostram que cada texto requer uma abordagem adequada à sua natureza. Candido (1993) afirma que a leitura detalhada de um texto poético é fundamental, porque cada leitura conduz a novos sentidos. O texto faz emergir sensações e sentimentos, e as primeiras impressões, manifestas por meio da leitura, são importantes. Elas são o ponto de partida para a percepção, a interpretação e o juízo de valor do poema. Entre a impressão e o juízo, o estudioso afirma que é preciso realizar um trabalho minucioso de separação, análise e de comparação para que se possa perceber, compreender e julgar o texto.

Para Aguiar (2000), a aproximação de uma obra literária está alicerçada na capacidade de o leitor reproduzir a estória ou o poema; de visualizar a forma característica de sua construção; de fazer estudo minucioso dos elementos internos e externos que colaboram para seu sentido; de questionar as razões pelas quais foram utilizados para, finalmente, poder chegar aos sentidos da obra.

As considerações desses teóricos, já discutidas na seção *A leitura literária: elementos de compreensão segundo críticos literários*, levam à compreensão de que a leitura

de um texto literário é um trabalho meticuloso, que exige que o leitor coloque todos os seus conhecimentos textuais, culturais, sociais e vivenciais para a compreensão do texto.

Tendo como base as considerações dos críticos literários, aqui discutidas, será apresentada uma das possibilidades de leitura do poema *Urgente!*, de Sérgio Capparelli (Figura 2), da Coleção 2, um dos poemas que compõe a sétima unidade, da seção *Leitura*, do volume destinado à 8ª série do Ensino Fundamental, cuja temática é *O espaço e a forma no poema*, como modo de estabelecer um contraponto à abordagem de leitura apresentada no livro didático.

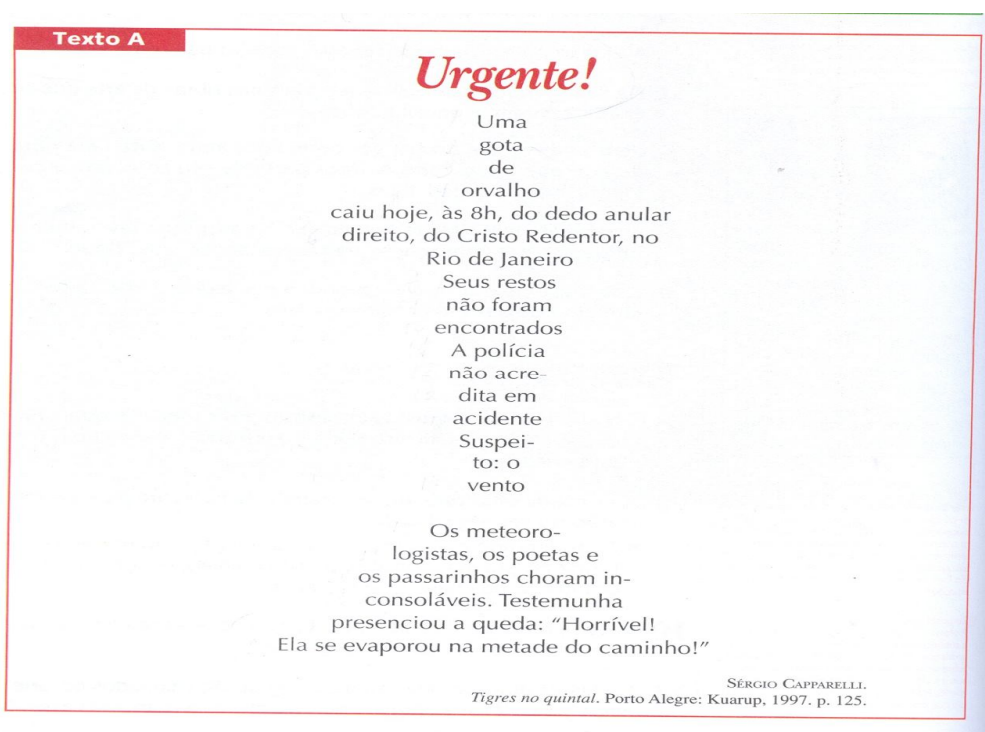


Figura 2: Poema *Urgente!*  
Fonte: Kanashiro (2006, p. 254).

Que ideias e pensamentos um texto com o título *Urgente!* evoca em nossa mente? Semelhante título evidencia que tipo de texto? Em que gênero se enquadraria? O que lembra a forma do poema? Esses questionamentos, lançados aos alunos, podem ser o ponto de partida para inferências geradoras de determinadas expectativas que poderão ser confirmadas ou modificadas no decorrer da leitura. Essas informações, somadas a outros elementos textuais e não-textuais, contribuem fortemente para a compreensão do texto e provocam a motivação do aluno para sua leitura.

O poema *Urgente!* chama a atenção, à primeira vista, por se utilizar, para a construção de seu universo reinventado, de uma enorme elaboração que envolve não só a linguagem verbal, mas inúmeras possibilidades expressivas que o gênero permite: uso poético do espaço, de imagens, jogos semânticos e rompimento com a forma tradicional do poema. A análise da estrutura externa de um poema revela muito de seu significado geral, como discute Barreto (1997). À primeira vista, o poema revela uma configuração gráfica peculiar. Está inserido numa página branca num quadro especial, da qual se destaca um desenho esboçado pelos próprios caracteres tipográficos que lembram a imagem do Cristo Redentor, localizada no topo do morro do Corcovado, na cidade do Rio de Janeiro.

Aguiar e Silva (1984) ressalta que a disposição gráfica tem na poesia lírica uma função semiótica relevante. No poema *Urgente!*, o espaço tipográfico e a disposição geométrica das palavras no espaço constituem aspectos fundamentais para seu sentido. Trata-se de um poema visual e tal tipo de texto, dependendo da experiência de cada leitor, possibilita vários caminhos de leituras, cabendo-lhe, com base nos índices textuais, fazer sua interpretação do texto. Um poema visual tem dupla forma de leitura: é preciso ler a poesia e ler visualmente o seu sentido: sons que formam desenhos, formas geométricas que criam imagens, composições com letras que evocam sentimentos. O sentido desse tipo de texto não se encontra apenas nas palavras, ele é construído pela forma como os aspectos constitutivos do poema estão organizados no espaço da página, razão pela qual um dos primeiros pontos a ressaltar é o exame de sua estrutura visual, para só então fazer a leitura do poema e um exame minucioso das partes que o compõem, construindo, gradualmente, o seu significado, num processo interativo envolvendo autor, texto e leitor.

A primeira leitura do texto já revela que se trata de um tema bastante incomum: uma gota de orvalho, vítima de uma tragédia. Trata-se de um suicídio ou um crime? O poema revela que uma gota caiu do dedo anular direito do Cristo Redentor. A queda da gota foi provocada? Foi um suicídio premeditado? Foi um acidente? “A polícia / não acre- / dita em / acidente” (FIGURA 2), afirma o eu-lírico.

A estranheza da temática é causada tanto pelo título (*Urgente!*), próprio de um noticiário policial, quanto pela linguagem, cujas expressões e construções (seus restos não foram encontrados, acidente, polícia, suspeito, testemunha) lembram texto jornalístico. Uma cena banal (a gota de orvalho que caiu do dedo do Cristo Redentor) transforma-se em algo incomum.

O poema *Urgente!* tem uma estrutura gráfica em que se distinguem duas estrofes, que evidenciam dois momentos distintos: apresentação do fato em si e um fecho em que se



mostra a consternação de diferentes seres, inclusive com o parecer da testemunha diante do fato.

O poema é formado por meio de “encadeamento”, que agrupa os versos e traz ritmo ao poema. Nos primeiros versos, apresenta a protagonista (vítima): a gota de orvalho. Em sua apresentação, cada palavra ganha ênfase, compondo, pelo “encadeamento”, uma organização peculiar. No quinto e sexto versos, o poema ganha velocidade, e as palavras se unem para anunciar uma série de informações sobre o fato (o que aconteceu, quando e onde ocorreu o acontecimento), voltando a separar-se após o sétimo verso e a desmembrar-se a partir do décimo segundo, até o momento em que se esgota a informação sobre a tragédia. Ainda em pedaços, em processo gradativo, as palavras e expressões se unem no último verso, assim como se aliam, na última estrofe, os diferentes seres que lamentam o fim trágico da gota de orvalho. Dessa forma, o eu-lírico mostra a repercussão e a consternação causada pelo fato.

Do oitavo ao décimo sétimo versos, a atenção desloca-se para o resultado das investigações. Do décimo oitavo ao vigésimo primeiro versos, o foco de atenção se volta para a reação provocada pela queda da gota, sobretudo para aqueles diretamente envolvidos ou afetados pelo fato: “Os meteoro-/ logistas, os poetas e/ os passarinhos choram inconsoláveis.” (FIGURA 2). No vigésimo primeiro verso, uma testemunha da queda é anunciada e manifesta-se em relação ao fato. No verso final, narra-se o que aconteceu, porém o enigma se mantém. Por que aconteceu? Foi um crime, acidente ou suicídio? A disposição dos elementos tipográficos acompanha a descrição da narrativa dos fatos, marcando cada momento, conforme se percebe pela distribuição dos versos na página, pela repartição das palavras e pela ausência da pontuação final na primeira estrofe.

A palavra *Urgente!*, em vermelho, formada por caracteres maiores que os utilizados na constituição dos versos, no alto da página, chama a atenção e sugere que se trata de um apelo e um alerta: é preciso urgência no combate à violência que assola o país. As marcas da queda da gota de orvalho estão evidenciadas pelas palavras dilaceradas ao longo do poema e pelas exclamações dos versos finais que reforçam seu trágico e definitivo fim. A estrutura visual aliada à verbal denuncia um problema social presente cotidianamente na realidade, que atormenta o homem moderno: mais um crime sem solução numa grande cidade.

O emprego da pontuação é outro aspecto revelador dos efeitos de sentido do poema. A falta de pontuação final na enunciação corresponde à ausência de explicações e respostas para o fato; a vírgula marca, de forma enfática, as circunstâncias (data, hora, local)

do acontecimento. A pontuação é retomada, na última estrofe, para deixar claro o sentimento de perda, revelador da comoção causada pela tragédia.

Em relação à categoria gramatical das palavras, há predomínio de substantivos, marcantes no fato jornalístico e reveladores do envolvimento em relação ao acontecimento. A construção sintática do poema fornece uma série de indícios ao leitor para a compreensão do texto. Com uma estrutura marcada por sujeito e verbo intransitivo, o eu-lírico vai evidenciando a impotência diante da tragédia “Uma / gota / de / orvalho / caiu.../”; “Seus restos / não foram / encontrados”; “Os meteoro- / logistas, os poetas e / os passarinhos choram in- / consoláveis.” (FIGURA 2), ao mesmo tempo que acentua a semelhança com o discurso jornalístico, no qual a estrutura sintática deve ser a mais clara possível para a compreensão dos fatos noticiados.

O desenho formado pelas palavras, por meio dos caracteres tipográficos, representa um paradoxo: a imagem que remete à ideia do Cristo Redentor abrindo os braços expressa acolhimento, mas também lembra a cruz, símbolo da morte e de sacrifício. Essa configuração espacial do texto pode se apresentar como elemento extremamente significativo para a compreensão geral do sentido do poema.

A semelhança com o discurso jornalístico evidencia-se também pela forma como o eu-lírico conduz a narração da descrição do acontecimento: narra os fatos de forma objetiva, procurando descrevê-los de forma impessoal. Igualmente, informa por meio de uma linguagem constituída de palavras e expressões próprias do noticiário jornalístico. O texto é formulado tendo como finalidade atender às seguintes questões: Quem? O quê? Quando? Onde? Por quê? Todas essas questões têm respostas, exceto a última que, apesar de se ter um suspeito, continua sem uma explicação clara.

A queda da gota é a metáfora da tragédia que assola o homem contemporâneo que se vê impotente, privado de sua liberdade, diante de forças violentas que o assombram, cotidianamente. O poema coloca-nos diante do trágico, que causa incômodo, sensibiliza e provoca reflexão sobre a vida na sociedade moderna. Desse modo, cada elemento do poema vai sendo tecido para contribuir para seu sentido global, por meio da interação que se estabelece entre a estrutura gráfica e a escritura poética. A associação da linguagem visual e verbal transforma um acontecimento rotineiro e banal em algo incomum, que movimenta, causa comoção e tristeza. O poema obriga o interlocutor a rever suas crenças, atitudes e olhar e, com isso, a gota ganha uma dimensão metafórica, levando à reflexão sobre a existência humana, num mundo em que a vida está perdendo seu valor.

Num sentido mais literal, essa seria uma primeira leitura do poema. Entretanto, ao refletir sobre a relação entre o enunciado – uma gota de orvalho que cai – e as consequências advindas do fato (dor, tristeza gerada, repercussão que o acontecimento ganha na sociedade), percebe-se a existência de uma incongruência. Por que o poeta tem como tema a queda de uma gota de orvalho? Por que a queda de uma gota de orvalho causaria tanta dor? Nesse sentido, o texto aponta para uma alegoria. A associação de termos e idéias, aparentemente, desvinculados entre si propõe um enigma ao leitor que, para buscar a chave para sua interpretação, precisa percorrer as pistas sugeridas pelo texto, bem como recorrer ao seu repertório textual, cultural e social, conforme discute Iser (1996).

O eu-lírico transforma a queda da gota numa notícia de grande vulto. O próprio título evidencia esse chamado: anuncia algum acontecimento trágico que demanda atenção: “Urgente!”. Grafado em vermelho, com caracteres muito maiores em relação ao texto, o título é um elemento fundamental no discurso jornalístico e ganha relevância sobre os demais elementos que entram na composição do texto, já que a maioria dos leitores lê apenas o título dos textos publicados. Desse modo, a forma de sua apresentação é determinante para a leitura integral ou não do texto, provocando a aproximação do leitor.

A disposição gráfica do poema – o desmembramento das palavras e expressões, a organização dos versos e estrofes formando a imagem que lembra a estátua do Cristo Redentor, símbolo público não só da cidade do Rio de Janeiro, mas nacional e internacional – contribui para chamar a atenção e mostrar que se trata de uma notícia relevante.

A linguagem (termos e expressões) empregada, assim como a estrutura sintática estão em consonância com o discurso jornalístico, vinculado a matérias sensacionalistas. Num primeiro momento, o eu-lírico apresenta o fato noticioso, em que mostra os acontecimentos que geraram a notícia e as circunstâncias do acontecimento: tempo, lugar, situação do evento. A importância do evento é evidenciada pelas suas consequências (identificação, choro, lamento, consternação). Para dar mais veracidade e credibilidade ao fato, o eu-lírico apresenta a declaração da testemunha, que revela sua indignação.

O poema mostra que a mídia confere a uma gota que cai – um fato inexpressivo e corriqueiro – e das consequências que dela advém: choro, indignação, dor, *status* de uma notícia de cunho público e alarmante. A sucessão de metáforas (a queda da gota, o acidente, o suspeito, o choro, a testemunha) torna-se alegoria dos efeitos provocados pela mídia diante de fatos cotidianos e banais. Por meio de tais índices, pode-se inferir que o eu-lírico está, com isso, ironizando a prática comum da mídia de levar o público a assumir posturas extremadas, como comoção, euforia, indignação e outras, diante de fatos habituais, de cunho

exclusivamente privado, e discuti-los numa dimensão pública que não lhes cabe. Assim, transforma esses eventos em notícias alarmantes, de cunho sensacionalista, com o objetivo de chamar a atenção e o interesse do público e de gerar, nele, grandes expectativas. Portanto, vê-se que, na verdade, a palavra gota configura-se, no texto, como uma metáfora de qualquer acontecimento dessa natureza, como os atos da vida privada de pessoas públicas (artistas, políticos, determinados profissionais, entre outras) e até de pessoas comuns.

Nesse sentido, pode-se concluir que o eu-lírico intenciona, na verdade, fazer uma crítica à sociedade consumista das mídias, que “criam a realidade”, que transformam fatos habituais, sem importância, em noticiosos que ganham as páginas de jornal, que geram comoção, que movimentam e influenciam fortemente a consciência pública de forma manipuladora, desviando a atenção para o vazio e o estéril. Nesse sentido, poder-se-ia lembrar das cenas/fatos dos *Big Brother* transformados em assunto nacional, quando não passam da mais ordinária cotidianidade alçada a uma falsa relevância.

Ao ironizar um discurso que quer questionar, o eu-lírico utiliza-se da mesma ferramenta empregada pela mídia para convencer, comover, chamar a atenção do público, ou seja, o discurso jornalístico, apresentado em forma de verso, lembrando o discurso poético. Assim como é uma falácia muitas das notícias sensacionalistas veiculadas pela mídia, o eu-lírico constrói sua crítica por meio de um “pseudopoema”, já que sua estrutura é característica de texto jornalístico.

Observando tais aspectos relativos à construção do poema, pode-se dizer que sua característica principal, como construção literária, é a ironia, uma vez que o eu-lírico alça um fato corriqueiro a um acontecimento extraordinário que merece atenção. Entretanto, ao transformar a realidade em conteúdo poético, o eu-lírico ironiza toda a situação elencada em seu poema. Essa ironia está presente, por exemplo, quando o eu-lírico remete ao fato de que “os meteo-/rologistas, os poetas e/ os passarinhos choram in/consoláveis” (FIGURA 2) a queda da gota. O discurso, ao transformar a queda da gota em matéria poética, evidencia que o eu-lírico, na verdade, intenciona criticar a realidade retratada pelo texto, isto é, o poder de influência da mídia de transformar aspectos banais em fatos relevantes, movimentando, de acordo com seus interesses, a sociedade. Com isso, está ironizando a ausência de lógica e de bom senso da mídia, no mundo contemporâneo, que banaliza a racionalidade e a inteligência do povo. Portanto, o texto é uma espécie de alegoria, em que o eu-lírico questiona a realidade vivenciada pela mídia atual.

A mídia, com seu poder de instituir o que é ou não real, de decidir os temas que deverão ser discutidos pelo público ou de excluí-los das discussões, consegue forjar a mente.

A imagem geométrica, formada pelas palavras que lembram uma cruz, revela que, ao incorporar o apelo imposto pela mídia e deixar-se manipular, sacrifica-se a consciência crítica. A cruz é, portanto, a metáfora da morte do sentido crítico. Ao homem consciente, às artes e à natureza, só restam o lamento, o sentimento de perda.

A proposta de leitura do poema *Urgente!*, no livro didático, na seção *Estudo do texto* (ANEXO J), está ancorada em cinco questões. Na subseção *Os sentidos do texto*, solicita-se, em primeiro lugar, ao aluno-leitor que expresse: *1 Qual o assunto do poema Urgente!?* (KANASHIRO, 2006, v. 4, p. 256). De acordo com Aguiar (2000), essa aproximação do texto permite que o aluno se expresse sobre a temática, revelando a sua forma particular de compreensão do texto. No entanto, como um poema articulado por linguagens entrelaçadas, linguagem verbal e visual, no arranjo das palavras no espaço, antecedendo à questão apresentada, outros aspectos deveriam ser enfocados, de modo a contribuir, de forma gradual, para uma maior compreensão do tipo de relação que o sujeito lírico estabelece com o mundo por meio do texto.

Enquanto um poema também visual, a proposta de leitura deveria estar voltada, num primeiro momento, para a investigação da forma do poema, para o que a disposição gráfica lembra e evoca no interlocutor. O exame de sua estrutura externa é essencial, por permitir um primeiro contato com as características formais do poema e fornecer indícios que poderiam colaborar para sua leitura. O título é outro elemento de destaque no poema, que evidencia uma série de indicações para a compreensão do sentido do poema, entretanto não é mencionado no estudo do texto.

Vistos estes pontos, ainda que sob um primeiro olhar e após a leitura do poema, a questão 1 proposta pelo livro didático seria bastante produtiva, uma vez que o interlocutor já teria construído alguns alicerces para produzir suas impressões iniciais sobre o assunto do poema. Da forma como é apresentada, a questão torna-se inconsistente, leva o interlocutor apenas a reproduzir literalmente o que o poema, num primeiro contato, mostra.

Realizado esse exame inicial, a questão 2, voltada para a relação forma/conteúdo, *O que a forma do poema tem a ver com o assunto?* (KANASHIRO, 2006, v. 4, p. 256), abre espaço para o interlocutor se colocar diante do texto. Para o aluno responder a questão, deverá, no entanto, examinar o desenho do poema na página, a organização e o tamanho dos versos e estrofes, o arranjo e o corte das palavras e expressões, os termos empregados na composição poética, a linguagem conotativa. *Urgente!* apresenta certa complexidade. Assim, para se estabelecer a relação entre forma/assunto, conforme propõe Amora (1971), é fundamental que o leitor faça uma série de associações e amarrações que envolvem o exame

dos diferentes níveis presentes no texto – gráfico-espacial, fônico, lexical, semântico e sintático. O livro didático, entretanto, não encaminha o interlocutor para o exame de tais aspectos. Sem uma proposta que conduza o aluno a comparar, fazer associações, buscar informações e fazer a investigação dos diferentes níveis de construção do poema, fica difícil estabelecer a relação forma/ assunto, conforme solicitam os autores do livro didático. Ao propor essa questão, os autores não levaram em conta que, para respondê-la, os alunos deveriam ter sido conduzidos a refletir sobre outros aspectos do texto que permitiriam a construção de sentidos pertinentes para a forma gráfica do poema.

A questão 3 traz o seguinte encaminhamento: *Embora seja um poema, o texto traz expressões como “A polícia/ não acre- / dita em acidente / Suspeito: o / vento”. Em que tipo de texto essas expressões costumam aparecer? Justifique no caderno sua resposta e dê mais um exemplo* (KANASHIRO, 2006, v. 4, p. 256). Para responder a questão, exige-se o estudo minucioso da linguagem, das palavras e expressões utilizadas pelo eu-poemático para mostrar seus sentimentos e sua visão. O poema é tecido por uma linguagem representativa do discurso jornalístico, própria do noticiário policial. Assim, a questão é bastante oportuna, porque permite que o aluno-leitor busque, em seu repertório textual, elementos para preencher as lacunas e, dessa forma, justificar seu ponto de vista. Em relação ao exemplo solicitado, a forma como foi encaminhada não deixa claro o que se está querendo do leitor, se o exemplo deve ser extraído do próprio poema ou se deverá buscá-lo em seu repertório, além do que pouco acrescenta à compreensão do texto. Diante da questão solicitada, o aluno ficará sem saber o que se espera dele e acabará por apresentar qualquer expressão para que possa cumprir a tarefa. A clareza dos enunciados é fundamental para o êxito do trabalho em qualquer etapa da aprendizagem.

A proposta 4 traz algumas contribuições importantes para a compreensão do sentido do texto: *O eu lírico conta o ocorrido como se tratasse de um crime. Responda em seu caderno. a) Quais características do texto permitem que se chegue a essa conclusão? b) Em se tratando de um acontecimento real o fato justificaria esse tratamento? Por quê? c) Explique por que, ao tratar o acontecimento desse modo, o texto dá dimensão poética à queda e à evaporação da gota* (KANASHIRO, 2006, v. 4, p. 256). A proposta de leitura pressupõe um leitor capaz de realizar o exame do tipo de linguagem (expressões e termos) empregada para a composição do poema; da estrutura sintática de que os versos são formados; a análise do título, típico de matéria sensacionalista, que tem como fim atrair a atenção do leitor para a investigação da forma como os fatos e a sucessão de informações relacionadas ao acontecimento são apresentados; do desenho geométrico, cuja imagem evoca a ideia de uma

cruz, ou seja, lembrança de morte e sacrifício. Assim, o entrelaçamento dos níveis sonoro, semântico, sintático, gráfico e lexical concorre para que se chegue ao sentido do poema, como mostram Cortez e Rodrigues (2005). Da mesma forma, a questão 4 c) pressupõe um leitor muito bem preparado, com conhecimento dos protocolos e dos códigos do texto poético, de tal modo que consiga estabelecer o vínculo entre as informações presentes no poema; um interlocutor capacitado para perceber a força da linguagem metafórica e a incongruência da dimensão atribuída ao acontecimento, já que se trata de uma gota que cai do dedo de uma estátua, portanto, um fato natural, irrelevante, que não causaria nenhuma repercussão, porém, no poema, recebe um tratamento ímpar, criando a ironia no texto. Pressupõe, como leitor, um sujeito que percebe a estranheza dos fatos e, diante disso, busque outras referências, conhecimentos prévios em relação a aspectos textuais e vivenciais para poder responder e justificar a questão, conforme solicitado. Diante das condições de ensino de leitura literária em nosso país e da forma como apresentada no livro didático, sem a mediação do professor, dificilmente o aluno conseguirá trilhar tal caminho.

A questão 5, *O que o eu lírico sugere quando diz: “Os meteoro- / logistas, os poetas e/ os passarinhos choram in- / consoláveis [...]”* (KANASHIRO, 2006, v. 4, p. 256), conduz o leitor a indagar por que razão o eu-lírico apresenta seres tão diferentes para testemunhar a indignação diante do fato. Por que tal fato causou tanta comoção? A questão tem como fim levar o leitor a examinar a linguagem para que possa perceber a ironia que permeia todo poema e conduz uma crítica à realidade social na modernidade. No entanto, como as questões, de modo geral, atêm-se apenas a alguns níveis do texto, torna-se questionável se a abordagem, como conduzida, traz contribuição para que o interlocutor faça inferências adequadas para a leitura do poema e se colabora para que o interlocutor perceba a linguagem metafórica presente no poema e, desse modo, compreenda a crítica que o poema conduz por meio de seu discurso irônico.

Na seção *Em foco: o espaço e a forma no poema*, retoma-se a abordagem relativa ao texto. Indaga-se: *De que maneira a forma do poema Urgente! contribui para o que o eu-lírico quer dizer?* (KANASHIRO, 2006, v. 4, p. 258). A investigação do espaço em branco na página, do qual emerge o desenho geométrico, que remete à ideia da imagem do Cristo Redentor, é extremamente significativa para a crítica que o eu-lírico apresenta. A imagem, símbolo fortemente representativo na cultura cristã, evoca a lembrança do sacrifício e da morte do filho de Deus para a libertação do homem. As linguagens visual e verbal (forma geométrica, disposição dos versos e estrofes, termos e expressões, organização das frases) entrelaçam-se e ganham força metafórica. A queda da gota de orvalho passa a representar o

poder de manipulação do sujeito pela mídia. A mídia massifica e aliena o sujeito. Ao aceitar tal condição e sem refletir, a mídia transforma-o em um sujeito acrítico, reproduzidor daquilo que lhe é imposto como verdade. A cruz, por esse viés, passa a representar a morte do senso crítico. Para chegar a tal compreensão, no entanto, exige-se do leitor um rigoroso estudo do texto e dos vários níveis de sua composição. Reitera-se, dessa forma, a importância de se trabalhar, e de forma consistente, os diferentes aspectos que concorrem para a composição do poema, com a preocupação de conscientizar os alunos dos processos de construção do texto poético para que possam chegar a tal nível de entendimento.

Ao apresentar a proposta de leitura do poema *Chove*, de Guillaume Apollinaire, na 3ª questão, os autores propõem *Que efeito a organização e a forma desses poemas produz no leitor?* (KANASHIRO, 2006, v. 4, p. 258). Espera-se que o leitor analise a forma dos poemas, a disposição das palavras, dos versos e das estrofes e olhe, mais atentamente, o nível gráfico-espacial, a fim de que passe a perceber as múltiplas possibilidades de apresentação da poesia. Tal exame é fundamental para que perceba que o aspecto visual associa-se ao verbal para a compreensão do sentido do texto. Por meio dessa investigação, o aluno terá condições de expressar os efeitos que tal junção lhe provocou, terá elementos para questionar a incoerência da dimensão atribuída à queda da gota e, com isso, perceber a ironia presente no texto e posicionar-se diante da crítica apresentada pelo eu-lírico.

Como a abordagem tem como público-alvo alunos do 4º ciclo, portanto, fase final do Ensino Fundamental, supõe um leitor com conhecimento das características do texto poético, isto é, com um repertório de experiências relevantes de leitura de poesias, por isso, muitos aspectos fundamentais para a compreensão do poema não foram trabalhados de forma direta. A análise mostra que a proposta de leitura para o poema *Urgente!* apresenta questões abertas, em que o leitor tem espaço para buscar seus conhecimentos, para fazer relações, para expor seu ponto de vista, contudo traz poucos elementos para conduzir ao conhecimento da natureza específica da poesia lírica, para a construção dos fundamentos da leitura literária, já que não explora, adequadamente, os diferentes níveis do poema – sua composição gráfica, o aspecto lexical, a construção sintática, o tipo de linguagem, a combinação/repartição das palavras, a presença/ausência da pontuação, a organização dos versos e estrofes, as figuras de linguagem – que asseguram a especificidade do ato perceptivo.

Como os processos peculiares de construção do texto poético precisam ser objeto de exame e conscientização para que os alunos possam se tornar leitores proficientes, um texto precisa ser explorado em seu todo. O fato de privilegiar apenas algumas questões para sua interpretação significa que não há um planejamento consistente para a apreensão do modo



lítico. No processo de formação do leitor, parece ser infrutífero trabalhar uma grande quantidade de poemas, explorando, em cada um, apenas os aspectos que, nele, são mais latentes. Ao selecionar um texto para estudo, ele deve ser examinado em todos os níveis e de forma verticalizada e minuciosa para que, dessa forma, o aluno-leitor possa perceber como cada elemento se manifesta no texto e qual sua contribuição para seu sentido global.

As propostas de leitura para a poesia na Coleção 2 serão analisadas a seguir.

### 5.2.3 Do processo gradativo do ensino da poesia

A presente seção tem como finalidade mostrar como a Coleção 2 propõe a leitura da poesia lírica nos volumes destinados ao 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental.

No Guia do professor, na parte destinada a apresentar a *Estrutura da coleção*, os autores mostram que a concepção de leitura está fundamentada em um “processo de compreensão, do qual participam tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios” (KANASHIRO, 2006, p. 9). Assim, o ato de ler constitui-se, de acordo com o Guia, em uma atividade marcada pela participação ativa do interlocutor, que realiza um processo contínuo de previsão e inferência, baseado em seu conhecimento linguístico, seu conhecimento das especificidades textuais e conhecimento da realidade no processo de compreensão do texto.

Como a questão central que move esta dissertação é analisar como se apresentam as propostas de leitura da poesia no livro didático, avaliar se os protocolos e as convenções da poesia lírica estão presentes na coleção e se a forma como estão encaminhados contribui para a formação literária, a investigação centrou-se em analisar um tipo de texto literário com características especiais, a poesia lírica. Diante disso, pergunta-se: A poesia lírica é contemplada na coleção didática? Em relação a esse gênero, a coleção apresenta uma sequência e gradação de trabalho? Há uma proposta efetiva de apreensão de seus protocolos e de suas convenções? Para ter clareza quanto à abordagem de leitura de tal gênero textual, foi analisada a seção *Estudo do texto* das unidades dedicadas à poesia que, conforme já mencionado na seção anterior, subdivide-se em *Os sentidos do texto* e *Em foco*.

Os PCNs determinam que “[...] a unidade básica do ensino só pode ser o texto” (BRASIL, 1998b, p. 23). Na Coleção 2, constata-se que o texto é o elemento norteador de todas as unidades do livro. Em todos os volumes, o foco de estudo da sétima unidade é o texto poético. A unidade traz um número considerável de textos de poetas renomados. A coleção

faz dos tipos e dos gêneros o tema estruturador de suas unidades. Trabalha, na 5ª série, os *Recursos da linguagem poética*; na 6ª série, *As imagens na poesia*; na 7ª série, novamente os *Recursos da linguagem poética*; e, na 8ª série, *O espaço e a forma no poema*.

A análise mostra que os conteúdos-temas são trabalhados, ao longo das unidades destinadas ao estudo do texto poético, por meio de poemas, letras de música, textos publicitários e narrativos, em que os recursos em foco apresentam-se de forma mais evidente.

No livro produzido para a 5ª série, a unidade denominada *Recursos da linguagem poética* traz, na *Chave da unidade*, a pintura *Vida Campesina*, de Marc Chagall, 1925, por meio da qual introduz um estudo sobre esses recursos. Uma pequena biografia do autor complementa a contextualização da obra. A seção *Sobre os próximos textos* conduz a pré-leitura do primeiro e segundo textos que serão objeto de discussão, promovendo-a por intermédio de consulta ao dicionário da palavra que dá título ao texto, de levantamento de hipóteses sobre o assunto e a forma do texto, com a finalidade de investigar o nível de conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero ou o foco de interesse da unidade. Apresenta uma breve biografia de Carlos Drummond de Andrade, autor do poema *Sentimental*, primeira leitura da unidade, e de Castro Alves, autor de *Tirana de Lucas*, autor da segunda leitura.

Essa forma de encaminhamento é bastante importante, porque contribui para a ampliação da capacidade de construir um conjunto de pressuposições, tendo como base os conhecimentos prévios que o aluno possui sobre o tema, o gênero, os aspectos formais, os dados da obra e do autor, conforme os objetivos de ensino de Língua Portuguesa nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998b).

Na seção *leitura*, os textos apresentam-se em destaque, em página própria, contendo informações sobre sua origem e ilustrações condizentes ao seu sentido. A seção *Estudo do texto* contém um pequeno glossário ao lado da página. Na primeira parte da seção, denominada *Os sentidos do texto*, trabalha-se a exploração das possibilidades significativas dos versos de cada estrofe do poema *Sentimental*: sentimentos do eu-poético, o sonho e a realidade, a crítica implícita no poema. Um pequeno quadro explicativo faz a distinção entre o sujeito que fala no texto narrativo e no texto poético. No segundo poema, *Tirana de Lucas*, são discutidas as ideias relacionadas aos elementos da natureza, aos sentidos da palavra tirana, para, após essas etapas, procurar estabelecer uma inter-relação entre os dois poemas, a respeito do assunto, do eu-poético e da pessoa amada.

Observa-se que há preocupação de explorar o eu-lírico nos dois poemas, de que os alunos questionem e reflitam sobre cada palavra, frase ou expressão empregadas nos textos e,

ao mesmo tempo, de mostrar que tais textos têm características próprias que precisam ser levadas em consideração no momento da leitura.

Na subseção *Em foco*, o estudo inicia-se com a noção de verso e estrofe. Solicita-se ao aluno que identifique sua construção em cada texto. Há um quadro conceitual em cada uma das questões para auxiliar e reforçar a compreensão do elemento em estudo. A proposta mostra que o modo de organização do poema está condicionado à escolha do poeta e solicita ao aluno que observe como os poemas foram construídos (suas semelhanças e diferenças) em relação à métrica, às sílabas poéticas, aos tipos de versos (regulares e irregulares) e ao ritmo. Esse modo de organização das questões possibilita que o aluno receba informação teórica e, simultaneamente, possa verificar como isso se manifesta no texto, mas não há preocupação de investigar a contribuição desses elementos para seu sentido e para sua expressividade.

Na quinta e na sexta questões, reforçam-se as noções de sílabas poéticas, de métrica, a importância do ritmo, a noção de eu-lírico, mediante a leitura dos poemas *Trem de ferro*, de Manuel Bandeira, e de um trecho de *I-Juca Pirama*, de Gonçalves Dias. Na sétima e na oitava questões, além desses elementos, explora-se o modo como as palavras e os versos são dispostos nos poemas *Pássaro em vertical*, de Libério Neves, e em um poema de Paulo Leminski, e como essa associação de elementos fundamenta seu sentido, tornando-os textos especiais.

Na nona questão, introduz-se a noção de rima, solicitando ao aluno que volte ao poema *Tirana de Lucas* para identificar os versos de sons finais semelhantes. O estudo da rima (interna e externa; perfeita e imperfeita) é ampliado na leitura do poema *A lua*, de Roseana Murray. Por meio de um trabalho comparativo entre as palavras, propõe-se ao aluno a observação de como as rimas foram construídas. Da mesma forma que esses elementos são reforçados nas questões de onze a quinze, também são introduzidas as noções de assonância e aliteração, assim como são discutidas as múltiplas possibilidades temáticas do texto poético, por meio dos poemas: *A onda*, de Manuel Bandeira; *Fio da faca*, de Alcides Buss; *Coincidência*, de Mário Quintana; *3 de maio*, de Oswald de Andrade e *Emergência*, de Mário Quintana. Finalizam essa seção os conceitos de poesia e poema. Observa-se, nessa parte, um esforço de fornecer ao aluno informações teóricas e exemplificar sua ocorrência, a fim de que o aluno-leitor possa ir construindo seu conhecimento. As informações vão se somando e os alunos têm oportunidade de perceber que um poema é edificado por meio de palavras, da ação do autor e dos conhecimentos do leitor. A apreciação das características formais permite ao leitor verificar a arquitetura da obra, resultando no efeito poético global.

Na segunda parte da unidade, a seção *Leitura*, em *Guia de Leitura*, traz um texto introdutório que enfatiza que “Poemas falam de sentimentos, convidam a reflexões, brincam com as palavras e também... contam histórias” (KANASHIRO, 2006, v. 1, p. 243). Isso para mostrar que muitas das histórias que conhecemos foram declamadas em versos rimados antes de serem registradas. Para isso, são apresentados para estudo uma fábula de Jean de La Fontaine, escrita em versos metrificados e ritmados, e o fragmento do poema 500 anos de Brasil, literatura de cordel, de J. Borges. A proposição de exame dos textos atém-se à identificação do que os textos narram. No caso da fábula, a moral da fábula, o uso da palavra “urso” em maiúsculo e em minúsculo, o ritmo e as rimas são questões discutidas. Com relação ao poema de cordel, além do ritmo, são trabalhadas as imagens que o texto sugere do Brasil e as características do poema de cordel: versos de sete sílabas poéticas, ritmo bem marcado e linguagem informal.

A proposta de estudar diferentes tipos de texto na mesma unidade promove a compreensão de que, embora alguns textos tenham características semelhantes, eles têm suas especificidades, não podendo ser confundidos, como D’Onofrio (2007) enfatiza. A fábula, embora se apresente ritmada, como forma de facilitar a memorização, continua a pertencer ao gênero narrativo e não ao lírico, uma vez que sua marca encontra-se na essência narrativa. Assim, também, a literatura de cordel, embora tenha uma estrutura versificada, tem características peculiares que não se confundem com o gênero lírico, razão pela qual o estudo comparativo desses diferentes textos versificados é fundamental para que o aluno vá, gradativamente, incorporando os códigos e os protocolos de cada gênero.

No volume destinado à 6ª série do Ensino Fundamental, a Chave da unidade sete é *As imagens na poesia*, e a temática é *O amor*. A seção traz como abertura a escultura *A eterna primavera*, de Auguste Rodin, e uma pequena biografia do artista. Para introduzir o estudo, a descrição objetiva da imagem, a associação de palavras à escultura e as razões da denominação de tal título à obra são solicitadas ao aluno. Em continuidade, propõem-se a eles algumas questões para a leitura do poema *Amor*, de Carlos Drummond de Andrade, que conduzem a um trabalho reflexivo sobre as imagens que o poema faz emanar. Na seção *Sobre os próximos textos*, abre-se uma discussão sobre as várias formas de amor e o que pode ser associado a essa palavra. Ao introduzir os textos da unidade para estudo, o livro didático revela tratar-se de poemas e indaga ao aluno qual conhecimento tem sobre o gênero em relação à forma, abordagem bastante válida, visto que constitui uma forma de evocar e compartilhar os conhecimentos das especificidades da poesia, já internalizados pelos alunos.

A seção *Leitura* tem início com um pequeno texto introdutório, com o propósito de chamar a atenção sobre as características da linguagem poética quanto à sua capacidade de estimular percepções e sensações por meio das imagens, seguido de algumas informações sobre a autoria dos poemas principais da seção: *Enleio*, de Carlos Drummond de Andrade; *Teu nome*, de Vinicius de Moraes; *Ao homem dos países distantes*, de Francisco Karam.

Cada poema está inserido em uma página, emoldurado pela ilustração que o complementa, seguido da referência bibliográfica. O conceito de eu-lírico ou eu-poético é retomado na seção *Estudo do texto* por meio de um quadro explicativo. Com relação aos poemas, investigam-se a pessoa que fala no poema, a quem se dirige, como se apresenta, sobre o que fala e sobre os sentimentos que desperta, aspectos que Culler (1999) ressalta como fundamentais na leitura do texto poético. Os diferentes tipos de amor também são foco de investigação, tanto quanto os efeitos de sentido dos títulos e das imagens dos poemas.

A respeito do modo de encaminhar o trabalho, percebe-se empenho em retomar os conteúdos vistos no volume anterior, estratégia bastante válida, porque contribui para que elementos essenciais possam ser examinados. Quanto à proposta de leitura, observa-se que há questões abertas, que contribuem para que os alunos possam confirmar antecipações, fazer inferências, buscando seu conhecimento de mundo e de textos, e há outras em que o leitor torna-se um sujeito passivo. A participação no processo de significação do texto poderia ser mais efetiva se algumas questões não restringissem a forma de participação na leitura, já que, nessas, cabe ao educando apenas identificar o texto a que determinado aspecto está relacionado, ou a copiar ou apontar o verso em que tal fato ou sentimento se revela.

Na seção *Em foco*, os autores apresentam uma proposta de exploração dos textos, tendo como base de reflexão as imagens reais e fantasiosas criadas por meio das palavras, das figuras de linguagem. A unidade gira em torno dos recursos utilizados pelos poetas para a criação e o aprimoramento de seu poema. A comparação, a metáfora, a catacrese, a sinestesia, a metonímia e a prosopopéia são discutidas mediante a sondagem dos textos principais, complementadas por quadros explicativos e exemplificadas com fragmentos de poemas. Para reforçar a compreensão do conteúdo, a seção encerra-se com o poema *Lua cheia*, de Cassiano Ricardo, em que se solicita ao aluno que observe se há uma intenção descritiva ou narrativa no poema. Promove-se, ainda, discussão sobre a personificação, sobre o significado e as associações feitas pelo poeta por meio das metáforas.

As estratégias de exploração do texto, observadas no volume destinado à 5ª série, repetem-se no volume da 6ª série. Há um trabalho efetivo de prover os alunos dos conhecimentos sobre as especificidades do gênero, num processo gradativo, contudo restrito à

unidade de estudo. Há questões que promovem uma reflexão sobre as ideias do texto e os recursos empregados pelo poeta para construção de sua composição. Outras, no entanto, não abrem espaço para o aluno se colocar, uma vez que elas são questões fechadas que só exigem que os alunos identifiquem ou copiem. Tal conduta, embora não frequente, precisa ser evitada, uma vez que dificulta a reflexão sobre o texto poético e a visão de seu valor estético. Um poema aceita múltiplas leituras, permite diversas atribuições significativas, pois, nele, cada leitor se identifica, de acordo com a relação que mantém com a realidade, transcendendo-a. Uma proposta de leitura que restringe a autonomia interpretativa do sujeito-leitor cerceia a sua capacidade significativa.

Na seção *Produção de texto*, da primeira parte da unidade, dois poemas de Carlos Queiroz Telles são explorados quanto ao gênero, à identificação do eu-lírico, à relação entre ideia central dos poemas e título do livro. As metáforas, a sonoridade (rimas, aliterações, assonâncias), as repetições de estruturas sintáticas e os sentimentos do eu-lírico também são discutidos. Após esse reforço de conteúdo, é solicitada ao aluno a produção de um poema.

Na segunda parte, na seção *Leitura*, “O amor” continua a ser o tema da unidade, presente em três textos: um poema de Roseana Murray e duas canções: *Monte castelo*, de Renato Russo, e *Cebola cortada*, de Fagner. Na seção, o centro de interesse volta-se para o estudo do eu-lírico, para a temática e para as figuras de linguagem presentes nesses textos.

Na seção *Estudo do texto*, amplia-se a discussão dos conteúdos trabalhados na primeira parte. Com relação ao poema de Roseana Murray, num primeiro momento, solicita-se ao aluno a preparação do poema para declamação e depois, requer-se dele a identificação dos aspectos em que o poema lembra um anúncio classificado. Essa estratégia contribui para o aluno perceber que, apesar das características peculiares de cada gênero textual, muitos poetas utilizam-se de recursos e termos característicos de outros gêneros e, com isso, renovam a linguagem e os próprios textos, tornando-os especiais, conforme mostrou Cortez e Rodrigues (2005).

Ao solicitar a investigação do emprego das metáforas e da antítese presentes no poema, o aluno é conduzido a examinar o poder criador da imaginação artística, o que contribui para que possa ir edificando seu juízo estético.

Com relação à letra da música *Monte castelo*, a proposta de leitura concentra-se na associação de ideias contraditórias, ou seja, nos paradoxos. Na letra da música *Cebola cortada*, examinam-se a ocorrência das figuras de linguagem: metáfora, prosopopéia ou personificação e paradoxo, e os motivos que levaram o poeta a se utilizar de tais imagens.

Verifica-se, na unidade, um esforço contínuo em reforçar os conteúdos (códigos e protocolos do texto lírico), por meio de seu exame em outros poemas, fragmentos de poemas, ao mostrar o quanto esses elementos contribuem para a expressividade da linguagem poética, não ficando restritos aos textos principais.

No livro didático da 7ª série, retoma-se o tema *Recursos da linguagem poética* visto no volume da 5ª série, no entanto, dando enfoque a outros recursos, como sonoridade, divisão das estrofes e versos, repetições, imagens, polissemia e pontuação. A seção *Chave da unidade* traz como abertura uma foto de um sargento canadense e de uma criança afegã. Ela é o ponto de entrada para exploração dos contrastes que a imagem revela.

A seção *Sobre os próximos textos* introduz os textos principais de estudo na unidade. Mostra que os poemas, as letras de música, a fotografia, a pintura e a escultura expressam suas mensagens por meio de diferentes recursos. Diante disso, procura evocar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os elementos característicos da linguagem poética e solicita-lhes que os identifique em algum poema ou letra de música que aprecia. A seguir, apresenta as letras de música propostas para leitura na primeira parte da unidade: *A paz (Leila 4)*, de João Donato e Gilberto Gil; *A canção do Senhor da Guerra*, de Renato Russo. No *Estudo do texto*, exploram-se o assunto, os sentimentos e as ideias emanadas dos textos. Num quadro explicativo, retoma-se o estudo do eu-lírico, das estrofes e rimas.

Na seção *Em foco*, destaca-se, nas questões propostas, o recurso da repetição, para tornar o texto poético mais expressivo, e das imagens, que possibilitam múltiplas interpretações.

No poema *A rosa de Hiroshima*, de Vinicius de Moraes, ganha evidência o exame dos efeitos de sentido das repetições de palavras, da estrutura sintática, do uso da enumeração para dar ritmo ao poema, dos adjetivos, das locuções verbais e da polissemia para a construção do significado do texto. Em quadros explicativos, trabalham-se as figuras de linguagem: ironia, antítese e paradoxo, assim como é investigada sua presença nos textos. Em *Pardalzinho*, de Manuel Bandeira, e *Cidadezinha qualquer*, de Carlos Drummond de Andrade, o objeto de atenção dos poemas é mostrar que, além dos recursos utilizados pelos autores para construir a composição poética, o poema lírico não se restringe a temas de caráter amoroso, conforme visão estereotipada corrente. Os assuntos comuns do cotidiano podem fazer parte do universo lírico e render poemas de mais alta qualidade.

Na seção *Produção de texto*, antes de se solicitar ao aluno a composição de um poema, amplia-se a compreensão das especificidades desse gênero textual por meio do estudo do poema *O açúcar*, de Ferreira Gullar, em que se trabalham a leitura, a exploração das ideias

e dos recursos poéticos, entre eles, a repetição, a adjetivação e as oposições, como forma de promover a expressividade e o ritmo do poema e, dessa forma, reforçar seu conteúdo temático: as desigualdades sociais.

Na segunda parte da seção *Leitura*, cujo contexto é a poesia social brasileira, reforça-se a questão das múltiplas possibilidades temáticas da poesia lírica. No *Guia de leitura* (KANASHIRO, 2006), há um texto introdutório que enfatiza que qualquer realidade, objeto ou sentimento pode se transformar em expressão poética e que as questões sociais foram temas de composição de diferentes poetas nos diferentes movimentos literários. Para mostrar um pouco da força significativa da produção brasileira nesse campo, a seção propõe a leitura dos poemas: *Além da imaginação*, de Ulisses Tavares; *Poema brasileiro*, de Ferreira Gullar; *Descobrimento*, de Mário de Andrade. Como proposta de exploração dos poemas, solicita-se ao aluno que observe e analise o efeito dos recursos poéticos empregados na construção dos textos, bem como identifique as denúncias sociais presentes em cada poema.

Na seção *Estudo do texto*, as questões voltam-se para aspectos ligados ao conteúdo dos poemas: no poema *Além da imaginação*: tipo de leitor pressuposto pelo poema e ênfase na diferença de realidades. No texto *Poema brasileiro*: destaque ao tipo de informação do poema; possíveis intenções do poeta; e, por último, sugestão de pesquisa comparativa sobre as mudanças que se processaram desde o período em que o poema foi composto. No poema *Descobrimento*: assunto do poema; diferenças observadas sobre o eu-lírico e o homem de quem ele se lembra por intermédio do texto; relação entre o título e o contexto do poema; reflexão sobre o tratamento e o salário dos trabalhadores rurais.

O volume apresenta um trabalho voltado para que o aluno incorpore os códigos e os protocolos do texto poético. Ao trabalhar letras de música, poemas de diferentes temáticas, mostrando que a poesia lírica não está ligada só a sentimentos, mas que qualquer temática pode se transformar em conteúdo poético, e ao ressaltar os recursos que contribuem de forma mais concreta para a significação do texto, o livro traz subsídios para que o aluno vá, gradualmente, identificando e incorporando os elementos da poesia lírica, acumulando os conhecimentos necessários para que se torne um leitor proficiente. No entanto, o trabalho poderia se tornar mais consistente e produtivo se essas questões fossem alvo de investigação nos textos principais. Elas diluem-se numa quantidade excessiva de textos e, com isso, acabam sendo trabalhadas de forma fragmentada.

No volume destinado à 8ª série, o assunto da sétima unidade é *O espaço e a forma no poema* (ANEXO H). Na *Chave da unidade* (ANEXO H), há uma foto da escultura de Caciporé Torres, intitulada *Passe deux* (Passo dois), de 1976. Com base nela, os autores



questionam que lembranças a forma da escultura evoca no leitor, solicitam a ele que faça a descrição do lugar em que ela está exposta; que aponte motivos que levaram a colocá-la em tal espaço; que apresente opinião sobre o impacto que causa; que estabeleça relação da escultura com outras que o leitor conhece e que dê sugestão de outro título à escultura.

Na seção *Sobre os próximos textos* (ANEXO H), retoma-se a reflexão quanto à forma da escultura no espaço em que se encontra inserida. Trabalha-se também como essa forma contribui para a construção do seu significado e, a partir daí, solicita-se do aluno que expresse o que sabe sobre as especificidades do poema e apresentem-se os textos que serão objeto de estudo na primeira parte da unidade: os denominados poemas visuais.

Na seção *Leitura* (ANEXO I), antes da apresentação do primeiro e segundo textos da primeira parte: *Urgente!*, de Sérgio Caparelli, e *Chove*, de Guillaume Apollinaire, num boxe denominado *Contexto*, há um pequeno texto introdutório com informações que revelam que alguns poetas da literatura brasileira, após os anos 1950, provocaram profundas mudanças na forma de compreensão da poesia. A palavra deixou de ser o único elemento significativo. A forma (a dimensão visual e espacial da palavra), não só o significado, passou a ser matéria de composição de alguns poetas. “As letras, palavras, versos quebraram a tradição e foram dispostos de forma não-linear, livre. Os espaços em branco no papel e os recursos tipográficos ganharam sentido no texto”. O poema não se reduz mais a um “texto para ser lido e ouvido e passou a ser também um texto para ser visto” (KANASHIRO, 2006, v. 4, p. 254).

Essas informações, apresentadas de forma bastante sintética, são importantes para contextualizar o surgimento de uma literatura fundamentada nos efeitos visuais que explora a interação entre linguagem verbal e linguagem visual. Contudo, elas não devem ficar restritas ao que está no texto do livro didático, devem ser uma ponte para que o professor aprofunde o conteúdo. Dessa forma, antes da apresentação dessas informações, seria importante retomar com os alunos as marcas características da poesia lírica para, a partir daí, introduzir o primeiro e o segundo textos da primeira parte da unidade.

Nos poemas *Urgente!*, de Sérgio Caparelli, e *Chove*, de Guillaume Apollinaire, no *Estudo do texto* (ANEXO J), o ponto de partida de exploração dos poemas é a sua forma. No primeiro poema, discutem-se a relação forma e assunto, a associação da linguagem poética a expressões próprias da linguagem jornalística (policia), as marcas que a caracterizam como notícia, os aspectos que tornam o assunto poético. No segundo, além dos assuntos presentes no poema e da relação forma e assunto, são exploradas a associação chuva e choro, as ideias e os sentimentos que o poema evoca e as possíveis interpretações de versos.

A proposta de leitura do poema *Urgente!*, formulada pelo livro didático, foi analisada na subseção 5.2.2, denominada *A proposta de ensino de leitura do texto poético na Coleção 2*. Ao apresentar o poema *Chove*, há, no *Livro do professor* (KANASHIRO, 2006, v 4), uma nota solicitando ao docente que explique aos alunos que o poema é denominado de caligrama, conceito explicitado num quadro informativo, que apresenta também uma pequena biografia do autor. Nesse quadro, Apollinaire é apresentado como um poeta inovador, autor de diversos textos, que dispensam sinais de pontuação e as palavras e as letras são utilizadas para produzir formas. Consta que, em 1918, Apollinaire publicou seu famoso livro *Caligramas*, contendo poemas gráficos que representam uma imagem ou a essência do texto. Informa que “os poemas cujos versos são escritos representando uma imagem ou o conteúdo do texto passaram a ser chamados *caligramas*” (KANASHIRO, 2006, v. 4, p. 256, grifo dos autores). Alerta que os caligramas não são criações recentes, eles são praticados desde a mais remota antiguidade.

Essas informações contribuem para que os alunos conheçam um pouco sobre o autor e para que possam ampliar sua compreensão textual, identificando as características dos diferentes textos poéticos. Ao professor cumpre ampliar as informações, levando-os a perceber o momento histórico em que o poeta viveu, sobretudo, mostrando a contribuição do poeta para a literatura e, até mesmo, apresentar outros poemas concretos brasileiros, estimulando o aluno a comparar suas semelhanças e diferenças e a comentá-los.

A proposta de leitura do poema *Chove* está ancorada em sete questões relacionadas ao texto (ANEXO J), entre elas: assuntos presentes no poema, termos que lembram a ideia da chuva, sentimentos despertados, imagens e lembranças sugeridas pelo poema e compreensão da linguagem metafórica. Enquanto que, em algumas partes, o aluno é chamado apenas a identificar palavras e termos no texto, em outras, precisa buscar seu conhecimento existencial para poder estabelecer as ligações entre as ideias sugeridas.

Na seção *Em foco* (ANEXO J), a reflexão atém-se à maneira como, no primeiro poema, a forma e o conteúdo se interligam. Em relação ao segundo poema, solicita-se ao aluno que o reescreva na forma horizontal e observe a mudança que se processou no espaço e na forma. Em seguida, os efeitos que a organização e a forma desses poemas produzem no leitor devem ser analisados pelo aluno.

O título do poema traz uma série de sugestões que deveria ser explorada: sensações, imagens, lembranças. No poema, a preocupação visual é evidente. Combina, com êxito, signos verbais com a expressividade da linguagem icônica. Sua configuração gráfica mostra que tem uma estrutura incomum: é organizado em linhas verticais, em formas

geométricas que representam a precipitação da chuva. É um poema apoiado na imagem, fazendo dessa estrutura sua base, contudo os autores do livro didático atêm-se apenas a alguns recursos empregados pelo poeta para a construção de seu poema e, com isso, dificulta-se a edificação de seu sentido.

As ideias e as imagens que a forma traz à memória, a associação das palavras e da forma, os resultados da ocorrência da repetição de sons vocálicos (assonâncias) são algumas das questões propostas para reflexão na leitura de um poema visual de Guilherme de Almeida. Após esse exame, solicita-se ao aluno a sugestão de um título ao poema.

Dois poemas visuais de Paulo Leminski também são objeto de estudo na seção. Discutem-se o assunto, a relação forma/conteúdo e os efeitos provocados pela disposição dos versos e das palavras nos poemas.

Da mesma forma que nos demais volumes, na seção *Produção de texto* (ANEXO K), a leitura de texto poético e a exploração de suas ideias e de seus recursos antecipam a produção de um poema. A proposta de leitura que antecede a produção, associando conteúdo e espaço gráfico, está ancorada no poema visual *Bumerange*, de Chacal, que envolve a discussão do assunto, a relação da forma e ordem das palavras no poema, a imagem gerada pela disposição dos versos no espaço gráfico.

A seção *Estudo da língua* (ANEXO L) está centrada na investigação das figuras da linguagem, das principais figuras de construção e de palavras e nos efeitos de sentido que elas proporcionam aos textos. Para a apreensão desse conteúdo, parte-se da leitura do poema *Seiscentos e sessenta e seis*, de Mário Quintana, por intermédio do qual se discute a comparação implícita (metafórica) feita pelo eu-lírico em relação à vida, aos possíveis sentidos que emanam do texto e das repetições da estrutura (anáforas).

Por meio de quadros explicativos, os autores conceituam figuras de linguagem e mostram que elas se classificam em figuras de sintaxe ou de construção: anáfora, elipse, inversão, pleonismo, polissíndeto, assíndeto, aliteração, silepse; figuras de palavras: comparação, metáfora, metonímia, onomatopéia, sinestesia; figuras de pensamento: antítese, paradoxo, eufemismo, hipérbole, prosopopéia ou personificação. No Guia do professor (KANASHIRO, 2006), há um alerta sobre a divergência que há entre os estudiosos sobre o assunto, os quais expõem outras classificações. Partindo de sua conceituação e exemplificando sua ocorrência em poemas ou trechos de poemas, são apresentados os diferentes tipos de figura.

Os autores procuram mostrar que as figuras de linguagem tanto são recursos utilizados na linguagem poética quanto cotidiana. Para reforçar a compreensão do assunto,

propõem a leitura do texto poético *Os poemas*, de Mario Quintana, no qual as relações de semelhanças entre os termos comparados (metáforas) são trabalhadas. Em alguns fragmentos de poemas e capas de livros, são propostas análises das figuras de linguagem que se destacam em cada texto. No poema *Menino irritado (muito irritado)*, de Sérgio Capparelli, o foco da investigação é a onomatopéia que permeia todo o poema e contribui para seu significado.

Na segunda parte da seção *Leitura* (ANEXO M), as figuras de linguagem não são investigadas na poesia, mas sim em dois textos publicitários e no trecho do texto em prosa *O burrinho pedrês*, de João Guimarães Rosa, com o propósito de mostrar que os recursos poéticos também podem ocorrer em prosa. Completa-se, nessa parte, a proposta de análise das figuras de linguagem, iniciada na seção *Estudo da língua* (ANEXO L), e apresentam-se os conceitos e as exemplificações das figuras de pensamento: antítese, paradoxo, eufemismo, hipérbole, prosopopéia ou personificação por meio de trechos de poemas. Da mesma forma como foi realizada na seção anterior dessa unidade, reforçam-se esses conteúdos por meio de seu estudo em cartaz, texto publicitário, em poema e trechos de poemas.

Na seção *Gramática em contexto* (ANEXO P), retoma-se a compreensão das figuras de linguagem, da antítese e do paradoxo, explorando sua forte presença na letra da música *O quereres*, de Caetano Veloso.

Como se pode observar, há um esforço efetivo de apreensão dos códigos e dos protocolos da poesia lírica na coleção. Constatam-se estratégias adequadas de abordagem do texto, em que se questiona seu conteúdo e forma, em que se procura compreender o uso das palavras e expressões do poema, das especificidades que constituem sua essência. A forma como os conteúdos são trabalhados e reforçados dá um bom passo para a formação de leitores literários. No entanto, como a proposta está fundamentada no estudo das especificidades da lírica em apenas uma unidade, ou seja, um mês de estudo, isso reduz significativamente essa contribuição. É necessário um trabalho planejado, visando um olhar mais atento ao todo, que conduza o leitor a questionar o texto, a examinar os elementos empregados em sua composição, a entender o significado das palavras e expressões, a reconhecer sua forma, sua organização e o modo de ser de cada gênero. Isso só se consegue trabalhando de forma significativa, gradual e constante o texto poético, com abordagens bem planejadas, oferecendo textos que aprimorem o gosto estético do leitor. A coleção já deu um bom passo nesse sentido, resta rever alguns encaminhamentos e reservar um espaço maior para o trabalho com este gênero.

A seção, a seguir, será dedicada à análise das abordagens de leitura da poesia propostas pelas Coleções 1 e 2.

### 5.3 DA ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE LEITURA DA POESIA NAS COLEÇÕES

Ao estudar o papel do livro didático e a formação do leitor, constata-se que, durante muito tempo, essa relação foi marcada por aproximações e desencontros, sabores e dissabores, que até hoje se refletem socialmente. Conforme discute Moriconi (2002), as experiências de leitura, na instituição escolar, evidenciam o interesse ou a resistência à leitura, e isto é perceptível quando pessoas afirmam que não gostam de ler, fato proveniente, muitas vezes, de experiências e práticas de leitura pouco instigadoras implementadas pela escola.

A análise de livros didáticos tem evidenciado que houve avanços em muitos aspectos após o processo de avaliação a que foram submetidos, como demonstra Rangel (1998, 2005). No entanto, há ainda muitos pontos que precisam ser revistos para que eles se tornem um forte aliado do professor na aquisição da competência da leitura literária. Comprova-se que as atividades escolares que envolvem leitura no livro didático ainda precisam passar por análises e revisões para que possam dar os embasamentos necessários para a leitura eficiente de textos, conforme mostram pesquisas e artigos de estudiosos das questões educacionais (SOARES, 2001; BATISTA, 2003; SOUZA; AZEVEDO, 2004; PASSOS, 2004). A isso, podem ser acrescentadas as deficiências na formação dos próprios docentes que, em alguns casos, levam a práticas que pouco têm contribuído para a leitura proficiente, visto que, se os docentes não tiverem preparados para utilizar o livro didático e superar as dificuldades que possam surgir, as falhas continuarão a dificultar a aprendizagem.

Em relação às coleções analisadas, verifica-se que elas apresentam uma variedade de gêneros textuais, o que contempla, nesse aspecto, orientações dos PCNs (BRASIL, 1998b), quanto à importância da escola como espaço singular, legitimado para a formação de leitores e que precisa colocar, nas mãos de seus alunos, uma ampla variedade de textos, sobretudo de textos literários.

O estudo dos textos que fundamentam a proposição das atividades nos livros didáticos examinados, considerando-se, nesta pesquisa, os textos principais (aqueles que servem como textos-guia de cada unidade e foram foco do presente trabalho) e não os textos secundários ou complementares (aqueles propostos somente para leitura ou como pretexto para outros fins), constata o registro de uma ampla variedade de textos oriundos das mais diversas fontes: textos jornalísticos, de divulgação científica, instrucionais, literários, pinturas, fotos, histórias em quadrinhos, entre outros.

Ante a proposta de trabalhar com diferentes tipos de textos, percebe-se que há preocupação dos autores das duas coleções dos livros didáticos em oferecer o acesso a uma

ampla variedade de textos que circulam socialmente, assim contribuindo para que o aluno diferencie *tipo* de *gênero* e observe os usos concretos de cada gênero.

A Tabela 7 evidencia, com maior clareza, como os textos se apresentam em cada volume das duas coleções.

Tabela 7: Comparação das coleções, por tipo de textos apresentados por série nos livros didáticos

Tipo de texto	COLEÇÃO							
	1				2			
	SÉRIE							
	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
Artigo de opinião (internet)	0	0	0	0	0	2	0	0
Artigos de revista/jornal	0	0	0	0	0	2	3	0
Capa de livro	0	0	0	1	0	0	0	0
Carta	0	0	2	0	0	0	0	0
Correspondência por e-mail	0	2	0	0	0	0	0	0
Debate	0	0	0	0	0	0	0	1
Diário (fragmento de narrativa)	0	0	0	0	0	0	1	0
Foto	0	2	1	0	0	0	0	0
Gráfico/Mapa	2	0	0	0	0	0	0	0
História em quadrinhos	2	0	0	0	3	2	0	0
Letra de música	1	0	1	1	0	2	2	0
Literatura de cordel	2	0	0	0	1	0	0	0
Narrativa	6	10	7	10	11	4	4	4
Pintura/Ilustração de capa de revista	2	0	0	0	0	0	0	0
Poema	1	0	1	2	3	4	3	2
Prosa poética	0	0	0	0	0	0	0	1
Relato de viagem	0	0	0	0	0	0	0	2
Reportagem	0	0	0	0	0	0	2	1
Texto argumentativo (revista/jornal)	0	0	0	0	0	0	0	2
Texto descritivo (frag. de romance)	1	0	0	0	0	0	0	0
Texto expositivo	0	0	0	0	2	0	0	2
Texto informativo	4	9	10	12	1	0	2	0
Texto jornalístico	0	0	0	0	0	3	1	0
Texto publicitário	1	1	0	0	0	4	0	7
Texto teatral	2	0	0	0	0	0	2	0
Tira/Charge	0	0	2	1	0	0	0	0
<b>TOTAL DE TEXTOS</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>27</b>	<b>21</b>	<b>23</b>	<b>20</b>	<b>22</b>

Fonte: Vieira; Figueiredo (2007)  
Kanashiro (2006).

Em relação aos textos literários, nas coleções analisadas, seus livros contemplam, primordialmente, aqueles considerados pela crítica literária como textos de qualidade indiscutível. As coleções apresentam a temática por meio de uma coletânea de textos variados, que parece ter como fim despertar o interesse do aluno para leitura. Os textos têm origem no uso concreto em nossa sociedade letrada. Destacam-se, sobretudo, textos extraídos de jornais e revistas de forte circulação no país e, quando literários, escritos por autores consagrados. Alguns autores, como Luis Fernando Veríssimo, Rubem Braga, Vinicius de Moraes, José Paulo Paes, Cecília Meireles e, em especial, Drummond de Andrade, são contemplados com diferentes textos ao longo dos volumes analisados.

Embora os autores dos livros didáticos pesquisados procurem colocar à disposição dos alunos e professores textos poéticos aprovados pela crítica, tais textos representam uma minoria nos livros didáticos, conforme mostram as Tabelas 2 e 3 – Coleção 1; 4 e 5 – Coleção 2) já que muitos poemas, neles presentes, são utilizados para diferentes fins e não para o prazer, a fruição e o conhecimento de sua tessitura, ou seja, para um estudo mais profundo de suas especificidades e de sua composição. Quando são apresentados como textos principais da unidade, para um estudo mais aprofundado, muitas vezes, não há um trabalho sistemático de sondagem de seus elementos essenciais. As abordagens são superficiais e não colaboram para sua apreensão e análise abrangente. O estudo de tais elementos é realizado, como forma de exemplificação, por meio de diferentes textos, no entanto, nos textos-base, as múltiplas possibilidades de leitura que eles oferecem não são examinadas.

Lajolo (1993) e Colomer (2001) reforçam a compreensão desse aspecto ao enfatizarem que não basta a presença de bons textos para que a prática da leitura tenha resultados satisfatórios, visto que “[...] o texto tido como bom pode ser diluído pela perspectiva de leitura que a escola patrocina através das atividades com que ela circunda a leitura” (LAJOLO, 1993, p. 45). Colomer (2001) acrescenta que é necessário que o professor realize um trabalho que leve os estudantes a refletirem sobre os textos e que eles possam expressar suas opiniões e ideias.

Se, até pouco tempo, as questões de compreensão e interpretação propostas nos livros didáticos eram fechadas, e o leitor, diante delas, tinha um papel passivo, verificam-se, nos livros analisados, mudanças que, ainda que necessitem de novos exames, encaminhamentos e reformulações para um diálogo mais efetivo com o leitor, apresentam tendências positivas. O exame realizado nesses volumes evidencia que, nas propostas de leitura, ainda se observam questões que não mobilizam e nem contribuem para o

desenvolvimento de habilidades necessárias ao desempenho eficaz na leitura, já que estas são apoiadas exclusivamente no escrito, em atividades de decodificação do texto ou de reprodução de conteúdos, o que coincide com os resultados dos estudos desenvolvidos por Souza e Azevedo (2004). No entanto, em muitas questões, prevalecem proposições que exigem que o leitor discuta o texto, faça afirmações inferenciais, extrapole os limites do texto e cujas respostas vão exigir reflexão, julgamento e habilidades argumentativas. Essas questões requerem que o aluno-leitor busque em seu repertório uma série de informações, que faça associações para que possa compreender o texto e, ainda, que ative informações explícitas e implícitas obtidas por intermédio das marcas e pistas textuais, para que ele possa, mediante esse processo, elaborar informações novas e, desse modo, reconstruir os possíveis sentidos.

Apesar de o método de abordagem do texto poético ser adequado, ou seja, supor atividades cognitivas importantes, como a inferência, a comparação, a reflexão, entre outras, constata-se, entretanto, que as questões que promovem tais atividades não apresentam uma boa gradação com relação ao conteúdo que exploram. Desse modo, as propostas didáticas, evidenciadas nas questões, pressupõem que o aluno faça uma série de inferências sem que tenha subsídios para tal tarefa. Se os elementos que caracterizam o poema estão na linguagem e, como enfatiza Lajolo (1993, p. 45, grifos da autora), “[...] na medida em que a linguagem é uma construção da cultura, para que ocorra a interação entre o leitor e o texto, e para que essa interação constitua o que se considera uma *experiência poética*”, é necessário que o leitor possa distinguir e reconhecer os elementos de linguagem utilizados pelo autor para a composição de seu texto. Assim, as abordagens de leitura de tais textos devem contribuir para que os alunos-leitores conheçam e tenham percepção desses elementos. A poesia lírica requer de seu leitor a ativação de conhecimentos de diferentes campos. A crítica literária tem apontado os pontos essenciais que têm que ser observados na análise desse gênero textual, sem esquecer que a literariedade de um texto deve ser inscrita na experiência de leitura, conforme discutem os teóricos da Estética da Recepção, entre eles, Jauss (1994) e Iser (1996) e, para isto, a interação leitor/texto é fundamental.

Desse modo, para cumprir seu papel em relação à leitura literária, os livros didáticos precisariam apresentar um número maior de questões, de modo a abarcar os diferentes níveis de composição dos textos que pretendem colocar como objeto de leitura, contemplando aquilo que Soares (2001, p. 44, grifos da autora) recomenda em relação à leitura de um texto literário: o exame “[...] daquilo que é *textual* e daquilo que é *literário*”. Realizada dessa maneira, a forma de abordagem do texto seria produtiva, porque, nesta sociedade tecnológica, permeada de informações que exigem posicionamento pessoal, é cada



vez mais importante, nas mais diversas situações, identificar coisas, entender fatos, selecionar valores, verificar informações, ter o domínio sobre determinadas normas gerais de classificação, saber buscar e analisar, interpretar informações e selecioná-las entre as inúmeras possibilidades que a realidade apresenta ao indivíduo. Compreender um texto é um processo construtivo, participativo que não se restringe a copiar ou extrair informação do texto, nem mesmo envolve apenas conhecimento linguístico.

Para que a experiência com a leitura de textos literários, particularmente de poesia, seja significativa, o trabalho pedagógico que circunda o uso desse tipo de texto deve cativar o aluno para que ele perceba, ao ler, o valor dessas produções. Para atingir esse fim, deve ser planejado de tal modo que o aluno possa tomar conhecimento do texto, penetrar nele e compreendê-lo. Contudo, tem-se consciência de que a escola está inserida numa sociedade na qual as condições sociais não contribuem para a valoração e experiência efetiva com esse gênero textual.

A questão se torna problemática quando se verifica que, ao inserir diferentes gêneros textuais no livro didático, os literários estão, gradualmente, perdendo espaço, conforme mostram as Tabelas 3 e 5, a ponto de representarem uma porcentagem menor em alguns volumes das coleções analisadas. Os textos literários precisam continuar alicerçando a vivência da criança e do adolescente de forma intensa, porque a literatura, ao mesmo tempo que proporciona conhecimento de mundo, oferece prazer e, desse modo, contribui, como nenhum outro texto, para a experiência existencial do leitor, razão pela qual não pode faltar em seu universo.

O exame de como se caracteriza a leitura da poesia lírica nas coleções revela que os poemas continuam a ser um gênero literário pouco valorizado no espaço do livro escolar, não pelo número de textos nele inserido, conforme já mostrado, já que eles têm presença nos diferentes volumes, porém, sobretudo, pelo número reduzido de unidades que se dedicam a um trabalho efetivo de sua leitura. Não há, ao longo de cada coleção examinada, uma proposta contínua e sistemática de apreensão de seus elementos fundamentais (gráficos, sonoros, sintáticos, lexicais e semânticos). Os códigos e os protocolos da poesia lírica são apresentados e reforçados, de forma gradual, em poucas unidades das coleções. Falta, além disso, um trabalho mais aprofundado que mostre os efeitos de seu uso nos poemas, como este contribuiu para sua expressividade, como a forma e o conteúdo se unem para conduzir o leitor a instituir o sentido do texto.

Se, no primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, a proposta de leitura da poesia lírica tem como objetivo intensificar o prazer e o encantamento que a poesia oferece: a

leitura-prazer, no terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, é preciso, gradualmente, trabalhar a especificidade do texto lírico de tal forma que o prazer da leitura não se perca. É relevante também aprofundar o estudo das convenções e dos códigos da poesia, da organização de sua estrutura, não apenas com preocupação de apropriação da metalinguagem relativa ao gênero, mas de forma que esse estudo contribua para que os alunos possam perceber como cada elemento auxilia para o significado do todo, especialmente, para seu aspecto lúdico, mágico e criativo.

Uma estratégia bastante produtiva é a entrada cognitiva no texto por meio do título, que é um elemento fundamental para a produção ativa e propositiva de sentido do texto. Isso, na Coleção 1, é trabalhado no primeiro poema do primeiro volume, no entanto esquecido nos demais. O título é explorado em algumas das propostas de leitura da Coleção 2, de modo a conduzir o aluno a levantar uma série de hipóteses que ele poderá substituir ou acrescentar após a leitura global. Quando o título é estudado, os autores propõem uma série de atividades envolvendo-o: analisá-lo, justificá-lo e substituí-lo, solicitando ao aluno que observe que efeito(s) as alterações provocam.

A investigação das coleções indicou que, ao abordar os textos, a discussão do tema tem primazia em relação aos demais aspectos. O tipo, o gênero e seus usos efetivos são discutidos com pouca frequência. Quando se trata dos elementos formais – verso, estrofe, rima – não se examinam o porquê de sua utilização e ocorrência e a importância desses recursos para a produção de significação dos poemas. A discussão gira em torno de seus conceitos. Amora (1971) adverte que uma obra literária só pode ser compreendida pela investigação integral de suas partes. Desse modo, as propostas de leitura do texto poético dessas coleções vêm reforçar que o exame de apenas alguns de seus elementos não contribui para a compreensão do todo poético.

Nas duas coleções analisadas, apesar das poucas unidades dedicadas ao estudo dos poemas, percebe-se que há preocupação com a escolha dos textos e com a adequação do poema à faixa etária a que se destina. No terceiro ciclo do Ensino Fundamental, os poemas primam pela ludicidade e sonoridade. No quarto ciclo, são marcados por recursos expressivos e imagens que exigem um leitor com mais domínio das convenções desse gênero textual. No entanto, se essa adequação é visada na seleção do poema, o mesmo não ocorre em relação às questões propostas, uma vez que, a partir dessa fase, as abordagens de leitura deveriam apresentar um processo gradativo no grau de complexidade, tanto no que se refere ao conteúdo quanto aos aspectos ligados à forma.

Na Coleção 1, constata-se que não há um planejamento quanto ao ensino gradual das convenções e dos códigos literários. Não há uma proposta efetiva e contínua de compreensão das especificidades do modo lírico. Seu estudo tem início, na 5ª série, com a noção de poema, verso, estrofe e rima. Esse trabalho é interrompido na 6ª série, já que o estudo da poesia não é privilegiado no volume para estudo. A poesia é utilizada apenas para outros objetivos e, com isso, priva-se o aluno do contato e trabalho com esse gênero.

As convenções da poesia lírica são retomadas na 7ª série, no entanto, sem aprofundamento e sem que se estabeleça sua relevância para a expressividade do poema. Introduzem-se as noções de aliterações, assonâncias, os efeitos das repetições e dos neologismos. Na 8ª série, discute-se a poesia lírica em duas unidades, conforme já visto. Na sexta unidade, são trabalhadas as noções de linguagem denotativa/conotativa; objetiva/subjetiva; linguagem figurada; neologismos. Na décima unidade, discutem-se a sonoridade, a musicalidade, o uso da pontuação e dos elementos gramaticais nos poemas. Retoma-se a noção de rima e versos, ampliando-se a compreensão desses conteúdos e trabalham-se as figuras de linguagem. A deficiência está no fato de que, ao invés de promover a compreensão de como as figuras colaboram para os efeitos nos poemas principais, em exame, essas noções são trabalhadas em texto informativo e em trechos de poemas. Com isso, perde-se o momento oportuno de mostrar aos alunos como os poemas são construídos e que recursos são empregados nesse processo. Embora apresente alguns pontos a reavaliar, se cada volume da coleção apresentasse uma proposta de estudo da poesia como feito no volume da 8ª série, a coleção poderia contribuir para um estudo mais sistematizado do modo lírico. Reafirma-se, dessa forma, a importância de complementação das lacunas relativas às especificidades de tal gênero.

Na Coleção 2, o estudo da poesia está ancorado num planejamento para a compreensão e aprendizagem de seus códigos e suas convenções em cada unidade que se propõe ao seu exame. A proposta de leitura retoma e reforça os conteúdos de diferentes formas, bem como enfatiza sua ocorrência em textos variados, num processo gradativo.

No volume destinado à 5ª série, trabalha-se o conteúdo concomitante à discussão de aspectos formais. A proposta tem início com a discussão do eu-lírico, ao mostrar como este se configura no poema quando expressa emoções, sentimentos e impressões, contribuindo, com isso, para o conhecimento da realidade e do ser humano. As noções de verso e estrofe e seus tipos são trabalhados por meio de quadros explicativos e de sua ocorrência nos poemas, o mesmo acontece com a contagem de sílabas poéticas dos versos nos poemas em estudo. Os tipos de versos, o ritmo, a rima e os efeitos provocados pela disposição dos versos nos poemas

são focos de atenção, no entanto faltou um exame mais consistente de seu emprego nos diferentes textos analisados na unidade. Os recursos de repetições (assonância, aliteração) também são apresentados nos quadros explicativos e são discutidas as relações que mantêm no poema.

Na 6ª série, retomam-se o conceito do eu-lírico, bem como sua manifestação nos textos poéticos em estudo, porém o interesse volta-se para as figuras de linguagem, ao trazer à reflexão como seu uso contribui para a compreensão dos textos, para o aprimoramento e a beleza da linguagem e para o sentido simbólico das palavras e dos poemas.

Os conceitos de eu-lírico, verso, estrofe e rima são revistos no volume destinado à 7ª série, contudo não são examinados nos poemas da unidade. Nesse volume, o uso e a ocorrência de outros recursos poéticos como a enumeração e a repetição de estrutura sintática são introduzidos como forma de imprimir expressividade, ritmo e carga emotiva ao texto. Da mesma forma, as atividades conduzem à análise da força significativa da pontuação e das figuras de linguagem, as quais dão sustentação aos poemas.

Os poemas visuais têm destaque no volume da 8ª série, em que se privilegiam os resultados da organização e da forma para seu sentido. Retomam-se os efeitos provocados pelas repetições e, sobretudo, trabalham-se as figuras de linguagem em diferentes poemas.

A coleção discute, de modo contínuo, os recursos da linguagem poética, dando ênfase às repetições (ritmo, aliterações e assonâncias), recursos diretamente associados ao ritmo que dão musicalidade ao poema, conforme mostram os teóricos estudados (AMORA, 1971; D'ONOFRIO, 1995; REIS, 1997; CORTEZ; RODRIGUES, 2005). Tais recursos são observados tanto na capacidade sonora da frase como na possibilidade de seu arranjo. As rimas, as estrofes, as sílabas poéticas, os tipos de versos, aspectos discutidos no volume da 5ª série, são, entretanto, praticamente ignorados nos demais volumes.

As figuras de linguagem recebem tratamento especial nessa coleção, visto que elas são centro de atenção em todas as unidades. Esse é um ponto positivo, uma vez que, conforme discutem Amora (1971) e Culler (1999), é por meio delas, sobretudo, que se renova a linguagem, transmitem-se sugestões e conteúdos intuitivos. A linguagem figurada se reveste de fundamental importância quando se trata de poesia, porque esta é a manifestação da força inventiva da imaginação artística. Por meio dela, o poeta demonstra ou dá realce a aspectos da realidade não percebidos pelas demais pessoas que, desse modo, passam a observá-los e ver seus significados em toda profundidade, ampliando a visão comum e fornecendo um entendimento imaginativo às incessantes indagações humanas. Ela contribui para o enriquecimento artístico do texto, ao dar à palavra um novo dimensionamento, ao gerar ideias

e emoções (Culler, 1999). Apesar de trabalhar insistentemente as figuras de linguagem em diferentes poemas, a coleção apresenta uma lacuna ao não trabalhar sua força significativa nos estudos de textos de alguns poemas principais de unidades.

A coleção tem uma boa sequência de trabalho com a poesia, apresenta explicações teóricas, mesmo que redutoras, e exemplifica e reforça o uso de seus códigos e convenções. Trabalha o entrelaçamento entre forma e conteúdo, porém precisa promover um exame mais consistente dos diferentes níveis que concorrem para o significado do poema, sobretudo naqueles textos selecionados para um estudo mais aprofundado, ou seja, nos textos principais, ao invés de utilizar uma série de textos para exemplificar as características do modo lírico. Por apresentar os códigos e protocolos da poesia lírica em cada volume e reforçá-los, os autores da coleção pressupõem que o aluno já internalizou tais conteúdos. Desse modo, deixam, na proposta textual, muitas lacunas para o aluno preencher. O ponto mais problemático da coleção está no fato de que há uma única unidade destinada ao estudo desses recursos e convenções durante o ano letivo. A Coleção 2 poderia trazer forte subsídio para formação do leitor literário se o tratamento metodológico dos textos poéticos fosse ampliado e se a proposta não estivesse restrita a uma única unidade anual. Trabalhar a poesia em uma única unidade em cada volume não é o suficiente para formar leitores hábeis desse gênero, que é complexo, possui especificidades peculiares que precisam ser do domínio do leitor para que possa atribuir sentido ao texto.

Nas duas coleções, a exploração do vocabulário é realizada por meio de sinonímia. Muitas vezes, não é discutido seu aspecto de funcionamento, como o figurado ou metafórico, ou o sentido das palavras que formam as frases e os textos produzidos, visto que as muitas situações de produção colaboram para o estabelecimento da significação.

Da mesma forma, a disposição gráfica e, sobretudo, os tipografismos (espaços brancos da página, espaço entre as linhas impressas, o tipo de letra empregado, o uso de letras maiúsculas e de minúsculas, a utilização de grafismos), no texto lírico, são discutidos de forma superficial, o que representa uma ruptura, visto que, como ressalta Aguiar e Silva (1984, p. 593), eles mantêm correlação com os códigos e as convenções da métrica da poesia lírica, “[...] mas outros parecem ter uma função semiótica autônoma em relação quer às estruturas lingüísticas, quer às regras e convenções métricas, exercendo-se essa função sobre a globalidade da estrutura textual”. É o caso da poesia de vanguarda, sobretudo da poesia concretista. Os livros didáticos não discutem esses aspectos que são fundamentais para a produção de sentido do texto.

Da investigação das propostas de leitura da poesia lírica nas coleções, conclui-se que o livro didático somente será um forte aliado do professor e aluno quando contemplar atividades de leitura que ofereçam oportunidades para que o aluno adquira as competências leitoras exigidas para o grau de proficiência que se deseja levá-lo a atingir. A dificuldade de formar leitores da poesia advém, com frequência, do fato de que não há, em muitos livros didáticos, um processo contínuo de trabalho com as convenções e os códigos do gênero em estudo. O estudo de texto é redutor, por não haver um estímulo ao entendimento efetivo das entrelinhas do texto poético. Como mediador das práticas leitoras, o professor tem um papel decisivo no êxito dessa tarefa, porque lhe cabe analisar como estão apresentadas essas propostas, se elas promovem a experiência contínua com as diferentes categorias textuais, de modo que esse leitor, em processo de formação, institua elos significativos entre a leitura e as situações comunicativas e, caso verifique que isso não se efetiva, precisa buscar formas de suprir as lacunas que o livro didático apresenta.

O processo de avaliação dos livros didáticos implementado pelo MEC, por meio do PNLD, embora ainda não tenha promovido, em tais livros, um nível de leitura capaz de formar leitores literários, é uma realidade importante, uma vez que se consegue constatar resultados satisfatórios em muitos campos. Se até alguns anos, como apontam, entre outros estudiosos, Brandão, Martins (2003), Souza, Azevedo (2004) e Alves (2005), a maior parte dos textos dos livros didáticos era fragmentada, utilizada como pretexto para diferentes finalidades, cujas atividades giravam em torno de informações literais (reproduções de ideias) e, sobretudo, de análises gramaticais, dentro de esquemas previamente determinados, já se vislumbra algum avanço. Da mesma forma, a diversificação e a heterogeneidade de gênero e de tipo de texto têm sido alvo de atenção maior e fazem com que as coleções sejam representativas do mundo da escrita. O leitor também está recebendo um tratamento melhor, porque sua participação está sendo mais solicitada, embora ainda seja verificada, em algumas abordagens, apenas sua concordância.

Diante do que foi observado e exposto, ratifica-se a necessidade de continuar as discussões sobre o papel dos livros didáticos no processo ensino/aprendizagem, só assim haverá um esforço conjunto de todos os envolvidos para a melhoria e a adequação desses recursos aos objetivos educacionais. É necessária mobilização de todos os órgãos ligados ao ensino para pensar e, não só pensar, colocar em prática propostas efetivas de preparação de professores em todos os níveis de ensino, com vistas à realização de estudos e ao oferecimento de suportes teóricos e práticos para que a ação docente seja consciente e alicerçada em bases consistentes, para que o docente não use o livro didático como guia do

trabalho em sala de aula, mas, realmente, como um recurso disponível que favoreça a formação de leitores aptos para a leitura de textos poéticos, leitura que faça a ponte entre o universo textual e vivencial.

Como se tentou demonstrar, a leitura literária é feita de protocolos e convenções que precisam ser ensinadas. Como o livro didático é o principal recurso que o docente tem às mãos para a realização de seu trabalho, ao utilizá-lo, ele deve estar atento ao modo como é encaminhado o trabalho com a leitura dos textos, sobretudo da poesia. Todos os comentários reforçam o posicionamento de Lajolo (1998) quando enfatiza que os leitores só obterão êxito em sua tarefa de atribuir sentido aos textos literários se a escola lhes proporcionar um bom domínio das convenções e dos protocolos do texto literário. Os professores devem procurar conhecer o que crítica literária tem apresentado às instituições escolares em relação à leitura de tais textos, uma vez que têm suas especificidades que exigem um direcionamento próprio. Entre outros teóricos, Aguiar e Silva (1990), Candido (1993), Aguiar (2000) e Hansen (2005) expõem aspectos que devem ser investigados na leitura de uma obra para que ela revele sua natureza literária. Mostrar ao leitor iniciante como ler literariamente é tarefa da escola e, se esta quiser, efetivamente, formar leitores literários, precisa estar atenta aos encaminhamentos propostos para a leitura desses textos e buscar superar as lacunas e os equívocos que afastam alunos do texto literário e, sobretudo, do mais poético dos textos, a poesia.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos foram os focos e os caminhos trilhados nesta pesquisa – leitura literária, poesia, formação de leitores, livro didático – para o desenvolvimento do estudo de como se caracterizam os modelos de leitura da poesia lírica em duas coleções de livros didáticos. Ao longo deste trabalho, procurou-se, pela via da teoria literária, a compreensão dos aspectos essenciais que embasam a leitura literária e, nesta, a leitura do texto poético para a fundamentação das análises desenvolvidas no presente trabalho.

Como visto, a escola, como instituição legitimada para a formação de leitores e responsável pelo ensino e pela reflexão da herança cultural junto aos alunos, ao longo de sua história, tem utilizado textos escritos para encaminhar sua prática e atingir seus objetivos pedagógicos. Durante muito tempo, o texto literário foi presença obrigatória nos livros didáticos produzidos para a educação brasileira, em razão da compreensão corrente de que eram modelos de leitura e escrita a serem seguidos. No Brasil, há algumas décadas, o ensino vem passando por profundas mudanças. O estudo efetuado nas coleções, apresentado no presente relato, vem confirmar outras pesquisas que mostram que, cada vez mais, a literatura perde espaço, sobretudo à medida que avança nas séries do Ensino Fundamental. Sua presença já não faz parte de práticas educativas e cotidianas no ambiente escolar: os textos literários vêm disputando espaço com outros textos, primordialmente com aqueles que reiteram o universo sócio-cultural do educando, conforme mostra levantamento da presença de textos literários nas coleções analisadas (Tabelas 3 e 5).

A preocupação com a diversidade de tipos e gêneros textuais, em particular daqueles com mais presença no universo letrado, é clara nas coleções analisadas. Este é um aspecto positivo, em função de sua necessidade e importância social e porque a compreensão da diversidade textual, tanto oral como escrita, pressupõe o desenvolvimento de habilidades que devem ser objeto de ensino, visto que cada gênero requer uma abordagem específica e o estudo dos códigos e dos protocolos regula seu sentido institucional. Ao trabalhar a diversidade textual, no entanto, os textos literários, especialmente os poéticos, têm sido relegados a um plano secundário nos livros didáticos, sendo privilegiados em poucas unidades de cada volume como textos de estudo. Este é um fator preocupante, não se pode esquecer que são os textos literários que tendem a falar de forma mais profunda e intensa ao ser humano, razão pela qual precisam ser valorizados no trabalho escolar, por serem suportes que



possibilitam instalar condições para uma abordagem mais completa do humano e possibilitadora do exercício do diálogo.

A poesia lírica, foco de investigação neste estudo, como um objeto ímpar, que tem uma organização peculiar, requer olhares atentos e cuidadosos. Essa poesia, por ser tecida por meio de um complexo trabalho textual, explora significativamente as múltiplas possibilidades da palavra e da forma. Por isso, sua leitura exige que todos os elementos estruturais do texto sejam levados em consideração e que o leitor impulse seu repertório, ou seja, seus conhecimentos textuais e de mundo, para desvelar e vivenciar as impressões, os sentimentos manifestos pelo texto e os prazeres que ele lhe desperta. Para a compreensão desse gênero, é preciso desenvolver um trabalho sistemático e contínuo para que o aluno-leitor possa conhecer a linguagem e os recursos utilizados pelo poeta para a tessitura de suas composições poéticas.

As investigações realizadas revelam que não há uma proposta metodológica clara em relação à leitura do texto poético nos livros didáticos examinados, que tenha como fim levar o aluno do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental ao domínio dos protocolos e das convenções da poesia lírica, de modo a transformá-lo em um leitor proficiente desse texto poético. Em primeiro lugar, porque não há um trabalho contínuo que favoreça, de forma gradual e sistemática, a compreensão progressiva das especificidades desse gênero textual, já que estas são pouco discutidas e diluem-se ao longo das coleções, sem que se verifique o entrelaçamento dos diferentes aspectos envolvidos na construção dos sentidos do poema. Em segundo lugar, porque as abordagens propostas aos textos ainda precisam ser reavaliadas por não promoverem uma reflexão sobre os diferentes aspectos que interagem para a constituição de seu sentido.

As abordagens de leitura dos textos nos livros didáticos das duas coleções examinadas ainda são trabalhadas de forma descontínua, sem um aprofundamento acerca dos elementos constitutivos e envolvidos no entrelaçamento textual da poesia lírica. Embora apresentem e abordem as especificidades do gênero, elas não conduzem o aluno a examinar, de forma concreta, por exemplo, como os códigos contribuíram para a construção poética, como a organização sintática interferiu no estabelecimento do sentido do texto, como o arranjo das palavras ou letras no papel influenciou o efeito do poema, como a sonoridade concorreu para legitimar as ideias e fazer aflorar emoções. Essas abordagens priorizam discussões sobre a temática, esquecendo que estas só se sustentam e ganham significação com o exame do todo. Com isso, diminui-se o valor literário do texto, uma vez que não se compreende o porquê de tal trabalho e sequer o(s) significado(s) dos textos.

As propostas de leitura, apresentadas nesses livros escolares, levam à constatação de que, apesar da existência de questões que conduzam o aluno-leitor a pensar sobre os recursos literários empregados pelos autores na construção e composição de seu texto poético, os encaminhamentos apresentados para a leitura de tais textos, em sua maioria, dirigem-se para uma abordagem que favorece apenas a apreensão superficial e parcial das especificidades desse gênero e não para uma compreensão mais abrangente do modo lírico. Muitas questões pouco colaboram para que os alunos estabeleçam relações e para que reconheçam a contribuição desses elementos para o sentido geral do poema.

Conforme constatado nas coleções analisadas, em alguns momentos, o leitor parece ganhar espaço para expor seus pontos de vista e para trilhar, de modo mais autônomo, os caminhos do texto. As abordagens relativas à compreensão desse gênero são mais abertas, exploram mais suas diferentes nuances e pedem a participação do leitor que é estimulado a desenvolver sua capacidade de construir expectativas, preencher as lacunas e fazer os entrelaçamentos, apoiando-se em seus conhecimentos prévios, textuais e contextuais. Entretanto, em outros momentos, percebe-se que ainda estão presentes maneiras de ler que pressupõem que o texto seja facilmente entendido pelo aluno; concepções acerca de leitura alicerçadas em atividades mecânicas, independentes do conteúdo do texto, que não abrem espaço para um diálogo efetivo. Dessa forma, perde-se o fio condutor que instigaria o sujeito-leitor a construir chaves que abririam as portas para a compreensão global do texto.

A pesquisa efetuada nas coleções evidenciou que os livros didáticos têm avançado em relação aos textos que os compõem. A qualidade estética dos textos foi levada em consideração na produção das duas coleções. Os textos literários, presentes nos diferentes volumes, foram escolhidos tendo em vista seu valor estético, porque priorizam muitas leituras, embora nem sempre as propostas apresentadas pelos autores das coleções examinadas explorem as possibilidades mais relevantes para a interpretação do texto. Os autores dos textos que compõem esses livros didáticos são reconhecidos e valorizados como grandes representantes da cultura literária e muitos deles repetem-se ao longo da coleção. Isso, por um lado, evidencia sua importância e garante a qualidade do material colocado à disposição do aluno; por outro lado, leva o aluno a compreender que só determinados autores são representantes da produção estética e isso o priva, como leitor, do conhecimento da diversidade literária existente.

Ao analisar a presença dos textos poéticos nas coleções, verificou-se que, em termos quantitativos, eles se fazem presentes em várias unidades, no entanto são utilizados para diferentes objetivos. Sua presença está vinculada, ainda, a propostas de produção de

textos, ao estudo de aspectos linguísticos, entre outras finalidades. A poesia continua a ser tratada como um gênero menor, fato comprovado pela quantidade inexpressiva de proposições de sua leitura nessas coleções.

Este estudo reafirma, ainda, que a leitura literária precisa ser ensinada por meio de um trabalho sistemático e gradual. Para isso, os protocolos e as convenções que regem o funcionamento da literatura precisam estar presentes no livro didático. É necessário priorizar estratégias que conduzam o aluno-leitor a examinar como eles se manifestam no texto literário. Somente com a apropriação de habilidades, códigos, expectativas e conhecimentos dos elementos que interferem no sentido literário de um texto é que seus leitores podem assumir a posição de interpretá-lo. Por conseguinte, o trabalho com o texto literário deve proporcionar a sua compreensão e não se limitar à sua mera descrição. Ao analisar as formas como os livros didáticos encaminham a leitura, observa-se que, embora eles tenham avançado em muitos aspectos, ainda estão longe de atingir tais metas. Por isso, precisam ser objeto de análise constante, sobretudo por ser o recurso de leitura de textos escritos mais presente em sala de aula.

Para que o livro didático, concretamente, seja um instrumento que contribua para a aprendizagem do aluno, que o mobilize para que desenvolva as habilidades necessárias a um desempenho eficaz na leitura, é preciso que seja alvo de revisões fundamentais. A LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem orientações que devem estar refletidas nos livros didáticos. Paralelamente a isso, é relevante que sejam analisadas as causas de tal descompasso, revistas as deficiências no processo de formação e atualização docente e as condições de trabalho em razão da organização da prática escolar.

De tudo isso, fica a necessidade de as instituições escolares investigarem, continuamente, o livro didático e seu uso, bem como suas práticas educativas, de modo que se construam novos encaminhamentos que possibilitem um processo efetivo de aquisição da leitura, já que, cada vez mais, com as tecnologias e as exigências do mundo contemporâneo, a leitura assume uma posição importante na vida humana, e a escola, como instituição que tem um papel fundamental na formação do leitor, precisa estar atenta aos modos como tem desempenhado tal tarefa.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Flávio. As questões da crítica literária. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). *Outras leituras: literatura, televisão, jornalismo de arte e cultura, linguagens interagentes*. São Paulo: Senac São Paulo/ Itaú Cultural, 2000. p. 19-35.
- AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de. *Teoria da literatura*. v. 1. 6. ed. Coimbra: Almedina, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Teoria e metodologia literárias*. Lisboa: Universidade Aberta. 1990.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. O leitor competente à luz da teoria literária. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 124, p. 23-33, jan./mar. 1996.
- ALVES, José Helder Pinheiro. Abordagem do poema: roteiro de um desencontro. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 62-74.
- AMORA, Antônio Soares. *Teoria da literatura*. 9. ed. rev. São Paulo: Clássico-Científica, 1971.
- BARRETO, Luís de Lima. O texto poético: a atitude lírica. In: \_\_\_\_\_. *Aprender a comentar um texto literário*. Lisboa: Texto, 1997. p. 63-74.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 25-67.
- BORGES, Jorge Luis. *Esse ofício do verso*. Tradução de José Marcos Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BRAGATO, Solange. *A leitura do texto literário e da imagem no livro didático do ensino fundamental*. 2005. 165 f. Dissertação (Mestrado em Letras)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2005.
- BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MARTINS, Aracy Alves. A leitura literária no PNLD diante dos PCNs: pretextos *versus* contextos ou “A escolinha do professor mundo”. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 253-275.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Livro didático*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/livrodidatico>>. Acesso em: 30 set. 2008a.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. *Livro didático e política de leitura*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 set. 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução*. Brasília, DF:MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, DF:MEC/SEF, 1998b.

BREDELLA, Lothar. *Introdução à didáctica da literatura*. Tradução de Maria Assunção Pinto Correia et al. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.

CANDIDO, Antônio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 5. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1975.

\_\_\_\_\_. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 24, p. 803-809, set. 1972.

\_\_\_\_\_. *Na sala de aula: caderno de análise literária*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1993.

CARA, Salete de Almeida. *A poesia lírica*. São Paulo: Ática, 1985.

COLOMER, Teresa. La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y vida*. *Revista Latinoamericana de Lectura*, Barcelona, ano 22, n. 4, dic. 2001. Disponível em: <<http://www.lecturayvida.org.ar/pdf/colomer.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2007.

CORTEZ, Clarice Zamonaro; RODRIGUES, Milton Hermes. Operadores de leitura da poesia. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 2. ed. rev. e ampl. Maringá, PR: Eduem, 2005. p. 57-89.

CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

CUNHA, Helena Parente. Os gêneros literários. In: PORTELA, Eduardo. *Teoria literária*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976. p. 93-131.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Forma e sentido do texto literário*. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. *Teoria do texto: teoria da lírica e do drama*. São Paulo: Ática, 1995.

EAGLETON, Terry. *Teoria literária*. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

\_\_\_\_\_. *Teoria da literatura*. Tradução de Waltensir Dutra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ESCARPIT, Robert. *Sociologia da literatura*. Tradução de Anabela Montero e Carlos A. Nunes. Lisboa: Arcádia, 1969.

FAGES, Jean-Baptiste. *Para entender o estruturalismo*. Tradução de Miguel Castro Henriques. Lisboa: Moraes, 1973.

FRIEDRICH, Hugo. *A estrutura da lírica moderna: da metade do século XIX a meados do século XX*. Tradução do texto por Marise M. Curioni; Tradução das poesias por Dora F. da Silva. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. O poema, um texto marginalizado. In: CHIAPPINI, Ligia. *Aprender e ensinar com textos*. v. 2, São Paulo: Cortez, 1997. p. 143-166.

HANSEN, João Adolfo. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson (Org.). *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 13-44.

IBGE. *Educação no Brasil*. Brasília, DF, 2009. Disponível em:  
<<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educação.htm>> Acesso em: 20 abr. 2009.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. v. 1 e 2. Tradução de Johannes Kreschmer. São Paulo: 34, 1996.

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

KANASHIRO, Áurea Regina (Org.). *Projeto Araribá: português/obra coletiva*. São Paulo: Moderna, 2006, 4 v.

KREUTZ, Odilo. A poesia no livro didático e a formação do leitor. 2000. 238 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Letras)–Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. Disponível em: <<http://www.periodico.capes.gov.br/portugues/index.jsp>>. Acesso em: 20 fev. 2009.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). *Leitura, perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1998. p. 87-99.

\_\_\_\_\_. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Moderna, 2007.

\_\_\_\_\_; ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.

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

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 10. ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PASSOS, Marta. Literatura no livro didático. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Org.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: UFMG, 2004. p. 155-159.

PEREIRA, Rony Farto. De ditador a aliado. Para não arruinar talentos. In: PROLEITURA. *O livro didático*. Assis, SP: Unesp, 1998. p. 5-6.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Consideração intempestiva sobre o ensino de literatura. In: \_\_\_\_\_. *Inútil poesia*. São Paulo: Cia. da Letras, 2000. p. 345-351.

POUND, Ezra. *ABC da literatura*. Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1970.

RANGEL, Egon de Oliveira. Para não arruinar talentos. In: PROLEITURA. *O livro didático*. Assis, SP: Unesp, 1998. p. 1-3.

\_\_\_\_\_. Livro didático de Português: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-20.

REIS, Carlos. *O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários*. 2. ed. Coimbra: Almedina, 1997.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Maria da Glória Duarte Ferro. O livro didático, a poesia e o leitor: um estudo das atividades propostas para alunos de 3ª série do ensino fundamental. 2001. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2001. Disponível em: <<http://www.periodico.capes.gov.br/portugues/index.jsp>>. Acesso em: 20 fev. 2009.

SOARES, Angélica. *Gêneros literários*. São Paulo: Ática, 1997.

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: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 17-48.

SOUZA, Renata Junqueira de; AZEVEDO, Fernando Fraga de. Livro didático brasileiro e português: equívocos no tratamento metodológico da poesia infantil. In: \_\_\_\_\_. *Leitura: teoria & prática*. Associação de leitura do Brasil. Campinas, SP: ALB: Global, 2004. p. 5-16.

SOZZA, Fátima Aparecida de Oliveira. *História de leitura: orientações e práticas de letramento literário*. 2009. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2009.

TODOROV, Tzvetan. Teorias da poesia. In: TODOROV, Tzvetan et al. *O discurso da poesia*. Tradução de Leocádia Reis e Carlos Reis. Coimbra: Almedina, 1982. p. 7-14.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TURCHI, Maria Zaira. Espaços da crítica da literatura infantil e juvenil. In: \_\_\_\_\_. SILVA, Vera Maria Tietzmann (Org.). *Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 25-33.



VIEIRA, Maria das Graças; FIGUEIREDO, Regina. *Ler, entender, criar: língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 2007. 4 v.

YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Maria da Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil*. São Paulo: FTD, 1988.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Estética da recepção. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 2. ed. rev. e ampl. Maringá, PR: Eduem, 2005a. p. 153-162.

\_\_\_\_\_. A leitura de poesia na escola. In: MENEGASSI, Renilson José (Org.). *Leitura e ensino*. Maringá: Eduem, 2005b. p. 179-211.

\_\_\_\_\_. *Práticas de leitura na escola*. 2001. 260 f. Tese (Doutorado em Letras—Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2001).

\_\_\_\_\_ ; WIELEWICHI, Vera Helena Gomes. Afinal, o que é literatura? In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2005. p. 19-29.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Senac, 2001.

\_\_\_\_\_. Sim, a literatura educa. In: \_\_\_\_\_; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 12-20.

## **ANEXOS**

## ANEXO A – Coleção I: seção Leitura

Unidade

Olhar e ler

Não são só as palavras  
que podem ser lidas.  
Você também pode ler  
um sinal, um quadro,  
um gesto... Acredita?

9

## Leitura

Leia o título abaixo e, por ele, tente imaginar que assunto vai ser tratado no texto. Que idéias ou lembranças esse título lhe sugere? Comente suas impressões com os colegas e o professor.

### Aula de leitura

Ricardo Azevedo

A leitura é muito mais  
do que decifrar palavras.  
Quem quiser parar pra ver  
pode até se surpreender:

5 vai ler nas folhas do chão,  
se é outono ou se é verão;

nas ondas soltas do mar,  
se é hora de navegar;

10 e no jeito da pessoa,  
se trabalha ou se é à-toa;

na cara do lutador,  
quando está sentindo dor;

vai ler na casa de alguém  
o gosto que o dono tem;

15 e no pêlo do cachorro,  
se é melhor gritar socorro;

e na cinza da fumaça,  
o tamanho da desgraça;

e no tom que sopra o vento,  
20 se corre o barco ou vai lento;





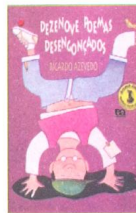
e também na cor da fruta,  
e no cheiro da comida,  
e no ronco do motor,  
e nos dentes do cavalo,  
25 e na pele da pessoa,  
e no brilho do sorriso,  
vai ler nas nuvens do céu,  
vai ler na palma da mão,  
vai ler até nas estrelas  
30 e no som do coração.  
Uma arte que dá medo  
é a de ler um olhar,  
pois os olhos têm segredos  
difíceis de decifrar.

(*Dezenove poemas desengonçados*. São Paulo, Ática, 1999.)

- ?** O conteúdo do poema "Aula de leitura" correspondeu ao que você tinha imaginado quando leu apenas o título?
- ?** O que mais chamou sua atenção nesse poema? Converse sobre isso com os colegas e o professor.

### Conheça o autor

**Ricardo Azevedo** nasceu na cidade de São Paulo, onde vive até hoje. Passou a infância numa casa cheia de livros e logo aprendeu a gostar deles. Começou a escrever quando ainda era adolescente, mas só publicou seu primeiro livro aos 30 anos. Trabalhou com Publicidade antes de se decidir de vez pela literatura e pelo desenho – ele também é ilustrador. Atualmente tem vários livros infanto-juvenis publicados.



### Você vai gostar de ler

- *Dezenove poemas desengonçados*, de Ricardo Azevedo (editora Ática).
- *Poesia fora da estante*, de Vera Aguiar (coord.), Simone Assumpção e Sissa Jacoby (editora Projeto).

## ANEXO B – Coleção I: seção Estudo do texto

## Estudo do texto

▶ **Compreensão**

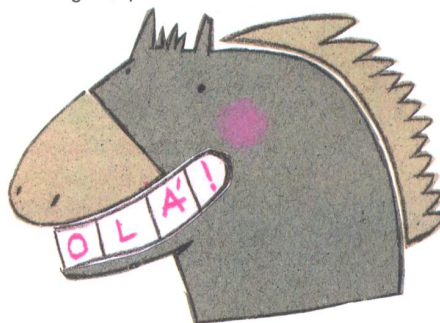
1. Leia atentamente estes dois versos:

“A leitura é muito mais do que decifrar palavras.”

Você concorda com o poeta? Na sua opinião, por que ele afirma que a leitura é muito mais do que decifrar palavras? Escreva no caderno.

2. Pense um pouco e responda: de modo geral, quem sabe ler melhor:

- nas ondas do mar?
- no pêlo de um cachorro?
- na cinza da fumaça?
- no cheiro da comida?
- no ronco de um motor?
- nos dentes de um cavalo?
- nas estrelas?
- no som do coração?



3. Escolha uma das situações e desenhe-a no caderno de um jeito bem expressivo:

- ondas do mar que fazem um surfista decidir praticar seu esporte;
- um cachorro que leva alguém a pedir socorro;
- uma fruta que faz alguém ter vontade de comê-la;
- o rosto de um lutador que perde uma luta e sente dor.

4. O poema sugere que é possível ler “na pele da pessoa”. Converse com um colega: como se pode ler algo na pele de uma pessoa?

5. Localize no poema e escreva no caderno versos que sugerem a possibilidade de leitura:

- pela audição;
- pela visão;
- pelo olfato.



6. Leia os textos A e B, abaixo, observando o uso das palavras destacadas:

A



(Superinteressante, fev. 1998. Adaptado.)

B

“Uma arte que dá medo é a de ler um olhar, pois os olhos têm segredos difíceis de **decifrar**.”

Com base nesses exemplos, o que você acha que significa a palavra **decifrar**? Escreva no caderno a definição a que você chegou. Depois, mostre-a a um colega e leia a dele. As conclusões são iguais?

7. Observe atentamente as imagens:



- Compare os olhares. Eles são diferentes?
- Escolha um deles e comente com um colega o que você acha que ele significa.
- Na sua opinião, qual é o mais difícil de “decifrar”? Por quê?

8. Leia:

“vai ler nas folhas do chão,  
se é outono ou se é verão”

Qual o significado da palavra **ler** no poema “Aula de leitura”?

9. Procure em um dicionário o significado das palavras **decifrar** e **ler**. Verifique se as conclusões a que você chegou nas atividades 6 e 8 estão entre as definições encontradas.

### Você sabe usar o dicionário?

Às vezes é possível compreender o significado de uma palavra pelo contexto em que ela se encontra. Outras vezes, não. Quando isso acontece, a melhor solução é consultar um dicionário. Isso é simples, desde que saibamos o significado de algumas de suas partes. Veja um trecho do *Minidicionário Luft*, da editora Ática.

os termos abreviados indicam a classe gramatical a que a palavra pertence

o termo destacado no alto, à esquerda, indica o primeiro verbete da página

palavra-base

palavras em ordem alfabética

a palavra-base e os significados compõem o verbete

o termo no alto, à direita, indica o último verbete da página

os números indicam os diferentes significados

346

ga.jo s.m. 1. Tipo; sujeito; indivíduo cujo nome não se cita; fulano. 2. Espertalhão; velhoco. **ga.la.s.f.** 1. Pompa; festa. 2. Ornamentação. 3. Troje de luxo para dia de gala. 4. Mancha de fecundação no ovo.

**ga.lã.s.m.** 1. Ator ou personagem que se destaca por sua boa aparência e altitudes, e que tem papel decisivo nos enredos amorosos. 2. (p. ext.) Homem belo e elegante, ou galanteador.

**ga.li.ta.s.f.** Matéria plástica extraída da casca da papa, tratada com formol.

**ga.lan.ta.ri.a.s.f.** 1. Fineza nas palavras ou nos gestos; elegância. 2. Galanteio; cortejo.

**ga.lan.te.ad.j.** 2g. 1. Gracioso; esbelto; gentil. 2. Engraçado; espirituoso. 3. Pessoa galante.

**ga.lan.te.ar.et.** 1. Tratar com amabilidade; cortejar. *Int.* 2. Dizer galanteios; namorar. ⇒ galanteador *adj.* e *s.m.*

**ga.lan.te.a.s.m.** Ação ou dito de galante; atenções amorosas; cortejo.

**ga.lan.te.ri.a.s.f.** Galantaria.

**ga.lan.te.za.[ê].s.f.** Beleza; boniteza; graça.

**ga.lão.s.m.** 1. Tira entrançada para ornar ou debruar. 2. Tira de fio metálico ou de seda, lã etc., e que, em lardas e bonés, serve de distin-

ga.li.ni.cul.tu.ra

Tribuna extensa em parlamentos, teatros, cinemas. 5. Varanda; alpendre. 7. Corredor subterrâneo de minas. 8. Canalização subterrânea para escoamento das águas pluviais.

**ga.lês.adj.** 1. Do País de Gales (Europa). *S.m.* 2. O natural ou habitante desse país. 3. O idioma galês. *Var.*: galense.

**ga.le.to.[ê].s.m.** 1. Frango ainda novo, de leite. 2. (p. ext.) Frango assado.

**gal.gar.et.** 1. Transpor alturas, obstáculos. 2. Subir; trepar. 3. (fig.) **Alugar** (posição elevada). ⇒ galgado *adj.*

**gal.go.s.m.** Cão de pernas altas e finas, próprio para a caça de lebres.

**ga.lha.da.s.f.** 1. Cornos dos ruminantes. 2. Ramagem do arvoredor.

**ga.lhar.de.te.[ê].s.m.** 1. Bandeirinha no alto dos mástros. 2. Bandeira de enleite em ruas ou edifícios; lâmina.

**ga.lhar.di.a.s.f.** Qualidade de galhardo; bizarria.

**ga.lhar.doj.** Elegante; garboso; bizarro.

**ga.lhei.ro.adj.** e *s.m.* (Veados) de chifres grandes, ramificados.

**ga.lhe.ta.[ê].s.f.** 1. Garralhinha em que se servem o azeite e o vinagre à mesa. 2. Garralhinha com

10. Releia:

“Uma arte que dá medo  
é a de ler um olhar”

Na opinião do poeta, ler um olhar dá medo. Você concorda com ele? Por quê?

11. Por que você acha que o autor deu o título de “Aula de leitura” a seu poema? Escreva um pequeno texto no caderno, dando sua opinião. Depois, compare-o com o de alguns colegas: vocês chegaram à mesma conclusão?



## ▶ Linguagem e recursos expressivos

1. O texto "Aula de leitura" é um poema. Ele possui certas características que o diferenciam de outros gêneros de texto, como uma notícia de jornal ou uma história, por exemplo. Que características são essas que fazem dele um poema? Troque idéias com os colegas e o professor e dê sua opinião.
2. Esse poema é constituído de versos e estrofes. Converse com um colega sobre o que acham que é **verso** e **estrofe**. Depois confirmem o significado no dicionário e anotem a conclusão no caderno.
3. Leia novamente estes versos, prestando atenção ao som final de cada um:

"e no pêlo do cachorro,  
se é melhor gritar socorro;

e na cinza da fumaça,  
o tamanho da desgraça"

O que você notou? Escreva no caderno outros versos em que isso acontece.

4. Como se chama a repetição de sons no final dos versos?
5. A primeira estrofe é uma espécie de introdução em que se apresenta o assunto do poema. Observe que ela termina com dois-pontos. Por que o poeta usou essa pontuação?
6. Observe novamente o poema e responda no caderno: quais os sinais de pontuação mais usados?
7. Note que da linha 21 ("e também na cor da fruta") até a linha 28 ("vai ler na palma da mão") foram usadas apenas vírgulas. Que ritmo essa pontuação confere à leitura desse trecho?
8. Reúna-se com alguns colegas para ensaiar a leitura em voz alta do poema, prestando atenção na pontuação. Em que momentos o grupo fará pausas maiores? Em que trechos o ritmo será mais acelerado?  
Quando estiverem preparados, combinem com o professor e apresentem-se para a classe.

▶ Você percebeu que os versos, as estrofes e as rimas dão ritmo ao poema. Vamos resumir o que você entendeu: **verso** é cada linha do poema; **estrofe** é um conjunto de versos; **rima** é a repetição de sons no final ou no meio dos versos.

## ANEXO C – Coleção I: seção Produção de texto

### Produção de texto

1. Junte-se a alguns colegas e observem com atenção estas combinações de palavras feitas por Ricardo Azevedo em seu poema "Aula de leitura":

"nas **ondas soltas do mar**,  
se é hora de navegar"  
"e no **tom que sopra o vento**"  
"e no **brilho do sorriso**"

Agora conversem:

- Como vocês imaginam que seja uma onda solta no mar?
- E um sorriso com brilho?
- E como é o vento soprar num determinado "tom"?



2. Você percebeu que, para produzir um texto, primeiro é preciso saber que idéia se pretende transmitir. Em seguida, deve-se selecionar e combinar as palavras de modo que elas transmitam essa idéia. Às vezes, a combinação é incomum (como nos versos acima), gerando belas imagens poéticas.

Vamos fazer um exercício, apenas como treino: no seu caderno, combine as palavras do quadro com outras que você selecionar, formando versos.

ondas	vento	sorriso	céu
-------	-------	---------	-----

Não se preocupe em usar as palavras na mesma ordem em que elas aparecem no quadro nem em fazer rimas. Solte a imaginação e tente evitar as combinações mais comuns. Dê um título ao seu pequeno poema. Mostre-o a um colega e leia o que ele compôs. O que você achou?

3. Você tem uma gaveta, ou mesmo uma caixa, onde guarda suas coisas mais íntimas – bilhetinhos, lembranças, coisas velhas? Em uma folha à parte, escreva um poema sobre esse assunto, com uma ou mais estrofes. Vale falar também de sentimentos que você não revela a ninguém. Comece com o seguinte verso:

Guardo na minha gaveta mais secreta

Sugestão: em cada verso escreva sobre uma das coisas que estão na gaveta, reservando o último verso para um sentimento que também esteja "guardado" nela.

## ANEXO D – Coleção I: Seção Para refletir sobre a língua

Quando terminar, releia o texto observando estes aspectos:

- a) A musicalidade de um poema é obtida, entre outros recursos, pela combinação de palavras e de rimas. Existe alguma palavra que necessita ser trocada para melhorar a sonoridade dos versos?
  - b) Você tem dúvida sobre a grafia de alguma palavra? Se tiver, consulte o dicionário.
- Depois de fazer as alterações necessárias, ilustre seu poema e afixe sua produção no mural da classe para que todos possam lê-la.

### Para refletir sobre a língua

No poema “Aula de leitura”, o autor precisou selecionar as palavras para obter as rimas e encadeou as palavras e os versos para dar ritmo e continuidade à leitura. Mas não foi só isso: ele usou as palavras de modo a poder transmitir uma idéia. Enfim, ele **trabalhou** com as palavras.

Em nosso dia-a-dia também fazemos isso, mesmo sem nos darmos conta. Sempre que conversamos com alguém ou escrevemos um bilhete, por exemplo, selecionamos e combinamos as palavras para que nossas idéias possam ser compreendidas.

#### 1. Leia:

Decifrar leitura muito é que do a mais palavras.

Entendeu? Certamente, não. Mesmo conhecendo as palavras, você não obteve nenhuma informação. No caderno, organize novamente as palavras do quadro, de forma que elas passem a transmitir uma mensagem.

#### 2. Combine as palavras das seqüências de modo que formem mensagens completas.

- a) de leitura formas várias existem
- b) cozinheiro comida cheiro o pronta sabe se pelo a está
- c) cachorro quem o para chegasse perto casa da rosnava

Agora mostre a alguns colegas as combinações que você fez e leia as deles. Certamente você perceberá pequenas variações.

#### 3. Na atividade 2, quando recombinau as palavras, você obteve enunciados que têm sentido completo. Isso quer dizer que você formulou frases.

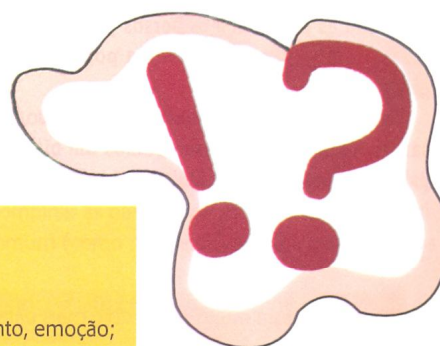
▶ **Frase** é toda palavra ou conjunto de palavras que, em uma situação de comunicação, tem sentido completo.

Observe o texto dos balões:



Anote no caderno uma frase dos quadrinhos que exprima:

- uma ordem;
- uma pergunta;
- um sentimento;
- uma declaração.



- ▶ As frases podem ser de quatro tipos:
- declarativas: enunciam um fato;
  - interrogativas: exprimem uma pergunta;
  - exclamativas: expressam admiração, espanto, emoção;
  - imperativas: expressam uma ordem ou pedido.

4. No caderno, complete os itens do quadro, transformando-os em frases. Não se esqueça da pontuação, para deixar claro se elas são declarativas, interrogativas, exclamativas ou imperativas.

De que forma	As ruas da cidade estavam
Alguns animais	Que beleza era
Faça	

5. Reúna-se com um colega e escrevam uma conversa entre dois alunos que comentam sobre como é estudar na quinta série. Criem um diálogo com, no mínimo, seis frases. Usem pelo menos uma frase declarativa, uma interrogativa, uma exclamativa e uma imperativa. Uma delas deve estar expressa numa palavra só. Se quiserem, ilustrem o diálogo e coloquem as falas – isto é, as frases do diálogo – em balões, como numa tira de quadrinhos.

## ANEXO E – Coleção I: seção Outra(s) leitura(s)

### Outras leituras

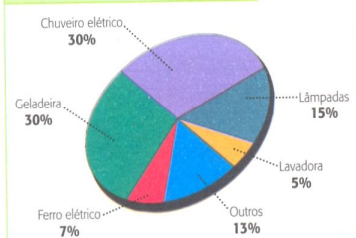
Você já notou quanta coisa nós lemos todos os dias? No caminho para a escola, por exemplo, lemos placas de ruas, sinais de trânsito, cartazes e faixas, nomes de estabelecimentos comerciais... E, se vamos ao supermercado, lemos nomes de marcas, preços, datas de validade e até a nota fiscal! Antes de uma viagem, é comum precisarmos consultar um mapa e, para saber como vai estar o tempo no dia de um passeio com os amigos, procuramos a seção de previsão do tempo no jornal ou, simplesmente, damos uma olhada nas nuvens – pois isso também é ler.

Além disso tudo, claro, lemos histórias em quadrinhos, livros, revistas. Vivemos mesmo num mundo para ser lido e compreendido.

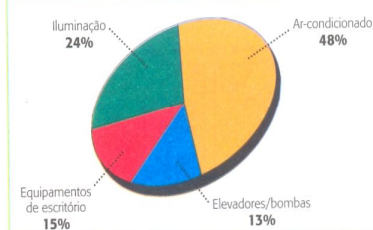
Observe que, para ler os Textos 1, 2 e 3 a seguir, não deciframos apenas palavras, mas também sinais e imagens. Leia os textos, depois responda às questões no caderno:

#### Texto 1

##### Saiba o que gasta mais em casa

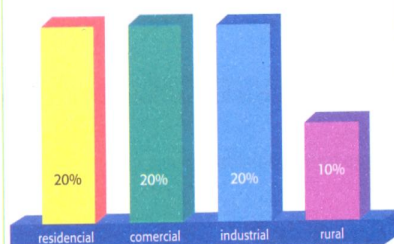


##### Saiba o que gasta mais no escritório



##### Metas de redução de consumo para os clientes de baixa tensão

O plano de racionamento de energia previsto pelo governo determina as seguintes metas de redução de consumo:



(Guia de economia de energia elétrica. Folheto distribuído pela Eletropaulo/Programa de combate ao desperdício de energia elétrica.)

1. De onde foram tirados esses três gráficos?
2. A quem interessam as informações contidas nessa publicação?
3. Em uma casa, o que gasta mais energia? O que gasta menos? E num escritório?
4. De acordo com o gráfico ao lado, qual setor precisaria economizar menos energia?
5. Para responder às questões anteriores, você só precisou ler as palavras e os algarismos? O que mais você teve que observar?



(Guia Brasil 2000. São Paulo, Abril, 2000.)

### Texto 2

1. Esse mapa foi tirado do *Guia Brasil 2000*, uma publicação que traz informações sobre atrações turísticas do país todo, roteiros de viagem, transporte, hotéis, etc. Quem são os leitores dessa publicação?
2. Que estados brasileiros são representados nesse mapa?
3. Uma pessoa que está em Sítio do Conde e vai viajar para Esplanada poderia descobrir nesse mapa quantos quilômetros separam essas duas cidades?
4. Só pelas informações do mapa, essa mesma pessoa pode saber se a estrada que vai de Sítio do Conde a Esplanada é mais ou menos importante que a estrada que liga Estância a Entre Rios?
5. Quem quiser saber quantos postos de gasolina há entre Estância e Arembepe precisará ler informações escritas ou visuais?

### Texto 3



(Quino. *Toda Mafalda*. São Paulo, Martins Fontes, 2000.)

1. No primeiro quadrinho vemos o pai da personagem Mafalda. Como ele está se sentindo? Como você chegou a essa conclusão?
2. Mafalda pergunta ao pai se eles vão sair de férias.
  - a) O pai responde à pergunta?
  - b) No quarto quadrinho o autor desenhou a cena toda. O que foi que Mafalda viu ao olhar para o chão?
  - c) Você acha que, ao olhar para o chão, de alguma forma Mafalda conseguiu uma resposta à sua pergunta? Qual?
3. No último quadrinho Mafalda refaz a pergunta usando quase as mesmas palavras. Se ela tivesse simplesmente perguntado ao pai: "Nós não vamos sair de férias?", essa tirinha seria engraçada?
4. Se essa história não tivesse nenhum balão de fala, você a entenderia? Explique sua resposta.

## ANEXO F – Coleção I: seção Só para ler

## Só para ler

### Convite

José Paulo Paes

Poesia  
é brincar com palavras  
como se brinca  
com bola, papagaio, pião.

Só que  
bola, papagaio, pião  
de tanto brincar  
se gastam.

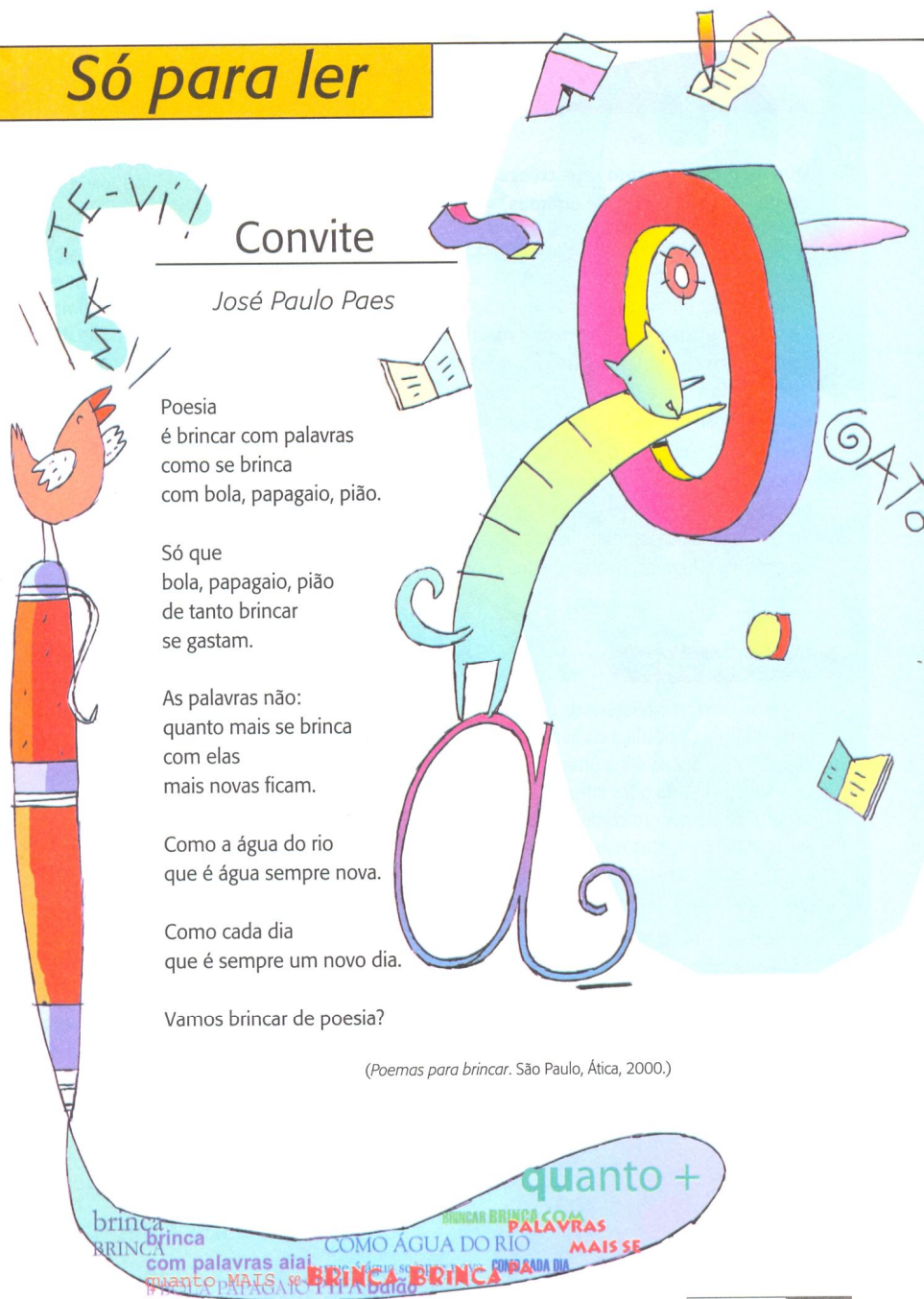
As palavras não:  
quanto mais se brinca  
com elas  
mais novas ficam.

Como a água do rio  
que é água sempre nova.

Como cada dia  
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

(Poemas para brincar. São Paulo, Ática, 2000.)



## ANEXO G – Coleção I: Projetos

Projeto

1

## Coletânea de poemas

**Que tal organizar, com seus colegas de grupo, uma coletânea de poemas?**

Uma coletânea é um conjunto de trechos selecionados de diversas obras. A proposta aqui é coletar poemas de vários autores – só aqueles dos quais vocês gostaram mais – e compor com eles um pequeno livro, que será apresentado à classe.

Será uma oportunidade de entrar em contato com poemas que certamente irão emocioná-lo, fazê-lo parar para pensar – ou rir. Quanto aos assuntos, muitas surpresas podem estar à sua espera: você vai ler sobre sentimentos, lugares, pessoas, fatos da vida cotidiana.

**Sigam estes passos**

1 Procurem na biblioteca da escola ou em uma biblioteca pública os livros indicados abaixo. Outra opção é ir a uma livraria (se encontrarem alguma obra interessante, vocês podem até pensar em comprá-la, ou procurá-la na biblioteca). Mas não é necessário ficar preso a esses livros; existem muitos outros, que seu professor poderá sugerir.

- *A poesia é uma pulga*, de Sylvia Orthof (editora Atual)
- *Arca de Noé*, de Vinícius de Moraes (editora Companhia das Letras)
- *O menino poeta*, de Henriqueta Lisboa (editora Mercado Aberto)
- *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles (editora Civilização Brasileira)

- *Cantigas de adolescer*, de Elias José (editora Atual)

2 Cada integrante do grupo irá escolher dois ou três poemas. Não se apressem em decidir. Leiam vários poemas com calma e atenção, até encontrar os que mais lhes agradam.

3 Copiem os poemas selecionados em folhas à parte. Anotem também:

- o nome do autor;
- o nome do livro de onde ele foi tirado;
- o nome da editora que o publicou;
- o nome da cidade onde se localiza a editora;
- o ano da edição do livro;
- o número da página onde está o poema.

4 Escrevam, abaixo de cada poema, uma ou duas frases explicando o porquê da escolha.

5 Passem os poemas a limpo ou, se houver possibilidade, digitem-nos. Se quiserem, ilustrem os poemas com desenhos, recortes ou fotos.

6 Providenciem uma capa com o título da coletânea.

7 No dia combinado, levem para a classe a coletânea. Mostrem-na aos outros grupos e leiam as que eles organizaram. Depois, deixem todos os livros numa biblioteca de classe, para que possam ser lidos por quem tiver vontade ou para servir como material de consulta.



## ANEXO H – Coleção II: seção Chave da unidade

UNIDADE

7

# O espaço e a forma no poema

**Chave da unidade**

Escultura de Caciporé Torres, *Passe deux (Passo dois)*, 1976, aço inox, 500 X 400 cm, praça da Sé, São Paulo.

HEITOR HEINAE



Escultor, desenhista e professor, Caciporé Torres nasceu em Araçatuba (SP), em

1935. É conhecido por criar grandes esculturas e murais que ficam expostos em espaços públicos. Seu argumento é o de que a arte não deve ficar restrita a lugares fechados apenas para uma elite. É preciso torná-la visível a muitos olhos, a céu aberto. Na escultura *Passe deux*, ele trabalhou com chapa crua de aço inox.

### Chave da unidade

#### Foco: o espaço e a forma no poema

- 1 O que lembra a forma da escultura que se vê na página ao lado?
- 2 Descreva o lugar em que está exposta a escultura.
- 3 O lugar em que a escultura foi instalada é de intenso movimento.
  - Que importância pode ter esse aspecto para uma obra?
- 4 Na sua opinião, as pessoas reparam nas obras de arte que se encontram em espaços públicos?
- 5 Pense nas ruas e praças por onde você anda. Cite uma obra de arte que tenha feito ou faça parte de seu cotidiano e comente suas características.
- 6 O fato de o escultor ter usado aço na escultura teve alguma influência nas sensações que ela transmite? Justifique.
- 7 Com base no que você respondeu nos exercícios anteriores, crie um outro título para a escultura.

#### Sobre os próximos textos

- 8 Considere suas respostas anteriores e responda: o que a forma associada à escultura pode significar no espaço em que ela se encontra?
- 9 A forma da escultura que você analisou colabora para a construção do seu significado.
  - Considerando que o *foco* aqui é a utilização do espaço e da forma no poema, por que, na sua opinião, essa obra foi escolhida como chave desta unidade?
- 10 Você já deve ter lido poemas. O que você sabe sobre as características desse texto?
- 11 Os textos que você vai estudar a seguir são chamados de poemas visuais. Na sua opinião, por que eles são chamados assim?

## ANEXO I – Coleção II: seção Leitura

## LEITURA

## Contexto

Na literatura brasileira, alguns poetas, a partir dos anos 1950, passaram a explorar não só os significados, mas a forma do poema. A dimensão visual e espacial da palavra se tornou, assim, um elemento vivo, dinâmico. As letras, palavras, versos quebraram a tradição e foram dispostos de forma não-linear, livre. Os espaços em branco no papel e os recursos tipográficos ganharam sentido no texto.

Assim como a escultura que abre a unidade

deixou o espaço restrito dos museus para dialogar com o espaço aberto — e desse modo ampliou as possibilidades de interpretação de quem a observa — o poema ganhou novas dimensões: deixou de ser apenas texto para ser lido e ouvido e passou a ser também um texto para ser visto.

Você vai ler alguns poemas que se destacam pelo modo como aproveitam o espaço e a forma.

## Texto A

*Urgente!*

Uma  
gota  
de  
orvalho  
caiu hoje, às 8h, do dedo anular  
direito, do Cristo Redentor, no  
Rio de Janeiro  
Seus restos  
não foram  
encontrados  
A polícia  
não acredita em  
acidente  
Suspeito: o  
vento

Os meteorologistas, os poetas e  
os passarinhos choram inconsoláveis. Testemunha  
presenciou a queda: "Horrível!  
Ela se evaporou na metade do caminho!"

SÉRGIO CAPPARELLI.

*Tigres no quintal*. Porto Alegre: Kuarup, 1997. p. 125.

Texto B

## Chove

C h o v e e m  
 v o z e s  
 d e  
 m u l h e r e s  
 c o m o  
 s e  
 e s t i v e s  
 s e m  
 m o r t a s  
 m e s m o  
 n a  
 r e c o r d a ç ã o

C h o v e e m  
 t a m b é m  
 v o c ê s  
 m a r a v i l h o s o s  
 e n c o n t r o s  
 d e  
 m i n h a  
 v i d a  
 ó  
 g o t i n h a s

e  
 e s t i a s  
 n u v e n s  
 e m p i n a d a s  
 s e  
 p ô e m  
 a  
 r e l i n c h a r  
 t o d o  
 u m  
 u n i v e r s o  
 d e  
 c i d a d e s  
 m i n ú s c u l a s

e  
 s c u t a  
 s e  
 c h o v e  
 e n q u a n t o  
 a  
 m á g o a  
 e  
 o  
 d e s d é m  
 c h o r a m  
 u m a  
 a n t i g a  
 m ú s i c a

e  
 s c u t a  
 c a r i e m o s  
 l a c o s  
 q u e  
 t e  
 r r e t ê m  
 e m b a i x o  
 e  
 e m  
 c i m a

GUILLAUME APOLLINAIRE.

Tradução de Sérgio Capparelli. In: *Tigres no quintal*. Porto Alegre: Kuarup, 1997.

## ANEXO J – Coleção II: seção Estudo do texto

## ESTUDO DO TEXTO



## Os sentidos do texto

REPRODUÇÃO



Nascido em Roma, Guillaume Apollinaire (1880-1918) mudou-se para Paris quando tinha 20 anos. Foi responsável por várias inovações poéticas, como escrever sem usar pontuação ou criar formas com letras e palavras.

A partir da publicação do seu livro *Caligramas* (1918), os poemas cujos versos são escritos representando uma imagem ou o conteúdo do texto passaram a ser chamados **caligramas**. Mas esse tipo de texto já existia desde a Grécia antiga.

## A respeito do Texto A

- 1 Qual o assunto do poema *Urgente!*?
- 2 O que a forma do poema tem a ver com o assunto?
- 3 Embora seja um poema, o texto traz expressões como “A polícia / não acre- / dita em / acidente / Suspei- / to: o / vento”. Em que tipo de texto essas expressões costumam aparecer?
  - Justifique no caderno sua resposta e dê mais um exemplo.
- 4 O eu lírico conta o ocorrido como se se tratasse de um crime. Responda no caderno.
  - a) Quais características do texto permitem que se chegue a essa conclusão?
  - b) Em se tratando de um acontecimento real, o fato justificaria esse tratamento? Por quê?
  - c) Explique por que, ao tratar o acontecimento desse modo, o texto dá dimensão poética à queda e à evaporação da gota.
- 5 O que o eu lírico sugere quando diz: “Os meteoro- / logistas, os poetas e / os passarinhos choram in- / consoláveis [...]”?

## A respeito do Texto B

- 6 Escreva no caderno três entre os principais assuntos presentes no poema.
  - Quais desses assuntos a forma do poema faz lembrar?
- 7 Transcreva no caderno palavras ou termos que indicam movimento para baixo, como o da chuva.
  - Que associação é possível estabelecer entre a chuva e o choro a que se refere o texto?
- 8 A quem o eu lírico se refere no poema quando diz “você maravilhosos encontros de minha vida”?
  - O que se pode entender por “maravilhosos encontros de minha vida”?
- 9 Qual o sentimento transmitido pelo poema? Justifique no caderno.
- 10 Copie no caderno a afirmação que, na sua opinião, traga uma idéia sugerida pelo poema.
  - O eu lírico relaciona a chuva, com o seu movimento de passagem e de queda, com pessoas, paisagens e fatos que marcaram sua vida.



Sérgio Capparelli é um dos principais nomes da poesia infanto-juvenil contemporânea.

Nasceu em Uberlândia, Minas Gerais, em 1947. É formado em jornalismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Trabalhou durante muitos anos como repórter dos jornais *Zero Hora* e *Folha da Manhã*, ambos de Porto Alegre. É professor da UFRGS desde 1980. Tem mais de 30 livros publicados. Entre os mais importantes: *Os meninos da rua da praia*, *Boi da cara preta*, *Vovô fugiu de casa*, *33 ciberpoemas* e *uma fábula virtual*, *As meninas da praça da Alfândega* e *O velho que trazia a noite*.

- A chuva sugere o estado melancólico do eu lírico, ao evocar sentimentos como a mágoa e o desdém.
- O eu lírico parece ao mesmo tempo ligar-se ao passado e querer romper com os laços da realidade.
- As gotinhas de chuva fazem o eu lírico se lembrar de fatos e sentimentos marcantes em sua vida.

**11** Os versos de um poema admitem muitas leituras. Dê sua interpretação para cada um dos versos abaixo.

“e estas nuvens empinadas se põem a relinchar todo um universo de cidades minúsculas”

“escuta caírem os laços que te retêm embaixo e em cima”

**12** Escreva no caderno a que poema — *Urgente!* ou *Chove* — se refere cada afirmação.

- Tem como ponto de partida um único fato real, concreto.
- Trabalha com fatos, recordações, questionamentos.
- O eu lírico ou poético se faz presente no texto.
- Transforma um acontecimento cotidiano em algo fora do normal.
- Fala de melancolia e mágoa.

**Discussão oral**

**13** Leia a afirmação abaixo.

A arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente.



ERNEST FISCHER.

*A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1983.

- Como você entendeu essa afirmação?
- Você concorda com essa afirmação? Justifique a sua opinião com argumentos, exemplos e justificativas.
- Que argumentos alguém que não concorda com a afirmação poderia ter? Como seria possível rebatê-los?
- Por que a arte tornaria o homem capaz de mudar o mundo? Mudar o mundo em que aspectos?



### Em foco: o espaço e a forma no poema

Guilherme de Almeida (1890-1969) nasceu na cidade paulista de Campinas. Formou-se em Direito no ano de 1912, mas sua grande paixão estava mesmo nas letras. Foi jornalista e colaborador do jornal *O Estado de S. Paulo*, além de consagrar-se como escritor. Tornou-se o primeiro poeta moderno a entrar para a Academia Brasileira de Letras.

#### Glossário

STEVE KAUFMAN  
CORBIS/STOCK PHOTOS



##### Arminho

Mamífero típico das regiões polares. No verão, sua pele é castanho-arruivada no dorso e creme no ventre. No inverno, é quase toda branca, com exceção de um tufo negro no final da cauda.

EDUARDO SANTALESTRA



##### Guizo

Esfera oca de metal — com pequenas aberturas e pedaços de metal em seu interior — que produz som ao ser agitada.

- e) Forme grupo e discuta as suas opiniões com seus colegas. Ouça os argumentos diferentes dos seus e veja se é possível refutá-los.
- f) Ao discutir com os colegas você pode reformular a sua posição.
- g) Exponham suas conclusões para o restante da classe.

- 1 De que maneira a forma do poema *Urgente!* contribui para que o eu lírico quer dizer?
- 2 Transcreva no caderno os versos do poema *Chove* na horizontal e compare com o poema original.
  - Que diferença pode ser encontrada com a mudança da utilização do espaço e da forma?
- 3 Que efeito a organização e a forma desses poemas produz no leitor?
- 4 Observe como este poema associa forma e sentido.

<p><b>M</b>orno contorno da onda redonda... Pluma de espuma, lenda de renda, frase de gaze, riso de guizo... Ninho de arminho onde se esconde aéreo mistério...</p>	<p>Trapo, farrapo, lenço suspense pelas estrelas... Resto de um gesto louco que é o pouco que há de bondade no alto mar... Salto da água na mágoa doida de toda vida parzida...</p>
---	---

GUILHERME DE ALMEIDA.  
*Poesia fora da estante*. Porto Alegre: Projeto, 1999.

- a) O que a forma do poema lembra?
- b) Que palavras do poema podem ser associadas à sua forma?
- c) O que há em comum nessas palavras?
- d) O poema apresenta muitas assonâncias (repetição de sons vocálicos). Localize algumas delas e copie-as no caderno.

JUVENAL PEREIRA



Paulo Leminski (1944-1988), poeta curitibano, foi também músico, tradutor e letrista.

É considerado um dos grandes poetas contemporâneos brasileiros.

- e) Que efeito as assonâncias criam no poema?  
 f) Tendo em vista as palavras que aparecem no texto, qual um possível título para o poema?

### 5 Leia.

LUA NA AGUA  
 LUA NA AGUA  
 ALGUMA LUA  
 LUA ALGUMA

PAULO LEMINSKI.

*Caprichos e relaxos.* São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 139.

- a) Qual o assunto do poema?  
 b) De que forma isso é traduzido no poema?  
 c) Nas duas últimas linhas, não há o reflexo de todas as letras de "ALGUMA" e de nenhuma letra de "LUA". O que isso sugere?  
 d) De que forma pode-se relacionar a disposição dos versos ao sentido de "LUA", "ALGUMA LUA" e de "LUA ALGUMA"?  
 e) Podemos dizer que as palavras neste poema são um elemento "vivo, dinâmico"? Justifique.

### 6 Leia o poema e responda ao que se pede no caderno.

CÉLIO JR/AE



Augusto de Campos, 1993.

Os chamados **poemas concretos** substituem o lirismo pela concretude das palavras: o significado, o som e o aspecto visual. Neles, a linguagem empregada é sintética. Décio Pignatari, Haroldo e Augusto de Campos são alguns dos principais representantes brasileiros dessa forma de poesia.

de ouvido

di vi  
 di do

entre

o

ver

&

o

vidro

du vi do

PAULO LEMINSKI.

*Caprichos e relaxos.* São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 119.



## ANEXO K – Coleção II: seção Produção de texto

- a) O poema tem formato de um objeto. Discuta com seus colegas. Que objeto é esse?
- b) Qual é a idéia sugerida pela palavra *vidro* no poema: fragilidade, filtro ou proteção? Justifique.
- c) Qual o assunto tratado no poema? Leve em consideração a sua resposta no exercício anterior.
- d) Quais são as palavras ou expressões que o poeta usa e que possuem sons parecidos?
- e) Que efeito isso produz no poema?
- f) Por que as palavras *dividido* e *duvido* têm as sílabas separadas no poema?

## PRODUÇÃO DE TEXTO

## Poema visual

## 1. Leitura

Chacal nasceu no Rio de Janeiro, em 1951. Publicou seu primeiro livro de poemas, *Muito prazer, Ricardo*, em 1971. Além de poeta, foi coautor das peças teatrais *Aquela coisa toda* e *Recordações do futuro*, cronista dos jornais *Correio Braziliense*, *Folha de S. Paulo* e roteirista de TV.

## 1 Leia este poema.

**Bumerangue**

bola  
branca  
vai  
ping  
pong  
vem  
branca  
bola

CHACAL.

*Drops de abril*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 92.

O poema acima, como todos os outros que você estudou nesta unidade, associa seu conteúdo à disposição gráfica dos versos, ou seja, ao espaço. Também a expressão sonora do poema ganha outra importância, graças à divisão dos versos.

## 2. Que texto é esse?

## 2 Qual o assunto do poema?

## 3 Observe a foto, leia o texto e responda às questões no caderno.

A Austrália é considerada o país do bumerangue. Ele era usado pelos aborígenes, povo nativo desse país, como arma de caça, pois seu formato permitia que ele retornasse às mãos do caçador se a caça não fosse atingida. Atualmente, o bumerangue é um equipamento esportivo.



JULIE HABELCORRIS STOCK PHOTOS

### 3. Produção

- a) Que aspectos do bumerangue são explorados no poema?  
 b) A que jogo é feita referência no poema?  
 c) Qual o movimento comum a esse jogo e ao bumerangue que foi reproduzido no poema?
- 4** Analise a forma do poema e a ordenação das palavras feita com base nessa forma.
- 5** Tendo em vista a forma e o assunto do poema, qual pode ser o significado para o espaço em branco?
- 6** Leia o poema em voz alta. Que som a divisão dos versos e sua disposição no espaço gráfico sugerem?

### 4. Avaliação e apresentação

- 7** Você vai criar um poema que associe conteúdo e espaço gráfico. Seu poema será exposto no mural da classe. Leia as propostas abaixo e discuta-as com seus colegas.
- Uma torneira pingando.
  - Uma montanha-russa.
  - A água escorrendo por um ralo.
  - Um cata-vento.
  - Uma queda d'água.
- a) Que aspectos das sugestões anteriores poderiam ser explorados num poema?  
 b) Que sentimentos a observação ou proximidade desses objetos pode despertar?  
 c) Que assuntos os poemas baseados nessas opções poderiam abordar?
- 8** Escolha uma das propostas e escreva um poema com base nela.
- a) Tome como exemplo os poemas estudados e os recursos gráficos empregados. Use o espaço de uma página para dar forma ao seu texto.  
 b) Lembre-se de adequar a forma e o espaço ao conteúdo do poema.  
 c) Crie um título significativo e que desperte a curiosidade das pessoas.
- 9** Troque seu poema com um colega. Avalie o poema dele, observando os itens abaixo.
- a) O poema explorou a forma do objeto e o espaço do papel?  
 b) O que chamou sua atenção na relação forma-espaço do poema?  
 c) A utilização da forma e do espaço se relaciona com o conteúdo do poema? Como?  
 d) Que sugestões você daria ao seu colega para reformular seu trabalho?

## ANEXO L – Coleção II: seção Estudo da língua

- 10** Refaça seu poema ou passe-o a limpo, de acordo com as observações que o colega fez.
- 11** Exponha sua produção no mural da classe. Leia os poemas dos colegas e observe como eles associaram imagem e significado.

## ESTUDO DA LÍNGUA

## FIGURAS DE LINGUAGEM (I)

## Perguntas-chave

Ao final deste estudo, você deverá ser capaz de responder às seguintes questões.

- O que são figuras de linguagem?
- Quais são as principais figuras de construção? E de palavras?
- Que diferentes efeitos de sentido as figuras de linguagem atribuem aos textos?

## 1 Introdução

## 1 Leia e responda ao que se pede no caderno.

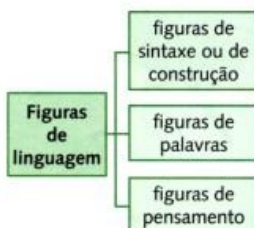
## Seiscentos e sessenta e seis

A vida é uns deveres que nós trouxemos para fazer em casa.  
 Quando se vê, já são 6 horas: há tempo...  
 Quando se vê, já é 6ª feira...  
 Quando se vê, passaram 60 anos...  
 Agora, é tarde demais para ser reprovado...  
 E se me dessem — um dia — uma outra oportunidade,  
 eu nem olhava o relógio  
 seguia sempre, sempre em frente...  
 E iria jogando pelo  
 [caminho a casca  
 [dourada e inútil das  
 [horas...



MÁRIO QUINTANA.  
*Nariz de vidro.*  
 São Paulo: Moderna, 1984. p. 40.

- a) A que o eu lírico compara implicitamente a vida?
- b) Você vê semelhanças nesses dois termos da comparação? Quais?
- c) Como se pode interpretar o verso “Agora, é tarde demais para ser reprovado...”?
- d) Levando em conta o contexto, dê uma interpretação ao último verso.
- e) Que sentimentos o poema sugere em relação ao passar da vida?
- f) Que trecho do poema se relaciona mais estreitamente ao título?
- g) Que idéia é reforçada pela repetição da estrutura “Quando se vê...” ?



Podemos observar que a mensagem do poema foi construída por meio de uma analogia, transferindo-se o significado de um termo (*vida*) para outro (*deveres*) mediante uma associação subjetiva, uma figura de linguagem a que chamamos **metáfora**.

Para reforçar a mensagem, foi usado ainda um outro recurso na construção do texto: a repetição de uma mesma estrutura. Essa repetição é chamada de **anáfora** e é também uma figura de linguagem.

Os recursos lingüísticos que empregam palavras ou estruturas de frase diferentes da forma usual chamam-se **figuras de linguagem**. São recursos empregados para criar um efeito inesperado e, assim, obter maior expressividade e criatividade na linguagem. Há figuras também na linguagem cotidiana.

As figuras de linguagem classificam-se em:

- **figuras de sintaxe ou de construção** — exploram a estrutura da frase;
- **figuras de palavras** — exploram os sons e os sentidos das palavras;
- **figuras de pensamento** — exploram idéias, conceitos.



## 2 Figuras de sintaxe ou de construção

### Anáfora

É a repetição de uma ou mais palavras no início de versos ou de orações. Ex.:

*"A minha amada veio de leve  
A minha amada veio de longe  
A minha amada veio em silêncio  
Ninguém se iluda."*

VINÍCIUS DE MORAES.

A que vem de longe. In: *Vinicius de Moraes: poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1998.

### Elipse

É a supressão de um termo facilmente subentendido. Ex.:

*"Sou do sereno  
Poeta muito soturno  
Vou virar guarda-noturno  
E você sabe por quê"*

NOEL ROSA.

Três apitos. Disponível em:

<[http://spock.acomp.usf.edu/~campoe/mpb/Noel\\_Rosa/tres\\_apitos.html](http://spock.acomp.usf.edu/~campoe/mpb/Noel_Rosa/tres_apitos.html)>.

Acesso em: 17 fev. 2006.

O pronome *eu* foi suprimido no primeiro e no terceiro verso.

Veja outro exemplo:

“Tinha um lenço na cabeça, óculos escuros, uma blusa de cores alegres, saia branca, pernas nuas, sandálias sem salto.”

RUBEM BRAGA.

Visita de uma senhora do bairro.

In: *Os melhores contos de Rubem Braga*. São Paulo: Global, 2001.

Alguns verbos foram suprimidos na oração, como *usava*, *vestia*, *calçava*, etc. No entanto, podemos subentendê-los pelo contexto.

Se a elipse for de um termo já citado anteriormente, temos a **zeugma**:

“Uma parte de mim  
é todo mundo:  
outra parte é ninguém”

FERREIRA GULLAR.

Traduzir-se. In: *Os melhores poemas de Ferreira Gullar*.

São Paulo: Global, 2000. p. 144.

A expressão *de mim* foi suprimida no segundo verso.

### Inversão

É a inversão da ordem dos termos da oração. Ex.:

“Descobridor dos sete mares  
Navegar eu quero”



GILSON MENDONÇA; MICHEL.

O descobridor dos sete mares. In: TIM MAIA.

*O descobridor dos sete mares*. Lança; Poligram, 1983.

A ordem direta dos termos da oração “Navegar eu quero” seria *Eu quero navegar*. Observe que o desejo da pessoa de navegar não teria a mesma ênfase alcançada com o deslocamento da palavra.

### Pleonasma

É a repetição de uma mesma idéia com o intuito de realçá-la. Ex.:

“Ó mar salgado, quanto do teu sal  
São lágrimas de Portugal!”

FERNANDO PESSOA.

Canto X de Mensagem. In: *Mensagem*.

Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. p. 42.

Para caracterizar o pleonasma, é necessário observar o contexto em que a repetição ocorre. Há casos em que ela resulta do emprego desatento, não realçando uma idéia:

Ele insistia no *monopólio exclusivo* da nova marca.



Nesse caso, a idéia de exclusividade já está contida na palavra *monopólio*.

Outros exemplos de pleonasma desnecessário: *descer para baixo, subir para cima, erradicar pela raiz, preferir mais*.



### Polissíndeto

É a repetição de conjunções numa seqüência de orações. Ex.:

“Era uma mosca azul, asas de ouro e granada,

[...]

E zumbia, e voava, e voava, e zumbia,

Refulgindo ao clarão do sol

E da lua, — melhor do que refulgiria

Um brilhante do Grão-Mogol.”

MACHADO DE ASSIS.

A mosca azul. In: *Obra completa de Machado de Assis*.

Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997. v. 3.

O *e* enfatiza a adição de idéias em progressão.

### Assíndeto

É, ao contrário do polissíndeto, a ausência de conjunções numa seqüência de orações. Ex.:

“Samuel saltou da cama, correu para a bacia, lavou-se.”

MOACYR SCLAR.

Pausa. In: *O conto brasileiro contemporâneo*. 14. ed.

São Paulo: Cultrix, 2002. p. 276.

A ausência da conjunção *e* enfatiza a rapidez da seqüência de ações.

### Aliteração

É a repetição de fonemas iguais ou semelhantes em palavras próximas, provocando um efeito sonoro sugestivo. Ex.:

“Na densa *floresta feliz, prolifera*

A linhagem da *fera feroz*”

CAETANO VELOSO.

Love, love, love. In: *Letra só*. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

### Silepse

É a concordância nominal ou verbal feita pela idéia subentendida na palavra, não pela forma gramatical. Ex.:

“Enfim, lá em São Paulo, *todos éramos* felizes graças ao seu trabalho: Laio, o menino, os leitores e eu — e você em Minas não era infeliz.”

RUBEM BRAGA.

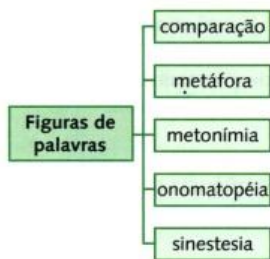
O crime (de plágio) perfeito. In: *200 crônicas escolhidas*. 4. ed.

Rio de Janeiro: Record, 1980. p. 280.

O pronome *todos* é de 3ª pessoa. A concordância usual seria *todos eram felizes*, porém o verbo em 1ª pessoa enfatiza a idéia de que o narrador se inclui entre todos.

A silepse pode ser dos seguintes tipos:

- **De número:** *Os sertões*, de Euclides da Cunha, ainda hoje *encanta* os leitores. Subentende-se a obra *Os sertões*.
- **De gênero:** Fotografamos a *linda* Ouro Preto. Subentende-se a *cidade* de Ouro Preto.
- **De pessoa:** Os escritores, mais uma vez, *ficamos* perplexos. Subentende-se *nós*, os escritores.



### 3 Figuras de palavras

#### Comparação

É a relação de idéias em que há alguma semelhança de características. A comparação, como figura literária, nasce de uma associação subjetiva.

Em geral é feita com o emprego das palavras *como*, *assim como*, *tal como*, etc. Ex.:

“Os meus passos no caminho  
são como os passos da lua:  
vou chegando, vais fugindo,  
minha alma é a sombra da tua.”

CECÍLIA MEIRELES.

Canção da tarde no campo. In: Antonio Carlos Secchin (Org.).  
*Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

#### Metáfora

É também uma figura de linguagem que se baseia numa relação de semelhança, como a comparação, mas sem os termos comparativos (*como*, *assim como*, *tal como*, etc.). Ex.:

“Eu sou a luz das estrelas  
Eu sou a cor do luar”

RAUL SEIXAS; PAULO COELHO.

Gita. In: *Gita*. Philips Phonogram, 1974.

“Meu coração é um pórtico partido  
Dando excessivamente sobre o mar.”

FERNANDO PESSOA.

Passos da cruz. In: *Fernando Pessoa: obra completa*.  
Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983.

#### Metonímia

É a substituição de um termo por outro, havendo uma relação objetiva de afinidades entre o termo substituído e o termo substituto. Ex.:

“O bonde passa cheio de pernas:  
pernas brancas pretas amarelas.”

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE.

Poema de sete faces. In: *Carlos Drummond de Andrade: poesia completa*.  
Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002. (Coleção Biblioteca Luso-Brasileira.)

As pernas, no caso, indicam as pessoas. Pernas são partes do corpo de uma pessoa. Estabelece-se assim uma relação objetiva entre um termo e outro.

A metonímia é um processo muito utilizado na linguagem cotidiana. Há vários tipos de metonímia. Veja a seguir os mais comuns.

- A parte pelo todo:  
Com o dinheiro, compraria dez *cabeças* de gado.  
(A cabeça significa, no caso, o animal todo.)
- O continente pelo conteúdo:  
Os maratonistas beberam muitas *garrafas* de água.  
(Não se bebem as garrafas, mas o conteúdo delas, *água*.)
- O efeito pela causa:  
Respeite meus *cabelos brancos*.  
(Cabelos brancos é efeito da idade.)
- A causa pelo efeito:  
Sou alérgica a *gatos*.  
(A alergia vem dos pêlos, não dos gatos.)
- O autor pela obra:  
As aulas de ginástica são dadas ao som de *Jorge Benjor*.  
(As aulas são dadas ao som das músicas de Jorge Benjor.)

## Onomatopéia

É a reprodução aproximada de sons ou ruídos. Ex.:

"Pela estrada plana, *toc, toc, toc*,  
guia o jumentinho uma velhinha errante,  
como vão ligeiros, ambos a reboque,  
antes que anoiteça, *toc, toc, toc*,  
a velhinha atrás, o jumentinho adiante!..."

GUERRA JUNQUEIRO.

A moleirinha. In: Henriqueta Lisboa (Org.).

*Antologia escolar de poemas para a juventude*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001. p. 58.

*Toc, toc, toc* imita o som dos cascos do jumento.

## Sinestesia

É a figura de linguagem que agrupa, combina sensações referentes a diferentes órgãos dos sentidos. Ex.:

"O meu raio esplendoroso  
beija, é verdade, os míseros do chão,  
à areia se mistura,  
e busca, tem-lhe amor,  
à *perfumada e úmida frescura*  
de um cálice de flor."

VICENTE DE CARVALHO.

O orgulho da água. In: Henriqueta Lisboa (Org.).

*Antologia escolar de poemas para a juventude*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001. p. 55.

Em *perfumada e úmida frescura*, há um apelo ao olfato e ao tato.



Os processos que criam a maioria das figuras não são um recurso exclusivo da literatura. Ocorrem também na linguagem cotidiana, em expressões populares e em gírias. Ex.:

*Entre pelo cano...* (metáfora)  
*Ouvi um tic-tic que me assustou!* (onomatopéia)  
*Não gosto de perfumes doces.* (sinestesia)  
*Comprei um litro de leite.* (metonímia: o continente pelo conteúdo)





## Pratique

### 1 Leia e responda o que se pede no caderno.

#### Os poemas

Os poemas são pássaros que chegam  
 Não se sabe de onde e pousam  
 no livro que lê.  
 Quando fecha o livro, eles alçam vôo  
 Como de um alçapão.  
 Eles não têm pouso  
 nem porto



alimentam-se um instante em cada par de mãos e partem.

MÁRIO QUINTANA.

*Nariz de vidro*. São Paulo: Moderna, 1984. p. 12.

- A que são comparados os poemas?
- Que relação de semelhança se pode estabelecer entre esses dois termos da comparação?
- Qual é a metáfora e a comparação presentes no poema?
- O que significam os poemas para você? Explique com uma metáfora.

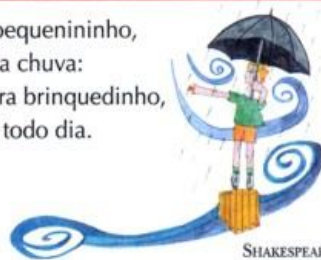
### 2 No caderno, copie as figuras de linguagem dos dois primeiros quadrinhos.

ZITS



### 3 Escreva no caderno qual figura de linguagem se destaca em cada fragmento de poema.

- Quando nasci, e bem pequenininho,  
 Com, enfim, o vento e a chuva:  
 Qualquer coisa boba era brinquedinho,  
 Porque a chuva chovia todo dia.



SHAKESPEARE.

O vento e a chuva. In: Harold Bloom (Org.). *Contos e poemas para crianças extremamente inteligentes de todas as idades*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003. v. 1.

- b) Ouvi cantar as sereias, umas para as outras.  
 Não creio que um dia elas cantem para mim.  
 [...]
   
 Vi-as cavalgando rumo ao largo,  
 A pentear as brancas crinas das ondas que refluem



T. S. ELIOT.  
 A canção de amor de J. Alfred Prufrock. In: *T. S. Eliot: obra completa*. Tradução de Ivan Junqueira. São Paulo: ARX, 2004. v. 1.

- c) Poeta dos trópicos, tua sala de jantar  
 É simples e modesta como um tranqüilo pomar;

RONALD DE CARVALHO.  
 Interior. In: Peregrino Júnior (Org.). *Poesia e prosa*. 2. ed.  
 Rio de Janeiro: Agir, 1977. p. 34. (Nossos clássicos, 45.)

- d) O Sol funde e harmoniza cor e som!  
 Entre os campos e o céu, parado, fico  
 A ver o doce canto da ave

CAMPOS DE FIGUEIREDO.  
 Soneto. In: Henriqueta Lisboa (Org.). *Antologia escolar de poemas para a juventude*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

- e) Esta é a cidade em que te vi passando  
 Esta é a cidade que me viu sofrendo  
 Esta é a cidade que trilhei fugindo  
 Metrópole fatal, hosana!

VINÍCIUS DE MORAES.  
*Jardim noturno*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993. p. 36.

- f) O vento vinha ventando  
 Pelas cortinas de tule.

MÁRIO QUINTANA.  
 Canção de um dia de vento. In: *Mário Quintana: poesia completa*.  
 Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.



#### 4 Leia e responda ao que se pede no caderno.

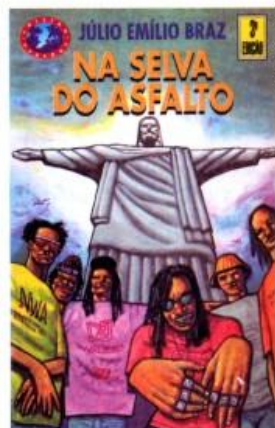
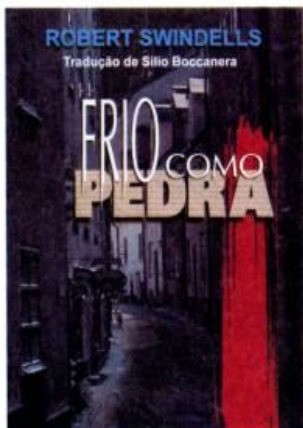
ela me ligou  
 telefone fez tsim-tsim.

ÚLISSES TAVARES.  
*Viva a poesia viva*. São Paulo: Saraiva, 2002. p. 25.

- a) Quem pode ser *ela*, no poema?

- b) Que ruído faz, normalmente, um telefone tocando?  
 c) Explique por que o telefone fez *tsim-tsim*.  
 d) Que figura de linguagem imita sons?

**5** Leia os títulos dos livros. Quais são as figuras de linguagem presentes nesses títulos?



**A gramática  
em contexto**

**1** Leia o poema e responda ao que se pede no caderno.

**Menino irritado**  
(muito irritado)

ding dong ding dong ding dong  
 dum dum dum  
 ding dong ding dong ding dong  
 dum dum dum

crunch CRACH crich CRUNCH  
 vvvrrrruuuuunnnnnnnnn!  
 vvvrrrruuuuunnnnnnnnn!  
 crinch CRANCH croch CRUNCH

tsst, tsst, tsst, tsst zooooommp  
 rec rec pim piec  
 rec rec pim piec  
 tsst, tsst, tsst, tst, tstzuuummp

Ding dong ding dong ding dong  
 bbzbzbzbzbzbzbzbzb  
 bzzzbzzzzz  
 bzzzbzzzzz

zzzz  
 zz  
 z



SÉRGIO CAPPARELLI.  
*Um elefante no nariz.* Porto Alegre: L&PM, 2000.

## ANEXO M – Coleção II: seção Leitura

- a) Qual é a figura de linguagem que compõe todo o poema?  
 b) De que maneira esse tipo de figura constrói o sentido do texto?

**2** O que o menino poderia estar fazendo ao produzir os sons abaixo?

“cronch CRACH crich CRUNCH”

“tsst, tsst, tsst, tsst, zooooompp”

“vvvrrrrruuuunnnnnnnnn!”

“rec rec pim piec”

**3** O que a seqüência dos versos abaixo indica?

“bbzbzbzbzbzbzbzbzb

bzzzbzzzzzz

bzzzbzzzzzz

zzzz

zz

z”

**4** O que o título do poema sugere sobre o menino?

## LEITURA

## GUIA DE LEITURA

## Contexto

Como já foi visto, o uso da forma e do espaço na composição de uma mensagem constitui um recurso largamente utilizado nas artes plásticas e na poesia.

Mas ele não é exclusivo dessas artes. Se observarmos com atenção, perceberemos que o uso da forma e do espaço está mais presente em nossa vida do que imaginamos. Ele aparece em diferentes meios de comunicação, criando efeitos interessantes, gerando novas possibilidades de expressão e dando novos sentidos às mensagens.

Encontramos o uso desse recurso, por exemplo, em cartazes institucionais, em anúncios publicitários, em grafites das ruas, nas capas de revistas, de livros e de CDs, todos meios em que o aspecto visual é um elemento importante para transmitir a mensagem e atrair a atenção do público.



Muro grafitado por Juneca e outros grafiteiros na cidade de São Paulo.

Além disso, textos em prosa utilizam recursos da linguagem poética como forma de produzir efeitos e criar expressividade.

É o que você confere a seguir.



## ESTUDO DO TEXTO

Lembre-se de responder às questões do Guia de Leitura.

- Qual é a intenção comunicativa de cada texto?
- Qual é a semelhança entre os textos?
- Como o uso de recursos poéticos reforça a mensagem de cada texto?
- Na sua opinião, em qual texto o uso de recursos poéticos teve maior relevância para transmitir a mensagem?

- 1 De que produto a propaganda está falando?
- 2 O texto apresenta duas frases com o verbo *ter*. Nas duas ele tem o mesmo significado?
- 3 Que características do produto são destacadas nas expressões cuja disposição imita o sal caindo da mão?
- 4 Que efeito de sentido é produzido pela repetição dessas características e pela forma como foram dispostas visualmente?
  - a) Essas características do produto correspondem ao que se espera depois de ler a frase "Agora saiba o que tem no sal"? Justifique.
  - b) Qual dessas características independe do produto em si? Justifique.
- 5 Qual é o efeito provocado pelo uso dos adjetivos no diminutivo, em sua maioria?
- 6 Que sentimento o uso da frase "O mais tradicional" procura despertar no consumidor? Copie a frase no caderno.
  - Sentimento de respeito ao produto.
  - Sentimento de fidelidade ao produto.
  - Sentimento de confiança no produto.
- 7 Quanto à forma, esse texto lembra um poema já estudado nesta unidade. Qual é ele?
  - a) Que características são comuns a ambos os textos?
  - b) O que os torna diferentes?
- 8 Indique a vantagem e a desvantagem de usar uma forma de dispor o texto como esta que aparece na propaganda do sal Cisne.
- 9 Observe as fotos e selecione um dos produtos.



- Imagine que você tenha de fazer, num supermercado, a demonstração do produto que escolheu. Escreva um parágrafo registrando o que vocêalaria para convencer os clientes a comprar o produto.

## Texto D



Os caminhos da Terra, ano 8, n. 6, jun. 1999. Capa.

## ESTUDO DO TEXTO

Lembre-se de responder às questões do Guia de Leitura.

- 1 Observe a capa e responda às questões no caderno.
  - a) Que recursos gráficos foram utilizados para destacar a reportagem principal dessa edição e a dramaticidade do que aconteceu?
  - b) Quais trechos do texto principal foram mais destacados?
  - c) Que efeito produzem esses destaques?
  - d) É possível considerar esse tratamento como um recurso poético, já que esses trechos ficam com um sentido alterado pela ênfase que recebem?

Pororoca, do tupi *poro'roca*, significa "estrondo" e se refere à invasão das grandes marés na foz de alguns rios, como o Sena (França) e o Ganges (Índia). Esse fenômeno é mais intenso no litoral do Amapá e do Pará, devido a uma conjugação de fatores: as águas do maior rio do mundo, o Amazonas, e as maiores marés do país se encontram em um litoral açoitado por fortes ventos que sopram no sentido mar-terra.

*Os caminhos da Terra*,  
São Paulo, n. 8, jun. 1999.  
(Adaptado.)

- 2 **Prosopopéia ou personificação é uma figura de pensamento que confere a seres não humanos qualidades humanas. Em que trecho se identifica o uso dessa figura?**
- 3 **Que outras figuras de linguagem foram usadas no texto?**
- 4 **Por que foi utilizada uma foto preto-e-branco? Que efeito isso provocou?**
  - O efeito teria sido o mesmo se a foto fosse colorida? Justifique.
- 5 **Que relação o autor do texto quis estabelecer ao caracterizar os substantivos *onda* e *águas* com os adjetivos *maldita* e *demoníacas*?**
- 6 **Que efeito esse recurso provoca em relação à reportagem?**

## Texto E

### *O burrinho pedrês*

As ancas balançam, e as vagas de dorsos, das vacas e touros, batendo com as caudas, mugindo no meio, na massa embolada, com atrito de couros, estralos de guampas, estrondos e baques, e o berro queixoso do gado junqueira, de chifres imensos, com muita tristeza, saudades dos campos, querência dos pastos de lá do sertão... [...]



#### Glossário

##### Alimária

Besta de carga; animal.

##### Gado junqueira

Variedade de gado corpulento, originário de Goiás e do norte de Minas Gerais.

##### Guampa

Corno, chifre talhado em forma de copo ou vasilha para líquidos, muito usado pelos vaqueiros.

##### Vaga

Onda.

Boi bem bravo, bate baixo, bota baba, boi berando... Dança doido, dá de duro, dá de dentro, dá direito... Vai, vem, volta, vem na vara, vai não volta, vai varando... [...]

Pouco a pouco, porém, os rostos se desempanam e os homens tomam gesto de repouso nas selas, satisfeitos. Que de trinta, trezentos ou três mil, só está quase pronta a boiada quando as alimárias se aglutinam em bicho inteiro — centopéia —, mesmo prestes assim para surpresas más.

JOÃO GUIMARÃES ROSA.

O burrinho pedrês. In: *Sagarana*.  
Rio de Janeiro: José Olympio, 1974. (Fragmento.)



## ESTUDO DO TEXTO

Lembre-se de responder às questões do Guia de Leitura.

ARQUIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO



João Guimarães Rosa (1908-1967), mineiro de Cordisburgo, formou-se em Medicina em 1930 e ingressou na carreira diplomática em 1934. Estreou na literatura com o livro de contos *Sagarana* (1946). O romance *Grande sertão: veredas* é considerado sua obra-prima. Um dos escritores mais importantes da literatura brasileira, tem a obra marcada pelo emprego de uma linguagem original e criativa.

- 1 Leia em voz alta o texto. Siga as orientações do professor.
- 2 Sobre o que fala esse trecho?
  - Justifique sua resposta, transcrevendo um trecho no caderno.

O uso de recursos poéticos também pode ocorrer nos textos em prosa. É possível encontrar esses recursos em romances, contos, novelas, crônicas, reportagens, etc. Quando isso ocorre, temos a **prosa poética**.

- 3 Releia o segundo parágrafo disposto da seguinte forma.

Boi bem bravo,  
bate baixo,  
bota baba,  
boi berrando...  
Dança doido,  
dá de duro,  
dá de dentro,  
dá direito...  
Vai, vem, volta,  
vem na vara,  
vai não volta,  
vai varando...



- a) Qual recurso da linguagem poética essa organização evidencia?
  - b) Considerando essa nova disposição, como em um poema, de quantas sílabas poéticas está constituído cada verso?
- 4 Qual é a figura de linguagem contida neste trecho?
 

"[...] só está quase pronta a boiada quando as alimárias se aglutinam em bicho inteiro — centopéia —, mesmo prestes assim para surpresas más."

    - Explique por que a boiada é chamada de centopéia.
- 5 No caderno, copie exemplos do texto para cada recurso poético indicado.
    - a) Aliteração (repetição de sons).
    - b) Anáfora (repetição de estrutura sintática).
    - c) Adjetivação incomum.
  - 6 Que palavras do texto levam o leitor a deduzir que a cena descrita se passa na zona rural?

## ANEXO O – Coleção: seção Produção de texto

- 7** No caderno, disponha em forma de versos as frases do primeiro parágrafo.
- Observe que há uma simetria entre elas. Explique essa simetria.

### PRODUÇÃO DE TEXTO

#### Anúncio usando recursos poéticos

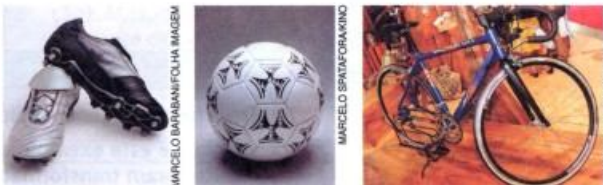
#### 1. Contexto de produção

- 1** Você vai criar um anúncio publicitário usando os recursos estudados nesta unidade.
- Imagine que seu texto será publicado em uma revista que fale sobre esportes, aventura e natureza.

Nos textos desta unidade foram estudados alguns recursos da linguagem poética. Você viu que esses recursos não são usados apenas em poemas, mas podem ser estendidos a qualquer outro tipo de texto, desde que se pretenda a expressividade literária.

#### 2. Planejamento

- 2** Observe as fotos e discuta com seus colegas.



- a) Que aspectos dessas fotos poderiam ser explorados num anúncio publicitário?
  - b) Qual a função desses objetos?
  - c) Por que motivos os jovens leitores de uma revista de esportes, aventura e natureza gostariam de ter esses objetos?
  - d) Que recursos gráficos ou de linguagem poderiam ser associados a esses produtos? Relembre a análise dos textos C e D.
- 3** A partir da discussão com os colegas, registre as idéias que considerar mais interessantes para a sua produção.
- 4** Escolha um dos produtos apresentados para criar um anúncio. Organize seu processo de criação em duas etapas.
- 1ª Etapa**
- a) Defina as qualidades do produto escolhido.
  - b) Estabeleça as vantagens que serão anunciadas.
  - c) Lembre-se do seu público-alvo: adolescentes leitores de revista de esportes e aventura.

## 2ª Etapa

- a) Dê um nome para a empresa que fabrica o produto.
- b) Você pode usar em seu texto o recurso de fundir forma espacial e conteúdo da mensagem, assim como foi estudado nesta unidade.
- c) Você também pode usar figuras de linguagem.

## 5 Planeje seu texto, pensando nos recursos poéticos que vai usar a partir da idéia escolhida.

- O quadro abaixo apresenta algumas sugestões para ajudá-lo no seu planejamento.

Figuras de linguagem	Pontuação	Repetição de estrutura sintática	Adjetivação incomum
Quais figuras servirão melhor para divulgar o seu produto ou idéia: metáfora, metonímia, personificação, hipérbole ou onomatopéia?	Será melhor dar ênfase a determinados aspectos com o uso de ponto de interrogação, ponto de exclamação e reticências?	Você pretende dar algum ritmo específico ao texto?	Há algum elemento ou idéia que você vai querer destacar usando um adjetivo que surpreenda o leitor?



### OFICINA

#### Transforme frases verbais em frases nominais

- Observe este exemplo em que as frases verbais de um texto foram transformadas em frases nominais.

Viajar pela Etiópia é assim: exige paciência, resistência e despojamento. Mas a recompensa vem em doses maciças de aventura, contato com culturas primitivas e paisagens inesperadas.

VANIA DELPOIO.

Nas paisagens indomadas da Etiópia. *Os caminhos da Terra*, São Paulo, jun. 1999. (Fragmento.)

*Viagem pela Etiópia: paciência, resistência e despojamento. A recompensa: doses maciças de aventura, contato com culturas primitivas e paisagens inesperadas.*

- Agora, faça o mesmo com este outro trecho.

Tahiti. Descubra a emoção que a Polinésia Francesa oferece com suas águas transparentes e uma das maiores faunas marinhas do planeta.

*Os caminhos da Terra*, São Paulo, jun. 1999. (Trecho retirado de informe publicitário.)





### Torne os períodos poéticos

- Leia um trecho do livro *Paratii*, escrito pelo navegador Amyr Klink, em que ele descreve uma embarcação. Observe as palavras e expressões que dão à descrição uma expressividade poética.

Como uma ilha azul que se avista a distância, pouco a pouco ela ia ganhando contorno e detalhes e, já próxima, revelava formas originais e intrigantes — a silhueta elegante, forte, que eu já vira outras vezes. Um certo ar de quem percorreu grandes distâncias em paz, e marcas de beleza que só as viagens e o tempo trazem.

*Paratii, entre dois Pólos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

- Agora, dê mais expressividade poética aos períodos abaixo substituindo os termos destacados por comparações, metáforas ou personificações, de acordo com as indicações.
  - Muitos povos vivem, já nos dias de hoje, sob severa falta d'água potável. A água será um produto muito raro (metáfora ou comparação) no século XXI.
  - A água do mar é transparente (metáfora ou comparação). Mas, quando olhamos o mar, ele parece azul, verde ou até cinzento. A cor muda de acordo com a cor do céu, que se reflete nele (personificação). Também depende da cor da terra ou das algas transportadas pelas suas águas.

Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Mar>>. Acesso em: 22 fev. 2006.

### 3. Produção

#### 6 Escreva o anúncio com base no que você planejou.

- Lembre-se da idéia escolhida e dos recursos poéticos que você selecionou para o texto.
- Faça um texto apresentando as características e as vantagens do produto, chamando a atenção do público-alvo.
- Procure empregar frases nominais.
- Você pode desenhar o produto, tirar uma cópia da foto ou escolher outra figura para colocar em seu anúncio.

#### 7 Avalie seu anúncio observando os seguintes aspectos.

- Você conseguiu empregar algum dos recursos poéticos estudados?
- O texto apresenta as vantagens e características do produto? O anúncio consegue chamar a atenção do público-alvo?
- Você empregou frases nominais?
- Seu anúncio poderia ser publicado em uma revista de esportes, aventura e natureza?

#### 8 Passe o seu anúncio a limpo corrigindo o que for necessário.

### 4. Avaliação e apresentação

## ANEXO P – Coleção II: seção Estudo da língua

- 9 Organize, com seus colegas, uma exposição dos anúncios no mural da classe, para que todos vejam o que foi produzido.

## ESTUDO DA LÍNGUA

## FIGURAS DE LINGUAGEM (II)

## Perguntas-chave

Ao final deste estudo, você deverá ser capaz de responder às seguintes questões.

- Quais são as principais figuras de pensamento?
- Quais os diferentes sentidos que as figuras de pensamento atribuem aos textos?

## Figuras de pensamento

antítese

paradoxo

eufemismo

hipérbole

prosopopéia  
ou personificação

## 1 Figuras de pensamento

## 1 Leia e responda ao que se pede no caderno.

## Agenda

Noite profunda. Sono profundo.  
Esperança rasa.

CACASO.  
In: Heloísa Buarque de Holanda;  
Carlos Alberto Messeder Pereira (Org.).  
*Poesia jovem anos 70.*  
São Paulo: Abril Educação, 1982. p. 66.



- Quais são as palavras de sentidos opostos?
- Que idéias se contrapõem no poema?
- Em que sentido a palavra *agenda* está sendo usada: conotativo ou denotativo? Justifique.

Podemos observar que o poeta construiu sua mensagem por meio de um jogo de opostos, a que chamamos **antítese**. Esse jogo de idéias consiste numa figura de linguagem classificada como **figura de pensamento**.

Veja a seguir as figuras de pensamento mais comuns.

**Antítese**

É a combinação de idéias opostas. Ex.:

“Ele era *mil*  
Tu és *nenhum*”

CHICO BUARQUE DE HOLLANDA.  
Tira as mãos de mim. In: *Chico Buarque: letra e música.*  
São Paulo: Cia. das Letras, 2004. p. 101.

**Paradoxo**

É uma antítese levada ao extremo. São idéias opostas que ocorrem simultaneamente, provocando uma contradição. Ex.:

“Eu sou a beira do abismo,  
*eu sou o tudo e o nada.*”

RAUL SEIXAS; PAULO COELHO.  
Gita. In: *Gita.* Philips Phonogram, 1974.

REPRODUÇÃO



Nascido em Lisboa, Alexandre Herculano (1810-1877) foi um dos mais importantes escritores portugueses do século XIX. Além de poemas, escreveu romances, como *Eurico*, *o presbítero*, e estudos sobre a história de Portugal.

## Eufemismo

É o uso de uma expressão menos agressiva, em lugar de uma expressão desagradável, chocante. Ex.:

“Quando eu *cerrar os olhos* moribundos  
Tu verterás por mim pranto saudoso;”

ALEXANDRE HERCULANO.  
Mocidade e morte. Disponível em:  
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bi000012.pdf>>.  
Acesso em: 20 fev. 2006.



A expressão *cerrar os olhos* substitui a palavra *morrer*.

## Hipérbole

É o uso do exagero com o objetivo de realçar uma idéia. Ex.:

“Se eu pudesse contar as lágrimas que chorei na véspera e na manhã, *somaria mais que todas as vertidas desde Adão e Eva.*”

MACHADO DE ASSIS.  
*Dom Casmurro*. São Paulo: Ática, 1998.

A personagem chorou muito e intencionalmente exagera ao dizer “[...] somaria mais que todas as vertidas desde Adão e Eva”.

## Prosopopéia ou personificação

É a atribuição de qualidades ou ações humanas a animais, objetos, fenômenos da natureza ou conceitos abstratos. Ex.:

“Mas dentro de mim,  
[...]  
o coração *grita* — MENTIRA!”

EDUARDO ALVES DA COSTA.  
*No caminho, com Maiakovski*. São Paulo: Geração Editorial, 2003.



## Pratique

**1** Copie no caderno exemplos de antítese, eufemismo, metáfora e hipérbole nos trechos e no título do cartaz a seguir.

- a) O aluno João Roberto não está mais entre nós  
Ele só tinha dezesseis  
Que isso sirva de aviso pra vocês.



RENATO RUSSO.  
Dezesseis. Disponível em: <<http://renato-russo.lettras.terra.com.br>>.  
Acesso em: 20 fev. 2006.

- b) Durante todo o mês de junho você é a estrela mais linda no maior São João do mundo.

Texto publicitário sobre a festa de São João em Campina Grande (PB).

c)



- 2 Qual a figura de pensamento utilizada neste trecho do poema *Chove*, de Apollinaire?

“escuta se chove enquanto a mágoa e o desdém choram uma antiga música”

- Explique o efeito produzido pelo uso desse recurso poético.

- 3 A que figuras de linguagem do quadro relacionam-se os fragmentos abaixo?

antítese

paradoxo

personificação

- a) Cada vez que você sorrir  
Há de apagar  
uma estrela no céu  
Cada vez que você chorar  
O contrário também  
Bem que pode acontecer.



GILBERTO GIL.  
Estrela. Disponível em: <<http://www.gilbertogil.com.br>>.  
Acesso em: 20 fev. 2006.

**b) Lá fora faz um tempo confortável**

[...]

Os automóveis ouvem a notícia  
Os homens a publicam no jornal

ZÉ RAMALHO.

Admirável gado novo. Disponível em:

<[http://www.zeramalho.com.br/sec\\_discografia\\_todas.php?language=pt\\_BR](http://www.zeramalho.com.br/sec_discografia_todas.php?language=pt_BR)>.

Acesso em: 20 fev. 2006.

**c) Vou vendo o que o rio faz**

Quando o rio não faz nada.

FERNANDO PESSOA.

*Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1977.

**4 A antítese é uma figura muito presente na literatura popular. Copie no caderno a única trovinha que não apresenta uma antítese.**

Parece mentira, parece,  
Mas é verdade patente:  
Que a gente nunca se esquece  
De quem se esquece da gente.

Dentro do meu peito eu tenho  
duas espinhas de peixe;  
uma pede que eu te ame,  
outra pede que eu te deixe.

Açucena quando nasce  
Arrebenta pelo pé.  
Assim arrebenta a língua  
de quem fala o que não é.

Quem inventou a partida  
não sabia o que era amor.  
Quem parte, parte sem vida,  
quem fica, morre de dor.

Andorinha no coqueiro,  
Sabiá na beira-mar;  
Andorinha vai e volta,  
Meu amor não quer voltar!



MARIA JOSÉ NÓBREGA; ROSANE PAMPLONA (ORG.).  
*Diga um verso bem bonito*. São Paulo: Moderna, 2005.

**Desafio**

Leia os versos de um soneto de Luis de Camões e explique, no caderno, quais são as figuras de linguagem utilizadas.

Amor é um fogo que arde sem se ver,  
É ferida que dói, e não se sente;  
É um contentamento descontente,  
É dor que desatina sem doer.

Disponível em: <<http://www.revista.agulha.nom.br/camoes78.html#amorefogo>>.  
Acesso em: 20 mar. 2006.



## A gramática em contexto

### 1 Leia este trecho de letra de música e responda.

#### O quereres

Onde queres revólver, sou coqueiro  
 E onde queres dinheiro, sou paixão  
 Onde queres descanso, sou desejo  
 E onde sou só desejo, queres não  
 E onde não queres nada, nada falta  
 E onde voas bem alta, eu sou o chão  
 E onde pisas o chão, minha alma salta  
 E ganha liberdade na amplidão

Onde queres família, sou maluco  
 E onde queres romântico, burguês  
 Onde queres Leblon, sou Pernambuco  
 E onde queres eunuco, garanhão  
 Onde queres o sim e o não, talvez  
 E onde vês, eu não vislumbro razão  
 Onde queres o lobo, eu sou o irmão  
 E onde queres *cowboy*, eu sou chinês

Ah! bruta flor do querer!  
 Ah! bruta flor, bruta flor (*estribilho*)



CAETANO VELOSO.

O quereres. In: *Letra só*. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

- No texto, percebem-se duas pessoas, um *eu* e um *tu*. O que caracteriza a relação entre eles?
- Que figura de linguagem percorre todo o poema, evidenciando essa relação?
- Escreva no caderno os versos que sugerem estas oposições:
  - Matéria × sentimento.
  - Imaginação × realidade.
  - Castidade × sexualidade.
- Explique que oposição pode haver entre estes pares de idéias:
  - Revólver × coqueiro.
  - Leblon × Pernambuco.
  - Lobo × irmão.
  - Cowboy × chinês.

- No estribilho, a oposição ganha um caráter de contradição. Explique essa afirmativa e indique que figura de linguagem exprime essa contradição.



## QUESTÕES DA LÍNGUA

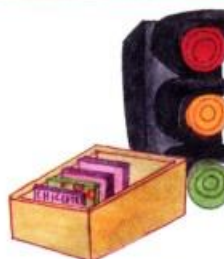
## Ortoepia e prosódia

**Ortoepia** vem do grego *orto* = correto + *epos* = palavra.

### Ortoepia

#### 1 Leia em voz alta estes versos.

No sinal fechado  
Ele vende chiclete  
Capricha na flanela  
E se chama Pelé  
Pinta na janela  
Batalha algum trocado [...]



CHICO BUARQUE DE HOLLANDA.  
Pivete. In: *Chico Buarque: letra e música*.  
São Paulo: Companhia das Letras, 2004. (Fragmento.)

- Copie no caderno as palavras em que você pronunciou a vogal **e** com som aberto (como em *régua*) e aquelas em que o **e** ficou fechado (como em *pêlo*).

Ao observar a pronúncia de cada palavra, percebe-se que em algumas a vogal tem *som aberto* (*chiclete, flanela, Pelé, janela*) e, em outras, a mesma vogal tem *som fechado* (*fechado, ele, vende, se, Pelê*).

A parte da gramática que trata da pronúncia dos fonemas de acordo com a variedade padrão chama-se **ortoepia** ou **ortoépia**.

Veja no quadro a seguir a pronúncia de algumas palavras.

/e/ aberto	/e/ fechado
<i>anelo, badejo, benesse, blefe, cedro, cetno, cerne, cervo, coeso, elmo, flagelo, grelha, medievo, obsoleto, primevo, servo, Tejo, (às) avessas</i>	<i>acervo, azuleja, caminhoneta, cerda, destra, destro, espelha, extra, fechar (fecho, fecha, feche, etc.), joanete, veleja, verbete</i>
/o/ aberto	/o/ fechado
<i>amorfo, canoro, inodoro, molho (de chaves, por exemplo), proba, suor</i>	<i>algoz, Antônio, boda, chope, desporto, filantropo, misantropo, torpe</i>
Som nasal /ã/ /ê/ /í/ /û/	
<i>banha, cama, cana, cena, faina, fina, muito, paina, unha, Roraima</i>	





Observações:

- *companhia* — pronuncie o dígrafo **nh** inteiramente (e não *compania*);
- *sublinhar* — pronuncie com as letras **b** e **l** separadas (*sublinhar* e não *su-bli-nhar*);
- **ã** — pronuncie como se não houvesse acento, tal como *a* (preposição), *a* (artigo), *a* (pronome);
- *caixa*, *faixa*, *queijo*, *deixo*, *roubar*, *estourar* — os ditongos **ai**, **ei** e **ou** devem ser inteiramente pronunciados (e não /cáxa/, /róbo/, /estóro/);
- *axila*, *crucifixo*, *flexão*, *hexassílabo*, *índex*, *intoxicar*, *sexagenário*, *tóxico* — pronuncie a letra **x** com som de /ks/ (por exemplo, /tóksico/);
- *admissão*, *adjetivo*, *advogado*, *elipse*, *pneu*, *pseudônimo*, *ritmo*, *recepção* — pronuncie os encontros consonantais *sem intercalar* as vogais **e** ou **i** (não dizer, por exemplo, /rítimo/).

## Prosódia

### 2 Leia este período, observando a pronúncia das palavras destacadas.

O **misantropo** sente uma aversão **gratuita** pelas pessoas. A vida social lhe é **ruim**, penosa, por isso tem diante da solidão uma postura **idólatra**.

- No caderno, classifique as palavras destacadas em três grupos, conforme a tonicidade: oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.

As palavras destacadas nesse parágrafo nem sempre são corretamente pronunciadas. Observe as diferentes pronúncias de cada uma: *misantropo* é palavra *paroxítona*, e o fonema /o/ é fechado; *idólatra* é *proparoxítona*; *gratuita* é paroxítona, e as vogais **ui** realizam-se como *ditongo*. Em *ruim*, ocorre o oposto: as vogais **ui** realizam-se como *hiato*, tornando a palavra oxítona.

Pronunciar *latex* em vez de *látex*, por exemplo, é um erro de prosódia conhecido como **silabada**.

A parte da gramática que estuda a acentuação e entonação das palavras de acordo com a variedade padrão chama-se **prosódia**.

Veja a posição da sílaba tônica destas palavras.

#### Oxítonas

*cateter*, *Gibraltar*, *mister* (necessário), *Nobel*, *novel*, *ruim*, *sutil*, *ureter*

Paroxítonas		
<i>acórdão</i>	<i>fluido (ui ditongo)</i>	<i>látex</i>
<i>austero</i>	<i>fortuito (ui ditongo)</i>	<i>libido</i>
<i>avaro</i>	<i>gratuito (ui ditongo)</i>	<i>misanthropo</i>
<i>aziago</i>	<i>erudito</i>	<i>necropsia</i>
<i>boêmia</i>	<i>ibero</i>	<i>policromo</i>
<i>ciclope</i>	<i>ímpio (cruel) —</i>	<i>pusilco</i>
<i>decano</i>	<i>tônica em pi</i>	<i>recorde</i>
<i>edito (lei)</i>	<i>ímpio (sem fé) —</i>	<i>rubrica</i>
<i>Epifania (festa dos reis magos)</i>	<i>tônica em im</i>	<i>sótão</i>
<i>filantropo</i>	<i>inaudito</i>	<i>têxtil</i>
	<i>index</i>	
	<i>juniores (plural de júnior)</i>	

Proparoxítonas		
<i>ágape</i>	<i>ávido</i>	<i>lêvedo</i>
<i>álibi</i>	<i>condômino</i>	<i>protótipo</i>
<i>âmago</i>	<i>édito (ordem judicial)</i>	<i>quadrúmano</i>
<i>amálgam</i>	<i>êxodo</i>	<i>réquiem</i>
<i>antífrase</i>	<i>idólatra</i>	<i>revérbero (reflexo)</i>
<i>arquétipo</i>	<i>interim</i>	<i>zênite</i>

Palavras com dupla pronúncia	
<i>acróbata</i> ou <i>acrobata</i>	<i>ortoépia</i> ou <i>ortoe pia</i>
<i>ambrosia</i> ou <i>ambrosia</i>	<i>projétil</i> (projéteis) ou <i>projétil</i> (projétilis)
<i>Dário</i> ou <i>Dario</i>	<i>réptil</i> (répteis) ou <i>reptil</i> (reptis)
<i>hieróglifo</i> ou <i>hieroglifo</i>	<i>sóror</i> ou <i>soror</i>
<i>homília</i> ou <i>homilia</i>	<i>xérox</i> ou <i>xerox</i>
<i>Oceânia</i> ou <i>Oceania</i>	<i>zângão</i> ou <i>zangão</i>



Observação: nas conjugações verbais, algumas pessoas do discurso apresentam vogal tônica imediatamente anterior ao encontro consonantal. Esse acento prosódico ocorre nos verbos com as seguintes terminações:

- Em **gnar**: consignar, designar, dignar-se, estagnar, impregnar, impugnar, indignar-se, repugnar, resignar. Ex.: *indigno, indignas, indigna, indignam*.
- Em **ptar**: adaptar, captar, interceptar, optar, raptar, readaptar. Ex.: *capto, captas, capta, captam*.
- Em **psar**: eclipsar. Ex.: *eclípso, eclípsas, eclípsa, eclípsam*.
- Em **bstar**: obstar. Ex.: *obsto, obstas, obsta, obstam*.
- Em **tmar**: ritmar. Ex.: *ritmo, ritmas, ritma, ritmam*.

## Pratique



### 1 Copie as palavras destacadas no caderno, acentuando-as, se necessário.

[...]

A tortura está por um triz  
Mas a gente atura e até se mostra feliz  
Quando se tem o **alibi**  
De ter nascido **avido**  
E convivido **invalido**  
Mesmo sem ter **havido**



DJAVAN.

Álibi. Disponível em: <<http://www.djavan.com.br>>  
Djavan — Letras. Acesso em: 20 fev. 2006. (Fragmento).

### 2 Leia em voz alta as frases abaixo, observando a pronúncia das palavras destacadas, de acordo com a variedade padrão.

a) “tudo que a antena **captar** meu coração **captura**”

TITÁS.  
Televisão. In: *Acústico MTV*. WEA, 1997.

b) “A voz humana é **absurda**, **obscura**, sem força para dizer nada.”

CECÍLIA MEIRELES.  
Canção. In: Antonio Carlos Secchin (Org.). *Poesia completa*.  
Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

c) **Pneumotórax**. É o acúmulo anormal de ar entre o pulmão e uma membrana (pleura) que reveste internamente a parede do tórax.

d) A **toxoplasmose** é uma doença causada pelo protozoário *Toxoplasma gondii*.

### 3 Qual a sílaba tônica das palavras destacadas a seguir?

a) Estava vestida com um gosto **sutil**: jaqueta de linco, blusa de seda natural com flores muito tênues, calças de linho cru, e uns sapatos rasos da cor das buganvílias. “Esta é a mulher mais bela que vi na vida”, pensei...

GABRIEL GARCIA MÁRQUEZ.  
O avião da bela adormecida. In: *Doze contos peregrinos*.  
Rio de Janeiro: Record, 1999. p. 79.

b) De minha parte estou disposto a esquecer todas as passadas amarguras, tudo o que o destino me arranhou de **ruim** neste ano que finda. Ficarei somente com as lembranças do que me foi grato e me foi bom.

STANISLAW PONTE PRETA.  
Certas esperanças. *Manchete*, n. 193, 31 dez. 1955.

c) [...] cessou de fazer planos **gratuitos** para a vida, [...]

RUBEM BRAGA.  
Visão. In: *200 crônicas escolhidas*. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 262.





**4 Copie no caderno todas as palavras que apresentam som nasal, destacando a vogal com esse som.**

[...] eu vinha como um elemento altamente banal, de paletó e gravata, integrado no horário coletivo, acertando o relógio do meu pulso pelo grande relógio da estrada de ferro central do meu país, acertando a batida do meu pulso pelo ritmo da faina quotidiana. [...].

RUBEM BRAGA.

Visão. In: *200 crônicas escolhidas*. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 262.

- a) Qual a sílaba tônica da palavra *ritmo*?  
 b) Na primeira sílaba de *quotidiana*, a letra *u* é pronunciada? De que outra forma se pode escrever essa palavra?

**5 As vogais destacadas abaixo têm som aberto ou fechado?**

- a) Fica permitido que o pão de cada dia  
 tenha no homem o sinal de seu suor.

THIAGO DE MELLO.

Os estatutos do homem. In: *Os estatutos do homem*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. (Coleção Literatura em Minha Casa.)

- b) fecho os olhos, cruzo os dedos  
 sobre o coração tão louco.

CECÍLIA MEIRELES.

Fui mirar-me. In: Antonio Carlos Secchin (Org.). *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

- c) Veleja o poeta em mar desconhecido?

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE.

Augusto Frederico Schmidt 10 anos depois. In: *Carlos Drummond de Andrade: poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002. (Coleção Biblioteca Luso-Brasileira.)

- d) O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia.

ALBERTO CAEIRO (FERNANDO PESSOA).

O guardador de rebanhos. In: *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1977.

- e) ou virá dos olhos teus  
 esta cor que azuleja o dia

DJAVAN.

Azul. Disponível em: <<http://www.djavan.com.br>>. Djavan — Letras. Acesso em: 20 fev. 2006.

- f) Eu sou o medo do fraco  
 A força da imaginação  
 O blefe do jogador

RAUL SEIXAS; PAULO COELHO.

Gita. In: *Gita*. Philips Phonogram, 1974.



## ANEXO Q – Coleção II: Projeto em equipe

PROJETO  
DE INVESTIGAÇÃO

## Analisar e comparar poemas

Técnica: estabelecer critérios para seleção de textos.

Nesta unidade, você pôde conhecer poemas de diferentes poetas e de formas e estilos diversificados. No projeto que vai desenvolver agora, você vai analisar e comparar criticamente três poemas.

1. O QUE VOCÊ VAI FAZER

Você fará a escolha do assunto, dos poetas e dos poemas que vai comparar. Depois vai elaborar uma introdução com informações sobre os autores dos poemas e comentar a escolha dos textos. Por fim, vai escrever uma análise e dar sua opinião sobre os poemas que selecionou.

2. SELEÇÃO DO ASSUNTO

A seleção pode ser feita segundo alguns critérios.

- Tema: poemas que falem sobre aspectos da vida, relacionamentos pessoais, sentimentos, etc.
- Autor: os poemas podem ser de um mesmo autor ou de autores diferentes de uma mesma época.
- Forma e espaço: poemas que trabalhem a forma e o espaço de modo parecido ou que tenham algum elemento em comum.


3. SELEÇÃO DOS AUTORES E DOS TEXTOS

Definido o critério que vai orientar sua pesquisa, agora é o momento de selecionar os autores e os textos.

- Em sua casa, na biblioteca da escola ou na biblioteca pública: procure livros de poemas e selecione o máximo de material possível.
- Na internet: há muitos *sites* voltados à literatura. Mas, antes de começar sua pesquisa, lembre-se dos critérios para a seleção de fontes confiáveis.

Dicas de *sites*:

<a href="http://www.bibvirt.futuro.usp.br">www.bibvirt.futuro.usp.br</a>	<a href="http://www.secel.com.br/jpoesia">www.secel.com.br/jpoesia</a>
<a href="http://www.itaucultural.org.br">www.itaucultural.org.br</a>	<a href="http://www.academia.org.br">www.academia.org.br</a>



REPRODUÇÃO

#### 4. ELABORAÇÃO DA INTRODUÇÃO

- Não se esqueça de anotar as referências bibliográficas. Você precisará dessas informações para montar a bibliografia, e elas serão úteis se alguém quiser saber mais a respeito do autor ou ler outros poemas.
- Releia o material que você selecionou e escolha três poemas para a comparação. Defina também a ordem em que vão aparecer.
- Procure informações sobre os autores dos poemas selecionados (onde e quando nasceram, aspectos curiosos de suas vidas, se estão ligados a algum movimento literário ou cultural, obras principais).
- Você fará uma introdução com informações sobre os critérios que orientaram a reunião dos textos: por que eles foram selecionados para estarem juntos no mesmo trabalho? Veja como exemplo trechos da introdução da antologia para crianças *Poesia fora da estante*.

A idéia deste livro surgiu da certeza de que poesia não tem idade. Aqui vamos encontrar os mais variados poemas, muitos deles não escritos diretamente para crianças. Afinal, a poesia de gente grande pode passar pelo crivo dos pequenos leitores. [...]

A escolha dos textos aqui reunidos foi tarefa longa, pautada pelo critério da adequação temática e compositiva aos leitores iniciantes. Num primeiro momento, recolhemos amplo material, que depois foi filtrado segundo a variedade de autores, assuntos tratados e recursos de construção, para, em nova etapa, organizarmos as unidades de apresentação.

Cada bloco de poemas constrói-se a partir de um denominador comum, que pode ser a espécie (quadras, trava-línguas, poemas concretos), o uso de expedientes poéticos (jogos de sons e palavras) ou o elemento representado (natureza, animais, coisas, mãe, folclore). [...]



REPRODUÇÃO



Os méritos [...] que tal empreendimento possa ter cabem a todos aqueles que vêm incentivando o nosso trabalho. O sucesso, no entanto, só acontecerá quando este livro chegar ao seu leitor, isto é, quando a poesia sair da estante e for lida também por gente pequena.

VERA TEIXEIRA AGUIAR E SIMONE ASSUMPTÃO (ORG.).  
*Poesia fora da estante*. Porto Alegre: Formato, 1998.

- Depois, você escreverá sobre os autores. Se puder, ilustre seu texto com fotos desses escritores ou de lugares importantes na vida deles. Veja o exemplo.

Adélia Prado é uma das mais expressivas poetisas da atualidade. Nasceu em Divinópolis, Minas Gerais, no dia 13 de dezembro de 1935. Formou-se em Filosofia em 1973 e, nessa ocasião, enviou seus poemas ao poeta e crítico literário Afonso Romano de Sant'Anna, que os submeteu à apreciação de outro grande poeta: Carlos Drummond de Andrade. Drummond enviou esses poemas ao editor que publicou, em 1976, o primeiro livro de sucesso da escritora: *Bagagem*.

O ano de 1978 marca o lançamento de *O coração disparado*, livro que é agraciado com o Prêmio Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro. Outras obras importantes da autora são: *Terra de Santa Cruz*, *O pelicano*, *A faca no peito* e *Oráculos de maio*.

- Em seguida, copie cada poema em uma página. Destaque os títulos e ilustre os poemas de acordo com o tema ou algo específico do texto. Veja o exemplo.



### *Os dois gatos*

(uma fábula traduzida de Florian)

Dois bichanos,  
Nascidos ambos sob o mesmo teto,  
Eram, como sucede às vezes entre manos,  
Diferentes de humor, como de aspeto.



REPRODUÇÃO

MÁRIO QUINTANA.  
*Nariz de vidro*. São Paulo: Moderna, 2003. (Fragmento.)

### 5. ELABORAÇÃO DA ANÁLISE E DO COMENTÁRIO

- Sua análise deve considerar o critério que permitiu a reunião dos três poemas selecionados. Por exemplo: se foram selecionados poemas em função do tema, analise como o tema foi tratado em cada texto. Se o critério tiver sido o de autor, observe se ele usou os mesmos recursos nos três poemas ou não.
- Sua análise deve também avaliar a linguagem dos textos: que recursos da linguagem poética utilizam, que efeito conseguem alcançar. Para finalizar, escreva um comentário crítico sobre os textos, justificando sua opinião.
- Você pode montar um quadro como este para organizar suas idéias.

Título	Autor	Tema	Organização do espaço e da forma	Recursos poéticos	Comparação entre os poemas	Opinião
♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦

- Depois que a análise e o comentário estiverem redigidos, se achar necessário, divida o texto em partes e dê um título a cada uma. Se não houver divisão, escreva um título geral para o texto.
- Por fim, elabore a bibliografia em uma página separada que ficará no final.

### 6. EDIÇÃO FINAL

- Reúna a introdução, os poemas escolhidos, a sua análise e comentário e a bibliografia. Numere as páginas.
- Faça uma capa para o trabalho. Você pode explorar visualmente as palavras ou fazer uma montagem com fotos que tenham relação com os poemas.
- Com a ajuda do professor, a classe pode organizar uma sessão de leitura de poemas, com cada aluno explicando para os colegas o que motivou sua escolha. Os colegas também podem apresentar sugestões e ampliar a leitura dos poemas com suas opiniões a respeito dos textos. O que vale é a troca de idéias, o contato com novos autores e novos poemas, o estímulo à leitura e à reflexão crítica.

