

GABRIEL CASTILHO MAIA

**POESIA EM SALA DE AULA: caminhos para o trabalho com poemas
no Ensino Fundamental**

**Assis
2020**

GABRIEL CASTILHO MAIA

**POESIA EM SALA DE AULA: caminhos para o trabalho com poemas
no Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestre em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos)

Orientador: Dr. Sérgio Fabiano Annibal

Bolsista: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

**Assis
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Vânia Aparecida Marques Favato - CRB 8/3301

Maia, Gabriel Castilho
M217p Poesia em sala de aula: caminhos para o trabalho com
poemas no Ensino Fundamental / Gabriel Castilho Maia.
Assis, 2020.
160 f. : il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientador: Dr. Sérgio Fabiano Annibal

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental). 2. Leitura.
3. Poesia. 4. Literatura brasileira (Ensino fundamental). 5.
Material didático - Análise. I. Título.

CDD 372.4

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: POESIA EM SALA DE AULA: caminhos para o trabalho com poemas no Ensino Fundamental

AUTOR: GABRIEL CASTILHO MAIA

ORIENTADOR: SÉRGIO FABIANO ANNIBAL



Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em LETRAS, área: Linguagens e Letramentos pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. SÉRGIO FABIANO ANNIBAL
Departamento de Educação / UNESP/Assis

Profa. Dra. ANA CRELIA PENHA DIAS
UFRJ/Rio de Janeiro

Profa. Dra. GABRIELA RODELLA DE OLIVEIRA
UFSB/Porto Seguro

Assis, 05 de março de 2020

Dedico este trabalho aos meus amigos do curso de Letras, aos meus companheiros do ProfLetras, aos professores da escola pública e aos meus alunos, com quem aprendo mais que ensino.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, imensamente,

À minha família, meu chão de sempre, que me permitiu caminhar;

Ao professor Dr. Sérgio Fabiano Annibal, que me orientou pelos caminhos da pesquisa;

À Carol, que me permitiu amar, pela amizade, compreensão e paciência nos momentos mais difíceis;

Ao Emerson, especialmente, pelo incentivo de sempre e pelo apoio;

Aos professores do ProfLetras e aos integrantes da banca de qualificação, pelos encaminhamentos;

Aos companheiros de estrada para Assis;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pelo auxílio, sem o qual ficaria muito difícil realizar este mestrado;

Às divindades, que permeiam tudo isso.

Evoé!

Quem disse que a poesia é apenas
agreste avena?
A poesia é a eterna Tomada da Bastilha
o eterno quebra-quebra
o enforcar de judas, executivos e catedráticos em todas
as esquinas

e,
a um ruflar poderoso de asas,
entre cortinas incendiadas,
os Anjos do Senhor estuprando as mais belas filhas dos
mortais...

Deles, nascem os poetas.
Não todos... Os legítimos
espúrios:
um Rimbaud, um Poe, um Cruz e Souza...

(Rege-os, misteriosamente, o décimo terceiro signo do
Zodíaco.)

Mario Quintana

MAIA, Gabriel Castilho. **Poesia em Sala de Aula: caminhos para o trabalho com poemas no Ensino Fundamental**. 2020. 160 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2020.

RESUMO

Este trabalho propõe-se a investigar como se realiza a leitura literária no 9º ano do Ensino Fundamental (EF) na rede pública do Estado de São Paulo. De modo mais específico, a pesquisa se concentrou em identificar a ocorrência e os objetivos das propostas de leitura de poemas presentes no material didático de língua portuguesa produzido pelo Estado e distribuído a todos os alunos das escolas públicas de São Paulo. A princípio, foi analisado o material mais acessível aos alunos da rede: os *Cadernos do Aluno – Volumes 1 e 2*, utilizados até o final do ano letivo de 2018 e produzidos sob as diretrizes do *Currículo do Estado de São Paulo*, vigente entre 2008 e 2019. No entanto, ao longo da realização das análises, um novo currículo foi homologado: o *Currículo Paulista* (2019). Dessa forma, não se pôde deixar de analisar também o novo material produzido e disponibilizado em 2019, os *Cadernos do Aluno – SP Faz Escola*, do 9º ano do EF, 3º e 4º bimestres (2019). A fim de compreender melhor a abordagem da leitura literária, sobretudo de poemas, também foram analisados, da perspectiva das teorias do currículo (TADEU, 2011), os encaminhamentos dos dois últimos documentos curriculares do Estado de São Paulo: o *Currículo do Estado de São Paulo* (2008-2019) e o *Currículo Paulista* (2019). Diante da precária (ou inexistente) presença de propostas de leitura literária que contemplam a poesia no material didático analisado, também se realizou um levantamento de atividades que envolvem poemas no livro didático *Português: linguagens* (9º ano EF) (CEREJA; MAGALHÃES, 2015), coleção utilizada em grande parte das escolas públicas do país. Por meio da análise documental (LÜDKE E ANDRÉ, 1986), a pesquisa procurou examinar as atividades de leitura de poemas nos referidos materiais didáticos e identificar seus objetivos. Foi possível observar que o trabalho com a leitura de poemas (quando existe) limita-se ao estudo de aspectos formais ou à leitura superficial dos textos, não estimulando seu potencial de humanização e de transformação (CANDIDO, 2011). Ao final, foram elaboradas propostas para o trabalho com leitura literária de poemas, tendo como horizonte teórico perspectivas apresentadas pela leitura subjetiva (ROUXEL, 2013; LANGLADE, 2013).

Palavras-chave: Leitura literária. Poesia. Leitura subjetiva. Língua Portuguesa (Ensino Fundamental).

MAIA, Gabriel Castilho. **Poetry in Classroom: paths to work with poems in Elementary School**. 2020. 160 f. Dissertation (Professional Master's ProfLetras). – São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2020.

ABSTRACT

This research investigated literary reading of poems in the 9th grade of Elementary Education in the public school on São Paulo State. The work focused on identifying the occurrence and objectives of the proposed reading of poems in the didactic material of Portuguese language produced by the State and distributed to all students of public schools in São Paulo. Didactic materials referring to two curricular documents were analyzed: *Currículo do Estado de São Paulo*, which was in force between 2008 and 2019, and *Currículo Paulista*, sanctioned in 2019. There was a weak occurrence of proposals for reading poems in all these materials. Therefore, the curriculum documents were also checked to observe the guidelines regarding the literary reading of poems. This analysis was made from the perspective of curriculum theories (TADEU, 2011). In view of the precarious (or non-existent) presence of proposals for literary reading of poetry in the didactic material analyzed, a survey of activities involving poems was also carried out in the Portuguese textbook *Português: linguagens* (9th grade of Elementary Education) (CEREJA; MAGALHÃES, 2015), collection used in most public schools in the country. Through documentary analysis (LÜDKE AND ANDRÉ, 1986), the research sought to examine the activities of reading poems in the mentioned teaching materials and to identify their objectives. It was possible to observe that the work with the reading of poems (when it exists) is limited to the study of formal aspects or to the superficial reading of texts, not stimulating their potential for humanization and transformation (CANDIDO, 2011). At the end, proposals were developed for the work with literary reading of poems, having as theoretical perspective the subjective reading (ROUXEL, 2013; LANGLADE, 2013).

Keywords: Literary reading. Poetry. Subjective reading. Portuguese Language (Elementary School).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. Currículos: caminhos a percorrer	21
1.1 Currículo: projeto de poder	22
1.1.1 As teorias tradicionais.....	24
1.1.2 As teorias críticas	26
1.1.3 As teorias pós-críticas	30
1.1.4 As teorias curriculares e a poesia.....	33
1.2 Currículo e leitura literária: dois momentos da educação paulista	34
1.2.1 O <i>Currículo do Estado de São Paulo</i> (2008-2019): alguns pressupostos para o trabalho com a leitura	35
1.2.2 O <i>Currículo Paulista</i> (2019): as competências e a leitura literária	38
1.3 Dois currículos à luz das teorias.....	43
2. O material didático produzido pela SEE/SP: os <i>Cadernos do Aluno</i>	55
2.1 Os <i>Cadernos do Aluno</i> (2009-2018): breve panorama e organização	55
2.1.1 A presença da leitura literária nos <i>Cadernos do Aluno</i> (2009-2018) do 9º ano do EF.....	58
2.1.2 Os <i>Cadernos do Aluno</i> – 9º ano do Ensino Fundamental (2009-2018) e as oportunidades para a poesia	59
2.1.3 <i>Caderno do Aluno</i> (2009-2018) – Volume 1	60
2.1.4 <i>Caderno do Aluno</i> (2009-2018) – Volume 2	75
2.1.5 Considerações sobre os <i>Cadernos do Aluno</i> (2009-2018): o desaparecimento da poesia.....	79
2.2 O novo material didático da SEE/SP: os <i>Cadernos do Aluno – SP Faz Escola</i> ..	81
2.2.1 O <i>Caderno do Aluno – SP Faz Escola</i> (2019) – 3º bimestre do 9º ano do EF .	82
2.2.2 O <i>Caderno do Aluno – SP Faz Escola</i> (2019) – 4º bimestre do 9º ano do EF .	84
2.2.3 Considerações sobre os <i>Cadernos do Aluno – SP Faz Escola</i> (2019): o reaparecimento da poesia	92
3 O livro didático.....	95
3.1 O livro didático e a escola pública	95
3.2 O livro didático e a leitura literária	97
3.3 Análise do livro didático <i>Português: linguagens</i> , do 9º ano do EF.....	99
3.4 Considerações sobre o livro didático: a distorção da poesia.....	114

4. Proposta de leitura de poemas.....	116
4.1 <i>O tempo não para</i> , de Cazuzza e Arnaldo Brandão.....	119
4.2 <i>Perfil</i> , de Luiz Vitor Martinello.....	127
4.3 <i>Subversiva</i> , de Ferreira Gullar.....	131
4.4 Leitura subjetiva e poesia.....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS.....	145
ANEXO A – Quadro de Competências Gerais BNCC e Currículo Paulista	149
ANEXO B – Habilidades Específicas de Língua Portuguesa 9º ano Ensino Fundamental	151
ANEXO C – Coleções de Língua Portuguesa Mais Distribuídas PNLD 2017	154
ANEXO D – Encarte <i>O Tempo Não Para</i>	156
ANEXO E – <i>Final Feliz, Natal!</i> , de Luiz Vitor Martinello	157
ANEXO F – <i>Subversiva</i> , de Ferreira Gullar	159

INTRODUÇÃO

Para, em torno de todo trabalho científico, a crença de que existe a necessidade de uma suposta neutralidade na condução da pesquisa. Entretanto, o dogma da neutralidade origina-se de outros campos do conhecimento, e não das ciências humanas. Sabe-se, atualmente, que no contexto das ciências humanas a produção de conhecimento é impossível sem que haja a participação ativa do pesquisador, com suas inquietações e limitações. Essa consciência surge da constatação de que o conhecimento humano é construído socialmente, logo toda produção de conhecimento está impregnada de subjetividade, já que humana.

Ao descrever a evolução histórica da pesquisa qualitativa, CHIZZOTTI (2003) expõe seu trajeto como modelo válido de investigação científica, contestando sua neutralidade. A respeito da consolidação desse modelo de pesquisa, o autor afirma:

Os pesquisadores qualitativos contestam a neutralidade científica do discurso positivista e afirmam a vinculação da investigação com os problemas ético-políticos e sociais, declaram-se comprometidos com a prática, com a emancipação humana e a transformação social, adensam-se as críticas aos postulados e exigências das pesquisas unicamente mensurativas (CICOUREL apud CHIZZOTTI, 2003, p. 228).

Em razão do exposto acima e do fato de o presente trabalho situar-se no campo da pesquisa qualitativa, a introdução será dividida em duas partes. A primeira procurará apresentar, em primeira pessoa, o percurso pessoal e profissional do autor, uma vez que este figura como um importante elemento na definição e na construção da pesquisa, principalmente por se tratar de um Mestrado Profissional. A segunda parte, em terceira pessoa, apresentará o tema e o contexto da investigação, bem como o espaço que pode ocupar dentro das pesquisas em Letras. Ao final desta introdução, será exposta a metodologia utilizada na análise dos documentos selecionados.

I. A FÉ NA POESIA

Conforme já expus anteriormente, nesta primeira parte da introdução apresentarei meu percurso, procurando, também, elucidar os motivos da escolha do tema.

Evidentemente, a escolha de pesquisar o ensino de literatura e, de modo mais específico, a leitura de poesia não foi gratuita. Interessei-me por poemas, conscientemente, ainda criança. É claro que, antes do meu “despertar” para a poesia, devo ter tido contato com a palavra organizada em versos e rimas, como é muito comum no período do que se costumava chamar de “pré-escola”, quando a criança é posta em contato com cantigas e parlendas, por exemplo.

Porém, o estalo realmente ocorreu quando eu tinha nove anos de idade, num show do poeta e compositor Mario Lago. Serei sempre grato à minha mãe por ter me levado àquela apresentação no Sesc-Bauru, em 1993. Recebi, na entrada do espetáculo, uma programação do show, com uma pequena biografia de Mario Lago, e um marcador de livros com um poema seu, intitulado *Eu, Lago sou*.

É muito clara na minha memória a sensação que tive ao ler aquele texto. Trata-se de um poema de linguagem simples, bastante acessível e, talvez, por isso mesmo, belíssimo, porque sua poesia é quase inocente. Aliás, parece-me que essa simplicidade e essa inocência foram essenciais para o meu interesse no poema, já que eu era um leitor ainda muito incipiente. De qualquer maneira, aquelas palavras “bateram” em mim, e eu não saí daquela experiência o mesmo menino. No mesmo dia, na saída do espetáculo, ainda no Sesc, coletei cuidadosamente todos os papezinhos que estavam disponíveis com poemas do Mario Lago. Tenho-os todos até hoje, e acho que os guardarei até o fim.

O que me interessa comunicar aqui é que, desse dia em diante, minha realidade tornou-se diferente. Posso dizer, de certo modo, que a poesia daquele momento levou-me a me tornar o ser humano que sou hoje. Não faço aqui um juízo de valor, mas a observação de que a literatura e, no meu caso, a poesia significaram um meio de promover uma abertura maior ao que é humano. Nesse sentido, é relevante trazer CANDIDO (2011) para a discussão. Ao abordar o aspecto humanizador da literatura, o autor procura eliminar a aura moralizante muito comumente atribuída à experiência literária:

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da realidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 2011, p. 182, grifo do autor).

Assim, não se trata de afirmar que a literatura faz de alguém bom ou ruim, mas que representa uma experiência transformadora, visto que é capaz de alterar “a percepção da realidade do mundo e dos seres” (CANDIDO, 2011, p. 182).

Posso confirmar esse pressuposto do professor Antonio Candido. A experiência relatada anteriormente alterou profundamente minha percepção da realidade e a minha forma de lidar com o mundo. Após esse contato que tive com a poesia de Mario Lago, aos poucos, interessei-me pela leitura de outros textos literários, sobretudo de poesia. É claro que apenas um evento, isoladamente, não é suficiente para constituir um leitor literário, muito menos uma pessoa. Contudo, pode ser o início de um caminho. E o início do meu caminho na poesia, de forma consciente, como já falei antes, ocorreu ali, na leitura daqueles poemas de Mario Lago, em 1993. Foi a partir daquele evento que, de maneira autônoma, busquei a poesia para a minha vida, até decidir, aos dezesseis anos, a partir de outros poemas que transformaram minha realidade (*A morte do leiteiro*, *Tabacaria*, *Cântico Negro* etc), a fazer o curso de Letras.

Hoje, sou professor de língua portuguesa em uma escola pública da cidade de Bauru-SP, leciono para adolescentes, leio e escrevo poemas porque essa é a maneira que encontrei de dar sentido àquilo que sou e que realizo. No entanto, a escola pública tem falhado muito ao negar aos estudantes a oportunidade de realmente viver experiências a partir da leitura literária. Infelizmente, a leitura e a escrita de nossos alunos são bastante defasadas. Negar a poesia à criança e ao adolescente é privá-los de sua emancipação enquanto seres humanos. A literatura, assim como a arte em geral, é, sim, um direito, como já nos ensinou CANDIDO (2011). Sem ela o ser humano não pode atingir sua plenitude, pois

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (CANDIDO, 2011, p. 176).

Minha intenção, ao fazer esse pequeno relato, é apenas procurar deixar claro que a poesia tem o poder de transformar vidas. Tenho fé nisso porque vivi isso. Assim, a escolha do tema dessa pesquisa passa por um aspecto inegavelmente subjetivo, mas, ao mesmo tempo, representa a crença e o desejo de que aquela mesma luz que

me aplacou ao ler um poema de Mario Lago possa transformar, de alguma maneira, a percepção de mundo de outros adolescentes.

II. A RAZÃO DA POESIA

O Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), oferecido nas cinco regiões do país, tem como finalidade capacitar professores de língua portuguesa para o exercício da docência, contribuindo para a melhoria do ensino da língua materna no Brasil. Nesse sentido, procura promover investigações que privilegiem a interpretação e a intervenção em problemas que afetam a aprendizagem da língua portuguesa no Ensino Fundamental. Sem dúvida, a leitura e as diversas abordagens que ela recebe no cotidiano das escolas estão entre os problemas mais claros da educação brasileira.

Uma das falhas mais gritantes do ensino de língua portuguesa, no contexto brasileiro, está no (não) desenvolvimento do leitor literário. São comuns as reclamações de professores acerca da resistência dos alunos, por inúmeras razões, em relação à leitura de livros em geral. Outro fenômeno que se constata é a recusa ou a dificuldade na abordagem da literatura entre os próprios trabalhadores da educação. A respeito desse tema, DALVI (2013a) observa que, “ao contrário do ensino de língua – que, aos poucos, vai se renovando –, a literatura na escola resiste às mudanças e se vê relegada a lugar secundário e sem força na formação das crianças, dos adolescentes e dos jovens” (DALVI, p. 9, 2013a).

Essa realidade, apreendida empiricamente por professores de língua portuguesa no exercício em sala de aula, fica clara quando se observam pesquisas a respeito da leitura no Brasil.

Historicamente, a população brasileira apresenta níveis muito baixos de leitura, independentemente do suporte que se tenha como referência. A última edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, publicada em 2016, mas referente ao ano de 2015, revela a estimativa de que apenas 56% dos brasileiros “estudados” (ou seja, com idade superior a 5 anos) poderiam ser considerados leitores, isto é, haviam lido, pelo menos em partes, um livro nos últimos 3 meses (IPL, 2016).

Entre os gêneros mencionados pelos entrevistados (estudando ou não) definidos como leitores pela pesquisa, a poesia foi citada somente em oitavo lugar no que diz respeito ao que se costuma ler (IPL, 2016).

Esses números representam dados muito preocupantes quando se discute o estímulo ao hábito da leitura no Brasil e revelam um sério problema no processo de educação literária dos estudantes brasileiros, especialmente no tocante à constituição de leitores de poesia, conforme se vê na pesquisa citada.

No contexto das escolas públicas paulistas, o *Currículo do Estado de São Paulo* (2008-2019) trata a literatura como uma espécie de patrimônio social e cultural. Nesse sentido, todos os estudantes devem ter acesso à leitura literária, constituída como um tipo de “jogo prazeroso”, proporcionado pela interação entre a compreensão do texto e a “trama social” da literatura. O texto do *Currículo* (2008-2019) afirma que

A literatura participa da consolidação da teia humana que chamamos “sociedade”. Então, o prazer do texto se constitui como jogo entre a compreensão do próprio texto como fenômeno de leitura literária e a interação com a delicada trama social que é a instituição literária. O texto literário vocaciona-se à eternidade e à reflexão humana, mas é atualizado por uma comunidade leitora que segue um intrincado e plural conjunto de regras semióticas e sociais (SÃO PAULO, CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 33).

É possível observar uma concepção de leitura literária que vincula o fenômeno literário à realidade do leitor. No entanto, a prática tradicional de ensino de literatura está bem distante desse tipo de perspectiva. A leitura literária, como uma prática que deveria privilegiar a construção de significados através do texto, não tem relação com aquela praticada na sala de aula ou com a concepção exposta pelo *Currículo* (2008-2019).

É relevante destacar que, ao longo da elaboração deste trabalho, o Estado de São Paulo implementou, em agosto de 2019, um novo currículo, o *Currículo Paulista* (2019). De acordo com o texto do documento, a nova proposta

[...] quer traduzir as especificidades sociais, econômicas, regionais, culturais e históricas de cada um dos 645 municípios que compõem o Estado de São Paulo. Contempla as competências gerais discriminadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada em 20 de dezembro de 2017, bem como os currículos e as orientações curriculares das redes de ensino públicas e privadas (SÃO PAULO, CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 11).

O novo *Currículo* (2019) objetiva, dessa maneira, abranger escolas públicas e privadas, reestruturando as Propostas Pedagógicas das escolas de cada território do Estado, de acordo com suas especificidades, conforme o próprio texto expõe. Devido

a essas alterações curriculares, houve também mudanças no material didático produzido pela Secretaria da Educação e oferecido aos alunos da rede pública.

Em decorrência disso, nos dois primeiros bimestres do ano de 2019, não foi oferecido nenhum material elaborado pelo Estado. Houve, portanto, uma interrupção do trabalho com os *Cadernos do Aluno*, distribuídos desde 2009. Um novo material didático foi distribuído, no 3º e no 4º bimestres, contemplando as competências e habilidades previstas no novo *Currículo Paulista* (2019).

A exploração da leitura literária, porém, permaneceu praticamente a mesma. Nos dois novos manuais didáticos distribuídos pelo Estado para o 9º ano do EF, há apenas uma situação de leitura do gênero lírico, no novo *Caderno do Aluno – SP Faz Escola* do 4º bimestre. Esse fato alerta para a possibilidade da permanência da escassez de textos literários nos materiais oferecidos aos alunos. As alterações realizadas no *Currículo* (2019) e nos materiais didáticos elaborados pela Secretaria da Educação de São Paulo, com relação à leitura literária e à abordagem da poesia, serão elucidadas adiante, com mais cuidado, nos capítulos pertinentes.

Outra dificuldade no tocante ao trabalho com literatura no Ensino Fundamental é a ausência de uma sistematização, como ocorre no Ensino Médio (método também limitado, já que frequentemente se destina à simples apresentação de autores e características de períodos literários) (PILATI, 2018). Isso deixa o professor restrito ao livro didático adotado, não estabelecendo critérios claros para a seleção e o trabalho com textos literários entre o 6º e o 9º ano do EF.

Quando se aborda especificamente o trabalho com o gênero lírico em livros didáticos, de acordo com Hélder PINHEIRO (2018),

[...] se por um lado, nalgumas obras, há aumento do número de poemas e a presença de poetas contemporâneos, por outro, a abordagem se prende mais a questões formais (tipos de verso, rimas), teóricas (conceitos com eu lírico), pouco favorecendo uma aproximação lúdica do texto que estimule a percepção da fantasia, da musicalidade e o diálogo do leitor com o texto (PINHEIRO H, 2018, p.12).

Percebe-se, assim, o crescente distanciamento entre o desenvolvimento de leitores literários e a prática das aulas de língua portuguesa. Para que essa dificuldade no estímulo a novos leitores literários seja superada, faz-se necessária uma nova abordagem da leitura de literatura nas salas de aula.

Nesse sentido, esta pesquisa propõe que se tomem caminhos alternativos para o trabalho com poemas em sala de aula. Em geral, o que se encontra sobre o assunto é uma abordagem formal do poema, como observou Hélder PINHEIRO (2018), ou atividades de leitura literária que utilizam um método “passo a passo”, como um tipo de fórmula pronta para o trabalho com literatura. Entretanto, defende-se aqui a ideia de que o texto literário, sobretudo a poesia, não se constitui como um objeto de “leitura controlável”. A respeito desse tema, é relevante trazer Antonio Candido novamente à discussão. Embora seja longa, a citação é bastante provocadora. Sobre esse aspecto indócil da literatura, CANDIDO (2011) afirma:

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante.

A respeito desses dois lados da literatura, convém lembrar que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade (CANDIDO, 2011, p. 177-178).

Evidentemente, o poema pode ser submetido a uma análise racional, levando em conta seus aspectos estruturais e o contexto de sua produção. Contudo, atualmente é praticamente um consenso a ideia de que o texto se completa no leitor, no sentido de que não há leitura literária sem leitor literário. REZENDE (2013b) observa:

Ora, se não há de fato leitura, inexistente a interação, e considerando-se que uma literatura só é concretizada na leitura [...] é de se crer que, não havendo livros lidos, não há literatura na escola, pelo menos não na escola pública, instância principal de nossas pesquisas, preocupações e intervenções (REZENDE, 2013b, p.10).

Dessa forma, é essencial que exista respeito em relação à leitura do aluno, observando, é claro, os limites da interpretação do texto. Mas também é necessária, na escola, uma concepção segundo a qual o leitor represente uma instância da literatura (REZENDE, 2013b, p.11).

Assim, ao final deste trabalho, apresentam-se propostas de atividades de leitura de poemas, tanto do material didático quanto de seleção realizada ao longo do projeto. Em virtude da natureza pouco controlável do gênero lírico e da assunção do

aluno como uma instância da leitura literária, essas propostas são direcionadas de acordo com pressupostos teóricos da leitura subjetiva (ROUXEL, 2013; ROUXEL e LANGLADE, 2013; LANGLADE, 2013). Na escolha de textos para a realização de atividades, os poemas foram selecionados a partir de critérios que observam: I. a diversidade do literário (sobretudo diversidade histórica); II. ganho ético e estético; e III. grau de dificuldade da obra proposta (ROUXEL, 2013, p. 23-25).

Tais critérios emergem quando se levam em conta os estudos mais recentes a respeito de ensino de leitura literária. Essas reflexões conduzem a mudanças no que se refere a algumas concepções, como a própria definição de literatura, de leitura literária e de cultura literária (ROUXEL, 2013).

A revisão acerca dessas concepções é extremamente bem-vinda, uma vez que o ensino de literatura tem se desatualizado, se o compararmos ao ensino de língua materna, que, bem ou mal, vem absorvendo os avanços conquistados nas pesquisas sobre linguagem (REZENDE, 2013a).

A abordagem da literatura nas aulas de língua portuguesa, ainda hoje, limita-se, quase exclusivamente, à apresentação da historiografia literária, à identificação de características de época ou a uma contextualização exagerada, que ofusca a centralidade que o texto literário deve ter, principalmente no Ensino Médio. No Ensino Fundamental, é comum encontrar atividades que utilizam o texto literário simplesmente como um meio para abordar aspectos gramaticais (DALVI, 2013a).

Em consonância com a revisão conceitual exposta anteriormente, acredita-se que o trabalho de leitura literária, a partir dos poemas, deverá levar em conta que

É necessário instituir a experiência ou vivência de leitura literária, bem como a constituição de sujeitos leitores, como fundantes ou inerentes (também) ao ensino de literatura (algo que, de nossa perspectiva, não poderia acontecer em separado dessas experiências, vivências ou constituições subjetivas) [...] (DALVI, 2013a, p. 68).

Acredita-se, assim, que o trabalho com leitura literária apenas será efetivo se houver respeito ao aluno como sujeito leitor, situado social-histórica-culturalmente, capaz de realizar de modo singular, através da leitura, “seu próprio texto”. Nesse sentido, o professor, leitor especializado, deve abandonar a visão de que há somente um sentido, imutável, a ser transmitido através da leitura. De acordo com ROUXEL (2013), “trata-se de [...] partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura

interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e de técnicas” (ROUXEL, 2013, p. 20).

Dessa forma, não se trata de validar qualquer leitura feita pelo aluno. Antes, trata-se de ancorar “o processo interpretativo na leitura subjetiva” (ROUXEL, 2013, p. 20), mas, ao mesmo tempo, sem aceitar a noção de que “qualquer leitura seja legítima e admissível e que não existam critérios para distinguir as leituras fundamentadas das leituras forçadas, arbitrárias ou até aberrantes” (DALVI, 2013a, p. 79).

Para que seja viável a realização do projeto, a análise terá como foco apenas o material didático utilizado pelo 9º ano do Ensino Fundamental – Ciclo II. A opção por se analisar, especificamente, os *Cadernos do Aluno* e o livro didático utilizados no 9º ano justifica-se por se tratar do último ano do Ensino Fundamental (EF) e, portanto, significar a transição para o Ensino Médio, período no qual a literatura deve ser abordada de forma mais sistemática durante as aulas de língua portuguesa. Por isso, revela-se válido o convívio com textos literários desde o Ensino Fundamental, a fim de que se estimule, antes do Ensino Médio, o gosto pela leitura literária. Isso pode evitar a rejeição do aluno em relação a atividades com literatura, além de oferecer subsídios para que esse jovem possa transitar com mais facilidade entre textos literários.

Quanto à metodologia, utiliza-se, ao longo desta pesquisa, a abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa impôs-se na realização deste trabalho naturalmente, em virtude do próprio tema explorado aqui. O termo *qualitativo* refere-se, atualmente, a um modelo de pesquisa científica que procura identificar fenômenos e interpretar seus possíveis significados (CHIZZOTTI, 2003). Além disso, uma vez que o objetivo da investigação é verificar de que maneira ocorre a leitura literária de poemas ao longo do 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública, foi imprescindível recorrer à análise documental dos materiais didáticos utilizados nessa etapa do ensino.

O termo *qualitativo* indica, ainda, uma modalidade de pesquisa que visa à extração de significados diretamente do convívio com pessoas, fatos e locais. Assim, o convívio com a realidade torna-se o próprio objeto de pesquisa, do qual se extraem os significados pertinentes ao contexto investigado (CHIZZOTTI, 2003).

Na medida em que a investigação relaciona-se ao material didático utilizado em uma sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental, do qual serão extraídas descrições e posteriores análises dos fenômenos observados, a pesquisa qualitativa apresenta-se como o melhor caminho para a realização do projeto, pois tem como

pressuposto básico a noção de que a investigação dos fenômenos humanos apresenta características específicas. Por isso, nem sempre a pesquisa quantitativa revela-se como o meio mais apropriado de se desenvolver a investigação desses fenômenos, surgindo, assim, a necessidade de uma abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2003).

Para a realização da pesquisa, como já se mencionou, foi selecionado o material didático utilizado pelo 9º ano do Ensino Fundamental. Em função de representar o final do Ensino Fundamental, supõe-se que o aluno nessa etapa já tenha alguma experiência – em tese – com leitura literária, embora seja comum não cultivar a literatura como um hábito. A investigação consiste no levantamento e na análise de propostas de leitura de poemas apresentadas nos *Cadernos do Aluno* (distribuídos entre 2009 e 2019), nos novos *Cadernos do Aluno* (distribuídos no 3º e no 4º bimestres de 2019) e no livro didático *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2015).

Além de situar-se no contexto da pesquisa qualitativa, o trabalho foi conduzido pela análise documental, visto que se utiliza de descrição e de análises de materiais didáticos. De fato, é possível considerar tanto os *Cadernos do Aluno* quanto os livros didáticos como documentos, pois representam fontes valiosas de informação sobre o comportamento humano e, mais especificamente, sobre o trabalho com leitura literária (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

LÜDKE e ANDRÉ (1986) afirmam, ainda, que, além de representarem fontes estáveis e confiáveis para a obtenção de informações relevantes para a pesquisa,

os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. [...] Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39).

Dessa forma, é possível afirmar que o material didático disponibilizado aos alunos da rede pública do Estado de São Paulo representa uma fonte essencial de análise. Isso porque revela evidências importantes a respeito não só do trabalho com a leitura literária, mas também da maneira como este trabalho geralmente se desenvolve, demonstrando os valores e as intenções vinculadas às atividades de leitura literária.

Ainda de acordo com LÜDKE e ANDRÉ (1986), citando HOLSTI (1969), uma das três situações básicas em que é apropriado o uso da análise documental configura-se “quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação” (HOLSTI apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39). Nesse sentido, novamente afirma-se a relevância da análise documental do material didático disponibilizado aos alunos, a fim de verificar, a partir das propostas de leitura de poemas, informações sobre as perspectivas teórico-metodológicas adotadas em relação ao trabalho com leitura literária.

LÜDKE e ANDRÉ (1986) afirmam, também, que a escolha dos documentos a serem analisados não é aleatória, pois se relaciona às hipóteses do contexto da pesquisa. Da mesma forma, a seleção dos *Cadernos do Aluno* e do livro didático não é aleatória, já que, embora esses materiais geralmente apresentem atividades de leitura literária, acredita-se na hipótese de que tais atividades não estimulem a formação dos alunos como sujeitos leitores. Pelo contrário, sabe-se que a maioria dos materiais didáticos usados nas aulas de língua portuguesa apresenta atividades de leitura nas quais não se privilegia, como deve ocorrer, o texto como o centro dessa prática (DALVI, 2013a). Os materiais didáticos selecionados para a análise trazem, em suas versões para o professor (quando há), as “interpretações corretas” a respeito das leituras realizadas, mesmo quando envolvem alto grau de complexidade, como no caso de textos literários. Outras vezes, a leitura literária é apenas um pretexto para a realização de exercícios que envolvem aspectos gramaticais (DALVI, 2013a).

Logo, justifica-se a escolha dos *Cadernos do Aluno* e do livro didático, uma vez que se configuram como o ponto de contato entre as orientações curriculares e a realidade das salas de aula. Isto é, esses materiais (sobretudo os *Cadernos do Aluno*) representam a didatização dos pressupostos apresentados pelo *Currículo do Estado de São Paulo* (2008-2019) e pelo novo *Currículo Paulista* (2019). Os livros didáticos, embora se caracterizem como materiais de apoio, também revelam-se como um auxílio na implementação do currículo, já que são selecionados pelos professores em consonância com as orientações curriculares. Por isso, em razão de representarem materiais instrucionais, são documentos que podem e devem ser submetidos a análise, principalmente ao se considerar o propósito deste trabalho, que é a identificação e o estudo de propostas de leitura de poemas ao longo do 9º ano do Ensino Fundamental.

Uma vez definidos os documentos, deve-se partir para a análise propriamente dita dos dados. No contexto desta pesquisa, utiliza-se a metodologia de análise de conteúdo. Segundo LÜDKE e ANDRÉ (1986), “a análise de conteúdo pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 41).

A abordagem dessas mensagens pode variar, tanto em relação à unidade de análise (que pode ser desde a palavra até o texto todo), como em relação ao enfoque da interpretação (que pode trabalhar diferentes aspectos da comunicação, como o político, o filosófico, o ético, etc.) (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

No caso deste trabalho, inicialmente foi realizado um levantamento dos poemas presentes no material didático e, posteriormente, das atividades relacionadas a esses poemas.

Assim, acerca dos poemas verificados, foi possível identificar: 1) de que forma é apresentada a reprodução dos textos e se são apenas fragmentos ou textos completos; 2) como se situam esses textos no contexto literário e quais são os autores selecionados; 3) se esses textos e autores pertencem à tradição ou podem ser considerados não-canônicos; 4) as características estruturantes dos poemas.

Após a identificação das características gerais dos poemas presentes no material didático, realizou-se a análise dos enunciados correspondentes ao trabalho com os textos. A análise das comandas relacionadas aos poemas permite que se compreenda a finalidade relativa a cada leitura de poema e, portanto, de que maneira está sendo orientada a prática de leitura, no que se refere, especificamente, à poesia. Assim, também é possível observar até que ponto essas práticas realmente se relacionam à leitura literária.

1. Currículos: caminhos a percorrer

Uma vez que este trabalho se debruça sobre a análise do material didático utilizado na rede pública do Estado de São Paulo, convém explorar aqui algumas questões a respeito do currículo. Essa reflexão não poderia ser deixada de lado, pois aquilo que se apresenta nos materiais didáticos, quaisquer que sejam eles, reflete, na verdade, uma seleção previamente realizada acerca daquilo que deve ser ensinado aos estudantes. Logo, o debate sobre o espaço e as funções do currículo adotado por determinado sistema de ensino revela-se um importante meio na busca por se esclarecer qual é o tipo de ser humano que uma sociedade pretende formar.

Dessa forma, este capítulo procurará estabelecer, na primeira parte, uma discussão a respeito da natureza do currículo, suas concepções, suas funções e as principais vertentes nos estudos referentes a este documento, apoiado principalmente em TADEU (2011). Além disso, na segunda parte, será analisado o tratamento dedicado à leitura literária, de maneira geral, e à leitura de poesia, de modo específico, já que é o foco da pesquisa, em dois currículos do Estado de São Paulo. Em tal análise, serão abordados dois diferentes currículos porque, conforme já se mencionou na *Introdução*, ao longo da realização deste trabalho, houve a elaboração e a implantação de um novo currículo, o *Currículo Paulista* (2019), que procura alinhar-se aos preceitos da nova *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), homologada em dezembro de 2017.

Portanto, após uma primeira parte contendo discussão teórica acerca do espaço dos currículos no processo de formação dos estudantes, haverá a abordagem da leitura literária, em geral, e de poemas nos seguintes documentos: *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, diretriz que esteve em vigor entre os anos de 2008 e 2019, e *Currículo Paulista*, texto homologado em agosto de 2019.

Espera-se que a articulação entre a discussão teórica sobre propostas curriculares e a análise da forma como a leitura literária é proposta nos dois currículos possa esclarecer a perspectiva adotada pelo Estado de São Paulo em relação à formação de seus alunos. Devido ao potencial transformador do texto literário, o tratamento dedicado à literatura nos documentos curriculares pode revelar, no mínimo, uma faceta do que o Estado tenciona no tocante ao desenvolvimento de seus cidadãos e de sua sociedade.

1.1 Currículo: projeto de poder

A noção mais corrente a respeito do que é um currículo relaciona-se a um conjunto de conteúdos que se organizam em uma programação pré-definida. Apesar de pertencer ao senso comum, essa visão a respeito da natureza de um currículo predomina, ainda hoje, em muitos ambientes escolares.

Entretanto, no Brasil, as primeiras preocupações acerca de propostas curriculares datam da década de 1920. Desse período até a década de 1980, predominaram aqui visões curriculares originárias dos Estados Unidos, através do que se chamou de transferência curricular (MOREIRA, 2012). Essas visões, embora não possam ser consideradas simples cópias, importadas dos estadunidenses, concebiam um currículo funcional, cuja finalidade estava ligada à formação técnica e profissional (MOREIRA, 2012). Somente a partir da década de 1980, por meio da redemocratização do Brasil e da abertura à filosofia marxista, é que chegaram aqui concepções diferentes de currículo, vindas principalmente de teóricos europeus da área da sociologia. Além disso, havia ainda movimentos nacionais, como a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia do oprimido (LOPES e MACEDO, 2010).

No contexto mundial, de modo geral, os primeiros estudos a respeito do currículo apresentavam-no simplesmente como um documento responsável pela organização e pelo desenvolvimento de conhecimentos necessários para o crescimento econômico de determinada sociedade, instruindo os alunos de modo que eles pudessem exercer suas atividades profissionais de forma eficiente (TADEU, 2011, p. 23). Trata-se da concepção tradicional de currículo, estabelecida no início do século XX, nos Estados Unidos, e que predominou aproximadamente até a década de 1980 em muitos lugares do mundo, incluindo o Brasil. É possível observar, já nessa concepção, uma vinculação natural entre a organização das atividades escolares e o desenvolvimento social e econômico de determinado local.

Há, atualmente, diversos direcionamentos no que se refere aos estudos sobre currículo. Entretanto, parece que a proximidade entre economia e educação frequentemente tem sido um aspecto sobre o qual se refletiu na maioria das vertentes relativas ao documento curricular. Nesse sentido, a partir da década de 1960, em diferentes países, pesquisadores procuraram analisar o espaço que o currículo ocupa especificamente na construção das dinâmicas sociais (TADEU, 2011, p. 29-30). Surgiram, dessa maneira, as teorias curriculares críticas e as pós-críticas, dando

ênfase maior à função da escola e daquilo que ela ensina para a formação, a transformação ou a manutenção das relações de poder existentes em uma sociedade.

Assim, desenvolveram-se diferentes concepções de currículo, de acordo com as teorias elaboradas desde meados do século XX. Essas diversas concepções extrapolam a ideia de currículo como um conjunto de conteúdos selecionados e organizados em um programa, de acordo com aquilo que é essencial que um aluno aprenda. TADEU (2011) defende, lançando mão de uma visão pós-estruturalista, que uma teoria do currículo já é, ela mesma, a construção de um currículo, uma vez que, ao teorizar sobre o objeto currículo, já está se desenvolvendo uma criação, “uma noção particular de currículo” (TADEU, 2011, p. 12).

Segundo essa perspectiva, TADEU (2011) parece afirmar o quão indissociáveis são a discussão a respeito da natureza curricular e a construção do próprio documento, do ponto de vista do conhecimento (ou de discurso) construído social e historicamente. Como já citado, essa concepção constitui uma visão pós-estruturalista sobre o texto curricular, já sinalizando que o debate a respeito desse documento pode ir muito além da simples conceituação de currículo.

A discussão a respeito do documento curricular parece, portanto, promover uma reflexão a respeito da própria construção da subjetividade humana. A forte relação entre o currículo e a formação das pessoas ultrapassa a mera seleção e organização de conteúdos que devem ser ensinados ao longo da vida escolar de um indivíduo. Cada sociedade, de acordo com valores culturais pré-definidos, decide aquilo que deve ser ensinado e aquilo que não deve ser ensinado a seus cidadãos. Assim, tanto o conhecimento que é incluído no currículo quanto o que é excluído merecem atenção por parte daqueles que trabalham com educação.

A decisão sobre o conhecimento que é legítimo (ou não) de estar no cotidiano das escolas pode revelar que tipo de realidade social existe e, sobretudo, que tipo de ser humano essa realidade social pretende formar. Nesse sentido, a construção de um documento curricular passa por questões profundamente relacionadas à afirmação ou à negação de um poder já existente. Mais que isso, a construção de um currículo, privilegiando certos conhecimentos em detrimento de outros, já se configura como um exercício de poder. Aqui, ainda no contexto de uma concepção pós-estruturalista de currículo, vale a reflexão de TADEU (2011):

Da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder (TADEU, 2011, p. 16).

Uma vez que, dessa perspectiva, a própria construção teórica sobre currículo envolve questões de poder, este trabalho procurará, a seguir, apresentar brevemente as principais vertentes no campo das teorias curriculares: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas, em consonância com o que expõe TADEU (2011), na obra *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*.

1.1.1 As teorias tradicionais

De acordo com TADEU (2011), mesmo antes da existência de um campo científico que o estudasse, professores e professoras refletiram, em todos os tempos e em todos os lugares, de alguma maneira, sobre o currículo (TADEU, 2011, p. 21). Nesse sentido, o autor afirma que, “De certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são *também* teorias sobre o currículo” (TADEU, 2011, p. 21, grifo do autor). Ao fazer tal afirmação, TADEU (2011) parece apontar para o fato de que a discussão a respeito do ensino não se separa da reflexão sobre *o que se ensina*. Apesar disso, o estudo sobre o currículo, como um campo especializado, desenvolve-se nos Estados Unidos, somente a partir de 1918, com a obra chamada *The curriculum*, de Bobbitt (TADEU, 2011, p. 22).

Os estudos sobre o currículo, como um campo específico, surgem num período em que ocorre, nos Estados Unidos da América, a institucionalização da educação de massas. Dessa forma, Bobbitt produz sua obra num contexto em que a sociedade estadunidense procurava definir os objetivos de sua educação. De acordo com TADEU (2011, p. 22), o livro de Bobbitt é escrito

[...] num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões. É nesse momento que se busca responder questões cruciais sobre as finalidades e os contornos da escolarização de massas (TADEU, 2011, p. 22).

Nota-se que, mesmo no início do desenvolvimento dos estudos sobre o documento, existe naturalmente uma relação entre aquilo que se deseja para uma sociedade e a produção do currículo escolar. Portanto, ainda no estágio mais incipiente de pesquisas no campo do currículo, percebe-se que o projeto de formação de uma sociedade não se separa daquilo que se propõe em uma proposta pedagógica.

Dessa maneira, no contexto da obra *The curriculum*, de Bobbitt, em 1918, desenvolve-se uma noção de educação atrelada ao funcionamento de uma indústria. Para o autor estadunidense, uma escola deveria funcionar como uma indústria: deveriam ser definidos, claramente, os objetivos do ensino, as habilidades a serem ensinadas para que esses objetivos fossem atingidos e os instrumentos capazes de avaliar se essas metas foram realmente alcançadas. A palavra-chave do modelo de Bobbitt era *eficiência*. Essa *eficiência* deveria ser alcançada pela escola à semelhança do que ocorre com qualquer empresa (TADEU, 2011, p. 23).

A ideia de Bobbitt acerca da finalidade da escola representou uma das concepções dominantes nos Estados Unidos, ditando os rumos da educação do país até o final do século XX. Isso só ocorreu porque o modelo do autor representava um caminho conveniente para aquilo que a sociedade estadunidense entendia como ideal para si mesma, isto é, um projeto de formação de profissionais com domínio suficiente de habilidades necessárias para tornar-se um trabalhador competente num contexto industrial, promovendo, assim, o desenvolvimento econômico do país. Dessa maneira, do ponto de vista de Bobbitt, educação e economia apresentavam-se como campos sociais inseparáveis (TADEU, 2011).

De acordo com essa visão, a produção de um currículo revelava-se uma atividade burocrática. Elaborar um currículo representava simplesmente uma questão de organização de habilidades que deveriam ser ensinadas na escola, bem como de instrumentos de medição a fim de verificar a aprendizagem dessas habilidades. Por isso, o conceito central que predominou nos Estados Unidos, até os anos 80, foi o de *desenvolvimento curricular*, pois o currículo se resumiria apenas ao desenvolvimento de habilidades que correspondiam às exigências profissionais da vida adulta (TADEU, 2011, p. 24). Segundo essa perspectiva, a escola deveria desenvolver o currículo adequadamente a fim de preencher as expectativas econômicas do país. A educação revelava, portanto, um forte apelo técnico e a busca por uma padronização, nos moldes da linha de produção de uma fábrica.

Ainda segundo TADEU (2011), o paradigma proposto por Bobbitt consolidou-se definitivamente nos Estados Unidos a partir da publicação da obra de Ralph Tyler, em 1949. Embora defendesse, na mesma linha de Bobbitt, que a educação deveria ter objetivos claramente definidos, Tyler expande a concepção de currículo de Bobbitt ao acrescentar dois critérios na definição dos objetivos a serem alcançados pela escola: a filosofia social e educacional e a psicologia da aprendizagem (TADEU, 2011, p. 24-25).

Apesar de trazer inovações em relação às ideias de Bobbitt, o currículo, do ponto de vista de Tyler, continuava apresentando o predomínio de aspectos técnicos na educação de massa. As concepções de ambos os autores revelavam o currículo como uma espécie de mecânica que girava em torno da definição de objetivos e da avaliação do cumprimento desses objetivos. O modelo definido por Tyler influenciou os moldes curriculares em diversos lugares do mundo, inclusive no Brasil, até quase o final do século XX (TADEU, 2011, p. 24).

1.1.2 As teorias críticas

A década de 1960, como se sabe, foi marcada por agitações e transformações políticas, sociais e culturais em vários locais do mundo. Essas mudanças devem-se ao surgimento de movimentos que propunham a revisão de costumes, conceitos e estruturas tradicionais. Da mesma forma, no campo da educação, surgiram propostas que procuravam contestar as concepções e os modelos de ensino tradicionais.

A perspectiva crítica do currículo desenvolveu-se a partir de obras como *A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado* (1970), de Louis Althusser, e *A reprodução*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970). Esses textos formariam a base do que viria posteriormente, como o “movimento de reconceptualização”, nos Estados Unidos, e a “nova sociologia da educação”, na Inglaterra (TADEU, 2011, p. 29-30). Nasceram, assim, as teorias críticas do currículo.

Como já mencionado, as teorias tradicionais concebiam a elaboração de uma proposta curricular como uma atividade técnica e administrativa, uma vez que o conhecimento a ser difundido pela escola não precisava passar por nenhum questionamento. As teorias tradicionais partiam do *status quo* como referência, ou

seja, postulavam a aceitação e a adaptação (TADEU, 2011, p. 30). Seu critério para a seleção do que seria ensinado nas escolas era apenas a necessidade de suprir a demanda do mercado de trabalho. Por isso, a partir dessa perspectiva, elaborar um currículo significava apenas um trabalho burocrático, uma questão de organizar as habilidades já definidas socialmente como necessárias para formar um bom profissional nas mais diversas atividades laborais.

Em oposição a essa visão de currículo, as teorias críticas propõem uma inversão nos fundamentos das teorias tradicionais. As teorias críticas pretendem estabelecer um questionamento a respeito dos moldes sociais vigentes, responsabilizando o *status quo* pela existência de desigualdades e injustiças sociais. Representam, dessa maneira, “teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (TADEU, 2011, p. 30). De modo diverso dos modelos tradicionais, nos quais a questão era simplesmente *como* organizar o currículo, as teorias críticas preocupavam-se com a função exercida pelo currículo. Isto é, qual seria o papel que o currículo exerce no funcionamento da sociedade?

De acordo com TADEU (2011), o filósofo francês Louis Althusser, em seu ensaio *A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado*, fez “a importante conexão entre educação e ideologia que seria central às subseqüentes teorizações críticas da educação e do currículo baseadas na análise marxista da sociedade” (TADEU, 2011, p. 31). Dessa forma, o pensador francês deu início a uma das principais correntes dentro das teorias críticas do currículo: a crítica marxista.

Althusser apresenta a instituição escolar como um dos aparelhos ideológicos do Estado, ou seja, a escola seria um dos mecanismos (juntamente com a religião, a mídia e a família) responsáveis por convencer os indivíduos a aceitar as estruturas sociais existentes como boas e desejáveis. Nessa função, a escola teria papel central, pois atinge a maior parte da população por um longo período de tempo (TADEU, 2011, p. 31).

Da perspectiva de Althusser, citado por TADEU (2011), a permanência da sociedade capitalista passaria pela reprodução de seus componentes ideológicos. O currículo atuaria ideologicamente, através de suas disciplinas, contribuindo “para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis” (TADEU, 2011, p. 32). Logo, os conteúdos previstos no currículo e ensinados na escola teriam papel central nesse ciclo, contribuindo para a permanência do *status*

quo e da dominação do proprietário dos meios de produção sobre a força de trabalho dos mais desfavorecidos economicamente.

Em 1976, portanto posteriormente ao ensaio de Althusser, dois economistas estadunidenses, Bowles e Gintis, produzem a obra *A escola capitalista na América*. Para os autores, a escola também contribuiria para a permanência de uma sociedade dividida entre proprietários dos meios de produção, de um lado, e indivíduos que possuem apenas sua força de trabalho e a vendem aos capitalistas, de outro. Essa contribuição ocorreria não somente através das matérias previstas pelos currículos, mas, sobretudo, pelas relações sociais cultivadas na escola. A escola reproduziria, na vivência de suas relações sociais, as relações sociais do local de trabalho (TADEU, 2011, p. 32).

A ênfase da análise de Bowles e Gintis recai sobre a vivência das relações sociais no ambiente escolar, e não apenas nos conteúdos ensinados pela escola. Os autores oferecem, portanto, um entendimento que difere um pouco da avaliação de Althusser a respeito do papel da escola para a perpetuação das desigualdades sociais. Para os economistas estadunidenses, a escola seria o local onde se forjam, desde cedo, os papéis essenciais exercidos no sistema capitalista: a liderança para os mais favorecidos, em contraste com a subordinação para os menos favorecidos. E isso se daria por meio das relações sociais naturalizadas na escola:

As relações sociais do local de trabalho capitalista exigem certas atitudes por parte do trabalhador: obediência a ordens, pontualidade, assiduidade, confiabilidade, no caso do trabalhador subordinado; capacidade de comandar, de formular planos, de se conduzir de forma autônoma, no caso dos trabalhadores situados nos níveis mais altos da escala ocupacional (TADEU, 2011, p. 33).

Além da crítica de viés marxista, outras vertentes contribuíram para o desenvolvimento das teorias críticas do currículo. A obra *A reprodução*, de 1970, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, por exemplo, apesar de tomar conceitos oriundos da economia (empregados metaforicamente), analisava a instituição escolar por um outro prisma. Para os autores franceses, de modo sucinto, os funcionamentos da escola e da cultura reproduzem a dinâmica da economia, daí a utilização do conceito de *capital cultural*. O processo de reprodução social passaria pelo processo de reprodução cultural, refletida na escola. Assim, a cultura das classes dominantes representaria a cultura valorizada socialmente e, por conseguinte, seria a cultura

legítima, aquela que deveria ser cultivada por aqueles que ocupariam os postos mais altos na sociedade capitalista. Essa cultura, “[...] na medida em que ela faz com a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como *capital cultural*” (TADEU, 2011, p. 34, grifo do autor).

Para Bourdieu e Passeron (apud TADEU, 2011), o currículo baseia-se na cultura dominante, ou seja, a cultura de valor social e que é, portanto, considerada válida. Dessa perspectiva, qualquer outra manifestação cultural, como a das classes dominadas, por exemplo, não tem valor. Assim, cria-se um mecanismo de exclusão dos alunos pertencentes às classes dominadas, através da desvalorização da cultura que não seja a do dominante e da naturalização dessa cultura como a única legítima. Por meio desse mecanismo, as crianças e jovens das classes dominantes têm seu capital cultural reconhecido, legitimado e fortalecido, enquanto as crianças e jovens das classes dominadas veem sua cultura desvalorizada e não reconhecida. Permanece, dessa maneira, a reprodução do ciclo de desigualdade e de exclusão social (BOURDIEU e PASSERON apud TADEU, 2011, p. 34-35).

Embora tenham se desenvolvido outras vertentes críticas a respeito da educação, como o “movimento de reconceptualização”, nos Estados Unidos, que procurava conciliar linhas antagônicas como o marxismo e a fenomenologia (TADEU, 2011, p. 38), as vertentes expostas aqui constituem as bases das teorias críticas elaboradas a partir do início da década de 1970.

Por representarem os fundamentos das teorias críticas do currículo elaboradas posteriormente e em razão do foco deste trabalho, a breve exposição dos textos básicos das vertentes críticas (*A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado*, de Louis Althusser, e *A reprodução*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, ambos de 1970) parece um recorte suficiente para a análise da leitura literária de poemas no currículo do 9º ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas do Estado de São Paulo. A análise das teorias curriculares críticas e sua relação com a leitura literária poderá se aprofundar em outras oportunidades, oferecendo, talvez, um panorama mais amplo a respeito do tema.

1.1.3 As teorias pós-críticas

Em *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, TADEU (2011) dá início à parte em que trata das teorias pós-críticas do currículo relacionando-as à ideia de multiculturalismo. De acordo com o autor, o multiculturalismo inicia-se nos Estados Unidos, justamente no campo curricular (TADEU, 2011, p. 88).

Essa relação entre multiculturalismo e currículo surge devido à forte crítica realizada ao cânone por grupos culturais subordinados, como mulheres, negros e homossexuais. Esses grupos posicionavam-se criticamente em relação aos currículos universitários estadunidenses, reivindicando uma representatividade maior nos currículos universitários tradicionais e afirmando que os documentos expunham como *cultura comum* uma cultura que era, na verdade, particular, de grupos detentores do poder social e econômico (TADEU, 2011, p. 88).

O fenômeno do multiculturalismo, que tem origem nos países dominantes do Norte, revela um aspecto essencialmente ambíguo:

Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os ‘problemas’ que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante (TADEU, 2011, p. 85).

Ao afirmar que o multiculturalismo pode representar uma solução para os “problemas” causados por grupos sociais minoritários, dentro de países culturalmente dominantes, TADEU (2011) parece apontar para o fato de que questões culturais e questões de poder não se separam. Nesse sentido, no âmbito dos estudos sobre currículo, isso significa que a existência de elementos de culturas dominadas no documento curricular não garante que as desigualdades e injustiças sociais sofridas por esses grupos sejam sanadas. Esse caráter ambíguo do multiculturalismo deve-se, também, ao fato de que, no mundo contemporâneo, apesar da diversidade de expressões culturais, ainda há o predomínio de formas culturais transmitidas pelos meios de comunicação de massa (TADEU, 2011, p. 85).

Apesar disso, o multiculturalismo apresenta-se como uma importante contribuição para a luta política, pois “[...] transfere para o terreno político uma

compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados como o da Antropologia” (TADEU, 2011, p. 86). Nesse sentido, o movimento colabora para que se estabeleça o entendimento de que não há critérios objetivos que possam definir uma cultura como superior a outra, ou seja, é impossível fixar uma hierarquia entre diferentes formas culturais.

A noção de que, independentemente da cultura na qual é formado, todo ser humano revela uma humanidade comum representa uma visão liberal ou humanista do multiculturalismo. Segundo essa visão, deve-se estimular o respeito e a tolerância entre os diferentes grupos culturais, e isso passaria pela elaboração do currículo (TADEU, 2011, p. 86-88).

Em oposição a essa concepção liberal ou humanista, há perspectivas caracterizadas como políticas ou críticas. A perspectiva mais crítica do multiculturalismo divide-se em duas correntes: uma pós-estruturalista e uma outra materialista (TADEU, 2011, p. 86-87).

Em linhas gerais, do ponto de vista do pós-estruturalismo, todas as diferenças culturais são, na verdade, criadas através do discurso e dos processos de significação. Assim, “a diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação” (TADEU, 2011, p. 87), uma vez que o *diferente* só pode ser *diferente* em relação a algo *não diferente*, ou seja, a *diferença* é produzida discursivamente. Não há uma categoria absoluta de *diferente*: determinar o *diferente* trata-se de uma distinção que se opera fundamentalmente por meio do processo discursivo. Já da perspectiva materialista, inspirada na filosofia marxista, essas diferenças surgem de aspectos relacionados à estrutura da sociedade: “[...] os processos institucionais, econômicos, estruturais [...] estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural” (TADEU, 2011, p. 87).

No campo curricular, a concepção política ou crítica, de modo distinto da liberal ou humanista, defende um documento que, não apenas postule a tolerância e o respeito diante de uma cultura diferente, mas propicie a análise constante das condições sociais que produziram essa desigualdade. Dessa perspectiva, a ideia de tolerância já supõe uma superioridade (inexistente) por parte de quem tolera ou respeita. Segundo TADEU (2011), “num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão” (TADEU, 2011, p. 89).

O multiculturalismo tem recebido críticas, nos Estados Unidos, seja por representar uma ameaça a valores sociais dominantes, seja por seu caráter fragmentário em relação à cultura nacional. No tocante ao seu valor epistemológico, o multiculturalismo é criticado por seu relativismo (TADEU, 2011, p. 89).

Todavia, em virtude de colocar em discussão a convivência entre diferentes culturas e questionar a hierarquia estabelecida entre elas, o multiculturalismo parece representar uma contribuição relevante para o desenvolvimento dos estudos sobre o currículo. Ao propor tal debate, o multiculturalismo abre caminho para que grupos representativamente minoritários reivindiquem seu espaço na sociedade. As teorias pós-críticas do currículo beneficiam-se disso na medida em que reconhecem a necessidade de questionar a cultura dominante e, dessa maneira, incluir nas propostas curriculares grupos culturais desvalorizados ou não reconhecidos anteriormente. São exemplos de formas culturais tradicionalmente marginalizadas as manifestações pertencentes ao feminismo, às relações de gênero e sexualidade, às narrativas étnicas e raciais, entre outros.

Por meio do currículo, a educação pode trazer para o campo político discussões antes inexistentes e, assim, talvez contribuir para a redução de desigualdades. Não basta, porém, simplesmente acrescentar ao documento traços representativos de grupos culturais minoritários ou dar a esses grupos acesso ao currículo já existente. É preciso modificar o cânone curricular, reflexo da cultura dominante. De acordo com TADEU (2011):

[...] o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente (TADEU, 2011, p. 90).

Ainda no contexto das teorias pós-críticas, TADEU (2011) menciona perspectivas que também indicam contribuições para o desenvolvimento dos estudos curriculares. São exemplos dessas perspectivas as noções de pós-modernismo e de pós-estruturalismo. De maneira bastante breve, essas concepções radicalizam, de certa forma, discussões já existentes anteriormente e colocam em xeque a noção de sujeito predominante desde o Iluminismo. O sujeito deixa de ser concebido como autônomo, centrado, e passa a ser visto como um ser fragmentado, um resultado de um processo de produção cultural e social. O sujeito não é produtor, mas, sim, produto

da cultura. Da perspectiva pós-modernista e pós-estruturalista, a própria ideia de currículo crítico é colocado em questão (TADEU, 2011, p. 124), já que são desconstruídos parâmetros basilares a respeito do próprio conhecimento, como a definição do que é científico ou não.

As teorias pós-críticas, dessa forma, abrangem a influência de diversas vertentes teóricas surgidas após o desenvolvimento da crítica de viés marxista e da presença da sociologia na educação. Contemporaneamente, em mundo fragmentado, fluido e saturado de informações, no qual a própria noção de conhecimento é questionada, as teorias pós-críticas podem representar uma vertente importante para a produção do pensamento educacional atual.

1.1.4 As teorias curriculares e a poesia

Conforme se viu, a visão das diferentes vertentes teóricas a respeito do currículo podem representar um importante caminho, também, na compreensão do tipo de ser humano que a sociedade pretende construir: profissional eficiente, cidadão politizado e crítico ou ser humano pós-moderno, por exemplo. Assim, a análise de concepções relativas à literatura, bem como a verificação da presença (ou não) de atividades de leitura literária ao longo do material didático utilizado pela rede pública, podem revelar indícios a respeito da vertente teórica que predomina na elaboração das propostas curriculares do Estado de São Paulo e, conseqüentemente, do tipo de indivíduo que se pretende construir. De modo mais específico, a presença ou a ausência da leitura de poemas (e o modo como essa leitura é proposta) pode gerar uma reflexão sobre que tipo de formação o Estado tem oferecido a seus estudantes.

A segunda parte deste capítulo abordará, portanto, a leitura literária em dois diferentes documentos curriculares do Estado de São Paulo: *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, que vigorou entre os anos de 2008 e 2019, e *Currículo Paulista*, texto que se tornou a diretriz oficial em agosto de 2019. A leitura dos dois currículos é uma oportunidade para que se possa ter uma ideia, por meio do tratamento dedicado à leitura literária, de qual é o perfil de cidadão que o Estado de São Paulo tenciona formar em suas escolas públicas. Após essa contextualização, no capítulo seguinte, o foco recairá sobre os materiais didáticos utilizados no 9º ano do Ensino Fundamental e oferecidos pelo Estado, os quais

efetivamente materializam (espera-se) os preceitos curriculares no cotidiano das salas de aula.

1.2 Currículo e leitura literária: dois momentos da educação paulista

Devido a sua relevância no processo de ensino e aprendizagem nas escolas da rede estadual paulista, antes das análises propriamente ditas dos materiais didáticos produzidos e distribuídos pela Secretaria da Educação de São Paulo (SEE/SP), haverá uma contextualização a respeito dos pressupostos curriculares do Estado de São Paulo, a fim de dimensionar melhor seus fundamentos.

É indispensável registrar aqui que, ao longo da realização desta pesquisa, houve, nos anos de 2018 e 2019, a elaboração de um novo currículo a ser adotado nas escolas do Estado de São Paulo. A adoção de um novo currículo implica, obviamente, alterações também no direcionamento do processo de ensino e aprendizagem e, como consequência, na produção dos materiais didáticos.

Por conseguinte, esta parte do capítulo dedicado ao currículo será organizada da seguinte maneira: em primeiro lugar, será analisado o *Currículo do Estado de São Paulo* (isto é, o currículo que esteve em vigor entre novembro de 2008 e agosto de 2019); em seguida, será analisado o *Currículo Paulista* (isto é, o novo currículo, homologado em agosto de 2019). Em ambos os documentos, será abordado o espaço destinado à literatura e à leitura literária.

Em virtude do tema e dos objetivos desta pesquisa, seria impossível ignorar a elaboração do novo currículo e dos novos materiais didáticos sem que a visão do desenvolvimento da leitura literária proposta aqui fosse seriamente limitada. Dessa forma, embora um pouco tardio em relação ao prazo de conclusão da pesquisa, o surgimento do *Currículo Paulista* e dos materiais do *SP Faz Escola – Caderno do Aluno 9º ano* (3º e 4º bimestres de 2019) tornou-se também, inevitavelmente, objeto de análise do presente trabalho.

Por outro lado, também não seria conveniente deixar de lado as análises já realizadas no contexto do antigo currículo, já que tanto o *Currículo do Estado de São Paulo* (2008-2019) quanto seus materiais didáticos representam importantes documentos para que se obtenha uma compreensão mais ampla a respeito da presença da leitura literária de poemas, nas escolas públicas do Estado de São Paulo,

ao longo dos anos. Assim, o currículo que vigorou até 2019 e seus materiais didáticos são analisados aqui como uma possibilidade de se obter uma visão mais completa do desenvolvimento da leitura literária e da presença/ausência da poesia nos materiais oferecidos pela SEE/SP, na medida em que se constituem como documentos relevantes, pois, conforme já mencionado no momento dedicado à metodologia, “surtem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39).

1.2.1 O Currículo do Estado de São Paulo (2008-2019): alguns pressupostos para o trabalho com a leitura

O *Currículo do Estado de São Paulo*, vigente até o mês de agosto de 2019, em sua *Apresentação*, divide-se em dois grandes tópicos: *Uma educação à altura dos desafios contemporâneos* e *Princípios para um currículo comprometido com seu tempo*. Em razão do tema desta análise, o enfoque recairá apenas sobre a segunda parte, a qual expõe concepções acerca das competências de leitura e escrita.

Na segunda parte da *Apresentação* do *Currículo* (*Princípios para um currículo comprometido com seu tempo*), há um subtópico cujo título é *Prioridade para a competência da leitura e da escrita* (SÃO PAULO, CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 14). Nesse trecho, afirma-se que “a linguagem é constitutiva do ser humano” (SÃO PAULO, CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 14) e que, numa “cultura letrada como a nossa, a competência de ler e escrever é parte integrante da vida das pessoas e está intimamente associada ao exercício da cidadania” (SÃO PAULO, CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 15).

Percebe-se, assim, nessa abordagem de leitura e escrita, duas dimensões relativas à linguagem: uma dimensão simbólica, que passa por uma concepção de linguagem que é, ao mesmo tempo, constituinte e constituída por relações de poder simbólico entre os diversos agentes sociais (SÃO PAULO, CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 14); e uma dimensão cidadã, uma vez que é por meio do domínio linguístico que se construirá, em maior ou menor grau, a competência performativa (e não apenas do domínio técnico da norma-padrão) do indivíduo (SÃO PAULO, CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 15).

Evidencia-se, portanto, na apresentação do *Currículo do Estado de São Paulo* (2009-2019), a definição da competência linguística (leitura e escrita) como elemento essencial na formação do aluno, seja pelo caráter constitutivo da linguagem no contexto das relações simbólicas de poder, seja como meio de promoção da cidadania em uma cultura letrada.

De acordo com o documento, o desenvolvimento de habilidades e competências, principalmente a competência de leitura e escrita, deve ocorrer por meio do estudo do texto. Por isso, em outro trecho da *Apresentação do Currículo* (2008-2019), define-se a noção de texto, que é alçado a uma posição central no processo de ensino-aprendizagem. Segundo o *Currículo do Estado de São Paulo*,

O texto é o foco principal do processo de ensino-aprendizagem. Considera-se texto qualquer sequência falada ou escrita que constitua um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva. Assim, o que define um texto não é a extensão dessa sequência, mas o fato de ela configurar-se como uma unidade de sentido associada a uma situação de comunicação. Nessa perspectiva, o texto só existe como tal quando atualizado em uma situação que envolve, necessariamente, quem o produz e quem o interpreta (SÃO PAULO, CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 16).

Percebe-se, na concepção de texto acima, uma perspectiva dialógica da linguagem. Segundo BAKHTIN (1997), o uso da língua realiza-se através de “enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p. 280). Esses enunciados têm como característica principal a existência de outros enunciados anteriores ou posteriores a eles. Dessa forma, todo enunciado caracteriza-se por seu acabamento, isto é, todo enunciado que se completa pressupõe a expectativa de uma resposta. Logo, a utilização da língua caracteriza-se essencialmente pela relação dialógica entre os enunciados. Da mesma maneira, qualquer texto, como um enunciado concreto, pressupõe o *outro*. Para BAKHTIN (1997), “O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro” (BAKHTIN, 1997, p. 295).

Ainda de acordo com o *Currículo* (2008-2019), os “Textos são classificados segundo a esfera discursiva de circulação e o gênero a que pertencem” (SÃO PAULO, CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 16). Nesse sentido, uma das esferas que devem ser contempladas, segundo o documento, para a formação dos alunos, é a esfera artístico-literária, cujo interesse relaciona-se ao divertimento, à

informação e à reflexão (SÃO PAULO, CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 16).

Ao expor sua fundamentação em torno de esferas discursivas de circulação e gêneros, o *Currículo do Estado de São Paulo* (2008-2019) parece priorizar, de certa maneira, um viés linguístico no trabalho com textos, abordando, de forma muito frágil, o trabalho com textos literários. Apesar disso, o documento afirma que “o texto literário pode e deve ser trabalhado permanentemente, uma vez que é elemento fundamental na construção da competência leitora e na formação do hábito leitor do estudante” (SÃO PAULO, CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 36). Ou seja, surge a impressão de que a mencionada esfera artístico-literária, por meio de atividades de leitura literária, deve ser contemplada ao longo de toda a formação dos alunos da rede pública estadual paulista.

Cria-se, dessa forma, a expectativa de que a leitura, como competência central no processo de aprendizagem dos alunos, seja amplamente promovida. E mais: diante de todos os pressupostos apresentados pelo *Currículo do Estado de São Paulo* (2008-2019), espera-se que haja, permanentemente, a presença de propostas de leitura literária nos *Cadernos do Aluno*, em todas as séries/anos, sejam do Ensino Fundamental – Ciclo II, sejam do Ensino Médio. No entanto, não é isso o que se verifica, como será exposto mais adiante.

Além dessa expectativa, que não se realiza, e da fragilidade na exploração de textos literários nos materiais da SEE/SP, outro ponto muito relevante merece destaque, trata-se da tentativa de um alinhamento dos pressupostos curriculares com orientações retiradas dos estudos linguísticos, como se verifica por meio da organização do *Currículo* (2008-2019) em torno de tipos e gêneros textuais.

Essa lógica dá a impressão de uma espécie de deslegitimação do texto literário como meio de constituição do ser humano, seja na formação de sua subjetividade, seja como uma forma de inserir-se social e politicamente. Percebe-se, nas orientações contidas no *Currículo* (2008-2019), um desprezo ou mesmo uma falta de conhecimento a respeito do espaço que a literatura pode exercer, através da leitura literária e da construção de valores estéticos, no desenvolvimento intelectual e no processo de construção pessoal dos estudantes.

No entanto, a literatura revela-se como fator indispensável para o desenvolvimento pleno dos estudantes. Em célebre texto, CANDIDO (2011), ao abordar possíveis funções da literatura para a formação do ser humano, ensina que a

fruição da arte e da literatura apresenta-se, na verdade, como um direito humano. Isto é, a literatura é um bem indispensável para o ser humano, na medida em que

[...] aparece como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (CANDIDO, 2011, p. 174).

Portanto, proporcionar momentos de contato entre os alunos e a leitura literária é função essencial da escola, já que se impõe como o espaço privilegiado da educação formal de crianças e adolescentes. A literatura apresenta-se como manifestação universal, logo não se restringe a um grupo seletivo, mas pertence a toda a humanidade. Nesse sentido, a leitura literária deve significar a possibilidade de os alunos estabelecerem contato com aquilo que está presente em todos os seres humanos: a criação ficcional ou poética como meio de se conhecer uma outra linguagem, através da qual seja viável viver experiências fora da realidade ordinária, mas, ao mesmo tempo, reconstruir o mundo através da reflexão do (e sobre) o real.

1.2.2 O Currículo Paulista (2019): as competências e a leitura literária

O *Currículo Paulista* (2019), em seus *Fundamentos Pedagógicos*, reafirma seu alinhamento com as competências gerais previstas na BNCC (2017). Assim, enfatiza que o trabalho pedagógico deve não só buscar desenvolver as competências cognitivas dos alunos, mas também competências socioemocionais. A ênfase no desenvolvimento de competências socioemocionais justifica-se, segundo o documento, devido ao mundo complexo, multifacetado e saturado de informações no qual os estudantes crescem atualmente (SÃO PAULO, CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 28). Dessa forma, segundo a proposta, os alunos das escolas paulistas devem desenvolver as dez competências gerais contidas na BNCC (2017) e reafirmadas pelo novo *Currículo* (2019).

Ao se realizar a leitura das dez competências gerais da BNCC (2017), reiteradas pelo *Currículo Paulista* (2019) (ANEXO A), é possível perceber que elas articulam habilidades relativas a todas as áreas do conhecimento. No entanto, devido

ao objeto desta pesquisa, a presente análise procurará concentrar-se nos aspectos que podem se relacionar mais diretamente à promoção da leitura literária.

Feita essa ressalva, ao se observar as competências destacadas pelo *Currículo* (2019), pode-se afirmar que é possível relacionar a maioria delas à leitura literária e, conseqüentemente, à leitura de poesia, foco deste trabalho. A princípio, os itens que podem se relacionar a uma educação literária de forma mais evidente são as competências 3 e 4, pois tratam, respectivamente, da valorização de manifestações artísticas e da utilização de diferentes linguagens. Contudo, ao se verificar os valores mencionados em cada competência destacada, percebe-se, em cada item, a possibilidade de que o trabalho com a leitura literária possa auxiliar, de maneira geral, no desenvolvimento dos estudantes.

A respeito da realização do trabalho pedagógico com os valores citados, o *Currículo Paulista* (2019) destaca que

[...] o desenvolvimento das competências socioemocionais não tem como escopo conformar subjetividades, isto é, não deve haver nenhum tipo de determinismo sobre o que estudante deve se tornar, uma vez que seu desenvolvimento está relacionado ao ato de aprender a ser. Nesse sentido, quando se atribui significado ao que é ser responsável, colaborativo etc., isto é, quando se aprende a ser, é possível fazer escolhas entre querer ser, ou não, de uma determinada maneira, em uma dada situação. Dessa maneira, esse querer advém da singularidade construída a partir das percepções gestadas no vivido, ainda que sob influência dos códigos culturais (SÃO PAULO, CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 32).

Ora, caso se leve realmente em conta que a literatura “confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais” (CANDIDO, 2011, p. 182), então é possível dizer que as competências expostas na BNCC (2017) e reafirmadas pelo *Currículo* (2019) vão, totalmente, ao encontro daquilo que se pressupõe no trabalho com a leitura literária.

Além do estímulo às competências socioemocionais, o *Currículo* (2019), na seção em que trata da área de Linguagens, aborda a importância do desenvolvimento estético dos alunos. De acordo com o documento, entende-se o conceito de linguagens como:

[...] práticas que pressupõem a interação entre sujeitos socialmente situados, que atuam e se inter-relacionam nos mais diversos campos da atividade humana. Essa interação entre sujeitos sociais se dá por meio das mais diversas linguagens e traduz um dado momento histórico, social e cultural, assim como valores estéticos, cognitivos, pragmáticos, morais e éticos

constitutivos do sujeito e da sociedade em que ele vive (SÃO PAULO, CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 95).

Embora se perceba nessa definição de linguagem uma forte presença de noções dialógicas e interacionistas (assim como o currículo anterior), o texto menciona a relevância do desenvolvimento de valores estéticos como um componente na realização do diálogo entre sujeitos, e destes com o mundo. O *Currículo* (2019) afirma, portanto, que o senso estético é parte da construção do diálogo e, por isso, deve ser levado em conta no trabalho de cada componente da área de Linguagens (SÃO PAULO, CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 95).

Ainda na seção *Linguagens*, o documento cita, mais uma vez, a importância do senso estético na formação dos estudantes. O desenvolvimento desse aspecto é apresentado como uma competência específica da área, uma aprendizagem essencial e que deve, por conseguinte, ser assegurada ao longo da vida escolar dos estudantes. A competência específica número 5 da área de Linguagens para o Ensino Fundamental afirma que o aluno deve

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (SÃO PAULO, CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 96).

Além disso, na parte em que expõe as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, o novo *Currículo* (2019), no item número 9, descreve a seguinte competência:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (SÃO PAULO, CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 109).

Em virtude disso, é de se esperar que o *Currículo Paulista* (2019) reserve, talvez, um espaço privilegiado nas aulas de Língua Portuguesa do 9º ano do EF, a fim de promover o desenvolvimento do trabalho com a leitura literária. A literatura em geral, bem como a poesia, evidentemente, constituem meios que viabilizam a

construção espontânea de valores estéticos por parte dos estudantes e, conseqüentemente, podem estimular as competências socioemocionais dos alunos paulistas, conforme os objetivos que o próprio documento apresenta.

No entanto, no capítulo destinado exclusivamente à Língua Portuguesa, ao filiar-se a uma “perspectiva enunciativo-discursiva” (SÃO PAULO, CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 101), conforme propõe a BNCC (2017), o novo *Currículo* (2019) parece privilegiar os estudos linguísticos, em detrimento da leitura literária.

Apesar de organizar seus conteúdos em campos/esferas de atuação da vida humana, ainda em consonância com a BNCC (2017), o *Currículo Paulista* (2019), em relação às habilidades específicas do 9º ano do Ensino Fundamental, deixa de lado o campo artístico-literário. Isso ocorre sob a justificativa de que, nos anos finais do Ensino Fundamental, “ganham destaque os gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública, e os que se inserem nas práticas contemporâneas de linguagem” (SÃO PAULO, CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 126). Assim, as práticas de leitura dessa etapa concentram-se nos gêneros jornalísticos e publicitários.

Dessa forma, embora afirme que, “No campo artístico-literário, pelo seu potencial profundamente humanizador, o trabalho com a literatura tem importância capital no currículo de Língua Portuguesa” (SÃO PAULO, CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 125), o documento, na parte dedicada ao trabalho com leitura literária, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, negligencia a literatura, minimizando-a em nome de gêneros que circulam na esfera midiática e que, supostamente, voltam-se “ao desenvolvimento da capacidade de argumentar e persuadir” (SÃO PAULO, CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 124).

O texto do *Currículo Paulista* (2019) destaca, ainda, “o trabalho com textos da literatura voltado à formação do leitor literário” (SÃO PAULO, CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 126). A concepção de leitor literário exposta no documento é o de alguém

[...] capaz de fruir um texto, reconhecer suas camadas valorativas, colocar-se em relação a ele, considerar sua recepção no contexto histórico original de produção e atualizar sentidos, observando as permanências e impermanências; é o leitor que constrói um repertório que lhe permite também observar que as produções literárias integram uma cadeia discursiva, pertencendo a uma dada tradição que constrói seus próprios modos de fabulação e expressão (SÃO PAULO, CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 126).

Nota-se, nessa definição de leitor literário, o predomínio de traços relacionados às práticas discursivas, de acordo com conceitos desenvolvidos pelo círculo bakhtiniano.

O *Currículo Paulista* (2019), mais uma vez, parece ignorar as especificidades do texto literário e, portanto, da leitura literária. Os textos literários são, dessa maneira, reduzidos apenas a gêneros que, como quaisquer outros, devem ser lidos e compreendidos dentro de sua historicidade e de sua cadeia discursiva. Contudo, devido à sua natureza distinta, o texto literário não pode receber o mesmo tratamento de um artigo de opinião ou de um anúncio publicitário, por exemplo. Caso esse procedimento ocorra, o literário sofrerá, inevitavelmente, uma mutilação, já que será reduzido a um texto cuja finalidade é específica, como, por exemplo, convencer ou persuadir o leitor a respeito de um ponto de vista.

No entanto, o texto literário, de modo diverso de gêneros mais comuns do cotidiano, tende a transcender a transitoriedade e a funcionalidade, uma vez que pressupõe um trabalho estético. Isto é, diferentemente de outros gêneros textuais, o poema, por exemplo, é criado para produzir arte, portanto concentra sua relevância não só naquilo que é dito, mas, também, em *como* é dito. Acerca da leitura de poemas em sala de aula, Hélder PINHEIRO (2018) destaca:

A experiência que o poeta nos comunica, dependendo do modo como ela é transmitida ou estudada, pode possibilitar (ou não) uma assimilação significativa pelo leitor. O modo como o poeta diz – e o que diz – ou comunica sua experiência permite um encontro íntimo entre leitor-obra que aguçará as suas emoções e sua sensibilidade (PINHEIRO H, 2018, p. 17-18).

Ainda sobre o modo equivocados com que se trabalha com poemas em sala de aula, PILATI (2018) defende um respeito maior em relação à autonomia da poesia, já que se trata de um “texto artístico segundo uma formulação própria” (PILATI, 2018, p. 23). O autor apresenta dois dos principais problemas do trabalho com poesia nas escolas:

i) tratá-la como pretexto para discutir conteúdos de outros domínios do conhecimento científico, artístico, teórico ou filosófico; ii) tratá-la como um mero arranjo de técnicas da linguagem poética, que seria de resto refratário ao mundo exterior (PILATI, 2018, p. 23).

O novo *Currículo Paulista* (2019), portanto, no que diz respeito à promoção da leitura literária no 9º ano do Ensino Fundamental (EF), não revela a intenção de

desenvolver adequadamente o trabalho com textos literários. Pelo contrário, o documento, apesar de alinhar-se à BNCC (2017), que propõe, para o aluno dos Anos Finais do EF, “[...] a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los” (BRASIL, 2017a, p. 156), desconsidera o texto literário em suas especificidades, aderindo a uma perspectiva enunciativo-discursiva que acaba por revelar-se reducionista no trabalho com textos de natureza literária e, dessa forma, artística.

Ademais, o *Currículo Paulista* (2019) concentra-se excessivamente no desenvolvimento do trabalho com textos midiáticos, ao longo do 9º ano do EF, desprezando o potencial que o texto literário pode oferecer a uma formação mais integral do estudante, inclusive no tocante a sua capacidade crítica, argumentativa e discursiva. Assim, como consequência dessa perspectiva linguística exclusiva e limitante, especificamente em relação à organização de habilidades previstas para o 9º ano do EF, etapa escolar que é foco deste trabalho, não há, no novo *Currículo Paulista* (2019), a previsão de práticas de leitura literária (ANEXO B).

1.3 Dois currículos à luz das teorias

Após se realizar, da perspectiva da leitura literária, a análise das duas últimas propostas curriculares elaboradas no Estado de São Paulo, é possível esboçar algumas considerações a respeito do *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (2008-2019) e do *Currículo Paulista* (2019). Essas considerações serão traçadas procurando relacionar as concepções de linguagem, de literatura e de leitura literária expostas nos dois documentos às ideias que fundamentam as teorias curriculares apresentadas anteriormente: as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas (TADEU, 2011). No entanto, ao se estabelecer essa relação entre a noção de leitura literária e as teorias curriculares, não se pretende aqui estabelecer uma classificação rígida. Antes, a ideia é procurar situar a literatura no contexto das diferentes perspectivas teóricas adotadas, de forma proposital ou não, na elaboração dos currículos.

No âmbito do *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, proposta que esteve em vigor entre novembro de 2008 e agosto de 2019, é possível perceber, em relação à língua portuguesa, concepções

predominantemente ligadas aos estudos linguísticos. Evidentemente, a linguística se constitui como uma base indispensável para o desenvolvimento de competências relativas à leitura e à escrita. Contudo, o que chama a atenção é o modo como o trabalho com tipologias e gêneros textuais é orientado de forma minuciosa, enquanto as orientações a respeito da leitura literária são quase inexistentes.

Os aspectos destacados nas definições pertencentes ao campo da linguagem revelam um caráter bastante pragmático no ensino da língua. A vinculação entre a competência de ler e escrever e o exercício da cidadania (SÃO PAULO, CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 15), por exemplo, demonstra uma noção de leitura e escrita como um meio de o indivíduo alcançar a condição de cidadão, já que se vive em uma sociedade letrada.

Além disso, ao abordar as noções de leitura e de texto, o *Currículo do Estado de São Paulo* (2008-2019) parece privilegiar um viés social e histórico ligado a conceitos de inspiração bakhtiniana. O documento enfatiza, assim, as ideias de gênero, esfera discursiva, meios de circulação e fazer comunicativo (SÃO PAULO, CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 16-17).

Em sua *Apresentação*, na seção intitulada *Prioridade para a competência da leitura e da escrita*, embora mencione a relação entre leitura e construção de um “repertório cultural” (SÃO PAULO, CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 16), o *Currículo* (2008-2019) não faz nenhuma referência específica ao texto literário. Nesse trecho, o documento apenas menciona a esfera artístico-literária como uma das possíveis situações de leitura (SÃO PAULO, CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 16).

Quando aborda especificamente o literário, o *Currículo do Estado de São Paulo* (2008-2019) apresenta-o como mais um discurso em meio a outros: “O discurso literário, como realidade linguística e social, atravessa todos os tipos textuais” (SÃO PAULO, CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 32). Ao tratar da leitura literária, o documento segue o mesmo direcionamento, afirmando que “[...] a literatura é uma instituição social que legitima ou não os seus textos” (SÃO PAULO, CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 35).

Na parte destinada especificamente à língua portuguesa, no trecho intitulado *Fundamentos para o ensino de Língua Portuguesa*, o *Currículo* (2008-2019) parece reafirmar seu viés quase exclusivamente linguístico. Mais uma vez, o texto literário é aproximado dos conceitos de tipologia e gênero. Ao tratar de gêneros

textuais, o documento expõe a importância de seu aspecto funcional: “[...] não há dúvidas, entre os estudiosos, de que a função é mais importante do que a forma” (SÃO PAULO, CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 31). Um pouco adiante, como já se mencionou, defende a ideia de que o “discurso literário atravessa todos os tipos textuais” e que, por isso, qualquer gênero textual pode ser encontrado em uma obra literária (SÃO PAULO, CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 32).

Após o desenvolvimento desse raciocínio, o *Currículo* (2008-2019) apresenta mais dois parágrafos abordando particularmente o discurso literário. O texto ressalta que o fato de qualquer gênero poder surgir dentro de uma obra literária não significa que qualquer gênero seja considerado literatura. Os critérios para que seja possível considerar um texto como literatura, segundo o *Currículo* (2008-2019), são o desafio e o prazer que esse texto pode proporcionar esteticamente ao leitor. Na sequência, o documento apresenta novamente a literatura como uma instituição moldada socialmente, destacando a relação entre trama social e instituição literária (SÃO PAULO, CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 33).

É possível que o texto literário, assim como qualquer outro texto, também seja considerado como um discurso, já que se constrói como enunciado, produto de um determinado contexto histórico, social e ideológico. Evidentemente, a definição do que é literário ou não passa pelo crivo dos valores sociais. Porém, mesmo que os critérios ligados ao cânone sejam abandonados, o espaço destinado ao trabalho com leitura literária provoca um questionamento sobre qual é o espaço do texto literário na formação dos estudantes paulistas. Também se questiona se o tratamento dado à literatura é adequado no *Currículo do Estado de São Paulo* (2008-2019).

No tocante à concepção teórica adotada na elaboração do *Currículo do Estado de São Paulo* (2008-2019), o documento, quando aborda a literatura e a leitura, está repleto de expressões que poderiam se relacionar a uma perspectiva pertencente às teorias críticas. Exemplos disso podem ser notados também no trecho da *Apresentação* chamado *Prioridade para a competência da leitura e da escrita*. Nessa seção, o *Currículo* (2008-2019) relaciona a ideia de competência linguística a noções como “formas de classificação arbitrária e socialmente determinadas” (p. 14), “conflito entre os protagonistas sociais pela manutenção ou transformação de uma visão de mundo” (p. 14), “relações linguísticas [...] marcam o poder simbólico” (p. 14), “reprodução de valores” (p. 15), “o aluno deixaria de ser mero espectador ou reproduzidor de saberes” (p. 17), “inter-relação como um meio de preservação da

identidade de grupos sociais menos institucionalizados e como possibilidade do direito às representações em face de outros grupos que têm a seu favor as instituições que autorizam a autorizar” (p. 17) e, por fim, “conquista da autonomia” (p. 17).

Conforme já se mencionou anteriormente, as teorias críticas inicialmente revelam uma perspectiva marxista em suas análises de currículo. Dessa forma, concebem a sociedade capitalista essencialmente em função da divisão entre classes dominantes (formada por proprietários dos meios de produção) e dominadas (constituída por possuidores apenas de sua própria força de trabalho, vendida aos proprietários). Da perspectiva crítica, essa desigualdade só poderia ser alterada se a classe dominada tivesse a oportunidade de “ascender socialmente”, de alguma maneira. Essa “ascensão” poderia ocorrer através da escola. No entanto, como já citado antes, a instituição escolar revela-se um aparelho ideológico (ALTHUSSER apud TADEU, 2011), legitimando somente a cultura da classe dominante e, dessa forma, reproduzindo o ciclo de desigualdade e injustiça social. Dessa maneira, somente os estudantes pertencentes às classes dominantes teriam seu capital cultural reconhecido e fortalecido, enquanto crianças e jovens das classes dominadas seriam naturalmente destinadas às funções mais subordinadas da sociedade (BOURDIEU e PASSERON apud TADEU, 2011).

Nesse sentido, expressões como ideologia, poder, reprodução cultural e social, relações sociais, emancipação e libertação orbitam em torno das teorias críticas do currículo. Isso ocorre em razão de essas teorias defenderem, de modo geral, a ideia de que, através da escola e de suas vivências sociais, é possível inverter a hegemonia da classe dominante. Essa inversão poderia se realizar por meio do reconhecimento e da legitimação da cultura das classes dominadas através das propostas curriculares.

É possível verificar a presença de muitas dessas expressões, como se viu, no trecho *Prioridade para a competência da leitura e da escrita* do *Currículo do Estado de São Paulo* (2008-2019). A ocorrência desses termos poderia fazer supor que se trata de um currículo cujo direcionamento pertence às teorias críticas. No entanto, percebe-se que, embora contenha essas expressões, o *Currículo* (2008-2019) não pode ser considerado de vertente crítica, uma vez que não proporciona instrumentos para que os estudantes oriundos das classes mais desfavorecidas possam transformar radicalmente a realidade social.

Aqui, a afirmação de que o *Currículo* (2008-2019) não oferece efetivamente meios para que os alunos transformem sua própria realidade social e cultural diz respeito, evidentemente, à leitura literária, foco desta análise. Sozinhas, a literatura ou a leitura literária não podem transformar a sociedade. Todavia, considera-se que o texto literário, por sua natureza complexa, pode fornecer aos estudantes das escolas públicas condições mais sólidas de se colocar no mundo de forma crítica e consciente.

O papel que a literatura pode exercer na educação de crianças e jovens pode ser compreendido da força provocadora que o texto literário apresenta, incitando, dessa maneira, importantes transformações na visão de mundo dos alunos. Essa modificação na visão de mundo do estudante, através da diversidade do literário, pode favorecer sua tomada de consciência, auxiliando-o, talvez, em sua trajetória social. Vale lembrar o que ensina CANDIDO (2011) ao tratar da experiência literária, afirmando que a literatura

[...] tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. [...] No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas (CANDIDO, 2011, p. 176).

Como se pode notar, a abordagem dedicada pelo *Currículo do Estado de São Paulo* (2008-2019) à leitura literária e à literatura, de um modo geral, parece ignorar esse potencial que o texto literário pode oferecer na construção do ser humano crítico. O *Currículo* (2008-2019), ao dar grande ênfase a aspectos dos estudos linguísticos no ensino da língua portuguesa, parece indicar, na verdade, uma minimização do papel da literatura para a formação integral do estudante. Em função disso, tomando-se como referência a leitura literária, fica muito difícil considerar o *Currículo do Estado de São Paulo* (2008-2019) como um documento que estimula a formação questionadora do jovem pertencente às classes dominadas e, conseqüentemente, a transformação da realidade social vigente.

Assim, do ponto de vista da leitura literária, o *Currículo do Estado de São Paulo* (2008-2019) pode ser reconhecido como um documento elaborado segundo modelos tradicionais, pois, embora contenha expressões ligadas às teorias críticas, não estimula a transformação dos estudantes, por meio do potencial do texto literário,

por exemplo. Em razão de oferecer precariamente aos alunos esse acesso ao patrimônio cultural que é a literatura, o *Currículo* (2008-2019) é falho e não proporciona as condições apropriadas para que o jovem possa modificar sua própria realidade social.

A fim de destacar essa consonância com pressupostos das teorias tradicionais, é possível observar algumas medidas da própria SEE/SP que se alinham muito a fundamentos dessas teorias curriculares. Algumas práticas nas quais esses fundamentos podem ser reconhecidos são a aplicação da prova do *Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo* (Saresp), cuja finalidade é atingir metas específicas para cada escola nas etapas dos Ensinos Fundamental e Médio. Essas metas são calculadas de acordo com o *Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo* (Idesp). Além disso, pode-se citar a existência de mapas de habilidades (*Plataforma Foco Aprendizagem*) nos quais os professores devem se basear para realizar seu trabalho em sala de aula, o pagamento de bônus aos profissionais da educação, conforme o desempenho das escolas no Saresp e, ainda, mais recentemente, a implantação do *Método de Melhoria de Resultados* (MMR), cujo objetivo é “recuperar” escolas que apresentam resultados insatisfatórios em outra avaliação externa, a *Avaliação Diagnóstica Complementar* (ADC), aplicada para os 9º anos do EF e as 3ª séries do EM. Essas práticas coincidem muito com o que os modelos tradicionais essencialmente postulam: desenvolvimento curricular, definição clara de objetivos, eficiência e avaliação (TADEU, 2008).

Nesse mesmo sentido, em pesquisa que verificou, na *Apresentação do Currículo do Estado de São Paulo* (2008-2019), a ocorrência de palavras-chave pertencentes a cada teoria curricular, ALVES (2018) constata que “[...] por meio do conteúdo lexical do documento em questão [...] o currículo paulista apoia-se teoricamente mais substancialmente nas teorias curriculares tradicionais” (ALVES, 2018, p. 45-46). ALVES (2018) observa, ainda, a inexistência de alguns termos fundamentais para as teorias críticas (como *Ideologia, emancipação e libertação*) e pós-críticas (como *gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo*) (ALVES, 2018, p. 44-45).

Dessa forma, fica a impressão de que o *Currículo do Estado de São Paulo* (2008-2019) realmente se apoia em fundamentos muito relacionados às teorias curriculares tradicionais. Não só isso, é possível observar, também, em muitos programas desenvolvidos pela SEE/SP, práticas muito inspiradas em ideais

tradicionais da educação. O estabelecimento de metas, a implantação de avaliações externas e de um *Método de Melhoria de Resultados* (MMR), assim como a busca quase obsessiva de se desenvolver o ensino de habilidades, ilustram bem essa sintonia com modelos tradicionais.

Quanto ao *Currículo Paulista* (2019), elaborado entre os anos de 2018 e 2019, o texto ressalta seu compromisso com as dez competências gerais descritas na BNCC (2017). Essa reafirmação dos preceitos da BNCC (2017) orienta as habilidades previstas na nova proposta pedagógica. Por isso, a fim de procurar compreender o direcionamento teórico do *Currículo Paulista* (2019), parece conveniente realizar uma análise do teor das dez competências gerais da BNCC (2017), reafirmadas pelo novo documento paulista.

Ao se fazer uma leitura do quadro das dez competências gerais da BNCC (2017) (ANEXO A), reiteradas pelo *Currículo Paulista* (2019), identificam-se rapidamente termos definidos por TADEU (2008, p. 17) como palavras-chave pertencentes às teorias pós-críticas. Esses termos estão na maioria das competências previstas no quadro apresentado na seção *Fundamentos Pedagógicos do Currículo Paulista*, na *Apresentação* do documento.

A Competência 1, por exemplo, prevê a colaboração “para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (SÃO PAULO, CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 29), valores sociais que podem ser relacionadas a diversas palavras-chave das teorias pós-críticas, como *alteridade*, *diferença* e *representação*. Ainda em consonância com as palavras-chave pertinentes às teorias pós-críticas (Silva, 2008), a Competência 3 prevê a participação em “práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (SÃO PAULO, CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 29); a Competência 4 cita a produção de “sentidos que levem ao entendimento mútuo” (SÃO PAULO, CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 29); a Competência 5 fala sobre a utilização de “tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais” (SÃO PAULO, CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 29) para a produção de conhecimento.

Na Competência 6, é possível verificar a utilização, ao mesmo tempo, de expressões que remetem tanto às teorias críticas quanto às pós-críticas: a valorização da “diversidade de saberes e vivências culturais” (SÃO PAULO, CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 30) (proximidade com as noções de *diferença* e de *multiculturalismo*, pertencentes às teorias pós-críticas), a fim de exercer a cidadania

“com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (SÃO PAULO, CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 30) (termos que se aproximam de palavras-chave como *conscientização* e *libertação*, pertencentes às teorias críticas).

Outros exemplos da utilização de expressões que se aproximam das palavras-chave relativas às teorias pós-críticas estão na Competência 8, que prevê a compreensão da “diversidade humana” (SÃO PAULO, CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 30), e na Competência 9, que pretende estimular a “valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (SÃO PAULO, CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 30). Já a Competência 10 volta a revelar a mescla entre noções oriundas de teorias críticas e de teorias pós-críticas do currículo. A décima e última competência geral da BNCC, reafirmada pelo *Currículo Paulista* (2019), menciona a ação autônoma (familiar à ideia de *emancipação* da teoria crítica) para a tomada de decisões baseadas em princípios “inclusivos” (noção próxima a categorias como *identidade*, *alteridade* e *diferença*, próprias das teorias pós críticas).

Ainda na *Apresentação*, o *Currículo Paulista* (2019) cita, mais uma vez, a importância do espaço escolar para a “construção identitária” (SÃO PAULO, CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 31). No mesmo sentido, destaca a relevância do desenvolvimento de competências socioemocionais para a formação da subjetividade, ressaltando que esse desenvolvimento, previsto no *Currículo* (2019), “não tem como escopo conformar subjetividades” (SÃO PAULO, CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 32). Ambas as noções (construção identitária e desenvolvimento de subjetividade) parecem bastante coerentes com categorias das teorias pós-críticas, como *identidade* e *subjetividade* (TADEU, 2008).

Ao longo da *Apresentação* do *Currículo* (2019), revelam-se, ainda, outras expressões relativas às teorias pós-críticas. Na passagem em que preconiza a Educação Integral como um de seus fundamentos pedagógicos, o documento curricular menciona a importância de uma prática pedagógica que adote “uma visão plural, singular e integral da criança [...]” (SÃO PAULO, CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 33), assim como

O acolhimento das pessoas em suas singularidades e diversidades, o combate à discriminação e ao preconceito em todas as suas expressões, bem como a afirmação do respeito às diferenças sociais, pessoais, históricas, linguísticas, culturais (SÃO PAULO, CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 33)

Dessa forma, ao defender uma prática educativa baseada no desenvolvimento de competências previstas na BNCC (2017), O *Currículo Paulista* (2019) apresenta, em diversos momentos, noções coincidentes com grandes categorias das teorias curriculares pós-críticas. No entanto, embora pareça alinhar-se a essa perspectiva, o documento, em sua *Apresentação*, revela também expressões que expõem noções bastante próximas daquelas pertencentes às teorias críticas. Assim, no plano textual, a *Apresentação do Currículo Paulista* (2019) deixa a impressão de que a proposta se baseia em uma mescla de fundamentos vindos tanto de teorias pós-críticas, predominantemente (como questões identitárias e de diversidade cultural), quanto de teorias críticas (como a autonomia dos estudantes, por exemplo).

Contudo, da perspectiva do desenvolvimento da leitura literária, tema da pesquisa, o *Currículo Paulista* (2019) não parece levar em consideração a importância da literatura para a construção da identidade e da autonomia dos estudantes paulistas. Apesar de reafirmar as dez competências gerais da BNCC (2017), as quais poderiam, em sua maioria, possibilitar o trabalho com a literatura, e preconizar o desenvolvimento do senso estético dos estudantes, o *Currículo* (2019) prioriza, no 9º ano do EF, o trabalho com gêneros textuais pertencentes à esfera jornalístico-midiática. Dessa maneira, o documento parece deixar de lado o texto literário. Embora pregue a formação do leitor literário, o *Currículo* (2019) aborda o texto literário como um texto comum, que possui características semelhantes a qualquer gênero, como produto situado historicamente e socialmente.

No entanto, a natureza do texto literário difere dos gêneros do cotidiano. CANDIDO (2011), ao tratar de sua natureza, demonstra o papel “contraditório mas humanizador da literatura” (CANDIDO, 2011, p. 176), ligado à sua complexidade: o texto literário é, ao mesmo tempo, um objeto autônomo (como estrutura e significado), a expressão de uma visão de mundo (individual ou de um grupo) e uma forma de conhecimento. Em virtude de sua natureza complexa, o autor destaca que o texto literário não se mostra simplesmente como um meio de transmitir conhecimento, ou seja, a literatura não é uma forma de instrução. Ela atua, de forma singular, na formação do ser humano, pois “[...] desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2011, p. 180).

Nesse mesmo sentido, PAZ (1982) alerta para a relação indissolúvel entre ser humano e poesia:

O poema é uma possibilidade aberta a todos os homens, qualquer que seja seu temperamento, seu ânimo ou a sua disposição. No entanto, o poema não é senão isto: possibilidade, algo que só se anima ao contato de um leitor ou de um ouvinte. Há uma característica comum a todos os poemas, sem a qual nunca seriam poesia: a participação (PAZ, 1982, p. 29-30).

Portanto, para que a poesia possa representar um meio de emancipação e de construção de identidade, é preciso que a escola proporcione o acesso dos estudantes ao texto poético. O que parece não ocorrer atualmente, ao contrário do que os discursos expõem em suas propostas.

Dessa forma, ao se realizar uma leitura das duas propostas curriculares mais recentes do Estado de São Paulo, o *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias (2008-2019)* e o *Currículo Paulista (2019)*, é possível notar, do ponto de vista teórico, uma aparência crítica e pós-crítica, respectivamente. Todavia, quando se promove o confronto dos pressupostos dessas perspectivas teóricas com as orientações curriculares, surge a impressão de que em ambos os documentos o que predomina é uma visão pertencente aos modelos tradicionais de currículo.

Essa impressão se deve a um caráter pragmático, bastante perceptível na leitura dos dois currículos. Sobretudo no *Currículo do Estado de São Paulo (2008-2019)*, a imagem que se revela do aluno é a de um indivíduo que deve, através da escola, ser preparado principalmente para exercer bem seu papel como cidadão. Contudo, o predomínio de concepções de linguagem e de texto bastante vinculadas a visões vindas dos estudos linguísticos demonstra um aspecto quase técnico do estudo da língua portuguesa. A centralidade da competência da leitura e da escrita parece se justificar por motivos práticos. O estudante deve desenvolver a leitura e a escrita de diversos gêneros textuais, pertencentes a algumas tipologias, a fim de dominar a

[...] competência performativa: o saber usar a língua em situações subjetivas ou objetivas que exijam grau de distanciamento e de reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores, ou seja, a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística, no âmbito de inúmeros discursos concorrentes (SÃO PAULO, CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 15).

Entretanto, ao defender o desenvolvimento da competência performativa/comunicativa pautada no domínio de habilidades de leitura e escrita de gêneros textuais, o *Currículo do Estado de São Paulo* (2008-2019) deixa de lado o potencial que o texto literário pode oferecer, efetivamente, para a construção de indivíduos emancipados, assumindo uma visão das teorias críticas. Essa negligência em relação à literatura demonstra que o *Currículo* (2008-2019) não tenciona promover realmente uma formação integral dos estudantes, uma vez que o texto literário, como fonte singular e insubstituível de conhecimento e de experiências, foi reduzido em excesso nas orientações curriculares. Essa minimização da literatura e a supervalorização de tipos e gêneros textuais parece alinhar, no final das contas, o *Currículo do Estado de São Paulo* (2008-2019) às teorias curriculares tradicionais, embora ele exponha aparentemente uma tendência, através de expressões e conceitos, às teorias críticas.

No âmbito do *Currículo Paulista* (2019), o novo documento curricular apresenta diversas palavras-chave relacionadas às teorias pós-críticas do currículo. Contudo, ao se observar o tratamento dado à leitura literária nos anos finais do EF, sobretudo nas habilidades específicas do 9º ano, foco deste trabalho, verifica-se um abandono da literatura. Esse abandono ocorre em nome do suposto desenvolvimento de habilidades relacionadas à capacidade argumentativa dos alunos. Devido a isso, a nova proposta curricular privilegia o trabalho envolvendo gêneros pertencentes à esfera jornalístico-midiática e deixa de lado, nas habilidades específicas do 9º ano, a leitura de textos literários.

Nesse ponto, percebe-se uma finalidade bastante prática no trabalho com a língua portuguesa. Essa abordagem direciona excessivamente o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes a um fim específico: dominar a leitura e a escrita de gêneros pertencentes à esfera midiática, dando ênfase a questões relacionadas à argumentação. Nota-se uma deslegitimação do texto literário como possibilidade de desenvolvimento do conhecimento dos alunos e da diversidade de visões de mundo, fatores fundamentais na construção de qualquer argumentação. Retira-se dos estudantes, como já se mencionou, o contato com uma fonte insubstituível de conhecimento, já que a literatura provoca, proporcionando uma humanização que não corrompe nem edifica, pois não se prende às convenções, conforme ensina CANDIDO (2011).

Desse modo, tomando como referência o potencial do texto literário para a formação dos estudantes, é possível identificar no *Currículo do Estado de São Paulo* (2008-2019) e no *Currículo Paulista* (2019) características que coincidem com perspectivas tradicionais das teorias curriculares. Os dois documentos aparentam coadunar-se com teorias críticas ou pós-críticas, utilizando, inclusive, expressões pertinentes a essas linhas teóricas. No entanto, a negligência revelada em relação ao trabalho com a literatura, nas seções analisadas aqui, demonstra que os currículos paulistas não pretendem desenvolver seus alunos plenamente, já que minimizam o papel da leitura literária, fonte singular de experiências. Assim, ambos os documentos, dessa perspectiva, parecem alinhar-se, no final, a concepções de ser humano pertencentes às teorias tradicionais, embora não se pretenda aqui classificar de forma definitiva os currículos analisados. Antes, ficam reflexões e caminhos que podem se desdobrar futuramente.

2. O material didático produzido pela SEE/SP: os *Cadernos do Aluno*

Este capítulo será dedicado à identificação e análise de atividades presentes nos materiais didáticos do 9º ano do EF produzidos e distribuídos pela SEE/SP. Devido à elaboração de um novo currículo, homologado em agosto de 2019, o *Currículo Paulista* (2019), a primeira parte do capítulo apresentará a análise do material didático utilizado até o final do ano letivo de 2018: os *Cadernos do Aluno – Volumes 1 e 2* (2009-2018), e a segunda parte realizará a análise do material didático produzido e distribuído apenas no 3º e no 4 bimestres de 2019, já sob a vigência do novo documento curricular: os *Cadernos do Aluno – SP Faz Escola* (2019).

Antes das análises das atividades que promovem a leitura literária em geral e, especificamente, a leitura de poemas, haverá uma breve contextualização a respeito da elaboração e da utilização dos *Cadernos do Aluno*, tanto no contexto do *Currículo do Estado de São Paulo* (2008-2019) quanto no âmbito do *Currículo Paulista* (2019), a fim de se expor um cenário mais amplo acerca do material didático produzido e oferecido pela SEE/SP.

2.1 Os *Cadernos do Aluno* (2009-2018): breve panorama e organização

Os *Cadernos do Aluno* oferecidos até o final de 2018 foram elaborados pela primeira vez em 2009. Inicialmente, eram distribuídos bimestralmente, portanto eram quatro volumes ao longo do ano letivo. Entretanto, a partir de uma reformulação feita desde 2014, os *Cadernos* foram organizados em dois volumes semestrais para cada série/ano do Ensino Fundamental – Anos Finais e para cada série do Ensino Médio.

Os *Cadernos do Aluno* (2009-2018) representavam o principal material de apoio à implementação do currículo na rede estadual paulista. Como já mencionado, trata-se de dois *Cadernos* (*Volumes 1 e 2*) que eram distribuídos semestralmente a todos os alunos da rede ao longo do ano. O objetivo era que cada volume fosse integralmente (ou, pelo menos, em sua maior parte) trabalhado até o final de cada semestre letivo.

Os *Cadernos do Aluno* (2009-2018), no decorrer de sequências didáticas intituladas *Situações de Aprendizagem*, contemplam as principais habilidades e competências para cada série/ano, desde o 6º ano do Ensino Fundamental até a 3ª

série do Ensino Médio. Para cada *Caderno do Aluno*, existe um *Caderno do Professor*, documento que orientava o trabalho pedagógico a ser realizado com o material oferecido aos alunos.

Especificamente na disciplina de língua portuguesa, ao longo do Ensino Fundamental II, os *Cadernos* (2009-2018) organizam-se em torno de tipologias textuais definidas pelo *Currículo*: o narrar, no 6º ano; o expor, no 7º ano; o descrever ações, no 8º ano; e o argumentar, no 9º ano (SÃO PAULO, CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 37).

Outra característica dos *Cadernos do Aluno* no Ensino Fundamental (2009-2018) é a organização do que será estudado durante os quatro bimestres em dois eixos: no 1º e no 2º bimestres, são contemplados *Tipologias e gêneros textuais*; já no 3º e no 4º bimestres, o trabalho concentra-se no eixo *Texto, discurso e história*.

A proposta do *Currículo do Estado de São Paulo* (2008-2019) explica que tal organização ocorre, em consonância com a definição de texto exposta previamente, “com o objetivo de apresentar o texto em situações de comunicação diversificadas [...]” (SÃO PAULO, CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 34). Assim, de acordo com os dois eixos em torno dos quais se ordenam, as propostas curriculares supõem que as tipologias textuais, além dos estudos relativos a sua organização interna, apareçam, também, em contextos mais amplos, uma vez que “cada texto surge dentro de um contexto comunicativo muito mais complexo, inserido em um universo de valores conflitantes de uma dada sociedade” (SÃO PAULO, CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 35).

Dessa maneira, no contexto dos materiais didáticos utilizados até o final de 2018, o trabalho com textos, ao longo de todo o Ensino Fundamental II, baseia-se primordialmente em cinco tipologias textuais: narrar (6º ano), relatar (7º ano), prescrever (8º ano), expor e argumentar (9º ano). Essas tipologias, segundo o *Currículo* (2008-2019), devem ser estudadas através de dois gêneros selecionados em cada bimestre, de modo que os textos sejam relacionados com suas funções sociocomunicativas (SÃO PAULO, CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 34).

Percebe-se, novamente, por meio da descrição da organização dos conteúdos para o Ensino Fundamental II, que o *Currículo do Estado de São Paulo* (2008-2019) privilegia, em grande medida, aspectos sociocomunicativos e linguísticos ao tratar do

trabalho com textos. No entanto, a questão que surge é: qual é o espaço para a leitura literária nos *Cadernos do Aluno* do Ensino Fundamental utilizados até 2018?

Em relação à leitura literária, o *Currículo* (2008-2019) limita-se a afirmar que

[...] o caráter literário de um texto não está, necessariamente, atrelado a seu gênero. Todos os gêneros e tipologias estudados podem, a priori, fazer parte desse universo. Lembramos que a dimensão linguística do texto literário interage com o fato de que a literatura é uma instituição social que legitima ou não os seus textos (SÃO PAULO, CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 35).

Após essa relativização ao referir-se ao texto literário, o *Currículo* (2008-2019) atribui ao professor a responsabilidade de promover o trabalho com leitura literária:

O professor precisa garantir em seu planejamento que o texto literário entre como objeto de análise e interpretação, mas também como prática social, resgatando a dimensão frutiva da literatura. O aluno deve desenvolver-se como leitor autônomo, com preferências, gostos e história de leitor (SÃO PAULO, CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 35).

Assim, paradoxalmente, embora afirme a importância da leitura literária para a formação do aluno como sujeito autônomo e crítico, o *Currículo* (2008-2019) não especifica de que maneira isso será promovido. Embora a função de um currículo não seja necessariamente direcionar o trabalho no dia a dia da sala de aula, chama a atenção o tratamento reduzido em relação à literatura, ao contrário do que acontece quando se aborda o trabalho com tipologias e gêneros textuais. Por consequência, a literatura assume papel secundário, praticamente nulo, na organização dos conteúdos básicos para o Ensino Fundamental II.

Porém, dada a massiva distribuição desses *Cadernos do Aluno*, até o final do ano letivo de 2018, a todos os estudantes das escolas públicas do Estado de São Paulo, entende-se que esse material é a principal interface entre as propostas curriculares vigentes até 2019 e as competências e habilidades que deveriam ser trabalhadas com os alunos.

De acordo com ALVES (2018), apesar de as recomendações aos professores procurarem suavizar a importância dos *Cadernos* (orientando possíveis complementos quanto ao trabalho com o material didático), “tais publicações [...] materializam didática e metodologicamente o currículo paulista” (ALVES, 2018, p. 80). Por isso, ainda segundo ALVES (2018),

Em se tratando de publicações oficiais da SEE/SP, é óbvio que esta voz é a que se pronuncia, ainda que se perceba todo o 'esforço' em transparecer que a elaboração do currículo e dos materiais de apoio a sua implementação contou com 'a valiosa participação crítica e propositiva dos profissionais do ensino' (ALVES, 2018, p. 80).

Assim, embora as orientações curriculares e os materiais didáticos tenham sido modificados, a partir do segundo semestre de 2019, em função da elaboração do novo *Currículo Paulista* (2019), parece clara a importância dos *Cadernos do Aluno* oferecidos até o final de 2018 para o trabalho exercido cotidianamente, durante anos, em sala de aula. Inegavelmente, o material oferecido pela Secretaria da Educação até o fim do ano letivo de 2018 impactou na formação de milhões de alunos do Estado de São Paulo. Ao analisar o material utilizado na rede pública durante muitos anos, é possível se obter o cenário no qual (não) se desenvolveu a leitura literária de poemas ao longo do 9º ano do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, promover uma reflexão a respeito dessa questão no contexto das escolas públicas de São Paulo. Daí, também, a validade de se analisar as atividades contidas nesses manuais didáticos, que materializam as propostas curriculares do Estado de São Paulo.

2.1.1 A presença da leitura literária nos *Cadernos do Aluno* (2009-2018) do 9º ano do EF

Ao realizar levantamento de textos literários escritos e publicados nos *Volumes 1 e 2* dos *Cadernos do Aluno* do 9º ano do EF, ALVES (2018) identificou somente cinco textos, dos quais quatro são apenas fragmentos: *Segurança* (crônica integral), de Luís Fernando Veríssimo; *Medidas, no espaço e no tempo* (fragmento de crônica), de Stanislaw Ponte Preta (Sérgio Porto); *Lis no peito, um livro que pede perdão* (fragmento de narrativa juvenil), de Jorge Miguel Marinho; *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (fragmento de romance), de Machado de Assis; e *A cartomante* (fragmento de conto), de Machado de Assis (ALVES, 2018, p. 92).

Por meio da lista elaborada por ALVES (2018), é possível verificar a presença de textos predominantemente narrativos, no que se refere ao trabalho com leitura literária. A leitura do gênero poema, foco do presente trabalho, mostra-se inexistente nos textos literários publicados nos *Cadernos do Aluno* do 9º ano, do Ensino Fundamental, no Estado de São Paulo.

Quando se consideram práticas envolvendo gêneros orais que se relacionam à leitura literária, o levantamento realizado pela autora identifica propostas que contemplam: exposição oral, roda de leitura e leitura expressiva (ALVES, 2018, p. 103).

Observa-se, portanto, que, ao contrário do que fazem supor as propostas curriculares, o texto literário exerce um papel exíguo nos *Cadernos do Aluno* do 9º ano do EF, seja em textos publicados, seja em práticas orais. No âmbito do que se propõe neste trabalho – a identificação de atividades envolvendo poemas –, verifica-se que a leitura literária desse gênero, salvo algumas oportunidades, foi ignorada na produção do material.

Entretanto, diante da negligência do material didático oferecido aos alunos do 9º ano da rede pública de São Paulo, em relação ao trabalho com leitura literária e, conseqüentemente, com a leitura de poemas, parece muito pertinente a observação de PILATI (2018) a respeito da importância da literatura para o desenvolvimento integral dos estudantes, bem como para a redução de injustiças sociais:

A especificidade da literatura está na vivência de experiências humanas através da mediação de uma forma estética particular. E essas vivências são fundamentais não apenas para a formação escolar ou acadêmica do aluno, mas também para o incremento da sua percepção de si mesmo e do mundo, sendo, ademais, um sempiterno estímulo à intervenção na realidade injusta, que, quase todos concordamos, precisa ser transformada e humanizada (PILATI, 2018, p. 12).

2.1.2 Os *Cadernos do Aluno* – 9º ano do Ensino Fundamental (2009-2018) e as oportunidades para a poesia

Como visto anteriormente, os *Cadernos do Aluno* do 9º ano do EF utilizados até o fim de 2018 não apresentam, especificamente, o gênero poema. Apesar disso, será verificado se o material revela alguma oportunidade na qual os estudantes poderiam estabelecer contato com a leitura de poemas. Além disso, na ausência de poemas nos *Cadernos do Aluno*, os *Cadernos do Professor* serão consultados, a fim de se verificar se há alguma sugestão de atividades que possibilitariam a leitura literária de poemas.

2.1.3 Caderno do Aluno (2009-2018) – Volume 1

Seria possível imaginar que a primeira oportunidade que se revela está na atividade *Parte A – Ouvindo a música*, da Situação de Aprendizagem 2, do Volume 1, que tem como título *Traços característicos do agrupamento tipológico “argumentar”*. A finalidade dessa Situação de Aprendizagem, segundo instruções do *Caderno do Professor*, é realizar a leitura de uma coletânea de textos, “com o objetivo de fazer que os alunos reconheçam o tema e analisem as formas como ele vai sendo apresentado por seus autores” (SÃO PAULO, 2014, p. 20, CP, vol. 1).

Como é possível observar-se na reprodução abaixo, trata-se da leitura e da audição de uma letra de música (a ser selecionada pelo professor) que apresente o mesmo tema que será discutido no decorrer na Situação de Aprendizagem 2: a *violência urbana*.



Leitura e análise de texto

Foram reunidos para esta sequência de atividades alguns textos que tratam de um mesmo assunto, porém diferentes na forma. Você deve seguir as orientações propostas em cada etapa da sequência a fim de reconhecer o tema e analisar o modo como ele é apresentado por seus autores.

Parte A – Ouvindo a música

1. Depois de ouvir a música apresentada pelo professor, você deve participar de uma roda de conversa com seus colegas, falando das suas primeiras impressões sobre a letra ouvida. Não se esqueça de anotar essa letra de música no caderno a fim de poder consultá-la posteriormente.

Fonte: CA, vol. 1, p. 14 (2014)

Porém, embora apresentem semelhanças nos planos da estrutura textual e das possibilidades de usos de recursos expressivos, o gênero canção revela traços peculiares, no que diz respeito à construção de seus sentidos. SOUZA (2014) afirma que:

[...] um mesmo verso, estrofe ou mesmo a letra da canção como um todo, pode adquirir novos sentidos quando cantados em uma melodia ou em outra, interpretados com maior ou menor dramaticidade, acompanhados por um arranjo musical ou por outro, e/ou em um gênero musical ou outro. Percebe-se, assim, a importância de pensarmos esse gênero de maneira holística (letra e música) [...] (SOUZA, 2014, p. 54).

Entende-se, dessa maneira, que, ao se ouvir uma canção, são movidas competências diversas das que se movem quando apenas lemos um poema. Inclui-se nesse processo, além da competência verbal, as competências musical e literomusical (SOUZA, 2014).

Apesar dessa particularidade quanto à audição da canção, a atividade poderia revelar-se uma boa oportunidade para a prática de leitura literária. Porém, convém, aqui, levantar uma questão a respeito da definição do que é (ou não) literário. EAGLETON (2006) afirma que, embora se possa definir como literária a linguagem que foge do usual e que, por isso, causa estranheza, a definição de *literário* também se relaciona a juízos de valor produzidos histórico-socialmente. Segundo o autor,

Não existe uma obra ou uma tradição literária que seja valiosa *em si* [...]. 'Valor' é um termo transitivo: significa tudo aquilo que é considerado como valioso por certas pessoas em situações específicas, de acordo com critérios específicos e à luz de determinados objetivos (EAGLETON, 2006, p. 17, grifo do autor).

Assim, ao deixar a escolha da letra de música ao professor, não há critérios concretos para a seleção do texto. Considerando que se trata de um material pré-fabricado, que não leva em conta as especificidades dos diferentes públicos a que atende, a autonomia dada ao professor, em relação à escolha da música, é algo positivo. Entretanto, no tocante aos critérios estéticos, a ausência de orientações ao professor revela certo descaso quanto à possibilidade de realização da leitura literária.

Caso se considere literário o texto que apresenta uma linguagem capaz de “desautomatizar” a leitura, “impondo-nos uma consciência dramática da linguagem” (EAGLETON, 2006, p. 6) e, por consequência, tornando a realidade mais perceptível, a atividade poderia desenvolver uma prática de leitura literária. Mas isso dependeria da seleção do texto por parte do professor (diferente do que ocorre na proposta de leitura da música *O tempo não para*, de Arnaldo Brandão e Cazuzza, na página 80, conforme se verá adiante). Essa atividade do *Caderno do Aluno* não garante, portanto, a prática de uma leitura literária.

Ademais, a proposta de leitura e audição da canção, na página 14, apresenta uma finalidade bastante específica: a de estabelecer uma intertextualidade temática em relação aos textos que aparecerão na sequência, o que afasta essa atividade da perspectiva da leitura literária como meio de se constituir sujeitos leitores. Isso pode ser facilmente verificado nas questões propostas, na reprodução abaixo, a respeito da

letra da música escolhida, nas quais há o predomínio da identificação mecânica do tema e de “opiniões” sobre o debate proposto.

2. Em seguida, responda individualmente às questões:

a) Você já conhecia essa música? O que achou dela? Explique.

b) Você conseguiu verificar qual o tema tratado na letra da canção?

c) Qual a opinião do autor dessa letra sobre o tema que ele aborda? Que versos ajudam a comprovar essa opinião?

d) Você conhece outras letras semelhantes à que ouviu?

e) Se conhece, em que essas letras são semelhantes?

A atividade propõe, conforme se vê, o levantamento do conhecimento prévio dos alunos a respeito da violência urbana, identificando esse tema na letra da música e comparando-o com os demais textos a serem lidos (crônica *Segurança*, de Luis Fernando Veríssimo; charge, de Laerte; e fragmento de artigo de opinião, de Lúcia Siqueira). Realiza-se, assim, uma leitura superficial do texto, simplesmente a fim de compará-lo a outros textos que tratem do mesmo tema e de auxiliar, futuramente, na construção de argumentos por parte dos estudantes.

Ora, a utilização de um repertório de leitura cuja única finalidade é chegar a uma análise temática previamente definida parece não levar o leitor a “ouvir o texto” em suas possibilidades, mas apenas a encontrar o tema proposto e, no máximo, comparar pontos de vista de abordagem. Se esse procedimento é adotado antes de se fazer uma leitura aprofundada, os textos, como experiência para os estudantes, estarão reduzidos ao tema.

Na Situação de Aprendizagem 4, cujo título é *Debater é mais do que trocar ideias*, existe a proposta de uma pesquisa de textos sobre tema previamente determinado entre os grupos de alunos. Aqui, pode-se promover a oportunidade de uma pesquisa que se relacione à leitura literária de poemas. Todavia, os objetivos centrais dessa Situação de Aprendizagem são, segundo o *Caderno do Professor*,

[...] *estudar o gênero “debate regrado”, considerando os elementos expositivos e argumentativos em sua estrutura; levar os estudantes a compreenderem o gênero “debate” como um procedimento comunicativo que exige do debatedor repertório consistente e capacidade para resolver problemas* (SÃO PAULO, 2014, p. 40, CP, vol. 1).

Verifica-se, portanto, que a intenção da atividade não é desenvolver aspectos literários acerca dos textos pesquisados, mas, sim, buscar subsídios para que os alunos desenvolvam a habilidade de argumentar em uma situação de debate regrado, conforme se pode observar a seguir:

Para começo de conversa

Nesta sequência de atividades vocês farão um debate regrado sobre um tema polêmico.

Para prepará-lo, será necessário que realizem várias atividades diferentes. Fiquem atentos às orientações apresentadas a seguir.

Atividade em grupo

1. Coletivamente, façam uma lista de temas polêmicos sobre os quais gostariam de saber mais para discuti-los com segurança. Apresentamos algumas sugestões a seguir:
 - os padrões de beleza definidos pela mídia;
 - a anorexia e a bulimia na adolescência;
 - a obesidade na infância e na adolescência;
 - preservação ambiental: o compromisso com a natureza;
 - a escassez de água em um futuro próximo;
 - os programas televisivos feitos para jovens;
 - a Copa de 2014 no Brasil.
2. Dividam-se em grupos e sorteiem um tema para cada grupo.
3. Os grupos devem pesquisar sobre o tema que lhes foi designado, selecionando, pelo menos, três textos que servirão de base para a discussão.
4. Os textos selecionados devem ser lidos e analisados por vocês, considerando as principais ideias, informações e argumentos apresentados.

Fonte: CA, vol. 1, p. 35 (2014)

Conseqüentemente, a pesquisa a ser feita pelos alunos afasta-se de qualquer possibilidade de fruição de texto literário, incluindo-se aí, naturalmente, a leitura e a apreciação de poemas. Isto é, de forma bem diferente do que deve ocorrer, quando se trata da leitura de um poema, os textos, na atividade em análise, representam apenas um meio para que se levantem informações e argumentos sobre o tema posto em debate.

Portanto, mesmo que algum aluno se proponha, por iniciativa própria ou pelo estímulo do professor, a pesquisar textos literários, como poemas, por exemplo, ele é levado, automaticamente, a procurar por gêneros que atendam melhor ao que a

atividade pede: o levantamento de informações e argumentos e a organização desses dados em um quadro a ser preenchido no próprio *Caderno do Aluno*:

5. Organizem um quadro que contenha as informações obtidas com a leitura e análise dos textos. Vejam o modelo a seguir:

Informações	Texto 1	Texto 2	Texto 3
Informações sobre os textos lidos pelo grupo: título, autor, fonte (retirado do livro “tal”, da internet, do jornal etc.)			
Tema e subtemas (o que dizem, como dizem, qual a opinião do autor sobre o tema)			
Quais aspectos do texto lido ajudam o grupo a elaborar suas opiniões sobre o tema?			
Os textos lidos apresentam um único ponto de vista sobre o tema ou pontos de vista diversos e, por vezes, divergentes?			

Fonte: CA, vol. 1, p. 35-36 (2014)

Em outra Situação de Aprendizagem (SA), intitulada *Da discussão coletiva à carta: construindo a argumentação* (SA 6), o objetivo principal é, segundo o *Caderno do Professor*, “propiciar aos estudantes situações didáticas que contribuam para o desenvolvimento de sua capacidade argumentativa, levando-os a se posicionar e a defender seu ponto de vista diante dos mais variados contextos comunicacionais” (SÃO PAULO, 2014, p. 62, CP, vol. 1).

Nessa sequência didática, propõe-se, novamente, a leitura de uma coletânea de textos que apresentam um tema em comum: a *adolescência*. Após a leitura de três fragmentos de textos sobre o tema e algumas atividades sobre os textos, há a proposta de uma pesquisa individual, a fim de ampliar o repertório dos alunos sobre o

tema *adolescência*. Nessa pesquisa individual, o aluno é orientado a buscar textos literários.

É importante destacar que essa é a primeira atividade, do *Caderno do Aluno* – Volume 1, na qual se instrui, especificamente, que o aluno entre em contato com a leitura literária. Porém, embora haja a proposta de pesquisa de leitura literária, o aluno, de certa maneira, é induzido a pesquisar textos literários narrativos, distanciando-se da leitura de poemas, tema deste trabalho. É possível perceber esse encaminhamento quando a comanda faz referência a textos que tenham a presença de protagonistas que estejam na fase da adolescência. Assim, apesar de a primeira parte da comanda permitir que o aluno entenda que pode realizar a leitura de poemas (“textos literários que tenham como tema questões relacionadas à adolescência”), ele é conduzido, pela segunda parte da comanda, a buscar textos narrativos (“ou tenham como protagonistas personagens adolescentes”), conforme se observa na proposta da atividade do *Caderno do Aluno*:



PESQUISA INDIVIDUAL

1. Faça uma pesquisa, na internet ou na biblioteca da escola, sobre textos literários que tenham como tema questões relacionadas à adolescência ou tenham como protagonistas personagens adolescentes.
2. Selecione pelo menos um desses textos e faça uma leitura integral. Se preferir, você também pode ler o romance *Lis no peito: um livro que pede perdão*, de Jorge Miguel Marinho, cujo trecho foi trabalhado na coletânea anterior.

Fonte: CA, vol. 1, p. 59 (2014)

Dessa forma, percebe-se que o aluno é orientado a buscar a leitura literária, entretanto ainda não é colocado em contato com a leitura de poemas, uma vez que fica a seu critério o gênero a ser pesquisado. Embora esse tipo de abertura do material didático aos alunos seja positivo, o acesso à leitura de poesia não é garantido ao longo do *Caderno do Aluno*, não constituindo, portanto, memória no momento da seleção autônoma. Logo, a possibilidade da realização da leitura literária de poemas é deixada de lado, já que os estudantes não mantêm contato com poemas ao longo do 9º ano.

Outro aspecto importante a se destacar é que, mesmo que o estudante efetivamente realize a pesquisa proposta e tenha a oportunidade de praticar a leitura

literária, o principal objetivo da pesquisa é, simplesmente, que ele amplie seu repertório sobre o tema *adolescência*, para que possa, em seguida, elaborar uma carta pessoal, destinada a um dos autores lidos anteriormente, sobre o assunto em discussão.

Além disso, a presença do fragmento do livro *Lis no peito: um livro que pede perdão*, obra bastante contemporânea e atrativa para o público adolescente, poderia funcionar como um incentivo à leitura literária. Entretanto, a leitura do trecho proposto fica apenas no campo da sugestão, não havendo qualquer orientação para que os alunos procurem pela obra na *Sala de Leitura* de suas escolas, nem se evidencia se o livro está disponível aos estudantes. Isso revela o quão desconectadas estão as propostas de leitura do texto literário de um verdadeiro projeto de educação literária.

A pesquisa a respeito de um texto literário cumpre, portanto, um papel utilitário: “[...] ampliar ainda mais o repertório de leituras sobre o tema ‘adolescência’ [...]” (SÃO PAULO, 2014, p. 71, CP, vol. 1). Mais uma vez, a leitura de poemas (e a leitura literária, de maneira geral) é negligenciada, em nome do desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos, marca de um material que prioriza o trabalho com gêneros e negligencia o desenvolvimento da leitura literária. Aliás, a Situação de Aprendizagem 6 é a primeira que traz orientações ao professor sobre o trabalho com leitura literária. Além disso, é a primeira vez que surge a expressão *poema* (que até agora não havia aparecido nenhuma vez no *Caderno do Aluno – Volume 1*) nas instruções do *Caderno do Professor*, como se pode observar na reprodução abaixo.

Professor, uma palavrinha sobre a leitura literária como fruição!

Estamos tratando mais enfaticamente, neste volume, da construção argumentativa nos textos de opinião. No entanto, é importante que você realize também um trabalho focado na formação de leitor literário de seus alunos. Por isso, aproveite algumas atividades para inserir a leitura literária como parte do conteúdo que deve ser desenvolvido nesta série/ano. Uma sugestão é propor a leitura, na íntegra, do romance *Lis no peito: um livro que pede perdão*, de Jorge Miguel Marinho.

O trecho utilizado na atividade anterior, além de contribuir para a discussão sobre a adolescência, é um mote para que os alunos entrem em contato com o livro.

Depois da discussão sobre o tema “adolescência”, organize uma nova roda de leitura, agora de textos literários (contos, romances, poemas) que tratem do mesmo tema ou de outro qualquer, mas tenham como protagonistas personagens adolescentes.

O objetivo, nessa nova atividade, é justamente propiciar aos alunos um momento para fruir os textos, sem a preocupação de organizar fichas de leitura ou fazer apresentações orais para que seus conhecimentos sejam avaliados. Ao contrário: na roda, depois das leituras realizadas, eles poderiam comentar, na condição de leitores, suas impressões e gostos, compartilhando-os uns com os outros e também com você.

Nessa orientação do *Caderno do Professor*, é possível observar a presença da preocupação em relação à formação do leitor literário. Porém, as instruções são bastante vagas, o que não auxilia o professor no momento de promover uma “roda de leitura”, cujo objetivo é “fruir os textos”. Esse procedimento não define de que forma essa prática deve ser conduzida, aproximando a atividade do que DALVI (2013a) chamou de “adoção acrítica do discurso do ‘ler por prazer’, que privilegia uma função hedonista para a literatura” (DALVI, 2013a, p. 74). Essa visão de literatura revela certos perigos, como a ideia de que o texto literário não representa um objeto a ser estudado, constantemente colocado em discussão, mas, simplesmente, um momento a ser desfrutado, sem envolver, necessariamente, uma análise crítica (DALVI, 2013a).

Apesar disso, é evidente que a roda de leitura pode oportunizar uma leitura crítica dos textos literários envolvidos. Contudo, para que a roda de leitura seja um procedimento interessante, é necessário que ela tenha, também, objetivos interessantes. Assim, a atividade proposta, a fim de que estimulasse a leitura crítica, poderia apresentar instruções mais claras sobre a discussão sobre a análise dos textos selecionados, como, por exemplo, o valor estético das obras e seu poder transformador, do ponto de vista dos alunos.

A possível realização de leitura literária de poemas, proposta na Situação de Aprendizagem 6, no *Caderno do Professor*, não propicia, portanto, aquilo que o próprio *Currículo* (2008-2019) prega, que é a formação de um leitor literário crítico e autônomo (SÃO PAULO, CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 35).

Na Situação de Aprendizagem 8, chamada *Textos de opinião e seu contexto comunicacional*, identifica-se outra proposta que viabiliza a leitura literária de poemas. Entretanto, seguindo a organização curricular para o 9º ano, novamente as atividades concentram-se no desenvolvimento argumentativo dos alunos. Após a exibição e a análise do filme *O ano em que meus pais saíram de férias*, de Cao Hamburger, essa Situação de Aprendizagem focaliza, particularmente, o estudo do gênero carta do leitor e a distinção entre alguns tipos de argumentação.

A SA 8 propõe, ainda, uma pesquisa acerca de artigos de opinião sobre temas definidos no próprio *Caderno do Aluno*, sobre os quais os alunos deverão produzir textos do gênero carta do leitor. Em seguida, o material apresenta uma atividade que contempla, pela primeira vez no *Caderno do Aluno – Volume 1*, do 9º ano do EF, a leitura de poemas. Assim, o termo *poema* aparece somente na antepenúltima Situação de Aprendizagem do *Caderno do Aluno – Volume 1*.

No entanto, a atividade limita-se à elaboração de uma lista de livros já lidos pelos alunos e, também, de uma lista de livros que eles gostariam de ler. Para isso, a sugestão é que sejam feitas visitas à biblioteca ou pesquisas na internet, com o propósito de que os adolescentes possam encontrar títulos que lhes interessem. A lista deve conter informações relativas à obra, como, por exemplo, título, nome do autor e gênero textual. É nesse contexto que o termo *poema* surge, como já foi mencionado, pela primeira vez, na página 72 do *Caderno do Aluno – Volume 1*, apenas com a finalidade de exemplificar um possível gênero a ser lido, posteriormente, pelo aluno.

Abaixo, a proposta de atividade de “desenvolvimento de competência leitora literária” e o primeiro registro do termo *poema* (ou *poesia*) do *Caderno do Aluno – Volume 1*, do 9º ano do EF.

Oralidade

1. Em grupo, façam uma lista com nomes de livros literários que já leram até esta série/ano (relacionem tanto os indicados pela escola como os que vocês leram por conta própria).
2. Em seguida, elaborem uma nova lista com o título de outras obras literárias que tenham vontade de conhecer. Para auxiliá-los a organizar essa segunda lista, vocês podem fazer algumas pesquisas na internet; folhear o livro didático; ir à biblioteca da escola; ler as listas publicadas em revistas e jornais, nas seções próprias para esse tema.
3. Essa lista deve conter as seguintes informações: nome da obra; nome do autor; dados da publicação; tema; gênero a que pertence (“poema”, “conto”, “crônica”, “romance”, “fábula”).
4. Apresentem a lista à classe e troquem algumas sugestões de leitura (podem contar sobre os livros que já leram e saber mais sobre alguns que não conhecem, mas já foram lidos por seus colegas).
5. Caso seja possível, emprestem alguns desses livros na biblioteca da escola ou do bairro para que possam lê-los ao longo da semana.

Fonte: CA, vol. 1, p. 72 (2014)

Segundo afirma o *Caderno do Professor*, “Esta atividade é muito importante para desenvolver com os alunos alguns critérios de seleção de livros literários para a leitura de fruição” (SÃO PAULO, 2014, p. 92, CP, vol. 1).

Todavia, o desenvolvimento de critérios de seleção de textos literários parece um objetivo incoerente com o próprio *Caderno do Aluno*, uma vez que, ao longo do material oferecido pela Secretaria da Educação, percebe-se a ausência, praticamente,

da leitura literária. Ora, como pode o adolescente desenvolver critérios relacionados à leitura literária sem manter contato com textos literários?

Outra observação relevante a respeito das orientações expostas é o apagamento da figura do professor como leitor especializado. No item 2, por exemplo, há uma série de sugestões aos alunos, porém não há nenhuma indicação que se refira a consultar ou mesmo conversar com o professor. Isso demonstra uma espécie de esvaziamento da autoridade do professor como leitor experiente, capaz de conduzir os estudantes às leituras proveitosas, do ponto de vista estético.

O *Caderno do Professor* traz, ainda, ao final da Situação de Aprendizagem 8, a orientação de que o professor promova “novas situações de leitura literária para fruição e construção de um leitor competente” (SÃO PAULO, 2014, p. 94, CP, vol. 1). Percebe-se, novamente, que a literatura surge apenas como um meio de se construir “um leitor competente”, ou seja, o texto literário está a serviço do desenvolvimento de uma leitura funcional. Ignoram-se, assim, as particularidades da linguagem literária, bem como a possibilidade de desenvolvimento estético e ético que a literatura pode oferecer aos estudantes.

Com o propósito de formar “leitores competentes”, orienta-se que o professor realize um evento literário da classe, distribuindo os alunos em grupos e fazendo com que eles elaborem listas de autores e obras, a fim de trocar sugestões de leituras. O “evento literário” sugerido segue um procedimento muito semelhante ao que já havia sido proposto um pouco antes, pelo *Caderno do Aluno*. A única distinção é que, agora, indica-se que o professor tenha papel mais ativo na troca de sugestões de leituras, sugerindo, ele também, autores e obras. Após as sugestões de leituras literárias feitas pelos alunos, a instrução do *Caderno do Professor* ao profissional é:

Você também pode contribuir apresentando alguns livros de que goste, assumindo também um comportamento leitor; ou seja, o comportamento de quem lê e frui textos literários, compartilhando-os em uma comunidade leitora. O ideal é que, ao final dessa sequência, os estudantes possam emprestar alguns livros da biblioteca a fim de ler ao longo da semana (SÃO PAULO, 2014, p. 94, CP, vol. 1).

Cabe aqui registrar a dificuldade vivida pela maior parte dos professores de língua portuguesa da rede pública de manter “um comportamento leitor; ou seja, o comportamento de quem lê e frui textos literários”, diante da grande carga horária dedicada ao trabalho com alunos, bem como à preparação de aulas, atividades e avaliações. Além disso, é preciso dizer que as baixas remunerações levam a um

acúmulo indigno de carga horária, assim como às dificuldades de adquirir livros. Tudo isso concorre para o processo de precarização da educação pública.

Outro ponto que chama a atenção é, novamente, o teor extremamente vago demonstrado pelas orientações ao professor. Revela-se, mais uma vez, a ausência de uma concepção de leitura literária como objeto de problematização, discussão, análise e reflexão (DALVI, 2013a), visto que a realização do “evento literário” é concluído com a leitura de livros emprestados da biblioteca para serem lidos “[...] ao longo da semana” (SÃO PAULO, 2014, p. 94, CP, vol. 1).

Ainda no *Caderno do Aluno* – Volume 1, na Situação de Aprendizagem 9, intitulada *Produzindo um artigo de opinião*, identifica-se mais uma oportunidade de se fazer a leitura de poemas. Trata-se da abertura da SA, na qual se propõe a prática de uma roda de leitura de textos literários. É a segunda – e última – ocorrência do termo *poema* no *Caderno do Aluno* – Volume 1.

A atividade sugere a leitura de contos e poemas, primeiro por parte do professor e, depois, em revezamento com os alunos. Após as leituras, deve-se promover uma conversa a respeito dos textos. No entanto, essa “conversa” orienta-se, segundo o *Caderno do Aluno*, por alguns aspectos: identificação dos temas abordados nos textos, a visão de personagens ou do eu lírico sobre esses temas e identificação (ou não) dos alunos com as visões apresentadas nos textos literários.



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 9 PRODUZINDO UM ARTIGO DE OPINIÃO

Oralidade

1. Em uma roda, o professor fará a leitura de alguns contos e poemas a fim de que vocês possam conhecer e apreciar esses textos. Contribuam com essa roda, revezando os momentos de leitura.
2. Em seguida, conversem sobre o que ouviram ou leram. Quais são os temas tratados nos textos?
3. Qual é a visão das personagens ou do *eu lírico* sobre esses temas?
4. Vocês se identificam com eles ou com o modo como tratam do tema?

Fonte: CA, vol. 1, p. 74 (2014)

Mais uma vez, conforme se pôde observar, a realização da leitura literária revela-se bastante restrita a uma discussão que se mantém apenas no âmbito do tema dos textos e da identificação dos alunos com os pontos de vista revelados nos contos ou nos poemas.

Nas instruções contidas no *Caderno do Professor*, fica ainda mais clara a tendência a uma leitura literária dirigida, especificamente, a outros propósitos que não se relacionam à análise dos textos literários como objetos estéticos, dotados de linguagem e de características peculiares. O *Caderno do Professor* apresenta as seguintes orientações ao docente:

Nossa sugestão para essa nova rodada de leitura literária é que você organize com os alunos uma pesquisa sobre narrativas da literatura (brasileira ou não) que tratem dos temas *preconceito* ou *racismo*. Seria interessante também que você lesse para eles alguns contos e poemas sobre esses temas para que pudessem perceber as diferenças da linguagem (em relação aos textos argumentativos) e de enfoque (não se espera que um texto literário tenha o objetivo de defender um ponto de vista, mesmo que a visão das personagens ou do autor encaminhe para a tomada de posição sobre a questão do preconceito) (SÃO PAULO, 2014, p. 95, CP, vol. 1).

Observa-se, nessas instruções, que a realização da leitura literária cumpre uma função que se afasta do que deveria ser. Nessa prática de leitura, os textos são meros pretextos para o desenvolvimento de outras competências, distintas da leitura literária.

Não se trata, aqui, de condenar o uso de textos literários, em sala de aula, para outros fins. Não se pode aceitar, contudo, que uma atividade que tenha como foco a promoção de uma roda de leitura literária limite-se a um debate, extremamente pobre, sobre os pontos de vista revelados pelos textos. Mesmo que se realize a leitura de poemas, de acordo com o tema desta pesquisa, será uma leitura que em nada contribui para que os alunos reconheçam a dimensão da poesia.

Nesse sentido, é interessante considerar as ideias expressas por LAJOLO (2009) em texto chamado *O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?*, no qual ela retoma seu célebre artigo, de 1982, *O texto não é pretexto*. Nessa releitura de suas próprias ideias, LAJOLO (2009) pondera que os textos, dentro do ambiente escolar, podem ser utilizados com outras finalidades. Porém, a autora adverte que ainda se fazem muitas leituras inadequadas, quando, por exemplo, limitam-se apenas ao estudo de aspectos exteriores ao texto. LAJOLO (2009) destaca, assim, a importância de algo que não pode ser ignorado em uma leitura: o contexto que envolve os textos. Segundo a autora,

Textos são construídos por uns (e não por outros) procedimentos de linguagem, são construídos no horizonte de uns (e não de outros) valores, defendem e condenam uns (e não outros) comportamentos. Assim, não vejo como, no trabalho escolar com leitura, passar ao largo da dimensão

ideológica, afetiva, histórica, linguística e discursiva de um texto (LAJOLO, 2009, p. 107).

Dessa forma, uma atividade de roda de leitura literária, tal como proposta na Situação de Aprendizagem 9, revela-se como uma mutilação do texto literário (o poema, por exemplo), uma vez que essa leitura é, simplesmente, uma desculpa para introduzir o tema *preconceito racial*, que será abordado pelos textos argumentativos subsequentes.

Portanto, a realização de uma roda de leitura literária (seja de contos ou de poemas) supõe um debate que vá além da simples identificação do tema e dos pontos de vista revelados pelos textos. Nesse sentido, essa é a primeira oportunidade real que o *Caderno do Aluno* oferece para que se realize a leitura de poemas, apesar de esse não ser o objetivo central da atividade. Algumas sugestões de leitura de poesia, no contexto dessa atividade, serão feitas no capítulo pertinente à proposta de intervenção.

No tocante à leitura de poemas, seria possível supor uma última atividade do *Caderno do Aluno* – Volume 1 do 9º ano do EF, ainda na Situação de Aprendizagem 9. Trata-se de uma proposta de “Leitura e análise de texto”, presente na página 80, a respeito da música *O tempo não para*, de Arnaldo Brandão e Cazuza.



Leitura e análise de texto

1. Ouça a música *O tempo não para*, apresentada pelo professor. No caderno, responda:
 - a) Você sabia que o título desse texto estabelece um diálogo com uma música de Cazuza?
 - b) Você conhece esse compositor?
 - c) E conhece essa música? Em caso negativo, procure, na internet, sua letra e anote-a.
 - d) Por que você acha que a autora faz essa relação entre dois textos tão diferentes?
 - e) Em sua opinião, é importante conhecer a letra da música de Cazuza para compreender a intertextualidade existente entre os dois textos? Por quê?
2. O professor colocará a música de Cazuza para você ouvir e acompanhar a letra. Reflita sobre os dois textos e observe como a intertextualidade permite o diálogo entre eles.

Fonte: CA, vol. 1, p. 80 (2014)

Entretanto, devido à forma como a atividade é apresentada ao aluno, não se deve considerá-la, especificamente, como uma proposta de leitura de poema, já que,

como na atividade da página 14, *Parte A – Ouvindo a música*, da Situação de Aprendizagem 2, o texto não é o objeto central da análise. Apenas a audição da música, mesmo com o acompanhamento da letra, não indica uma leitura literária, apesar da qualidade do texto. Como já mencionado, a construção de sentidos do gênero canção exige habilidades diversas daquelas que a leitura de um poema demanda. A canção une, em um só objeto de análise, linguagens distintas e, por isso, gera outro processo de atribuição de significados (SOUZA, 2014, p. 54).

Além disso, é possível perceber que a audição da música e a leitura da letra apontam, novamente, para uma utilização do texto para outros fins. No caso dessa atividade, o objetivo central é a identificação de relações intertextuais com outro texto, cujo título é o mesmo da canção, lido anteriormente na mesma Situação de Aprendizagem 9. Outra vez, o texto é apenas um meio para o estudo de outros conteúdos que se distanciam da análise cuidadosa da leitura. Ou seja, há uma subutilização da letra de *O tempo não para*, uma vez que a atividade para no nível da compreensão leitora básica.

Apesar dessas observações, em virtude da riqueza da linguagem de *O tempo não para*, seria possível considerar que esse texto é a única oportunidade que oferece, efetivamente, a realização de uma leitura literária que se aproxima da leitura de poesia.

Caso se defina *poesia* como “um tipo de linguagem que chama atenção sobre si mesma e exhibe sua existência material” (EAGLETON, 2006, p. 3) e, além disso, adote-se uma “concepção extensiva da literatura” (ROUXEL, 2013, p. 18), a qual não se restringe a um *corpus* legitimado pelo cânone, é possível considerar que *O tempo não para* representa um texto poético. Seria possível, portanto, realizar a leitura literária do texto, embora esse não seja o objetivo principal da atividade proposta.

Para promover essa atividade, a fim de ancorar o processo interpretativo na leitura subjetiva dos alunos, o professor deve, após ler o texto com os estudantes, coletar “[...] hipóteses de leitura, elaborações semânticas lacunares, insuficientes, às vezes errôneas, a partir das quais suscita a reflexão dos alunos e sua flexibilidade” (ROUXEL, 2013, p. 29). O processo de realização da leitura literária, pautada na perspectiva da leitura subjetiva, da letra de *O tempo não para* será mais detalhado na seção *Propostas de leitura*.

2.1.4 Caderno do Aluno (2009-2018) – Volume 2

O *Caderno do Aluno* – Volume 2, conforme já se mencionou na seção “Os *Cadernos do Aluno*: breve panorama e organização”, contempla os conteúdos que devem ser trabalhados ao longo do 3º e do 4º bimestres e organiza-se em torno do eixo *Texto, discurso e história*.

Assim, enquanto o *Caderno do Aluno* – Volume 1 apresenta atividades que procuram desenvolver competências e habilidades relativas ao eixo *Tipologias e gêneros textuais*, o segundo *Caderno* procura promover projetos nos quais essas competências e habilidades sejam colocadas, efetivamente, em situações de comunicação, embora essas situações sejam fictícias e, por isso, bastante artificiais.

Dessa forma, o Volume 2 é dividido em dois “projetos” distintos: da Situação de Aprendizagem 1 a 5, a proposta é realizar a organização de uma viagem de formatura fictícia; da Situação de Aprendizagem 6 a 9, o objetivo é elaborar uma feira de profissões. Segundo orientações sobre *Metodologia e estratégias*, presentes no *Caderno do Professor*,

Ao final das Situações de Aprendizagem, eles têm de ter clareza da importância do trabalho com projetos, tanto para que conheçam mais sobre a língua portuguesa quanto para que aprendam a pensar e a construir soluções diante das situações-problema que lhes são apresentadas (SÃO PAULO, 2014, p. 9, CP, vol. 2).

No que se refere, especificamente, à promoção da leitura de poemas, o *Caderno do Aluno* – Volume 2 do 9º ano não apresenta nenhuma instrução. Ao se fazer um levantamento, os termos *poesia* e *poema* não ocorreram nenhuma vez. Ampliando a busca e incluindo o termo *literário*, constatou-se apenas uma ocorrência dessa palavra.

É interessante registrar que a ocorrência do termo *literário* surge na página 62, no quadro *Para saber mais*, em um contexto de sugestões de *sites* para que os alunos possam ampliar seus conhecimentos a respeito do tema *profissões*.



PARA SABER MAIS

Livro

SCHWARTZ, Gilson. *As profissões do futuro*. São Paulo: Publifolha, 2000.

Texto escrito em linguagem razoavelmente simples que procura discutir questões ligadas à profissionalização no futuro próximo.

Sites

Guia do Estudante

Site que traz informações sobre cursos superiores, notícias de vestibulares e outros assuntos relacionados ao universo do estudante. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br>>. Acesso em: 3 dez. 2013.

Releituras

Site que apresenta grande variedade de textos literários e biografias de autores de literatura em língua portuguesa. Disponível em: <www.releituras.com>. Acesso em: 3 dez. 2013.

UOL Empregos

Site com dicas e informações sobre primeiro emprego, carreiras, pesquisas etc. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/empregos>>. Acesso em: 3 dez. 2013.

Brasil Profissões

Site dedicado a informar, dar dicas e orientar os interessados em conhecer as profissões do Brasil. Disponível em: <<http://www.brasilprofissoes.com.br>>. Acesso em: 3 dez. 2013.

Fonte: CA, vol. 2, p. 66 (2014)

A única aparição do termo, portanto, não se vincula a uma atividade de leitura literária, mas a uma simples sugestão de pesquisa ao final da Situação de Aprendizagem 9 (a última). Revela-se, por conseguinte, a total ausência de propostas de leitura literária no *Caderno do Aluno* – Volume 2 do 9º ano do EF.

Quanto ao *Caderno do Professor* – Volume 2, ao se realizar o mesmo levantamento de palavras-chave relacionadas à leitura do gênero poema, localizaram-se apenas duas ocorrências ao longo das orientações ao professor. Uma dessas ocorrências (a segunda) está no mesmo quadro destinado às sugestões de sites aos alunos, por isso surge na reprodução do conteúdo do *Caderno do Aluno* – Volume 2.

RECURSOS PARA AMPLIAR A PERSPECTIVA DO PROFESSOR E DO ALUNO PARA A COMPREENSÃO DO TEMA

Se julgar conveniente, use os seguintes recursos para aprofundar o assunto da aula.

Livros

LEMOS, Caioá Geraiges de. *Adolescência e escolha da profissão*. São Paulo: Vetor, 2001. Resultado de pesquisa com jovens de escolas públicas e privadas e seus critérios na hora de selecionar a continuação dos estudos e a futura profissão.

MASI, Domenico de. *O futuro do trabalho*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001. Discorre sobre o tema do trabalho no mundo atual. Pode ser uma fonte de pesquisa e seleção de trechos para discussão com os alunos.

SCHWARTZ, Gilson. *As profissões do futuro*. São Paulo: Publifolha, 2000. Texto em linguagem razoavelmente simples,

procura discutir questões ligadas à profissionalização no futuro próximo.

Sites

Guia do Estudante
Site com informações sobre cursos superiores, notícias e vestibulares e outros assuntos relacionados ao universo do estudante. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br>>. Acesso em: 3 dez. 2013.

Releituras
Site com uma grande variedade de textos literários e biografias de autores de literatura em língua portuguesa. Disponível em: <www.releituras.com>. Acesso em: 3 dez. 2013.

UOL Empregos
Site do caderno de Empregos do jornal *Folha de S. Paulo*. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/empregos>>. Acesso em: 3 dez. 2013.

Fonte: CP, vol. 2, p. 90 (2014)

No entanto, o que chama a atenção é a primeira ocorrência, que se encontra nas instruções acerca da Situação de Aprendizagem 2, chamada *Será que estamos fazendo política?*, na página 30 do *Caderno do Professor*.

Estranhamente, o termo *literário* aparece após uma série de exercícios, numa sugestão de atividade complementar sobre pontuação. A finalidade da leitura literária, nessa proposta, seria levar os estudantes a perceberem os efeitos da ausência ou do equívoco no emprego de sinais de pontuação em “leituras expressivas” realizadas pelo professor. Após os exercícios sobre pontuação, as instruções ao professor são as seguintes:

Além dessa atividade, se achar necessário, entregue aos estudantes textos sem pontuação e textos com pontuação equivocada. Faça leituras expressivas, discutindo com eles o efeito de cada sinal. Para essa atividade, dê preferência a textos literários ou de alguma forma mais criativos (como os publicitários), mais ricos nesse aspecto.

Fonte: CP, vol. 2, p. 20 (2014)

Aliás, em relação a essa mesma Situação de Aprendizagem, ALVES (2018) já demonstrou o equívoco na utilização de textos literários cuja finalidade é, simplesmente, fazer com que os alunos exercitem o emprego de pontuação. Sobre as referidas atividades, presentes no *Caderno do Aluno – Volume 2 do 9º ano do EF*, a autora aponta:

Na Situação de Aprendizagem 2, por exemplo, após atividades relativas à temática de política e ato político, os alunos devem pontuar fragmentos do romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis [...] (ALVES, 2018, p. 101).

Após indicar o uso absurdo de diversos fragmentos de Machado de Assis e a distorção no trabalho com textos literários, ALVES (2018) conclui:

Constatamos, nesses casos, que o texto literário ainda é empregado como base para a resolução de exercícios gramaticais ou de análise linguística. O maior problema que observamos é que a abordagem pedagógica se encerra na consecução desse objetivo, ou seja, não se propõe a exploração de sua literariedade por meio de outras intervenções (ALVES, 2018, p. 103).

Verifica-se, dessa forma, além da ausência de propostas que privilegiem a leitura literária, a utilização do texto literário, unicamente, como um meio para o estudo de aspectos gramaticais, como o emprego de pontuação. Isto é, a centralidade do texto é totalmente deixada de lado, já que atividades sobre pontuação não exigiriam a utilização de textos literários, muito menos à altura de um autor como Machado de Assis, que apresenta diversas nuances a serem exploradas.

Além dessas duas ocorrências do termo *literário*, ao longo das orientações ao docente contidas no *Caderno do Professor – Volume 2*, a palavra surge ainda no *Quadro de conteúdos do Ensino Fundamental – Anos Finais*. Surpreendentemente, o termo aparece nos conteúdos previstos para os Volumes 1 e 2, em todas as séries/anos do Ensino Fundamental, inclusive para o 9º ano.

Assim, de forma contraditória, o conteúdo *Interpretação de textos literários e não literários* está previsto para os *Cadernos do Aluno – Volumes 1 e 2 do 9º ano*, embora não se verifique isso na análise dos *Cadernos*.

2.1.5 Considerações sobre os *Cadernos do Aluno* (2009-2018): o desaparecimento da poesia

Ao se realizar o levantamento das palavras-chave *poesia* e *poema*, relacionadas, especificamente, à leitura de poemas nos *Cadernos do Aluno* – Volumes 1 e 2, do 9º ano do EF utilizados até o final de 2018, constatou-se uma ocorrência pífia.

No *Caderno do Aluno* – Volume 1, não foi identificada nenhuma ocorrência do termo *poesia*. Quanto ao termo *poema*, houve apenas duas ocorrências: uma na página 72 e outra na página 74.

O contexto no qual a palavra *poema* surge, pela primeira vez, na Situação de Aprendizagem 8 (p. 72), relaciona-se, simplesmente, às instruções de uma pesquisa, a ser feita pelos alunos, sobre livros que já leram e outros livros que possam lhes despertar o interesse. O gênero poema é mencionado apenas para que o aluno identifique-o, em lista a ser elaborada, caso tenha vontade de ler alguma obra desse tipo, conforme se pode observar na reprodução abaixo.

3. Essa lista deve conter as seguintes informações: nome da obra; nome do autor; dados da publicação; tema; gênero a que pertence (“poema”, “conto”, “crônica”, “romance”, “fábula”).

Fonte: CA, vol. 1, p. 72 (2014)

A segunda (e última) aparição do termo *poema* está na Situação de Aprendizagem 9 (p. 74). É a única atividade do *Caderno do Aluno* – Volume 1 que propõe, especificamente, a leitura de poemas, a fim de que os alunos possam ter contato efetivo com o gênero.

Oralidade

1. Em uma roda, o professor fará a leitura de alguns contos e poemas a fim de que vocês possam conhecer e apreciar esses textos. Contribuam com essa roda, revezando os momentos de leitura.

Fonte: CA, vol. 1, p. 74 (2014)

Em relação ao *Caderno do Aluno* – Volume 2, do 9º ano do EF, ao se buscar os mesmos termos (*poesia* e *poema*), não se identificou nenhuma ocorrência. No Volume 2, portanto, o gênero poema foi completamente ignorado, confirmando, nesse caso, a colocação de Hélder PINHEIRO (2018), que afirma que “de todos os gêneros

literários, provavelmente é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico em sala de aula” (PINHEIRO H., 2018, p. 11).

Diante disso, é possível perceber que os *Cadernos do Aluno* do 9º ano do EF vão, de certa maneira, na contramão daquilo que prevê o *Currículo*. Ora, se as próprias orientações expostas no *Currículo* pregam que o texto literário deve ser permanentemente trabalhado nas aulas de língua portuguesa (SÃO PAULO, CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 36), como explicar a total ausência de poemas nos *Cadernos*?

Sobretudo no 9º ano, último ano do Ensino Fundamental II, período de transição para o Ensino Médio, seria natural supor que o trabalho com textos literários fosse contemplado, incluindo aí, obviamente, a leitura literária de poemas.

Entretanto, apesar de todo trabalho relativo à leitura literária previsto no *Currículo do Estado de São Paulo*, vigente entre os anos de 2008 e 2019, não é isso que se observa na prática. Pelo contrário, o que se verifica é a distorção do uso de textos literários nas aulas de língua portuguesa, uma vez que esses textos são utilizados, predominantemente, para outros fins, como, por exemplo, o mero levantamento de temas e pontos de vista revelados nos textos ou, pior, o trabalho com aspectos gramaticais, como a pontuação.

Dessa forma, não há coerência entre as orientações curriculares e a materialização dessas previsões nos *Cadernos do Aluno* (2009-2018) do 9º ano, período no qual o aluno já deveria estar preparado (ou se preparando) para o estudo mais aprofundado do texto literário. Quando se aborda a leitura literária do gênero poema, em particular, verifica-se, então, que o resultado é nulo.

No tocante, especificamente, à leitura de poemas, DALVI (2013a) observa que

[...] os estudantes dos anos finais do ensino fundamental deveriam iniciar a inserção nas (se é que ainda hoje se pode falar disso sem ser irônico...) ‘altas literaturas’ (Perrone-Moisés, 1998), mediante a leitura de poemas com relativo teor de sofisticação linguística (relativizando as formas fixas, privilegiadas até então, e apresentando a poesia ‘de invenção’, a poesia visual, as apropriações vanguardistas e as tributárias da tradição oral mais provocativa: como certos raps e cordéis [...]) (DALVI, 2013a, p. 73).

Assim, os *Cadernos do Aluno* do 9º ano do EF, no que se refere ao trabalho com poemas, está muito distante daquilo que deveria ser oferecido ao estudante, já que o acesso à poesia, como patrimônio do ser humano, revela-se parte essencial da

formação do sujeito leitor e, mais, constitui-se como um direito dos estudantes, que deve ser assegurado pelo Estado.

2.2 O novo material didático da SEE/SP: os *Cadernos do Aluno – SP Faz Escola*

Conforme já se mencionou no início deste capítulo, o Estado de São Paulo elaborou, entre os anos de 2018 e 2019, uma nova proposta curricular, homologada em agosto de 2019: o *Currículo Paulista* (2019), cujo objetivo é alinhar-se às orientações pedagógicas da BNCC (2017) e direcionar tanto a rede pública de ensino quanto a rede privada. Dessa maneira, ao longo do ano letivo de 2019 houve diversas mudanças na educação paulista. Na rede estadual, a distribuição dos *Cadernos do Aluno* produzidos entre 2009 e 2018 foi suspensa. Assim, o material didático produzido e oferecido pela SEE/SP a todos os estudantes das escolas públicas deixou de ser entregue nos dois primeiros bimestres do ano letivo de 2019.

Esse material, contendo atividades de todas as disciplinas, que era distribuído normalmente em dois volumes, para cada disciplina, a todos os anos/séries dos Ensinos Fundamental e Médio deixou de ser oferecido. Portanto, os dois primeiros bimestres de 2019 não contaram com o material oferecido pela SEE/SP. Novos materiais, totalmente reformulados, chegaram às escolas estaduais somente no 3° e no 4° bimestres de 2019.

Esses novos materiais, renovados mas também intitulados *Cadernos do Aluno*, vieram em um volume, contendo todas as disciplinas, para cada bimestre (3° e 4°). Dessa vez, não houve a disponibilização (até o momento da conclusão deste trabalho, pelo menos) de material destinado exclusivamente aos professores. Na verdade, não se disponibilizou material nem mesmo a todos os alunos, visto que as séries do EM ficaram sem os “caderninhos”, até o final do ano de 2019.

Em vista da elaboração do novo material didático no segundo semestre de 2019 e do enfoque da pesquisa, as próximas seções procurarão identificar e analisar as atividades que oportunizam a leitura literária ao longo do 3° e do 4° bimestres do 9° ano do EF. Mais especificamente, a análise será realizada levando em consideração eventuais oportunidades de leitura literária de poemas, tema deste trabalho.

2.2.1 O Caderno do Aluno – SP Faz Escola (2019) – 3º bimestre do 9º ano do EF

No novo modelo distribuído a todos os alunos do 9º ano do EF da rede pública paulista, o conteúdo de língua portuguesa tem início na página 77 e vai até a página 94 do novo “caderninho” do 3º bimestre. A abertura do novo material traz, abaixo de um desenho feito por uma aluna da 2ª série do EM da rede, a descrição das habilidades que serão desenvolvidas ao longo das atividades propostas. Entre essas habilidades, podem-se observar algumas específicas de atividades de leitura, como:

[...] utilizar diferentes estratégias de leitura; [...] localizar as partes essenciais do texto tendo em vista os objetivos da leitura como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto; [...] inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo (SÃO PAULO, CA – SP FAZ ESCOLA – 9º ano/3º bim., 2019, p. 77).

Além das habilidades descritas acima, ainda se expõe uma outra: “produzir resenhas e textos de opinião” (SÃO PAULO, CA – SP FAZ ESCOLA – 9º ano/3º bim., 2019, p. 77). Embora tenha como referência a produção textual, é possível considerar aqui que atividades que explorem essa habilidade também contemplam a leitura. Isso porque se considera aqui que a leitura e, no caso proposto, a escrita são indissociáveis, uma vez que é impossível desenvolver a escrita sem a leitura, nem que seja, no mínimo, para a revisão do próprio texto do aluno.

Dessa forma, a proposta de produção de textos de opinião, sejam orais ou escritos, já demonstra o foco dado aos gêneros argumentativos, conforme já se viu na análise do *Currículo Paulista* (2019). Assim, as habilidades expostas na abertura do “caderninho” do 3º bimestre de língua portuguesa já demonstram que não há, nesse material, propostas de leitura literária. Pelo menos é o que se pode imaginar quando se lê a descrição das habilidades.

Passando para a identificação dos textos apresentados pelo *Caderno do Aluno – SP Faz Escola* do 3º bimestre do 9º ano do EF, encontra-se, nas páginas 78 e 79, o texto *O universo da magia retorna – Harry Potter e a Criança Amaldiçoada*. Abaixo do título, lê-se o nome de Marcos Rodrigues Ferreira. Porém, ao final do texto, encontra-se outra referência, contendo os nomes dos autores do livro resenhado e da tradutora, o que deixa a questão da autoria um pouco confusa. Como já se comentou, trata-se de uma resenha crítica sobre o livro *Harry Potter e a Criança Amaldiçoada*. Após a leitura do texto, há uma definição do gênero textual resenha e dez atividades sobre o

texto, incluindo questões sobre o objeto da resenha, a posição do resenhista e a identificação de pronomes e verbos em um trecho destacado do texto.

Quanto a esse primeiro texto apresentado pelo “caderninho” do 3º bimestre, observa-se que, apesar de se tratar da resenha de uma obra literária baseada na famosa série de livros *Harry Potter*, de J. K. Rowling, e, por isso, propiciar a abertura para uma leitura literária, o material restringe-se apenas a trabalhar com a resenha. Verifica-se mais uma vez, dessa maneira, a ausência de preocupação com relação à leitura literária, bem como o predomínio, já anunciado pelo *Currículo* (2019), do estudo de gêneros textuais argumentativos.

O segundo texto do *Caderno do Aluno – SP Faz Escola* do 3º bimestre serve como base para a produção escrita, proposta logo após a realização da leitura. Trata-se novamente de uma resenha, e a autora é Martha Wassif Salloume Garcia. Dessa vez, a resenha é sobre *A História Interativa da Literatura Infantil – Chapeuzinho Vermelho*, de Angela Lago. O objeto resenhado é um livro digital que permite a interação entre o texto e os internautas, que podem, inclusive, alterar o enredo da narrativa, selecionando diferentes opções para os rumos das personagens. Nessa versão, de acordo com o texto, o conto de fadas é narrado sem o uso do código verbal.

Logo depois da leitura do texto, vêm a proposta de produção de uma resenha e atividades que auxiliam nessa produção. O objetivo é que o aluno escreva uma resenha a respeito de algum livro ou filme do qual tenha gostado. Novamente, embora a resenha aborde um hipertexto que se utiliza de um clássico da literatura infantil, as atividades não propiciam nenhuma abertura à leitura literária. Assim, perde-se mais uma vez a oportunidade de se estimular, de forma concreta, pelo menos um pouco de contato entre o aluno do 9º ano e a leitura literária, com toda peculiaridade que é de sua natureza, como já se discutiu anteriormente.

Após as atividades sobre a resenha e uma proposta de produção textual desse mesmo gênero, há, entre as páginas 87 e 89, mais dois textos a serem lidos no “caderninho” do 3º bimestre. Trata-se de dois textos de opinião. O primeiro tem como título *O direito de votar: instrumento de transformação social*, cuja autoria não é informada, apenas o site do qual foi retirado; e o segundo é intitulado *O desastre de Brumadinho e a mídia nebulosa*, de Marcos Rodrigues Ferreira.

Ambos os textos podem se classificar como artigos de opinião, gênero bastante contemplado no 9º ano do EF, em conformidade com as orientações do *Currículo* (2019). Antes da leitura dos textos, que são apresentados em sequência, orienta-se

que os estudantes fiquem atentos a aspectos relacionados ao tema, à estrutura, à argumentação desenvolvida e à conclusão do texto. Após a leitura dos textos de opinião, são propostas atividades de análise dos artigos, enfatizando, em um quadro comparativo (p. 89), aspectos como a tese, os argumentos e a finalização dos textos. Na sequência desse quadro comparativo, nas páginas 90 e 92, há estudos sobre os articuladores textuais e o período, distinguindo o período simples do composto. Por fim, na página 92, o material propõe a releitura dos artigos, a fim de que o aluno escolha um dos temas explorados para produzir o seu próprio texto de opinião. Observa-se, ainda, no final do “caderninho” de língua portuguesa, os critérios adotados para a correção dos textos de opinião produzidos pelos estudantes do 9º ano do EF.

É possível observar, na análise das leituras propostas pelo *Caderno do Aluno – SP Faz Escola* do 3º bimestre do 9º ano do EF, a ausência de propostas de leitura literária. Essa observação confirma aquilo que já se verificou na análise do *Currículo* (2019) anteriormente: o predomínio do trabalho com gêneros pertencentes à esfera jornalístico-midiática, privilegiando o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos estudantes do 9º ano. No entanto, o trabalho com a habilidade argumentativa não exclui, necessariamente, o texto literário. Pelo contrário, a literatura, devido a sua diversidade de expressões e de visões de mundo, pode auxiliar nesse aspecto do desenvolvimento dos adolescentes. Apesar disso, mesmo quando poderia proporcionar o contato entre estudante e texto literário, ao apresentar resenhas que abordavam obras da literatura infanto-juvenil (*Harry Potter* e *Chapeuzinho Vermelho*), o “caderninho” não o fez. Isso demonstra o quanto a literatura é relegada a segundo plano (ou a plano nenhum) no material didático elaborado pela SEE/SP, materialização dos pressupostos do *Currículo Paulista* (2019), que tampouco valoriza as possibilidades da literatura para a formação mais integral dos alunos paulistas.

2.2.2 O Caderno do Aluno – SP Faz Escola (2019) – 4º bimestre do 9º ano do EF

À semelhança do “caderninho” do 3º bimestre, o *Caderno do Aluno – SP Faz Escola* do 4º bimestre do 9º ano do EF abre com desenhos feitos por alunos da rede estadual de São Paulo e, em seguida, expõe as habilidades a serem exploradas nas

atividades propostas. O conteúdo de língua portuguesa do 4º bimestre se inicia na página 77 e estende-se até a página 94 do material do 9º ano do EF.

Da mesma maneira que o material do 3º bimestre, identificam-se algumas habilidades relativas à leitura. São elas: “[...] localizar informações nos textos; desenvolver estratégias de leitura; perceber o efeito decorrente da escolha vocabular; [...]” (SÃO PAULO, CA – SP FAZ ESCOLA – 9º ano/4º bim., 2019, p. 77). Contudo, assim como na descrição das habilidades expostas no material didático do 3º bimestre, não é possível apreender claramente se as habilidades que serão exploradas ao longo do 4º bimestre nas aulas de língua portuguesa contemplam, ou não, a leitura literária.

Ao se realizar o levantamento das propostas de leitura contidas no “caderninho” do 4º bimestre de língua portuguesa, identificam-se os seguintes textos: *A grande contribuição de Stan Lee*, de Luiz Fernando Biasi (p.78); um texto imagético mesclando desenho e fotografia, de Igor Rodrigo Valério Matias (p. 80); *Perfil*, de autoria de Luiz Vitor Martinello (p. 82); *Egoísmo, o vilão dos relacionamentos?*, de Ana Laura P. de Brito Bomfim (aluna da 3ª série do EM de uma escola estadual de Votuporanga, p. 86); *De menino Nicolau a Pai Natal*, de Shirlei Pio (p. 89); e *Já não se faz mais Natal como antigamente – O espírito natalino deu lugar ao consumismo descontrolado*, também de autoria de Shirlei Pio (p. 91).

A primeira atividade apresentada no material, sobre o texto *A grande contribuição de Stan Lee*, de Luiz Fernando Biasi (p.78), pode ser considerada como uma proposta de leitura de texto de opinião. Biasi, em tom de agradecimento (fator que dá ao texto um ar de crônica), expõe brevemente a história do autor de quadrinhos Stan Lee, defendendo a ideia de que ele foi o primeiro cartunista a criar heróis complexos, com características humanas, influenciando gerações de leitores. Após a leitura, na página 79, são propostas, na primeira atividade, o trabalho com localização de informações no texto (questão A), e, também, de inferência (questão B). As atividades dois e três também exploram a habilidade de localizar informação explícita no texto.

O segundo texto trata-se de uma imagem (p. 80). É a foto de um homem, usando uma camiseta com estampa de heróis da Marvel e fazendo sinal de positivo, cujo rosto foi sobreposto por uma espécie de emoji. O objetivo da leitura dessa imagem é que o aluno relacione corretamente, na questão quatro, a imagem do homem com uma das frases apresentadas em alternativas, de A a D. Na sequência,

a atividade cinco explora os possíveis significados que os estudantes possam ter atribuído ao termo *entretenimento*, empregado no texto sobre Stan Lee. A atividade cinco explora, ainda, um levantamento das formas de entretenimento conhecidas pelos alunos, de acordo com sua compreensão sobre o termo, e a redação de um parágrafo argumentativo sobre a importância do entretenimento para a vida das pessoas (p. 81).

Além dessas atividades relacionadas à leitura, há também o texto *Egoísmo, o vilão dos relacionamentos?*. Trata-se de um texto de opinião produzido por Ana Laura P. de Brito Bomfim, aluna da 3ª série do EM de uma escola estadual da cidade de Votuporanga (p. 86). Após essa leitura, nas páginas 86 e 87, encontram-se questões cujos objetivos são a identificação: da questão polêmica colocada em discussão; da tese defendida pela autora; dos argumentos que sustentam a tese; da função da citação de autoridade na argumentação; e das propostas expostas pela autora para amenizar o problema debatido.

Nas páginas 89 e 91, encontram-se dois textos da mesma autora: Shirlei Pio. O primeiro texto, *De menino Nicolau a Pai Natal* (p. 89), é uma narrativa a respeito de uma lenda sobre “o menino Nicolau”. As questões apresentadas após a leitura exploram um entendimento geral do texto e, também, a definição do gênero textual lido (p.87). Seria possível classificar *De menino Nicolau a Pai Natal* como um conto, uma vez que se trata de uma criação ficcional e, além disso, apresenta todos os elementos da narrativa, embora não apresente um nó, uma complicação, em seu enredo, nem clímax bem demarcado. Essa proposta pode se aproximar de uma leitura literária. Todavia, a narrativa não apresenta linguagem inventiva nem a tensão indispensável a um bom conto, o que deixa a leitura mais ao nível da apreensão de informações.

Na página 91, encontra-se o segundo texto de Shirlei Pio: *Já não se faz mais Natal como antigamente – O espírito natalino deu lugar ao consumismo descontrolado* (p. 91). Diferentemente do primeiro, o segundo texto de Shirlei Pio não se encaixa no tipo narrativo. Na proposta de leitura de *Já não se faz mais Natal como antigamente*, o “caderninho” de língua portuguesa volta a explorar o texto de opinião. *Já não se faz mais Natal como antigamente* aproxima-se, por suas características, do gênero dissertação escolar do tipo dissertativo-argumentativo. O texto aborda o tema da distorção do Natal, defendendo a ideia de que a data tornou-se simplesmente um

período de estímulo ao consumismo e de que as pessoas tornaram-se mais distantes, o que desfiguraria o espírito natalino.

Assim, o material volta a propor a leitura de um texto de opinião, como se prevê no *Currículo* (2019). Apesar disso, as atividades apresentadas após a leitura não conduzem à análise das características da tipologia nem de um gênero argumentativo especificamente. Há uma questão na qual se exploram as distinções entre o Natal de antigamente e o Natal atual (p. 91), expostas no texto *Já não se faz mais Natal como antigamente*. Nas páginas seguintes, encontram-se atividades que exploram o uso do acento indicador de crase, as orações subordinadas adjetivas e a criação de argumentos a fim de convencer os colegas de classe a “comprarem” produtos pré-definidos no exercício do “caderninho” (p. 92-93).

A última atividade do *Caderno do Aluno – SP Faz Escola* (2019) do 4º bimestre é a proposta de uma produção de texto de opinião. A *Atividade 11* (p.93-94) solicita ao aluno que ele produza um texto que exponha uma tese e a defenda por meio de argumentos sobre um dos três temas sugeridos: “1. Os medos e as angústias do adolescente; 2. A tecnologia e o distanciamento entre as pessoas; 3. O espírito natalino versus consumismo” (p. 93). Ao final da apostila de língua portuguesa há, ainda, uma grade de correção para orientar a produção textual dos estudantes.

Além desses cinco textos presentes no *Caderno do Aluno – SP Faz Escola* (2019) do 4º bimestre do 9º ano do EF, comentados até aqui, ainda há um outro sobre o qual não se falou, embora ele seja o terceiro texto a aparecer no referido “caderninho”: é *Perfil*, de Luiz Vitor Martinello (p. 82). Deixou-se a análise desse texto e de suas respectivas atividades por último porque se trata da primeira e única proposta de leitura literária de poema nos “caderninhos” do 9º ano do EF, seja no material didático referente ao *Currículo do Estado de São Paulo* (2008-2018), seja no novo material, já na vigência do *Currículo Paulista* (2019).

Perfil, de autoria do poeta bauruense Luiz Vitor Martinello, é um poema curto, estruturado em apenas duas estrofes. A primeira estrofe conta com cinco versos e contém a maior parte do texto. A segunda, e última estrofe, é composta por apenas um verso. O poema, embora não explore linguagens alternativas (digital, por exemplo), tem aspecto bastante contemporâneo e se realiza em versos brancos e livres, como se pode observar na reprodução abaixo.

ATIVIDADE 4

1. Leia o texto e responda as questões.

PERFIL

Luiz Vitor Martinello

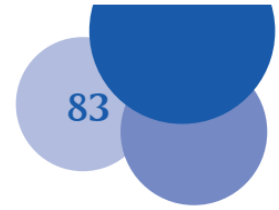
dezessete anos, olhos verdes
 e, embora tenha esparadrapo na gaveta
 tem medo de quebrar a cara
 e fica lá o dia todo
 com seu celular nas mãos
 (é todo o seu horizonte)

MARTINELLO, Luiz Vitor. **Jogando poesia fora**. Bauru, SP: Edição do autor, 2016.

Fonte: CA, 4º bim., p. 82 (2019)

De maneira geral, o poema de Luiz Vitor Martinello apresenta o perfil de um(a) jovem que possui características consideradas positivas. Apesar disso, refugia-se no uso do aparelho celular, deixando de enfrentar situações de risco por medo e, assim, desperdiçando a oportunidade de viver experiências. Desse modo, o horizonte possível desse(a) jovem é o “celular nas mãos”. No capítulo deste trabalho dedicado à proposta de leitura de poemas, haverá uma análise mais cuidadosa do texto do poeta bauruense.

O poema Perfil é a leitura que serve como base para a realização de toda a *Atividade 4*, que vai da página 82 à 85, e se divide em oito exercícios. Após o texto de Luiz Vitor Martinello, o “caderninho” apresenta, no exercício 1, cinco questões, na página 83, relativas especificamente à leitura do poema.



LÍNGUA PORTUGUESA

a) A que remete o título do poema?

b) Em que outras situações existe a solicitação da apresentação de um perfil?

c) O eu-lírico do poema apresenta algumas características físicas e psicológicas de uma pessoa. Quais são? Transcreva os versos que justificam sua resposta.

d) No poema, qual a opção encontrada pela personagem para se preservar de seu medo?

e) Em sua opinião, quais seriam os medos vivenciados por esta personagem?

Fonte: CA, 4º bim., p. 83 (2019)

Conforme se vê na reprodução acima, as duas primeiras questões (A e B do exercício um) procuram induzir ao levantamento de hipóteses a respeito do título do poema, *Perfil*. O aluno do 9º ano deve, assim, deduzir, a partir da leitura do texto, ao

que se refere a expressão *perfil*, utilizada para intitular o poema. Além disso, deve refletir também sobre as possíveis situações nas quais se solicita a apresentação do perfil de alguém.

Apesar de não haver a disponibilidade de um manual do professor, contendo o gabarito das questões, as primeiras perguntas do exercício um parecem procurar explorar a ambiguidade contida no título do texto. *Perfil*, no contexto do poema, pode referir-se tanto à descrição da figura do(a) adolescente quanto aos perfis utilizados em redes sociais. A afirmação de que o celular é o horizonte do jovem retratado parece permitir essa dupla interpretação do título. As questões A e B da página 83 parecem válidas para provocar uma reflexão sobre o texto, embora pudesse ter ocorrido antes da leitura completa do poema, instigando, talvez, a curiosidade do estudante sobre o seu teor. Essas duas primeiras questões são consideradas válidas aqui porque demonstram respeito ao aluno como sujeito leitor, já que não impõem “[...] um sentido convencionado, imutável, a ser transmitido” (ROUXEL, 2013, p. 20), mas deixam a cargo do aluno refletir sobre a relação entre o título e o conteúdo do texto.

Já as questões C e D do exercício um revelam-se mais pobres do ponto de vista da leitura literária. Trata-se de duas perguntas que exploram a identificação de informações evidentes no texto, como as características da pessoa retratada e a forma como ela se protege de seu medo. Não que a localização de informações explícitas seja uma habilidade irrelevante, mas, da perspectiva da leitura literária, não proporciona uma imersão do estudante nos significados do poema.

A última pergunta do exercício 1 parece um meio interessante de se explorar o poema. A questão solicita que o aluno opine sobre quais poderiam ser os medos vividos pelo(a) jovem retratado(a) no texto. Assim, a pergunta pode provocar nos alunos do 9º ano uma aproximação entre os receios vividos pelo(a) adolescente descrito(a) no poema e suas próprias inseguranças.

Dessa forma, a questão E da página 83 pode representar um meio de se estimular a leitura literária de poemas, entre alunos do 9º ano do EF, através da “via temática” (PINHEIRO H., 2018, p. 16), pois aborda um tipo de experiência afetiva à qual qualquer adolescente está vulnerável. Hélder PINHEIRO (2018) destaca que não basta expor o jovem leitor à experiência simbólica revelada no poema, é necessário deixar que cada aluno tire proveito livremente daquilo que leu (PINHEIRO H., 2018, p. 16).

É importante comentar que o enunciado da questão E utiliza, para referir-se à figura descrita no texto, o termo *personagem*. Embora o poema apresente aspectos descritivos, não é possível classificá-lo como um poema narrativo. Assim, o uso do termo *personagem*, elemento essencial do texto de tipo narrativo (também estudado ao longo do EF, na organização curricular do Estado de São Paulo), pode gerar algum tipo de confusão entre os alunos do 9º ano. Ao se levantar esse questionamento, não se quer promover simplesmente um debate a respeito de aspectos teóricos dos gêneros literários, uma vez que a discussão sobre conceitos não tem nenhum valor se dissociada do estudo do texto literário, que deve ocupar posição central no ensino da língua (DALVI, 2013, p. 76). Contudo, parece importante evitar confusões que em nada contribuiriam para o incentivo à leitura literária.

Na sequência da Atividade 4, sobre o poema *Perfil*, de Luiz Vitor Martinello, o foco dos exercícios agora recai sobre a linguagem poética. Antes das questões, o material apresenta um quadro que explica a importância do estudo dos conceitos de sentido denotativo e sentido conotativo como recursos utilizados no texto poético. O exercício solicita que o aluno faça a releitura e a análise dos versos 2 e 3 do poema, procurando expor o que compreende das expressões “esparadrapo na gaveta” e “medo de quebrar a cara”. Da perspectiva do desenvolvimento e da compreensão da linguagem figurada, o exercício parece ser válido. Do ponto de vista da leitura literária, poderia propor uma discussão mais ampla sobre os versos abordados, aproximando, talvez, a situação descrita à vivência dos próprios estudantes e explorando mais uma vez a via temática para envolvê-los na leitura do poema.

A atividade 4 pede aos alunos que estabeleçam uma comparação entre as características dos heróis de Stan Lee (primeiro texto da apostila) e o(a) adolescente retratado(a) no poema. Trata-se, portanto, de um exercício de intertextualidade. Nessa questão, o material emprega novamente o termo *personagem* para se referir à figura descrita no poema. Apesar de não atribuir papel central à leitura do poema, a questão pode auxiliar o estudante a se aprofundar um pouco mais no temor vivido em *Perfil*. Essa reflexão pode despertar a identificação da humanidade presente no poema, visto que mostra um sentimento comum a todos os seres humanos, incentivando talvez o interesse pela leitura literária.

As questões 5, 6 e 7, nas páginas 84 e 85, embora abordem o último verso do poema, exploram a função do uso de parênteses. Aqui, o cuidado com a leitura literária parece ser deixado de lado, em função de um tema ligado aos estudos linguísticos,

como é comum acontecer no trabalho com literatura em manuais didáticos. Dessa maneira, o “caderninho” expõe, na página 85, algumas possibilidades para o emprego de parênteses, pedindo que o aluno identifique em qual dos casos se encaixa o uso feito pelo autor do poema em estudo.

Os exercícios 6 e 7 contêm desvios da norma-padrão relativos à concordância nominal (na alternativa B da questão 6: “informações bibliográfica”) e verbal (no enunciado da questão 7: “[...] os parênteses foi usado”). Esse fato não compromete a realização das atividades, mas causa certa estranheza, visto que se trata de um material didático de língua portuguesa produzido por uma equipe composta por diversos especialistas na área. Os desvios citados talvez se justifiquem pela forma apressada com que os materiais podem ter sido elaborados, uma vez que o *Currículo Paulista* (2019) foi homologado em agosto de 2019, e o “caderninho” chegou às escolas no 4º bimestre do mesmo ano letivo.

O exercício número 8, o último da Atividade 4, que explorou a leitura do poema *Perfil*, solicita que o aluno produza um pequeno texto cujo objetivo é auxiliar o(a) jovem descrito(a) no poema a superar seus próprios medos. No enunciado dessa proposta de produção textual, utiliza-se novamente a expressão *personagem*. A produção do texto pode ser útil como uma forma de o estudante identificar-se mais uma vez com a situação apresentada no poema *Perfil*. Essa atividade é válida caso ajude a reduzir a separação entre poesia e vida, o que pode significar uma lição sobre o fundamento humanista que se encontra na poesia (PILATI, 2018, p. 16). Em razão dessa possibilidade, a produção textual proposta, sem apego a aspectos gramaticais, mas como reflexão, pode representar uma maneira de estimular o encontro entre os alunos e a poesia.

2.2.3 Considerações sobre os Cadernos do Aluno – SP Faz Escola (2019): o reaparecimento da poesia

Os *Cadernos do Aluno – SP Faz Escola* (2019) foram elaborados e utilizados na rede pública do Estado de São Paulo muito recentemente, apenas no 3º e no 4º bimestres do ano letivo de 2019, devido à homologação do novo *Currículo Paulista* (2019). Apesar disso, os materiais didáticos produzidos e distribuídos pela SEE/SP constituem, como já citado anteriormente, a materialização do direcionamento da

educação do Estado de São Paulo, uma vez que se pressupõe que esses materiais traduzem didaticamente os princípios propostos no documento curricular. Dessa forma, embora o *Currículo Paulista* (2019) destaque “o trabalho com textos da literatura voltado à formação do leitor literário” (SÃO PAULO, CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 126), não é isso que se observa nos “caderninhos” do 9º ano do EF.

As atividades dos novos materiais didáticos concentram-se, sobretudo, no trabalho com textos de opinião. De fato, a ênfase na abordagem de textos de opinião, nos anos finais do EF, já é anunciada, também, no próprio *Currículo Paulista* (2019). Essa ênfase é justificada no documento curricular devido à necessidade de os estudantes desse período desenvolverem sua capacidade argumentativa. Entretanto, apesar de afirmar o destaque para a formação do leitor literário, o *Currículo* (2019) e seu novo material didático parecem não considerar a leitura literária um meio de se desenvolver a criticidade dos estudantes do 9º ano.

Essa espécie de abandono do texto literário indica, além disso, o predomínio de concepções originárias dos estudos linguísticos no ensino de língua portuguesa, como o destaque de aspectos dialógicos e discursivos da linguagem e a centralidade da análise de tipos e de gêneros textuais. Não se defende aqui que abordagens dessa natureza não sejam válidas para o estudo da língua portuguesa. Pelo contrário, o avanço dos estudos da linguagem têm grande importância para uma compreensão mais ampla da língua por parte dos alunos. No entanto, não parece adequado nem interessante a minimização do texto literário (ou da poesia, tema desta pesquisa) como fonte de aprendizagem insubstituível, por suas características singulares.

Porém, nem tudo é tão ruim. Embora o material do 3º bimestre, quando poderia estimular a leitura literária, não o tenha feito, como já se comentou antes, o “caderninho” do 4º bimestre apresenta a proposta da leitura de um poema, *Perfil*, do poeta bauruense Luiz Vitor Martinello. O poema é acompanhado por alguns exercícios sobre a leitura, nem todos tão direcionados a aspectos exteriores ao texto, apesar de haver até questões sobre o uso dos parênteses.

O poema *Perfil* representa, portanto, o reparcimento da poesia nos materiais didáticos oferecidos pela SEE/SP aos alunos do 9º ano do EF, na medida em que é o único poema reproduzido nos “caderninhos”. Conforme se percebeu na análise exposta anteriormente, os *Cadernos do Aluno* (2009-2018) do 9º ano utilizados na vigência do *Currículo do Estado de São Paulo* (2008-2019) não apresentavam nenhuma proposta de leitura de poema e, quando utilizavam o texto literário,

distorciam seu uso, como demonstra o exercício de pontuação a partir de trechos de Machado de Assis (ALVES, 2018).

Diante disso, o reaparecimento do poema nos novos materiais didáticos do 9º ano sinalizam um avanço, apesar do pequeno espaço que ocupa, já que é a única leitura do gênero em um semestre inteiro. Não obstante, parece ser necessário que se resgate a leitura literária nos materiais didáticos produzidos pela SEE/SP, visto que aquilo que se prega nos documentos curriculares a respeito da literatura não se revela coerente com o que se oferece aos estudantes do Estado de São Paulo.

3 O livro didático

Historicamente, o livro didático é o material mais utilizado em sala de aula. Embora o Estado de São Paulo, conforme já se viu, tenha elaborado e implantado os *Cadernos do Aluno*, material específico para sua rede estadual, o livro, ainda hoje, constitui um apoio imprescindível para os professores de todas as disciplinas.

No caso desta pesquisa, particularmente, o livro didático revela-se um objeto essencial de análise, dada a precariedade de propostas de leitura literária de poemas nos *Cadernos do Aluno* do 9º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, a análise do livro didático se dividirá em três partes: primeiro, será exposta a dimensão do livro didático na realidade das escolas públicas brasileiras; em seguida, serão apresentadas algumas visões da leitura literária no contexto dos livros didáticos; por último, será realizada a análise de algumas propostas de leitura de poemas no livro didático *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2015), à luz da perspectiva da leitura subjetiva.

3.1 O livro didático e a escola pública

O livro didático (ou manual didático) exerce intensa presença e influência nas salas de aula de todo o Brasil. Os livros didáticos são oferecidos e disponibilizados através do *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) às escolas públicas brasileiras “das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público” (BRASIL, 2018).

Até o ano de 2017, as ações de aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos e literários às escolas públicas eram feitas através de dois programas: o *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) e o *Programa Nacional Biblioteca da Escola* (PNBE). Em função do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2018, as duas ações foram unificadas, recebendo uma única nomenclatura: *Programa Nacional do Livro e do Material Didático* (PNLD).

A partir de então, de acordo com o Portal do MEC,

[...] o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros

materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros (BRASIL, 2018).

De acordo com dados estatísticos obtidos no *site* do *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* (FNDE), apenas em 2017, foram distribuídos, entre livros do aluno e manuais do professor, quase dez milhões e oitocentos mil livros didáticos de língua portuguesa, somente para os anos finais (6° a 9° ano) do Ensino Fundamental, em todo o país (BRASIL, 2017b).

Essas informações ilustram a proporção que o *Programa* tem no contexto das escolas públicas de todo o Brasil. Além disso, demonstram o volume de investimentos necessários para que sejam efetuadas as aquisições e distribuições de livros e outros materiais didáticos em todo o país.

Percebe-se, através dos dados, o enorme alcance do PNLD e seu impacto na realidade das escolas públicas de todo o Brasil. Além dessa dimensão política e financeira, há, também, a grande influência do livro didático no direcionamento do trabalho pedagógico dos professores de língua portuguesa.

Em obra dedicada a investigar a construção da imagem do poeta Carlos Drummond de Andrade pelo livro didático, Dalvi (2013b) destaca:

Outro aspecto sinalizado pela Literatura relativa aos livros didáticos, desde os anos de 1980 à atualidade, é o fato de que esse tipo de material serve, frequentemente, sobretudo para suprir as deficiências docentes, haja vista uma formação inicial de má qualidade, aliada a um 'recrutamento' que não prima pelo rigor. O LD, com seus 'manuais do professor', acaba por ser o principal – quando não, o único – espaço de leitura e informação relativo à área de atuação para o professor da educação básica (DALVI, 2013b, p. 113-114).

De fato, a influência do livro didático passa também por outras questões, relacionadas à realidade política. Uma dessas questões é a desvalorização dos cursos de licenciatura e da carreira docente, o que resulta, em muitos casos, numa formação irregular dos professores. Outro fator relevante nessa influência, também de viés político, relaciona-se à precariedade ou à inexistência de materiais oferecidos pelas escolas públicas de todo o país. Esses dois fatores, somados, formam um quadro de deterioração da educação básica no país todo, sobretudo no contexto das escolas públicas, sempre reféns de políticas públicas que mudam de direção de acordo com os governos eleitos em cada Estado.

Na rede pública do Estado de São Paulo, até o ano de 2008, o principal material didático disponibilizado aos professores era o livro didático. A partir de então, com a elaboração, primeiro, do *Jornal do Aluno* e, posteriormente, dos *Cadernos do Aluno*, as ações dos professores foram direcionadas ao uso desse material. Entretanto, ainda hoje, o livro didático é o principal recurso acessível aos professores, devido à precariedade (ou inexistência) de outros ambientes de aprendizagem, bem como ao desestímulo do professor para o trabalho com materiais diversificados (quando existem).

Quanto à utilização do livro didático, outro aspecto merece destaque. É o fato de o material didático – sobretudo o livro – ainda representar a grande fonte de leitura literária dos estudantes em locais onde não há disponibilidade de livros ou bibliotecas. Como consequência disso, muitos alunos conhecem a poesia apenas por meio do livro didático.

Devido a essa centralidade do livro didático nas aulas de língua portuguesa, convém observar, com mais cuidado, de que maneira a leitura literária e principalmente a leitura de poemas, objeto deste trabalho, concretiza-se nesse material.

3.2 O livro didático e a leitura literária

Conforme é possível perceber, o livro didático tem enorme influência no exercício docente. Da mesma forma, conseqüentemente, tem impacto nas aulas de língua portuguesa e, portanto, na formação do leitor, de maneira geral.

Em relação, especificamente, à formação do leitor literário e à abordagem da literatura, DALVI (2013a) constata que:

[...] os livros didáticos, normalmente, apresentam retoricamente uma desmistificação, mas, ao mesmo tempo, e com ainda mais incisividade, uma decantação do literário e, particularmente, do poético, como ligados à intuição, à individualidade e à subjetividade, em desarticulação com o campo da vida. Contribui para isso a apresentação didático-conceitual da categoria de eu lírico e a promoção de autores e 'períodos literários' a objetos de veneração [...] (DALVI, 2013a, p. 90-91).

Pode-se observar, dessa maneira, que a abordagem feita pelos livros didáticos dos textos literários e de seus autores não contribuem, geralmente, para a realização

de uma leitura libertária e, conseqüentemente, para a formação de leitores críticos e autônomos, como prevê o *Currículo* (SÃO PAULO, CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 35). Pelo contrário, os manuais didáticos, em geral, parecem recorrer a uma “fórmula” sempre semelhante no que diz respeito à apresentação de textos e autores literários.

No tocante à poesia, particularmente, de acordo com a observação acima de DALVI (2013a), o livro didático parece, muitas vezes, apresentar poemas e poetas como pertencentes a uma “realidade paralela”, externa ao “mundo real” dos estudantes. Esse tipo de apresentação, certamente, não estimula os alunos a entrarem em contato com a poesia e sua linguagem peculiar, mas, antes, afasta-os do interesse em um tipo de expressão tão familiar à natureza humana.

Outra crítica que se pode perceber relaciona-se ao “ensino de literatura”. Tradicionalmente, as “aulas de literatura” são, na verdade, aulas de historiografia ou periodologia literária, principalmente no Ensino Médio, época em que os alunos estudam a literatura de forma sistematizada (REZENDE, 2013a, p. 101).

É preciso reconhecer que expor a história da literatura, bem como sua contextualização social, política e cultural, não é ensinar literatura. Nesse tipo de “ensino de literatura”, o que predomina é a centralidade do debate sobre o contexto histórico e as características ligadas às “escolas literárias” e um papel secundário dado ao texto literário em si. Esse formato de “ensino de literatura”, porém, não estimula, realmente, a formação de leitores literários. E o livro didático tem contribuído para essa distorção, devido ao distanciamento entre vida e literatura, bem como à forma como são apresentados os “períodos literários”.

Além disso, outro aspecto importante a se discutir é que o livro didático, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, ao propor atividades de leitura literária e definir, nos manuais do professor, “interpretações adequadas” em relação aos textos literários, exerce uma espécie de controle da leitura a ser realizada. Geralmente, esse controle vincula-se a fatores comportamentais dos alunos, instruindo-os a agirem da maneira considerada “adequada socialmente”. Em trabalho destinado a analisar atividades de leitura literária em livros didáticos do Brasil e de Portugal, Marta PINHEIRO (2006) observa:

Pelo que foi analisado nos dois livros didáticos, pode-se afirmar que a literatura é reduzida a um dispositivo que tem como objetivo orientar os indivíduos a se comportarem de determinada maneira na escola e na

sociedade. Isso costuma ser realizado através do controle da ficção e, conseqüentemente, da recepção. O texto literário ou é interpretado como uma reprodução do mundo real, ou deste é bastante aproximado. Os personagens e situações costumam servir como referência de comportamento para os alunos (PINHEIRO M, 2006, p. 276).

Dessa forma, percebe-se que é necessária uma modificação nas formas com que se realiza a leitura literária em sala de aula, sobretudo no que diz respeito às leituras “sugeridas” pelos livros didáticos. A leitura literária, principalmente a de poesia, em razão de sua linguagem polissêmica, não pode limitar-se a interpretações consideradas adequadas, de acordo com o manual do professor, nem a atividades que direcionam a interpretação do texto a aspectos que se destinam a regular o comportamento dos adolescentes.

Nesse sentido, é preciso que a leitura do estudante seja respeitada, e não desautorizada pelo docente ou pelo manual didático, procedimento que apenas afasta esse aluno do interesse pela leitura literária de poemas ou de qualquer outro gênero.

No entanto, conforme já se destacou anteriormente, não se trata de aceitar qualquer leitura ou de validar a distorção do texto lido, mas, sim, de

[...] instituir a experiência ou vivência de leitura literária, bem como a constituição de sujeitos leitores, como fundantes ou inerentes (também) ao ensino de literatura (algo que, de nossa perspectiva, não poderia acontecer em separado dessas experiências, vivências ou constituições subjetivas) [...] (DALVI, 2013a, p. 68).

Assim, é preciso que se analisem as atividades de leitura literária presentes nos livros didáticos, mas também que, eventualmente, sejam propostas possíveis modificações nessas atividades, a fim de que se possa, efetivamente, promover a constituição do sujeito leitor, e não apenas a reprodução de leituras “apropriadas”, que não contribuirão para a formação de leitores autônomos e críticos.

3.3 Análise do livro didático *Português: linguagens*, do 9º ano do EF

Conforme se viu, devido ao PNLD, o livro didático é material que exerce grande presença e influência no dia a dia das escolas públicas brasileiras. O mesmo ocorre no Estado de São Paulo, o qual é o maior destinatário de livros didáticos oferecidos pelo *Programa*, de acordo com dados do PNLD de 2017 (BRASIL, 2018).

Dentro desse contexto, ao se analisar os dados estatísticos do PNLD 2017, o livro didático *Português: linguagens*, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, revela-se a coleção com maior distribuição para os anos finais do Ensino Fundamental. Essa enorme distribuição, em todo o território brasileiro, reforça, ainda mais, a importância de se analisar a maneira como a leitura de poemas é tratada na mencionada coleção. É possível observar os números referentes à distribuição do livro *Português: linguagens*, no PNLD de 2017, em todo o Brasil. Chama a atenção a enorme preferência dessa coleção em comparação às coleções escolhidas em segundo e terceiro lugares (ANEXO C).

No tocante à promoção da leitura literária de poemas, escopo deste trabalho, verifica-se que o livro *Português: linguagens, 9º ano*, de forma bastante diversa dos *Cadernos do Aluno* do 9º ano do EF, oferece muitas oportunidades de leitura de poemas.

Após a observação da frequência com que a leitura de textos do gênero lírico é oferecida ao longo do manual didático, verificou-se a presença de 46 oportunidades de leitura de poemas, letras de canção ou excertos desses gêneros. Além disso, ainda verificaram-se um pensamento de John Lennon (p. 37), apresentado em versos, e três minicontos, de autoria de Marcílio França Castro, Arthur Nestrovski e Luiz Ruffato (p. 112). Caso se considere, também, essas leituras como chances de leitura do gênero lírico, devido à forma concisa e ao trabalho peculiar com a linguagem, são, pelo menos, 49 oportunidades de leitura de poemas.

Assim, pode-se perceber a grande presença de poemas ao longo do livro didático. No entanto, no levantamento feito, chama a atenção um trecho do livro dedicado especificamente ao estudo de poemas. Em uma seção denominada *Para escrever com expressividade*, que, segundo orientações do manual do professor, destina-se a tratar “de aspectos expressivos da língua, como, por exemplo, a versificação, o discurso citado, etc.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, MP, p. 302), o livro dedica-se, ao longo de cinco páginas, exclusivamente ao estudo do poema.

A primeira leitura proposta por essa seção é do soneto *Amor é fogo que arde sem se ver*, de Luís Vaz de Camões.

Para escrever com expressividade

O VERSO E SEUS RECURSOS MUSICAIS

É comum em poemas o emprego de recursos como metáforas, metonímias, polissíndetos, anáforas, antíteses, etc. Outros recursos também presentes com frequência em poemas são a métrica, a rima e o ritmo. O procedimento de compor um texto em versos é chamado de **versificação**.

Leia este poema, de Luís de Camões:

Amor é fogo que arde sem se ver

Amor é fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói e não se sente;
É um contentamento descontente;
É dor que desatina sem doer;

É um não querer mais que bem querer;
É solitário andar por entre a gente;
É nunca contentar-se de contente;
É cuidar que se ganha em se perder;

É querer estar preso por vontade;
É servir a quem vence, o vencedor;
É ter com quem nos mata lealdade.

Mas como causar pode seu favor
Nos corações humanos amizade,
Se tão contrário a si é o mesmo Amor?



(In: Vera Aguiar (coord.). *Poesia fora da estante*. Porto Alegre: Projeto, 2002. p. 83.)

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2015, LD, p. 142

Antes da leitura do poema, há uma espécie de introdução em relação ao gênero. O enunciado dirige a atenção do leitor a três aspectos, basicamente, do poema: o emprego de figuras de linguagem, de maneira geral; a particularidade da estrutura dos poemas (especificamente os de forma fixa); e a definição de versificação como “procedimento de compor um texto em versos” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, LD, p. 142).

Após a leitura do soneto, são propostas três questões sobre o texto. A primeira questão refere-se à quantidade de estrofes do poema lido. A segunda pergunta solicita que se identifique quantos versos há em cada estrofe do poema. E a terceira questão pede que o aluno identifique as rimas do texto.

Ao final das questões, na mesma página do livro (p. 143), são apresentadas as definições de verso e estrofe, bem como as denominações das estrofes, de acordo

com o número de versos que apresentam. É curioso observar que as respostas para as questões 1 e 2 estão expostas nessas definições de verso e estrofe.

1. **Estrofe** é um agrupamento de versos. Quando um poema tem mais de uma estrofe, elas se separam visualmente por um espaço em branco. Quantas estrofes tem esse poema?
2. Cada estrofe apresenta um grupo de **versos**, ou seja, de linhas poéticas. Quantos versos há em cada estrofe desse poema?
3. Ao ler o poema, você provavelmente fez uma pausa no final de cada linha ou verso. Essa pausa se acentua pela **semelhança sonora** que há entre finais de versos, como **ver** e **doer** e **sente** e **descontente**. Que outros pares de palavras de final de versos apresentam semelhança sonora?

Para saber mais

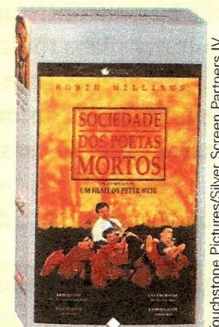
Para o leitor que se interessa pelo fazer poético, sugerimos os livros: *Cartas a um jovem poeta*, de Rainer Maria Rilke (L&PM); *A poesia — Uma iniciação à leitura poética*,

de Armindo Trevisan (Uniprom); *O que é poesia*, de Fernando Paixão (Brasiliense); *Poesia não é difícil*, de Carlos Felipe Moisés (Artes e Ofícios); *Poética — Como fazer versos*, de Vladimir Maiakovski (Global); *A poesia pede passagem — Um guia para levar a poesia às escolas*, de Elias José (Paulus); *Como ler poesia*, de José de Nicola e Ulisses Infante (Scipione). E também os filmes *Sociedade dos poetas mortos*, de Peter Weir; *O carteiro e o poeta*, de Michael Radford; e os sites:

- www.jornaldepoesia.jor.br
- <http://www.antoniomiranda.com.br/poesia-brasis/poesia-brasis.html>
- <http://www.algumapoesia.com.br/index.htm>
- <http://www.poesiaconcreta.com/>



Cena de *O carteiro e o poeta*.



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2015, LD, p. 143

Pode-se observar, assim, que o trabalho com o texto, mesmo antes da leitura do soneto, pauta-se por uma abordagem unicamente técnica do poema. O texto de Camões, um dos mais célebres e populares da língua portuguesa, não exerce papel central na proposta de leitura. Pelo contrário, o que parece ser relevante na leitura do poema é a identificação da quantidade de versos e estrofes, habilidade que deveria ser dominada pelos alunos do 9º ano há muito tempo, caso se prestigiasse a fruição de poemas ao longo de todo o EF. É interessante observar, nas questões propostas, que nem mesmo as figuras de linguagem (citadas no enunciado que abre a seção) ou os efeitos gerados por elas são discutidos.

Não se condena, aqui, o estudo de aspectos estruturantes ou linguísticos dos poemas. Na verdade, o essencial é lê-los. Entretanto, não parece ser significativa uma leitura que se limita à contagem de versos e estrofes. Sobretudo, quando se trata de um poema tão rico, o qual pode despertar entre os alunos do 9º ano, no mínimo, a percepção da natureza paradoxal do ser humano e de suas emoções e ações.

Numa abordagem puramente tecnicista do soneto de Camões, deixa-se de lado, completamente, aquilo que ele pode oferecer de melhor na formação do sujeito leitor: a identificação com aquilo que constitui o humano, suas contradições e angústias diante da própria existência. Assim, a comunhão com a humanidade, por meio da poesia, não é oferecida ao estudante, ignorando a contribuição que um poema como esse pode dar à formação, à humanização e à sensibilização do adolescente.

Nessa mesma página (p. 143), há, ainda, a presença de mais um poema. Trata-se de um haicai, da autora Roseana Murray.

Verso e estrofe

O poema “Amor é fogo que arde sem se ver” tem catorze versos.

Verso é uma sucessão de sílabas ou fonemas que formam uma unidade rítmica e melódica em geral correspondente a uma linha do poema.

Os versos organizam-se em estrofes. No poema em estudo, os versos estão organizados em quatro estrofes.

De acordo com o número de versos que apresentam, as estrofes recebem as seguintes denominações: **dístico** (dois versos); **terceto** (três); **quadra** ou **quarteto** (quatro); **quintilha** (cinco); **sexteto** ou **sextilha** (seis); **sétima** ou **septilha** (sete); **oitava** (oito); **nona** (nove); **décima** (dez).

Formas fixas

Existem poemas cuja estrutura segue um modelo de construção. Entre outros, é o caso do **soneto**, formado por catorze versos (duas estrofes com quatro versos e duas com três versos); do **haicai**, um poema de origem japonesa formado por três versos (dois pentassílabos e um heptassílabo). Veja este exemplo de haicai, da poetisa brasileira Roseana Murray:

Amor é o cais,
um veleiro se aproxima,
as águas sussurram.

(*Arabescos ao vento*. São Paulo: Prumo, 2009. p. 12.)

Métrica

A **métrica** é a medida dos versos, isto é, o número de sílabas poéticas apresentadas pelos versos. A divisão em sílabas poéticas se baseia na forma como a poesia é falada ou declamada e, por isso, nem sempre ela coincide com a divisão em sílabas gramaticais. Quando contamos o número de sílabas poéticas de um verso, fazemos a sua **escansão**.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2015, LD, p. 143

O haicai aparece como um exemplo de poema de forma fixa, em um pequeno *box*, após a citação do soneto como forma poética que segue um modelo de construção. Depois disso, não se menciona mais nada a respeito do poema. O haicai surge, então, apenas como exemplificação de texto que apresenta forma fixa, com número de versos e de sílabas poéticas pré-determinado. Não há, portanto, nenhum estímulo para que seja realizado qualquer tipo de interpretação por parte do aluno.

O poema, de Roseana Murray, declara: “Amor é o cais, / um veleiro se aproxima, / as águas sussurram.” Observa-se, no primeiro verso, a metáfora do amor como o cais, isto é, como um local seguro, um porto a se atracar após a navegação. O segundo verso afirma, criando um tom de expectativa, que “um veleiro de aproxima”. Assim, cria-se a imagem de uma presença a surgir no “cais”, um “veleiro”, como um sentimento silencioso trazido pelo vento, a própria paixão, esperada ou não, a surgir na vida de alguém. No terceiro, e último, verso, finalmente, o anúncio do sentimento que nasceu: “as águas sussurram”, como algo que se revela suavemente, novo e definitivo.

Os três versos desse haikai poderiam representar uma oportunidade para que os alunos do 9º ano, que têm, em média, quatorze anos, percebessem que a poesia não se separa da vida cotidiana. Antes, a poesia revela a vida. A maioria dos adolescentes convive diariamente com questões relacionadas a relacionamentos amorosos, descoberta de paixões, expectativas e insegurança. Provocar esses alunos a perceber, no mínimo, o tema do haikai já seria uma boa maneira de estimulá-los a, talvez, interessarem-se por poesia, já que as ideias apresentadas pelo poema são tão familiares a muitos desses estudantes.

Porém, o haikai só está ali para servir como exemplo de estrutura de versos, número de sílabas poéticas e estrofes. Assim o texto literário perde totalmente a centralidade que deveria ter, sobretudo quando se pensa em um espaço dedicado à poesia, o que esvazia o sentido do poema naquele contexto e, pior, não estimula a leitura de outros poemas, já que não há conexão com a realidade do leitor.

Em relação ao haikai, não se nega a validade do estudo de aspectos formais dos poemas, porém se coloca o questionamento a respeito da formação do leitor de poesia. Ora, se o objetivo da leitura do texto literário é formar leitores de literatura, não parece adequada a análise puramente formal do poema, principalmente a alunos do 9º ano.

Ao tratar da função social da poesia, Hélder PINHEIRO (2018) afirma que

A experiência que o poeta nos comunica, dependendo do modo como ela é transmitida ou estudada, pode possibilitar (ou não) uma assimilação significativa pelo leitor. O modo como o poeta diz – e o que diz – ou comunica sua experiência permite um encontro íntimo entre leitor-obra que aguçará as suas emoções e sua sensibilidade (PINHEIRO H., 2018, p. 17-18).

Entende-se, dessa forma, que o tratamento dado ao haicai, assim como ao soneto de Camões, em nada favorece a formação de leitores de poemas, uma vez que não são significativas para o aluno. A análise de questões formais é importante. Mas ainda mais importante, do ponto de vista da formação do leitor literário, nessa etapa da escolarização, seria o estímulo à formação estética e reflexiva diante dos poemas. A escolha dos poemas é interessante, contudo a abordagem unicamente formal faz com que se perca uma oportunidade de incentivo à formação de leitores do gênero lírico.

Após um trecho no qual se comparam a divisão silábica gramatical e a divisão silábica poética de um verso do soneto de Camões e expõem-se as denominações dos versos, de acordo com seu número de sílabas poéticas, apresenta-se mais um poema, na página 144, de Pablo Neruda, na tradução de Thiago de Mello.

Compare a divisão silábica gramatical com a divisão silábica poética de um verso do poema de Camões que você leu:

Divisão silábica gramatical

É | so | li | tá | rio | an | dar | por | en | tre | a | gen | te
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

Divisão silábica poética

É | so | li | tá | rio an | dar | por | en | tre a | gen | te
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Como se observa, na divisão silábica poética, a 5ª sílaba é formada pela união das sílabas gramaticais **rio** e **an**, e a 9ª sílaba, pela união das sílabas gramaticais **tre** e **a**. Essa união de sílabas ocorre sempre que há o encontro de duas vogais átonas. Além disso, na divisão silábica poética, a contagem é feita até a última sílaba tônica do verso — nesse caso, a sílaba **gen** da palavra **gente**.

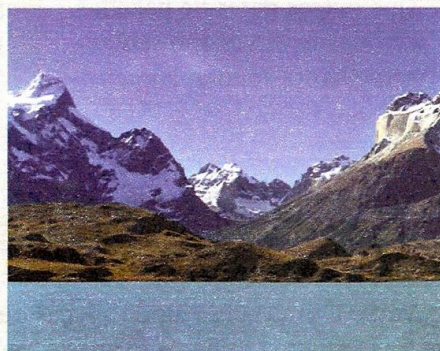
De acordo com o número de sílabas poéticas que apresentam, os versos recebem as seguintes denominações: **monossílabo** (uma sílaba), **dissílabo** (duas), **redondilha menor** (cinco), **redondilha maior** (sete), **decassílabo** (dez), **alexandrino** (doze), etc.

No século XX, os poetas modernos criaram o **verso livre**, que não obedece a nenhuma regularidade quanto ao número de sílabas. Observe os versos livres deste poema do poeta chileno Pablo Neruda:

Minha vida e minha poesia transcorreram como
um rio americano, como uma torrente de águas do Chile,
nascidas na profundidade secreta das montanhas austrais,
dirigindo sem cessar para uma saída marinha o movimento
de suas correntes.

Minha poesia não rechaçou nada do que pôde trazer em
Seu caudal; aceitou a paixão, desenvolveu o mistério,
E abriu passagem entre os corações do povo.

(*Presente de um poeta*. Tradução de Thiago de Mello. São Paulo: Vergara&Riba, 2003. p. 77.)



Como se pode observar, o texto surge, dessa vez, como um exemplo de poema em versos livres, opondo-o à regularidade da métrica, estudada anteriormente. Novamente, embora escrito pelo mais renomado poeta chileno, ganhador do Nobel de Literatura em 1971, não é suscitada nenhuma questão a respeito do teor do poema, nem mesmo para apresentar o tema do texto ou alguma informação a respeito do autor.

No entanto, esse poema expõe outra tendência fundamental dentro da produção poética de muitos autores: o tema social. Ao longo do texto, o eu lírico revela uma fusão entre vida e poesia, como um rio “dirigindo sem cessar [...] o movimento de suas correntes”. A figura do poeta parece, dessa maneira, misturar-se, profundamente, à própria geografia do seu lugar de origem, unificando-se nela. A questão da influência do meio sobre o indivíduo poderia funcionar como um modo de provocar os alunos, dentro de uma proposta de leitura literária do poema.

Mais ainda, os três últimos versos, que revelam a entrega total diante daquilo que a poesia pôde oferecer ao poeta, alcançando, ao final, “os corações do povo”, oferecem uma oportunidade de instigar os alunos a interpretar toda a polissemia do poema, uma vez que se trata de uma linguagem tão profícua.

Nesse momento, a leitura subjetiva poderia contribuir, no sentido de permitir que o adolescente pudesse atribuir os significados mais pertinentes ao seu universo, sem extrapolar os limites do texto. Sobre esse equilíbrio, ROUXEL (2013) afirma:

Se é conveniente encorajar a leitura subjetiva, é também conveniente ensinar os alunos a evitarem uma subjetividade desenfreada, fonte de delírio interpretativo. O problema da liberdade do leitor e dos limites da interpretação deve ser abordado em classe, mesmo que isso pareça ambicioso (ROUXEL, 2013, p. 22).

Evitando a “subjetividade desenfreada”, mas sem impor uma leitura considerada “correta”, os alunos poderiam experimentar um instante de catarse, reconhecendo-se na “poesia”, em seu “caudal”, na “paixão” e no “mistério”, até chegar ao outro, movimento natural da própria vida. Dessa maneira, talvez, a formação do leitor de poemas e, sobretudo, do sujeito leitor poderia ser viabilizado, uma vez que a linguagem poética seria reconhecida na própria dinâmica da vida. Todavia, tudo o que se destaca sobre o poema de Neruda é a utilização de versos livres.

É interessante registrar que, após a leitura do texto de Pablo Neruda, são propostos exercícios de escansão dos dois últimos versos do soneto *Amor é fogo que*

arde sem se ver, lido anteriormente, a fim de se identificar o número de sílabas poéticas e denominar o tipo de verso utilizado por Camões. O terceiro, e último, exercício solicita que o aluno determine se o poema é um soneto italiano ou não, de acordo com a definição do próprio enunciado da questão. O estudo do soneto de Camões é retomado, porém, mais uma vez, analisam-se apenas aspectos formais do texto.

EXERCÍCIOS

1. Faça a escansão dos dois últimos versos do poema “Amor é fogo que arde sem se ver”.
2. Considerando o número de sílabas poéticas desses versos, responda: Que nome recebe esse tipo de verso?
3. O soneto italiano é um tipo de composição formado por catorze versos decassílabos, dispostos da seguinte forma: 1ª e 2ª estrofes: quatro versos em cada uma; 3ª e 4ª estrofes: três versos em cada uma. O poema de Luís de Camões é um soneto italiano?

Rima

A rima é um recurso musical baseado na semelhança sonora das palavras no final dos versos (rima externa) e, às vezes, no interior dos versos (rima interna). Observe as rimas nestes versos da 1ª estrofe do poema “Amor é fogo que arde sem se ver”.

Amor é fogo que arde sem se ver;	A
É ferida que dói e não se sente;	B
É um contentamento descontente;	B
É dor que desatina sem doer;	A

144

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2015, LD, p. 144

Após os apresentados acima, ainda na página 144, expõe-se o conceito de rima, utilizando-se, como exemplo, a primeira estrofe do soneto de Camões. No início da página 145, depois de apresentar o esquema de rimas da primeira estrofe do soneto, são apresentadas as definições de rimas interpoladas, alternadas ou cruzadas e emparelhadas, bem como de versos brancos.

Logo depois, são propostos novos exercícios. As questões pedem que os alunos façam o esquema de rimas da segunda, terceira e quarta estrofes do poema *Amor é fogo que arde sem se ver* e, depois, que definam que tipo de rima foi empregado nas duas primeiras estrofes. Esses são os últimos exercícios da seção que exploram o poema de Camões.

Indicando com a letra A os versos terminados em **-er** e com a letra B os versos terminados em **-ente**, temos o esquema de rimas ABBA.

Note que o primeiro verso rimou com o quarto verso e o segundo, com o terceiro. Quando isso ocorre, as rimas são **interpoladas**. Quando o esquema é ABAB, as rimas são **alternadas** ou **cruzadas**; quando é AABB, as rimas são **emparelhadas**.

Os versos que não apresentam rimas entre si são chamados de **versos brancos**.

EXERCÍCIOS

1. Usando letras diferentes para indicar sons diferentes, faça o esquema de rimas da segunda, terceira e quarta estrofes do poema “Amor é fogo que arde sem se ver”.
2. Que tipo de rima o poeta empregou nas duas primeiras estrofes?

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2015, LD, p. 145

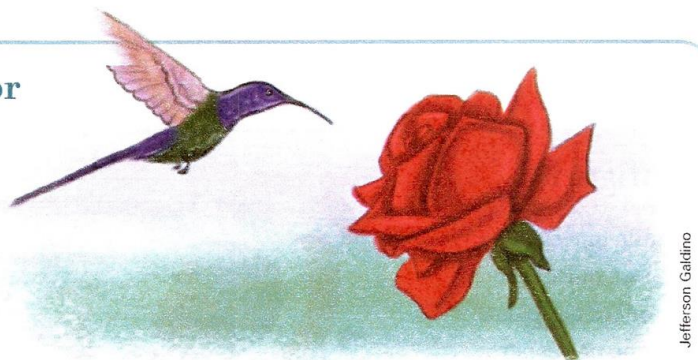
É importante destacar que foram propostas oito atividades referentes ao soneto *Amor é fogo que arde sem se ver* e que nenhuma sequer chegou a questionar a leitura realizada pelos alunos. O fato denota, no mínimo, o abandono da leitura literária (e do envolvimento dos estudantes na leitura) em favor da análise técnica do ilustre poema de Camões.

Após esses exercícios sobre o poema de Camões, o livro didático propõe mais uma atividade, envolvendo a leitura de um trecho do poema *Fábula – o pássaro e a flor*, de Castro Alves. A atividade solicita que o aluno, depois de ler o excerto do texto, faça o esquema de rimas empregado no poema. Esse é o único exercício envolvendo a leitura do poema de Castro Alves.

3. Leia estes versos, de Castro Alves:

Fábula — o pássaro e a flor

Era num dia sombrio
Quando um pássaro erradio
Veio parar num jardim.
Aí fitando uma rosa,
Sua voz triste e saudosa.
Pôs-se a improvisar assim.
[...]



Jefferson Galdino

(O navio negreiro e outros poemas. São Paulo: Saraiva, 2007. p. 81.)

Usando letras diferentes para indicar sons diferentes, faça o esquema de rimas do poema.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2015, LD, p. 145

Aqui, chama a atenção a escolha e a ausência de qualquer contextualização sobre o poema, que não é nem mesmo reproduzido integralmente. A atividade reproduz apenas a primeira estrofe do poema, que é bem mais longo e propõe um diálogo entre o pássaro, metáfora do poeta e da liberdade, e a flor, enclausurada e fadada a permanecer sempre no mesmo lugar. Dessa forma, além do aspecto formal do esquema de rimas, a leitura literária do poema apresentado poderia provocar discussões muito mais amplas a respeito de temáticas muito comuns aos adolescentes, como, por exemplo, o equilíbrio entre a liberdade e os limites impostos.

Aliás, ao se abordar o tema da liberdade, presente no poema, já se adiantaria um debate que surgirá novamente durante o Ensino Médio, quando se estuda sistematicamente o período do Romantismo brasileiro e o autor do poema lido, Castro Alves. Assim, alguns traços característicos desse período da literatura brasileira já poderiam vir à tona, sem, contudo, apresentá-los de forma descontextualizada e automática, como costuma ocorrer no EM. Seria uma chance, portanto, de partir do texto, como objeto central da leitura literária, para a identificação de características, sem prender-se à historicidade ou a particularidades de uma “escola literária” ou outra.

Além disso, em uma proposta de leitura subjetiva do poema, os alunos poderiam ser provocados a refletir a respeito da figura com a qual mais se identificam, o pássaro ou a flor. Também seria possível abordar a questão da insatisfação e da frustração, tão comum na vida de todos. Dessa maneira, talvez, a leitura do poema representasse uma experiência significativa na vida dos estudantes do 9º ano, levando-os a interessarem-se mais pela leitura de poemas ou outros gêneros.

Na sequência da atividade de identificação de rimas do poema *Fábula – o pássaro e a flor*, ainda na página 145, o ritmo é abordado como um elemento característico do poema. A fim de exemplificar a presença desse aspecto na construção dos poemas, o livro didático reproduz um excerto do poema *A valsa*, de Casimiro de Abreu.

Ritmo

O **ritmo**, no poema, é a marcação melódica que nasce da alternância entre sílabas acentuadas e não acentuadas, isto é, sílabas pronunciadas com maior e com menor intensidade. Com sua musicalidade, o ritmo facilita a memorização do texto. Observe nos versos a seguir, do poema “A valsa”, de Casimiro de Abreu, que o ritmo criado pelas palavras sugere o ritmo dessa dança. As sílabas acentuadas (fortes) estão destacadas.

Tu, ontem	Tão falsa ,	As dores
Na dança	Corrias,	De amores
Que cansa ,	Fugias,	Que louco
Voavas	Ardente.	Senti!
C'o as faces	Contente.	Quem dera
Em rosas	Tranquila.	Que sintas
Formosas	Serena,	— Não negues ,
De vivo,	Sem pena	Não mintas ...
Lascivo	De mim!	Eu vi! ...
Carmim;	Quem dera	Valsavas.
Na valsa	Que sintas	

(*Poesias completas de Casimiro de Abreu*. Rio de Janeiro: Ediouro, s.d. p. 63.)

O ritmo é exclusividade da poesia?

Não, ele existe também na música, na arquitetura e em outras artes visuais, desde que haja uma repetição regular de determinado elemento. É o que se verifica, por exemplo, nesta cerca e em sua sombra, cujas linhas se repetem com regularidade.



145

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2015, LD, p. 145

Novamente, nenhum questionamento ou comentário é feito a respeito da leitura do poema. Porém, mais uma vez, o tema central, o sentimento de posse e o ciúme, é comum a qualquer indivíduo que já se interessou por alguém. A figura do eu lírico que se consome em dor ao ver seu amor dançar com outro é muito usual, assim como o desejo de vingança pelo sofrimento gerado. Mas o único traço destacado é a presença do ritmo, a acentuação das sílabas ao longo dos versos. Revela-se, como nos poemas anteriores, o predomínio da análise relativa ao aspecto formal sobre a leitura literária e o debate a respeito do poema.

Na página seguinte (p. 146), há a proposta de três exercícios. O primeiro apresenta um trecho do poema *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias. Essa primeira atividade solicita que os alunos façam a escansão da estrofe lida e, em seguida, verifiquem quais sílabas são acentuadas em cada verso dessa estrofe.

Como nas atividades anteriores, embora o tema da ausência e da saudade da terra natal seja tão usual, não há nenhuma referência ou proposta de discussão a respeito disso. É reproduzida apenas a primeira estrofe do poema, e mais nenhum comentário ou contextualização é feito, somente a comanda, orientando o aluno a realizar a escansão do poema e a identificação de seu ritmo.

EXERCÍCIOS

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

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

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2015, LD, p. 146

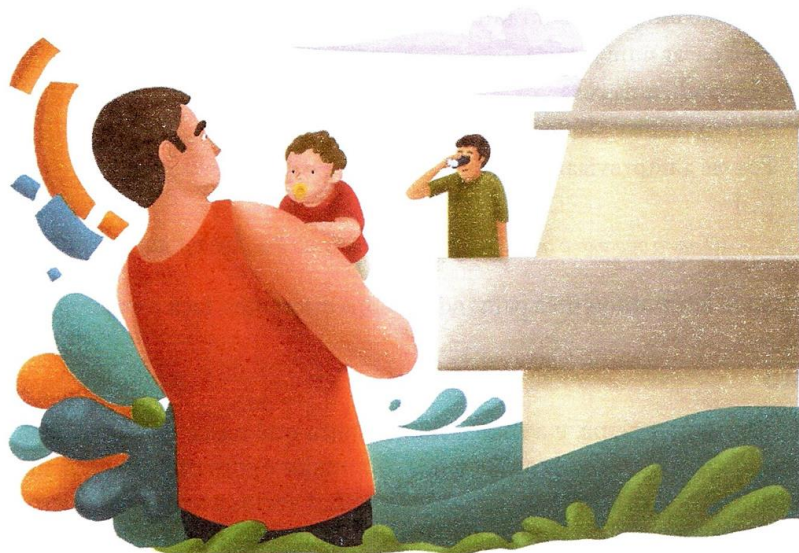
Os exercícios 2 e 3 da página 146 referem-se ao poema *Anfiguri*, de Vinícius de Moraes. A questão 2 instrui o aluno a identificar, novamente, a métrica, o esquema de rimas e o ritmo do poema. No *box* que apresenta a reprodução do poema, há uma glosa referente ao título do texto. *Anfiguri*, na explicação exposta no livro, significa “discurso ou texto literário sem sentido, sem nexo, escrito em prosa ou verso” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, LD, p. 146).

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

Anfiguri

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

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



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

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2015, LD, p. 146

2. Observe a métrica, as rimas e o ritmo do poema.
 - a) Faça a escansão de alguns versos e responda: De que tipo eles são?
 - b) Utilizando letras, esquematize as rimas empregadas no poema.
 - c) Identifique as sílabas acentuadas (fortes) em cada um dos versos.

3. O poema se intitula “Anfiguri”.
 - a) O título é coerente com o conteúdo do poema? Justifique sua resposta.
 - b) Como você caracteriza os sentimentos e as emoções do eu lírico?

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2015, LD, p. 146

Aliás, é relevante a observação de que, na seção em análise, a atividade 3 é a única que envolve questões relacionadas à leitura literária do poema, e não apenas aos aspectos formais dos textos. Assim, numa seção do LD dedicada ao estudo do poema, essa é a única atividade, estranhamente, que propõe questões relacionadas à interpretação dos alunos a respeito do poema lido.

Embora a presença de questões envolvendo a leitura dos alunos seja algo positivo, as respostas a essas questões revelam-se bastante direcionadas pela glosa já mencionada, que explica o significado do título.

Conforme é possível observar, a questão A do exercício 3 solicita que o aluno responda se o título *Anfiguri* é coerente com o conteúdo do poema e justifique sua resposta.

Nesse ponto, é relevante assinalar que o poema *Anfiguri*, de Vinícius de Moraes, expõe um eu lírico que se apresenta em um estado de contradição, o qual ele mesmo parece não compreender, como se percebe nos dois primeiros versos (“Aquilo que ouso / Não é o quero”). Não há sintonia, dessa forma, entre as ações e os desejos do eu lírico.

Esse sentimento paradoxal permeia toda a sequência do poema. Inicialmente, ainda na primeira estrofe, na contradição entre o desejo de “repouso” e a vontade do inesperado; depois, entre a posse (“Não quero o que tenho”) e seu real valor (“Pelo que custou”); o esquecimento da origem (“Não sei de onde venho”) e o destino pretendido (“Sei para onde vou”). Essas sensações contraditórias nas quais se encontra o eu lírico vão se repetindo até a conclusão do poema: homem e fera; poeta e louco; amante e pai.

Nesse sentido, embora a explicação dada pelo livro sobre o título *Anfiguri* esclareça, de certa maneira, o teor do poema, não contribui para que o aluno

aproxime-se daquilo que é expresso no texto. Segundo o dicionário *on-line Priberam*, anfiguri significa: “1. Discurso feito adrede para não ser entendido; 2. (Figurado) Peça literária ininteligível”. Já segundo o dicionário *on-line Dicio*, anfiguri significa: “Texto ou discurso sem ordem e ininteligível; bestialógico”.

Assim, a definição do título dada pelo livro didático, segundo a qual anfiguri é um “texto literário sem sentido, sem nexos”, não é compatível com as acepções encontradas. O poema de Vinícius de Moraes não apresenta conteúdo sem sentido, mas, sim, incompreensível, bestial, sem ordem, em analogia ao estado de espírito descontraído expresso pelo eu lírico.

A discussão a respeito da acepção da palavra que dá título ao texto parece pertinente caso se considere que um gênero tão negligenciado como o poema não pode receber um tratamento que tenha a tendência de afastar seus leitores, principalmente adolescentes em formação. Isso porque, na questão A do exercício 3, ao assumir que o título *Anfiguri* (cujo significado, segundo o livro didático, é “texto literário sem sentido”) é “coerente com o conteúdo do poema”, o manual não contribui para o interesse dos estudantes pelo gênero lírico.

Cabe aqui a reflexão acerca da necessária desmistificação da poesia, já feita anteriormente. DALVI (2013a) observa que os livros didáticos apresentam, no plano retórico uma desmistificação da literatura, no entanto, simultaneamente, “[...] e com ainda mais incisividade, uma decantação do literário e, particularmente, do poético, como ligados à intuição, à individualidade e à subjetividade, em desarticulação com o campo da vida” (DALVI, 2013a, p.91).

Logo na sequência, a questão B do exercício 3, na página 146, apresenta uma proposta válida diante da leitura do poema. Trata-se de uma questão de resposta pessoal, mas as orientações ao professor propõem “abrir uma discussão com a classe, pois pode haver mais de uma resposta” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, MP, p. 146).

A questão pede que os alunos caracterizem os sentimentos e emoções do eu lírico. Devido às instruções apresentadas pelo manual do professor, a condução da leitura, de acordo com essa abordagem, parece válida, pois demonstra respeito à leitura do aluno e não solicita apenas a análise de aspectos formais do poema. Porém, é importante registrar que, de toda a seção dedicada ao estudo da poesia, essa é a única atividade que realmente pode envolver os alunos como sujeitos leitores, implicados na leitura do poema.

3.4 Considerações sobre o livro didático: a distorção da poesia

A respeito da seção intitulada *Para escrever com expressividade*, do livro didático *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, LD, p. 142-146), verifica-se a ocorrência de sete poemas. Três poemas são reproduzidos na íntegra: o soneto *Amor é fogo que arde sem se ver*, de Camões; o haicai, de Roseana Murray; e *Anfiguri*, de Vinícius de Moraes. Dos outros quatro poemas, são apresentados apenas excertos: o poema de Pablo Neruda, que é de um trecho da obra *Confesso que vivi* traduzido por Thiago de Mello; trecho de *Fábula – o pássaro e a flor*, de Castro Alves; trecho de *A valsa*, de Casimiro de Abreu; e trecho de *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias.

Com exceção do soneto de Camões e do texto de Pablo Neruda, todos os poemas pertencem a autores brasileiros, alguns extremamente ligados à tradição literária (Casimiro de Abreu, Castro Alves, Gonçalves Dias e Vinícius de Moraes) e Roseana Murray, nome bastante relacionado à literatura infanto-juvenil. Além dos autores brasileiros, o livro didático apresenta Camões, poeta situado no Classicismo português, e Pablo Neruda, poeta do Modernismo chileno traduzido por Thiago de Mello.

Observa-se, nessa seleção, o forte predomínio da valorização de textos e autores consagrados pelo cânone brasileiro no estudo do gênero lírico. Além disso, percebe-se que, em todos os poemas ou excertos lidos, são explorados aspectos relacionados à métrica, ao ritmo ou ao esquema de rimas empregado, com exceção do poema de Pablo Neruda, usado como exemplo de versos livres.

De fato, nas orientações do manual o professor, sobre *Capítulos e Seções*, a seção *Para escrever com expressividade* é descrita com a finalidade de tratar “de aspectos expressivos da língua, como, por exemplo, a versificação, o discurso citado, etc. [...]” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, MP, p. 302).

Entretanto, o tratamento dedicado ao estudo dos poemas parece bastante limitante no que concerne à busca pela formação de leitores de poesia. Reduzir a leitura de poemas somente à análise de sua estrutura não condiz com o objetivo que deve permear qualquer leitura de poesia que se pretenda significativa e estimulante, sobretudo ao final do Ensino Fundamental. A análise de questões formais relativas à leitura de poemas tende, certamente, a afastar os leitores mais jovens da leitura literária.

Portanto, se o objetivo de qualquer leitura de poema é a formação de sujeitos leitores, o olhar sobre os textos apresentados numa seção dedicada ao estudo de poemas deve ser diferente. É possível que sejam abordados, ao longo das leituras, aspectos formais da construção dos poemas. Porém, restringir sua leitura a apenas esses aspectos parece castrar as possibilidades expressivas dos textos, além de não fomentar a formação dos sujeitos leitores.

Nesse sentido, ROUXEL (2013) destaca a importância de “[...] confrontar os alunos com a diversidade do literário (cujo conhecimento afina os julgamentos de gosto) [...]” (ROUXEL, 2013, p. 23). Esse confronto refere-se ao contato dos alunos com obras que apresentam tanto diversidade histórica, quanto geográfica, proporcionando-lhes diferentes olhares sobre o mundo e sobre outras culturas.

A seção analisada do livro didático revela certa diversidade na seleção dos poemas, mas não tira proveito disso ao propor questões que praticamente só contemplam a estrutura dos poemas, o que não propicia a formação de leitores. Em relação a esse ponto, ROUXEL (2013) chama a atenção ao fato de que “durante muito tempo, enfatizamos o estudo formal em detrimento do conteúdo, o que explica [...] a desafeição dos jovens pela leitura” (ROUXEL, 2013, p. 24).

Como já se mencionou diversas vezes anteriormente, o estudo de aspectos formais é relevante para a formação dos alunos. Porém, propor a leitura de um poema somente para se analisar sua estrutura, principalmente entre alunos do 9º ano, não estimula a formação de leitores literários. Isso porque qualquer tipo de leitura, sobretudo a de poemas, deve ser significativa. Como assinala Hélder PINHEIRO (2018), a experiência transmitida através do poema, dependendo do modo como a leitura é realizada, “pode possibilitar (ou não) uma assimilação significativa pelo leitor” (PINHEIRO H., 2018, p. 17). Somente a leitura significativa de um poema pode proporcionar a aproximação do estudante com o universo comunicado, favorecendo, por meio dessa aproximação, a formação do sujeito leitor.

Dessa maneira, é necessário que se revejam as propostas de leitura de poemas, sejam dos *Cadernos do Aluno*, sejam do livro didático. Em razão disso, na seção *Proposta de leitura de poemas* serão sugeridas algumas atividades que apresentem o poema como objeto central da leitura, levando em conta alguns pressupostos da leitura subjetiva no que se refere à formação do sujeito leitor.

4. Proposta de leitura de poemas

A partir das análises do *Currículo do Estado de São Paulo* (2008-2019), do *Currículo Paulista* (2019), de seus respectivos materiais didáticos de língua portuguesa do 9º ano do EF produzidos pela SEE/SP e do livro didático *Português: linguagens* do 9º ano do EF (CEREJA; MAGALHÃES, 2015), observou-se uma grande precariedade em relação à leitura literária de poemas. No âmbito dos documentos curriculares do Estado de São Paulo, percebeu-se uma espécie de incoerência entre o discurso a respeito da formação do leitor literário e o espaço que a literatura realmente ocupa em seus materiais destinados ao 9º ano do EF. Quando, em função da fragilidade citada, recorreu-se ao livro didático de língua portuguesa mais utilizado pelas escolas públicas brasileiras, verificou-se que o capítulo dedicado exclusivamente ao estudo do poema (e, por isso, analisado no capítulo 3 deste trabalho) atinha-se a aspectos formais, pouco explorando meios viáveis para se estimular a leitura de poesia entre os adolescentes.

Desse modo, este capítulo apresentará a proposta de leitura de três textos poéticos: *O tempo não para*, de Cazuzza e Arnaldo Brandão; *Perfil*, de Luiz Vitor Martinello; e, finalmente, *Subversiva*, de Ferreira Gullar. É evidente que não se pretende que as leituras propostas representem “a forma correta” de trabalhar com poesia no 9º ano do EF. Contudo, podem indicar alternativas para que o trabalho com a leitura literária de poemas se realize efetivamente entre os alunos do 9º ano, e não fique apenas nos discursos curriculares ou em fórmulas pertencentes ao estudo da estrutura dos textos.

A seleção dos três textos ocorreu de forma simples, segundo critérios já mencionados neste trabalho, como, por exemplo, a proposição de obras das quais os alunos extraíam “[...] um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas” (ROUXEL, 2013, p. 24). Além disso, os dois primeiros textos (*O tempo não para* e *Perfil*) já foram apresentados pelos materiais didáticos da SEE/SP, logo o objetivo destas propostas é apenas expor caminhos para se procurar explorar melhor os poemas, da perspectiva da leitura literária.

Quanto à leitura da letra da canção *O tempo não para*, a atividade justifica-se em razão da adoção de uma “concepção extensiva de literatura”, isto é, que não se restringe a textos “legítimos” (ROUXEL, 2013, p. 18). Por isso, embora não tenha sido escrita, de modo específico, apenas para ser lida individualmente, como se supõe ser

um poema, *O tempo não para* pode ser reconhecida como uma leitura literária de poesia, em virtude de sua qualidade estética, já bastante reconhecida no cenário brasileiro, assim como de seu autor, Cazuzza, considerado um poeta de sua geração. Essa questão será abordada com mais cuidado no momento da proposta da leitura.

Há, atualmente, no campo da leitura literária, diversas linhas de ensino de literatura, como o letramento literário ou o uso da estética da recepção. As várias correntes a fim de incentivar a formação do leitor literário parecem válidas. No entanto, na elaboração das propostas de leituras a seguir, adotou-se a perspectiva da leitura subjetiva, já que indica ser o meio mais adequado de se promover as leituras.

Uma vez que sustenta o respeito ao “leitor real” (ou “leitor empírico”), com toda a singularidade de sua história de vida e, assim, de seu modo de perceber o mundo, em oposição à noção de um “leitor modelo”, pressuposto pela própria obra literária, que exerce implicitamente um controle sobre sua interpretação, pode parecer contraditório adotar a perspectiva da leitura subjetiva na proposta de leituras a serem realizadas na sala de aula, ambiente extremamente heterogêneo. Contudo, ao se constatar a ineficiência de abordagens tradicionais da literatura no contexto da escola e no intuito de motivar a leitura literária entre os mais jovens, parece necessário lidar com a questão.

Acerca desse debate, ROUXEL e LANGLADE (2013) observam a importância dessas questões para a leitura literária:

Levar em conta as experiências subjetivas dos leitores reais – que sejam estes alunos, professores ou escritores – é fundamental para dar sentido a um ensino de literatura que se limita com muita frequência à aquisição de objetos de saber e de competências formais ou modelares (ROUXEL e LANGLADE, 2013, p. 22).

Assim, restabelecer o aluno como sujeito leitor pode indicar um meio viável para se estimular a leitura literária, pois, diante de constantes inovações das linguagens digitais e do excesso de informações disponíveis na internet, modelos tradicionais de ensino de literatura já não alcançam mais a juventude. Por isso, é preciso que a escola esteja aberta à promoção da liberdade do aluno enquanto sujeito leitor.

Evidentemente, essa liberdade permitida ao estudante como leitor literário deve ser constantemente acompanhada pela mediação do professor. Não se trata de manter a figura de autoridade do professor, nem de fixar sua leitura como a única possível ou estabelecer um controle sobre a leitura do aluno, mas de reconhecer o

professor como leitor especializado e que, dessa forma, “É também um profissional que precisa vislumbrar, em função de diferentes parâmetros (idade dos alunos, expectativas institucionais), que leitura do texto poderá ser elaborada na aula” (ROUXEL, 2013, p. 29).

Todavia, o papel do professor não deve ser o de impor uma leitura unívoca ou a “interpretação correta” do texto literário. Antes, sua função parece ser, principalmente, de mediador entre o texto e o leitor:

Sua ética profissional o impede de expor sem mediação sua própria leitura: é preciso efetuar acomodações [...] e antecipar as dificuldades dos alunos. É preciso também renunciar a algumas singularidades de sua leitura pessoal. De todo modo, diante de um público mais velho, não se exclui a possibilidade de compartilhar sua leitura, sem, contudo, impô-la (ROUXEL, 2013, p. 29).

Dessa forma, as propostas de leitura apresentadas a seguir procurarão apontar uma alternativa para a promoção da leitura literária no 9º ano do EF. As propostas serão acompanhadas de análises que poderão indicar possíveis leituras dos poemas, mas que não pretendem esgotar as possibilidades de seu entendimento, apenas preservar, de algum modo, os limites do texto. Isso porque

[...] o entretenimento e a compreensão e a interpretação do texto esperados em classe resultam de uma negociação que se espera suficientemente liberal, capaz de admitir variações que não alterem o núcleo semântico do texto, de modo a deixar aberta a polissemia (ROUXEL, 2013, p. 29).

Nesse sentido, a ideia é possibilitar o contato dos estudantes com a leitura literária de poesia, demonstrando a eles que a liberdade do leitor não implica o desrespeito ao limites do próprio texto, isto é, leitura subjetiva não significa “subjetividade desenfreada” nem “delírio interpretativo” (ROUXEL, 2013, p. 22). Dessa forma, espera-se que seja possível estimular entre os alunos a leitura de poemas, por meio de sua participação ativa no processo interpretativo e na definição, através do debate e do consenso, de um texto da classe. É com base nesses pressupostos que as propostas de leitura literária de poemas a seguir serão elaboradas.

4.1 *O tempo não para*, de Cazuzza e Arnaldo Brandão

Conforme se mencionou no capítulo dedicado aos *Cadernos do Aluno*, a canção *O tempo não para* é sugerida no *Caderno do Aluno – Volume 2* do 9º ano do EF utilizado até o final do ano letivo de 2018. Sugere-se, aqui também, a utilização da canção, como uma forma de ilustrar um caminho diferente na exploração do texto. Por isso, diferentemente do que orienta o *Caderno do Aluno – Volume 2*, antes da audição da música propõe-se a leitura e a exploração da letra de Cazuzza para, depois de se chegar ao que pode se chamar de “texto do grupo” (ROUXEL, 2013, p. 23), ouvir a canção.

A leitura e a discussão sobre o texto, antes da audição da música, justifica-se por dois motivos. O primeiro refere-se ao fato de que a construção do significado de uma canção (letra e música) envolve habilidades diferentes daquelas mobilizadas apenas na leitura, como já se comentou no segundo capítulo deste trabalho (SOUZA, 2014, p. 54). Dessa forma, uma vez que o objetivo é proporcionar a imersão dos alunos na poesia de Cazuzza, parece mais coerente explorar primeiramente o texto e suas possibilidades para, depois, ouvir a canção, sem que isso desvie a atenção dos jovens e afete em excesso a sua leitura do texto. Isso é viável, pois o convívio com alunos do 9º ano demonstra que poucos conhecem canções do período de *O tempo não para*.

Apesar de ter sido composta para ser apreciada junto com a música, a exploração da letra, antes da audição, parece não indicar uma má utilização do texto. É notório o apreço de Cazuzza pela poesia, como é possível notar nas referências existentes em suas letras, como, por exemplo, a Allen Ginsberg e Rimbaud, em *Só as mães são felizes*, composição de Cazuzza e Frejat. Além disso, mesmo que não se leve em consideração elementos externos ao texto, *O tempo não para* pode ser considerada uma obra poética, conforme se afirma também no capítulo 2 desta dissertação.

Tal observação é reforçada pelo fato de que se empregam, na construção do texto, recursos estilísticos próprios do gênero lírico, como a musicalidade, a antidiscursividade e a alogicidade. Sobretudo, a letra revela a atitude de fusão entre o sujeito e o mundo, isto é, o estado afetivo do eu lírico envolve tudo a sua volta, expressando um *eu*, o que caracteriza essencialmente o texto lírico (CUNHA, 1975). Ademais, pode-se considerar o texto poético porque contém “linguagem carregada de

significado” (POUND, 2006, p.32), que chama atenção para si mesma e exibe sua própria materialidade (EAGLETON, 2006, p. 3). Desse modo, em vista dessas características, não parece inapropriado utilizar o termo *poema* para se fazer referência à composição *O tempo não para*.

Apesar de a atividade sugerir não ouvir a música previamente, não se condena a audição da canção antes da leitura do texto ou mesmo somente a sua fruição. Todavia, devido à finalidade desta proposta, levando em consideração a perspectiva da leitura subjetiva, parece interessante realizar primeiro a leitura socializada, “[...] a fim de estabelecer o texto do grupo, objeto se não de uma negociação, ao menos de um consenso” (ROUXEL, 2013, p.23).

Assim, propõe-se nessa atividade a distribuição de uma cópia da letra de *O tempo não para* a cada aluno da classe ou a projeção do texto de modo que seja possível que todos façam a leitura. Após uma primeira leitura, já é possível levantar, com os estudantes, hipóteses e elaborações que possibilitem a reflexão sobre o texto, ancorando o processo interpretativo na leitura subjetiva (ROUXEL, 2013, p. 29).

Em relação ao seu contexto de produção, a canção *O tempo não para* foi gravada em álbum homônimo, lançado em 1988. O ano de 1988 ficou marcado no Brasil pela elaboração de uma nova Constituição Federal, a “Constituição cidadã”, que assegurava o retorno das liberdades individuais na sociedade brasileira, que, lentamente, deixava o passado de repressão do Regime Militar (1964-1985) para trás. No entanto, apesar do fim da Ditadura, a sociedade brasileira mostrava-se (como parece ser ainda hoje) com uma mentalidade conservadora.

Na época em que o álbum *O tempo não para foi gravado*, ao vivo, nos dias 15, 16 e 17 de outubro, no Rio de Janeiro, Cazuzza havia assumido ser portador do HIV e já demonstrava sinais decorrentes do vírus. Apesar de ser uma parceria com Arnaldo Brandão, a composição se realiza, portanto, num momento de muitas modificações na vida de Cazuzza, sejam essas mudanças relativas à sua vida social, sejam elas de cunho pessoal. A canção surge, por conseguinte, nessas circunstâncias da vida de Cazuzza. O poeta faleceu em decorrência da Aids no ano de 1990.

No que se refere à letra propriamente dita, em razão da necessidade de se respeitar o “direito do texto” e na medida em que o professor também se constitui como sujeito leitor, convém expor alguns comentários sobre o poema de Cazuzza, a fim de orientar a leitura que pode ser elaborada na aula. É interessante, antes, fazer a leitura da letra.

O Tempo Não Para

(Arnaldo Brandão – Cazuza)

Disparo contra o sol
Sou forte, sou por acaso
Minha metralhadora cheia de mágoas
Eu sou um cara

Cansado de correr
Na direção contrária
Sem pódio de chegada ou beijo
De namorada
Eu sou mais um cara

Mas se você achar
Que eu estou derrotado
Saiba que ainda estão rolando os dados
Porque o tempo não para

Dias sim, dias não
Eu vou sobrevivendo
Sem um arranhão
Da caridade de quem
Me detesta

A tua piscina está cheia de ratos
Suas ideias não correspondem aos fatos
O tempo não para

Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não para

Eu não tenho data pra comemorar
Às vezes, os meus dias são de par em par
Procurando agulha no palheiro

Nas noites de frio é melhor nem nascer
Nas de calor, se escolhe: é matar ou morrer
E assim nos tornamos brasileiros

Te chamam de ladrão, de bicha, maconheiro
Transformam um país inteiro num puteiro
Pois assim se ganha mais dinheiro

Optou-se pela reprodução da letra conforme ela aparece no encarte do disco*, pois a forma como ela é apresentada no álbum parece preservar um respeito maior ao poema escrito originalmente por Cazuzza. A referência à letra será feita a Cazuzza porque Arnaldo Brandão, seu parceiro na canção, é conhecido por ser um grande músico, ao passo que se sabe que Cazuzza não tocava instrumentos e, por isso, ficou famoso por sua grande habilidade como letrista. Devido a isso, embora possa não pertencer integralmente a Cazuzza, não parece injusto deduzir que a letra seja, quase que completamente, de autoria do ex-vocalista do Barão Vermelho. Não se pretende, assim, reduzir o mérito de Arnaldo Brandão, mas apenas facilitar a análise.

A começar pelo título, *O tempo não para* já revela uma noção de transitoriedade, de impermanência, pois a frase sugere um vínculo indissolúvel entre o ser humano e o tempo. É importante questionar os alunos a respeito da compreensão deles acerca do título, já que podem surgir respostas interessantes. É provável que, nesse primeiro momento, eles até estranhem a pergunta, porém algum aluno-leitor pode estabelecer, talvez, a relação do título com a questão da fugacidade das coisas, o que seria uma reflexão válida no contexto.

*Encarte do CD *O Tempo Não Para*, reedição de 2008 (ANEXO D).

Após esse primeiro questionamento sobre as possibilidades do título, o professor, leitor especialista, deve realizar, em voz alta, a leitura do texto integralmente. A oralidade é elemento importante na leitura de poemas em sala de aula, a fim de contribuir para o encantamento dos mais jovens em relação à poesia, que, na sua essência, é criada para se realizar oralmente (PINHEIRO H., 2018). Cada aluno precisa acompanhar essa primeira leitura para ter contato com o texto, e não apenas escutá-lo.

Uma vez realizada a leitura, deve-se procurar coletar hipóteses gerais sobre o poema, levantando questões, caso os alunos fiquem reticentes para apresentar suas impressões. Mesmo que algumas elaborações pareçam errôneas, de acordo com o núcleo semântico do texto, não se deve censurá-las. Pelo contrário, ROUXEL (2013) afirma que é importante acolher as proposições dos estudantes, mesmo aquelas mais errôneas ou afetivas, pois isso dará espaço às investigações.

ROUXEL (2013) afirma, ainda, que

[...] é preciso admitir que o lido se exprime em classe, que o leitorante, instância da secundariedade, não aparece imediatamente do discurso dos alunos, aparece mais durante as trocas, onde se estabelecem o(s) texto(s) da classe (ROUXEL, 2013, p.30).

Dessa forma, é na troca das impressões dos alunos a respeito da leitura que se poderá estabelecer o sujeito leitor. Mesmo que essas proposições, a princípio, pareçam equivocadas, ao acolhê-las, o professor demonstra que a postura do estudante, enquanto leitor, é legítima. Aos poucos, através de sua mediação, o professor pode demarcar os limites da interpretação, os direitos do texto, respeitando a individualidade dos alunos e conduzindo-os, através da negociação, à leitura da classe, ou seja, à leitura daquela comunidade leitora em particular.

Ao se propor o levantamento de questões sobre o poema, é interessante destacar novamente que leitura subjetiva não significa “delírio interpretativo” (ROUXEL, 2013, p. 22). Assim, tendo em mente o respeito ao texto e o respeito ao leitor, é possível dar direcionamento ao processo interpretativo.

O tempo não para é todo escrito em primeira pessoa do singular, expressando a visão de mundo do sujeito poético. Logo no seu primeiro verso, o eu lírico já revela, no mínimo, uma atitude agressiva, extrema, transgressora. A ação de “disparar contra o sol” remete a uma ideia de revolta. O sol é símbolo de luz, de calor, sem o qual não

há vida. É importante, em algum momento do debate, procurar chamar a atenção dos alunos à sonoridade desse primeiro verso. O emprego de quatro consoantes oclusivas, somado ao sentido da expressão, reforça a ideia de disparo. CANDIDO (2006) demonstra, ao analisar os efeitos dos fonemas no poema, que essas consoantes indicam a “[...] ideia de choque [...]. Expressam ou ajudam a sugerir um ruído seco repetido [...]” (CANDIDO, 2006, p. 55). Assim, é possível destacar a relevância da sonoridade na construção do sentido do poema e despertar nos estudantes a percepção de um fenômeno típico da linguagem poética, enriquecendo seu repertório sobre o tema.

Ainda sobre a primeira estrofe, o disparo contra o astro não é qualquer um. Trata-se de uma “metralhadora cheia de mágoas”, como se vê no terceiro verso. O sujeito que se expressa no poema demonstra, portanto, diante da própria vida, uma revolta extrema, que poderia ser atribuída a um excesso de mágoas. Apesar disso, o eu lírico se apresenta como uma pessoa comum (4º verso), sem justificativas a dar (2º verso).

No início da segunda estrofe, expõe-se a origem da revolta e das mágoas. O sujeito poético é alguém que parece viver ao avesso das convenções, o que gera cansaço. Viver contrário às convenções (versos 5 e 6) não traz a tradicional recompensa, o “pódio” ou o “beijo de namorada” (versos 7 e 8). Novamente o eu lírico se mostra alguém comum, apenas “mais um cara” (9º verso).

Na terceira estrofe, tem início uma reação em face da situação exposta anteriormente. O sujeito poético afirma que, apesar de sua condição, não deve ser considerado alguém derrotado, pois o fim ainda não chegou. Neste ponto, a imagem dos dados rolando (verbo no gerúndio) corresponde, de certa maneira, à ideia central: o tempo não para. Parece pertinente, conforme ocorrer o debate, destacar essa relação existente na linguagem do poema, entre a imagem construída e seu conceito (mesmo que imperfeito) correspondente.

Caso haja a oportunidade de aprofundar um pouco mais o aspecto sonoro do poema, é válido observar que os versos 10 e 13 apresentam o mesmo número de sílabas poéticas e, embora não apresentem exatamente uma rima, contribuem para o ritmo do poema, da mesma forma que a rima derrotado/dados, nos versos 11 e 12. Mas essa observação deve ser feita apenas se o debate permitir, já que o intuito da leitura não é analisar aspectos formais do texto. Isso dependerá, é claro, do nível da participação e das elaborações dos alunos.

Na quarta estrofe, o eu lírico segue apresentando sua persistência diante das dificuldades. Sua sobrevivência não depende da caridade daqueles que o detestam. O verso 16, “Sem um arranhão” (o terceiro da quarta estrofe), sugere ao leitor que a caridade da qual o sujeito poético fala não é amorosa, mas, sim, daninha e, por isso, falsa. Nesses versos, pode-se chamar a atenção para ao contraste existente na ideia de sobreviver, sem se ferir, à caridade, pois ela origina-se de quem detesta o eu lírico. O trecho pode servir para ilustrar uma característica típica do gênero lírico: a ausência de compromisso entre a poesia e a lógica. É a linguagem, em liberdade, expressando a fusão entre os mundos exterior e interior do poeta.

A quinta estrofe corresponde ao refrão da canção. Na reprodução utilizada aqui, ela aparece apenas uma vez, como no encarte do álbum. Nesse trecho, o sujeito poético dirige-se diretamente a um interlocutor, cuja hipocrisia é revelada. O eu lírico afirma que a piscina, símbolo de lazer e status do interlocutor, “está cheia de ratos” (verso 19), sugerindo a sujeira e a podridão daquele ambiente. Aponta-se, ainda, a incoerência entre o pensamento e as ações do interlocutor (verso 20), retornando depois à ideia de que o tempo não para (verso 21).

A sexta estrofe (versos 22, 23 e 24) apresenta imagens que apontam para uma concepção cíclica da história, sugerindo o retorno das coisas em geral. É interessante provocar os alunos a perceberem a força da imagem no poema. A figura de “[...] um museu de grandes novidades” novamente desrespeita a lógica, criando uma imagem que traduz a ideia de ciclo expressa na sexta estrofe. As imagens, como já se notou em relação à poesia, não representa apenas um ornamento, “mas elementos viscerais da expressão” (CANDIDO, 2006, p. 112). Assim sendo, é relevante destacar sua presença e sua força expressiva em *O tempo não para*, já que o objetivo aqui é, principalmente, estimular os estudantes a ler poesia. É interessante notar, nos versos 23 e 24, a presença da forma verbal “vejo”, o que denota a semelhança do eu lírico com poetas visionários, como William Blake e Arthur Rimbaud. Essa estrofe fecha com a repetição do verso que dá nome ao poema: “O tempo não para” (verso 24).

A sétima estrofe abre com a retomada da ideia de um eu lírico transgressor diante das convenções sociais e que, assim, realiza suas comemorações sem prender-se ao calendário habitual (verso 25). Porém, apesar de sua condição avessa à sociedade, mostra-se, mais uma vez, persistente, através da imagem, retirada da expressão popular, de “procurar agulha no palheiro” (verso 27), que revela as dificuldades enfrentadas frequentemente, em dias “de par em par” (verso 26).

A oitava estrofe apresenta situações extremas, através das quais alguém “se torna brasileiro”. Assim, revela-se um elemento novo no poema, a ideia da construção de uma identidade brasileira, que ocorre, segundo o eu lírico, por meio de vivências extremas: frio/calor (versos 28 e 29), nascer/morrer (verso 29). É possível, a depender dos rumos do processo interpretativo, visto que não é o objetivo da leitura, destacar o uso da antítese, empregada para acentuar as condições extremas nas quais se forma um brasileiro.

Embora a nona (e última) estrofe pareça dirigir-se a alguém, a impressão que fica é a de que o eu lírico fala de si mesmo. O verso 30 demonstra, dessa forma, as tentativas de ofensa dirigidas ao próprio eu lírico. Parece haver uma tentativa, através de termos impregnados de preconceito (*bicha* e *maconheiro*), de desqualificá-lo moralmente, de acordo com valores sociais conservadores, com exceção de *ladrão*, claro. Entretanto, utilizando o sujeito indeterminado, o eu do poema revela que quem desqualifica o país e a sociedade brasileira são aqueles que mantêm o status quo, a moral tradicional e o conservadorismo. Todo esse desrespeito e toda essa falha ética provêm daqueles que estão no poder, já que pretendem ganhar “mais dinheiro”, o que pressupõe que já estão lucrando com a inversão de valores éticos e morais.

Assim, o último verso parece revelar de vez a quem o eu lírico de *O tempo não para* se dirige: seu interlocutor são aqueles que pertencem à elite financeira do país e que pretendem, em nome de um lucro maior, promover a desordem no Brasil. Para isso, utilizam-se da manutenção do poder, marginalizando aqueles que pretendem transformar os costumes e os valores sociais. Essa elite lança mão, porém, de seus valores morais discriminatórios e conservadores, que patrocinam a destruição e a exclusão daqueles que são considerados, de acordo com seus próprios parâmetros morais, “diferentes” e, por isso, não merecedores de respeito.

Portanto, essencialmente, *O tempo não para*, composição de Cazuzza e Arnaldo Brandão, expressa o ponto de vista de um eu lírico que, embora marginalizado, persiste em sua condição de transgressor, desafiando a lógica vigente. Visionário, o eu lírico anuncia o retorno do passado, e talvez seja o que ocorre atualmente, no Brasil e no mundo em geral, com o recrudescimento de ideias conservadoras e ultrapassadas. O poema revela, fundamentalmente, a expressão da própria imagem do artista que desobedece as normas sociais de conduta, o suposto bom gosto das elites e nega os valores morais conservadores, nocivos à sociedade, pois desrespeitam a diversidade, seja ela de que natureza for.

Da perspectiva da leitura subjetiva, a leitura do poema (e eventualmente a audição da música) pode se pautar por essas ideias, que parecem representar o núcleo semântico do texto, preservando o respeito à composição. Contudo, essa é a visão de um sujeito leitor, e, além disso, como já se mencionou, é necessário aceitar todas as participações dos alunos, estimulando-os a refletir sobre o texto e definindo, dentro do possível, a leitura da classe, resultante do consenso entre os sujeitos leitores ali presentes. Somente após esse procedimento é que se deve aprofundar os comentários sobre o poema apresentados nessa proposta.

4.2 Perfil, de Luiz Vitor Martinello

De acordo com o que já se observou no capítulo 2 deste trabalho, dedicado à análise dos materiais didáticos elaborados pela SEE/SP, *Perfil*, de autoria do poeta bauruense Luiz Vitor Martinello, revela-se como a única proposta de leitura de poema, seja nos novos “caderninhos” produzidos sob a vigência do *Currículo Paulista* (2019), seja nos materiais relativos ao *Currículo do Estado de São Paulo* (2008-2019).

A leitura do poema, presente no material do 4º bimestre do 9º ano do EF (2019), explora algumas questões interessantes a respeito do texto. Porém, como se percebe na análise realizada no segundo capítulo, o texto não se revela como o centro da atividade, uma vez que outros aspectos, não pertencentes à leitura literária, acabam sendo trabalhados, como, por exemplo, a intertextualidade e o uso dos parênteses. Não se nega a importância do estudo desses elementos da língua portuguesa, entretanto entende-se, como já se afirmou anteriormente, que, no caso do trabalho com leitura literária, o texto deve ser o centro da análise, para que não se torne, como é muito comum nas aulas de língua portuguesa, apenas um meio de se estudar outras questões, e não a literatura, com todas as suas possibilidades.

Em função disso, será sugerida a leitura de *Perfil*, utilizando-se, para isso, a perspectiva da leitura subjetiva, a fim de incentivar a instauração do aluno como sujeito leitor, alguém que pode expressar-se livremente sobre a leitura, sem que tenha seu ponto de vista tolhido por manuais didáticos ou pela própria figura do docente. Novamente, como se fez na leitura de *O tempo não para*, será apresentada uma análise do poema para que sirva de referência, já que a leitura subjetiva, como já citado antes, não significa “subjetividade desenfreada” (ROUXEL, 2013, p. 22). Em

vista disso, ressalta-se que a leitura exposta a seguir deve servir apenas como um guia, um parâmetro em relação aos significados que podem ser suscitados a partir da exploração do poema.

Convém comentar aqui, antes da proposta de leitura, que o poema, apresentado no “caderninho” do 4º bimestre (2019) do 9º ano e analisado no capítulo 2 deste trabalho, foi modificado pelo autor na publicação da compilação de sua obra poética, *S’obras poéticas: poesia revisitada* (2019). Em sua nova versão, *Perfil* passou a ter três estrofes, em vez de duas apenas. Acrescentou-se também um novo verso (“curtindo o *facebook*”), uniram-se os versos 5 e 6 da versão anterior e retirou-se o artigo definido “o” do último verso. Apesar de não apresentar muitas alterações, a nova versão do poema deixa explícita a referência ao uso de redes sociais, representadas no texto pelo *Facebook*, fato que já modifica bastante a leitura do poema, uma vez que especifica a ação praticada pelo adolescente retratado pelo eu lírico. Desse modo, o poema ficou conforme a reprodução abaixo.

Perfil

dezessete anos, olhos verdes
e, embora tenha esparadrapo na gaveta
tem medo de quebrar a cara

e fica lá o dia todo com seu celular nas mãos
curtindo o *facebook*

(é todo seu horizonte)

(MARTINELLO, 2019, p. 252)

O título do poema, *Perfil*, embora pareça bastante simples, pode despertar entre os alunos alguma evocação a respeito de suas próprias realidades. Por isso, é válido questionar se a simples palavra “perfil” lembra algo familiar aos estudantes. É possível que alguns alunos lembrem-se dos perfis utilizados comumente em redes sociais, já que se trata de uma geração muito ligada ao uso dessas redes. Após colher as eventuais respostas dos alunos, realiza-se a leitura do texto. Caso algum estudante

queira colaborar lendo o poema em voz alta, melhor ainda, pois aquele que lê o texto em voz alta já experimenta uma forma de apropriar-se dele (ROUXEL, 2013).

Perfil, em sua nova versão, é estruturado em três estrofes. A primeira contém três versos; a segunda, dois; a terceira, e última estrofe, tem apenas um verso. Os seis versos do poema não apresentam métrica regular nem rimas. Enquadra-se, assim, numa linhagem herdada do Modernismo. Como o próprio autor afirma, na apresentação da coletânea de sua obra poética, três poetas o deslumbraram especialmente: Bandeira, Drummond e Quintana (MARTINELLO, 2019).

É interessante comentar rapidamente sobre o autor de *Perfil*. O poeta iniciou suas publicações em 1978, apresentando seus poemas em carimbos, à semelhança do que ocorria, por exemplo, no Rio de Janeiro, com a *Geração Mimeógrafo*. Apesar de se declarar “um poeta de aldeia” (MARTINELLO, 2019, p. 14), Luiz Vitor Martinello já teve um poema seu envolvido em polêmica nacional. O livro didático *Reflexão e Ação* (Editora do Brasil), de Marilda Prates, que havia transcrito versos do poema *Final Feliz, Natal!* (ANEXO E), do livro *Os anjos mascam chiclete* (1983), chegou a ser queimado na cidade de São Carlos, o poema foi rasgado na televisão pelo apresentador Flávio Cavalcanti, entre outros episódios bizarros.

Voltando ao poema *Perfil*, o primeiro verso apresenta um caráter descritivo (“dezessete anos, olhos verdes”). A abertura do texto revela, dessa forma, uma imagem que pode ser atribuída a um(a) adolescente que, aparentemente, além da juventude, tem também outro atributo geralmente considerado interessante (“olhos verdes”). Essa primeira caracterização evoca a imagem de alguém que desfruta, ao mesmo tempo, de juventude e de, supostamente, boa aparência física, elementos relacionados normalmente a atributos positivos.

O segundo e o terceiro versos, porém, revelam uma quebra desses atributos positivos do(a) adolescente. A conjunção “e”, que abre o segundo verso e que normalmente denota a ideia de adição, assume, nesse trecho, uma carga adversativa. O(A) adolescente é jovem e atraente, porém “tem medo de quebrar a cara”. O segundo verso reforça a ideia de contraste entre o primeiro e o terceiro, pois afirma que o adolescente em questão tem “[...] esparadrapo na gaveta”, isto é, recursos para cuidar de si mesmo. O conectivo concessivo “embora”, no início do segundo verso, ressalta essa ideia.

Assim, o poema apresenta o seguinte movimento: alguém, que possui características positivas, tanto no aspecto físico (“dezessete anos, olhos verdes”),

quanto no aspecto emocional (“esparadrapo na gaveta”), revela um receio, característica negativa no contexto do poema. O jovem descrito no texto “tem medo de quebrar a cara”, expressão que denota receio da frustração e, por isso, uma limitação diante das possibilidades e dos riscos de viver experiências.

Após os três primeiros versos, que expõem a imagem do(a) adolescente sobre o qual se fala, o quarto verso apresenta a consequência desse receio vivido pelo jovem. Trata-se de uma espécie de autoexclusão, já que o quarto verso (“e fica lá o dia todo [...]”), em função do uso do advérbio *lá*, indica distância do eu lírico em relação à figura descrita. Essa distância parece se prolongar, pois o verbo empregado (“fica”) expressa a ideia de estado, que se soma à locução adverbial de tempo “o dia todo”, ou seja, trata-se de uma distância permanente, que se estende no tempo.

Esse aspecto de autoexclusão se junta a uma ideia de companhia, expressa no restante do quarto verso, composto por uma locução adverbial de companhia: “[...] com seu celular nas mãos”. A imagem do “celular nas mãos”, muito corriqueira na sociedade contemporânea, remete, no texto, à ideia de que o(a) jovem retratado(a) não interage socialmente, como poderia fazer. O verso 5 expõe a razão desse distanciamento entre o(a) adolescente e o mundo: ele(a) está “curtindo o *facebook*”. Logo, o motivo da ausência de interação e de ação do(a) jovem aparenta ser o uso de redes sociais.

Além dessa ausência de interação social, o último verso do poema acrescenta um outro aspecto sobre esse(a) adolescente: o universo do aparelho celular, o uso de redes sociais, a vida virtual, “é todo o seu horizonte”, verso que se destaca na conclusão do texto pelo uso de parênteses.

Dessa forma, a figura do(a) adolescente que se constrói ao longo do poema é de alguém que teria condições, físicas e emocionais, de se aventurar e, assim, de expandir seus horizontes. O sujeito poético apresenta, portanto, a imagem de uma juventude receosa e que, embora tenha todo o potencial para viver com plenitude, limita-se ao mundo virtual, escondendo-se atrás de telas de aparelhos celulares. É possível perceber, nessa concepção de juventude, uma espécie de conflito entre valores pertencentes a gerações anteriores às novas tecnologias da comunicação e valores relativos ao estilo de vida atual. Há, pois, um ar crítico no poema, o qual parece expressar um lamento pela juventude “desperdiçada” em aparelhos eletrônicos.

Mais uma vez, ressalta-se que a compreensão do poema exposta aqui somente tem a finalidade de estabelecer um parâmetro para a leitura do texto, uma vez que há

a necessidade de que não se tome o caminho de validar qualquer leitura indiscriminadamente. Assim, é importante aceitar as reações dos alunos diante do texto, mesmo as mais carregadas de afeto. Essas reações não representam obstáculos na recepção da obra, ao contrário do que se apregoa tradicionalmente na escola, e podem, na verdade, ser entendidas pelo professor como “[...] indícios de uma apropriação do texto, de uma singularização da obra realizada pelo leitor” (LANGLADE, 2013, p. 26).

Quanto ao debate sobre o poema *Perfil*, de Luiz Vitor Martinello, os alunos certamente apresentarão reações bastante diferentes, talvez até opostas, diante do retrato realizado pelo eu lírico, na medida em que aborda a figura de um adolescente cujo horizonte é o aparelho celular e as redes sociais. Alguns se identificarão com o tom de lamentação do sujeito poético; outros, com a imagem do jovem de celular nas mãos; outros, ainda, talvez questionem a construção dessa imagem. Todas as elaborações devem ser acolhidas, já que o objetivo da leitura literária não deve ser moralizar ou regular condutas, mas, sim, estabelecer uma discussão a partir da apropriação do poema por parte dos adolescentes.

4.3 Subversiva, de Ferreira Gullar

A terceira, e última, proposta de leitura de poema é de *Subversiva*, de Ferreira Gullar. Diferentemente dos anteriores, retirados dos próprios materiais didáticos produzidos pela SEE/SP, esse texto representa uma escolha pessoal. Antes da sugestão de atividade, um pouco da história do autor para situá-lo no cenário brasileiro.

José de Ribamar Ferreira nasceu em São Luís do Maranhão-MA, em 10 de setembro de 1930 (ABL, 2019), e adotou o pseudônimo Ferreira Gullar, com o qual ficou conhecido. Iniciou sua atividade poética com a publicação de *A luta corporal* (1954), obra que “[...] abriu caminho para a afirmação da poesia concreta no Brasil” (BOSI, 2006, p. 506). Apesar de filiar-se ao Concretismo no início de sua produção, Gullar, ao longo de sua carreira, foi abandonando a poesia concreta e inserindo uma visão mais política e social em seus poemas, tomando, em sua obra, o caminho do que BOSI (2006) chama de “opção participante” (BOSI, 2006, p. 506).

Embora seja reconhecida pela inserção da temática social, a obra de Ferreira Gullar não pode ser reduzida a isso. Segundo BOSI (2006), o *Poema Sujo* (1976), cujo tema é o próprio passado do poeta, demonstra “[...] tanto dilaceramento nessa reconstrução febril do passado que, lido o poema de um só relance, cala-se toda veleidade de rotulá-lo ideologicamente” (BOSI, 2006, p. 507). Esse comentário do crítico demonstra que Ferreira Gullar ultrapassa a definição de “poeta social”, geralmente atribuída a ele.

Ferreira Gullar foi indicado ao Prêmio Nobel de Literatura, em 2002. Em 2014 foi eleito para a Academia Brasileira de Letras. Faleceu no dia quatro de dezembro de 2006, na cidade do Rio de Janeiro-RJ (ABL, 2019).

O poema *Subversiva*, cuja leitura é proposta aqui, foi publicado na obra *Na vertigem do dia*, de 1980. Embora Gullar tenha se afastado de preceitos radicais da poesia concreta, como a abolição do verso (BOSI, 2006, p. 506), por exemplo, seus poemas continuaram a explorar o espaço em branco da página do livro. Dessa forma, *Subversiva* não se desprende da estrutura em versos e estrofes, mas apresenta uma utilização do espaço diferente dos versos convencionais. Em virtude disso, sugere-se, na leitura com os alunos, a utilização do poema tal qual ele é impresso no livro (ANEXO F). Abaixo, a reprodução do poema.

SUBVERSIVA

A poesia
quando chega
não respeita nada.
Nem pai nem mãe.
Quando ela chega
de qualquer de seus abismos
desconhece o Estado e a Sociedade Civil
infringe o Código de Águas
relincha
como puta
nova
em frente ao Palácio da Alvorada.

E só depois
 reconsidera: beija
 nos olhos os que ganham mal
 embala no colo
 os que têm sede de felicidade
 e de justiça

E promete incendiar o país

(GULLAR, 2008, p. 337)

A leitura do poema *Subversiva* pode começar, como nas propostas anteriores, com o questionamento a respeito do título. O que os alunos entendem com a palavra “subversiva”? É possível relacionar esse termo a algum contexto específico? De acordo com o Dicionário Houaiss (2011), “subversivo” significa “(aquele que defende ou executa atos visando à transformação ou derrubada da ordem estabelecida; revolucionário” (IAH, 2011, p. 882). Talvez os alunos não alcancem o sentido exato do termo, porém a ideia não é defini-lo, mas, sim, levá-los a pensar nas possibilidades do que vem a seguir.

O poema é composto por dezessete versos organizados em três estrofes. A primeira é mais longa, tem doze versos. A segunda estrofe conta com seis versos, e a última, com apenas um. Como já se mencionou, é interessante colocar os alunos em contato com o poema da forma como ele é impresso no livro, pois já será a oportunidade de eles perceberem que poemas não são sempre estruturados da mesma forma, mas que podem utilizar de maneira livre e criativa os espaços em branco da página do livro.

Já no primeiro verso, é possível perceber que o texto é metalinguístico: o poema tem como tema a própria poesia, a qual é apresentada ao leitor como um elemento que “não respeita nada” (verso 3). Esse “desrespeito” atinge figuras de autoridade familiar (pai e mãe, verso 4), social (“desconhece o Estado e a Sociedade Civil”, verso 7), jurídica (“infringe o Código de Águas”, verso 8) e política (Palácio da Alvorada, verso 12). É possível, caso se note que os alunos não reconhecem essas imagens de autoridade, questioná-los. Por exemplo, com perguntas como: o que é o Palácio da Alvorada? Provavelmente, a depender da turma, a maioria deles não saberá que se trata da residência oficial do Presidente da República, mas algum leitor

poderá contribuir com sua resposta, explicitando a imagem vinculada ao exercício do poder.

Além desse caráter disruptivo da poesia, pode ser produtivo também observar o que os estudantes compreendem com a ideia de que a poesia “[...] chega/de qualquer de seus abismos”. Após colher as respostas, com respeito a todas as visões expressas, parece interessante perguntar: por que a poesia vem de “abismos”? O que isso pode significar em relação ela? Em se tratando de um poema metalinguístico, essas questões podem levar os estudantes à reflexão sobre o ato da criação poética, conduzindo-os, talvez, à questão da natureza imprecisa da atividade artística.

Outro trecho que pode gerar reações interessantes nos alunos são os versos 9, 10, 11 e 12, na medida em que apresenta expressões agressivas ao referir-se à poesia. A forma verbal “relincha” aproxima a poesia da animalidade, ao passo que o termo “puta” denota uma posição de marginalidade, alvo de discriminação social. Ao dizer que a poesia “relincha/como puta/nova/em frente ao Palácio do Alvorada”, o eu lírico utiliza palavras que geralmente os alunos imaginam que não possam ser usadas na literatura.

O mais relevante é que os estudantes, enquanto sujeitos leitores, possam apropriar-se do texto, expondo, se possível, suas impressões diante dos versos lidos. No entanto, essa primeira estrofe de *Subversiva* pode retirar o aspecto elevado e intocável que muito comumente se atribui à poesia nas aulas de língua portuguesa. Essa visão “elevada” da literatura revela, na escola, a desarticulação entre o texto literário e o mundo dos alunos (DALVI, 2013a, p. 75), o que afasta poesia e vida.

A respeito dessa desarticulação, PILATI (2018) observa que “A poesia é, em geral, apresentada aos alunos com uma aura de solenidade que apaga sua relação com a vida real das pessoas” (PILATI, 2018, p. 16). Caso se queira realmente incentivar a leitura de poemas, como deseja este trabalho, é preciso acabar com esse afastamento entre literatura e vida e fazer com que os alunos percebam que a poesia pode fazer de seu dia a dia. Nesse sentido, leituras como a do poema *Subversiva* podem contribuir com a percepção de que a poesia está próxima de todos.

Voltando ao poema, parece importante que o professor provoque os alunos a refletir sobre a forma como a poesia é apresentada pelo eu lírico de *Subversiva* e observe suas reações, acolhendo-as sempre, como já se comentou antes. De acordo com suas experiências e visões pessoais, a poesia poderia ter esse caráter perturbador? Qual seria a ideia que eles têm de poesia? Aliás, eles têm alguma ideia

formada sobre o que é poesia? Todas essas questões são bastante abertas, de modo que os alunos possam participar e expor suas impressões pessoais sobre o assunto.

A segunda estrofe marca uma mudança na direção do poema. Enquanto na primeira estrofe a poesia é apresentada como uma espécie de força agressiva, vinda de abismos, na segunda, ela “reconsidera” e mostra-se solidária e bondosa. Entretanto, essa solidariedade não se destina a todos, mas aos “que ganham mal” e aos “que têm sede de felicidade/e de justiça”. A poesia, assim, parece estar do lado dos menos favorecidos socialmente: pobres e injustiçados. Nesse ponto, cabe, mais uma vez, o levantamento das elaborações dos estudantes, observando, por exemplo, suas reações à ideia de que a poesia está ao lado dos mais carentes socialmente. Pode ser a oportunidade de se estabelecer um debate a respeito da própria presença e de uma eventual “função” da poesia na vida das pessoas. Muitos poderão reagir questionando esse “auxílio” vindo da literatura, o que talvez seja uma reflexão importante na sala de aula.

A última estrofe contém apenas um verso: “E promete incendiar o país”. Nele, a poesia volta a ser apresentada como uma força transformadora, que desafia e ignora, agressivamente, a autoridade e o poder instituído. Dessa vez, a promessa é de “incendiar o país”, o que pode ser relacionado ao título. Trata-se de uma concepção de arte segundo a qual a poesia, ao revelar-se uma ameaça à ordem instituída, é a própria subversão.

A leitura do poema *Subversiva* pode representar uma ótima oportunidade para promover um debate sobre a possível relação entre poesia e sociedade. De acordo com o nível de leitura da turma, a discussão a respeito da alienação gerada pela ausência da arte pode e deve ser realizada. Esse procedimento não se trata de doutrinação, como poderia se alardear nas circunstâncias atuais. Uma literatura frágil implica uma cultura frágil e, conseqüentemente, um povo mais vulnerável à manipulação.

Em um ensaio intitulado *Literatura e Subdesenvolvimento*, CANDIDO (1987) estabelece uma relação entre o atraso cultural dos países da América Latina e sua condição de ex-colônias de países europeus. O autor chama a atenção para produtos da cultura de massa vindos dos países desenvolvidos. CANDIDO (1987) avalia que um povo culturalmente débil é mais vulnerável à manipulação através da interferência de

[...] materiais já elaborados de cultura massificada, provenientes de países desenvolvidos. Por este meio, tais países podem não apenas difundir normalmente os seus valores, mas atuar anormalmente através deles para orientar a opinião e a sensibilidade das populações subdesenvolvidas no sentido dos seus interesses políticos (CANDIDO, 1987, p. 145).

Esse tipo de debate poderia gerar reflexões muito produtivas em sala de aula, despertando, quem sabe, os jovens a um pensamento mais crítico. Entretanto, devido à riqueza da linguagem poética, o cenário delineado no poema *Subversiva* pode muito bem ser interpretado como uma postura que mescla revolta e solidariedade também no plano individual. Reafirma-se aqui a necessidade de aceitar as leituras apresentadas pelos alunos, a fim de estimulá-los a apreciar o texto lírico e perceber que a própria poesia já é subversiva, uma vez que transforma a linguagem e abre, assim, novas possibilidades.

4.4 Leitura subjetiva e poesia

A advertência, feita diversas vezes ao longo deste capítulo, de que a forma como são conduzidas leituras dos poemas apresentados aqui pretende ser apenas uma proposta parece ser sempre oportuna. A perspectiva da leitura subjetiva, muito mais que delimitar um método de leitura em sala de aula, representa um modo de se conceber a leitura literária. Nesse sentido, as propostas de leitura de poemas expostas procuraram não determinar um modelo, mas indicar uma atitude diante das leituras individuais de cada estudante, respeitando suas particularidades e definindo, em um processo de negociação com a turma, aquilo que poderia ser o texto da classe. O objetivo é que, conduzida dessa maneira, a leitura em classe possa proporcionar um meio para que os alunos apropriem-se dos poemas, estimulando, assim, a leitura desse gênero ou mesmo de textos literários em geral.

Parece desnecessária, e até óbvia, a observação de que qualquer leitura de poema está impregnada de subjetividade. No entanto, a limitação ou a negação da subjetividade do aluno, em nome de uma suposta leitura correta ou adequada do texto parece um procedimento prejudicial quando se trata da leitura literária. É comum encontrar professores e materiais didáticos que desencorajam, por exemplo, a manifestação de impressões pessoais dos alunos, marcadas por suas afeições e por sua história de vida. Essa atitude, porém, não contribui para o estímulo à leitura

literária, uma vez que desestimula o estudante a expressar-se sobre o texto, afastando-o, dessa forma, da leitura de poemas, por exemplo.

Em consonância com essa visão, da perspectiva da leitura subjetiva, apresentam-se, então, dois leitores: o leitor modelo, “[...] uma virtualidade, uma construção textual, um conceito” (ROUXEL, 2013, p. 22), uma espécie de leitor padrão, convencionado; e o leitor real, leitor empírico ou sujeito leitor, o qual deve ser considerado como elemento fundante do processo de interpretação e que realiza uma leitura implicada, singularizando o texto literário (ROUXEL, 2013). Tradicionalmente, a escola tem tentado, ao longo de décadas, “formar” leitores modelos. Acerca do tema, REZENDE (2013a) observa que:

Permitir a flutuação das impressões singulares das crianças e dos jovens durante a leitura tem sido – e sempre foi – considerado procedimento incompatível com a escola, inócuo e até mesmo prejudicial ao ensino da literatura, uma vez que remeteria a uma subjetividade sem ancoragem no texto – uma ‘viagem’ do leitor aprendiz (REZENDE, 2013a, p. 8).

A observação expõe um obstáculo muito comum no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, de maneira geral, e da literatura em especial: a deslegitimação, por parte da instituição escolar, do conhecimento do aluno e de sua visão particular de mundo. Se parece impossível eliminar a subjetividade da leitura, então também não parece adequado negá-la ao aluno. Logo, a leitura subjetiva propõe o respeito ao estudante enquanto sujeito leitor. Segundo ROUXEL (2013), “isso significa [...] renunciar à imposição de um sentido convencionado, imutável, a ser transmitido” e “[...] partir da recepção do aluno” (ROUXEL, 2013, p. 20).

Todavia, esse respeito não deve equivaler, como já se ressaltou, a um “delírio interpretativo” (ROUXEL, 2013, p. 22). A respeito dessa questão, ROUXEL (2013) assinala que “O problema da liberdade do leitor e dos limites da interpretação deve ser abordado em classe, mesmo que isso pareça ambicioso” (ROUXEL, 2013, p. 22). Dessa forma, impõe-se como um compromisso da escola, enquanto espaço institucional de aprendizagem, ensinar o aluno, na leitura literária, a identificar os limites do texto, evitando uma subjetividade desenfreada. O professor de língua portuguesa que pretende estimular a leitura literária entre seus alunos deve, portanto, buscar sempre o equilíbrio entre o respeito à subjetividade do aluno e o respeito ao sentido do texto, destacando, em sala de aula, que “[...] uma leitura socializada impõe regras” (ROUXEL, 2013, p. 22).

Desse modo, conforme se procurou expor ao longo das leituras dos três poemas explorados aqui, é preciso dar espaço para os alunos expressarem-se e encorajá-los a participar do processo de interpretação dos poemas. Contudo, nunca se deve abandonar, no decorrer da leitura, o “recurso ao texto” e a “arbitragem dos pares” (ROUXEL, 2013, p. 22). Isto é, é necessário nunca perder o texto de vista e, além disso, construir com os alunos as interpretações que são cabíveis, ou não, em relação àquele texto. Esse procedimento, ao final, poderá definir o texto do grupo, ou seja, a leitura consensual daqueles estudantes.

A fim de abordar a questão dos limites do texto, ECO (2015) afirma que todo texto impõe restrições naturais quanto à sua interpretação, devido ao próprio significado comum atribuído às palavras utilizadas no texto. Segundo o autor, “Qualquer ato de liberdade por parte do leitor deve vir *depois* e não *antes* da aplicação dessa restrição” (ECO, 2015, p. 301, grifo do autor). Existem, conforme se vê, significados que não podem ser desrespeitados na leitura do texto. Considerando essa restrição, que parece básica na interpretação de um texto, é possível que o professor, enquanto profissional, possa conduzir a realização de uma leitura literária da perspectiva subjetiva.

No caso da leitura de poemas, como se explorou neste trabalho, é possível oferecer uma liberdade maior aos alunos, visto que a linguagem metafórica predomina na construção do texto. Contudo, ainda que se leve em conta essa característica da linguagem poética, o professor, no papel de leitor especializado, deve exercer a função de mediador. Por conseguinte, mesmo em uma sala de 9º ano, por mais falha que seja sua leitura, não é possível estabelecer o consenso de que os versos “[...] beija/nos olhos os que ganham mal”, do poema *Subversiva*, indicam uma característica negativa atribuída à poesia. Isso demonstra que é viável realizar a leitura subjetiva de poemas, respeitando as impressões pessoais dos jovens e, ao mesmo tempo, repetindo o núcleo semântico do texto.

Acredita-se que seja viável, por meio desse procedimento, estimular a leitura de poesia e, talvez, incentivar sua junção com a vida real dos estudantes. A literatura tem o poder de unir cognição e afeto em um só processo de leitura. Através dessa relação entre emoção e inteligência é que se constrói a literatura (ROUXEL, 2013, p. 32).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo antes do início desta pesquisa, era perceptível, no cotidiano da sala de aula, que o material didático produzido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) e oferecido a todos os alunos da rede pública estadual paulista, apresentava uma fraca presença, ou mesmo a ausência, de textos literários para serem lidos em classe. Nos *Cadernos do Aluno* utilizados até o final do ano de 2018, pouquíssimos textos literários podiam ser encontrados, seja no material do Ensino Fundamental (EF) ou mesmo no do Ensino Médio (EM), período em que se supõe que o estudo da literatura seja mais sistemático. Essa percepção sempre foi motivo de incômodo.

Em consequência disso, o tema escolhido para o desenvolvimento da pesquisa e da proposta de intervenção na realidade escolar foi a leitura literária, com enfoque no poema, por opção pessoal do autor, conforme já se expôs na *Introdução*. A fim de tornar viável o trabalho, delimitou-se o foco no material didático do 9º ano do Ensino Fundamental, último ano do estudante nesta etapa escolar, que representa, por isso, um período de transição entre Ensino Fundamental e Médio.

Acerca dessa etapa da vida escolar, espera-se que os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental já tenham iniciado sua inserção no universo literário, mesmo que ainda não sejam leitores assíduos de literatura.

Realmente, caso se pretenda formar efetivamente leitores literários era isso o que deveria ocorrer. No entanto, a análise dos *Cadernos do Aluno* (2009-2018) demonstrou que, ao longo do 9º ano do Ensino Fundamental, embora houvesse sugestões de leitura, não havia nenhuma proposta clara de leitura de poemas. Portanto, a depender apenas do material didático produzido pela SEE/SP, os alunos do 9º ano das escolas estaduais paulistas não teriam nem sequer a oportunidade de entrar em contato com um poema.

Ao se verificar a inexistência de poemas nos “caderninhos”, decidiu-se realizar uma leitura do *Currículo do Estado de São Paulo* (2008-2019), vigente na maior parte do período da pesquisa, e dos *Cadernos do Professor* do 9º ano do EF, material de apoio ao docente. A finalidade era observar se existiam orientações específicas para o trabalho com a leitura literária, sobretudo de poemas e, caso existissem, como eram essas orientações. Dessa vez, o que se pôde verificar, nos *Cadernos do Professor*, foram encaminhamentos muito vagos e um discurso curricular segundo o qual a

literatura deveria ser trabalhada permanentemente nas aulas de língua portuguesa, nas quais a competência de leitura e de escrita eram centrais. Contudo, a ausência de textos literários, em geral, e especialmente de poemas demonstra que aquilo que o *Currículo do Estado de São Paulo* (2008-2019) apregoava não era o que se concretizava nos materiais didáticos do 9º ano, que podem ser considerados a materialização dos pressupostos curriculares.

Já na fase final do desenvolvimento deste trabalho, foi homologado um novo currículo no Estado de São Paulo: o *Currículo Paulista* (2019), que pretende ser a diretriz de todas as escolas paulistas, sejam públicas ou privadas. A homologação do novo currículo levou, conseqüentemente, à elaboração de novos materiais didáticos. Dessa forma, o ano letivo de 2019 foi marcado por mudanças na rede pública do Estado de São Paulo. Os materiais distribuídos desde o ano de 2009 pararam de chegar até as escolas públicas. Houve a distribuição de novos materiais para os alunos somente no 3º e no 4º bimestres. Os *Cadernos do Aluno* foram reorganizados e seu conteúdo foi totalmente alterado. O nome permaneceu praticamente o mesmo: *Cadernos do Aluno – SP Faz Escola* (2019).

Como consequência dessas mudanças, impôs-se, neste trabalho, a necessidade de se realizar, também, uma análise dos novos “caderninhos” do 9º ano do EF, assim como das orientações do *Currículo Paulista* (2019) no tocante à leitura literária. Novamente, foi possível observar-se um discurso curricular que prega a formação do leitor literário. Porém, nos novos “caderninhos” do 9º ano, foi identificada apenas uma proposta de leitura de poema, do texto *Perfil*, de Luiz Vitor Martinello. Embora haja apenas um poema nos materiais didáticos do 9º ano do EF, isso já representa um avanço em relação à leitura literária desse gênero, uma vez que nos “caderninhos” utilizados até o final de 2018 não havia nenhum poema.

A verificação da inexistência, praticamente, de poemas nos materiais do 9º ano do EF provocou a reflexão a respeito dos pressupostos curriculares referentes à leitura literária, tanto do *Currículo do Estado de São Paulo* (2008-2019), quanto do *Currículo Paulista* (2019), na medida em que constituem a base a partir da qual se elaboram os materiais. O questionamento deu-se no seguinte sentido: se ambos os documentos reconhecem a importância da leitura literária, todavia isso não se materializa nos “caderninhos”, qual é o tipo de ser humano que as escolas públicas do Estado de São Paulo pretendem formar?

A fim de procurar lançar uma luz sobre essa questão, recorreu-se às teorias curriculares e, a partir da obra *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, de TADEU (2011), procurou-se identificar se os currículos encaixavam-se em alguma das teorias (tradicionais, críticas e pós-críticas). Foi possível observar nas seções analisadas que os currículos, no plano textual, apresentam uma aparência crítica ou pós-crítica. Entretanto, ao praticamente ignorarem a leitura literária na sua materialização, através dos “caderninhos”, esses currículos não promovem aquilo que se supõe, de maneira geral, nas teorias críticas (a emancipação do ser humano por meio da consciência crítica), nem nas pós-críticas (a construção da identidade e o convívio com a diversidade). Essa afirmação baseia-se na convicção de que a literatura constitui um elemento essencial em qualquer um desses processos de desenvolvimento, seja da perspectiva das teorias críticas ou pós-críticas.

Portanto, embora não seja possível classificar categoricamente os dois currículos como pertencentes a uma teoria ou outra, fica a impressão de que seu caráter prático, sua ênfase no trabalho com tipos e gêneros textuais e sua negligência com a leitura literária são indícios de que, no Estado de São Paulo, predominam ideais ainda correspondentes às teorias tradicionais do currículo, como, por exemplo, objetividade, eficiência e avaliação.

O predomínio da abordagem da língua portuguesa através da ênfase no trabalho com tipos e gêneros textuais faz com que o texto literário seja lançado a segundo plano. O destaque dado a essa perspectiva nos currículos parece confirmar o que REZENDE (2013a) observa sobre as mudanças no ensino de língua portuguesa, verificando uma espécie de hegemonia da “[...] vertente de ‘teoria de gêneros’, (mal)fundamentada em Bakhtin” (REZENDE, 2013, p. 100).

A escassez de poemas nos materiais didáticos encaminhou este trabalho à realização de mais uma análise, ainda. Trata-se do livro didático. O livro selecionado foi o manual didático mais utilizado no EF das escolas públicas de todo o Brasil: *Português: linguagens*, de CEREJA e COCHAR (2015). Na obra em questão, foram identificadas 49 oportunidades de leitura do gênero lírico e uma seção chamada *Para escrever com expressividade*, dedicada exclusivamente ao estudo do poema. Assim, decidiu-se por analisar essa seção, já que aborda exclusivamente o estudo do gênero poema. Contudo, o que pôde identificar foi uma abordagem formalista da poesia, deixando-se de lado, na maioria das atividades propostas, a exploração das possibilidades de sentido dos poemas.

O destaque dado pelos livros didáticos ao estudo de elementos formais do poema já foi verificado por diversos pesquisadores, como, por exemplo, Hélder PINHEIRO (2018).

Pode-se perceber que, ao se enfatizar aspectos formais do poema, os livros didáticos, a exemplo de *Português: linguagens* – 9º ano do EF (2015), não contribuem para a aproximação entre jovem e poesia. Pelo contrário, o trabalho enfadonho e inócuo a respeito da métrica e da rima, por exemplo, não provoca nos estudantes o interesse naquilo que a poesia tem de mais cativante, como a criatividade da linguagem e as inúmeras possibilidades de expressão de visão de mundo.

Em virtude das análises realizadas durante o trabalho, a leitura de poesia nas escolas públicas do Estado de São Paulo parece padecer de dois problemas fundamentais. O primeiro refere-se à ausência da poesia no dia a dia das aulas de língua portuguesa. O segundo diz respeito à subutilização dos poemas (se houver), quando eles são apresentados aos estudantes. Por conseguinte, a primeira ação a ser realizada é inserir novamente a leitura de poemas nas aulas de língua portuguesa. A segunda ação necessária é a modificação na forma de se trabalhar com a leitura desses textos.

Desse modo, apresentou-se, neste trabalho, a proposta de leitura de três poemas no 9º ano do EF: *O tempo não para*, de Arnaldo Brandão e Cazuza; *Perfil*, de Luiz Vitor Martinello; e *Subversiva*, de Ferreira Gullar. Para a realização da leitura dos poemas, optou-se pela adoção da perspectiva da leitura subjetiva, uma vez que se apresenta como uma alternativa de conduzir a leitura a partir do respeito ao sujeito leitor, com sua afetividade e sua história de vida. Acredita-se que esse procedimento tem maior chance de estimular o surgimento de novos leitores de poesia, visto que respeitar a subjetividade do leitor indica um meio de se superar a abordagem formal do poema, dando sentido à leitura (ROUXEL e LANGLADE, 2013, p 22). A leitura subjetiva, por não fixar interpretações prontas, parece, ainda, mais apropriada ao estilo de vida do jovem atual. BAUMAN (2011) ressalta o fato de que, em um mundo onde a solidez das coisas representa uma ameaça, o mesmo ocorre com a educação, contexto no qual o “conhecimento instantâneo” parece ser mais atraente. Dessa maneira, o dinamismo da realização da leitura subjetiva pode significar um fator favorável no incentivo à leitura de poemas pelos estudantes.

O distanciamento entre literatura e escola reproduz um distanciamento entre a literatura e a vida, que se reflete novamente na escola. Entretanto, esse ciclo só pode

ser rompido com a revalorização e o reconhecimento da importância da literatura para o desenvolvimento do ser humano.

Essa capacidade de dar sentido às coisas e torná-las mais belas (TODOROV, 2019) faz com a literatura não possa ser deixada de lado, pois relaciona-se à própria condição humana. Essa observação parece ir ao encontro daquilo que CANDIDO (2011) destaca quando expõe o aspecto humanizador da literatura, atuando com um “[...] papel formador da personalidade [...] segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade” (CANDIDO, 2011, p. 178). Essas reflexões demonstram que o texto literário revela uma natureza complexa, muito diversa daquela dos gêneros textuais midiáticos, por exemplo, muito explorados ao longo do 9º do EF.

Além de seu papel na formação pessoal do indivíduo, a literatura exerce influência também no espaço social. Assim, seja pelo seu papel na formação humana dos indivíduos, seja pelo caráter social e identitário que a literatura revela, o texto literário não pode estar fora dos materiais didáticos e das aulas de língua portuguesa, sob pena de se retirar aquilo que é direito de todos, pois a literatura “[...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 2011, p. 177). Nesse contexto, a poesia, como uma das formas mais intensas e tradicionais da literatura, não deve ser deixada de fora dos materiais didáticos ou do cotidiano das salas de aula.

A impressão que fica, portanto, é de que, independentemente do método que se escolha para realizar a leitura literária, é necessário restituir a poesia à sala de aula com urgência. O poema, como uma das manifestações literárias mais importantes ao longo do desenvolvimento da história da literatura, não pode ser simplesmente abandonado.

Ao se chegar à conclusão deste trabalho, fica a sensação de que muito se refletiu sobre o papel e o espaço da literatura, sobretudo da poesia na vida do ser humano e, mais especificamente, na formação dos alunos do Ensino Fundamental. Surgem, porém, muitas outras questões sobre as quais não haveria tempo para refletir com mais cuidado e desenvolvê-las adequadamente. Essas questões revelam-se inúmeras, mas referem-se, principalmente: à urgência de modificações no ensino de língua portuguesa e literatura, abrindo-se talvez a propostas mais inovadoras; à hipótese da existência de um projeto de educação pública que priva os estudantes do convívio com a poesia; ao descrédito dado à arte e à poesia como meios de transformação individual e coletiva; à impressão de que o Estado não considera que

jovens mais pobres devam ter acesso à literatura e à poesia, como se não fossem merecedores disso.

Ao longo da realização do projeto, fica também a experiência transformadora pela qual se passa ao longo desse mergulho. O professor que iniciou a pesquisa não é o mesmo depois de toda a reflexão sobre o ensino de literatura e o desenvolvimento das análises e das propostas de leituras de poemas. Aquilo que marca mais intensamente, porém, é a convicção de que a poesia, por ser essencialmente humana, não pode ser negada aos estudantes das escolas públicas. A poesia e a literatura devem estar presentes sempre no dia a dia das escolas, sejam públicas ou privadas, provocando a imaginação, desafiando a razão, subvertendo a linguagem. Talvez assim seja possível que se construa uma realidade melhor, através de jovens mais atentos à beleza e ao questionamento. Sobretudo entre os jovens, é preciso acreditar sempre na força transformadora da poesia.

REFERÊNCIAS

ABL – Academia Brasileira de Letras. **academia.org.br**, 2019. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm%3Fsid%3D1042/biografia>>. Acesso em: 04 fev. 2020.

ALVES, Telma Ap. Luciano. **Leitura literária no currículo do ensino fundamental do Estado de São Paulo: princípios metodológicos e materialização didática**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – ProfLetras. Unesp, Assis, 2018.

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526>>. Acesso em: 02 de julho de 2018.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. In: **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 261-306.

BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Tradução: Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 43ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC** – Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. **FNDE** – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017b. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. **PNLD** – Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Subdesenvolvimento*. In: CANDIDO, Antonio. **Educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1987. p. 141-162.

_____. **O estudo analítico do poema**. 6ª ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

_____. *O Direito à Literatura*. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C. **Português linguagens, 9º ano**. 9ª ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, vol. 16, núm. 2, 2003, pp. 221-236. Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>>. Acesso em 24 de julho de 2018.

CUNHA, Helena Parente. **Teoria da literatura**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975,

DALVI, Maria Amélia. *Literatura na escola – Propostas didático-metodológicas*. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-97

_____. **Drummond: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático**. 1ª ed. Vitória: EDUFES, 2013.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução: Waltensir Dutra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO, Umberto. **Os limites da interpretação**. Tradução: Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2015.

GULLAR, Ferreira. **Toda poesia (1950-1999)**. 17ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

IAH – Instituto Antônio Houaiss (org.). **Dicionário Houaiss Conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

IPL – Instituto Pró-Livro. **Retratos da Leitura no Brasil - 4ª edição**. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2020.

LAJOLO, Marisa. *O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?* In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112

LANGLADE, Gerard. *O sujeito leitor, autor da singularidade da obra*. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Orgs.). **Literatura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *O pensamento curricular no Brasil*. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-54

MARTINELLO, Luiz Vitor. **S'obras poéticas: poesia revisitada**. 1ª ed. Bauru, SP: Canal 6 Editora, 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 18ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

PAZ, Octavio. **O Arco e a Lira**. Tradução: Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PILATI, Alexandre. **Poesia na sala de aula: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino**. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

PINHEIRO, Marta Passos. **Letramento literário na escola: um estudo das práticas de leitura literária na formação de comunidades de leitores**. Tese de Doutorado em Educação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2018.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. Tradução: Augusto de Campos e José Paulo Paes. 11ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

REZENDE, Neide Luzia de. *O ensino de literatura e a leitura literária*. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013a. p. 99-112

_____. *Apresentação ao leitor brasileiro*. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Orgs.). **Literatura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013b. p. 7-18

ROUXEL, Annie. *Aspectos metodológicos do ensino da literatura*. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013. p.17-33

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard. *Apresentação dos coordenadores franceses*. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Orgs.). **Literatura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 19-24

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. São Paulo: SEE, 2010.

_____. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Aluno; Língua Portuguesa, Ensino Fundamental – anos finais, 8ª série/9º ano**. Coordenação geral: Maria Inês Fini. São Paulo: SE, 2014. v. 1 e 2.

_____. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Professor; Língua Portuguesa, Ensino Fundamental – anos finais, 8ª série/9º ano**. Coordenação geral: Maria Inês Fini. São Paulo: SE, 2014. v. 1 e 2.

_____. **São Paulo Faz Escola: Caderno do Aluno; 9º ano, 4º bimestre Ensino Fundamental**. São Paulo: SE, 2019

_____. **Currículo Paulista**. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/pdf/curriculo_paulista_a_26_07_2019.pdf>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2020.

SOUZA, José Peixoto Coelho de. **Letra e música: uma proposta para o ensino da canção na aula de português como língua adicional**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

TADEU, Tomaz. ***Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo***. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TODOROV. Tzvetan. ***A literatura em perigo***. Tradução: Caio Meira. 9ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2019.

ANEXO A – Quadro de Competências Gerais BNCC e Currículo Paulista

Competências Gerais da BNCC, reiteradas pelo Currículo Paulista

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

ANEXO B – Habilidades Específicas de Língua Portuguesa 9º ano Ensino Fundamental

Campo jornalístico-midiático	Leitura	9º	(EF09LP01A) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais. (EF09LP01B) Desenvolver estratégias para reconhecimento de notícias falsas nas redes sociais, considerando, por exemplo, fonte, data, local da publicação, autoria, URL, comparação de diferentes fontes, consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade de fatos relatados.	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital
Campo jornalístico / midiático	Leitura	9º	(EF09LP02A) Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.	Relação entre textos
Campo jornalístico / midiático	Produção de textos	9º	(EF09LP03A) Escrever artigos de opinião de acordo com o contexto de produção dado. (EF09LP03B) Assumir posição diante de tema polêmico. (EF09LP03C) Argumentar de acordo com a estrutura própria de um artigo de opinião. (EF09LP03D) Utilizar diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação princípio etc.	Textualização de textos argumentativos e apreciativos

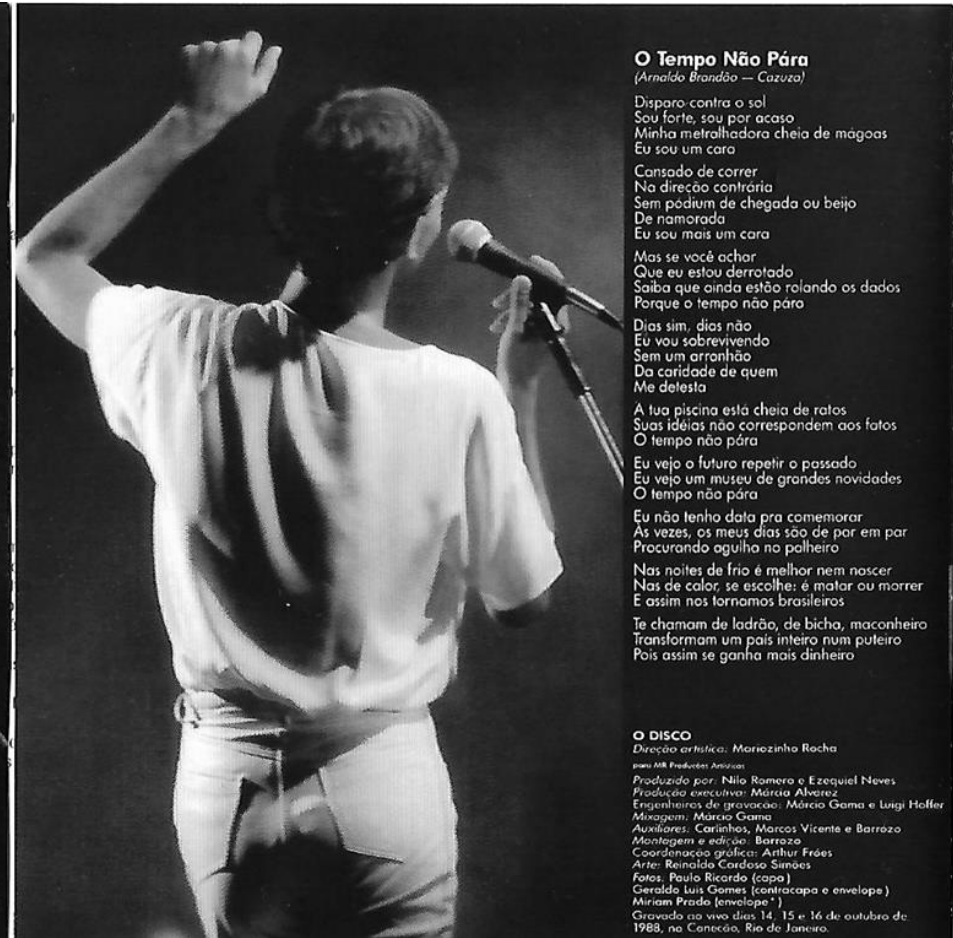
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	9º	(EF09LP04A) Compreender o uso de períodos compostos por orações coordenadas e subordinadas, de acordo com a norma-padrão gramatical, em funcionamento no texto. (EF09LP04C) Escrever textos, de acordo com a norma-padrão gramatical, que respeitem as estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.	Ortografia
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	9º	(EF09LP05A) Analisar, em diferentes gêneros textuais lidos, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo e os significados no texto. (EF09LP05B) Utilizar, em diferentes produções orais, escritas e multimodais, a estrutura formada pelo uso do sujeito-verbo de ligação-predicativo do sujeito.	Morfossintaxe
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	9º	(EF09LP06A) Localizar, em textos lidos, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação (ser, estar, ficar, parecer, permanecer, entre outros). (EF09LP06B) Diferenciar, em textos lidos, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação.	Morfossintaxe
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	9º	(EF09LP07A) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral. (EF09LP07B) Refletir sobre preconceito linguístico, enfatizando o respeito aos diferentes falares do português brasileiro.	Morfossintaxe

Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	9º	(EF09LP08A) Identificar, em textos de diferentes gêneros, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam. (EF09LP08B) Utilizar, em textos de diferentes gêneros, conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas, para estabelecimento de conexão entre orações.	Morfossintaxe
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	9º	(EF09LP09) Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto, em textos de diferentes gêneros.	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	9º	(EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial, em textos de diferentes gêneros.	Coesão
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	9º	(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais), em textos de diferentes gêneros.	Coesão
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	9º	(EF09LP12A) Identificar estrangeirismos. (EF09LP12B) Caracterizar estrangeirismos segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem. (EF09LP12C) Avaliar a pertinência, ou não, do uso de estrangeirismos.	Variação linguística

ANEXO C – Coleções de Língua Portuguesa Mais Distribuídas PNLD 2017

Item	Código da Coleção	Nome da Coleção	Código do Livro	Nome do Título	Tipo	Qtde de Exemplares	Qtde de Exemplares
1º	0055P17012	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	0055P17012006I	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	LIVRO DO ALUNO	1.572.329	5.792.929
			0055P17012006I	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	MANUAL DO PROFESSOR	32.971	
			0055P17012007I	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	LIVRO DO ALUNO	1.472.436	
			0055P17012007I	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	MANUAL DO PROFESSOR	32.035	
			0055P17012008I	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	LIVRO DO ALUNO	1.365.793	
			0055P17012008I	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	MANUAL DO PROFESSOR	31.132	
			0055P17012009I	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	LIVRO DO ALUNO	1.255.918	
			0055P17012009I	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	MANUAL DO PROFESSOR	30.315	
2º	0061P17012	SINGULAR & PLURAL – LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	0061P17012006I	SINGULAR & PLURAL – LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	LIVRO DO ALUNO	305.353	1.108.198
			0061P17012006I	SINGULAR & PLURAL – LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	MANUAL DO PROFESSOR	7.279	
			0061P17012007I	SINGULAR & PLURAL – LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	LIVRO DO ALUNO	279.440	
			0061P17012007I	SINGULAR & PLURAL – LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	MANUAL DO PROFESSOR	6.976	
			0061P17012008I	SINGULAR & PLURAL – LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	LIVRO DO ALUNO	258.930	
			0061P17012008I	SINGULAR & PLURAL – LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	MANUAL DO PROFESSOR	6.760	
			0061P17012009I	SINGULAR & PLURAL – LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	LIVRO DO ALUNO	236.898	
			0061P17012009I	SINGULAR & PLURAL – LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	MANUAL DO PROFESSOR	6.562	
3º	0101P17012	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS	0101P17012006I	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 6	LIVRO DO ALUNO	302.318	1.099.009
			0101P17012006I	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 6	MANUAL DO PROFESSOR	7.169	
			0101P17012007I	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 7	LIVRO DO ALUNO	279.456	
			0101P17012007I	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 7	MANUAL DO PROFESSOR	6.965	
			0101P17012008I	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 8	LIVRO DO ALUNO	256.070	
			0101P17012008I	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 8	MANUAL DO PROFESSOR	6.615	
			0101P17012009I	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 9	LIVRO DO ALUNO	234.039	
			0101P17012009I	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 9	MANUAL DO PROFESSOR	6.377	
4º	0034P17012	PROJETO TELÁRIS PORTUGUÊS	0034P17012006I	PROJETO TELÁRIS PORTUGUÊS - 6º ANO	LIVRO DO ALUNO	279.078	1.023.306
			0034P17012006I	PROJETO TELÁRIS PORTUGUÊS - 6º ANO	MANUAL DO PROFESSOR	6.616	
			0034P17012007I	PROJETO TELÁRIS PORTUGUÊS - 7º ANO	LIVRO DO ALUNO	258.185	
			0034P17012007I	PROJETO TELÁRIS PORTUGUÊS - 7º ANO	MANUAL DO PROFESSOR	6.374	
			0034P17012008I	PROJETO TELÁRIS PORTUGUÊS - 8º ANO	LIVRO DO ALUNO	240.196	
			0034P17012008I	PROJETO TELÁRIS PORTUGUÊS - 8º ANO	MANUAL DO PROFESSOR	6.156	
			0034P17012009I	PROJETO TELÁRIS PORTUGUÊS - 9º ANO	LIVRO DO ALUNO	220.755	
			0034P17012009I	PROJETO TELÁRIS PORTUGUÊS - 9º ANO	MANUAL DO PROFESSOR	5.946	

5º	0139P17012	TECENDO LINGUAGENS	0139P17012006I	LÍNGUA PORTUGUESA - 6º ANO	LIVRO DO ALUNO	276.925	1.017.914
			0139P17012006I	LÍNGUA PORTUGUESA - 6º ANO	MANUAL DO PROFESSOR	5.712	
			0139P17012007I	LÍNGUA PORTUGUESA - 7º ANO	LIVRO DO ALUNO	258.359	
			0139P17012007I	LÍNGUA PORTUGUESA - 7º ANO	MANUAL DO PROFESSOR	5.510	
			0139P17012008I	LÍNGUA PORTUGUESA - 8º ANO	LIVRO DO ALUNO	240.238	
			0139P17012008I	LÍNGUA PORTUGUESA - 8º ANO	MANUAL DO PROFESSOR	5.311	
			0139P17012009I	LÍNGUA PORTUGUESA - 9º ANO	LIVRO DO ALUNO	220.722	
			0139P17012009I	LÍNGUA PORTUGUESA - 9º ANO	MANUAL DO PROFESSOR	5.137	
6º	0073P17012	UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA	0073P17012006I	UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA 6	LIVRO DO ALUNO	209.112	745.592
			0073P17012006I	UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA 6	MANUAL DO PROFESSOR	5.276	
			0073P17012007I	UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA 7	LIVRO DO ALUNO	188.011	
			0073P17012007I	UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA 7	MANUAL DO PROFESSOR	5.033	
			0073P17012008I	UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA 8	LIVRO DO ALUNO	171.830	
			0073P17012008I	UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA 8	MANUAL DO PROFESSOR	4.844	
			0073P17012009I	UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA 9	LIVRO DO ALUNO	156.808	
			0073P17012009I	UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA 9	MANUAL DO PROFESSOR	4.678	

ANEXO D – Encarte *O Tempo Não Para***O Tempo Não Para***(Arnaldo Brandão — Cazuza)*

Disparo contra o sol
Sou forte, sou por acaso
Minha metralhadora cheia de mágicas
Eu sou um cara

Cansado de correr
Na direção contrária
Sem pódio de chegada ou beijo
De namorada
Eu sou mais um cara

Mas se você achar
Que eu estou derrotado
Saiba que ainda estão rolando os dados
Porque o tempo não pára

Dias sim, dias não
Eu vou sobrevivendo
Sem um arranhão
Da caridade de quem
Me detesta

A tua piscina está cheia de ratos
Suas ideias não correspondem aos fatos
O tempo não pára

Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não pára

Eu não tenho data pra comemorar
As vezes, os meus dias são de par em par
Procurando agulha no palheiro

Nas noites de frio é melhor nem nascer
Nas de calor, se escolhe: é matar ou morrer
E assim nos tornamos brasileiros

Te chamam de ladrão, de bicho, maconheiro
Transformam um país inteiro num puteiro
Pois assim se ganha mais dinheiro

O DISCO

Dirção artística: Marozinho Rocha

para MR Produções Artísticas

Produzido por: Nilo Romero e Ezequiel Neves

Produção executiva: Márcia Alvarez

Engenheiros de gravação: Márcio Gama e Luigi Hoffer

Mixagem: Márcio Gama

Auxiliares: Carlinhos, Marcos Vicente e Barrozo

Montagem e edição: Barrozo

Coordenação gráfica: Arthur Fróes

Arte: Reinaldo Cardoso Simões

Foto: Paulo Ricardo (capa)

Geraldo Luis Gomes (contracapa e envelope)

Miriam Prado (envelope)*

Gravado ao vivo dias 14, 15 e 16 de outubro de

1988, no Canteão, Rio de Janeiro.

ANEXO E – *Final Feliz, Natal!*, de Luiz Vitor Martinello**FINAL FELIZ, NATAL!**

neste natal
quando o menino jesus
acordar
 e escovar os dentes
com ultra brite
 tomar
banho com palmolive
servir-se
 para o breakfast
com chá mate leão pão pullman
bolachas maria
 procurar
a chave do chevette
 ir
correndo para a kibon
onde trabalha

neste natal
quando o menino jesus
voltar para o almoço
 e comer
feijoada bordon com arroz camil
e na sobremesa goiabada cascão

ouvir robertinho do recife
fafá de belém

procurar
a chave do chevette

voltar
correndo para a kibon
e depois do expediente

passar
no bar

encontrar os amigos
e beber da costumeira 51
se atrasar para o jantar
(caldo verde da knorr)

neste natal
quando ligar a t.v. mitsubishi
para assistir a plumas e paetês
terá já o menino jesus

crescido
e bêbado com o chateau duvalier
da última ceia

estará
à margem da vida

morto
crucificado

tendo como chagas
as 5 estrelas do cruzeiro do sul
indicando o caminho de belém

(viaje bem, viaje vasp)⁴

