

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFLCH – FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DLCV – DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS COMPARADOS DE
LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

JOLIE ANTUNES DA CUNHA

ENTRE A POESIA E O BANCO ESCOLAR:

Algumas tensões entre arte e cultura escolar no Brasil.

(versão corrigida)

São Paulo
2021

JOLIE ANTUNES DA CUNHA

ENTRE A POESIA E O BANCO ESCOLAR:

Algumas tensões entre arte e cultura escolar no Brasil.

(versão corrigida)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literatura de Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Professor Dr. José Nicolau Gregorin Filho

**São Paulo
2021**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CUNHA, Jolie A. **Entre a poesia e o banco escolar: algumas tensões entre a arte e a cultura escolar no Brasil.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2021.

Aprovado(a) em: _____

Banca examinadora

Prof. Dr(a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr(a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr(a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr(a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

À minha mãe e ao meu pai, que me abriram o caminho.

Agradecimentos

Ao meu Mestre com carinho, que de mestre se fez um amigo.

Aos meus pais, queridos, que me incentivaram nos estudos que me trouxeram até aqui.

Às amigas e aos amigos que me deram alegria nas horas difíceis e a compreensão de que eu precisava.

À Adriana Bosco, que me auxiliou na caminhada em busca da minha autonomia.

Em especial, ao Amor, que sempre esteve ao meu lado no processo e na leitura deste trabalho.

À CAPES, pela concessão de bolsa que resultou nesta dissertação. As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade da autora e não necessariamente refletem a visão da CAPES.

Quem não vê bem uma palavra não pode ver bem uma alma.

Anônimo

RESUMO

CUNHA, Jolie A. **Entre a poesia e o banco escolar: algumas tensões entre a arte e a cultura escolar no Brasil**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2021.

Este trabalho busca investigar e analisar o ensino da literatura e, em específico, o gênero poético na cultura escolar brasileira, particularmente em manuais didáticos utilizados como ferramentas pedagógicas. Pretende-se verificar mais detidamente as particularidades e as características do tratamento do gênero poético para jovens leitores das últimas séries do ensino fundamental. Como exemplo, procura-se analisar a concepção de literatura no novo documento que estabelece os parâmetros curriculares no Brasil, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), e no documento curricular das escolas públicas da cidade de São Paulo. Para isso, averigua-se o contexto histórico da instituição escolar brasileira, a instalação de uma cultura escolar e as transformações políticas, sociais e ideológicas ocorridas na sociedade. Busca-se analisar como tais mudanças refletiram na literatura destinada a esse público leitor. Assim, empenha-se em compreender quais seriam o espaço, a concepção e a função da literatura, em específico da poesia, no ensino de jovens leitores e discutir a importância de tal arte na formação de jovens em fase escolar. Nesse sentido, investigam-se algumas tensões entre a prática escolar do ensino de literatura e a formação de leitores literários propriamente dita. Para tanto, utilizam-se como fundamentação os estudos comparatistas da literatura bem como a historiografia desenvolvida por estudiosos das áreas de Letras e Educação.

Palavras-chaves: Literatura Infantil e Juvenil, Poesia, Ensino, BNCC, Currículo da Cidade.

ABSTRACT

This work investigates and analyzes literature, in particular the poetic genre, in the Brazilian school culture and in different educational instances. We intend to analyze in detail the particularities and characteristics of the treatment of the poetic genre for young readers of the last grades of elementary school. Therefore, we seek to analyze the conception of literature in the new legislation that provides for the curricular parameters in Brazil, the Common National Curricular Base (BNCC), and in the curricula of public schools in the city of São Paulo. We investigate the historical context of the Brazilian school, the implementation of a school culture, and political, social, and ideological transformations that occurred in society. We seek to analyze how such changes reflect in the literature that aims this reading demographic. Thus, we also seek to understand which are the spaces, conceptions, and functions of literature, specifically poetry, in the teaching of young readers and discuss the importance of such art form for the training of young people in school. In this sense, we seek to analyze tensions between the school praxis of teaching of literature and the education towards literature readers. For that, we use comparatist studies and the historiography of scholars on Languages and Education as a basis for this study.

Keywords: Children and Youth Literature, Poetry, Teaching, BNCC, Municipal Curriculum.

LISTA DE IMAGENS

Livro do 6º ano

Figura 1. Livro do professor. Língua Portuguesa 6º ano.	107
Figura 2. Proposta de leitura compartilhada.	109
Figura 3. Atividades para a leitura de HQ.	109
Figura 4. Exercícios sobre a HQ “13 fantasmas”.	110
Figura 5. Exercícios de análise textual e gramática.	111
Figura 6. Exercícios sobre estruturas do texto.	112
Figura 7. Exercícios de interpretação textual.	113
Figura 8. Exercícios gramaticais relacionado ao texto literário.	113
Figura 9. Diagrama estrutural de uma narrativa.	114
Figura 10. Sugestão de trabalho com a Sala de Leitura.	114
Figura 11. Sugestão de leitura e pesquisa de títulos na Sala de Leitura.	115
Figura 12. Questão interpretativa da fábula: “Reunião geral dos ratos”.	116
Figura 13. Questões interpretativas da fábula “Reunião geral dos ratos”.	117
Figura 14. Atividade 2 - O lixo nosso de cada dia.	118
Figura 15. Questões relacionados a crônica “Lixo”.	119

Livro do 7º ano

Figura 16. Proposta para atividade de leitura.	121
Figura 17. Proposta para atividade de textos dramáticos.	122
Figura 18. Proposta para atividade com letras de canções.	123
Figura 19. Questão interpretativa da canção “Para você viver mais”.	123
Figura 20. Interpretação da canção “Para você viver mais”	124
Figura 21. Sequência de atividades 3 – o choro nas ciências.	125
Figura 22. Sequências de atividades 4 – o choro nas ciências.	126
Figura 23. Atividade sobre o cordel dos direitos das pessoas com deficiência.	129
Figura 24. Questões referente ao conto dilema.	130

Livro do 8º ano

Figura 25. Questões referentes as crônicas. 132

Figura 26. Questão descritiva sobre a HQ “O véu”. 134

Livro do 9º ano

Figura 27. Atividade de leitura do romance Frankenstein. 137

Figura 28. Questões sobre o romance Frankenstein 138

Figura 29. Questões sobre pesquisa científica relacionando o romance Frankenstein 140

Figura 30. Orientação para relação interdiscursiva entre o discurso literário e o científico 141

Figura 31. Proposta de atividade para a escrita de um percurso metodológico. 142

Figura 32. Proposta de pesquisa relacionando o romance Frankenstein com outros gêneros. 143

Figura 33. Organização das “questões-problemas”. 143

Figura 34. Orientações para as atividades com os gêneros literários. 145

Figura 35. Orientações para as atividades com os gêneros literários 145

Figura 36. Objetivos para as atividades com gêneros literários 146

Figura 37. Objetivos para as atividades com gêneros literários 147

Figura 38. Atividade de cotejo entre textos 148

Figura 39. Questão relacionando a ética e o conto “O herói que não retorna”. 149

Figura 40. Orientação para a compreensão das diferenças entre texto literário e divulgação científica. 149

LISTA DE TABELAS

	Página
Tabela 1 – Tratamento de práticas para leitura do texto escrito.	86
Tabela 2 – Eixos, objetos e habilidades relacionados ao aprendizado do gênero poético.	91

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	19
I – LITERATURA E ENSINO: POSSÍVEIS TENSÕES	28
1.1 Um breve olhar sobre as possíveis tensões entre o ensino e a literatura infantil e juvenil	28
1.2 A Literatura Infantil e a cultura escolar brasileira	32
1.3 Os percursos da poesia infantil brasileira	37
1.4 Marcas da cultura escolar brasileira na literatura infantil e juvenil	46
1.5 A literatura infantil e juvenil para além das amarras	49
II – A POESIA PARA CRIANÇAS E JOVENS: UM OLHAR	50
2.1 O ponto de partida	50
2.2 As mudanças na poesia infantil brasileira	53
2.3 A poesia para jovens	58
III – BNCC: LUGAR DE TENSÕES	63
3.1 A Base Nacional Curricular Comum (BNCC)	63
3.2 A concepção de educação na BNCC e seu reflexo na literatura para crianças e jovens	66
3.3 O espaço da literatura na BNCC	77
3.4 Poesia e BNCC, há possibilidade de diálogo?	88
IV – O “CURRÍCULO DA CIDADE”: UM ESTUDO DE CASO	98
4.1 O “Currículo da Cidade”	98
4.1.1 A língua portuguesa e a literatura no Currículo da Cidade	100
4.1.2 A especificidade da poesia no Ciclo Autoral (7º ano ao 9º ano)	102
4.2 Alguns exemplos dos materiais para professores	106
4.2.1 O livro do 6º ano	107
4.2.2 O livro do 7º ano	120
4.2.3 O livro do 8º ano	131
4.2.4 O livro do 9º ano	135
4.3 Como lidar com as tensões entre literatura e ensino	152
V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	164

APRESENTAÇÃO

O interesse pelo tema desta pesquisa começou na minha graduação em Letras pela FFLCH/USP durante as aulas de Literatura Infantil e Juvenil com o professor José Nicolau Gregorin Filho, especificamente quando cursei a disciplina “Literatura Infantil e Juvenil: Linguagens do Imaginário III”.

Estava em meu último ano da graduação e essa disciplina, em específico, buscava apresentar um breve panorama da poesia infantil e juvenil, delineando o seu receptor e o imaginário. Tal disciplina procurava debater a educação por meio da arte, discutindo obras poéticas em contraponto à poesia não infantil. Como trabalho final, tivemos de apresentar um seminário no qual pudesse ser discutida a poesia como forma de arte para o imaginário infantil e a sua relação com o ensino. Na ocasião, estava trabalhando em uma escola como professora substituta de língua portuguesa. Portanto, tive como mote, para a apresentação do seminário, a abordagem dos poemas nos livros de português com os quais eu estava trabalhando naquela instituição, bem como as circunstâncias de uma feira literária na escola.

Minha¹ intenção com o trabalho do seminário era o de averiguar e compreender o porquê de os poemas serem tão escassos naqueles materiais e como confrontar o tipo de abordagem que se dava para os poucos poemas que se apresentavam ali. Em todas as séries que analisei, a partir do primeiro ciclo do ensino fundamental, percebi uma mesma abordagem didática e isso fez com que eu quisesse ir além a fim de investigar a razão de tais materiais expressarem e direcionarem a literatura e, em especial, o trabalho com poemas a um determinado tipo de abordagem.

Da minha experiência docente naquele período percebi que os poemas não integravam momentos de leitura dentro da sala de aula. Entre os fatores estava o currículo que os professores tinham de seguir e os materiais, que não apresentavam tal gênero em sua composição. Diferente do ensino infantil, os alunos do fundamental tinham em sua carga horária outras disciplinas e um escasso momento para a leitura e o trabalho com o texto literário, em especial a poesia, pois esta era direcionada apenas às comemorações da escola, como o Dia das Mães, dos Pais e outras festas comemorativas em que sempre era recitado algum poema.

¹ Optei pelo uso da primeira pessoa do singular como forma de estabelecer uma conexão com o meu interlocutor e a aderência dele/a à reflexão que proponho nesta apresentação.

Para mim, era como se a poesia fosse um adorno para os dias de celebração, em que se queria mostrá-la como um diferencial. Enquanto isso, percebia que os materiais seguiam suas abordagens rasas e escassas com a poesia, e o literário era sempre posto em segundo plano ao se tratar das outras disciplinas escolares. De fato, essas ocasiões comemorativas pareciam refletir o que os materiais apresentavam: um texto a ser lido, analisado e estudado, e não vivenciado.

Comecei então a tentar reverter essa situação dentro da escola em que atuava. Aproveitei que os alunos estavam estudando poesia para a “quinzena literária” e, todos os dias, por um período de quarenta minutos, havia uma roda de leitura com diversos poemas em cada série. Comentávamos sobre os poetas e líamos seus poemas e, após, eu escutava o que cada aluno tinha a dizer sobre os sentidos que aqueles poemas tinham para eles. Às vezes, surpreendia-me com suas interpretações, pois o interesse e o engajamento da turma se tornaram muito fortes.

Os poemas e o compartilhamento das experiências de leitura tornaram-se, para muitos alunos, uma forma de eles expressarem os sentimentos e seu cotidiano dentro e fora da escola. Comecei logo a criar um repertório literário junto com eles, trazendo sempre um novo poeta e um novo poema para que, a partir disso, eles pudessem ensaiar seus próprios poemas. Com a escrita de seus próprios poemas, os alunos puderam compartilhar experiências que até então eram difíceis de comunicar. Eram temas como amor, amizade, família e política, que constavam em alguns de seus poemas. Com o caminhar das aulas, os alunos puderam recitar seus poemas uns para os outros sem nenhum pré-julgamento. Refletíamos sobre alguns temas e conversávamos a respeito. Percebi que os alunos se sentiam mais leves e felizes em saber que não eram os únicos que possuíam as mesmas aflições, pensamentos e emoções.

O trabalho que procurei fazer naquele momento refletia-se na arte como formação do ser humano, tendo a arte a força de despertar a consciência, o intelecto, a percepção e a sensibilidade. Foi um momento de troca de experiências muito proveitoso, diferente aos que eles estavam acostumados nas aulas de língua. No começo, alguns tinham receio em comunicar seus olhares e visões sobre o texto; estavam tão condicionados a aceitar interpretações que, ao fazerem as suas próprias, sentiam que estavam sempre errados. Pudemos adentrar no mundo da poesia e, com o tempo, eles foram lendo e escrevendo poemas com mais autonomia.

Naquela época, reparei que os alunos passaram a frequentar mais a biblioteca da escola. Sentiam-se livres em poder escolher autores para ler, pois já tinham entrado em contato com alguns. Contentes, sempre me mostravam os livros que escolhiam. Foi uma experiência fantástica. Entretanto, tudo voltou ao jeito dos materiais didáticos após o término da quinzena. O trabalho com as outras disciplinas se intensificaram, não mais permitindo tempo para a leitura de poemas.

A partir de então, comecei a questionar o modo como os currículos lidam com a literatura e a refletir sobre a minha própria trajetória escolar. Aliás, não somente a minha, mas também a dos meus pais, que foram uma das causas de eu estar hoje estudando literatura, em especial aquela relacionada ao público infantil e juvenil. A escola, para mim, não foi o ambiente em que cultivei o gosto pela leitura, mas certamente foi o primeiro espaço que aguçou a minha curiosidade pelos livros.

Lembro-me de uma professora da minha escola pública, nos primeiros anos escolares, que sempre se sentava conosco em rodas de leitura e nos permitia, uma vez por mês, retirar livros da biblioteca. Para mim, poder entrar em uma história era uma experiência ímpar e nova, pois até aquele momento o mundo dos livros era novidade para mim. Quando comecei a ter contato com os livros, passei a procurá-los em minha casa. Recordo de um quartinho perto da sala em que havia um armário onde ficavam os materiais escolares e os livros de leitura dos meus pais de sua época escolar. Lá, encontrei alguns clássicos que provavelmente foram lidos por eles entre os anos sessenta e setenta. Alguns daqueles títulos como *O cortiço*, *Dom Casmurro*, *Senhora*, *Iracema* e *Sagarana* foram alguns dos primeiros livros que li durante a minha formação escolar no ensino básico. Meus pais, no entanto, nunca me mostraram aqueles livros, eu os descobri ao acaso. A cada folheada, encontrava anotações e fichas de leitura. Compreendi, então, o motivo do ocultamento. Para eles, aqueles livros não lhes faziam sentido. Fui ter com meu pai para saber algumas informações sobre eles. Em alguns, meu pai nem se quer se lembrava do enredo ou dos personagens, mas se recordava precisamente do contexto em que precisou fazer aquela leitura, “este eu tive que ler para uma prova”, “aquele eu li para um trabalho na escola”, “esse foi muito difícil de ler, precisei anotar o significado das palavras”, disse. O que se ocultava ali era um período escolar, e não os livros e as histórias contidas neles.

Com o tempo, comecei a me interessar e a procurar outros títulos que faziam mais sentido para a faixa etária que me encontrava. Li alguns títulos como *A marca de uma lágrima*, *A droga da obediência*, *O pântano de sangue*, do escritor Pedro Bandeira, e outras obras da coleção Vaga-lume. Alguns deles foram clássicos da literatura juvenil dos anos noventa. Com essa reflexão, percebi que tanto meus pais quanto eu, e os alunos que ensinei, tínhamos algo em comum. Embora com décadas separando nossas experiências, a escola, ou mais precisamente a abordagem da literatura, parecia-me a mesma, isto é, o fator escolar se sobrepunha ao texto literário.

No caso de meus pais, o fator escolar foi algo que delimitou o horizonte de suas leituras e o gosto de ler. Para eles, ler era sinônimo de obrigação; os livros, aqueles objetos utilizados para compreensão textual nas provas, ficavam em um lugar oculto, isto é, o armário. Por outro lado, para mim, o fator escolar não permitia o contato frequente com os livros e um tempo para leitura; isso acontecia somente nos momentos escassos de idas à biblioteca, isso quando havia livros na biblioteca das escolas públicas em que estudei. A leitura, nesse sentido, aconteceu por um ato de curiosidade, de descobrimento daqueles “artefatos” escondidos em um canto do armário, que pareciam proibidos, tendo algo a dizer e importantes, pois me fazia lembrar da minha professora e de seu carinho pelos livros.

Já para meus alunos, o contato com as obras literárias, e em especial com poemas, deu-se em um momento de suspensão dos trabalhos e das obrigações escolares, em um curto período no qual se preparavam para uma apresentação.

Para os meus pais, que estudaram entre as décadas de 60 e 70, o ensino parecia apresentar uma abordagem mais técnica e direcionado a uma finalidade. A leitura, para eles, possuía um propósito, que era conseguir responder o que se pedia nas questões das provas. Na minha época escolar, dentro da sala de aula, a ênfase que se dava era para as atividades didáticas, muitas delas passadas em folhas de papel carbono. No caso dos meus alunos, em pleno ensino dos anos 2013, o contato com os diversos gêneros literários, em especial com poemas, tinha como objetivo central a elaboração de uma apresentação para a feira literária.

Nessas três experiências fica nítido o entrelaçamento da literatura com o ensino. No primeiro caso, a literatura serve como instrumento para verificar a compreensão textual e de enredo das obras por meio de provas. No segundo, a literatura e a oportunidade de contato com as obras são destinadas a um lugar

específico. Por último, o contato com a literatura, para meus alunos, era dedicado aos eventos extraclasse. Para cada uma dessas práticas, nota-se que a vivência com a literatura é deixada em um segundo plano. Nesses diferentes trajetos, percebe-se algo em comum: a literatura sem sua voz. Torna-se difícil enxergar a arte e vivenciá-la quando ela se torna somente um objeto.

A partir dessas experiências, comecei a refletir e a ler sobre as particularidades da constituição do ensino brasileiro e a relação da literatura naquele processo. Incontestável era a ligação das primeiras expressões da literatura infantil brasileira com o ensino. Assim, algumas perguntas começaram a surgir: a literatura precisa ter uma função? Por quê, durante os períodos de leis escolares, a concepção da literatura e sua função foram se alterando nos documentos curriculares para jovens leitores?

Não apenas queria analisar a concepção da literatura no ensino, mas também pretendia verificar o lugar e o espaço da poesia nos materiais escolares uma vez que a experiência com a poesia que eu tive com meus alunos restara muito frutífera. Compreender os documentos, para mim, não era apenas verificar as imposições à literatura no ambiente de ensino, mas também discutir a potencialidade da literatura para jovens em fase escolar.

INTRODUÇÃO

Para José Nicolau Gregorin Filho (2009, p. 22), “falar de literatura infantil é, de certo modo, vincular um determinado tipo de texto com as práticas pedagógicas que foram se impondo na educação”. Podemos acrescentar que discutir literatura infantil é, do mesmo modo, verificar os reflexos políticos de um determinado tempo e espaço social sobre a produção desse tipo de texto.

Por ser essa literatura pensada e escrita por adultos, ela também passa pelo crivo de seleção deles, principalmente no que se refere à editoração e à produção para o mercado do público infantil. Atualmente, um dos mercados mais lucrativos para as editoras de literatura infantil e juvenil é a escola. Não apenas o público se torna um fator de importância, mas também os programas governamentais de livros se tornaram um atrativo para essa produção.

Um dos principais programas de livros destinados à escola pública – o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – é uma política pública administrada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério da Educação (MEC). Ela é responsável pela aquisição de livros e a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias para os acervos das escolas públicas em todo o país. Nesse programa se integra o PNLD Literário que, a cada edição, concentra-se na distribuição de livros para uma determinada etapa do ensino escolar². Desse modo, os editais devem seguir as abordagens e as temáticas que estão em conformidade com a BNCC para cada série escolar.

Pelo conjunto de dados desses documentos, as editoras conseguem ter um norte do que publicar para o público infantil e, assim, garantir um espaço nesse mercado tão lucrativo. Além disso, não apenas os documentos curriculares normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se tornam um guia para a produção de livros para o público infantil, mas também o são as ideologias de determinados representantes na gestão política de determinadas épocas. As ideias por trás de cada gestão política acarretam a escolha de temática e, em consequência, a seleção dos livros ou o recolhimento deles dos acervos escolares³. Com o PNLD, os professores

² O último edital do PNLD 2021 está disponível em <www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13106-edital-pnld-2021>. Acesso em 04/04/2021.

³ Refiro-me ao ocorrido em fevereiro de 2020 no estado de Rondônia, quando a Secretaria da Educação do Estado, pelo aval do governador, o coronel Marcos Rocha, encaminhou aos coordenadores

e os gestores escolares têm acesso a um guia com as obras selecionadas no qual é possível encontrar as informações e os critérios da seleção feitas por especialistas. Os educadores, assim, podem se apoiar nessas referências e selecionar as obras que mais se adequam ao projeto de sua escola.

Percebe-se, desse modo, que não apenas o nicho escolar representa um agente profícuo para as grandes editoras, já que a parcela de compra e a divulgação de livros demandam um nível nacional e geram um lucro alto para as editoras, também há uma grande quantidade de livros que são feitos “sob encomenda” ou “sob medida”, configurando-se conforme as prescrições curriculares ou as ideais políticas de uma determinada época e gestão governamental.

Além de os livros seguirem esses padrões, as passagens de obras literárias que aparecem nos materiais didáticos também são formatadas de acordo com a concepção do material e a seleção de textos acaba escolhendo textos que pertencem ao domínio público por causa dos valores devidos a título de direitos autorais. Os alunos nessas circunstâncias estudam invariavelmente os mesmos autores e não têm a chance de conhecer outras obras, por exemplo de autores contemporâneos. Além desses fatores, outra questão intrínseca ao livro didático é que, na maioria das vezes, esse livro se torna o único meio de contato dos jovens com os textos literários.

Para a maioria dos jovens brasileiros, o primeiro contato com as obras e os diferentes gêneros literários se dá quase exclusivamente pelo próprio livro didático mediante alguns excertos. A escola, como ambiente de formação formal por excelência e uma das principais agências de letramento, é também a encarregada pela formação leitora. No entanto, muito do que se percebe nessa instituição é a sua insuficiência nas práticas de formação de leitores. Um dos principais fatores dessa insuficiência é a abordagem inadequada dos textos literários nos materiais e a própria falta deles no acervo de suas bibliotecas. A falta desses materiais leva à precariedade no funcionamento das bibliotecas e, conseqüentemente, no contato direto com as obras literárias, restando aos alunos, desprovidos do contato com a literatura, apenas

regionais da educação uma lista com obras “de conteúdos inadequados para crianças”. Nessa lista estavam incluídos títulos de obras de autores consagrados como Euclides da Cunha, Franz Kafka, Ferreira Gullar, Machado de Assis, Mario de Andrade, entre outros. A reportagem pode ser lida na íntegra em <<https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2020/02/06/documento-da-secretaria-de-educacao-de-ro-manda-recolher-de-escolas-macunaima-e-mais-42-livros-secretario-diz-ser-rascunho.ghml>>. Acesso em 24/05/2021.

os fragmentos de textos nos livros didáticos, os quais os apresentam meramente em função do ensino da língua portuguesa.

Quando se observa o gênero poético nesses documentos, vê-se que seu espaço é quase nulo, sendo muito difícil o acesso a coletâneas de poemas e sua leitura integral em sala de aula. Em sua maioria, os poemas são destinados à formação durante o ensino infantil. Eles aparecem como cantigas, parlendas e adivinhas, não sendo esse trabalho continuado nos anos subsequentes. O poema e o trabalho com a poesia nas séries do ensino fundamental passam a ser esporádicos, apenas com intuito de apresentações em feiras literárias uma vez que os jovens dessas séries precisariam dedicar mais tempo para aprender “conteúdos” ao invés de “se preocuparem com poemas”⁴.

Diante disso, pode-se perceber que muito da literatura destinada ao público infantil e juvenil não está em função do sujeito leitor, mas sim de fatores que determinam a concepção desse sujeito na sociedade, em particular sua formação pedagógica. Portanto, é plausível a reflexão sobre esse tipo de texto vinculado aos preceitos da educação brasileira.

Assim, observar e compreender os reflexos e as práticas curriculares adotadas nas escolas nos auxiliam também a verificar como tais critérios diminuem o aspecto estético do texto literário no ambiente escolar e, importante, compreender o efeito que tais critérios causam na formação humana. A criança e o jovem que frequentam esse ambiente, o escolar, e que têm sua formação modulada conforme esses critérios provavelmente terá o contato com a literatura de uma forma prática e a eles demandada. Em outras palavras, uma vez que a literatura chega à escola por meio de um funil de seleção imposto a práticas e a temáticas já preestabelecidas, dificilmente o jovem encontrará nela algum prazer, pois a literatura ali abordada está a serviço de uma formação por meio de um fazer escolar e não em função da fruição da arte em si. Mas, como aproveitar a plena capacidade da arte nesse ambiente se ela é articulada em conformidade a uma demanda puramente escolar?

Observar as possíveis tensões que no fim selecionam e adequam esse tipo de texto às práticas escolares é um primeiro passo. O passo adiante seria mudar o foco da função escolar para a literária e fomentar uma formação através da arte. Uma formação ativa e participativa em que o objetivo central seria a formação literária, na

⁴ Ouvi frases como essas de alguns professores nas escolas particulares em que trabalhei.

qual se formam leitores diligentes ao invés de operacionais. É preciso, portanto, um posicionamento e um espaço para a literatura nos currículos, pois é por meio desses documentos que são determinados quais conteúdos e como cada área do saber será estudada na escola.

Por mais que haja a necessidade de uma instrução de caráter formal, ou seja, a obrigatoriedade do aprendizado de determinados conceitos do saber, é preciso um espaço para a relação afetiva e empática voltada à natureza e ao semelhante. A poesia pode ser esse ponto de partida e de encontro.

Para muitos, a literatura, e em especial os poemas, podem não ser de muita serventia se nos basearmos somente no mundo competitivo em que vivemos e se observarmos as demandas que a instituição escolar faz aos estudantes com o ensino dos outros componentes escolares, principalmente ao se falar de vestibulares. Contudo, a poesia pode permitir ao humano o contato com a forma primária de suas emoções, o contato com aquela essência inicial da infância.

Segundo Alfredo Bosi (2010), a poesia permite o encontro dos tempos pois ela guarda e faz ressoar as experiências entre épocas, oferecendo uma vivência rica com a linguagem. Para o autor, a instância poética “parece tirar do passado e da memória o direito à existência”; não um passado de aspecto cronológico, mas aquele cujas “dimensões místicas se atualizam no modo de ser da infância e do inconsciente” (BOSI, 2000, pp. 131-132).

De acordo com Bosi, quando as circunstâncias impostas refletem um sistema cujos valores são medidos pelo *status*, pelo dinheiro e pelo caráter abstrato das instituições, há pouco lugar para as formas primárias da socialidade e quase nenhum lugar para as relações afetivas do sentir, do agir e do falar, condições em que se produz poesia e que são o exercício efetivo da empatia, das semelhanças e da proximidade.

Para o crítico literário, o tipo de sociedade em que estamos inseridos o homem tem se afastado do “trato primordial e afetivo com as pessoas e a Natureza” e, por consequência, da própria poesia. Nesse sentido, os tempos atuais se tornam hostis à poesia quando só a toleram como atividade ilhada e abstraída da prática social vigente (BOSI, 2000, p. 131). Em outras palavras, a poesia é distanciada por supostamente não apresentar uma lógica nas práticas sociais atuais, sendo ela apenas uma atividade para determinados grupos e conservando-se ilhada, reclusa e à margem por

não se mostrar *útil* em uma era tecnológica. Por outro lado, defende-se aqui que ela se faz essencial principalmente para as relações sociais.

É nessa esfera de relações humanas que a poesia pode atuar em sua melhor forma. A poesia nos permite ceder espaço às relações afetivas e de empatia e nos leva à suspensão da agitação das demandas de um sistema social. A poesia, como parte da literatura, posta em forma de poema, canção ou pintura, é necessária para as relações humanas e essencial na formação leitora; nesse caso, necessária para jovens em fase escolar.

Portanto, é importante verificar a concepção da literatura no ensino brasileiro e o lugar que os poemas têm assumido nos materiais didáticos, pois ainda a maior parte de leitores infantis e juvenis se encontra na instituição escolar e é essa a instituição que pode ser a porta de entrada para que o aluno tenha o interesse e desperte o gosto pela leitura de poemas.

Se a literatura for bem direcionada e bem abordada nos currículos, respeitando sua potencialidade, mais chances e possibilidades haverá para a formação de leitores críticos, curiosos e independentes nas escolhas de seus repertórios literários, pois que a literatura pode ser capaz de mudar e de transformar o ser humano, possibilitar as diversidades de ideias, apresentar reflexões e fomentar a tolerância, aguçar a sensibilidade e promover novos significados de mundo para quem se atreve a lê-la. Nesse sentido, analisamos as possíveis tensões entre a literatura e o ensino, não apenas as fases iniciais da literatura infantil no Brasil, mas também as tensões que vem surgindo recentemente entre ideologias e o modelo de linguagem imposto no novo documento curricular nacional (a BNCC) e as possíveis consequências dessa perspectiva aos livros escolares em relação à abordagem da arte literária.

De início, a escrita para crianças no Brasil foi a da produção escolar. As obras serviam de suporte e de modelo para a transmissão de ideias tidas como essenciais para aquele momento. As tensões, por consequência, referiam-se ao uso da literatura para determinadas finalidades, como a de formação das ideias de patriotismo, nacionalismo e a valorização do trabalho, como observado por Nelly Novaes Coelho (1985), Regina Zilberman (1991; 2003), Leonardo Arroyo (2011) e José Nicolau Gregorin Filho (2009; 2011) que, entre outros, tomamos como base teórica para este trabalho.

Os resquícios da concepção de que os livros deviam apresentar algum propósito ainda permanecem vivos em nossa cultura escolar e em nossa memória coletiva e se tornaram fatores para a produção de livros pelas editoras de livros infantis e juvenis, quando elas correlacionam os critérios de produção com aqueles estipulados pelos documentos curriculares.

O que se percebe hoje é que a literatura e os seus gêneros no ensino e no mercado editorial vêm assumindo o viés de linguagem estabelecido no documento da BNCC, assim como as competências e temáticas de língua portuguesa, ou seja a literatura não possui hoje um espaço específico no documento, mas sim integra outros componentes considerados como expressões de linguagem. A literatura, nesse sentido, seria uma entre outras formas de linguagens verbais, no documento tratada juntamente com a área de língua portuguesa, ao invés de ser um componente destinado à formação leitora do estudante.

Entre as áreas e os componentes de linguagens na BNCC, há a Língua Portuguesa, a Educação Física, a Língua Inglesa e as Artes, sendo a língua de sinais (Libras) uma competência que integra a área de linguagem considerada pelo documento uma linguagem verbal⁵.

Ao nosso entendimento, a concepção de linguagem que se estabelece no documento pode ocasionar conflitos na abordagem da literatura no ensino, uma vez que, ao estabelecer a literatura como um campo de expressão de linguagens agregado a outros componentes, como a língua portuguesa, o documento não cederia espaço a uma abordagem estética e literária dos textos visando ao seu leitor, mas sim estaria mais próxima a uma abordagem analítica do estudo da linguagem no texto, ou seja, a estrutura do texto e não o seu sentido. Isso causa tensões entre a literatura e o ensino, pois se a literatura é, a princípio, vista como apenas uma forma de expressão de linguagem, dificilmente a perspectiva estética e a leitura-literária integrarão o trabalho com a literatura nos livros didáticos.

⁵ Entre as competências gerais da educação básica, espera-se que os estudantes aprendam a “utilizar” diferentes linguagens-verbais, entre elas “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” (BRASIL, 2018, p. 9).

À poesia dedicamos um capítulo especial (o segundo capítulo) a fim de discutir alguns poemas que compuseram os diferentes cenários escolares destinados ao público infantil e juvenil. Observamos o início das publicações com ênfase no “instruir e divertir, corrente na Inglaterra do século XVIII, e nos atentamos aos primeiros versos para o público brasileiro que se diferenciaram da escrita destinada ao público inglês.

No Brasil, a menção dos primeiros versos destinados às crianças não ocorreu por meio do mercado editorial, como na Inglaterra. O nosso mercado carecia de leitores. Além de um problema de alfabetização e, por consequência, da formação de um público leitor, e com isso do fomento de um mercado de livros, existia também o problema da formação de professores e a valorização da literatura infantil de influência estrangeira também foi um fator que agravou o início da literatura infantil no Brasil.

Para Leonardo Arroyo (2011, p. 100), embora a contribuição estrangeira para o setor educacional tenha mantido uma abertura de perspectivas, foi também um dos fatores que acarretou o processo da formação da literatura infantil brasileira e que pode ser observado até os dias atuais, ficando a mando das editoras de livros infantis. Isto é, a contribuição estrangeira conservou ao mercado editorial a tradução e a produção nacional de histórias estrangeiras ao invés de incentivar autores nacionais e, assim, estimular a produção nacional.

Ainda ao nos referirmos à poesia, queremos discutir a poesia destinada ao público juvenil no subcapítulo intitulado “A poesia para jovens”. Centramos nas características e nas particularidades desse público de maneira a articular ideias para a formação poética desse leitor em trânsito, o qual carece de atenção frente aos conflitos vividos em seu cotidiano.

Além de discutirmos as tensões da cultura escolar brasileira com a literatura infantil e juvenil e de discutirmos a poesia para esse público, analisamos a BNCC e investigamos a concepção de literatura que consta nesse documento e o espaço destinado ao gênero poético na formação de leitores do segundo ciclo escolar. No terceiro capítulo, para melhor compreender como se dá a sistematização da BNCC em um documento curricular, propusemos realizar um estudo de caso analisando o currículo da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo (o “Currículo da Cidade”) e, a partir das diretrizes desses documentos (BNCC e Currículo da Cidade), examinamos os livros dos professores das séries do 6º ano ao 9º ano do ensino

fundamental para melhor compreender a perspectiva da apresentação dos textos literários nas atividades para essas séries de ensino.

Para tanto, verificamos as duas primeiras unidades dos livros dos professores. Esses livros são os mesmos que os livros destinados aos alunos dessas séries, mas os livros dos professores trazem observações e encaminhamentos de atividades para a sala de aula. Nesta análise, quisemos observar o endereçamento de atividades para os textos literários e observar o tratamento dos poemas, seu espaço nos livros e os tipos de atividades propostas.

Ao final, apresentamos nossas considerações sobre o percurso da literatura em relação ao ensino. Dentre as tensões, destacamos os principais fatores que entendemos causar conflitos com a literatura na formação leitora, ou seja, conflitos que julgamos ocasionar a má compreensão da arte literária no ambiente escolar. Entre essas particularidades, destacamos as ideias políticas por detrás do documento da BNCC, ou seja, as novas demandas para o ensino do jovem brasileiro. Ainda, destacamos a concepção de linguagens e de temáticas na BNCC e no Currículo da Cidade impostas para o trabalho com textos literários e, por consequência, os interesses de grupos editoriais que permeiam as exigências de tais documentos para a produção literária.

Tais aspectos, a nosso ver, deturpam a aproximação à literatura, que deveria se dar por meio de um viés literário e estético preocupado com a formação da leitura literária do estudante. Uma formação leitora, isto é, embasada em um engajamento com a obra, proporcionando a leitura integral e os possíveis sentidos e horizontes de expectativas que podem surgir no ato da leitura. A nosso ver, esses aspectos de aproximação com a formação leitora ficam em segundo plano nos documentos ou são destinados às Salas de Leituras. As “Salas e Espaços de Leitura” são um projeto da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. O objetivo é promover atividades de leitura para que os estudantes possam ter contato direto com as obras e experienciar, de maneira mais autônoma, o mundo da linguagem do texto literário e despertar o prazer pela leitura. Nesse sentido, as Salas de Leitura⁶ são lugares onde

⁶ Os livros do professor analisados nesta pesquisa sugerem que o “trabalho com comportamento de leitura” seja realizado no espaço da Sala de Leitura. De acordo com os materiais, os alunos têm aula uma vez por semana na Sala de Leitura, sendo esse o local adequado para a pesquisa e empréstimos de outros títulos e obras, bem como o ambiente propício para a leitura. Caderno da cidade: saberes e

os estudantes podem ter a possibilidade de entrar em contato com a leitura literária. Tal é a proposta do projeto. Entretanto, quando observamos os direcionamentos nos materiais dos professores, poucas são as menções e propostas de trabalhos com obras literárias na sala de leitura.

Entendemos que a literatura nesses documentos curriculares deve servir de fonte para a formação leitora, ao invés de serem utilizados apenas como uma ponte para a construção de conhecimentos, entre eles o conhecimento linguístico. A literatura deve ser apresentada, portanto, tanto nos materiais curriculares quanto na proposta das Salas de Leitura, de maneira que possa possibilitar o intercâmbio e as trocas com as experiências artísticas da linguagem, e que resulte em uma experiência individual, social e cultural dos alunos. A nossa preocupação, assim, volta-se à formação leitora e às possibilidades de leitura de mundo que o texto literário, e em especial os poemas, pode proporcionar ao jovem em formação. Contudo, não optamos por conclusões, mas deixamos ideias para que o leitor possa lançar questionamentos e comentários e repercutir as ideias aqui discutidas no seu envolvimento com a literatura.

I - LITERATURA E ENSINO: POSSÍVEIS TENSÕES

*Longe de ser um simples entretenimento,
uma distração reservada às pessoas
educadas, ela [a literatura] permite que cada
um responda melhor à sua vocação de ser
humano*

TODOROV, Tzvetan. *Literatura em perigo*
(2009, p. 24).

1.1 Um breve olhar sobre as possíveis tensões entre o ensino e a literatura infantil e juvenil

A conceituação de literatura infantil tem variado muito no espaço e no tempo, tão íntima é a relação, em sua natureza, com a pedagogia. E tão imponderáveis são também os critérios constituídos para o estabelecimento de um conceito definitivo que, na maioria das vezes, ou geralmente, atendem apenas a determinadas implicações históricas, sociais e, sobretudo, pedagógicas (ARROYO, 2011, p. 26).

Desde sua origem, a literatura endereçada a crianças e jovens apresentou um forte laço com a instituição escolar e com a preocupação sobre a formação de futuros cidadãos que fossem aptos à vida social. Para Nelly Novaes Coelho (1985, p. 56), “não há nada, nessa produção, que seja gratuito ou tenha surgido como puro entretenimento sem importância”.

Ao verificarmos a história ocidental, veremos que a literatura pensada e escrita para o público infantil remonta a meados do século XVIII em uma Europa em pleno desenvolvimento urbano e industrial e de expansão das ideias iluministas. É desse período que transformações, como a concepção de um novo modelo doméstico e a valorização do convívio entre os seus membros, tomariam a forma que hoje conhecemos: a configuração de um núcleo familiar em que as relações particulares se estabeleceram com base no afeto entre seus membros e que foram dedicadas à preservação dos filhos (ZILBERMAN, 2003, pp. 15-17). Vale ressaltar que antes do século XVIII não se via a infância como um período de formação do indivíduo, ao contrário, esta “era uma etapa a ser rapidamente ultrapassada para que o indivíduo se tornasse um ser produtivo e contribuísse na e para a comunidade” (GREGORIN FILHO, 2009, p.38). Ainda, os indivíduos que pertenciam às altas classes liam os

grandes clássicos da literatura e aqueles pertencentes as classes mais populares, os quais não tinham acesso à escrita e à leitura, tinham o contato com uma literatura transmitida oralmente e mantida pela tradição de seu povo e que era vinculada entre adultos (GREGORIN FILHO, 2009, p.38). Portanto, a literatura infantil, na forma contemporânea como conhecemos, não existia. A literatura vinculada tanto para adultos quanto para crianças era a mesma, uma vez que esses universos, separados por fases de amadurecimento, tanto físico e psicológico, não eram distintos. Porém, embora não houvesse uma concepção de universo infantil, pode-se destacar alguns autores interessados no emprego da literatura na educação das crianças com a nítida preocupação na transmissão de valores morais, entre eles pode-se citar Charles Perrault com as fábulas e a Condessa de Ségur.

Com as transformações sociais da segunda metade do século XVIII, passou-se a dar mais atenção ao indivíduo-criança e à preocupação com a sua formação física, intelectual e cívica, visto que esse “novo” indivíduo, não mais um adulto em miniatura, deveria ser moldado conforme as novas exigências da sociedade, isto é, ser alguém capaz de desenvolver uma cidadania plena para o novo formato de sociedade que se constituía. Em relação a esse modelo familiar burguês, via-se a valorização da criança enquanto indivíduo com interesses diferenciados e, portanto, surgiram a necessidade de instituições que assegurassem a sua formação cívica, intelectual e física para a vida adulta. Dessa maneira, surgiria uma concepção de infância e um marcante intuito pedagógico que fizesse parte do processo da educação dos herdeiros. Como assinala Regina Zilberman, “a nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções” (ZILBERMAN, 2003, p. 15). Nessas circunstâncias, nasce a escola – a instituição encarregada desse processo de desenvolvimento cívico e intelectual e de transmissão de ensinamentos condizentes aos ideários de uma determinada sociedade e classe social. A infância, nesse sentido, passou a ser um conceito demarcado e idealizado, isto é, um período diferenciado da vida, distanciado dos meios produtivos e de dependência econômica e intelectual, no qual a criança, um indivíduo frágil, precisaria passar por um processo de instrução formal, sob a ótica adulta, para então poder se transformar em um cidadão.

Desse modo, a primazia pela educação teve um espaço ativo na sociedade moderna e na vida de suas crianças. A escola se encarregou de preparar a criança

para o convívio social, transmitindo os modelos e os ensinamentos condizentes aos ideários daquela sociedade e foi a encarregada pela transmissão de um conjunto de ideias capaz de assegurar os conhecimentos considerados necessários para a formação desse indivíduo. Como parte do conjunto, tem-se a literatura voltada a esse público; porém, era uma literatura apresentada segundo a ótica adulta, servindo, em um primeiro momento, de instrumento para a veiculação de normas e condutas.

Dessa maneira, o estabelecimento de uma literatura vinculada ao conceito de infância, em que os “novos” indivíduos precisariam de assistência em sua formação, deu-se em consonância com a pedagogia e a didatização da escola. O início da literatura infantil, que deveria estar na esfera da arte das palavras e que cede lugar à imaginação e desperta um olhar ativo e afetivo do leitor, dividiu berço com a escola e as ideologias impostas à infância. Essa literatura não foi necessariamente criada *para crianças*, respeitando o imaginário desse público, mas foi concebida como um suporte e um recurso para sua formação.

Pode-se observar que a literatura infantil atualmente, não tão distante de sua concepção inicial vinculada a algum tipo de emprego, seja ele moral ou educativo, ainda permanece engrenada à um determinado tipo de pensamento e produção. Em outras palavras, a literatura infantil foi aquela (e ainda o é) modulada conforme as concepções de infância de uma dada sociedade e em consonância com os valores da instituição escolar. A literatura infantil, como gênero, é aquela que se constrói através do tempo e que se insere ou segue, por vezes, os valores e concepções de uma determinada sociedade. Dentre essas concepções e valores surgem as leis, isto é, as diretrizes de um sistema educacional que determinam, de certo modo, a produção literária para esse público leitor. São valores e leis que causam por vezes as tensões em meio à arte literária para o público infantil e juvenil, isto é, a distorção e a má compreensão da arte literária para a formação humana.

Essas leis se estabelecem conforme os ideários e pensamentos de determinada época e governo e, portanto, também interferem nos conteúdos escolares. Tais leis selecionam e determinam os gêneros e obras e a sua abordagem no ensino. A literatura, como sendo parte do conteúdo ensinado na escola, por exemplo, passa a ser determinada conforme os parâmetros e as temáticas consideradas socialmente mais relevantes em um período social. Portanto, os conteúdos que integram o sistema escolar, entre eles a literatura, estão a cargo de um processo de formação cujos

valores são exteriores ao sujeito-criança e mais próximos aos valores que constituem o conceito de infância, como os valores sociais e pedagógicos.

Para Regina Zilberman (2003, p. 11), a literatura infantil “está envolvida por uma capa protetora de enganos e preconceitos que, ao mesmo tempo, a diminuem intelectualmente e reprimem uma averiguação que ponha em evidência sua validade estética ou suas fraquezas ideológicas”. Desse modo, colocar em evidência sua validade estética e suas fraquezas ideológicas continua sendo um trabalho de muitos pesquisadores. As tensões entre a literatura infantil e juvenil e o ensino ainda persistem, uma vez que o intuito da relação entre literatura e ensino sempre buscou estar em consonância com os valores e as ideologias de um modelo construído de infância.

No Brasil, preocupações com a literatura infantil e o estabelecimento de bibliotecas para esse público começou a serem discutidas por alguns estudiosos como Cecília Meireles, que publicou em 1951 o livro *Problemas da literatura infantil*, no qual discutia a importância dos livros e das bibliotecas para o público infantil. Seguindo esse caminho, as pesquisas mais sistemáticas sobre a preocupação da literatura e a sua relação com o ensino começaram a ser desenvolvidas mediante publicações de alguns estudiosos da área, como Nelly Novaes Coelho. O livro *O ensino da Literatura*, de 1966, discute novas alternativas para a literatura infantil em sala de aula e ressalta a valorização de histórias que busquem estimular a fantasia e o universo infantil, delineando-se assim olhares mais atentos entre o entrelaçamento da literatura com o ensino.

Muitos dos trabalhos desse período passaram a questionar a clara vinculação e a apropriação desses textos pela instituição escolar e seus fins específicos. Outro exemplo é a publicação do texto “O texto não é pretexto”, de Marisa Lajolo, em 1982⁷, em que se discutia e apontava equívocos na utilização do texto literário em práticas escolares, tais como em atividades que utilizavam os textos e a partir deles pretendiam ensinar gramática ou sugerir algum valor moral. Esses foram dois exemplos dos trabalhos iniciais que compuseram o campo de pesquisa entre o vínculo da literatura infantil e o ensino.

⁷ Texto publicado em ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, pp.52-62, a partir de uma apresentação no Congresso de Leitura em Campinas.

Entretanto, para a compreensão dos equívocos na literatura no ensino, é necessário averiguar o contexto social brasileiro. Examinar os intercâmbios engrenados em um modo de produção é uma maneira de compreender como os textos se posicionam em um sistema, isto é, os textos enquanto forma artística e sistema aberto de significações também podem revelar o aparato cultural e social que o sustenta (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, pp. 7-8).

Desse modo, articular o sistema cultural e os textos destinados ao público infantil é um modo de observar como uma cultura, no caso a escolar, reflete-se nesses textos: mas não apenas o reflexo, e sim também a função desses textos na manutenção dessa cultura.

1.2 A literatura infantil e a cultura escolar brasileira

A emergência da vida privada chegou em atraso em solos tropicais, ainda, a falta da presença de um sistema econômico, no alvorecer da Idade Moderna, não permitiu condições para que uma classe burguesa se instalasse e, em consequência, para que se concebesse a ideia de preparo do infante à vida adulta (DEL PIORE, 2016, pp. 9-10).

O cenário que prevalecia, até finais do século XIX, para uma parte da infância brasileira era a de falta de alternativas para a educação, fator que perdurou durante muito tempo em nossa história. A evolução de um núcleo familiar se apresentava de forma precária devido à conjuntura social e arquitetônica da época; nos espaços, misturavam-se crianças e adultos de todas as condições; a privacidade, “tal como ela foi concebida pela Europa, urbana, burguesa e iluminista”, diferenciou-se da maneira com que o país ia se constituindo (DEL PIORE, 2016, p. 11).

De início, nossa sociedade era rural, escravocrata e desigual. Assim, algumas particularidades da infância, como a educação formal, estavam distantes dos moldes europeus. Na Europa, a ascensão da escola se deu com a revolução burguesa, porém tanto em Portugal, quanto, por extensão, em suas colônias, a educação teve de aguardar alguns séculos para se modernizar (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p. 34). O ensino, portanto, ficava centralizado na Igreja Católica levado a termo pelos padres jesuítas.

Ao refletirmos sobre a participação da literatura na instituição escolar, podemos verificar algumas divergências. A entrada nas primeiras letras e a tentativa

de um sistema escolar brasileiro causou certa decepção. Primeiramente, o acesso ao sistema de ensino era reservado para poucos. Era um ensino religioso direcionado à elite colonial formada pelos brancos colonos e pelos latifundiários que procuravam esses colégios para prepararem seus filhos a irem completar seus estudos nas universidades europeias. Ficavam de fora desse ensino as mulheres, os negros escravizados, os pardos, os filhos ilegítimos, as crianças abandonadas e os índios aldeados, isto é, grande parte da população da época. Tal instrução possibilitava aos que podiam pagar por seus estudos que mantivessem seus interesses na sociedade, como o acesso a cargos públicos, já que a maior parte da população permanecia na base da pirâmide e atuava em trabalhos gerais.

O ensino estabelecido apresentava precariedades e por muito tempo seguiu bipartido – uma educação dividida entre primária e obrigatória para os considerados cidadãos e uma educação secundária e superior para as classes mais favorecidas. Desse modo, o início da escolarização no Brasil não ocorreu de modo orgânico e com vias de ascensão, como em alguns países europeus, por exemplo na Alemanha. Pouquíssimos foram os estabelecimentos escolares instalados na época, considerando a imensidão geográfica e demográfica do Brasil. Além disso, embora tivesse havido a criação de colégios jesuíticos, por mais de dois séculos a principal preocupação dos padres era relacionada à catequização dos índios e ao ensino da doutrina cristã. As atividades educativas nesses colégios se davam por meio de um plano geral de estudos que se preocupava com a formação integral do homem e sua formação religiosa.

Em segundo lugar, a formulação de leis que propiciavam a abertura de um ensino integral e público a todas as camadas da população surgiram somente séculos mais tarde. Ao observarmos a cronologia histórica, a primeira menção sobre o ensino apareceria apenas na primeira Constituição Brasileira, de 25 de março de 1824. Nela, declarava-se a instrução primária como gratuita para todos aqueles considerados cidadãos; ou seja, índios, escravos e mulheres não gozavam dessa instrução pois não eram considerados cidadãos e as mulheres ficavam confinadas ao âmbito doméstico, não tendo voz nem oportunidade de participação política.

Em 15 de outubro de 1827 surge a primeira Lei Geral do Ensino, segundo a qual os alunos passariam a ter como conteúdo curricular primário a leitura, a escrita, a gramática da língua nacional e as operações matemáticas, adotando o método

mútuo de ensino⁸. A partir desse período, criaram-se escolas primárias em todas as províncias, entretanto apenas naquelas cidades e vilas que eram mais importantes para o Império. É interessante notar que o ensino público e gratuito se referia somente à educação primária, deixando de fora o ensino secundário e superior, isto é, os ensinos secundário e superior não eram obrigatórios dado que o ensino primário já era suficiente para grande parte da população. Enfatiza-se, assim, a não valorização escolar. Para a historiadora e antropóloga Lilia Moritz Schwarcz⁹, os cursos secundário e superior

[...] facultavam o exercício das atividades intelectuais mais prestigiosas e capacitavam as pessoas para os cobiçados cargos públicos, ficavam nas mãos das classes senhoriais, sendo que o restante da população acabava se dedicando aos trabalhos manuais (SCHWARCZ, 2019, p. 134).

De fato, antes que a educação pudesse assumir seu papel democrático de ensino básico, integral e público, uma cultura escolar já havia sido instalada. Essa cultura levava a crer que a educação não era para todos e que estava distante de preparar e formar o indivíduo para a vida adulta. A alternativa para a maioria das crianças brasileiras não seria a instrução formal, mas sim o trabalho com a terra ou a sua “transformação em cidadãos úteis para a lavoura” (DEL PIORE, 2016, p. 10). Tanto o modelo econômico quanto a emergência da vida privada e, assim, de um núcleo familiar voltado à preocupação com a escolarização das crianças foram processos tardios e distintos destinados somente a uma classe social, a dos grandes latifundiários. Desde o período de constituição da nação brasileira a educação pública passou a ser deixada de lado. Como assinala Lajolo e Zilberman:

⁸ Esse método de ensino era seriado e se podia ensinar simultaneamente os alunos. Difundido pelos ingleses Andrew Bell e Joseph Lancaster, o método baseava-se na utilização dos alunos mais avançados como monitores a fim de que eles pudessem auxiliar os demais em sala. O professor ficava em uma cadeira alta e supervisionava todos os alunos. Para Hilsdorf (2007, p. 44), esse método era uma alternativa mais viável à tradicional forma de ensino individual. O método parecia dar conta de disseminar mais rapidamente a cultura letrada por meio da oralização e da escrita em caixotes de areia, em murais e em quadros, diminuindo a despesa com papel (produto caro na época), tinta e materiais reservados aos alunos mais adiantados.

⁹ Em seu livro *Sobre o autoritarismo brasileiro*, Lilia Schwarcz examina as raízes de nossa política e do autoritarismo, relacionando-os a uma herança histórica marcada pela escravidão. Ao tecer comentários sobre a educação brasileira, a autora descreve o sistema educacional brasileiro como marcado não por uma via ascendente e progressiva, mas sim por um dualismo enraizado na desigualdade de uma sociedade escravocrata. Tal dualismo se pode relacionar aos dois tipos de sistema de ensino que temos hoje: o público e o privado. O ensino público, na maioria das vezes, é para os desprovidos de renda e o privado é para os que possuem um maior poder aquisitivo (SCHWARCZ, 2019, p. 134).

Ao final do século, contudo, o Brasil muda outra vez de fisionomia política: em 1889, a República reacendia esperanças, já que prometia consertar os desacertos do Império. O novo regime adota medidas educacionais auspiciosas, criando em 1890 a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, junto com o Serviço de Correios e Telégrafos, cujo titular foi Benjamin Constant, professor da Escola Militar. Empreendeu-se a reforma da instrução pública, desde a primária e secundária, no Distrito Federal, até o ensino superior, artístico e técnico, em todo o território brasileiro. O Colégio Pedro II, agora Ginásio Nacional, e a Escola Normal do Distrito Federal passam por reorganização, que os modela por princípios do positivismo, filosofia dominante do pensamento republicano. Mas a euforia durou pouco. Talvez premonitoriamente, o primeiro titular da pasta da Educação renunciou logo após ter assumido; em 1892, a Instrução Pública é transferida para o Ministério do Interior e Justiça, e novas mudanças só vão ocorrer a partir de 1930. No intervalo prosseguem os problemas, e o livro didático continua em pauta (LOJOLO; ZILBERMAN, 2011, p. 118)

Assim, nas primeiras décadas do século XX, por meio de reformas estaduais e movimentos como dos escolanovistas¹⁰, a questão da educação pública das massas populares passou a ser pensada de modo a tentar resolver o grande problema do analfabetismo existente em quase metade da população.

A título de exemplo das taxas de analfabetismo brasileiro e, conseqüentemente, do atraso na formação leitora no Brasil, após seis décadas da promulgação da primeira Lei da Educação, apenas 1,8% da população possuía instrução formal em todo o país (em 1886). Em países vizinhos, como a Argentina, essa porcentagem chegava a 6%. Na década de 1970, a taxa de analfabetismo chegou a 33,7% no território nacional e, em plena entrada no século XXI, no ano 2000, ainda persistia uma taxa de 13,6%¹¹ de brasileiros analfabetos. Portanto, durante

¹⁰ O movimento da Escola Nova surge nos anos finais da primeira metade do século XX. Tal movimento, formado pelo grupo dos intelectuais Anísio Teixeira (1900-1971), Lourenço Filho (1897-1970) e Fernando Azevedo (1894-1974), propunha, em seu manifesto, princípios para a educação brasileira como a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação. Entendiam por laicidade um ensino sem crenças ou disputas religiosas; por gratuidade e obrigatoriedade, a garantia de acesso, evitando que crianças e jovens fossem prejudicados ou abdicassem ao direito à educação por questões econômicas; e por coeducação, o princípio de igualdade, pelo qual não houvesse separação ou distinção de sexos. Os pioneiros da Escola Nova destacavam a necessidade de abrangência da educação superior a fim de garantir o estudo científico e a pesquisa e defendiam a formação dos professores em nível universitário. Eles tinham por concepção uma escola que desempenharia uma função e um papel social de modo que a escola fizesse parte da sociedade e da vida de seus indivíduos.

¹¹ Um olhar mais atento sobre os índices de analfabetismo e de cultura iletrada no país pode ser encontrado na obra de José Ricardo Pires de Almeida, *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. Para mais informações sobre o mapa do analfabetismo no Brasil, ver o seguinte documento criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): <<http://inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>>. Acesso em 20/12/2019.

séculos, tentou-se reverter a situação de um país iletrado por meio de várias reformas e leis na educação. Nas palavras de Leonardo Arroyo,

Nossa educação primária sofreu ao longo dos anos uma falta de compreensão (a que não se estranha certo condicionamento político), um desinteresse do ponto de vista prático (teoricamente sempre foi debatida, conforme documentação que, vinda do Império passa pela República) que explica o enorme atraso em sua sistemática, impedindo assim a existência de leitores suficientes para exigir uma literatura infantil plenamente desenvolvida (ARROYO, 2011, p. 99).

Diante dessa conjuntura, em que a instrução da leitura não existia na vida de todos os habitantes e tampouco o ensino constituía um processo de via de ascensão e progresso, o início da presença da Literatura Infantil brasileira aconteceu tardiamente. As primeiras manifestações dessa literatura ocorreram através de escassas traduções de clássicos europeus, obras essas que valorizavam a formação moral e cívica de crianças e jovens. Conforme Leonardo Arroyo,

É bem de ver a íntima relação entre o ensino e a literatura infantil no panorama do desenvolvimento cultural brasileiro. O estudo de desenvolvimento da educação entre nós mostra que somente com a fundação de escolas, formação de professores e advento de livros de texto se possibilitou o aparecimento de uma literatura, a escolar, intimamente ligada à literatura infantil propriamente dita. Ou melhor, aquela é a gênese desta na perspectiva de nosso processo de formação (ARROYO, 2011, p. 75).

Com a transição do Império para a República no final do século XIX houve a tentativa de se estabelecer um ideal de nação “civilizada” e, conseqüentemente, a preocupação com ideias nacionalistas. A função da escola, que antes era a capacitação para ler, escrever e contar da elite colonial, torna-se a formação e o preparo de futuros brasileiros. É desse período que surgem obras escolares publicadas por precursores como Júlia Lopes de Almeida, Adelina Lopes Vieira, Olavo Bilac, Manoel Bonfim e Figueredo Pimentel, que escreveram livros de leituras utilizados em escolas para a formação dos futuros patriotas.

Como exemplo desse nacionalismo, tem-se na obra *Coração (Cuore)*, de Edmundo de Amicis, o ponto de partida para o aprendizado do patriotismo nas escolas. Edmundo de Amicis (1846-1904), natural de Oneglia, na Itália, deixou narrativas de viagens, crítica literária e novelas. Em 1886, publicou a obra *Cuore*, considerada a obra prima da literatura didática. O texto fez tanto sucesso que teve milhares de reedições em diversos países. No Brasil, o livro foi traduzido por Valentim

Magalhães em 1891 e, a partir de então, ele “invade as escolas brasileiras e lares nacionais, passando a ser lido por todos” (GREGORIN FILHO, 2009, p. 23). Para Gregorin Filho (2009, pp. 23-24), “a geração que se inicia no século vinte, aprende com ele a lição do trabalho, do patriotismo, da virtude e da generosidade, sendo formados como italianinhos”. Seguindo essa mesma concepção, outros autores começam a escrever séries de obras em prosa para o público infantil. Como exemplos, têm-se *Era uma vez* (1908) e *Cazuza* (1938), de Viriato Correia; *Através do Brasil* (1910), de Manoel Bomfim e Olavo Bilac; e *Saudade* (1919), de Tales de Andrade. Tais livros de leitura escolar, nas palavras de Nelly Novaes Coelho, não podem ser ignorados visto que formam no Brasil “a primeira manifestação consciente da produção de leitura específica para crianças”. Do mesmo modo, “os livros foram também a primeira tentativa de realização de uma literatura infantil brasileira, mostrando que os conceitos ‘literatura’ e ‘educação’ andaram sempre ligados” (COELHO, 1985, p. 168).

1.3 Os percursos da poesia infantil brasileira

Em relação ao gênero poesia, as publicações destinadas ao âmbito da escola têm seu início no final do século XIX nos arredores da Proclamação da República (1889), quando o país atravessava diversas transformações. É nesse período que surgem iniciativas que visavam proporcionar a leitura de livros de autores brasileiros com temáticas que valorizassem o patriotismo. Nada melhor do que o ritmo e o verso para transformar as crianças em cidadãos com amor pela nova pátria. Eram ritmos e rimas que priorizavam a moralidade e que ajudavam na memorização de conhecimentos e na transmissão de normas de comportamento e de civismo e versos que apresentavam traços da voz adulta, de tom paternal, dirigindo ao seu leitor infantil preceitos morais e dogmáticos.

Antes desse período, os primeiros versos sobre a infância de que se teria menção, segundo Luiz Camargo (2001), seriam versos afetivos de circulação familiar com dedicatórias de pais para filhos:

A poesia infantil enquanto gênero literário dirigido às crianças surge no Brasil apenas no final do século XIX. Antes, o que existe são poemas manuscritos, de circulação familiar, feitos de pai ou mãe para filhos, ou escrito em álbuns de meninas e moças e, eventualmente, incluídos posteriormente nos livros de seus autores junto a outros poemas não escritos para o leitor infantil (CAMARGO, 2001, p. 87).

Para Luís Camargo (2001, p. 87), são dedicatórias dessa natureza que estabelecem o início da poesia infantil publicada no Brasil. Além disso, alguns poemas retratariam a lembrança da infância, o “período por excelência da vida”, idealizado por poetas românticos¹², como “Meus oito anos” de Casimiro de Abreu (1839-1860), sem, contudo, criar um imaginário ou ter uma intenção de se configurar em um gênero a poesia *infantil* brasileira.

Entretanto, é no período republicano, no final do século XIX, que os versos destinados às crianças mudarão de paradigma. Esse paradigma remeteria à moral e ao civismo e a uma concepção paralela aos ideais de nação e que remeteria ao pedagogismo da infância. É nesse período que surgem as antologias para uso nas escolas contendo poemas que têm uma forte presença da voz adulta e que serão o veículo para a educação moral. Os poemas dessas antologias não se preocupavam em representar temáticas próximas ao leitor infantil, mas sim traziam poemas que tematizam as normas dessa infância.

A poesia, enquanto gênero para o público infantil, portanto, terá seu início de “braços dados com a instituição escolar, visando principalmente à aprendizagem de língua portuguesa” (CAMARGO, 2001, p. 88). Não só alguns poetas dedicarão seus versos à transmissão de ensinamentos e à difusão de um novo ideário, mas também os professores começarão a organizar e a escrever antologias em versos para a utilização em leitura escolar, como veremos adiante. Segundo Leyla Perrone-Moisés, as nações recém-criadas assumiriam como seus porta-vozes os poetas, sendo eles “considerados demiurgos e profetas” (PERRONE, 2016, p. 9).

Um dos porta-vozes da poesia infantil brasileira, muito utilizado nas escolas, foi Olavo Bilac (1865-1918). Nascido no Rio de Janeiro, o poeta foi um dos membros fundadores da Academia Brasileira de Letras e reconhecidamente o principal poeta parnasiano brasileiro. Sua poesia não foi originalmente pensada para o leitor infantil, mas Bilac viu no regime republicano, que emergia à época, uma oportunidade para

¹² Segundo Zilberman (2003, pp. 19-10), a concepção de infância que o adulto elaborou é “depurada por um idealismo que ignora as circunstâncias presentes da vida infantil, seu caráter utópico foi apregoado e difundido pelos poetas românticos, que a conceberam como o período por excelência da vida, visto que, pela mesma razão, patentearam tanto a impossibilidade de recuperá-la, quanto a irreversibilidade do tempo”.

“contribuir para a educação moral das crianças de seu país”, nas palavras do próprio poeta no prefácio a seu livro (BILAC, 1904, p. 7).

Seu livro *Poesias Infantis*, de 1904, foi publicado sob encomenda pela editora Francisco Alves, uma das principais editoras de livros escolares da época, e utilizado nas escolas públicas do governo do Estado de São Paulo. O livro tornou-se um *best-seller*, contando 27 edições até 1961. A escola utilizou quase exclusivamente por quase um século, para a formação de várias gerações, seus versos cívicos e moralistas. Essas gerações são as que, ainda hoje, por meio da cultura escolar, conservam os valores e cultivam preceitos outrora aprendidos.

Seguindo o mesmo percurso pedagogizante, a poesia direcionada às crianças seria também escrita por educadoras, que se tornaram as principais escritoras para a leitura escolar. É o caso de Julia Lopes de Almeida (1862-1934), Adelina Lopes Vieira (1860-?), Presciliana Duarte de Almeida (1867-1944), Zalina Rolim (1869-1961) e Francisca Julia (1871-1920), que tiveram seus livros de poemas também adotados por escolas do governo do Estado de São Paulo. Alguns de seus títulos em versos são: *Contos infantis* (1886), de Adelina Lopes Vieira e Julia Lopes de Almeida; *Livro das crianças* (1896), de Zalina Rolim; *Páginas infantis* (1910) e *Livros das aves* (1939) de Presciliana Duarte de Almeida; e *Alma infantil* (1912), de Francisca Julia. Vale lembrar que muitos desses autores e livros escolares foram precursores da literatura infantil no Brasil.

Pode-se perceber alguns aspectos do sistema cultural do final do século XIX refletidos nos versos das obras citadas. A título de exemplo, apresentamos os poemas “Onde está a Pátria?” e “O trabalho” de Zalina Rolim e os poemas “Maio” e “Novembro” de Olavo Bilac por apresentarem características que dialogam com a cultura escolar e com o traço ideológico da política da época. Elencamos tais poetas e obras como exemplo pois acreditamos serem eles os mais significativos em âmbito escolar, alcançando grande capilaridade em várias escolas públicas do Estado de São Paulo durante décadas. Já no prefácio do *Livro para as crianças* de Zalina Rolim, verifica-se a destinação dessas obras na instituição escolar. No prefácio do livro¹³, o editor escreve:

¹³ ROLIM, Zalina. *Livro das Crianças*. Pref. Gabriel Prestes. Boston: C.F. Hammett, 1987. (Série D. Vitalina de Queiroz) Disponível: <<https://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/LiteraturaInfantil/0Zalina.htm>> Acesso: 09/07/2021.

É mais do que um simples livro de leitura, é um modelo sugestivo para o ensino da linguagem oral e escrita. O livro de d. Zalina pode servir de texto a múltiplos exercícios de linguagem. Nas descrições poéticas, que acompanham as ilustrações, terão modelos a seguir para os exercícios de transformação e imitação em prosa, exercícios que podem ser feitos livremente pelos alunos ou com a indicação prévia dos vocábulos a substituir, ou das frases e sentenças cuja ordem deve ser alterada. livro ora publicado é um magnífico elemento para a educação estética e literária (Prefácio de 29 de agosto de 1896 pelo editor Gabriel Prestes).

Abaixo, ao analisarmos alguns trechos de poemas, verificamos que tanto nos versos de Zalina Rolim, como vemos a seguir nos de Olavo Bilac, a exaltação da pátria é clara:

Onde está a Pátria?

[...]

E para mim é mais que o mundo inteiro,
Meu formoso Brasil, Pátria querida!...
Por ele eu quero ser forte e guerreiro,
Dar-lhe o meu sangue, consagrar-lhe a vida.
(ROLIM, Zalina, 1897)

Novembro:

[...]

Pátria que todos amamos!
Aos teus pés depositamos
Saudações e flores mil!
Sempre sobre a tua história
Fulgure a estrela da Glória!
Deus engrandeça o Brasil!
(BILAC, 1904, p. 93).

Pode-se afirmar que os dois poemas apresentam um mecanismo persuasivo e assumem um tom religioso no uso de vocábulos como “estrela da Glória” e “Deus engrandeça”, conclamando os infantess a se tornarem seguidores inquestionáveis da sagrada “Pátria amada Brasil”. Identifica-se nesses versos a moral religiosa como parte da constituição de uma nação. A colaboração quase nula de seu receptor se faz por meio da presença de um eu-lírico fraternal que carrega uma mensagem quase divina e convoca o leitor ou o futuro patriota a agir pelo seu país. O eu-lírico do poema de Rolim incentiva os pequenos a serem “fortes” e “guerreiros” e até mesmo dispostos a “dar o sangue” e a “consagrar a vida” a seu país. Tal pretensão é marcada por uma mensagem que utiliza metáforas e vocativos a fim de transmitir a ideia de obediência

e de que “lutar por seu país” é um dever inestimável e honroso. Na obra de Bilac de 1904, não distantes da temática nacionalista, tais ideias surgem nos versos do poema “Maio”. Ao lermos trechos do poema, podemos também perceber outros aspectos constituintes daquele momento.

[...]

Maio:

Dae-me vivas! Dae-me palmas!
Exultem todas as almas,
Cheias de um vivo fulgor
Todo o Brasil, congregado,
Saúde o mez consagrado
Da Liberdade e do Amor!

A grande raça oprimida
Abri as portas da vida,
As portas da Redempção!
Mudei em risos as dores,
Mudei em tufos de flores
Os ferros da escravidão!

Treze de Maio! A desgraça
Findou de toda uma raça!
- Aos beijos, dando-se as mãos
Os brasileiros se uniram,
E o captiveiro aboliram,
Ficando todos irmãos.
(BILAC, 1904, pp. 81-82)

É interessante notar que o poema não apenas ressalta um fato histórico a ser aprendido, isto é, a data da abolição da escravidão no Brasil, 13 de maio de 1888, decretado pela Princesa Isabel; também transmite e propaga a ideia do mito da democracia racial brasileira, isto é, a tentativa de mistificar e apagar a condição social do negro no país como se nunca na história tivesse acontecido tal “vergonha” e “desgraça”.

Maio é o mês da libertação, da remissão da culpa, do reparo aos erros e de salvação para os escravos, criando uma imagem de um país redentor e sem discriminação de seus habitantes. A ideia do país congregado em um coro de liberdade e de amor não apenas intensifica a proclamação de uma democracia

harmoniosa, mas também oculta seu valor étnico-racial, ou seja, a carta da abolição “findou” o “sofrimento” de uma raça, mas não a libertou de sua degradação e exclusão social. Esse aspecto redentor e, ao mesmo tempo, de exclusão é perceptível nas figuras de linguagem presentes no poema, como em “Mudei em tufos de flores” / “Os ferros da escravidão”, ou em outros termos: “enxuguem as lágrimas, pois já estão livres da dor”, ou seja, “esqueçamos de tudo que já passou”, como se essa nova nação quisesse escrever uma nova história para seu povo. Tal discurso não apenas intensifica a ideia de apagamento e de esquecimento de uma raça oprimida, que ficou desprovida de seus direitos, mas também transpõe a ideia de uma pátria cordial, uma pátria que se abstém da barbárie e que almeja a civilização. Essas ideias faziam parte da corrente de pensamento republicano da época, um pensamento positivista de “ordem e progresso” e de uma nação civilizada. Portanto, era necessária a propagação dessas ideias para as futuras gerações.

Segundo Aguiar e Ceccantini (2012, p. 13), a partir das lições de Bilac a produção em versos para a infância “desenvolve-se no Brasil, enfatizando, sobretudo, os interesses do ensino, que se vale dos versos como veículo agradável para a transmissão de lições morais e conteúdos disciplinares”. Se observarmos o poema “Maio”, veremos que os valores ético-raciais e culturais de tais povos formadores de nossa nação foram reproduzidos pela ótica do opressor e sufocados no âmbito escolar até finais do século XX. Somente séculos mais tarde, no início dos anos 2000, com a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, é que se permitiu nos currículos escolares a abertura a conteúdos referentes à cultura afro-brasileira e indígena. Tal fato proporcionou a representatividade das culturas afro-brasileira e indígena por meio de histórias narradas a partir da lente desses povos.

Outro exemplo daquele período é a formação de um caráter cívico e a idealização do trabalho no campo – a transição de um regime escravocrata a um regime de trabalho livre realizado por imigrantes. Podemos observá-lo no poema “O trabalho”, de Zalina Rolim.

O trabalho

[...]

O trabalho revigora;

Eu gozo, quando moirejo;

A fina aragem, que os vergéis explora,

Tem a doçura mágica de um beijo.

E nem o sol me faz medo:
Suporto-o fresca e louçã.
Apenas, se em labor demais me excedo,
Levo no rosto as tintas da romã.

E sinto um gozo profundo,
Que é a minha esplêndida messe,
Ao saber que sou útil neste mundo,
E alguém da minha proteção carece.
(ROLIM, Zalina 1897)

Com o início das mudanças econômicas, como o processo de urbanização e de formação de uma classe operária junto à vinda de imigrantes para o trabalho nas lavouras do interior do Estado de São Paulo, fazia-se necessário acentuar as perspectivas das transformações sociais perante a nova geração da nação brasileira. “Estar apto” e ser “útil ao trabalho” seriam os valores necessários para a construção da nova sociedade, uma sociedade em rumo à civilização, à modernidade e ao progresso. Desse modo, versos como “O trabalho revigora”, “Eu gozo quando moirejo”, “Nem o sol me faz medo” e “saber que sou útil nesse mundo” não apenas demonstram as mudanças sociais no pensamento da época, mas também apresentam funções específicas como a de exortar as boas maneiras e formar um sujeito valendo-se de um caráter cívico adaptável e útil à nação, além de um sujeito com sentimentos pátrios, obedientes e caridosos.

Os reflexos dessa transformação cívica se fizeram sentir na versificação de lições escolares impressos em muitos livros de língua portuguesa e utilizados na escola até a década de 1960. Segundo Bordini (1986, p. 50), os mestres sentiam-se no direito de “não só podar passagens inconvenientes” de poemas, mas também de “substituir o poeta” através da versificação de lições escolares, fossem elas destinadas à memorização de um conhecimento ou à fixação de normas de conduta pessoal ou cívica. Como no exemplo a seguir, a autora cita um trecho retirado de um livro didático utilizado em 1965 nas escolas públicas do Estado de São Paulo no qual se encontra uma exaltação ao trabalho. Vale ressaltar que o período entre as décadas de 1960 e 1970 foi marcado por acontecimentos ímpares, como o crescimento industrial e urbano e o início de uma ditadura militar. Assim, diante de um contexto conturbado de ideários divergentes em que a emergente classe média e os

empresários nacionais e internacionais viam no plano econômico vigente o progresso para industrialização, surge a necessidade de uma força de trabalho direcionada aos novos setores do mercado. Por essa razão, exigia-se da escola um ensino mais técnico. Os ideários que se abriam (os das relações capitalistas) eram significativos para a educação e buscavam adequações no âmbito educacional para perpetuar tais valores, como no livro didático de Domingos Paschoal Cegalla, *Português. Primeira série ginásial*, em 1965 já na sua 12ª edição, analisado por Bordini (1986, p. 51):

Canto ao trabalho

Trabalho é glória. Quem trabalha
Vive feliz, sereno e são.
No ferro em brasa o homem que malha
Busca beleza e perfeição

Podemos verificar que os versos se assemelham ao poema “O trabalho” de Zalina Rolim, de 1897. Mesmo com décadas entre esses dois textos, pode-se perceber que a versificação e as rimas continuaram a ter determinadas funcionalidades, sendo elas condizentes a uma peculiar cultura escolar brasileira. Percebe-se que o laço dessas normas morais imposto pelo grupo que construiu o Brasil usando discursos da “moral e bons costumes” ainda impregnam grande parte do imaginário da sociedade brasileira.

Conforme Bordini (1986, p. 50), “a educação, tornando-se pública, rebaixa o nível de exigência para alcançar classes diferentes, enfatiza a mediação verbal para toda espécie de conhecimento”, ou seja, ao abranger mais localidades e indivíduos de diferentes classes, a educação pública, mantida pelo Estado, não necessariamente se preocupou ou assumiu o compromisso de desenvolver habilidades por meio das quais seus sujeitos se tornassem críticos, podendo ocupar posições na esfera social antes não pertencentes a eles. Ao invés, segundo Bordini, a educação, tornando-se pública, rebaixou o nível de criticidade para que pudesse abranger mais indivíduos e enfatizar seu ideário. Desse modo, a instituição pública sistematizava os conhecimentos e escolarizava conforme a intenção de cada época e ideologia. Isso leva as produções literárias a ou se adaptarem à escolarização de determinadas ideologias e temáticas institucionalizadas ou pertencerem ao mundo paralelo do mercado editorial, o qual, de certo modo, segue os conceitos escolares e abrange apenas determinada parcela da sociedade. Isso se dá ao observarmos aspectos

econômicos, uma vez que o livro como objeto é um item caro. Desse modo, torna-se difícil desvincular a literatura para crianças e jovens do ensino, dado que a função da leitura sempre ficou a cargo da instituição escolar, pois dificilmente os pais ou os responsáveis são os encarregados dessa tarefa. Além disso, o acesso ao livro, por vezes, para a maioria dos jovens brasileiros, ocorre por meio escola.

Portanto, mesmo diante de mudanças na literatura infantil brasileira, por exemplo com a obra de Monteiro Lobato e sua proposta de criar e explorar um universo literário para crianças, a escola deu continuidade à sua cultura pragmática, tradicional e conservadora de ensino, e a literatura infantil continuou agindo em paralelo ao desenvolvimento da educação brasileira. A literatura endereçada a crianças e jovens se tornou a *ponte* para a formação, seja ela social, cidadã ou moral, e, ainda hoje, continua sendo utilizada para suprir as necessidades das novas demandas contemporâneas do ensino e do mercado editorial.

A arte literária, nesse sentido, ao invés de ser *fonte* para a construção de leitores e de “si mesmo”, ou seja, a construção de um sujeito com experiências e com possibilidades de vivências literárias, continua a se relacionar com concepções e perspectivas políticas e ideológicas. Isso faz com que as mudanças sociais e nas leis da educação demandem um certo tipo de escrita para as crianças e os jovens leitores e por consequência fomentem o interesse de editoras na produção e nas vendas de livros que se relacionam à perspectiva de ensino e não ao imaginário do leitor mirim.

Muito vem sendo questionado e alterado no âmbito da literatura para crianças e jovens, principalmente em relação à sua concepção artística. No entanto, o que se têm percebido é uma continuidade no uso de textos literários no âmbito escolar ainda como pretextos para atividades de análises linguísticas e gramaticais ou como intermediários de temáticas contemporâneas para uma formação politicamente correta, isto é, uma formação que prepara o sujeito a se ajustar às demandas contemporâneas. Nesse sentido, a literatura continua a assumir não apenas a “roupagem infantil”, mas também a escolar.

Para Gregorin Filho (2009, p. 16), os valores construtores considerados infantil e escolar “são moldados” e “compatíve[is] com um texto que se volta para um enunciatório (leitor) infantil” sendo empregados recursos visuais, bem como elementos textuais “apropriados” para uma criança ler e aprender. Nessa “adequação”, instituições como a escola e o mercado editorial criam critérios sobre

quais livros esses sujeitos-criança devem ler. Verifica-se uma quantidade considerável de textos “produzidos com a finalidade de fazer crer serem infantis” (GREGORIN FILHO, 2009, p. 20). Esses textos “vestidos” de uma roupagem infantil e escolar, carregando certos valores sociais, se adequam à construção histórica de cada época. Assim, segundo Gregorin Filho (2009, p. 21), as crianças continuam a ler a mesma coisa de antes do surgimento da pedagogia e do universo infantil, porém com “temas que surgem numa roupa confeccionada através da história”, roupa essa que “mascara” os valores próprios da construção histórica dos homens e conserva os pensamentos dominantes da sociedade por meio de discursos políticos e religiosos. A literatura infantil, portanto, adapta-se às determinações desse sistema uma vez que sua manifestação no ambiente escolar segue as expectativas de documentos ao invés dos anseios do próprio sujeito. Portanto, pode-se dizer que a arte literária no âmbito escolar tem distanciado o seu leitor do seu mundo de experiências.

1.4 Marcas da cultura escolar brasileira na literatura infantil e juvenil

Um exemplo do entrelaçamento e da manutenção de pensamentos do ensino na literatura infantil pode ser perceptível em alguns casos do nosso cotidiano. Enquanto adultos, ao escolhermos livros de leitura para crianças, por vezes estabelecemos alguns critérios de escolha tais como qual aprendizado e/ou proveito esse sujeito pode fazer do objeto livro. Essa ótica de julgamento sobre uma obra literária é tão presente no inconsciente adulto que acaba se tornando um senso comum, fazendo com que o cultivo de práticas, ideias e pensamentos pedagógicos, transvestidos na literatura, sejam instituídos e repercutidos por gerações, tanto pelos métodos quanto pelo discurso e a memória dos membros da comunidade escolar ou social.

O cultivo de métodos, de ideias, de pensamentos pedagógicos, de discursos e de uma tradição foram sendo instituídos e repercutidos durante épocas e se estabeleceram em nossa memória coletiva e em nossa memória discursiva¹⁴. Esses

¹⁴ Tentaremos expor o cultivo dessa tradição da cultura escolar brasileira nos baseando em alguns traços da memória sob dois aspectos: a memória discursiva e a memória coletiva. A memória discursiva (baseamos a ideia de memória discursiva na análise do discurso francesa) diz respeito à invocação de significados através da repetição de enunciados por parte de grupos de falantes, sendo que esses enunciados se situam em relação a um já dito, constituindo, portanto, um outro no discurso. Já a memória coletiva são lembranças e recordações de eventos decorrentes do convívio social de indivíduos estabelecido com outras pessoas ou grupos sociais.

pensamentos de determinados contextos históricos manifestados nas instâncias da educação não apenas expressam aquele certo momento, mas também causam sequelas e são cultivados e repercutidos em grupos ou instituições sociais nas gerações que viveram e usufruíram do ensino daquele período, fazendo com que algumas das ideias e convicções fossem se solidificando e constituindo parte de nossa memória com o passar das épocas e se tornando fatores convencionais, habituais e tradicionais¹⁵.

Aspectos como a negligência, o descaso e o atraso por parte dos governantes com o ensino; o conservadorismo de cunho religioso que ainda persiste em alguns setores fomentado por governantes e seus discursos e leis; a educação formal ainda concentrada nas mãos de poucos; e, por último, um fator ainda muito presente em nossa realidade social, a educação não sendo vista como prioridade em pautas das agendas de governos, por vezes vem sofrendo modificações devido a determinações ideológicas de alguns políticos e partidos. É nesse sentido que muitas vezes relacionamos o discurso escolar à seleção de obras infantis ou até mesmo à concepção dos textos literários para esse público leitor. Tais discursos e práticas escondem, em referência a obras literárias, um “sempre foi assim”, isto é, algo inquestionável que repercutiu por gerações no inconsciente de alguns adultos ou algumas instituições.

Ao contrário da literatura infantil, quando pensamos em uma literatura “adulta” não nos deparamos com questões do tipo “qual ensinamento e aprendizagem esse

¹⁵ Destacamos o trabalho do sociólogo francês Maurice Halbwachs em *A memória coletiva*. Para Halbwachs, a memória não atuará apenas em uma dimensão individual de recordações e de lembranças, mas também em um contexto social de um determinado grupo ou grupos. Para o autor, a construção de uma lembrança ocorre também mediante o convívio social estabelecido entre o indivíduo e outras pessoas ou grupos sociais. A constituição da memória individual de uma pessoa resultará da combinação das memórias de diferentes grupos do qual o indivíduo faz parte. Do mesmo modo, a memória só poderá ser coletiva se as lembranças e as recordações de um evento fizerem parte da vida do grupo no qual aquele indivíduo está inserido. Entende-se que o indivíduo inserido nesses grupos, que podem ser a escola, o trabalho, a igreja e outras instituições, pode ser influenciado por eles, de modo que essa influência atuará sobre suas lembranças e suas recordações. Assim, para o sociólogo, o indivíduo tem parte em dois tipos de memórias, a individual e a coletiva. Sendo a escola uma instituição e por estarmos inseridos nela, e, portanto, influenciados por ela, passamos também a coletivizar e a repercutir recordações e lembranças dessa instituição. Baseando-se nos contextos sociais em que a instituição escolar foi estabelecida, pode-se dizer que carregamos em nossa memória muitos desses acontecimentos históricos, de forma que os compartilhamos coletivamente. Assim, as recordações que temos sobre a negligência, o atraso e o descaso pela educação são fatores que repercutem em nossa memória coletiva e que, de alguma maneira, também integram a cultura escolar brasileira.

romance ou poema me trará?”, ou “no que essa temática pode me servir?”. Nesse aspecto, a “literatura adulta” não possui um adjetivo análogo que revele as concepções ocultas dos valores escolares e de infância de uma determinada época e sociedade. Esse cultivo do senso comum relacionados a pensamentos pedagógicos por vezes ecoa em nossos discursos, não apenas pelo fato de repetirmos ideias inquestionáveis, mas também porque levamos em consideração o adjetivo que acompanha essa literatura. Essa marca reflete na indústria editorial de livros infantis e juvenis. Nessas grandes editoras, a fim de se adequarem às necessidades de consumo, as produções tendem a satisfazer as demandas das escolas. Assim, os livros são elaborados a fim de suprir ou acrescentar certos conteúdos escolares ou transmitir preceitos sociais. Algumas produções ensinam as crianças a serem mais tolerantes, a terem mais cuidado com o meio ambiente, a valorizarem a amizade e a promoverem a paz e a solidariedade.

Segundo a escritora e crítica argentina Maria Teresa Andruetto, a literatura não deveria ser “um chamado para que o leitor não se pergunte nada”, ou seja, um instrumento de ensino; a literatura precisa, nas palavras da autora, ser “uma interrogação sobre o mundo”. Para a escritora, o que preocupa nos livros didáticos escritos pelas grandes editoras não são as suas mensagens, mas as suas palavras vazias e desprovidas de qualquer intensidade, livros que são “construídos com a cabeça, ao calor do oportunismo” (ANDRUETTO, 2012, p. 119). Oportunismos que frequentemente se baseiam nas leis e documentos curriculares (como a BNCC) para a produção dos livros. Se pensarmos no efeito de criticidade das obras literárias nos estudos e pesquisas da academia, perceberemos que a literatura infantil e juvenil sempre esteve à margem das grandes escolas literárias e do âmbito acadêmico, sendo vista pela crítica como um gênero literário inferior justamente por haver o adjetivo “infantil” na frente do que seria supostamente o mais importante – “literatura”. O que se percebe é a nítida associação com características socialmente incrustadas no universo infantil. Essas características, por vezes, passam a ser vistas como pejorativas ou como algo inferior, em formação, e até mesmo ingênuo ou tolo. Tais atributos, como a ingenuidade, a fragilidade, e “em desenvolvimento”, sobrepõem o que realmente importa, isto é, a arte.

Ainda para Andruetto, considerar a literatura infantil ou juvenil “basicamente pelo que se tem de infantil e juvenil, é um perigo”, visto que junto a “infantil” e “juvenil”

estão ligados diversos fatores que vão desde a instituição escolar às razões morais, mercadológicas, políticas e econômicas. A autora expõe que o “para crianças” ou “para jovens” deve ser um acréscimo porque um texto capaz de agradar crianças e jovens “não provém tanto de sua adaptabilidade a um destinatário, mas, sobretudo, de sua qualidade, e porque quando falamos de escrita de qualquer tema ou gênero o substantivo é sempre mais importante que o adjetivo” (ANDRUETTO, 2012, pp. 60-61).

1.5 A literatura infantil e juvenil para além das amarras

Quando se evidencia o adjetivo “infantil” se sobrepondo à literatura, o literário acaba se tornando o pano de fundo, servindo apenas como um veículo de transmissão dos valores sociais constituidores desse adjetivo, como o “pedagógico”. Como professores, ao trabalhar a literatura e os seus gêneros em sala de aula, precisamos a todo tempo deslocar o nosso objeto de análise para fora do fazer escolar. A literatura como uma arte que aguça a imaginação não pertence a uma esfera que a categoriza, sistematiza e a escolariza. Como característica da cultura escolar brasileira, formam-se indivíduos adaptáveis ao meio social ao invés de sujeitos integrados enquanto homens e mulheres em sua realidade. É nessa engrenagem cultural, de adaptabilidade, que a literatura infantil se inseriu. Contudo, para que possamos pensar fora dos moldes da escolarização precisamos integrar a arte literária à vida de crianças e jovens, de maneira que direcione a capacidade de transformar a percepção de mundo, de vivência e de convívio social e colocando aos alunos questões que antes estariam imperceptíveis a seus olhos. Em tempos de conjunturas políticas mais rígidas e de crises, faz-se necessário olhar mais atentamente à arte e à formação de crianças e jovens visto que a literatura, quando bem trabalhada, é capaz de ampliar e de produzir percepções de empatia com o humano e o mundo.

II - A POESIA PARA CRIANÇAS E JOVENS: UM OLHAR

*Por que motivos as crianças, de modo geral,
são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?*

DRUMMOND, Carlos de Andrade A
educação do ser poético in *Jornal do Brasil*,
RJ 20/07/74

2.1 O ponto de partida

O ponto de partida do que conhecemos como composição de poesia enquanto gênero para crianças nasce das canções folclóricas de origem popular que circulavam na Europa medieval. Os versos, as rimas, o ritmo e a sonoridade, fatores constituintes da tradição oral e popular, foram cultivados através dos tempos, mantendo suas particularidades, e se tornaram posteriormente a essência do fazer poético infantil.

As canções de ninar e de acalanto, as parlendas e as cirandas foram cultivadas como repertório popular a muitos dos poemas para crianças que hoje conhecemos. Contudo, embora a tradição oral de outrora constitua muito do repertório poético infantil atual, é importante salientar que na Idade Média não havia uma diferença entre a criança e o adulto como hoje a concebemos. Naquele momento, crianças e adultos vivenciavam as mesmas circunstâncias políticas e sociais devido às altas taxas de mortalidade e, por consequência, à baixa expectativa de vida. Não havia, assim, uma etapa de transitoriedade. Desse modo, o nascimento de poemas direcionados à infância compartilha das mesmas características folclóricas de natureza oral e popular compartilhadas por todos, sem distinção etária. O que antes dividia espaço com a tradição oral de vivências sociais compartilhadas sem distinção chega ao século XIX na forma de criação escrita portadora de valores daquela concepção de infância e de sociedade.

A poesia endereçada aos pequenos leitores surge na Europa do século XVIII com as mudanças ocorridas com a ascensão da burguesia e na noção de infância. Um dos primeiros livros em versos genuinamente destinado às crianças, escrito na primeira metade do século XVIII na Europa, foi *A little pretty pocket-book* (“Um pequeno-belo livro de bolso”), do escritor inglês John Newbery (1713-1767). O livro foi primeiro publicado em Londres em 1744 e posteriormente lançado nas colônias inglesas, em 1762. O escritor e editor John Newbery foi considerado o pai da literatura infantil inglesa essencialmente porque foi o primeiro a reconhecer que a indústria

editorial britânica carecia de um mercado de livros para o público infantil. Ele conseguiu, por meio de suas publicações, estabelecer um mercado profícuo e de grande sucesso de vendas¹⁶. Newbery foi um dos primeiros editores a publicar a primeira coleção de rimas e canções infantis (*nursery rhymes*) em inglês, associadas à Mamã Ganso¹⁷.

Seus livros incorporavam as ideias pedagógicas da época, como as do filósofo John Locke (1632-1704)¹⁸, que defendia o ensino pela diversão e compartilhava da concepção de infância como sendo uma etapa de vida separada da idade adulta. O livro *A little pretty pocket book* se diferenciava de outros livros, que tinham personagens religiosos com o intuito de instruir. Diferente desses livros, Newbery coloca em suas histórias as crianças como personagens comuns, apresentando uma tentativa de aproximação a seu público leitor. Em seu livro de “rimas e enigmas”, John Newbery destina os versos à instrução e ao divertimento do pequeno *Master Tommy* e da pequena *Miss Polly* com a intenção de transformá-los em um bom garoto e uma boa menina. O livro é considerado pelo autor como “a new attempt to teach children and the Use of the English Alphabet, by the way of diversion” (GRENBY, 2014), isto é, uma nova tentativa de ensinar crianças a via útil do alfabeto inglês a título de diversão. Por mais que a métrica e as rimas dessem um tom de brincadeira, prevalecia ainda a função pedagógica que se baseava em realizar um aprendizado de modo espontâneo e prazeroso¹⁹. Esse aspecto, decorrente da corrente empírica do século XVII, motivava e induzia as crianças aos estudos e era um agente eficaz para controlar as condutas das crianças. Os princípios fundamentais eram de formar homens que

¹⁶ GRENBY, M.O. *The origins of children's literature*. British Library, 14 maio. 2014. Disponível em: <<https://www.bl.uk/romantics-and-victorians/articles/the-origins-of-childrens-literature>> Acesso em: 13/12/2019.

¹⁷ Mamã Ganso (*Mother Goose*) é uma personagem ficcional considerada a fonte das canções e versos infantis conhecidos como canções de ninar. Frequentemente, ela é retratada como uma senhora de nariz e queixo pontudos cavalgando nas costas de um ganso voador. “Mother Goose” é também o título do conto de fadas de Charles Perrault, *Contes de ma mère l'oye*, publicado em 1697.

Britannica, The Editors of Encyclopaedia. “John Newbery”. *Encyclopedia Britannica*, 1 jan. 2021. Disponível em <<https://www.britannica.com/biography/John-Newbery>>. Acesso em 13/04/2021.

¹⁸ FADIMAN, Clifton. “Children's literature”. *Encyclopedia Britannica*, 2 ago. 2017. Disponível em <<https://www.britannica.com/art/childrens-literature>>. Acesso em 13/04/2021.

¹⁹ O conceito de “divertir e instruir” corresponde à corrente filosófica do empirismo em voga na sociedade inglesa do século XVII. John Locke (1632-1704) era o filósofo cujas ideias estavam em sintonia com as fundamentações do empirismo, o qual se baseava no conceito de que o homem poderia testar a veracidade de suas ideias pela experiência, sendo a razão parte do processo desse conhecimento, desvinculando-se, desse modo, das ideias de conhecimento pela corrente da metafísica defendida por, por exemplo, instituições religiosas. O empirismo fez parte das ideias pedagógicas de Locke, que defendia um ensino no qual considerava “a curiosidade e o desejo de recreação como predisposições inatas que acarretam à cultura da criança” (TERUYA; CARVALHO; LUZ, 2010, p. 7).

soubessem se comportar corretamente em sociedade. No entanto, o aprendizado formal com o intuito de transformar a criança em um futuro homem se destinava à formação dos filhos da nobreza e da elite da época.

No Brasil, não tão distante do tom pedagógico da poesia infantil inglesa, os poemas para crianças seriam aqueles, em um primeiro momento, de circulação familiar, com versos dedicados a filhos e filhas, contendo uma voz adulta e direcionando os pequenos a uma educação moral. No entanto, conforme se discutiu acima, a poesia infantil enquanto gênero literário surge apenas no final do século XIX com antologias para uso na escola, contendo versos de tom nacionalista e patriótico e o objetivo de ensinar a língua portuguesa. Os poetas se assumiram como os porta-vozes de uma educação exemplar sem que, no entanto, seus versos pudessem perfazer uma poesia descomprometida de didatismo.

Seja qual for o gênero literário que penetre o âmbito escolar, os textos se tornam instrumentos de mediação dos valores de uma cultura pedagógica de uma determinada época. Esses textos, tais como os poemas, são a ponte na formação esperada de um modelo de adulto. O professor e poeta Carlos Felipe Moisés (2019, p. 17), ao comentar sobre a poesia e a pedagogia, afirma que, em um primeiro momento, ambas têm como intenção ensinar. Entretanto, cada qual apresenta distinções bem definidas quanto ao que seja “ensinar”. Segundo Moisés,

Se a poesia *ensina*, isso a torna, de saída, parceira ou coadjuvante da Pedagogia, mas não a iguala esta última [...] “Pedagogia” é a atividade que, antes de gerar algum conhecimento próprio, específico, empenha-se na manutenção e na propagação de todo conhecimento gerado por outras atividades cognoscentes. Nesse sentido, a Pedagogia não seria propriamente uma ciência, mas apenas um método ou uma instância que se responsabiliza pelos padrões necessários ao bom ensino das ciências propriamente ditas, ou da miríade de disciplinas ou ramos que formam a grande árvore do saber (MOISÉS, 2019, p. 17).

A poesia, nas palavras de Moisés, ensina, porém, é um ensino que leva a ver o mundo de um certo ângulo, com uma certa perspectiva. Ele difere da área da pedagogia que propala e conserva o conhecimento gerado nas atividades cognoscentes. Nesse contexto, a poesia como forma de arte não se insere em um âmbito didático de modo a se tirar dela alguma lição de valor, mas a poesia oferta o aprendizado de possibilidades e de intersecções com outros modos e outras formas de viver.

Todavia, percebe-se que o pedagógico ainda é o fator mais relevante do ensino. Portanto, é preciso que a literatura, sendo ela também uma área do saber, e seus gêneros adentrem as salas de aulas e valorizem a essência de um ensino artístico-literário, não se submetendo somente ao ensino pedagógico e escolar, isto é, é importante que os textos literários, ao chegarem na sala de aula, não se escolarizem seguindo as normas de uma cultura escolar específica, mas que sejam utilizados como fonte capaz de proporcionar aos alunos diferentes perspectivas de olhar a sociedade pela arte. Para isso, é importante que os professores possam ter mais contato com diversos tipos de textos, principalmente com poemas, em sua formação acadêmica para que consigam trabalhar com o poema distanciando-o de normas duras de ensino.

2.2 As mudanças na poesia infantil brasileira

Mudanças na poesia infantil brasileira surgem em meados do século XX, em 1943, com a publicação de *O menino poeta*, da poeta mineira Henriqueta Lisboa. Segundo Aguiar e Ceccantini (2012, p. 13), o livro de Henriqueta viria “romper a cadeia pedagogizante da literatura para a infância, privilegiando o lirismo, utilizando largamente da metáfora e o ritmo breve, [e] investindo nas brincadeiras onomatopaicas”. O livro de Henriqueta Lisboa, despretensioso, em seu uso nos meios escolares e mais próximo de um deleite estético e poético, faz frente a uma época de reformulação dos processos e pensamentos pedagógicos e psicológicos sobre a infância e educação. Segundo Nelly Novaes Coelho (1985, p. 197), em pleno período de confronto entre o tradicional e o moderno, na primeira metade do século XX, no Brasil,

[...] ativam-se os debates sobre reformas educacionais, por influência dos métodos pedagógicos da Europa e dos Estados Unidos [...] exigia-se a reformulação do processo pedagógico sobre novas bases sociológicas, psicológicas, biológicas e ativistas. Uma série de reformas administrativas do ensino primário acompanham novas ideias (COELHO, 1985, p. 197).

Assim, os poemas, em meio a tais reformulações, vêm ao encontro do universo infantil, não mais se atendo à moral e ao civismo e formando um sujeito patriota. Os poemas desse novo paradigma, com o intuito de privilegiar o trabalho com a linguagem, buscam por meio do jogo de palavras, de versos, de rimas e do tecer de imagens estar mais próximos do cotidiano infantil. Os poetas dessa fase se atentam

um pouco mais ao valor estético e literário do que a um valor dogmático e pedagógico da obra. Nos versos do poema “O menino poeta”, além de uma linguagem simples e acessível ao público leitor, apresenta-se uma composição rítmica que se assemelha a uma cantiga de roda, próxima da brincadeira infantil:

O menino poeta

O menino poeta
Não sei onde está
Procuro daqui
Procuro de lá
[..]

Mas onde andará
Que ainda não o vi
Nas águas de Lambari
Nos reinos do Canadá?
[...]

O vizinho ali
disse acolá
existe um menino
com dó dos peixinhos
(LISBOA, 2019, pp. 9-10).

Outra poeta contemporânea, e colega de Henriqueta Lisboa, compartilhou das mesmas ideias de privilegiar rimas, jogos das palavras, aliterações e musicalidade em seus versos. Cecília Meireles (1901-1964), poeta, jornalista e professora, à época muito ativa com o movimento de renovação do ensino pelos escolanovistas, lança, em 1964, no Rio de Janeiro o livro de poemas infantis *Ou isto ou aquilo*. Ainda que alguns de seus poemas tenham um caráter pedagógico, o livro possui uma temática muito presente na escrita de Cecília – a insatisfação com limites e os desejos de plenitude (AGUIAR; CECCANTINI, 2012, p. 15), bem como as escolhas do cotidiano poetizadas e marcadas por dúvidas, como em seu poema “Ou isto ou aquilo”:

Ou isto ou aquilo

Ou se tem chuva e não se tem sol
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
Ou se põe o anel e não se calça a luva!
[...]

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.
(MEIRELES, 2012, p.63).

Seus versos retratam situações incomuns que, por meio do ritmo, transformam os sons em imagens e brincadeiras. A título de exemplo, o poema “O eco”, em suas rimas internas em “**onde**”, “**esconde**” e “**responde**”, bem como a assonância com as vogais fechadas “**O**” em “**O menino**”, intercalam-se com as vogais abertas em “**eco**” e “**pede**” da primeira e da segunda estrofes, o que causa no leitor a sensação de ondas que ora estão longe do eu-lírico (o menino), ora perto.

É o que acontece com as alternâncias dos sons da segunda e da terceira estrofes. As vogais internas abertas e fechadas das palavras “**menino**”, “**pede**”, “**passoar**” e as rimas internas em “**menino**”, “**comigo**”, “**inimigo**” e “**migo**” se articulam no encadeamento dos sons, dissolvendo-se em um ritmo ondulante, parecido ao eco. O poema tem, desse modo, um jogo sonoro entre as palavras e desperta o interesse pela brincadeira:

O eco

O menino pergunta ao eco
onde é que ele se esconde.
Mas o eco só responde: “Onde? Onde?”
O menino também lhe pede:
“Eco, vem passear comigo!”
Mas não sabe se o eco é amigo
ou inimigo.
Pois só lhe ouve dizer:
“Migo!”
(MEIRELES, 2012, p.33)

Podemos dizer que mudanças como essas na poesia infantil brasileira são um marco para futuras gerações de poetas, como bem apontado por Aguiar e Ceccantini:

Nesse sentido, é impossível pensar a poesia brasileira do século XXI sem tratar da poesia do século anterior, uma vez que muitos dos poetas infantis importantes e ainda ativos iniciam sua produção nas últimas décadas do século XX, ou mesmo, quando despontam no novo milênio, estão ainda muito influenciados por temas e formas do século passado, em um movimento que é muito mais de continuidade do que de ruptura (AGUIAR; CECCANTINI, 2012, p. 13).

Nessa mesma onda libertária, há, entre as décadas de 1960 e 1970 (época marcada por grande censura devido ao regime militar), um espaço para a poesia nos versos de músicas e canções da Música Popular Brasileira (MPB). Poetas, compositores e escritores floresceram em meio a uma era de censura, utilizando linguagens simbólicas em seus versos e obras. É também desse período o *boom*, conforme apontado por alguns estudiosos, da escrita da Literatura Infantil e Juvenil brasileira. Segundo uma fala da escritora Ana Maria Machado no evento do Grupo de Pesquisas em Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens (GPPLCJ)²⁰ na Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo, a literatura em prosa para o público infantil e juvenil e a poesia, juntamente com as canções populares, afloraram em meio à ditadura em consequência da grande censura operada nessas artes.

A autora relata, a partir de sua própria experiência, que muitos dos escritores do *boom* de 1980 não tinham experiência em sala de aula ou no ensino, mas viam na repressão a necessidade, por mais que sutil, de expressar suas vozes e ideias. Essas artes são, portanto, fontes de vozes simbólicas que não se calam frente à censura. Podemos dizer que a censura, às vezes, acaba sendo um catalisador da busca de liberdade, ainda que de forma subversiva, em linguagens e canções. Além disso, esse período também proporcionou a abertura de capital interno, o que facilitou o crescimento do mercado editorial e de publicações para o público infantil e juvenil. Tal mudança ocorreu fora dos portões da instituição escolar, pois, pertencendo a escola a um sistema educacional do Estado e este, à época, sendo agente dos mecanismos repressivos, as artes e os livros ficavam sob o crivo e a tutela do Estado. Alguns dos livros infantis e juvenis, nesse período, foram censurados, restando para a escola uma educação mais dogmática. Segundo as palavras de Novaes Coelho, quando há um intuito de consolidar sistemas, percebe-se uma maior intencionalidade política e pedagógica pelo sistema a ser implantado (COELHO, 1985, p. 168).

Outro poeta que se consagrou na poesia infantil e juvenil nesse período foi Vinicius de Moraes (1913-1980) com a antologia *A arca de Noé*, de 1970. Tal livro ainda hoje é amplamente utilizado nas salas de aulas como leitura paradidática. E alguns trechos de seus poemas também são utilizados em alguns materiais didáticos.

²⁰ Evento internacional organizado pelo Grupo de Pesquisa (GPPLCJ) e pela professora Maria Zilda da Cunha ocorrido em 27 de novembro de 2019 na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo.

Poeta já aclamado pelo público adulto, Vinicius dá um tom musical aos seus poemas infantis junto ao compositor Tom Jobim (1924-1994) e lança dois discos no ano 1982. Segundo Aguiar e Ceccantini (2012, p. 18), o livro *A arca de Noé* provavelmente é o mais conhecido livro de poesia infantil no Brasil na segunda metade do século XX. Pode-se dizer que esse livro constitui, no âmbito escolar, um cânone da poesia infantil brasileira. Seus versos aproveitam-se do humor e de recursos da poesia oral como a quadra e a redondilha e as rimas e um ritmo de caráter lúdico trazem ao mundo infantil temáticas de animais e do cotidiano infantil que ainda encantam muitas crianças.

Seguindo o mesmo caminho do legado de Henriqueta Lisboa, ou seja, de poemas voltados ao imaginário infantil buscando o lúdico e a brincadeira, outros poetas como Manuel Bandeira, Mario Quintana, Elias José, Ricardo Azevedo, José Paulo Paes, Sérgio Capparelli, Roseana Murray, Tatiana Belinky, entre outros, integram a poesia infantil do final da década de 1980 até os dias atuais. É interessante ressaltar que parte dos poetas que começaram a escrever para o público infantil e juvenil já havia se consagrado na escrita de literatura adulta, como Vinicius de Moraes, Manuel Bandeira e José Paulo Paes. Percebe-se, portanto, que esse aspecto pode ter facilitado e influenciado a divulgação de seus poemas em materiais didáticos fazendo com que esses poetas e poemas também se inserissem e ficassem conhecidos no âmbito escolar contemporâneo.

Na produção de José Paulo Paes e Sérgio Capparelli, por exemplo, há uma evidente preferência ao humor. Tal aspecto, para Luís Camargo (2001, p. 92), junto a outras obras desse período, constitui o que o autor chama de *paradigma lúdico*. Esse paradigma se constitui em poemas alegres e bem-humorados e que pode ser sintetizado, segundo Camargo, pelos versos de José Paulo Paes em seu poema “Convite” em que a “Poesia / é brincar com as palavras”.

Outros fatores foram relevantes para impulsionar poetas e poemas do século XX para dentro da sala de aula, entre eles as transformações nas leis educacionais. A LDB, Leis de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.364/1996), foi e continua sendo a mais significativa para o cenário escolar brasileiro. Com a LDB (Lei nº 9.364/1996), permitiram-se a expansão e a circulação de novos temas na educação (como os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, de 1998) e algumas mudanças nos paradigmas do ensino. Segundo José Nicolau Gregorin

Filho (2011, p. 39), tal lei não apenas promoveu a discussão de novas temáticas no âmbito da literatura juvenil, mas também: “essas iniciativas homologaram algumas discussões antes consideradas tabus, como a pluralidade cultural, étnico-racial e também sexual”. A possibilidade de novas temáticas proporcionou ao mercado editorial oportunidades de novos títulos para esse público leitor. Nesse sentido, não apenas se abriu espaço a temas relacionados ao cotidiano infantil, mas também possibilitou o acesso a temáticas mais próximas do universo do jovem.

2.3 A poesia para jovens

[...]

O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê,
E nem pensar quando se vê,
Nem quando se pensa.

Mas isso (tristes de nós que trazemos a alma vestida!)

Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender.

(Fernando Pessoa, sob pena de Alberto Caeiro)

Adolescência e juventude são termos que demarcam a fase de transição entre a infância e a fase adulta. O termo “adolescência”, assim como “infância”, remete a concepções culturais historicamente produzidas, ou seja, são criações culturais de determinadas épocas e sociedades que definem um conjunto de padrões, comportamentos e imagens que representam o jovem na sociedade. Do mesmo modo, o termo juventude também se refere a um conjunto de comportamentos e atitudes de criação simbólica, mas de representação social, ou seja, aquela que abarca um ideal ou os valores de uma sociedade (GREGORIN FILHO, 2011, pp. 15-26). Para Maria Glória Bordini (2008), a tentativa de conformar as estruturas textuais às habilidades crescentes em cada época de transição etária, a fase da adolescência se torna um desafio. Para a autora:

Da quinta à oitava série, entretanto, quando os padrões folclóricos já foram esgotados do ponto de vista do consumidor criança, a produção erudita vacila, retomando estruturas incompatíveis com o estágio de maturação de seu leitor. Em vez de explorar os recursos não folclóricos, ou de reinventar os de sua origem popular, tende a infantilizar os textos e, com isso, os afasta da clientela já mais voltada para o mundo (BORDINI, 2008, p. 25).

Poucos são os poetas que direcionam seus versos a esse público em específico ou pouca é a poesia que chega às últimas séries do ensino fundamental. Isso faz com que essa etapa de transição fique, de certo modo, prejudicada durante a formação escolar, pois a poesia tende a ficar em segundo plano nessa fase da vida. Percebe-se que a poesia aparece primordialmente nos anos iniciais como se fizesse parte apenas de uma etapa da vida, não pertencendo à transição do leitor-criança ao leitor-jovem. Há, por consequência, poucos leitores adultos de textos em verso. De fato, a concepção da poesia para a infância se situa em um território específico – o mundo da brincadeira e de vivência do ritmo e do lúdico no tecer de sons e do imaginário infantil. Entretanto, para os adolescentes, as publicações com a rubrica de poesia juvenil ainda continuam insuficientes.²¹ Segundo Vera Teixeira Aguiar e Alice Áurea Penteado Martha (2018, p. 126), a produção de poemas infantis no início do século XX leva a compor uma história da poesia infantil brasileira com autores e obras que contam com uma crítica já especializada estabelecida. Para as autoras, tais fatores abrem caminho à discussão e influem de forma decisiva “na compreensão do vazio” de um “específico juvenil”, isto é, “versos cujos temas ocupam espaços entre aqueles voltados às crianças e aos destinados adultos”, ou seja, os leitores em trânsito, os adolescentes, ainda necessitam de atenção.

Para as autoras, é preciso que os escritores tenham sensibilidade apurada e preocupação com a qualidade estética de seus textos para que seja possível fugir do lugar comum a fim de que os poemas possam retratar as emoções e os conflitos vividos no cotidiano do adolescente, tais como “a descoberta do amor, do sexo, do medo frente à morte e à violência” e as relações familiares e as de preconceitos de toda ordem. (AGUIAR; MARTHA, 2018, p. 126).

Além da potencialidade de significações através da poesia, também é necessário que tal arte possa vir ao encontro das emoções de seu leitor, podendo este penetrar no mundo dos poemas. Quanto mais próximo o poema estiver do leitor, mais eficaz será sua leitura das entrelinhas dos versos. A literatura exige de nós leitores. Exige não apenas decodificar os códigos linguísticos e de semântica textual, mas também o esforço cognitivo de vasculhar em nossos repertórios a construção de

²¹ Observa-se, de outro modo, um movimento crescente de *saraus* e *slams* nas regiões periféricas da cidade de São Paulo, no qual os jovens se familiarizam com essas expressões, e em que as Salas de Leitura tentam incorporar em seus materiais. Contudo, a poesia para jovens e tais movimentos ainda carecem de maiores estudos e pesquisas.

significados relevantes em cada leitura. Por isso, a leitura de uma obra ou de um poema, em épocas diferentes da vida, possibilita-nos diferentes significados e nos levam a diferentes imagens. Seja na infância ou na adolescência, é importante que haja o contato com o poético. Quando bem selecionados e apresentados aos jovens, é possível que tanto a poesia quanto a ficção estimulem o leitor a reviver uma memória, a reconectar com sentimentos esquecidos e a transformar sua percepção de mundo. A experiência poética demanda dos leitores estar presente no espaço poético e *ver* como se fosse a primeira vez.

Alguns dos poetas contemporâneos que se empenham nessa experiência poética com leitores adolescentes são Sylvia Orthof, em *Adolescente poesia* (1996), Roseana Murray, em *Rios de alegria* (2005) e *Carteira de identidade* (2010), Ricardo Azevedo, em *Feito bala perdida* (2008) e *Caderno veloz* (2015), e Caio Riter, em *Futurações* (2014), entre outros. Tais poetas “buscam descrever, com linguagem simples e direta, o que é e como é adolescer”, ou seja, descrevem a sensibilidade e as “sensações que assaltam o ser humano nessa fase de vida” (AGUIAR; MARTHA, 2018, p. 128).

Por exemplo, os poemas “Tamanho” e “Fronteira”, da obra *Carteira de identidade* (2010) de Roseane Murray, utilizam linguagem simples e retratam as transformações e os questionamentos sobre o lugar de si mesmo no mundo e questões de pertencimento a algum lugar, sentimentos esses que fazem parte do amadurecimento humano: a sensação do entrelugar, do se encontrar em meio a multidões:

Tamanho

O meu tamanho
é o mundo
Que espaço ocupo?
O que meu corpo
desenha no ar?
Sou uma arquiteta
mutante?
Linhas e pontes,
arabescos,
Telhados esvoaçantes?
(MURRAY, 2010, p. 42)

Fronteira

Ali, na fronteira
entre o sonho
e a terra,
onde os homens
soletram
a palavra espera,
eu habito

(MURRAY, 2010, p. 16)

Não muito distante desses poetas e de obras há em lugares mais periféricos da capital paulista os saraus de *slams*²² ou *poetry slams*. Trata-se de um movimento cultural artístico mundial em que a poesia oral se torna uma prática social de debates sobre questões como racismo, violência, drogas e resistência. Os jovens participam de *performances* de poemas falados em frente a uma plateia. Por meio de suas vozes, eles tentam despertar a reflexão e a consciência de seus espectadores para os problemas de seu cotidiano e de suas realidades sociais. Desse modo, os próprios jovens se tornam os porta-vozes de suas angústias, tristezas e indignações²³.

Tão importante quanto pensar sobre a poesia nessa fase da vida é o fazer poético para esse público, agora leitor, no âmbito escolar. As tensões entre o fazer poético e o fazer escolar precisam de um ponto de equilíbrio, e este seria o encontro entre o professor-leitor e o aluno aprendiz-leitor. O professor, nesse sentido, torna-se o facilitador que leva o aluno a um modo diferente de enxergar o mundo.

²² *Slam*, em sentido denotativo em língua inglesa, significa “bater-se contra uma superfície dura com força e geralmente com um ruído alto” (Oxford Learner’s Dictionary, versão *online*); porém, em sentido conotativo, é “fazer críticas”. Os *slams* relacionam-se à esfera da cultura popular marginal e periférica, em específico ao *hip hop* dos anos 1980 da cidade de Chicago nos Estados Unidos. A chegada desse movimento ao Brasil ocorreu apenas nos anos 2000 em bairros periféricos da cidade de São Paulo. Os *slams* são apresentações ou campeonatos de poesia falada e se firmam como espaço de literatura nas periferias. Normalmente, nessas apresentações, os participantes têm alguns minutos para expor poesias de autoria própria. O texto pode ser escrito previamente, mas podem ocorrer improvisações durante a *performance*. Há um júri que dá notas aos competidores e os ganhadores participam de campeonatos internacionais. Uma das *slammers* (poeta) mais famosas, e que ganhou o terceiro lugar do campeonato internacional na França, é Roberta Estrela D’Ávila.

²³ “Sobre a poesia falada dos *slams*”. Disponível em <<https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/slam-e-voz-de-identidade-e-resistencia-dos-poetas-contemporaneos/>> Acesso em 26/12/2019.

Para o poeta português Fernando Pessoa, “o ensinar a ver sem estar a pensar” é o modo pelo qual a poesia ensina. Ela nos ensina como se estivéssemos vendo pela primeira vez, como quando não estamos, necessariamente, com um intuito de aprender. O encontro com ela não se faz por meios pedagógicos, mas sim pelo encontro entre leitor e texto, tendo o professor como facilitador desse aprendizado e a pessoa a aguçar os diferentes modos de enxergar.

A poesia pode ser capaz de descompassar as angústias recorrentes da vida, especialmente aquelas desses leitores em trânsito. Contudo, para que isso possa se fazer presente e possível na vida dos jovens, é preciso que a multiplicidade das leituras de poemas possa ocorrer na escola através do encontro entre leitor e poesia, ou seja, por meio do trabalho com a arte poética e da leitura integral de poemas, sendo o professor um agente facilitador que estimule e incentive o gosto pela poesia.

III - BNCC: LUGAR DE TENSÕES

A Poesia vai acabar

A poesia vai acabar, os poetas
vão ser colocados em lugares mais úteis.
Por exemplo, observadores de pássaros
(enquanto os pássaros não
acabarem). Esta certeza tive-a hoje ao
entrar numa repartição pública.
Um senhor míope atendia devagar
ao balcão; eu perguntei: «Que fez algum
poeta por este senhor?» E a pergunta
afligiu-me tanto por dentro e por
fora da cabeça que tive que voltar a ler
toda a poesia desde o princípio do mundo.
Uma pergunta numa cabeça.
— Como uma coroa de espinhos:
estão todos a ver onde o autor quer chegar? —

Manuel António Pina, "Ainda não é o Fim nem o Princípio do Mundo. Calma é apenas um pouco tarde"

3.1 A Base Nacional Curricular Comum (BNCC)

No contexto da redemocratização brasileira, algumas disposições legais surgiram a fim de mudar alguns paradigmas sociais e permitir o acesso amplo da população à escolarização. Em 1988 ocorre a promulgação da Constituição Federativa e, com ela, seu principal dispositivo (artigo 205), que estabelece os direitos fundamentais da educação brasileira e o acesso das crianças e dos adolescentes à escola. Ocorre também a elaboração de estatutos para a proteção da criança e do adolescente e o estabelecimento de parâmetros curriculares para auxiliar as redes de ensino na execução e no desenvolvimento de currículos. Percebe-se com essas mudanças uma retomada da conscientização a uma educação básica, comum e mais igualitária. Uma das leis mais importantes para a educação, que propiciou princípios progressistas e novas temáticas para o jovem brasileiro, foram as Leis de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº 9394), promulgada em 20 de dezembro de 1996. Nas palavras de José Nicolau Gregorin Filho:

A educação passou a ser repensada de maneira mais ampla, e novas temáticas e estéticas puderam adentrar a sala de aula por meio da literatura destinada aos jovens, que ganharam novo fôlego. Os autores começavam a esboçar discussões acerca de alguns problemas cotidianos enfrentados no país, como a desigualdade social e a violência em suas mais variadas formas, e a conchamar os jovens uma atitude mais participativa na vida em sociedade (GREGORIN FILHO, 2011, pp. 20-21).

Tal dispositivo, além de assegurar a educação pública e promover a abertura à pluralidade cultural em seus temas transversais, também norteou a regulamentação do Plano Nacional da Educação (PNE) e o anseio pela elaboração de uma base nacional comum. É a partir dessa determinação que, após algumas décadas, surge a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento obrigatório que define o conjunto de atividades essenciais para os alunos no decorrer das etapas da educação básica. O documento estabelece os conhecimentos, as competências e as habilidades de cada área de ensino e orienta a elaboração de currículos e de propostas pedagógicas e a produção de material didático para escolas públicas e privadas.

Após várias revisões, a primeira versão da BNCC surge em 16 de setembro de 2015 após especialistas e assessores passarem por diversas reuniões em seminários estaduais²⁴. Em abril de 2017, a versão final da BNCC é entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e encaminhada ao Ministério da Educação (MEC) para sua homologação, sendo validada pelo Ministro da Educação José Mendonça Filho, do então governo Michel Temer, em 20 de dezembro de 2018.

Após a homologação e reuniões com parte do professorado brasileiro, a fase de implementação da Base Nacional Curricular Comum, ou seja, adequação dos currículos das redes públicas e privadas de ensino, continua a partir de dezembro de 2018. Ao contrário de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da década de 1990, que continuam a existir, mas apenas como documentos orientadores e não obrigatórios, a BNCC torna-se um instrumento obrigatório e serve de modelo às propostas integrantes de todos os currículos escolares brasileiros e auxílio na formação de professores.

Julgado por sua obrigatoriedade e amplitude nas redes de ensino, procuramos verificar o espaço que a literatura ocupa nesse documento e, mais detidamente, a concepção e as características do gênero poético e seus possíveis reflexos nos materiais didáticos. Como recorte de análise, foi realizada a leitura dos tópicos elencados abaixo, que integram a BNCC:

1. A “Área de Linguagens” e as competências específicas de linguagens para o ensino fundamental;

²⁴ Para mais informações sobre dados dos seminários estaduais ocorridos no ano de 2016, ver <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/numeros-dos-seminarios>> Acesso em 30/08/2019.

2. A “Língua Portuguesa” e as competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental;
3. A “Língua Portuguesa” no ensino fundamental anos finais: práticas de linguagens, objetos de conhecimento e habilidades.

Esses tópicos integram a “Área de Linguagens” do ensino fundamental na BNCC. O documento está estruturado em três ciclos de ensino, sendo eles 1. a etapa da educação infantil; 2. a etapa do ensino fundamental, e 3. a etapa do ensino médio. Com exceção do ensino infantil, as etapas do ensino fundamental e médio contêm quatro áreas de saberes: a) a área de Linguagens; b) a área de Matemática, c) a área de Ciências da Natureza, e d) a área de Ciências Humanas.

Para o ensino fundamental, a área de Ensino Religioso integra a quinta área dos saberes como componente curricular obrigatório, mas de matrícula facultativa nas escolas da rede pública. É importante salientar que, mesmo diante de polos radicais e religiosos nas bancadas de governo, o documento mantém as definições de ensino democrático alinhadas ao Art. 33 da LDB de 1996, que assegura a diversidade religiosas, vedando qualquer forma de proselitismo²⁵. Para essas séries do ensino fundamental, o ensino religioso deve assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa de modo a investigar as manifestações dos “fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedade enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo” (BRASIL, 2018, p. 436).

No que se refere à área de interesse neste trabalho, a área de Linguagens, acreditamos que traçado o percurso de leitura dos tópicos elencados acima conseguiremos apontar as ideologias por trás das propostas para a literatura nas últimas séries do ensino fundamental e a sua concepção no ensino. Cabe lembrar que o foco deste trabalho recai sobre o espaço da literatura como forma literária, isto é, um fenômeno artístico e criativo dado por meio das palavras. Dessa maneira, ao identificarmos a concepção e o espaço da literatura no documento como forma de arte, analisaremos as características do gênero poético conforme indicadas para adolescentes em fase escolar, ou seja, jovens nos últimos anos de ensino fundamental das séries dos 6º, 7º, 8º e 9º anos. Queremos, assim, apresentar como

²⁵ “Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. LDB, Lei nº 9.394/1996.

a arte literária está configurada nesse documento a fim de integrar as novas “demandas” da contemporaneidade.

3.2 A concepção de educação na BNCC e seu reflexo na literatura para crianças e jovens

Para compreendermos melhor a concepção de literatura no âmbito do ensino, é importante observarmos como o ensino brasileiro é concebido no contexto do século XXI, isto é, quais ideias e pensamentos integram a nova proposta de ensino contemporâneo. Entendemos que, ao averiguarmos tais características, será possível compreender o contexto em que a literatura está configurada nos documentos.

Conforme dito nos capítulos anteriores, vimos que a literatura destinada a crianças e jovens, desde a sua gênese, teve um forte laço com a escola. A literatura endereçada a esse público “modulou-se” de acordo com os contextos históricos e socioculturais, seguindo amiúde os princípios da instituição escolar. Acreditamos que, diferentemente dos discursos moralizantes atribuídos à literatura infantil do século XIX, como visto anteriormente, a literatura que chega à escola atualmente se conforma aos pensamentos e discursos que caracterizam o ensino do século XXI. O que queremos dizer aqui é que essa literatura ainda *se entrelaça ao ensino*, porém não mais estritamente em seu *conteúdo* moralizante e didático, mas sim “escolarizando-se”²⁶, conforme os preceitos da sociedade contemporânea.

Percebe-se que o sistema cultural escolar não possibilitou a integração do sujeito à sua realidade de maneira a transformá-lo com criticidade. Com isso, o ensino passa a ser o processo pelo qual o jovem se adequa às exigências sociais, mas sem refletir criticamente sobre esse processo. Quando algum componente do saber se torna escolar, isto é, conforma-se com (e adapta-se a) o sistema cultural, também passa a transmitir e refletir tal processo de ensino, ou seja, o processo que leva o jovem a se encaixar em um modelo social. O ensino dos gêneros literários, como

²⁶ Tomamos emprestado o termo utilizado por Magda Soares (2011) em seu texto: A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). Escolarização da leitura literária. 2ª ed.; 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

romance ou poemas, em princípio, tem a função do “aprender para”. Ensina-se sobre um poema *para* o vestibular ou se pede a leitura de uma obra *para* abordar determinada temática que está em tendência. Dessa maneira, o uso da literatura tem uma intenção definida.

Ao nos referirmos à “escolarização” utilizamos como apoio o texto de Magda Soares (2011) sobre a escolarização da literatura infantil e juvenil. Nesse texto, a autora nos leva a compreender que o processo escolar é inevitável e necessário para a “corporificação” dos conhecimentos e dos saberes em matérias e disciplinas. Entretanto, ela nos afirma que a inadequada escolarização da literatura se traduz em distorção, desconfiguração e falsificação no que se refere ao literário. Segundo a autora:

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formaliza, em currículos, matérias e disciplinas [...] Por outro lado a escolarização da literatura é necessária, pois é necessário que o contato com a literatura aconteça desde cedo na formação. Não se pode negar a escolarização porque isso significaria negar a própria escola. O que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que ao transformar o literário em escolar o desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 2011, pp. 20-22)

Pode-se observar tal aspecto ao nos depararmos, como professores, com os materiais didáticos, que apresentam uma abordagem do texto literário como pretexto para o ensino. Muito vem sendo discutido com rigor sobre essa abordagem, até mesmo por autores de outras áreas. O filósofo e linguística búlgaro Tzvetan Todorov publicou em 2007 um pequeno livro intitulado *A literatura em perigo* com suas considerações sobre o ensino da literatura. Nesse ensaio, o autor menciona um perigo para o qual precisamos nos atentar enquanto professores e estudiosos. O perigo, conforme Todorov, não está na produção literária em si ou na falta de bons ensaístas, poetas e contistas etc.; o perigo está na forma pela qual a literatura é apresentada aos jovens desde sua formação primária até a universidade. É sobre esse “perigo” que, nós, professores e pesquisadores, precisamos sempre nos questionar quando inserimos a literatura em nossa prática de vida e de ensino.

O texto como pretexto tem sido, e ainda continua a ser, um fator recorrente no ensino e um perigo para a fruição da literatura se refletirmos como a escola e os

documentos vêm tratando a concepção de literatura. A indagação, portanto, sobre esse fator é: por que essa contínua tensão entre a arte e o ensino?

Ao observarmos a proposta de ensino na BNCC, podemos verificar alguns pontos que determinam a concepção de ensino e seu encaminhamento nas instituições. Entre esses itens se destaca a ideia de um “conjunto de aprendizagens essenciais” para o desenvolvimento das competências.

Logo de início, o texto de abertura da BNCC apresenta uma proposta pautada em demandas contemporâneas para a educação do século XXI. Essa apresentação remete à sua versão final²⁷, que afirma ser a BNCC um documento relevante e capaz de garantir os conjuntos essenciais de aprendizagem para *todos* os estudantes brasileiros:

Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (BRASIL, 2018, p. 5).

Ao compararmos a versão final da BNCC com sua versão anterior de 2015, podemos notar modificações relevantes no que se refere à concepção de educação que os documentos apresentam. A primeira versão demonstra uma maior elaboração quanto à função do planejamento pedagógico e um maior detalhamento dos princípios e dos direitos de aprendizagem baseados nas propostas da Constituição Federal de 1988 e na LBD (Lei nº 9.394/96).

O primeiro esboço relata as funções político-democráticas da BNCC, apresentando a preocupação com as práticas individuais de professoras e professores de diferentes regiões do Brasil e imbuindo as diferentes realidades de ensino na funcionalidade do documento. Essa versão prescreve e orienta as secretarias e as unidades escolares a promover o trabalho coletivo dos educadores para que estes sejam vistos como intelectuais que constroem o pensamento crítico sobre os diferentes campos da cultura e da tecnologia, orientando a atenção especialmente aos educandos e atentando-se para os direitos de desenvolvimento e de

²⁷ A primeira versão da BNCC é de 2015 e pode ser encontrada em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em 10/02/2020. Vale ressaltar que essa versão passou por modificações durante os anos de 2016 e 2017, resultando em três versões distintas. Neste trabalho será analisada a versão final homologada em 14 de dezembro de 2018 e atualmente em vigor.

aprendizagem. Assim, os estudantes são considerados sujeitos com experiências culturais próprias e que não devem ser tratados individualmente, superando, desse modo, “as orientações que, ao longo da história, têm transferido aos estudantes toda a responsabilidade por suas dificuldades” (BRASIL, 2015, p. 31).

Entende-se, portanto, a partir dessa versão que o indivíduo é visto como um sujeito cujas experiências e diferenças culturais precisam ser levadas em consideração no ensino. Por isso, o aluno e as suas condições sociais não seriam os principais problemas para a educação brasileira, mas sim o centro de atenção para o desenvolvimento de uma aprendizagem capaz de assegurar esses alunos no ensino e que deve ser garantida pela gestão política de cada governo, uma vez que o problema do ensino brasileiro não provém do alunato, mas sim das circunstâncias em que o país foi constituído, especialmente a desigualdade econômica, o acesso à educação básica e a fragmentação²⁸ histórica das nossas políticas educacionais.

Por último, essa primeira versão descreve a educação como direito humano e se atenta aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, contínuos e de mudanças, que se dão ao longo da vida do sujeito, alinhando-se de maneira elucidativa aos princípios da educação na Declaração Universal dos Direitos Humanos e no Art. 205 da Constituição Brasileira de 1988, bem como no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8069/90) e na LDB (Lei nº 9394/96). Podemos observar que os objetivos relacionados a aprendizagem dessa versão e o embasamento para o ensino não se dão por meio de competências e habilidades, como estabelecido na versão final²⁹, homologada em 2018, com a qual trabalharemos mais atentamente.

²⁸ Entende-se por “fragmentação” na educação brasileira e nas políticas educacionais uma característica latente de nossa cultura escolar. Conforme observado na história brasileira, desde a tentativa de estabelecimento de uma educação brasileira não houve de fato um interesse progressivo e orgânico em uma educação igualitária. Pode-se observar esse cenário ao traçarmos a história da educação no Brasil. A educação brasileira constitui-se em meio uma sociedade desigual na qual somente aqueles que detinham meios conseguiam usufruir desse ensino. Ao longo da história, tentou-se estabelecer leis educacionais e reformas de ensino a fim de ofertar uma educação mais igualitária. Diga-se, de passagem, que tais reformas no ensino constituíram-se tardiamente em nossa sociedade, sendo a primeira tentativa delas feita em 1920 na capital paulista com a Reforma de Sampaio Dória e em 1946 com as Leis Orgânicas de Ensino do então governo Getúlio Vargas (1937-1945). Ainda assim, até a LDB de 1971, o sistema de ensino era bipartido, sendo ofertados o ensino primário e técnico para uma camada da sociedade e o ensino secundário e superior refinados a um grupo específico. Apenas com o movimento dos escolanovistas, liderado por educadores como Lourenço Filho (1897-1970), Anísio Teixeira (1900-1971) e Fernando Azevedo (1894-1974), e os Movimentos Populares para educação brasileira da década de 1980 que houve uma mudança na educação que propunha o acesso das camadas sociais e a renovação da educação brasileira.

²⁹ A versão final da BNCC pode ser encontrada no link, acessado em 10/02/20 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>

Essa primeira versão do documento relaciona práticas com objetivos de aprendizagem, tais como práticas investigativas e político-cidadãs.

Para não nos alongarmos nessa análise, julgamos relevante a comparação e a observação entre as duas versões do documento, pois elas nos levam a acreditar que a atual Base Nacional Comum Curricular se distancia de sua versão anterior e embasa a organização de ensino por meio de competências e habilidades, alinhando-se a programas de avaliações internacionais como o Pisa³⁰.

A BNCC é um conjunto de aprendizagens essenciais que “inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica” (BRASIL, 2018, pp. 8-9). Ela se articula na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de habilidades. Segundo o documento, o conjunto de competências se refere à mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) e de habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais) “para resolver as demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). O conjunto de aprendizagens, portanto, já está estabelecido por meio dessas competências. Entretanto, ao estabelecer o foco em um ensino por meio de competências, o documento não possibilitaria a chance de efetivar um processo construtivo de aprendizagem, isto é, um processo no qual os saberes se articulam de maneira a construir conhecimentos em conjunto com os alunos. Ao invés, as competências são mobilizadas (pré-determinadas) para os alunos produzirem determinadas habilidades que visam resolver “demandas complexas”.

Além disso, o professor não é visto como alguém que participa desse processo. O professor se apresenta como uma figura coadjuvante e o estudante se torna o responsável por essa aprendizagem. Nesse caso, a ênfase do documento está no aprendizado de um conjunto de competências e não na construção de conhecimentos, A partir e por meio desse encadeamento de conhecimentos, pode-se formar diferentes competências. Observando por esse ângulo, percebe-se um pensamento de cunho liberal em que o aluno é o indivíduo encarregado por suas habilidades de aprendizagem. Tal pensamento se encaixa em uma lógica que parte de pressupostos segundo os quais os homens são livres e têm igual capacidade. Olhando em

³⁰ Pisa é a sigla em inglês que remete a “Programme for International Student Assessment” (“Programa Internacional de Avaliação de Estudantes”). Cabe lembrar que tal programa está ligado à Organização para a Cooperação Desenvolvimento Econômico (OCDE), evidenciando, nesse sentido, uma ligação entre educação e economia.

retrospectiva aos pensamentos que constituíram os principais sistemas do mundo contemporâneo, veremos que muitos deles, principalmente os de aspecto político-econômico (em especial o neoliberal), estão de uma forma ou outra entranhados na estrutura institucional da escola.

O princípio de que todos são capazes de alcançar bens através do empenho individual propiciou a valorização do esforço individual e a responsabilização de indivíduos por seus próprios “ganhos”. Entre esses “ganhos”, no que se refere aos princípios norteadores do documento curricular, está o “ganho em se aprender algo”. As “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver” integram essa lógica de que o resultado do aprendizado advém de um esforço pessoal. Ou seja, é estabelecido no documento uma lista de dez competências gerais da educação básica a qual todos os estudantes precisam desenvolver (BRASIL, 2018, pp. 9-10).

Entretanto, ao que parece, tal desenvolvimento de tais competências partiriam do aluno uma vez que a ênfase estaria na aprendizagem dessas competências e não em seu processo de desenvolvimento. Em outras palavras, a aprendizagem se relaciona ao sujeito, portanto, como indivíduo; já o processo de desenvolvimento das competências integra mais de um sujeito, ou seja, relaciona-se a um coletivo de maneira a pôr em relação a escola, o professor e o estudante.

Ademais, ao observar as competências estipuladas para a educação básica, percebe-se que os verbos utilizados no documento atribuem ao sujeito (ao estudante) um dever a cumprir. Esse estudante, desse modo, terá que 1. “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente utilizados”, 2. “Exercitar a curiosidade intelectual”, 3. “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais”, 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual motora, como Libras e escrita), 5. “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação” 6. “Valorizar a diversidade dos saberes”, 7. “Argumentar com base em fatos”, 8. “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional”, 9. “Exercitar a empatia e o diálogo” e, por último, 10. “Agir pessoal e coletivamente com autonomia” (BRASIL, 2018, pp. 9-10).

Quando falamos em competências, entendemos serem elas a soma de conhecimentos que se relacionam entre si de maneira a expressar uma capacidade sobre algo. Compreendemos que, para se chegar a uma competência, é necessária a movimentação de um conjunto de recursos com os quais é possível solucionar com propriedade uma série de situações. Se no documento as competências já estão

determinadas, sem fazer referência e dar ênfase a procedimentos e métodos em relação aos seus conteúdos, como gerar conhecimento?

Ao adotar o enfoque em competências e habilidades, o documento estaria isolando a aprendizagem do ensino e o que esse signo carrega³¹, focando essas competências em um “saber fazer”. Assim, o aluno tem uma competência (um “saber-fazer”) que se alinha às demandas aplicáveis ao entorno social e ao mundo do trabalho:

Por meio da indicação de que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades atitudes e valores) para resolver demandas complexas da vida cotidiana e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 13).

O estudante, desse modo, não passaria por um *processo*, mas sim aprenderia uma habilidade para cumprir as competências listadas. Os educandos seriam, portanto, direcionados a *saber* algo de maneira isolada, ou seja, ao invés de articularem de modo reflexivo a *construção* desses conhecimentos, eles aprenderiam competências voltado a um determinado saber ou a uma determinada finalidade, por exemplo saber “utilizar diferentes linguagens”, “para se expressar e partilhar informações” (BRASIL, 2018, p. 9).

Ao retomarmos o texto de apresentação da versão final, deparamo-nos com dois aspectos que consideramos ser os eixos centrais da concepção da educação e, com isso, o reflexo para a concepção da literatura nas diversas séries de ensino. São eles: 1. “as demandas contemporâneas” e 2. “o preparo para o futuro”. Como bem expostos no parágrafo a seguir,

Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro. [...] Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. [...] Temos um documento relevante, pautado em altas expectativas de

³¹ Para melhor compreender essa “ideologia de aprendizagem”, ver CARNEIRO, Silvio. Vivendo ou aprendendo...A “ideologia da aprendizagem contra a vida escolar. In CASSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019, pp. 42-46. O autor discute a BNCC e os conhecimentos mínimos reduzidos à ideia de aprendizagem isolada do ensino. Para Carneiro, a aprendizagem isolada do ensino vira mera repetição de conteúdo, pois o foco estaria na parte e não no todo. Por outro lado, o ensino carrega o signo *in-signare*, que traz complementos àquele que “aprende”; em suas palavras, “o ensino propicia a possibilidade de *marcar* no mundo aquilo que passaria por estranho e atentar sobre isso” (p. 46).

aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade, para que, em regime de colaboração faça o país avançar. [...] Somente aí teremos cumprido o compromisso da equidade que a sociedade brasileira espera daqueles que juntos atuam na educação (BRASIL, 2018, p. 5).

Nesses dois casos, a Base Nacional Comum Curricular se conjectura em “demandas” de um determinado tempo e espaço e presume certa completude. Do mesmo modo, as “altas expectativas de aprendizagem” são referidas exclusivamente em relação aos estudantes, sendo estes os principais responsáveis pela “concretização de seus projetos de vida” (BRASIL, 2018, p. 15). Além disso, o documento relaciona o compromisso com a educação a valores do “novo cenário mundial” em que, para se atuar nesse cenário, requer-se do jovem mais do que “informações”: requer-se que ele seja “criativo”, “responsável”, “resiliente” e “aberto ao novo”. Em outras palavras, é um cardápio pré-determinado que segue pensamentos da cultura econômica contemporânea:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, *colaborativo, resiliente, produtivo e responsável* requer muito mais que acúmulos de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e com responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14; *itálico nosso*).

Ao se corresponder as competências e habilidades com as demandas contemporâneas, o documento propõe um processo assimilativo do sujeito a seu entorno e não a um percurso conscientizador de integração do sujeito no meio em que vive. Segundo Paulo Freire (2019, p. 58), uma educação que ajude a inserir o homem em seu meio de maneira crítica e reflexiva é aquela que proporciona a integração do homem em seu contexto. Para Freire, quando se têm uma educação que *integra*, é maior a possibilidade de o homem se tornar um participante ativo de suas decisões em meio aos anseios emergentes globais. Por outro lado, uma educação que *assimila* faz com que o homem se torne um participante passivo, incapaz de alterar sua realidade. Ele altera a si mesmo para se adaptar ao meio. Uma educação que promova a integração, para Freire, é aquela capaz de proporcionar a tomada de consciência do sujeito sobre o seu papel social, dando-lhe autonomia e liberdade para saber de suas decisões.

Podemos relacionar esse pensamento com a literatura nos documentos. Quando se apresentam propostas no ensino que estimulam o estudante a se adaptar às demandas sociais, a literatura também estaria se adaptando a isso, uma vez que ela integra o conjunto de saberes nos currículos escolares. Assim, a literatura, bem como outros componentes do saber, estaria a serviço dessas demandas do ensino, e não do próprio sujeito ou da arte literária. O sujeito, nesse sentido, não seria aquele capaz de usufruir suas próprias experiências com a linguagem estética; ao invés, a arte literária seria uma ponte para o aprendizado de exigências que se refletem na concepção social desses jovens.

Nessa abordagem, o jovem aprenderia a assimilar as obras e os textos literários ao invés de se integrar a eles. Desse modo, o estudante aprende o contexto, a linguagem e o estilo do autor ao invés de primeiramente entrar em contato com o texto. É nesse contexto assimilativo que ocorre o perigo acima citado. O adolescente, ao ler um poema ou um romance, distancia-se de sua participação na leitura. A leitura, assim, torna-se uma atividade passiva.

Para Tzvetan Todorov, o perigo é a literatura não poder participar da formação intelectual e afetiva dos jovens. Segundo o autor, a literatura nos transforma a partir de dentro, permitindo um acesso e um maior contato com o mundo, incitando-nos a imaginar “outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo” (2009, p. 23). A integração com o texto resulta do engajamento e de uma proposta que torne o sujeito participante e ativo na leitura e capaz de estabelecer vínculo e consciência em sua leitura literária. Desse modo, os alunos participam ativamente da obra propriamente dita. Quando não há possibilidade de interação com a obra, ou seja, quando o texto se torna a *ponte* de aprendizado para outros saberes, o leitor é mediado – levado a compreender o texto, que por vezes é lido e ajustado a determinadas atividades.

Diferente de uma proposta de *integração* do jovem a seu contexto social, a BNCC tem como o ponto principal uma aprendizagem por *assimilação* das demandas contemporâneas. O jovem se ajusta ao contexto emergente, adaptando-se conforme o que se é esperado dele na sociedade. A nosso ver, a “demanda do jovem desta época” pode se relacionar a diversos fatores que constituem esse indivíduo, desde fatores correspondentes a essa etapa de vida até outros relacionados ao meio em que esse jovem está inserido, como fatores sociais e econômicos. No entanto, a julgar pela proposta de uma educação situando o aluno como protagonista de sua

aprendizagem, entendemos que as demandas do jovem desta época provêm de um sistema cujos valores sintetizam urgências globais e na qual os sujeitos seriam nada menos do que uma peça integrante de um sistema capitalista precisando ser cada vez mais competente, produtivo e capaz de estar apto às circunstâncias do momento.

Segundo João Wanderley Geraldi, a educação brasileira desde meados dos anos 1990 vem sofrendo mudanças que não mais se expressam pela participação popular de todos os setores escolares, mas sim “pelos inúmeros documentos oficiais que pretendem implantar novas perspectivas para essas práticas, independentemente das possibilidades reais que as escolas e os professores têm para concretizar tais mudanças” (2015, p. 382). Para Geraldi (2015, p. 383), o lento e gradual processo de redemocratização se associou à urgência de uma mudança social que fez emergir um novo cenário político e econômico, um cenário no qual seus integrantes são medidos por suas competências e sua produtividade.

As demandas da BNCC não estariam relacionadas ao sujeito e a suas circunstâncias econômicas e sociais, mas sim estariam ligadas a esse cenário econômico o qual configura e determina alguns valores que regem a sociedade e que influencia a cultura e a forma de vida em sociedade. Da mesma maneira, quando a figura do professor é desvirtuada a uma aprendizagem individual, o dever do Estado e a função da escola diminuem. Não é de se estranhar a quantidade de organizações não governamentais, empresas, institutos e fundações³² que vêm se apropriando da BNCC de modo a oferecer cursos de formação de professores sobre as funcionalidades em cada componente de ensino da Base Curricular, principalmente no componente de língua portuguesa. Apesar de esses institutos se mostrarem dispostos a trabalhar para a melhoria da educação, principalmente a pública, essas organizações filantrópicas, de setores privados, não foram democraticamente eleitas pelo povo e, portanto, não haveria como cobrar eventuais mudanças na educação estabelecidas por esses atores, nem como saber de suas tomadas de decisões junto às redes de ensino³³.

³² Entre as principais instituições do setor privado estão a Fundação Lemann, criada em 2002, e a Somos Educação, criada em 2010. Ambas colaboram com iniciativas para a educação pública brasileira e promovem “soluções” e propostas de políticas educacionais “inovadoras” para as secretarias de ensino e as escolas.

³³ Para uma melhor compreensão entre o público e o privado nas políticas da educação, ver AVELAR, Marina. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. In. CÁSSIO, Fernando (org.).

O que se percebe, então, é que o ensino estaria sendo direcionado à formação de um sujeito como cidadão apto às novas demandas contemporâneas. É nesse sentido que as tensões com a literatura nas instâncias escolares surgem. A literatura, como parte integrante de um componente do saber escolar, estaria atendendo às necessidades sociais que até certo ponto determinam a formação de um sujeito. Tal visão de ensino difere daquela que acreditamos ser essencial para uma formação reflexiva; essa crítica, por meio da arte literária, pode proporcionar uma maneira de compreender o mundo e fomentar a participação cidadã no meio em que se vive.

Em um livro sobre a área de humanidades e educação pública³⁴, a autora Martha Nussbaum discute ações que fazem o jovem reconhecer “ser cidadão”. Nussbaum expõe que a formação cidadã do jovem vem da adoção da *ideia* de cidadania, ou seja, quando posta em jogo, compartilhada e aprendida entre os membros de uma comunidade, a ideia de ser cidadão/cidadã tem mais sentido na vida de um jovem. Para a autora, ao criar um ambiente de ação democrática no qual faça parte do aprendizado conteúdos que vão além de posturas críticas e que sejam favoráveis à autocrítica e ao posicionamento em relação ao outro, há uma maior chance de atingir uma democracia bem-sucedida.

Nussbaum cita que as artes perfazem uma função empática e incentivam práticas de engajamento pessoal e coletivo e, por isso, são tão importantes para a educação. É neste sentido que defendemos a arte literária no ensino: do mesmo modo que ela pode nos proporcionar o contato com alguma espécie de fabulação, também pode alimentar e ampliar a capacidade de perceber o mundo através do olhar de outra pessoa, aspectos esses essenciais para um cidadão/uma cidadã em uma sociedade democrática.

Para tanto, a fim de que essas mudanças possam vir a ocorrer, é necessário que a importância da literatura e de seus gêneros no ensino seja analisada e discutida. Compreender as tensões entre a literatura e o ensino contemporâneo e observar as ideologias que configuram o ensino e a literatura são maneiras de contribuir para que a literatura *atue* no ensino, mesmo distante dos moldes escolares. É importante que a literatura e seus subgêneros não estejam *em função* do ensino,

Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019, pp. 73-79.

³⁴ NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

mas sim que a literatura opere como *fonte* para a construção da experiência leitora e, conseqüentemente, da experiência democrática.

3.3 O espaço da literatura na BNCC

Segundo a BNCC, as atividades humanas se estabelecem por práticas sociais que são mediadas por diferentes tipos de linguagens, como as verbais, as corporais, as visuais, as sonoras e as digitais. Por meio dessas práticas, os indivíduos estabelecem interações uns com outros e desenvolvem atitudes e valores culturais que os constituem como sujeitos sociais (BRASIL, 2018, p. 63).

No documento, a área de linguagens é composta por quatro componentes curriculares, sendo eles: 1. Língua Portuguesa, 2. Arte, 3. Educação Física e 4. Língua Inglesa. Tais componentes possuem a finalidade de

[...] possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2018, p. 63).

As linguagens aparecem no documento como objeto de conhecimento em que os estudantes passam a se apropriar de suas especificidades “sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas” (BRASIL, 2018, p. 63). O documento determina que é relevante que a linguagem esteja compreendida como forma dinâmica e que integre a construção humana:

As linguagens, antes articuladas, passam a ter *status* próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação (BRASIL, 2018, p. 63).

Por sua vez, as aprendizagens dos componentes da área de linguagens para os anos finais no ensino fundamental ampliam as práticas de linguagens adquiridas no primeiro ciclo do ensino fundamental e permitem o aprofundamento das linguagens de que se constitui a vida social (BRASIL, 2018, pp. 63-64). No conjunto dessa concepção são estabelecidas seis competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, sendo elas:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e de expressão de subjetividades e de identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar as possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. 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 e participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e de comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2018, p. 65).

Compreendemos que ao julgar todas as formas de linguagens como “construção humana, histórica, social e cultural” (BRASIL, 2018, p. 65) o documento estaria incluindo o texto literário nessa esfera de “linguagens”. Desse modo, primeiramente observaremos a concepção de linguagem adotada para os textos

literários, ou seja, o modo e a sistematização em que o documento define e aborda a literatura. Contudo, antes de prosseguirmos com essa investigação, é importante destacar um fato que merece observações.

Nossa análise se remete à substituição da palavra “literatura” por “linguagens”. Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares com a LDB (Lei nº 9.394/1996), a palavra “literatura” e a sua área de ensino antes tida como “Língua e Literatura” foram substituídas por “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. Com a publicação da BNCC em 2018, tal área ficou designada apenas como “Linguagens”, incluindo nela não apenas a Língua Portuguesa, mas também o componente de Educação Física e o de Língua Inglesa. Percebe-se, nesse sentido, que ao campo de literatura é, entre todos, apenas mais um. Essa supressão nos documentos reflete, ao nosso ver, o rebaixamento do componente literatura no ensino brasileiro. Nesse sentido, não apenas a literatura é deixada em um segundo plano no ensino, como também é “confundida” a outras áreas de linguagem. Em outros termos, o conhecimento literário não estaria no domínio dos textos, mas sim em correlação a outras linguagens e componentes escolares. Como afirma Leyla Perrone:

[...] estamos em tempos de “linguagens”, no plural, isto é, multimídia, e, entre as linguagens, a verbal é apenas uma, e não a mais importante. Múltiplas linguagens supõem múltiplos códigos. E o domínio desses códigos não é considerado como sendo da ordem do conhecimento, mas da tecnologia (PERRONE, 2006, p. 19).

Compreendemos que tal característica pode se refletir em “o que” e em “como” a literatura será trabalhada e apresentada nos materiais dos estudantes. Vale lembrar que, para a maior parte do alunato brasileiro, os livros didáticos são um dos principais suportes para o encontro com os textos literários. Ao inserir a literatura entre tantas outras “linguagens” de diferentes áreas, o seu lugar nos materiais dos alunos se torna escasso ou apenas mais uma entre outras atividades relacionadas à língua portuguesa.

Outro aspecto relevante a se observar é que quando se trabalha a literatura juntamente ao componente de língua, o ensino do gênero literário acaba por vezes sendo superficial. Isto é, uma vez estabelecidos essa junção de componentes e o uso de partes de textos em atividades que proporcionem o uso da língua para expressão, não é possível, ao certo, notar as especificidades do texto literário como seu valor estético, sua linguagem simbólica e a possibilidade de contato entre texto e leitor.

Segundo a BNCC, a área de Língua Portuguesa assume a perspectiva enunciativo-discursiva que proporciona contextos de produção de linguagens para a participação de práticas sociais:

Tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

Ademais, compreende-se que a abordagem das atividades de leitura seja estipulada por meio desse contexto de produção. Além de se aplicar atividades que produzam textos (de diversos tipos: textual, verbal ou corporal), o momento histórico, o estilo e a época do autor se tornam pontos centrais nas atividades leitura e em atividades linguísticas. Pode-se verificá-lo em algumas séries do ensino ao determinarem o trabalho com os gêneros literários como crônicas, contos, poemas e ficção. É estipulado no campo de habilidades que os alunos desenvolvam a autonomia de

[...] ler e compreender narrativas que apresentam certos cenários e personagens, observando elementos da estrutura narrativas como: enredo, tempo espaço, personagens, narrador e construção do discurso indireto e discurso direto (BRASIL, 2018, p. 133).

Em outros casos, determinam-se para o trabalho com esses gêneros a análise de composição textual, a identificação de verbos e o uso de variedades linguísticas que elaboram tal gêneros. Esses são alguns exemplos que relacionam os textos literários às práticas de linguagens.

Observa-se que tal abordagem vem sendo empregada no ensino desde a década de 1990, quando se estipularam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Com a chegada dos PCNs, repensou-se para a área de Língua Portuguesa algumas questões envolvidas na aprendizagem de leitura e de escrita. Desde então, vem sendo estabelecido um novo olhar sobre os moldes da tradição normativa e filológica da língua. Com o avanço dos estudos linguísticos, tendo a linguagem como “um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1997, p. 22), foi possível reconfigurar o ensino da língua e refletir sobre o uso e a reflexão da linguagem em diversos contextos discursivos. O aprendizado da Língua Portuguesa se tornou não mais aquele dos moldes tradicionais, em que se defendia uma gramática normativa,

de ensino prescritivo, do “bem falar e escrever”. A partir dos estudos linguísticos, adotando uma visão bakhtiniana, as características de condições de produção de textos, isto é, a natureza constitutiva dos discursos, e a língua como um objeto histórico-social se tornaram fatores prioritários para os professores de Língua Portuguesa. Contudo, esse contexto também se apropriou dos textos literários. Tal perspectiva vem tomando a frente do ensino de literatura, especialmente nas últimas séries do fundamental, quando a literatura se tornou uma entre várias outras práticas de linguagem.

O documento divide as práticas de linguagens em campos de atuação. No caso dos textos literários, eles pertencem ao “campo artístico-literário”. Entre esses campos, há os eixos de práticas de leitura/escuta e escrita, produção de texto e oralidade, e análise linguística e semiótica. Para cada prática há “objetos de conhecimento” (componentes de linguagens que os alunos precisam aprender) e as “habilidades” (o que os alunos precisam desenvolver em cada série).

Para nós, a abordagem por meio de análises de contextos sociais ou pela utilização de certos tempos verbais ou marcas de oralidade se torna vaga e sistematizada. Além disso, tais características incluem o que o autor Rildo Cosson (2020) chama de “paradigma analítico-textual”. O autor verifica e examina em seu livro (2020) seis paradigmas históricos no contexto escolar brasileiro. Entre eles está o analítico-textual que, a nosso compreender, se aproxima das orientações indicadas para o campo artístico da BNCC. Segundo Cosson, esse paradigma induz o estudante a reconhecer os artifícios estéticos utilizados no texto pelos escritores e a examinar a especificidade literária de uma determinada obra ou gênero. De acordo com o autor:

O objetivo principal do ensino de literatura no paradigma analítico-textual é desenvolver a *consciência* estética do aluno para que possa reconhecer e apreciar adequadamente os textos literários de qualidade. Tal tarefa não é simples e exige preparação, esforço e conhecimento tanto do professor quanto do aluno porque, embora demande uma carga de sensibilidade, tal como acontece em qualquer outra relação artística, essa consciência estética é resultado do ‘convívio’ com as obras, isto é, do *estudo e reconhecimento de sua elaboração enquanto objeto estético* (COSSON, 2020, pp. 77-78; itálico nosso).

Além disso, o autor observa que, segundo esse paradigma, outros objetivos integram o ensino de literatura, como a “instrumentalização do aluno” e o “conhecimento técnico da literatura”:

A partir daí, um segundo objetivo é instrumentalizar o aluno para a análise textual ou *desenvolver a capacidade analítica* do aluno em relação aos textos literários, uma vez que a consciência estética só pode ser conquistada pela leitura e pela análise minuciosa da constituição das obras que se qualificam esteticamente como literárias. Assim como um terceiro objetivo, que é fomentar o conhecimento técnico da literatura, ou seja, o *domínio conceitual e operacional das categorias de análises* que são aplicadas na leitura do texto literário (COSSON, 2020, p. 78; itálico nosso)

Nessa perspectiva, acreditamos que tal paradigma, ao tratar da prática de leitura de gêneros literários, não levaria em consideração a formação de um leitor literário visto que o objetivo principal dessa abordagem recai na análise e não na recepção do texto por seu leitor.

A formação literária tem uma outra perspectiva. O texto se comunica com o seu leitor, ampliando seu horizonte de expectativas e criando significados no ato da leitura, uma vez que o texto literário apresenta multiplicidade de sentidos e compõe, desse modo, lacunas a serem preenchidas por cada leitor. A partir desses significados, advindos do ato da leitura, é possível construir experiências e repertórios capazes de direcionar os jovens a diferentes aspectos da esfera humana. A leitura, nesse sentido, deve ser o lugar de experiência e de fonte para a construção dos leitores. Se a abordagem dos textos literários integra uma concepção analítico-textual em que se buscam os domínios conceitual e operacional da análise dos textos para desenvolver “habilidades” com os diferentes gêneros literários, a tentativa de formação de um leitor-literário, nesse contexto, torna-se inviável dado que a atenção não recai sob a experiência com a obra, mas sim com a obra como um objeto que *serve* para desenvolver a capacidade analítica do aluno. Nesse sentido, o que se percebe do “campo artístico-literário” na BNCC é um direcionamento à prática de leitura e à análise mirando o desenvolvimento de habilidades. Segundo Tzvetan Todorov:

A análise das obras feita na escola não deveria mais ter por objetivo ilustrar os conceitos recém-introduzidos por este ou aquele linguista, este ou aquele teórico da literatura, quando, então, os textos são apresentados como uma aplicação da língua e do discurso; sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos (TODOROV, 2007, p. 89).

Para Todorov, é necessário que nos questionemos sobre a finalidade das obras “que julgamos dignas de serem estudadas” (2009, pp. 32). Tanto hoje quanto no passado, os leitores leem não para “melhor dominar um método de ensino, tampouco

para retirar informações sobre sociedades a partir das quais foram criadas” (2009, p. 33), mas sim para que nessas obras eles possam

[...] encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas umas das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (‘nessa semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação’), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura (TODOROV, 2009, p. 33).

Desse modo, a concepção de linguagens no documento tenderia à formação de um leitor que podemos denominar “escolar”, isto é, aquele que é capaz de identificar a aplicação da língua e do discurso nos textos literários, ao invés de um leitor literário, que é capaz de se envolver pessoalmente com a arte literária ao pensar no ato da leitura. Os documentos, portanto, tenderiam à formação de um leitor funcional, ou seja, aquele que estaria apto a aprender a desenvolver habilidades, habilidades essas, por vezes, distantes da arte literária. É importante salientar que a abordagem teórica que defendemos neste trabalho, em relação à formação de leitores literários, baseia-se na teoria da estética da recepção, que considera como pontos essenciais três esferas: a obra, o autor e o público. Essa teoria, formulada pelo teórico alemão Hans Robert Jauss e seus colegas da Escola de Constança no final dos anos 1960, retoma a discussão e critica o fato de as obras, de seus autores e dos aspectos sociais servirem à análise da concepção de uma obra literária e deixando de fora seus leitores. A leitura de uma obra, portanto, funde-se com os horizontes de expectativas desse leitor, que já possui conhecimentos prévios e que são evocados no ato da leitura, propiciando um novo horizonte através da compreensão que o leitor tem da obra à medida que o lê. O aluno, nesse sentido, vai tecendo suas expectativas e experiências durante o ato da leitura.

A experiência estética se concretiza quando há a possibilidade de identificação e de interação entre obra e leitor. Pesquisadores, ao tratar do ensino de literatura, vêm utilizando os pressupostos teóricos da estética da recepção para tecer suas análises. Na França, eles vêm sendo discutidos por pesquisadores como Annie Rouxel e Michèle Petit. No Brasil, citamos Regina Zilberman, Maria Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar, tendo estas últimas elaborado, em 1993, um método de ensino de leitura de obras literárias chamado de “método recepcional”. Não cabe a nós, neste

trabalho, discutirmos em detalhes a formação de leitores, pois não é esta a principal intenção. Queremos expor que acreditamos que tal abordagem privilegia os repertórios e as experiências dos alunos, permitindo-lhes uma maior autonomia e liberdade no contato direto com os textos literários, servindo, portanto, como alternativa de trabalho com as obras literárias, especialmente com coletâneas de poemas, na sala de aula.

Assim, a leitura literária se apoia nas experiências particulares dos alunos pelas quais o texto toma “vida” e significação. Além disso, a construção de um leitor literário proporciona práticas de diálogo entre o texto e o seu leitor que permitem momentos de discussões e de participação entre colegas e professores em sala de aula. O foco dessa abordagem é deslocado para o leitor e as experiências estéticas com o texto tendo como âncora o trabalho regular do professor em sala de aula, pois é o professor que conduz o aluno entre os textos. O conhecimento dos alunos, ao indicarem outras obras, torna-se um diferencial para a elaboração de atividades que estimulem uma leitura mais envolvente com a obra. Ainda, a leitura literária não parte de um conteúdo fechado, sistematizado e já pré-estabelecido, em que o professor avalia o aluno por meio de atividades que já estabeleçam interpretações prévias e usem textos como veículos para análises, mas sim dos diferentes níveis de interesses dos leitores com as obras, o que proporciona uma prática que dialoga com o estudante e que foge de modelos de aulas expositivas e analíticas, como em aulas de idioma, por exemplo.

Ao darmos prosseguimento à análise da investigação do espaço da literatura na BNCC, observamos que a capacidade de compreensão do texto em seu contexto deve se encaixar nas linguagens contemporâneas cada vez mais multimidiáticas. A escola deve levá-las em consideração para desenvolver habilidades especialmente ao se tratar do mundo *cyberspace*. A BNCC busca contemplar as novas práticas de linguagem e de produções contemporâneas “não só na perspectiva de atender às demandas sociais para o uso qualificado e ético” de textos da *web*, mas também na intenção de abranger novos letramentos digitais. Segundo o documento, as práticas de linguagens contemporâneas na cultura digital

[...] não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir [...] Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu

trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades (BRASIL, 2018, p. 69).

Entendemos que, diante de um espaço em que jovens estão cada vez mais imersos em hipertextos e nas linguagens multimidiáticas, é importante para a escola também estar alinhada a eles. Não é incorreto a escola incorporar tais linguagens e ofertá-las ao conhecimento dos alunos; é necessário que os estudantes tenham contato com essas linguagens, porém com certos direcionamentos. Aproveitar o potencial do universo digital e de seus diversos textos no intuito de se comunicar e democratizar o acesso não necessariamente demonstra um aprendizado e um conhecimento crítico sobre o modo como essas linguagens se estabelecem, modificam-se ou são compartilhadas. Pressupondo ser a *internet*, na maioria das vezes, um ambiente de familiaridade do jovem e, conseqüentemente, de acesso deles, também cabe à escola e aos documentos curriculares proporem direcionamentos que contemplem e desenvolvam o olhar crítico dos textos na esfera digital para que os estudantes passem a compreendê-los e não apenas se comuniquem por meio deles. No que compreende este trabalho, iremos nos concentrar no eixo de prática de leitura, pois entendemos que não há como desvincular a literatura da prática da leitura, uma vez que para se ter acesso às obras literárias é preciso lê-las. Assim, esse eixo se organiza em sete práticas que pretendem o desenvolvimento da capacidade de leitura. São elas:

1. Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e de recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e campos da atividade humana;
2. Dialogia e relação entre textos;
3. Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual e da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto;
4. Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações;
5. Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos;
6. Estratégias e procedimento de leitura; e
7. Adesão às práticas de leitura (BRASIL, 2018, pp. 72-73)

Pode-se perceber que tais práticas de leitura pressupõem um procedimento orientado em que é necessário analisar e identificar diversos aspectos constituintes do texto sendo lido, como já expresso anteriormente. Salientamos que a proposta do eixo de leitura é direcionada a todos os tipos de texto, incluindo o literário. Dessa maneira, as definições nesse eixo servem tanto para os gêneros discursivo, como uma notícia de jornal, quanto para um poema. No que se refere ao tratamento dessas práticas leitoras, elaboramos um breve resumo no quadro a seguir.

Tabela 1 - Tratamento de práticas para leitura do texto escrito

Prática	Dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão
1. [...] condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros	Relacionar o texto com suas condições de produção e seu contexto histórico, como o papel social do autor e sua época, e analisar a circulação dos gêneros e refletir sobre as transformações nos campos de atividades de tecnologia
2. Dialogia e relação entre textos	Identificar e compreender as diferentes perspectivas ou vozes presentes no texto e os efeitos de sentidos do uso do discurso direto, indireto e citações, e estabelecer relações de intertextualidade e de interdiscursividade e compreensão posicionamentos e/ou perspectivas em jogo
3. Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual	Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições e substituições de elementos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática, e estabelecer relações e hierarquização de informações tendo em vista condições de produção e recepção dos textos
4. Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações	Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, das temáticas, dos fatos, dos acontecimentos e das questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se

<p>5. Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos</p>	<p>Identificar os efeitos de sentido decorrentes de usos de linguagem e de imagem e identificar e analisar o efeito de sentido em outros elementos, como a performance – gestos, movimentos do corpo, ocupação de espaço e elementos sonoros</p>
<p>6. Estratégias e procedimento de leitura</p>	<p>Selecionar procedimentos de leitura adequados de modo a proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares. Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios de vivências, valores e crenças e expectativas antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto. Localizar e recuperar informações no texto. Apreender os sentidos globais do texto. Reconhecer e interpretar o texto. Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos e arquivos sonoros, reconhecendo complementariedade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens. Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações tendo em vista diferentes objetivos e, por último, saber manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas tendo em vista os objetivos de leitura</p>
<p>7. Adesão às práticas de leitura</p>	<p>Mostrar-se interessado pela e envolvido na leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias. Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se em marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros textuais e em temáticas e orientações dadas pelo professor</p>

(Fonte: Base Nacional Comum Curricular; BRASIL, 2018, pp. 72-73)

Podemos perceber que o direcionamento das habilidades de leitura faz aluno localizar e identificar discursos e sentidos e relacionar os textos às condições de escrita com o papel social do autor e sua época. Em nosso entender, a linguagem literária, embora organizada em níveis linguísticos, constitui-se também em níveis semânticos de multesignificações. Compreendemos que, quando se trata de leitura de textos literários, como poemas, é importante que a leitura não esteja em função da língua no seu sentido denotativo, em que somente os contextos de época do autor e os elementos linguísticos e discursivos estejam em jogo. O sentido figurado, as metáforas, o simbólico, a liberdade de criação e a experiência leitora são elementos que podem se desvincular dos padrões normativos e da análise da língua e, assim, demandar um maior senso estético e crítico nas interpretações e aumentar o horizonte de expectativa dos alunos, ou seja, suas vivências pessoais e sociais. A leitura dos gêneros literários na escola e o lugar da poesia no âmbito escolar deve levar em consideração o reconhecimento do sujeito leitor ao invés de colocar em um primeiro plano o domínio e a aprendizagem dos gêneros textuais.

Para Regina Zilberman (2009, p. 30), “com a incumbência de ensinar a ler, a escola tem interpretado essa tarefa de modo mecânico” de maneira que “o sentido da leitura nem sempre se esclarece para o aluno que é beneficiário dela”. A leitura, então, se torna uma atividade e um aprendizado escolar sem sentido para o aluno; ainda, quando a leitura não atua de modo eficiente, “dota as crianças do instrumental necessário e automatiza o seu uso, por meio de exercícios”. Por sua vez, “mesmo aprendendo a ler e conservando essa habilidade, a criança não se converte necessariamente em um leitor, já que este se define, em princípio, pela assiduidade a uma entidade determinada – a literatura” (ZILBERMAN, 2009, p. 30).

3.4. Poesia e BNCC: há possibilidade de diálogo?

Como vimos, o componente de língua portuguesa se divide em eixos (leitura, escrita, oralidade e análise linguística) que se relacionam com as práticas de linguagens situadas. Tais práticas são articuladas em “campos de atuação” – categorias organizadoras do currículo que estabelecem as esferas e as práticas de linguagens. Esses campos são divididos em cinco grupos e pertencem tanto aos anos iniciais quanto aos anos finais do ensino fundamental. São eles: 1. Campo da vida cotidiana, 2. Campo artístico-literário, 3. Campo das práticas de estudo e pesquisa, 4.

Campo jornalístico-midiático, e 5. Campo de atuação na vida pública. Como explicitarei anteriormente, nosso foco recai sobre o “Campo artístico-literário” nos últimos ciclos do ensino fundamental (6º ao 9º anos) no que refere aos textos em versos. Segundo a BNCC, os “campos de atuação” contemplam dimensões importantes do uso das linguagens na escola e fora dela, orientando a seleção de gêneros textuais, práticas e atividades para cada um deles. Do mesmo modo, eles criam condições para uma “formação para a atuação” em atividades do dia a dia que envolvam condições

[...] de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos (BRASIL, 2018, p. 84).

Apesar da preocupação com a “formação estética vinculada à experiência de leitura”, mais adiante o documento afirma que

É preciso considerar, então, que os campos se interseccionam de diferentes maneiras. Mas o mais importante a se ter em conta e que justifica sua presença como organizador do componente é que os campos de atuação permitem considerar as práticas de linguagem – leitura e produção de textos orais e escritos – que neles têm lugar em uma perspectiva situada, o que significa, nesse contexto, que o conhecimento metalinguístico e semiótico em jogo – conhecimento sobre os gêneros, as *configurações textuais* e os *demais níveis de análise linguística e semiótica* – deve poder ser revertido para situações significativas de uso e de análise para o uso (BRASIL, 2018, p. 85; – itálico nosso).

Entende-se assim que a concepção de leitura e da literatura e de seus subgêneros se estabelecem na perspectiva de que o aprendizado vincula situações de atividades aos textos, situações nas quais o texto se torna veículo para o aprendizado linguístico. Em outras palavras, a proposta do documento, ao evidenciar a configuração textual e sua análise textual, estaria remetendo o aluno à identificação de um produto estético, podendo direcionar o aprendizado para uma finalidade específica de uso, seja em atividades de escrita desses gêneros, como a de escrita de poemas, seja em atividades do contexto da escola, como exposições em feiras literárias.

Assim, o aluno aprenderia as configurações textuais direcionadas a uma prática. O sentido de ler, portanto, não teria uma finalidade em si mesmo, mas sim condicionaria o leitor a analisar o texto e a vinculá-lo a uma prática social. Sob essa perspectiva, compreendemos a proposta da “perspectiva situada” disposta no

documento. As práticas de leitura, portanto, seriam *pontes* para habilidades externas à compreensão do sentido do texto, tais como a identificação da composição textual de cada gênero textual e a assimilação do uso social deles.

No que se refere ao espaço e ao tratamento do gênero poético na BNCC, observamos que as atividades que tangem a formação literária, entre as séries do 6º ano ao 9º ano, são aquelas que envolvem conhecimentos tanto dos gêneros textuais quanto dos gêneros poéticos. Tomando como exemplo o gênero narrativo, há os conhecimentos sobre tempo e espaço, construção de personagens, estilo dos textos e tipologia de narrador. No caso da poesia, destaca-se a habilidade em identificar os efeitos de sentido produzidos por processos metafóricos e metonímicos, além de sonoros, para alcançar a dimensão imagética do poema.

[...] as habilidades, no que tange à formação literária envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção de personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos; [...]) No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética. Ressalta-se, ainda, a proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que concorrem para a capacidade dos estudantes de relacionarem textos, percebendo dos efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade temática [...] nos textos (BRASIL, 2018, pp. 138-139).

As habilidades estabelecidas para o gênero poético, nessas séries de ensino, recaem sobre um mecanismo em que os estudantes devam “identificar”, “observar” e “interpretar” os efeitos produzidos pelo texto e “criar” e “declamar” diversos poemas. Desse modo, o objetivo principal é a observação de sentidos que o poema estabelece. Podemos encontrar um maior trabalho com poemas na educação infantil dentro do “campo de experiências, escuta, fala, pensamento e imaginação”. Nesse campo, o contato com os poemas se dá por meio de cantigas, brincadeiras de roda e em atividades de escutar música. Para as primeiras séries do ensino fundamental (1º ao 5º anos), o eixo de leitura do “campo artístico-literário” trabalha com poemas concretos, visuais e em cordéis, sendo eles tratados como “forma” de apreciação.

Em específico para as séries dos 1º e 2º anos do fundamental, os poemas são trabalhados no “eixo de escrita compartilhada”, pela qual os alunos planejam e

produzem poemas. Do mesmo modo, os ciberpoemas são trabalhados de forma específica para os alunos do 5º ano. Eles devem observar os recursos multissemióticos presentes nesses textos. Por fim, a partir do 3º ano ao 5º ano de ensino, os alunos são incentivados a “declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas”, bem como “recitar cordel e cantar repentes e emboladas, observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia” (BRASIL, 2018, p. 133).

Já no que se refere ao segundo ciclo do fundamental (6º ano ao 9º ano), o trabalho com poemas aparece nos eixos de leitura, oralidade, análise linguística e semiótica e de produção textual. Para cada eixo são determinados os objetos que os alunos precisam aprender e a identificação de poemas (objetos de conhecimento) e das habilidades que os alunos precisam desenvolver no aprendizado do gênero poético. Tais aspectos estão resumidamente elaborados na tabela abaixo.

Tabela 2 – Eixos, objetos e habilidades relacionados ao aprendizado do gênero poético

BNCC	Língua Portuguesa	6º ao 9º ano
Práticas de Linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
Eixo de leitura	Reconstrução da textualidade e da compreensão, dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos sonoros (rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem), espacialização gráfica (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal
Eixo de oralidade	Produção de textos orais	Ler em voz alta textos literários diversos [...], declamar poemas diversos, tanto de verso livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.) empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego

		de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.
Eixo de análise linguística/semiótica	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos diversos gêneros literários	Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, rimas e figuras de linguagem, como aliteraões, assonâncias, onomatopeias, entre outras, postura corporal e gestualidade na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto em gêneros poéticos; efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.) que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.

Fonte: BRASIL, 2018, pp. 159-169. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Componente - Língua Portuguesa (6º ao 9º ano).

Para os 6º e 7º anos, em específico, tem-se no “eixo de produção textual” o encaminhamento para a criação de poemas em “versos livres e de formas fixas (como quadras e sonetos) utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal” (BRASIL, 2018, p. 171).

Para os 8º e 9º anos, o trabalho com poemas está no eixo de leitura e da produção de textos. As especificações de leitura para essas séries são ler de forma autônoma, compreendendo e selecionando “procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes” como “poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoemas, dentre outros, *expressando avaliação sobre o texto lido* e expressando preferências por gêneros, temas e autores” (BRASIL, 2018, p. 187; *italico nosso*).

No que se refere ao “eixo de produção textual” para os 8º e 9º anos, as orientações para a escrita de poemas se baseiam na relação entre textos para que os alunos aprendam a parodiar poemas conhecidos e criar textos em versos explorando o uso de recursos sonoros e semânticos. Nessas séries referidas, entende-se que o espaço da poesia se dê basicamente nos eixos de produção e de leitura devido ao fato de a poesia já ter sido trabalhada nas séries anteriores. Ademais, para a interpretação do e o trabalho com o texto poético, o documento determina habilidades que envolvam a compreensão estrutural, a capacidade de declamação e a identificação de efeitos de sentidos por meio de componentes linguísticos nos versos.

As habilidades se dão por meio de ações de “ler” e “analisar” nas quais os estudantes *aprendem* essas especificações para *reconhecer* ou ter conhecimento dos diferentes tipos poéticos para, assim, gerar determinadas capacidades. Essas capacidades permitem os alunos a ler/declamar um poema se atentando às “variações no ritmo, as modulações no tom de voz e as pausas”; a interpretar um poema atentando à estrofação, rimas, aliterações e aos recursos semânticos como figuras de linguagem; e a analisar os poemas, de modo a compreender seus “efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos” (BRASIL, 2018, p. 161).

Percebe-se, portanto, que o texto poético se torna um *objeto* de estudo em que os poemas são interpretados sob a ótica de seus componentes linguísticos e extralinguísticos. O poema, dessa maneira, propiciaria uma análise de interpretação

que não levaria em conta o seu leitor, pois tal análise consideraria a estrutura do poema e não os efeitos de sentidos que ele pode provocar no leitor.

Ao refletirmos sobre os anos de aprendizagem na educação brasileira, podemos perceber que, durante o ensino fundamental, em especial nos anos finais, há uma progressão no distanciamento dos alunos em relação às obras literárias e, principalmente, à produção poética. Isso se deve ao fato de a projeção de atividades estar mais em função do ensino da língua, tendo a língua portuguesa um grande peso no componente de linguagens nessas séries. Além disso, o “Campo artístico - literário” e, portanto, o trabalho com textos literários assume somente uma pequena parte no componente de linguagens.

Assim, nas últimas séries do ensino fundamental, os níveis linguísticos, como o semântico e o sintático, e as competências de análises linguísticas se tornam os principais veículos para o primeiro contato com as obras literárias, em especial ao gênero poético. Podemos dizer que o “Campo artístico-literário” possui um fator de *assimilação* da estrutura dos gêneros literários em que, no caso dos poemas, os alunos aprendem a assimilar as características tanto estruturais (estrofes, versos e rimas) quanto orais (tom, timbre, pausa e entonação) para que sejam capazes recriá-los; ou seja, a assimilação dessas características auxilia os alunos em atividades como escrita, declamação ou apresentação de poemas em saraus literários na escola.

É importante destacar que não rejeitamos a discussão desses elementos (estrofes, versos e rimas) no repertório dos estudantes. No entanto, ao se tratar do contato com o gênero poético através da leitura de poemas, preferimos pensar que a forma de aproximação entre o leitor e o texto deva ocorrer por meio de uma interação na qual esse aluno-leitor pudesse ter, em primeira instância, liberdade para suas interpretações pessoais, tornando-se, portanto, não alheio à atividade de leitura, mas sim participante dela. No entanto, esse raciocínio difere da proposta da BNCC.

Muitas vezes, o sujeito diante do texto, no ambiente escolar, reduz-se às expectativas condicionadas pelos livros didáticos e/ou às expectativas do professor. O aluno, frente a essas expectativas, condiciona-se ao que é pedido em uma atividade, de modo que a postura com a leitura se resume a realizar uma tarefa, sendo ela o reflexo do que a escola espera, isto é, a expectativa de que todos saiam com o mesmo patamar de aprendizagem.

Os documentos apresentam em suas orientações habilidades e competências relacionados a um aprendizado que é estabelecido de maneira uniforme – para que *todos* saibam determinados gêneros e suas funções sociais. Por consequência, essas funções de análise são estabelecidas de maneira externa ao aluno (ele compreende o gênero e o relaciona ao seu contexto social). Como, então, estabelecer um vínculo de “gosto” com a obra se o aluno não é levado em consideração nesse processo de ensino-aprendizagem?

Os documentos curriculares incorporam os saberes em uma “mecanização de ensino” de modo idealizado e homogêneo, ou seja, essa “mecanização” seria a forma pré-determinada dos conteúdos do ensino que todos os alunos devem aprender. Cabe à escola e ao professor se atentarem às particularidades de sua comunidade escolar, bem como as especialidades da área de ensino a ser ensinada; ainda mais importante, compreender que a arte literária não deve se encaixar necessariamente nesse mecanismo escolar, ou seja, encaixar-se, por vezes, em propostas de atividades. A arte literária deve ser capaz de proporcionar aos alunos uma experiência única que se estabeleça em uma esfera de relação e de interação. Nesse sentido, o estudante deve se integrar à leitura e estabelecer vínculos afetivos com os poemas. Tendo tal integração em vista, compreendemos que os jovens podem ser capazes de construir um lugar de identificação com a literatura e, a partir disso, elaborar o seu espaço-leitor e confluir para a criação de seu próprio mundo de sentidos.

Em vista disso, por mais que o trabalho com o gênero poético no documento se dê de forma diversificada para cada ano de ensino (desde haicais a sonetos e ciberpoemas), o aprendizado estaria condicionado a uma atividade orientada em que a análise da estrutura do poema seja mais relevante ao seu leitor.

Por fim, os documentos ainda apresentam maneiras conflituosas na concepção de literatura e no tratamento do gênero poético. Ainda que o trabalho da poesia seja diversificado em cada ano do ensino, percebe-se que a análise das estruturas ainda é mais importante do que seu conteúdo. Para ultrapassar essas tensões é importante que se reflita sobre uma nova abordagem em que a literatura seja fonte de potencialidades, entre elas a de formação de leitores. Compreendemos que tais mudanças não se referem apenas aos documentos que prescrevem o ensino de literatura na escola. Deve-se levar também em consideração a formação dos professores nessa área.

A instituição responsável pela formação de professores, a universidade, por meio dos cursos de Letras e de Pedagogia, em alguns casos, pouco vem se modificando em relação às novas práticas e metodologias que visam à formação de professores de literatura na educação básica. Em algumas instituições, as disciplinas que relacionam literatura e ensino são optativas na grade do curso ou, em outros casos, são delegadas a cursos tal como Pedagogia, preocupando-se a faculdade de Letras apenas com o que se refere ao âmbito da crítica literária e pouco estudando a literatura para crianças e jovens, e especialmente a relação dessa literatura com o ensino atual. Além disso, poucas são as disciplinas que abordam especificamente o gênero poético e os poetas brasileiros em profundidade³⁵. O fato é que pouco se tem pensado sobre o vínculo da literatura com o seu leitor e sobre novas práticas de ensino de literatura, em especial da poesia. Isso, a nosso ver, não deve apenas se relacionar, por exemplo, com a área da pedagogia, mas também necessita ser levado em consideração nos cursos de Letras. O negligenciado, nesse sentido, recai sobre o próprio leitor na universidade, leitor esse que carece em sua formação de repertórios e fundamentos teóricos sobre o texto poético.

Para estabelecer uma curiosidade e, assim, o “gosto” pela poesia é preciso um vínculo e uma experiência que ajude a formular essa surpresa. Tal surpresa pode ser realizada tanto na formação escolar (de maneira que os estudantes vão se tornando leitores de poesia) quanto na formação acadêmica (em que discentes podem ampliar e refinar seus gostos e aprender percursos metodológicos e de análise sobre os poemas). No entanto, o que se percebe é que muitas das atenções sobre o vínculo entre a literatura e a formação de crianças e jovens leitores vem sendo delegado a instituições que não são formadoras de professores. Essas instituições e organizações são vinculadas a outros setores, como o mercado editorial, ou a instituições não governamentais.

O leitor em formação, que passa pela escola, é aquele que chega à universidade e, portanto, é o que carece de mais atenção. Quanto mais bagagem de prática e de convivência com a literatura e sua linguagem, mais o professor tem a oferecer em sua atuação pessoal e profissional. Assim, refletir sobre o espaço e o

³⁵ Tomo como exemplo a grade curricular do curso de Letras da Universidade de São Paulo, disponível em <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=8&codcur=8051&codhab=204&tipo=N>. Acesso em 10/06/2020.

modo como a literatura e os seus gêneros vem sendo abordados em documentos e materiais é também discutir literatura, não como um componente escolar, mas enquanto forma de experiência que estimula o olhar sensível e confrontador do sujeito com o seu mundo imaginário e real. Tal experiência deve também integrar um ambiente escolar, visto ser esse ambiente o responsável pela formação de sujeitos.

IV. O “CURRÍCULO DA CIDADE”: UM ESTUDO DE CASO

4.1. O “Currículo da Cidade”

Para compreendermos melhor como se dá a sistematização dos conjuntos essenciais de aprendizagem da BNCC em um documento curricular, selecionamos para esta análise o currículo escolar de Língua Portuguesa das escolas municipais da cidade de São Paulo, o “Currículo da Cidade”.

Nossa intenção é apresentar uma breve descrição do currículo, atentarmos ao tratamento da literatura nesses materiais e verificar o espaço do gênero poético nesses cadernos. Após verificarmos o tratamento com a literatura, analisaremos alguns exemplos de atividades que lidam com os textos literários e averiguaremos em especial qual o espaço que os poemas assumem nos materiais dos alunos. Queremos, desse modo, verificar quais aspectos da BNCC investigados no capítulo anterior estão postos para a literatura nesse material curricular e “o que de escolar” vem sendo imputado à poesia na escola.

Breve contexto

Em dezembro de 2017, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo foi a primeira a alinhar seu currículo escolar à Base Nacional Curricular Comum. Foi também a primeira a alinhar suas orientações curriculares às novas concepções educacionais da BNCC. O Currículo da Cidade passou por um processo de atualização em março de 2017 sob a gestão do então prefeito João Dória Júnior. Nesse período, havia uma intenção política de que São Paulo fosse a primeira cidade a alinhar a educação aos novos parâmetros educacionais. Esses parâmetros focam nos desafios do mundo contemporâneo e propõem formar os estudantes para a vida social do século XXI, conforme vimos anteriormente.

O Currículo da Cidade passou por uma construção coletiva e pela leitura de alguns especialistas, entrando em vigor no começo de 2018 nas escolas municipais de São Paulo. Esse período, a nosso ver, foi curto, uma vez que, dada a amplitude da rede municipal e de seus gestores, coordenadores e professores, não houve tempo hábil para que esses agentes pudessem investigar as orientações de sala de aula,

pois muito da implementação e entrega dos materiais, bem como a preparação de professores ainda estão em atraso, ou em andamento em algumas escolas³⁶.

Ao que se refere à composição do novo documento, buscou-se alinhar as orientações de ensino à Base Nacional Comum e elaborar uma “Matriz de Saberes” fundamentada em documentos oficiais relevantes relacionados e alinhados aos Direitos Humanos³⁷. Essa “Matriz de Saberes” determina o conjunto de aprendizagens do currículo e se fundamenta em nove princípios: o pensamento científico, crítico e criativo; a abertura à diversidade; a empatia e a colaboração; o repertório cultural; o autoconhecimento e o autocuidado; e a resolução de problemas e a preocupação em dialogar com temáticas contemporâneas. Foram também introduzidas no currículo temáticas que seguem os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)³⁸, os quais integram a Agenda 2030 desenvolvida pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Seus dezessete objetivos são articulados aos “Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento” presentes no currículo de Língua Portuguesa. Portanto, os componentes curriculares para cada série de ensino seguirão essa política global para a educação no intuito de desenvolver uma sociedade global mais justa. A integração desses Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Currículo da Cidade, em consonância com a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), proposto pela Unesco, dá-se tanto pela escolha de temas a serem trabalhados em sala de aula quanto pela “atuação responsável os cidadãos a fim de lidar com os desafios do século XXI”, pois a EDS “traz uma abordagem cognitiva, socioemocional e comportamental que busca fomentar competências-chave para a atuação responsável dos cidadãos” (SÃO PAULO, 2017, p. 39).

³⁶ A implementação do material estava em curso durante a escrita deste trabalho.

³⁷ Entre os documentos há a Lei nº 16.293/2016, que dispõe sobre a inclusão do tema Direitos Humanos na grade curricular das escolas da rede municipal de ensino, a Lei nº 11.340/2006, que coíbe a violência contra a mulher, e o direito da criança e do adolescente, parte do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990).

³⁸ Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) integram a Agenda 2030 das Nações Unidas (ONU) a qual, percebendo que os indicadores sociais, econômicos e ambientais dos últimos anos eram pessimistas para o futuro, propôs que os 193 países membros assinassem um plano global composto por 17 objetivos (ODSs) e 169 metas a serem alcançadas até 2030. A UNESCO, agência especializada da ONU para a Educação, é a responsável por liderar e coordenar a Agenda Global de Educação. Entre os objetivos propostos, há Educação de qualidade, Igualdade de gênero, Redução das desigualdades e Energia limpa e sustentável. São esses objetivos que o Currículo da Cidade integra ao ensino das diversas áreas de conhecimento, entre elas a Língua Portuguesa.

Além disso, o currículo parte de um pressuposto orientador um tanto audacioso. É o caso da ideia de “equidade” estipulada como um conceito orientador para o currículo. Para esse conceito, o currículo estabelece o princípio “de que todos os estudantes são sujeitos íntegros, potentes, *autônomos* e, portanto, capazes de aprender e desenvolver-se” (SÃO PAULO, 2017, p. 14; *italico nosso*). Ao nosso entendimento, tais princípios são fatores que inevitavelmente passam por aprendizagem. Compreendemos que a autonomia, a integridade e a capacidade de desenvolvimento não são fatores intrínsecos ou inatos ao sujeito, e, portanto, carecem de fatores externos para complementá-los.

Partindo do pressuposto de que *todos* os sujeitos são aptos a aprender (“equidade”), o currículo já descartaria aspectos da diversidade tanto socioeconômica quanto cognitiva, uma vez que em um país onde a desigualdade é latente nem todos os lares possuem infraestrutura econômica e emocional para conceber indivíduos que estariam em uma mesma posição. O que queremos dizer é que não há como equiparar e pressupor que todos são capazes de aprender igualmente, pois o aprendizado não depende só de fatores intrínsecos ao indivíduo, como disposição, vontade ou “potencialidade”, mas também depende de aspectos externos que podem ser essenciais nessa formação. Além disso, o princípio de equidade descartaria o dever do Estado de dispor do preparo para o desenvolvimento das qualidades, como a eficiência e autonomia em se aprender algo.

4.1.1 A Língua Portuguesa e a literatura no Currículo da Cidade

O currículo de Língua Portuguesa divide-se em três ciclos de ensino: o Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano), o Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano) e o Ciclo Autoral (7º ao 9º ano). O currículo, além de estabelecer os objetivos de aprendizagem para cada ciclo, também determina os princípios da “Matriz de Saberes” e as temáticas dos “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável”.

No ensino de Língua Portuguesa, compreende-se a aprendizagem dividida em quatro atividades: falar, ouvir, ler e escrever. Tais atividades se organizam nos eixos de Práticas de Leitura de Textos, Práticas de Produção de Textos Escritos, Práticas de Escuta e Produção de Textos Orais, e Práticas de Análise Linguística, similar aos eixos estipulados pela BNCC.

Os eixos são estruturantes e alinham aos Objetos de Conhecimento (o que os professores precisam ensinar em cada ano do Ensino Fundamental) os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (conjunto de saberes que os estudantes da rede municipal devem desenvolver ao longo do Ensino Fundamental).

Os “objetos de conhecimento” alinham-se às habilidades, e os “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” às competências. O modelo de ensino por meio de “habilidades” e “competências” exige do aluno a prática social do uso da linguagem, no caso o uso da língua portuguesa. A intenção que rege as práticas de linguagem no documento curricular é a língua em seu contexto, tendo como unidade básica o texto em um contexto de produção, ou seja, o texto tanto oral quanto escrito é uma produção social em que os leitores e falantes, no caso os alunos, devem procurar e analisar as marcas enunciativas e as condições sociais e históricas que constituíram aquele texto.

A concepção de língua busca aproximar as práticas de linguagens a seus usos reais e prioriza a linguagem que se realiza por meio de discursos, os quais resultam em textos orais ou escritos, com o objetivo de o sujeito os utilizar em suas práticas sociais. O documento estipula essa proficiência como finalidade da escola e determina que as características relativas ao contexto de produção de um determinado enunciado e a materialização dele em texto precisam ser consideradas no processo de *leitura* e de *escuta* de textos. O leitor, nessa situação, é também considerado “ouvinte” e precisa articular as características ou marcas que orientam a produção de um texto tanto no âmbito oral quanto no escrito, bem como na leitura desses textos. É, portanto, esperado que o aluno consiga estabelecer e recuperar o contexto de produção na leitura de textos de diversos gêneros.

A indicação para o trabalho docente em sala de aula, para as séries do 7º ao 9º ano, é apresentada a partir de um movimento metodológico que integra situações de trabalho coletivo. Os textos literários e os poemas são “equiparados” a textos pertencentes a outras esferas e inseridos nas práticas de produção e de leitura. Percebe-se a leitura como uma atividade de princípio coletivo e o texto literário como ponte para a participação cidadã:

Neste documento considera-se que a escola é uma instituição social cuja finalidade é garantir ao estudante o direito tanto aos conhecimentos produzidos sócio-historicamente, quanto aos modos de produção e divulgação desse conhecimento [...] Se a escola almeja a educação integral para a participação cidadã, é condição para essa formação tanto a compreensão das realidades sociais vividas quanto a constituição dos modos

de participação que permitam a ação do estudante no espaço social em que vive, de tal forma que possa modifica-lo, caso considere necessário para mudar a sua condição de vida, assim como de seu grupo social (SÃO PAULO, 2017, p. 82-82).

Tal afirmação, a nosso ver, indica a posição que a instituição escolar ocupa no imaginário social. A escola, ao se converter em um local onde a transmissão dos saberes são transformados em aprendizado, assume um papel social de garantir a transmissão de conhecimentos produzidos historicamente. A escola se converte no local em que o sujeito se instrui para a vida social, sendo essa instrução direcionada de acordo com as regras e costumes vigentes de uma determinada época a partir das ideologias de grupos dominantes.

Nesse sentido, as áreas do conhecimento alinham-se conforme o intuito da operacionalização escolar, encaixando-se em decisões e critérios tais como o conteúdo a ensinar, qual e por quanto tempo fazê-lo e como proceder. Desse modo, a abordagem com a literatura, como conteúdo escolar, seria aquela na qual os jovens aprenderiam a maneira *como* identificar os diferentes gêneros literários e *como* escrevê-los. Portanto, os textos literários integram atividades “conscientes” nas quais os alunos utilizam o texto para construir saberes e competências linguísticas. Da mesma forma, a prática de leitura seria uma forma de leitura distanciada³⁹ ao invés de se dar em um âmbito subjetivo. Em algumas orientações do documento é pedido que o professor antecipe as respostas dos alunos tendo em vista o gênero sendo lido, de forma que a leitura seja encaminhada para que o aluno deduza o tipo de linguagem, as variedades de registro, e as marcas e recursos linguísticos. A formação literária, portanto, ficaria a cargo de outros fatores, não sendo eles orientados em documentos específicos para o trabalho com a literatura na escola.

4.1.2 A especificidade da poesia no Ciclo Autoral (7º ao 9º ano)

No que se refere à especificidade dos gêneros literários, e nesse caso a do gênero poético, o texto pertence tanto à esfera clássica e canônica quanto à marginal-

³⁹ A leitura distanciada é retratada por Catherine Mazaucic em seu texto “Les Moi Volatils de Guerres Perdues: A leitura, construção ou desconstrução do sujeito?” em ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide, 2013, pp. 89-101. Nesse texto, a pesquisadora francesa relata que a instituição escolar tende a legitimar esse tipo de leitura, distanciando o aluno do texto em busca de competências e de construção de conhecimentos para sua formação. Pode-se observar que o Currículo da Cidade tende a direcionar a leitura dos alunos com esse mesmo intuito.

periférica, regional ou global. Para cada ano desse ciclo haverá o trabalho com diferentes gêneros, que podem pertencer a essas diferentes esferas literárias.

Para o 7º ano, o trabalho no eixo de “Práticas de Leitura de Textos” inclui contos e crônicas, gêneros teatrais e leitura de letras de canções. No que se refere aos poemas, são apresentados somente no eixo de “Práticas de Produção de Textos Escritos” como “produção por frequência”⁴⁰. Compreende-se que o trabalho com esses textos não precisa de aprofundamento, pois se subentende que tal aprendizado já tenha sido realizado em ciclos anteriores, como no Interdisciplinar do 4º ao 6º ano. Dessa forma, o poema aparece no âmbito da *produção* nos últimos anos do Ciclo Autoral. No eixo de “Práticas de Escuta e Produção de Textos Orais”, o poema também aparece, porém com a finalidade de *performance*, isto é, a leitura em voz alta em sarau de modo individual ou em forma de jogral (SÃO PAULO, 2017, p. 153). Percebe-se que o trabalho com a poesia não é priorizado em leituras regulares ou em outras atividades, e sim se apoia no conhecimento prévio dos alunos para determinadas produções, como feiras literárias.

O currículo também direciona um olhar cuidadoso para a interculturalidade dentro de sala de aula no sentido de que a seleção de textos e o trabalho com eles contemplem a diversidade e a pluralidade culturais, sendo o acesso a eles dado por meio da leitura. O documento orienta trazer para as práticas de leitura textos e práticas historicamente não valorizados, por exemplo a literatura marginal/periférica em circulação no entorno da escola. Assim, o currículo estipula que o Projeto Político-Pedagógico das escolas articule essas diferentes culturas no meio escolar, criando espaços de diálogo e de reflexão sobre as “contribuições que elas trazem para o território no qual a escola está inserida” (SÃO PAULO, 2017, p. 83).

Para tanto, a interlocução com os sujeitos é essencial, sendo necessário que se articule a participação de estudantes em festas, saraus, *slams*, rodas de samba e de grafiteagem, trazendo para dentro dos muros da escola artistas plásticos, poetas, músicos e contadores de histórias. Entendemos que, quando postos em prática, esses

⁴⁰ Para a produção de textos há dois critérios de atividade: a “produção buscando aprofundamento” e a “produção por frequência”. Esta última não requer um aprofundamento no ensino dos textos para a sua produção. Segundo o documento, “há textos que podem ser produzidos durante determinado ano/ciclo, sem exigirem um trabalho de aprofundamento (bilhetes para os responsáveis, convites para eventos escolares, bilhetes de solicitação de materiais, regras de convivência, por exemplo)” (SÃO PAULO, 2017, p. 93).

tipos de manifestações culturais na escola se tornam muito enriquecedores para a formação dos estudantes, porém desde que não seja feito esporadicamente, mas que tal convivência seja constante. Acreditamos que, sendo parte integrante da formação, visto ela estar presente desde as cantigas de ninar e de acalanto, a poesia possui um efeito rico e humanizador. Como assinala Alfredo Bosi (2000, pp. 145-6), “a poesia resiste à falsa ordem”; ela tem autonomia em sua própria linguagem, pois o “ser da poesia contradiz o ser dos discursos vigentes”, ou seja, ela se recusa ao utilitarismo e abre a possibilidade de encontro, exercendo, portanto, um rico efeito sobre quem vai ao seu encontro. É nesse sentido que uma educação atravessada pela arte deva ser estabelecida, objetivando um trabalho contínuo com a experiência do poético e de suas possíveis interrelações.

Para o 8º ano, entende-se que haja uma abertura mais autônoma do professor em relação às escolhas de obras literárias. Nesse ciclo, é solicitada a leitura de obras mais extensas sob orientação do professor. A poesia aparece no gênero de cordel, porém como “recriação poética” na área de “produção por frequência”, ficando em segundo plano no trabalho com sua leitura.

Para o 9º ano, o trabalho segue com contos literários diversos (fantásticos, de mistério, policial, de ficção científica, *noir*, entre outros) e crônicas. O estudante deve identificar a especificidade do texto e sua organização interna e as marcas linguísticas e de estilo. Ademais, a orientação aos professores para os procedimentos com as atividades de leitura, nos três anos desse ciclo, indica que é preciso que o estudante reflita sobre o contexto no qual o texto foi produzido e identifique marcas textuais para suscitar interpretações. Todavia, ao tomar como base apenas os aspectos do texto e suas marcas o leitor se omite, pois, diferentemente de uma interpretação contextualizada historicamente, o texto pode ser interpretado diferentemente por leitores de tempos diversos. O texto não fica estático em um passado remoto, acabado, ou preso a seus aspectos estruturantes, mas promove uma experiência estética e um efeito sobre seu leitor, conforme visto anteriormente.

O trabalho com poemas no 9º ano aparece novamente como “produção por frequência”, em que os alunos devem produzir haicais, poemas visuais ou concretos tendo como finalidade uma situação comunicativa e sendo sugerido “gravar em vídeo para exibição em um sarau da escola” (SÃO PAULO, 2017, 166). O poema, nessa série, é uma “produção artística” inserida no eixo de “Práticas de Escuta e

Produção de Textos Orais” em “produção buscando aperfeiçoamento”. Nesse sentido, os *slams*, apresentações de poesia falada, entram no currículo do 9º ano como representação da arte poética.

Portanto, nos três anos do Ciclo Autoral, pode-se identificar o espaço para os poemas como pertencendo ao âmbito de “produção artística”, sendo a poesia abordada na esfera da “revisitação”, com exceção do 9º ano, em que se objetiva um aprofundamento nas práticas de *slams* com atenção maior à produção-autoral do que à leitura de poemas. Percebe-se que essa concepção se alinha à proposta do Ciclo Autoral, que objetiva a formação de jovens questionadores e autores. Entretanto, ao deixar a poesia como uma finalidade para a *produção* visando a uma *apresentação*, apenas se dissipa a possibilidade da experiência íntima e do prazer pela leitura, bem como a formação de um leitor de fato de poemas.

De outro modo, não são apresentadas especificidades na leitura de textos poéticos, como as há, por exemplo, na leitura de crônicas, contos e romances policiais nos outros anos. Entende-se que a poesia apareça no currículo das séries do 7º, 8º e 9º anos como um projeto “adjacente” ao trabalho com os textos literários, sendo sua função relegada a feiras literárias, saraus e apresentações e à esfera da literatura marginal-periférica com apresentações de *slams* e saraus. Ela, portanto, pode atuar no âmbito de *criação* autônoma do aluno, a depender da proposta pedagógica ou do professor na sala de aula.

Contudo, entendemos que o trabalho com poemas pode favorecer um espaço subjetivo, que também deve ser explorado na escola, pois tal espaço pode fomentar “a elaboração ou reconquista de uma posição de sujeito” (PETIT, 2013, p. 43) e a perspectiva de construção de um espaço íntimo, como proposto pela escritora francesa Michèle Petit. Segundo ela, “os leitores são ativos, desenvolvem toda uma atividade psíquica, se apropriam do que leem, interpretam o texto e, deslizam entre as linhas seus desejos, suas fantasias, suas angústias” (PETIT, 2013, p. 43).

Acreditamos, por fim, serem necessárias, nesses documentos curriculares, orientações que estabeleçam um tratamento diferenciado entre literatura e língua, pois, conforme discutido anteriormente, consideramos o gênero poético como uma fonte que pode ultrapassar os bancos escolares e a operacionalização escolar. Se pensarmos na arte literária como libertária, ela pode atuar numa construção íntima-

leitora e assim estimular um olhar confrontador e investigador entre o mundo subjetivo do aluno com a sociedade na qual esse jovem se insere.

4.2 Alguns exemplos dos materiais para professores

A fim de investigar o espaço dos poemas e as orientações para a literatura nos materiais fornecidos aos professores da rede pública da cidade de São Paulo, buscaremos neste tópico apresentar alguns exemplos retirados do livro do professor de Língua Portuguesa. Os exemplos e análises a seguir foram retirados do *Caderno da Cidade – Saberes e Aprendizagens*, volume 1, Livro do Professor. O material representa a versão dos materiais que os alunos recebem, porém com anotações, propostas de encaminhamento de atividade, dicas e sugestões para o trabalho docente em sala de aula.

Cada livro das séries em análise (6º ao 9º ano) contém duas unidades considerando os bimestres escolares. Os cadernos explicitam os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento para cada atividade e trazem possíveis encaminhamentos de compreensão e de ampliação dessas atividades e sugestões de leituras de aprofundamento. Segundo o material, não são “receitas prontas”, mas caminhos possíveis para um trabalho articulado com o Currículo da Cidade e os demais documentos da Rede pública de ensino.

Para esta investigação, verificaremos os materiais do Ciclo Autoral, ou seja, as séries do 7º, 8º e 9º anos. Incluímos nesta análise o material do 6º ano, pois acreditamos que ele também faz parte dos últimos anos do ensino fundamental brasileiro. O caderno do professor apresenta-se conforme a figura abaixo. Direcionaremos nosso olhar para a análise de atividades que se relacionem à literatura e ao gênero poético.

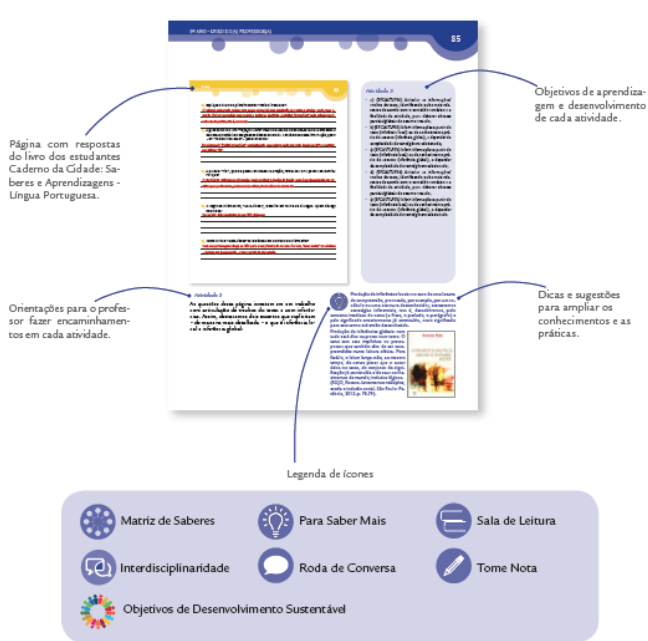
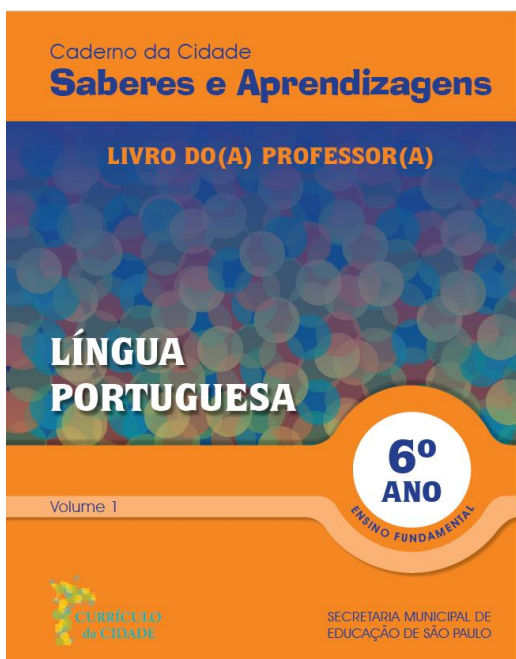


Figura 1. Língua Portuguesa, 6º ano – livro do professor. Volume 1. São Paulo: SME/COPED, 2018a.

4.2.1 O livro do 6º ano

Nessa série, os estudantes têm contato com diferentes textos, sendo eles conduzidos por uma proposta temática intitulada “medo e assombração”. Tal temática compõe a proposta da primeira unidade do livro do aluno. A temática do mistério, da assombração e do suspense integram atividades com gêneros textuais como contos, história em quadrinhos, charges, cartuns, novelas e romances. As sequências de atividades para essa unidade se entrecruzam com práticas de linguagens (leitura, produção de texto, análise linguística e linguagem oral), tendo como objetivo principal, ao término da unidade, a produção de contos pelos alunos.

Nesta unidade, os(as) estudantes entrarão em contato com diferentes textos, os quais se organizam também de modos diversos. Nesse sentido, os temas que conduzirão as atividades estarão entre o medo e a assombração. São assuntos instigantes que implicam a construção de textos e sentidos construídos em relação direta com experiências e vivências sociais (SÃO PAULO, 2018a, p. 6)

São dadas algumas orientações para o estudo dos diferentes tipos de registro (escrito ou oral) do mistério e da assombração por meio de causos, contos, mitos e lendas. Como orientação, é proposto que o professor conduza rodas de conversas e levante conhecimentos prévios sobre o assunto junto aos estudantes utilizando os

repertórios pessoais deles. Após a discussão prévia, é orientado ao professor que conduza a contação de diversos contos e a discuta a compreensão dos elementos da narrativa e do enredo, proporcionando um debate com os estudantes após a leitura. Como atividade de leitura, tem-se no caderno do aluno uma história em quadrinhos (HQ) sobre lendas urbanas retirada da *internet*:

[...] além dos contos de assombração, o mistério – que é inerente ao medo e ao suspense – também se faz presente em outras linguagens, como a dos quadrinhos. Assim, a prática de leitura de textos também abrirá espaço para a História em Quadrinhos e, é claro, análise de alguns dos elementos que a constitui como gênero que integra uma linguagem muito maior (SÃO PAULO, 2018a, p. 6).

Segundo o documento, a história integra uma categoria *on-line* chamada de “webcomic”, retirada de um sítio eletrônico que disponibiliza diversas HQs gratuitamente. Nessa atividade de leitura compartilhada é pedido que o professor explore o conhecimento prévio dos estudantes e a partir dele realize antecipações referente ao conteúdo do texto. Ainda no decorrer da leitura é pedido que seja explorada a identificação da presença de outras linguagens e discursos no texto, bem como reconhecer os efeitos de sentido por meio desses recursos.

Após uma atividade de roda de conversa, em que são mostradas aos estudantes imagens de locais considerados assombrados na cidade de São Paulo objetos de lendas urbanas, como o Edifício Joelma, é proposta aos alunos uma sequência de atividades baseada na HQ do personagem de quadrinhos Demitrius Dante. Esse personagem é um detetive que investiga mistérios sobrenaturais baseados em lendas urbanas da cidade de São Paulo. A partir dessa proposta, inicia-se a leitura compartilhada da HQ *13 Fantasmas*, escrita por Will e Alex Mir. Nessa leitura é pedido ao professor que priorize o repertório de conhecimento dos alunos sobre histórias em quadrinhos e que realize antecipações sobre as características de linguagens próprias do gênero, bem como que identifique os recursos que provoquem os efeitos de sentidos pretendidos:

Professor(a),
A partir desta página, sugerimos que seja realizada uma leitura compartilhada (ou colaborativa) com os(as) estudantes. Trata-se de uma leitura extensa, mas que pode ser feita com vistas à compreensão e, se for o caso, em um segundo momento, analisando os recursos da linguagem que corroboram para a construção de sentidos na narrativa. Nesse sentido, procure observar:

- As várias formas dos balões, seus usos ao longo da história e as possíveis construções de sentidos que dele depreendem.
- As onomatopeias.
- As figuras cinéticas (que dão a ideia de movimento às imagens, que são sempre fixas nos quadrinhos).
- Os planos e ângulos de visão.
- As legendas



Indicamos a leitura dos seguintes livros para melhor compreensão das inúmeras possibilidades que constituem a linguagem dos quadrinhos e seus possíveis usos em sala de aula. Além disso, os quadrinhos possuem alto potencial para um trabalho interdisciplinar.

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. Como usar os quadrinhos na sala de aula. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

RAMOS, Paulo. A leitura dos quadrinhos. São Paulo: Contextos, 2012.



Figura 2. *Proposta de leitura compartilhada*. Língua Portuguesa, 6º ano – livro do professor. Volume 1. São Paulo: SME/COPED, 2018a, p. 17.

O professor, nesse sentido é um mediador dos aspectos do texto para os alunos. A função de “mediador literário”, nesse caso, para nossa compreensão, fica a cargo dos professores das Salas de Leitura. No material, é recomendado ao professor que “leve os(as) estudantes a reconhecer a presença de um recurso de linguagem dos quadrinhos pouco explorado em sala de aula, isto é, a legenda” (SÃO Paulo, 2018a, p. 18). Nesse sentido, o trabalho de mediador se dedica a explorar apenas os aspectos estruturais constituintes do texto e não o aspecto estético e os efeitos de sentido que a história pode proporcionar. Além disso, após a leitura, é determinado que os alunos “reconheçam a presença de intertextualidade e de interdiscursividade” no texto lido (SÃO Paulo, 2018a, p. 39). Assim, três atividades são propostas após a leitura da HQ com os seguintes objetivos:

Atividade 3:

- (EFCINTLP08) Reconhecer a presença de relações de intertextualidade e de interdiscursividade nos textos lidos, bem como os efeitos de sentidos produzidos por esse recurso.

Atividade 4:

- (EFCINTLP04) Articular trechos e informações do texto, de acordo com o conteúdo temático e a finalidade da atividade, para elaborar sínteses do assunto tratado.

Atividade 5:

- (EFCINTLP09) Identificar a presença de outras linguagens, como constitutivas dos sentidos dos textos, impressos e digitais.

Figura 3. *Atividades para a leitura de HQ*. Língua Portuguesa, 6º ano – livro do professor. Volume 1. São Paulo: SME/COPED, 2018a, p. 39.

Nessas atividades, é recomendado ao professor que discuta elementos da narrativa e alguns aspectos constituintes da “tipologia textual” do gênero de história em quadrinhos. Além do mais, espera-se que os estudantes retomem uma pesquisa realizada em um exercício anterior e a articulem com a ambientação da narrativa da HQ, nesse caso, o espaço/ambiente do Edifício Joelma:

- 3 Toda história se passa em um espaço (ambiente). Qual é a relação da HQ “13 fantasmas” com a Cidade de São Paulo? Explique.

O ambiente da HQ 13 fantasmas é, majoritariamente, o prédio do Edifício Joelma, que está localizado na altura 225 da Avenida Nove de Julho – cidade de São Paulo.

- 4 No início desta Unidade, você coletou algumas informações sobre o Edifício Joelma. Que aproximações podemos fazer entre o enredo de “13 fantasmas” e essas informações coletadas?

Espera-se que os(as) estudantes, baseados nas informações de que já dispõem, façam uma relação entre o prédio, o incêndio que sofreu em 1974 e as histórias de mistério e assombração que circundam o espaço.

- 5 Ao longo da HQ, você deve ter observado que os tipos e formatos de letras alternavam-se nos quadros. Preste atenção a este exemplo:



Disponível em: pebco.org/boneiradante. Acesso em: 28 dez. 2017.

Figura 4. Exercícios sobre a HQ “13 fantasmas”. Língua Portuguesa, 6º ano – livro do professor. Volume 1. São Paulo: SME/COPED, 2018a, p. 39.

Ainda, em alguns exercícios, os estudantes precisam reconhecer o tipo de narrador e utilizar trechos da história para responder questões relacionadas à

gramática. A nosso ver, tais exercícios possuem uma proposta um tanto vaga, não oferecendo ao aluno oportunidades de reflexão sobre a história lida. Além disso, são exercícios desse tipo que, em nosso entendimento, minimizam o desejo e a vontade pela leitura, uma vez que não trazem nenhum sentido para o aluno. O texto literário, nesse aspecto, continua servindo como pretexto para atividades infundadas, por exemplo o exercício “c” abaixo (Figura 5), que pede para que o aluno reescreva os trechos que indiquem a voz do narrador:

b) Em enredos, isto é, em histórias em que predomina o tipo narrativo, a presença de um narrador é indispensável. Na HQ lida, quem conta essa história?

Na HQ lida, o narrador é o próprio Demetrius Dante. Trata-se, portanto, de um narrador-personagem.

c) No quadro recortado acima, quais são os trechos escritos em que percebemos claramente a presença desse narrador? Copie-os na tabela abaixo:

Trecho 1	O sobrenatural sempre esteve presente na minha vida. Por isso, quando recebi a ligação de Marta naquela tarde, uma amiga do Colégio... já sabia que não era para relembrar os bons tempos.
Trecho 2	Marta me deu o endereço de seu trabalho. Ficava no centro da cidade, na Av. 9 de Julho 225. Fui o mais rápido que pude.
Trecho 3	No caminho, uma coisa martelava na minha cabeça. Por que o endereço não me era estranho?

e) Que tempo predomina nos trechos do narrador?

- () Presente
 (X) Passado
 () Futuro

f) Como você explicaria o uso desse tempo pelo narrador?

Espera-se que os(as) estudantes respondam que se trata de alguém que conta uma história já acontecida, por isso, a necessidade de uso do pretérito.

g) Retire, dos trechos 1, 2 e 3 (falas do narrador), palavras que indicam o tempo predominante que você indicou anteriormente:

esteve, recebi, era, deu, ficava, fui, pude, martelava.

Figura 5. Exercícios de análise textual e gramática. Língua Portuguesa, 6º ano – livro do professor. Volume 1. São Paulo: SME/COPED, 2018a, pp. 40-41.

A indicação para essas questões é que o professor se apoie nos estudos de intertextualidade:

[...] você, professor(a), junto com os(as) estudantes, pode construir conhecimentos a respeito de objetos de ensino estritamente linguísticos, como é o caso da coesão textual que se dá pela necessidade da manutenção do tempo verbal e como esse emprego temporal se articula com o todo do texto. Trata-se, portanto, de uma Prática de Análise Linguística. Caso queira, inclusive, você poderá, ao final desta sequência de perguntas, construir com os(as) estudantes descrições para outros objetos de ensino desse eixo que se somam a esse aspecto da coesão: os tipos de tempo e/ou modo do verbo, por exemplo (SÃO PAULO, 2018a, p. 41).

É sugerido aos estudantes que pesquisem e leiam outras narrativas em HQ no laboratório de informática da escola. No entanto, a proposta é que os estudantes se atentem aos formatos de balões dessas narrativas e que anotem cada especificidade dos balões na atividade do livro. Portanto, a indicação de leitura se torna rasa e direcionada a uma finalidade específica. A função da leitura se distancia de seu aspecto descomprometido, isto é, de uma leitura fluida e sem obrigações. Compreendemos que uma proposta que incentive a leitura a fim de buscar sentidos estruturais do texto são um dos fatores que desestimulam a leitura.

- d) Certamente, você deve ter lido, além de “13 fantasmas”, muitas outras Histórias em Quadrinhos. Com ajuda de seu/sua professor(a), pesquise – no Laboratório de Informática Educativa ou em outras HQs – possíveis significados para o uso destes formatos de balões: Os(As) estudantes poderão pesquisar em várias fontes. No entanto, destacamos aqui algumas “explicações” baseadas no trabalho de Cagnin:



Formatos	Explicações para o seu uso/função na História em Quadrinho
	<u>balão-fala – o mais comum, tem seu contorno bem nítido, contínuo. O apêndice em forma de seta sai da boca do falante (CAGNIN, 1975, p. 121).</u>
	<u>balão-pensamento – a linha de contorno é irregular, ondulada, quebrada ou de pequenos arcos ligados. O apêndice é formado por pequenas bolhas ou nuvezinhas que saem do alto da cabeça do pensante (CAGNIN, 1975, p. 121).</u>

Figura 6. Exercício sobre a estrutura do texto. Língua Portuguesa, 6º ano – livro do professor. Volume 1. São Paulo: SME/COPED, 2018a, p. 43.

Outra proposta de atividade se refere ao conto de assombração latino-americano “Maria Angula”. Esse conto pertence à tradição oral equatoriana e é uma versão escrita por Jorge Renán de la Torre a partir de um relato de uma mulher do

povoado de Otán. Nele, conta-se a história de uma menina muito travessa que vivia fazendo intrigas. Certa vez, depois de tanto incomodar sua vizinha, esta resolve pregar-lhe uma peça. O desfecho se dá com o misterioso desaparecimento de Maria Angula depois da aparição de um fantasma em sua casa. As atividades que se seguem, após a leitura, buscam do aluno a interpretação do texto, como encontrar elementos que configurem o texto como de assombração e recursos de linguagem escrita, como os verbos imperativos:

- 4 Que elemento de mistério está presente no conto “Maria Angula”?
O fantasma que aparece próximo ao desfecho do enredo.
- 5 Por que “Maria Angula” pode ser considerado um conto de assombração?
Espera-se que os(as) estudantes respondam que esse conto é de assombração porque possui mistério, assombração e medo, por exemplo.
- 6 Diferentemente dos quadrinhos, no conto (em prosa), o autor utiliza travessões e outros recursos da linguagem escrita, como os verbos de dizer (falou, respondeu, gritou etc.), para introduzir a fala das personagens. Faça uma busca no conto, com um marca texto ou lápis colorido, grife-os.

Figura 7. *Exercício de interpretação textual.* Língua Portuguesa, 6º ano – livro do professor. Volume 1. São Paulo: SME/COPEP, 2018a, p. 52.

6º ANO 51

a) Quais foram utilizados mais de uma vez?
exclamou, continuou, gritando.

b) Escolha uma das falas para reescrever, modificando o verbo de dizer utilizado. Preste atenção para não repetir os que já existem no conto:
Resposta pessoal.

Figura 8. *Exercícios gramaticais relacionado ao texto literário.* Língua Portuguesa, 6º ano – livro do professor. Volume 1. São Paulo: SME/COPEP, 2018a, p. 53.

Além disso, outras atividades concentram-se no estudo da estrutura do conto, pedindo aos alunos que reescrevam no caderno de atividades cada parte do enredo da história, como o desenvolvimento, o clímax e o desfecho da história.

- 7 No conto, por predominar o tipo de texto narrativo, o enredo, isto é, a história propriamente dita é um dos elementos da narração. Esse enredo é construído a partir de um esquema que contém 4 partes. Observe o diagrama que foi feito:

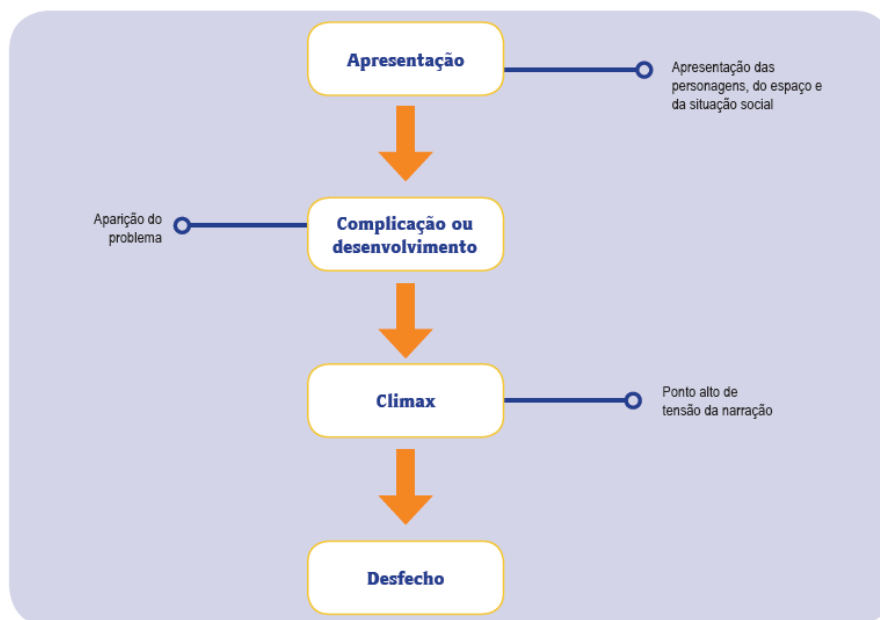


Figura 9. *Diagrama estrutural de uma narrativa*. Língua Portuguesa, 6º ano – livro do professor. Volume 1. São Paulo: SME/COPED, 2018a, p. 53.

Compreendemos que o trabalho mais livre e não tão direcionado com o texto literário, o qual exigem um trabalho excessivo de análise estrutural e gramatical, se dê por meio das Salas de Leitura. Nesse caso, há uma orientação para que os alunos procurem o professor orientador da sala de leitura para que ele os auxilie na seleção de outras histórias de mistério:



Professor(a),
As capas de livros expostas nesta seção têm, como propósito, o trabalho com comportamentos de leitura. Nesse sentido, sabendo que os(as) estudantes já possuem uma aula por semana na Sala de Leitura, pode-se comentar com eles(as) alguma obra em específico e, caso alguma delas esteja disponível na sua escola, sugerimos que os(as) estudantes possam solicitar empréstimo, se for o caso. A preocupação com a diversidade cultural e, inclusive, de estilo dos autores foi o que motivou manter, nesta seção, essas indicações.

Figura 10. *Sugestão de trabalho com a Sala de Leitura*. Língua Portuguesa, 6º ano – livro do professor. Volume 1. São Paulo: SME/COPED, 2018a, p. 55.



Figura 11. *Sugestão de leitura e pesquisa de títulos na Sala de Leitura.* Língua Portuguesa, 6º ano – livro do professor. Volume 1. São Paulo: SME/COPED, 2018a, p. 55.

Contudo, esse trabalho descomprometido com a leitura é realizado, segundo o documento, uma vez por semana e se houver na escola um acervo de livros literários. Em nosso entender, se o trabalho com textos literários dentro de sala de aula não se distanciar de uma proposta analítica de leitura, dificilmente o aluno terá o desejo de procurar outros títulos nesses ambientes de leitura.

Na segunda unidade do livro do professor é apresentada a temática de “assembleias escolares”, na qual os estudantes são levados a reconhecer situações que envolvem a participação coletiva nas tomadas de decisão. Para isso, o motor dessa temática é uma sequência de atividades baseada na fábula de Esopo “A reunião geral dos ratos”, adaptada por Monteiro Lobato. A proposta de atividade para essa unidade é:

A leitura da fábula “A reunião geral dos ratos” é, provavelmente, já conhecida dos(as) estudantes. Assim, não se trata de um texto (objeto de ensino) que ofereça grandes dificuldades ou, até mesmo, necessidade de aprofundamento no 6º ano. Esse texto foi proposto com a finalidade de que os(as) estudantes comparem, por meio de um registro literário, como se dão os conflitos em uma sociedade e a necessidade de buscar soluções para eles sem necessariamente, delegar a responsabilidade a outrem. A moral da fábula, inclusive, convoca-nos para uma reflexão necessária sobre a tomada de posição que nos impelem os contextos sociais em que vivemos, especialmente quando estamos diante de conflitos. (SÃO PAULO, 2018a, p. 89).

Subsequentemente à leitura da fábula, pede-se que os estudantes localizem as informações no texto para discutirem as finalidades que motivam a existência de uma assembleia. Desse modo, os estudantes são levados a responder uma série de questões interpretativas para estabelecer possíveis inferências a partir da fábula em relação ao assunto a ser discutido na unidade.

2 Por que os ratos decidiram marcar uma assembleia?

Os ratos decidiram marcar uma assembleia porque um gato estava “fazendo um grande estrago na rataria”.

Figura 12. *Questão interpretativa da fábula “Reunião geral dos ratos”*. Língua Portuguesa, 6º ano – livro do professor. Volume 1. São Paulo: SME/COPED, 2018a, pp. 85-86.

3 Com base nas discussões anteriores e na fábula lida, explique com suas palavras:

a) O que é uma assembleia?

Espera-se que os(as) estudantes respondam que uma assembleia é uma reunião de que as pessoas participam para tomada de decisões acerca de um conflito.

b) Para que serve uma assembleia?

Discutir, resolver, propor e encaminhar ações para um conflito comum a determinado grupo.

4 Como sabemos, a fábula é uma história que apresenta um conteúdo moralizante por meio da ficção. Nela, seres inanimados e animais ganham características humanas (é o que chamamos de personificação ou prosopopeia). Em “A reunião geral dos ratos”, há uma moral que pretende criticar o fato de que, muitas vezes, falamos mais do que agimos.

a) Que tipo de ação é requerida de quem participa de uma assembleia?

Que participem e posicionem-se acerca de uma discussão.

b) Tomar decisões é, de alguma forma, agir. Que tipos de decisões são tomadas em uma assembleia? Por quê?

Espera-se que os(as) estudantes respondam que se trata de ações imbuídas de uma corresponsabilidade, isto é, envolvem posicionamento e participação real.

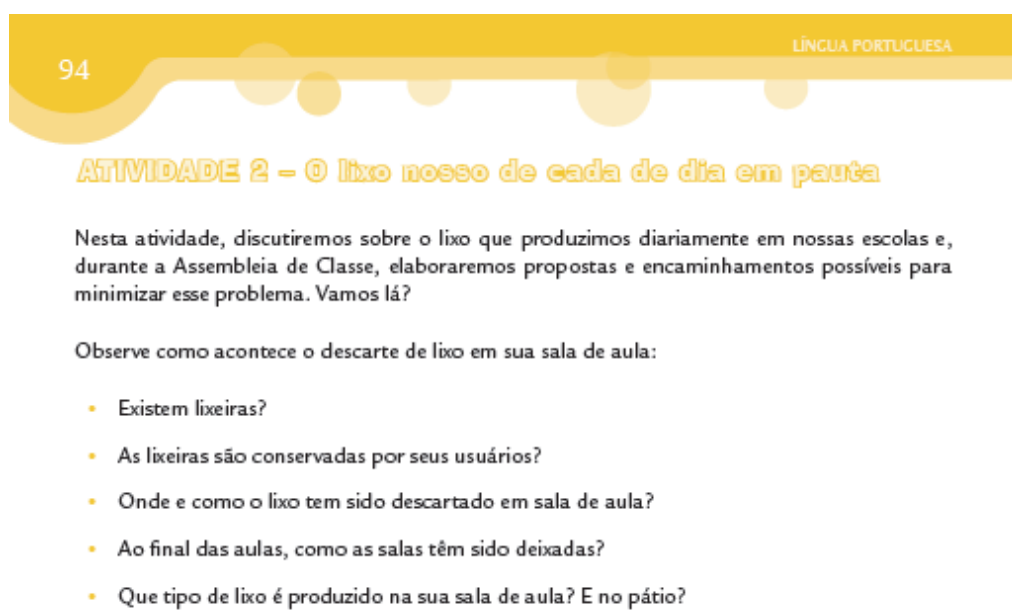
Figura 13. *Questões interpretativas da fábula “Reunião geral dos ratos”*. Língua Portuguesa, 6º ano – livro do professor. Volume 1. São Paulo: SME/COPED, 2018a, pp. 85-86.

As orientações para os professores são para que as atividades sejam conduzidas de modo que os alunos possam “reconhecer as características do contexto de produção do texto [...] utilizando-as para tomar decisões no processo de produção” (SÃO PAULO, 2018a, p. 90). Observa-se, portanto, a fábula servindo de instrumento para a aprendizagem não apenas de uma temática, mas também de uma moral, isto é, os alunos inferem por meio da fábula uma maneira de agir em coletivo.

Em algumas atividades, o objetivo é que os alunos consigam estabelecer “relações entre o que é uma assembleia real, considerando a recriação da realidade, realizada por meio de um registro literário, neste caso, a fábula” (SÃO PAULO, 2018a, p. 90). Outras questões sugerem que o professor retome algumas figuras de

linguagem aprendidas nos anos escolares anteriores a fim de os estudantes reconhecerem que esses recursos são utilizados em textos literários.

A unidade busca também discutir a importância das decisões que são tomadas em conjunto, como em uma assembleia. Para isso, é proposta a leitura de diversos textos que tratem dessa temática de maneira a se estabelecer relações entre o conteúdo do texto e as situações externas a ele. Como vimos, a fábula “Reunião geral dos ratos” foi um dos textos que proporcionou abertura a essa temática. Desse modo, é proposto um assunto problema para ser discutido em assembleia pelos alunos, articulando-se com os objetivos da Matriz de Saberes do Currículo da Cidade e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda ONU 2030, ambos referentes à “paz, justiça e instituições eficazes” (ODS), à “resolução de problemas” e à “responsabilidade e participação”. Nessa proposta, como assunto problema, há a questão do lixo. O objetivo das atividades que se seguem é a criticidade dos estudantes em relação a esse problema:



94 LÍNGUA PORTUGUESA

ATIVIDADE 2 – O lixo nosso de cada de dia em pauta

Nesta atividade, discutiremos sobre o lixo que produzimos diariamente em nossas escolas e, durante a Assembleia de Classe, elaboraremos propostas e encaminhamentos possíveis para minimizar esse problema. Vamos lá?

Observe como acontece o descarte de lixo em sua sala de aula:

- Existem lixeiras?
- As lixeiras são conservadas por seus usuários?
- Onde e como o lixo tem sido descartado em sala de aula?
- Ao final das aulas, como as salas têm sido deixadas?
- Que tipo de lixo é produzido na sua sala de aula? E no pátio?

Figura 14. *Atividade 2 – O lixo nosso de cada dia*. Língua Portuguesa, 6º ano – livro do professor. Volume 1. São Paulo: SME/COPEd, 2018a, p. 98.

Como proposta de trabalho com o gênero literário, há a leitura da crônica “Lixo”, de Luís Fernando Verissimo, extraída da obra *Comédias da vida privada*. Nessa crônica de cunho humorístico, o autor retrata o cotidiano de dois vizinhos que se conhecem pela primeira vez ao colocar o lixo para fora. Nesse encontro, os dois vão articulando o modo de viver um do outro se baseando nos restos de lixos de cada um.

Num tom de humor, o lixo revela hábitos alimentares e a maneira de vida de cada um dos personagens. A leitura dessa crônica é o gatilho para outras atividades que questionam os hábitos e os costumes dos alunos relacionados à sua maneira de descartar o lixo:

100 LÍNGUA PORTUGUESA

a) O que o lixo e a maneira como o descartam na sala de aula revelaria sobre você e seus colegas de classe? Explique.

Resposta pessoal. Espera-se que os(as) estudantes reflitam, principalmente, sobre o descarte em locais inadequados e, sobretudo, acerca da quantidade de lixo que se produz na escola, o que revela pouco cuidado em relação ao assunto por parte daqueles que convivem no mesmo espaço.

3 Apesar de ser corriqueiro o ato de descartar lixos para a coleta, o autor da crônica transforma essa atividade em algo inusitado. O que se tornou novidade nessa situação cotidiana tão comum para nós? Explique com suas palavras.

O inusitado se instaura na medida em que dois vizinhos, pouco conhecidos, revelam saber muito sobre o outro porque costumam mexer no lixo alheio.

4 A crônica é um texto que narra, de maneira singular, situações do dia a dia e que – geralmente – envolve humor, crítica ou reflexão. Após a leitura, você diria que a crônica “O lixo” é do tipo:

(X) Humorística
() Argumentativa
() Reflexiva

a) Justifique sua resposta anterior:

Espera-se que a justificativa aconteça por meio de trechos engraçados da própria crônica.

Figura 15. *Questões relacionadas a crônica “Lixo”*. Língua Portuguesa, 6º ano – livro do professor. Volume 1. São Paulo: SME/COPED, 2018a, p. 104.

No que se refere ao gênero poético, não há nenhuma menção a poemas ou atividades relacionadas a esse gênero textual. Entende-se que o trabalho com a poesia, nesse ano, seja realizado pela prática de revisitação, conforme apontado anteriormente na proposta do Currículo da Cidade. Assim, compreende-se que o espaço da poesia aconteça tangencialmente ao material do aluno.

Por fim, por meio das análises de algumas das atividades do material do professor, o uso e a escolha de alguns gêneros literários ainda permanecem servindo de ponte para algum outro aprendizado, seja ele relacionado ao aprendizado de uma temática, de análise e de compreensão linguística, ou até mesmo ao estudo das estruturas de um gênero literário.

4.2.2 O livro do 7º ano

Ao 7º ano do ensino básico as unidades temáticas propostas para a elaboração de atividades são “Comunicar pesquisas: o relato oral na dinâmica da vida” e “Debate público regado: a opinião em cena” (SÃO PAULO, 2018b, p. 5). O enfoque da primeira unidade é o processo de ensino-aprendizagem da produção de textos e de análise da língua a partir dos estudos discursivos, compreendendo-se que “o texto é uma ferramenta que possibilita exercer uma ação linguística sobre a realidade que nos cerca” e sendo as produções textuais “resultados de discursos que socialmente circulam em nossa sociedade” (SÃO PAULO, 2018b, p. 6).

Nessa perspectiva, as atividades para a primeira unidade são pautadas em assuntos relacionados às áreas científicas do conhecimento (Ciências da Natureza), apresentando artigos de divulgação científica que se inter cruzam com peças teatrais e letras de músicas, ou seja, textos da esfera literária.

O documento afirma serem esses assuntos maneiras de contemplar projetos interdisciplinares do Currículo da Cidade. Ele relaciona o tipo musical choro das rodas de samba e de tradição folclórica popularmente conhecido como “chorinho” a textos de divulgação científica. É proposto que os estudantes estabeleçam relações interdiscursivas com textos diversos sob o tema “choro”. Na unidade em questão, são destacados três textos que os estudantes precisam interrelacionar a essa temática: uma peça teatral, uma canção e um texto científico. As atividades que compõem essa unidade têm por intermédio a leitura da peça *Forrobodó*, escrita por Luiz Peixoto e Carlos Bittencourt, a “Canção para você viver mais” da banda Pato fu e um recorte de uma divulgação científica publicada na Revista Viva Saúde.

A partir desses textos, os alunos são levados a responder uma sequência orientada de atividades inter-relacionando os textos de maneira que “o(a) estudante compreenda que há diversos tipos de ‘choro’ (resultado de alegria extrema, de tristeza

contundente... e diversas formas de se fazer chorar)” (SÃO PAULO, 2018b, p. 11). Desse modo, os gêneros textuais dispostos no material são utilizados com o intuito de aprender sobre “emoções”. Como objetivo central de uma das atividades, o documento estabelece que:

Atividade 2

- (EFGAUTLP12) Articular, a uma leitura inicial, textos complementares previamente estudados – ainda que sejam de gêneros e/ou de esferas distintos do inicial –, que permitam o aprofundamento nas questões relativas ao tema, identificando os valores éticos, estéticos, afetivos e políticos neles veiculados.

Figura 16. *Proposta para atividade de leitura*. Língua Portuguesa, 7º ano – livro do professor. Volume 1. – São Paulo: SME/COPED, 2018b, p. 11.

Ou seja, os textos a serem estudados, independentemente de seus gêneros e esferas (literárias ou não), precisam ser aqueles que permitam o aprofundamento de uma temática e de valores por eles veiculados. Compreendemos que, ao se utilizarem os textos literários tendo como objetivo o estudo de certa uma temática ou de valores difundidos, bem como a inserção deles em outras esferas, o material estaria deixando em segundo plano as diferentes possibilidades de leitura e de sentido que o texto literário pode proporcionar. Nesse sentido, o texto da esfera literária estaria sendo utilizado no material apenas como veículo para questões relativas a um certo tema e certos aspectos éticos, sociais e políticos vinculados por ele. Apesar de ser estabelecida a articulação com os valores estéticos, o que se percebe no material é que a compreensão estética estaria vinculada à forma estrutural e analítica do texto e não a uma leitura de fruição que articularia os elementos estéticos do texto. Podemos observar esse aspecto em algumas orientações constantes do material que se relacionam ao trabalho com o texto literário:

Atividade 3

- (EF07LP03) Reconhecer o texto dramático como pertencente aos múltiplos gêneros teatrais existentes (comédias de situação e de caráter, dramas, melodramas, tragicomédias, autos, farsas, sátiras, stand-up comedy, ópera, musical, revista, entre outros), considerando a especificidade da situação de produção, assim como o espaço de circulação. CD
- (EF07LP04) Estudar textos dramáticos para serem lidos em voz alta em situações de leitura dramática, condicionando a prosódia da fala à compreensão do texto, de modo a representar sentimentos e emoções das personagens. CA a depender da complexidade do texto.

Figura 17. *Proposta para atividade de textos dramáticos*. Língua Portuguesa, 7º ano – livro do professor. Volume 1. – São Paulo: SME/COPED, 2018b, p. 12.

Nesse sentido, os textos são estudados e analisados com uma determinada finalidade. Como atividade de leitura, pede-se uma leitura dramática de um trecho da peça *Forrobodó*. Objetiva-se que os estudantes percebam que a análise e o estudo do texto dramático têm “forte ligação com o choro” (SÃO PAULO, 2018b, p. 12), de maneira que o texto seja lido em voz alta condicionando a prosódia da fala à compreensão do texto a fim de representar os sentimentos e emoções das personagens.

Em outra atividade, referente à “Canção para você viver mais” da banda Pato Fu, toma-se por base o contexto de produção da canção na qual a cantora Fernanda Takai a escreveu após o falecimento de seu pai, um momento considerado extremamente triste pela cantora. As atividades tomam por princípio esse contexto e conduzem os alunos a relacionar esse momento triste com a letra da canção e a temática da unidade, ou seja, “o choro”. Em outras palavras, a atenção à canção é direcionada ao seu contexto e não aos múltiplos sentidos que essa música pode proporcionar. Esse contexto, portanto, seria o fio condutor para uma determinada “interdisciplinaridade”. Nesse aspecto, tem-se como objetivo para essa atividade:

Atividade 1

- (EF07LP02) Ler letras de canções – enquanto a escutam e depois disso – de modo a identificar a sua multimodalidade (letra e melodia) e de forma a reconhecer a relação entre as duas linguagens (letra e melodia) na constituição do sentido. CD
- (EF07LP09) Identificar, em textos multimodais das diferentes áreas do conhecimento que estejam relacionados ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares, as diferentes linguagens e o papel que possuem na constituição dos sentidos, definindo-os de modo articulado e inseparável. CD

Figura 18. *Proposta para atividade com letras de canções*. Língua Portuguesa, 7º ano – livro do professor. Volume 1. – São Paulo: SME/COPED, 2018b, p. 16.

Fernanda Takai, cantora da banda Pato Fu, começou a escrita de uma letra de música cujo título é “Canção para você viver mais”, mas não a finalizou. A canção possui uma forte ligação com a história de vida de seu pai, que estava falecendo de câncer. Na iminência da morte dele, Fernanda até tentou terminar a letra, mas não conseguiu. A empreitada de redigi-la foi assumida por seu esposo, John Ulhoa.



- 2 Com apoio do(a) professor(a) e juntamente com a turma, ouça a reprodução da canção, mas, desta vez, prestando atenção a detalhes que compõem a melodia, como a harmonia na produção dos sons dos instrumentos, a voz da cantora e outros aspectos que considerarem relevantes.

A perda de um ente querido, em nossa sociedade, desencadeia um processo emocional que, geralmente, resulta em choro. Isso acontece, principalmente, porque eventos como esses em nossa sociedade não são marcados apenas por uma profusão de sentimentos, mas também por aspectos socioculturais.

Áudio

- 3 Após a leitura e a escuta que você realizou da canção, responda às seguintes questões:

- a) A cantora, isto é, a intérprete Fernanda Takai, ao afinar-se com os instrumentos e a proposta da música, estabelece uma relação de significados entre aquilo que está na letra da canção e os vários sentidos que criamos à medida que escutamos os diversos sons dos instrumentos e da voz de Fernanda. Que sentimento a junção entre a letra, a voz e os sons dos instrumentos produz em você? Explique.

Resposta Pessoal.

Figura 19. *Interpretação da canção “Para você viver mais”*. Língua Portuguesa, 7º ano – livro do professor. Volume 1. – São Paulo: SME/COPED, 2018b, p. 15.

- b) Ao ler a canção e, depois, escutá-la, quais outros sentidos você daria à letra? Considere o fato de você já conhecer parte do contexto de produção da obra.

Resposta pessoal.

- c) Tendo em vista o contexto de produção da obra, explique por que o eu-lírico afirma que fará alguém chorar nos versos: “Mas vou te fazer chorar / Hoje vou te fazer chorar”. Por que alguém choraria?

Supostamente, porque alguém queria que o outro vivesse um pouco mais de tempo.

- d) Qual a relação entre o título (Canção para você viver mais), a letra e o contexto de produção da obra? Comente.

O título retoma o verso que mais aparece na canção e, recuperando o contexto de produção informado anteriormente, é possível entender que o motivo da canção (para você viver mais) pode ser explicado em função de o pai de Takai estar doente.

- e) Por que, na letra da canção, um sujeito teria medo de se tornar “alguém para se lembrar”? O que isso significa se relacionarmos esse verso ao contexto de produção?

Supostamente, porque esse alguém “de quem se lembre” estaria morto.

Figura 20. *Questão interpretativa da canção “Para você viver mais”*. Língua Portuguesa, 7º ano – livro do professor. Volume 1. – São Paulo: SME/COPED, 2018b, pp. 15-16

Após as atividades com a peça e a canção, há uma sequência de exercícios que, segundo o documento, torna o aprendizado interdisciplinar. Percebe-se com isso que a proposta da unidade é em primeiro lugar o aprendizado científico. A sequência interdisciplinar tenta relacionar a característica dramática da peça teatral e o contexto sentimental da canção ao aspecto científico dos tipos de glândulas que ocasionam as lágrimas por meio da leitura de um artigo científico:

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES 3 – O choro nas ciências

20 LÍNGUA PORTUGUESA

ATIVIDADE 3 – O choro nas ciências

RODA DE CONVERSA

- Quando você ouve a palavra “ciência”, o que vem à sua mente?
- Quais as ciências existentes nos dias de hoje?
- Quais ciências explicam o choro?
- Você sabe por que choramos?
- Como isso poderia ser explicado para a população leiga?
- O que seria, para você, divulgação científica?
- O que você já escutou sobre o choro de pessoas adultas? E dos seus colegas?
- Considerando as discussões que fizemos, até agora do choro na música e na canção, como você acha que as ciências se relacionam com esse tema?

A música tem esse poder de encantar, de mexer com nossas emoções e, de alguma forma, torna-nos mais humanos. Agora que já aprendemos sobre a música, a canção e o choro, entenda o mecanismo e os tipos de choro.

1 Leia, juntamente com seu professor, o texto abaixo:

Tipos de lágrimas

As lágrimas são produzidas por glândulas lacrimais situadas atrás e ao lado do olho. Elas também são encarregadas pela produção do fluido lacrimal que protege o globo ocular, mantendo-o livre de irritações. Existem três tipos distintos:

Lágrimas basais ou contínuas – produzidas para manter a superfície do olho permanentemente hidratada e protegida. É composta de água, lipídios e proteínas. A cada piscadela espalhamos lágrimas em toda a superfície do olho.


Roda de Conversa

- (EF-CAUTLP01) Realizar antecipações a respeito do conteúdo do texto, utilizando o repertório pessoal de conhecimento sobre o tema/ assunto, gênero, autor, época de produção, conteúdo e tipo de linguagem empregada no título, portador e veículo de publicação, verificando ao longo da leitura se as antecipações realizadas se confirmaram ou não.

Atividade 1

- (EF-07LP07) Ler artigos de divulgação científica (expositivos e/ou argumentativos) e assistir a reportagens, entrevistas, vídeos, documentários e clipes para conhecer diferentes culturas, inclusive as de outros países, que estejam inseridas na realidade da comunidade escolar, considerando a complexidade do objeto linguístico, incluindo-se a multimodalidade. CDA

Roda de Conversa

A atividade é inaugurada com uma “Roda de Conversa”, isto é, um roteiro previamente elaborado para indagação à turma com o intuito de estabelecerem, professor(a) e estudantes, um ponto de partida para esta nova etapa da Unidade. Vale confrontar, ao final da Unidade, o conhecimento que possuíam no início da Atividade 3, com os conhecimentos que internalizaram ao término da atividade.

Atividade 1

O texto “Os tipos de lágrimas” é um recorte da reportagem que foi publicada na Revista Viva Saúde e é um primeiro contato, nesta Unidade, com um texto de divulgação científica. Por isso, nossa sugestão é que seja feita uma leitura colaborativa, observando – inclusive – a imagem que complementa a discussão no texto escrito.



*Assim, a divulgação científica – nascida com o Enciclopedismo – continua sendo produzida por cientistas para divulgar conhecimento entre os leigos da forma mais abrangente possível. Logo, podemos dizer que a esfera de produção dos gêneros artigo/reportagem/notícia/nota de divulgação científica é a esfera científica – as mais conhecidas revistas desse gênero possuem artigos escritos por cientistas e/ou são idealizadas por órgãos de fomento à pesquisa no país – e sua esfera de circulação é a jornalística – os veículos de divulgação se propõem a alcançar cada vez mais pessoas e, por isso, as revistas de divulgação são vendidas em bancas e também disponibilizadas on-line” (ROJO, Roxane. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008).

Figura 21. Sequência de atividades 3 – o choro nas ciências. Língua Portuguesa, 7º ano – livro do professor. Volume 1. – São Paulo: SME/COPED, 2018b, p. 22

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES 4 – O choro nas ciências divulgadas

22 LÍNGUA PORTUGUESA

ATIVIDADE 4 – O choro nas ciências divulgadas

1 Agora, com o objetivo de compreender melhor esse mecanismo do choro e como ele se dá em nosso corpo, faça uma leitura, junto com o(a) professor(a), do texto “Por que choramos?”

Por que choramos?

O choro pode ter vários significados diferentes: alegria ou dor, vitória ou derrota, arrependo ou frustração. Tudo depende da cultura, da época e do sexo de quem derrama as lágrimas.

Maria Fernanda Vasconcelos

De tempos em tempos, os índios tupi-guarani, que habitam o centro-sul do Brasil, deixam a aldeia onde estão estabelecidos e seguem para o leste, em busca de Terra sem Malas – um lugar onde, segundo a tradição, não existe morte. Conta um relato antropológico da primeira década do século XX que, certa vez, um dos índios mais velhos do tribo desistiu a chorar e não parou mais. Ele havia sonhado que o grupo devia abandonar imediatamente a aldeia. A emoção do velho com a proximidade da partida fez com que todos se comessem e chorassem juntos. A choradeira, de torso a fio, teve conotação de despedida, mas também foi sinal de solidariedade e integração do grupo.

Do ponto de vista fisiológico, as lágrimas conhecidas dos tupi-guarani são praticamente as mesmas que você derrama quando está contendo uma ostada e fica com os olhos irritados. Elas são produzidas pela glândula lacrimal e formadas por três camadas: uma película de gordura, mais externa, envolvendo o revólvo de água, que fica sobre um filme de muco. São assim também as lágrimas lubrificantes ou basais, que servem para umedecer, nutrir e limpar a córnea, fabricadas numa média de 1 ou 2 microlitros por minuto (1 microlitro equivale a 1 litro dividido por um milhão). Mas há alguma diferença entre as lágrimas com função lubrificante, as que surgem como reflexo a um disco, e as lágrimas emocionais, como as demonstradas pelos índios?

Sim, né. O que mais irrita os dentistas em nossos dias é justamente esse terceiro tipo, exclusivo dos seres humanos: as lágrimas que são vertidas quando choramos para expressar algum sentimento. Ao contrário das basais e das reflexas, que têm um propósito bem definido, tais lágrimas não trazem nenhum benefício especial para a córnea ou para a superfície ocular: “Por que, então, o olho, motivado por uma emoção qualquer, produz uma secreção?”, pergunta o oftalmologista espanhol Juan Marabó Del Castillo, da Universidade de Alcalá, em Madri. A hipótese mais plausível, segundo ele, é que o choro tenha surgido antes da linguagem falada, como uma expressão mímica para comunicar dor.

“O homem já havia esgotado os recursos faciais – como movimentos musculares de levantar a sobrancelha ou de rodar os lábios – para revelar estados anímicos de curiosidade, surpresa ou medo, por

Atividade 1

- (EF07LP07) Ler artigos de divulgação científica (expositivos e/ou argumentativos) e assistir a reportagens, entrevistas, vídeos, documentários e clips para conhecer diferentes culturas, inclusive as de outros países, que estejam inseridas na realidade da comunidade escolar, considerando a complexidade do objeto linguístico, incluindo-se a multimodalidade. CDA

Atividade 1

Rojo (2008) alerta-nos para o fato de que é preciso saber diferenciar divulgação científica e jornalismo científico. As esferas de produção determinam e condicionam aquilo que pode e deve ser dito em um gênero, a depender do modo e condições em que ele circula. Assim:

“Nos gêneros da divulgação científica (artigos, reportagens), quando há diferenças na esfera de produção e circulação, quando os autores e leitores-modelo são diferentes, os textos também vão refletir, no modo como estão escritos, essas diferenças, pois há certos mecanismos textuais que permitem ao autor dirigir-se ao leitor da maneira que julgar mais adequada ao leitor-modelo que tem em mente [...]” (ROJO, Roxane. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008).

Professor(a),

Em função de o texto “Por que choramos” ser uma reportagem longa e com muitos desafios para os(as) estudantes, recomendamos que seja realizada uma leitura colaborativa e, enquanto lê, você pode complementar informações e levá-los a reconhecer as relações que se travam no texto.

Figura 22. Sequências de atividades 4 – o choro nas ciências. Língua Portuguesa, 7º ano – livro do professor. Volume 1. – São Paulo: SME/COPED, 2018b, p. 24

Neste sentido, tal sequência não torna o aprendizado e o ensino interdisciplinar, mas sim constrói um aprendizado em detrimento a outros, numa interseção de conteúdo. Tanto a peça quanto a letra da canção são pretextos para estabelecer a relação com o conteúdo científico.

Na segunda unidade, o objetivo principal é o aperfeiçoamento de repertórios que compreendem as características fundamentais de organização dos tipos de debates (SÃO PAULO, 2018b, p. 58). Para tanto, o texto a ser estudado é a “Lei Brasileira de Inclusão”, tendo como propósito discussões que relacionam entre si problemas de ordem social, especialmente no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência. A proposta da unidade é que os estudantes, por meio de debates públicos, ampliem o repertório linguístico-cultural e exerçam a função de um cidadão crítico. Além de discutir a inclusão social como disposta na lei brasileira, as atividades propõem uma reflexão sobre a diversidade e os conflitos existentes na sociedade os relacionando como os preconceitos de diversos tipos e discriminações, abordando algumas questões de linguagem, por exemplo a questão do preconceito linguístico.

Nesse movimento, há uma proposta de atividade que utiliza o texto da “Convenção sobre os direitos das Pessoas com deficiência”, adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006. No âmbito brasileiro, esse texto é tratado seguindo o modelo e o compasso do cordel, sendo reescrito em versos pelo repentista Chico de Asis e ilustrado com xilogravuras de J. Borges⁴¹, como parte de um projeto da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. No entanto, a presença desse texto em cordel no “Caderno da cidade”, segundo as orientações, serve como “gatilho” para a introdução da literatura de cordel com os alunos e como justificativa para a abordagem literária do documento. Infere-se, portanto, a tentativa de trabalho com os textos em versos. Segundo o material, para a série seguinte do 8º ano, a proposta é os alunos produzirem cordéis. Assim, a abordagem dos versos de cordel da convenção brasileira dos direitos de pessoas com deficiência facilitaria a temática para essa série de ensino:

A presença deste Cordel no caderno do 7º visa a uma leitura que *colabora para a alimentação temática* do que foi discutido até aqui: Lei Brasileira de Inclusão. Em sendo literatura, implica uma forma de analisar os registros diferentes sobre o mesmo assunto. O Cordel completo pode ser acessado no link indicado na página 67. Se possível, faça uma leitura na íntegra do exemplar, que explicita de outra forma e com outro estilo os artigos da referida lei (SÃO PAULO, 2018b, p. 80; *itálico nosso*).

⁴¹ A iniciativa de divulgação da “Convenção dos direitos das pessoas com deficiência” da ONU em forma de cordel integra o projeto “Uma vida igual para todos no compasso do Cordel”, idealizado pela Secretária de Direitos Humanos do então governo de Dilma Rousseff. O material pode ser acessado em: <<http://uniapae.apaebrasil.org.br/wp-content/uploads/2019/10/CONVEN%C3%87%C3%83O-SOBRE-OS-DIREITOS-DAS-PESSOAS-COM-DEFICI%C3%8ANCIA-EM-LITERATURA-DE-CORDEL.pdf>> Acessado em 15/03/2021.

Como apontado anteriormente, percebe-se que essa temática vai além do gênero ficcional. Compreende-se que a literatura entra como outra forma de linguagem, distante do artístico e mais próxima ao utilitário, sendo empregada para a colaboração e a “alimentação” de uma temática. Os textos literários, assim, acabam sendo mais um tipo de suporte de linguagem e servem de ponte de um determinado conteúdo.

Portanto, a literatura e seus gêneros continuam sendo somente um pretexto nos materiais escolares. O assunto, ou seja, a temática curricular é mais privilegiada. Assim, uma canção, um poema ou romance, por exemplo, que mais tiver correlação com um conteúdo preestabelecido será utilizado como material de apoio. Vê-se que o espaço dos poemas seja um trabalho secundário no material do aluno. É possível evidenciar essa ideia no contexto do caderno do professor em que, em uma atividade, é proposta uma caixa de sugestões para o trabalho com poemas. Nessas sugestões, os procedimentos de trabalho com a poesia se encontram no âmbito de um evento comunicativo:

Ler em voz alta ou declamar em sarau os poemas preferidos (dos estudantes/ grupos/turmas), de modo individual ou na forma de jogral, respeitando as características do *evento de comunicação* e considerando o modo de participação de quem apresentará o evento e de quem escutará as apresentações (SÃO PAULO, 2018b p. 70; *itálico nosso*).

Percebe-se que a leitura de poemas e o contato com a poesia no cotidiano do aluno não é algo presente, mas sim fica a critério de escolha do professor e somente é realizado em um contexto comunicativo. De qualquer modo, a sugestão de trabalho com os poemas ocorre de maneira sistematizada, em que a finalidade é declamá-los se atentando a seus recursos linguístico-discursivos.

O modo pelo qual o contato com os poemas é sugerido não se dá por meio de uma maneira fruída e cativante na qual os alunos se interessariam pela leitura do gênero. O documento, desse modo, apresenta uma conduta metódica para a arte literária, já que os alunos precisam declamar os poemas em forma de jogral, “respeitando a característica de um evento de comunicação” (SÃO PAULO, 2018b p. 70). Por fim, quando observadas as atividades interpretativas com o poema, percebe-se que o sentido semântico está nos aspectos léxico e gramatical ao invés na imagem que o poema pode sugerir como um todo. Espera-se dos alunos que as respostas interpretativas sejam feitas a partir das funções gramaticais das palavras:

- b) O eu-lírico do cordel afirma que não mais é portador, agora é pessoa? Que diferenças de sentidos a mudança e o uso dessas palavras provocam?

Entende-se que portar é como carregar algo com você, no entanto, não usamos tal verbo para características físicas.

Figura 23. *Atividade sobre o cordel dos direitos das pessoas com deficiência*. Língua Portuguesa, 7º ano – livro do professor. Volume 1. – São Paulo: SME/COPED, 2018b, p. 71.

Seguindo na análise do material do 7º ano, há uma atividade de adaptação de um conto africano retirado do livro *O conto do caçador e outras histórias-dilemas da África*, de Andi Rubenstein e Madalena Monteiro. O conto-dilema “O olho faltando” insere-se na sequência de atividades denominada “O tema da deficiência visual na literatura: um debate necessário” (SÃO PAULO, 2018b p. 73). Nessa atividade, é solicitado aos alunos que façam a leitura do conto e respondam algumas questões.

Para uma breve contextualização, o conto relata a história de um homem pobre e sem olhos que morava em um casebre na área rural cuja plantação e colheita serviam para a alimentação de sua família. Junto a ele moravam a sua mãe, a esposa e a sogra, as quais também não tinham olhos. Um dia, após pensarem em melhoras em sua condição de vida, os quatro decidem seguir seu destino em uma viagem. No meio do caminho, o homem tropeça em algo redondo e escorregadio. Ao tatear com atenção, percebe que aquilo era um olho. Rapidamente, o homem encaixa o olho no local oco de seu rosto e começa a enxergar. No mesmo lugar do achado, ele vê que existiam mais seis olhos. O conto-dilema termina na indecisão do homem de entregar ou não os outros olhos para a sua mãe, esposa e sogra. Após indagações, o conto se encerra com um velho ditado que conduz a uma reflexão: “em terra de cegos, quem tem um olho é rei”.

Percebe-se que esse tipo de conto oferece várias interpretações que podem levar os alunos a refletir e a dialogar sob diferentes pontos de vista. O conto pode oferecer outros sentidos não apenas na sequência de fatos da história, mas também em questões de tradição das culturas africanas. Enfim, trata-se uma história repleta de possibilidades. Entretanto, após a leitura, é pedido que os estudantes se encaminhem ao laboratório de informática com o intuito de realizar uma pesquisa e responder os seguintes tópicos:



LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA

3 O texto aborda algumas privações que a “cegueira” pode acarretar. Use o Laboratório de Informática Educativa e pesquise sobre os seguintes tópicos:

a) Quais são as adaptações necessárias para a mínima acessibilidade do cego em repartições públicas?

Resposta pessoal, com busca no Laboratório de Informática.

b) Qual é o investimento necessário para instalação de semáforos sonoros nos centros urbanos?

Leis e políticas públicas, uma vez que é um artefato que precisa oferecer a máxima segurança.

c) Que tipo de tecnologia ajudaria o cego a usar o transporte público?

Resposta pessoal.

d) O lazer é fundamental para socialização e sensibilização do indivíduo. Nesse sentido, como é a infraestrutura de parques, cinemas e teatros brasileiros? Há adaptações para o cego? Quais?

Não são todos os parques, teatros e cinemas brasileiros que oferecem infraestrutura especial para o acesso de deficientes visuais. No entanto, os que possuem oferecem faixas no chão com texturas diferentes, aplicativos com tradução auditiva, sinais sonoros, sanitários adaptados, etc.

e) O que dizem os cegos sobre as vagas ofertadas a eles no mercado de trabalho? Há vagas funcionais? Como são essas vagas?

Resposta pessoal.

Figura 24. *Questões referente ao conto dilema*. Língua Portuguesa, 7º ano – livro do professor. Volume 1. – São Paulo: SME/COPED, 2018b, pp. 74-75

Obviamente, o sentido metafórico da “cegueira” não é posto em questão ou em diálogo interpretativo. Se se seguir essa indicação, o conto fica estritamente relacionado à deficiência visual, não permitindo uma possibilidade de chegar a outros sentidos. Além disso, para a elaboração das respostas, é proposto que os alunos

utilizem a sala de informática. Deixamos aqui uma indagação: como é possível pôr em prática tal atividade se em muitas escolas do ensino público não há laboratórios, computadores ou acesso à internet?

Além disso, as questões no exercício acima levam a uma pesquisa que envolve as leis e as políticas públicas em relação à deficiência visual. Portanto, o sentido do conto africano não esgota as possibilidades oferecidas por seu aspecto literário, mas se torna somente uma ponte para a temática de políticas públicas relacionadas a pessoas com deficiência. Mais uma vez, o texto literário é um pretexto para a aprendizagem.

4.2.3 O livro do 8º ano


Para as propostas das unidades do caderno do 8º ano, o material define o processo de ensino-aprendizagem dos textos se baseando principalmente nos estudos discursivos da língua. O professor deve implementar em seu trabalho o entendimento de que “o texto é uma ferramenta que possibilita exercer uma ação linguística sobre a realidade que nos cerca” e seguir os direcionamentos do ensino pautados nos gêneros discursivos, pois, para efeitos de aprendizagem, o aluno é capaz de aumentar o seu conhecimento a respeito do objeto “linguagem” (SÃO PAULO, 2018c, pp. 6-7).

A partir disso, a Unidade 1 do livro do 8º ano trata do tema “futebol” como “a paixão nacional” utilizando os gêneros textuais de notícias e entrevistas. Tem-se como objetivo “reconhecer a função social do gênero entrevista; estabelecer criticidade às falas transcritas dos entrevistados” e produzir e elaborar roteiros de entrevistas (SÃO PAULO, 2018c, p. 8).

Como ponto de partida, o documento sugere uma roda de conversa e requer dos alunos o levantamento do repertório pessoal e o conhecimento prévio acerca do tema. Após a discussão, os estudantes são encaminhados a uma outra atividade que relaciona a temática futebolística com a literatura. Nessa atividade, os alunos são convidados a ler a biografia do autor de uma crônica jornalística e, em sequência, realizar a leitura compartilhada dessa crônica e responder algumas questões. O interesse com a linguagem é o estudo da ironia e do humor presentes no texto e as marcas do estilo desse tipo de gênero, isto é, um texto curto, breve, simples e de

interlocução direta com o leitor. Para a continuidade do estudo do gênero crônica há uma outra atividade proposta que relaciona a crônica jornalística “TV bola”, de José Roberto Torero, com a crônica “Complexo de vira-latas”, de Nelson Rodrigues.

Nessa atividade, os alunos são levados a observar não apenas o contexto social na qual a crônica de Nelson Rodrigues foi escrita (a Copa do Mundo de 1958), mas também a identificar a linguagem empregada nas duas crônicas estudadas.



3 Em relação à linguagem empregada na crônica “Complexo de vira-latas”, o que difere daquela utilizada em “TV Bola”? É mais ou menos informal? Explique.

A linguagem empregada em “Complexo de vira-latas” é mais formal, uma vez que há expressões e palavras pouco utilizadas no cotidiano da maioria das pessoas. Já na crônica “TV Bola”, o registro é mais informal porque há palavras e expressões mais utilizadas no cotidiano entre as pessoas.

4 Na crônica argumentativa de Nelson Rodrigues, há uma crítica explícita ao modo de ser dos brasileiros. O que, especificamente, ele critica?

O autor critica o “complexo de vira-latas”, isto é, se coloca negativamente ao fato de o brasileiro sentir-se inferior aos estrangeiros e desacreditar no seu potencial, refletindo na falta de confiança da população em relação à seleção de futebol que disputaria a Copa de 1958.

5 Explique, com suas palavras, o que seria o complexo de vira-latas.

Resposta pessoal.

Figura 25. Questões referentes às crônicas. Língua Portuguesa, 8º ano – livro do professor. Volume 1. São Paulo: SME/COPEd, 2018c, p. 19

Como sugestão de leitura de outras obras e gêneros, o caderno recomenda ao professor o trabalho colaborativo e integrado com o professor orientador da Sala de Leitura. Segundo o documento, “este é um momento interessante para indicar, também, a utilização de espaços públicos dedicados à leitura, como bibliotecas e centros culturais, por exemplo” (SÃO PAULO, 2018c, p. 15). Após a leitura da crônica, o documento também recomenda que o professor “aproveite o segundo texto para falar de alguns ‘craques’ da Literatura (‘Carlos Drummond de Andrade no gol, Nelson Rodrigues na zaga e Machado de Assis no meio-campo’)” (SÃO PAULO, 2018c, p. 16). Subentende-se, portanto, que o contato com alguns desses autores e obras

dependem do professor da Sala de Leitura. Da mesma forma, vale ressaltar que tal contato dependerá de a escola possuir em suas instalações uma Sala de Leitura ativa.

Já a proposta da segunda unidade do caderno do 8º ano trata de gêneros de exposição oral, tendo como produção, ao final da unidade, a apresentação de um seminário pelos estudantes. A unidade parte de temáticas socioculturais em que a linguagem oral ganha notoriedade em sala de aula. Para tanto, são propostas atividades que permitem desenvolver uma postura crítico-reflexiva nos estudantes, abordando “a temática da mulher em sociedades diferentes, com costumes distantes do nosso, bem como a questão territorial entre a Palestina e Israel” (SÃO PAULO, 2018c, p. 65).

O texto principal para a discussão e debates é o capítulo “O véu”, da história em quadrinhos (HQ) *Persépolis*, escrito pela autora iraniana Marjani Satrapi, que narra a sua própria história vivida durante a Revolução Iraniana em 1979. A partir dessa leitura, realizada em um primeiro momento individualmente pelos estudantes e depois com a interferência do professor, é sugerida como “dica” uma discussão com os estudantes acerca dos diferentes papéis sociais da mulher, “partindo da nossa realidade e contrapondo-a com a da mulher muçumana, com uma cultura diferente da nossa” (SÃO PAULO, 2018c, p. 70).

Por meio dessa comparação, pede-se que os estudantes reflitam sobre “[..] como ambas participam do contexto social em que vivem? Elas podem trabalhar? Como funciona a educação ofertada para as mulheres nas duas culturas? É a mesma que é ofertada para os homens?” (SÃO PAULO, 2018c, p. 70). Depois dessa conversa e após a leitura do capítulo é pedido aos alunos que respondam algumas questões sobre a construção da narrativa e as características da linguagem utilizadas na HQ. São propostas algumas questões referentes às imagens e às cores utilizadas para a construção de sentido no texto visual, considerando a relação entre os textos escrito e visual.

Entretanto, para essa questão, percebe-se que é esperada uma resposta descritiva do que está sendo representado pela imagem do texto e não dos sentidos que ela, talvez, pudesse transmitir ao leitor sem que fosse uma representatividade apenas do escrito.

- c) Considerando o fato de os quadrinhos serem constituídos de múltiplas linguagens, como você explica a relação entre o texto escrito e a imagem que representa a turma de Marjane?



SATRAPI, Marjane. *Persépolis: completo*. Tradução de Paulo Wernick. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Percebe-se, a partir do texto, que a personagem principal conta a história de sua própria vida, ou seja, é uma narradora-personagem, já que a imagem representa as colegas de classe de Marjane.

Figura 26. *Questão descritiva sobre a HQ “O véu”*. Língua Portuguesa, 8º ano – livro do professor. Volume 1. São Paulo: SME/COPED, 2018c, p. 78

Para outras questões que remetem às questões culturais e religiosas é orientado ao professor que realize um projeto interdisciplinar integrando outras áreas do saber. A partir da leitura e do trabalho com a história em quadrinhos é proposta uma roda de conversa na qual os alunos discutirão sobre os possíveis conflitos e embates que eles já viveram ou presenciaram.

Apresenta-se como orientação uma outra atividade de integração com a Sala de Leitura, dessa vez para desenvolver um projeto de leitura juntamente ao professor responsável da Sala de Leitura. Tal projeto teria por finalidade o desenvolvimento de um Clube de Leitura seguindo as Orientações Didáticas do Currículo da Cidade:

[...] na qual os estudantes apresentam obras lidas aos seus colegas, comentando-as e trocando opiniões a respeito, ampliando a discussão sobre o conteúdo da obra e sobre as qualidades estéticas, com colegas que as leram ou não (SÃO PAULO, 2018c, p. 112).

A partir da leitura da história em quadrinhos e de uma resenha *online* sobre o livro *Persépolis* publicado pela Revista Capitolina (uma revista independente feita por e para garotas adolescentes), os alunos são direcionados a responder algumas questões relacionando a resenha crítica à história lida. Por meio dessa atividade, tem-se como objetivo o estudo do gênero resenha e a relação de conteúdos entre o

capítulo “O véu” do HQ e a análise feita pela revista. Os alunos são levados a relacionarem a análise da indicação do livro (a resenha) com as características de linguagem e da crítica que a autora utiliza em sua obra e, a partir disso, aproximar o tom feminista da revista com a questão do uso do véu, que seria a crítica da escritora iraniana de *Persépolis* em relação à sua religião.

Como orientação para outras sequências de atividades, pede-se que o professor convide os estudantes a participar de eventos de leitura como “saraus, *slams*, feiras, batalhas de MCs, cafés literários, mediação de leituras e clubes de leitura” (SÃO PAULO, 2018C p. 83). É com essa prescrição que inferimos o possível trabalho no que se refere os poemas. Dessa maneira, o trabalho com os poemas no 8º ano não se dá por meio do caderno do aluno, pois não há nenhum poema ou referência a versos no material. Porém, como indicação de atividade de roda de conversa, sugere-se ao professor que envolva os alunos em eventos literários. Assim, mais uma vez, pressupõe-se que a leitura de poemas e o envolvimento dos alunos com a poesia dependerá do critério do professor.

Além disso, percebe-se que o objetivo das atividades apresentadas acima se relacione ao uso do texto literário relacionando este com outros assuntos e pesquisas. Nesse sentido, o texto literário se torna o veículo, ou como chamamos, a *ponte* para outras atividades. Ao nos remetermos a palavra *ponte* estamos sugerindo que essa travessia, ou seja, essa abordagem com os textos literários se dê de modo analítica e não fruída.

4.2.4 O livro do 9º ano

Para a série do 9º ano, o caderno propõe o trabalho com pesquisas científicas e o desenvolvimento do pensamento científico o qual, segundo o documento, “pode e deve descer do pedestal dos grandes centros acadêmicos e adentrar a sala de aula” (SÃO PAULO, 2018d, p. 6). De acordo com o material, como desafio para a pesquisa científica na área de Língua Portuguesa, a relação entre a língua e a pesquisa científica é uma tentativa de ir contra o paradigma que se impõe à escola brasileira que, ao “tratar de ciência [...] os componentes curriculares (disciplinas) supostamente autorizados a lidar com esse assunto são: Ciências Naturais, Física, Química, Biologia

e afins” (SÃO PAULO, 2018d, p. 6), ficando de fora a área das Ciências Humanas e, conseqüentemente, a área de Língua Portuguesa.

É nesse sentido que o componente de Língua Portuguesa do 9º ano "propõe atividades que possuem como pano de fundo a pesquisa científica, mas que estão alicerçadas em dois conteúdos fundamentais de Língua Portuguesa: o relato oral de estudos e o relato oral de pesquisas” (SÃO PAULO, 2018d, p. 6). Desse modo, as atividades objetivam

[...] a leitura, a linguagem oral (produção e escuta) e a análise linguística. Para além dessas práticas, conteúdos relativos a procedimentos e comportamentos foram pensados para que os aspectos linguísticos-discursivos ganhem mais notoriedade no trabalho que aqui se propõem (SÃO PAULO, 2018d, p. 7).

No 9º ano, como parte integrante do Ciclo Autoral, almeja-se do estudante a autoria na produção de textos, tanto na produção oral quanto em textos escritos. O documento estabelece a preocupação na aprendizagem de gêneros pouco explorados no ensino da linguagem oral e atividades que se somam a saberes interdisciplinares. A interdisciplinaridade, segundo o documento, “é convocada” nas atividades da unidade “a fim de estabelecer diálogos com os demais componentes necessários para uma produção de relato oral de estudo e de pesquisa [...] privilegiando aspectos e conteúdos subjacentes à disciplina de Língua Portuguesa” (SÃO PAULO, 2018d, p. 9).

Ainda para essa série é estabelecido para o “Campo-artístico literário” a leitura de crônicas e de contos fantásticos, de mistérios policiais e *noir*, entre outros, tendo como objetivo a identificação das especificidades de sua organização interna, marcas linguísticas e marcas de estilo. Como orientação para essas atividades pede-se que o professor anteceda a leitura com perguntas que levistem conhecimentos prévios do texto e atentem o olhar dos estudantes para as características do gênero assim como para “os recursos e estratégias discursivas constitutivos do texto” a fim de que, além de reconhecer os efeitos de sentidos decorrentes, os alunos possam se posicionar criticamente diante do texto (SÃO PAULO, 2018d, p. 10).

Percebe-se, então, que a atividade de leitura se alia à concepção de língua existente no currículo. A linguagem, portanto, é estudada e analisada visando à competência discursiva do aluno. Pretende-se que o aluno domine os princípios de uso da língua em suas diversas situações, tanto os aspectos linguísticos da própria

língua quanto os aspectos textuais. Nesse sentido, a análise textual independentemente do gênero (literário ou não) terá uma função – a de identificar. O aluno deverá, ao ler o texto, identificar “quem”, “para quem”, “quando”, “onde” e os papéis sociais e ideológicos que compõem o texto.

Como tema da primeira unidade, “Comunicar pesquisas: o relato oral na dinâmica da vida” (SÃO PAULO, 2018d p. 8), os alunos têm por objetivo reconhecer o percurso das pesquisas, levantar problemas sociais que possam suscitar outras pesquisas, compreender suas formas variadas de divulgação e relatar oralmente as pesquisas realizadas ao longo da unidade.

O caderno estabelece uma sequência de atividades intitulada “Pesquisa e literatura: uma discussão de outros tempos”. Essa sequência propõe a leitura colaborativa do primeiro capítulo do romance gótico *Frankenstein*. Para essa leitura, é apresentada a versão do romance adaptada por Ruy Castro:

8 LÍNGUA PORTUGUESA

ATIVIDADE 1 – Pesquisa e literatura: uma discussão de outros tempos

Você já leu ou assistiu a alguma adaptação do famoso Frankenstein? O que conhece dessa história? Quais suas impressões a respeito? A seguir, você lerá um trecho do primeiro capítulo de uma versão dessa obra, que foi escrita por Mary Shelley e recontada, neste caso, por Ruy Castro.

1 Leia, junto com o(a) professor(a), um trecho do primeiro capítulo do romance gótico “Frankenstein”:

Narrativa de Victor Frankenstein, estudante de química, biologia, filosofia natural e anatomia

Como pode o verme ser o herdeiro das maravilhas de um olho ou de um cérebro? Era o que eu pensava enquanto me debruçava, com um misto de nojo e fascínio, sobre os corpos em decomposição no laboratório. Nenhum prazer da juventude me deixaria tão realizado quanto a tarefa a que eu me entregara.

Dois anos antes, quando fiz dezessete anos, meu pai, Alphonse Frankenstein, me mandara para a universidade de Ingolstadt, no Sul da Alemanha. Já me apaixonara por química no colégio em Genebra, mas ele achou importante que eu completasse os estudos fora da Suíça. E foi em Ingolstadt, ao assistir às aulas de herr¹ Waldman, que passei a admirar os velhos alquimistas.

Certo dia, ele falou de Cornelius Agrippa e Paracelsus, os cientistas visionários do século XVI, comparando-os a nossos contemporâneos do século XVIII.

“Os cientistas antigos procuraram o elixir da vida eterna, a pedra filosofal e outras tolices. Eles prometeram o impossível e não o realizaram”, disse o professor. “Os mestres de nosso tempo prometem pouco,

Figura 27. Atividade de leitura do romance *Frankenstein*. Língua Portuguesa, 9º ano – livro do professor. Volume 1. São Paulo: SME/COPED, 2018d, p. 10.

No que se refere à leitura do capítulo de *Frankenstein*, é proposta uma roda de conversa para a discussão oral das impressões do trecho lido e do aspecto temático da unidade. Como orientação, pede-se do professor:

Neste caso, o objetivo maior é analisar – em alguma medida – alguns critérios pessoais, portanto de ordem estética, que podem *contribuir para a continuidade que os(as) estudantes farão ou não do livro*, do qual foi lido apenas uma parte do primeiro capítulo. O(a) professor(a) precisa conduzir esse momento, baseando-se nas perguntas do box ou, obviamente, em outras que julgar pertinentes e necessárias (SÃO PAULO, 2018d, p. 13; *italico nosso*).

O trabalho com a obra literária, portanto, faz-se apenas com o primeiro capítulo do livro. Os alunos podem ou não dar continuidade à leitura integral da obra. Percebem-se duas particularidades no documento. A primeira relaciona-se à inserção de textos literários como justificativa do trabalho com a literatura e a interdisciplinaridade proposta pelo documento curricular. A nosso ver, esse acréscimo seria apenas uma ponte para o trabalho interdisciplinar. O segundo aspecto relaciona-se à proposta do “Currículo da Cidade”: a ideia de projetar a autonomia e a responsabilidade do aprendizado aos estudantes, pois eles seriam aqueles incumbidos da tarefa de darem continuidade à leitura do texto. Nesse sentido, o que se percebe é que a literatura acaba se tornando opcional, ou seja, seu lugar e espaço nos materiais se tornam pontes de interdisciplinaridade e a leitura integral das obras segue optativa.

Após o compartilhamento das impressões sobre o texto, os estudantes são guiados a responder algumas perguntas interpretativas. Tais questões propõem a localização de informações referentes à narrativa, não exigindo tanta complexidade de interpretação do texto.

3 A seguir, responda às questões sobre o enredo do trecho lido:

- a) De acordo com o texto, Victor Frankenstein era ligado a algumas áreas das Ciências Biológicas? Que áreas são essas?

Victor Frankenstein era ligado à biologia, à filosofia natural e à anatomia.

-
- b) Você sabe em quais tipos de investigações científicas essas áreas estão envolvidas? Converse com um(a) colega a respeito e, em seguida, utilize as linhas abaixo para citar alguns exemplos.

Resposta pessoal

- c) Victor Frankenstein, como lemos, é um pesquisador muito curioso. Quem despertou na personagem essa busca pela pesquisa? Que palavras foram ditas a ele que o motivaram para empreender suas investigações? Explique.

Foi o senhor Waldman, professor da Universidade de Ingolstadt, que – com suas palavras – despertou, no jovem Victor, esse interesse pela pesquisa. O professor disse, em sala de aula: “Os cientistas antigos procuraram o elixir da vida eterna, a pedra filosofal e outras tolices. Eles prometeram o impossível e não o realizaram”.

- d) Do ponto de vista científico, Victor Frankenstein afirma, a respeito de si mesmo, que é um criador. O que ele criou?

Victor criou um ser humano.

Figura 28. *Questões sobre o romance Frankenstein*. Língua Portuguesa, 9º ano – livro do professor. Volume 1. São Paulo: SME/COPED, 2018d, pp. 13-14.

Para as atividades que se seguem, referentes ao trecho do romance lido, propõem-se perguntas que criam condições para que o professor “trabalhe com as capacidades de compreensão, articulando – sobretudo – partes dos textos e práticas sociais externas a ele (a pesquisa, por exemplo)” (SÃO PAULO, 2018d, p. 14). Além disso, as orientações sugerem aos professores que:

[...] as perguntas sejam lidas pelo(a) professor(a) em sala de aula. Vale uma discussão sobre questão-problema (que funda uma pesquisa), as hipóteses, os métodos (e instrumentos) e os resultados. Não se trata de, neste momento, explicitar tudo ao(à) estudante, mas de *evidenciar relações interdiscursivas* entre o campo literário e o das ciências. Victor Frankenstein, de alguma forma, passa por esses *passos metodológicos* no trecho que foi lido (SÃO PAULO, 2018d, p. 14; *itálico nosso*).

As questões que se seguem relacionarão a narrativa a outros componentes disciplinares, no caso a biologia. Pede-se que os alunos identifiquem na narrativa os aspectos que se relacionam à pesquisa científica. Isso é observado quando há questões que enfatizam a cena do médico durante a criação de Frankenstein. Nessa cena, há o detalhamento dos métodos utilizados pelo cientista para a criação do monstro; desse modo, a atividade tem como objetivo o contato dos alunos com a

metodologia. É, portanto, esse o elo que serve de caminho à “interdisciplinaridade” exigida pelo currículo. Ainda, a referência às relações “interdiscursivas” estabelecida no documento se dá no intuito de inferir do texto literário os passos metodológicos de uma pesquisa científica. Esse aspecto fica evidente em algumas questões da unidade:

- 4 Você sabia que toda pesquisa científica baseia-se em uma questão-problema? É ela que desencadeia as ações do pesquisador até chegar ao resultado final, isto é, ao produto que se apresenta ao fim de uma investigação. Victor Frankenstein, levado a criar algo, passou por muitos momentos de inquietações, o que gerou muitas perguntas. Qual, das opções abaixo, pode ser considerada a questão-problema que desencadeou as investigações dessa personagem?
- (I) “Como poderia adivinhar que aquele sonho traçaria meu terrível destino?”
 - X(II) “Um fenômeno que me fascinava em meus estudos era o da estrutura do ser humano e de qualquer animal vivo. Eu me perguntava: de onde vem o princípio da vida?”
 - (III) “Mas quantas perguntas não estaríamos a ponto de responder se a covardia ou a preguiça não restringisse nossas investigações?”
 - (IV) “Mas quem poderá conceber os horrores dessa obra secreta, cuja grandeza só era iguallada pelos atos da mais baixa e fria desumanidade que, em nome da ciência, eu era obrigado a cometer?”
- a) Victor Frankenstein, antes de chegar ao produto ou resultado final, apresentou algumas hipóteses para sua investigação. A hipótese, como o próprio nome diz, é uma possibilidade, uma proposição. No grego, inclusive, significa suposição. Mas não se trata de um “achismo” qualquer. Ela precisa ter alguns fundamentos ou indícios para se concretizar. Dos trechos destacados abaixo, qual seria a hipótese para a questão-problema que você selecionou anteriormente?
- X(I) “Concluí que, para descobrir as causas da vida, temos de recorrer à morte. Eu precisaria entender por que o corpo humano envelhece, decai e finalmente se degrada com a morte.”
 - (II) “Aprendi como a morte destrói minuciosamente o que havia sido, até há pouco, um rosto rosado e sadio.”
 - (III) “Desde a infância, meu pai se certificara de que eu não me impressionasse com horrores sobrenaturais. Não me lembro de jamais ter tremido ao ouvir uma história de assombrações ou de temer a aparição de um espírito ou fantasma.”
 - (IV) “Meu melhor amigo em Genebra, Henri Clerval, viera comigo para Ingolstadt, para dedicar-se a seus estudos de línguas orientais, poesia e literatura.”

Figura 29. *Questões sobre pesquisa científica relacionando o romance Frankenstein*. Língua Portuguesa, 9º ano – livro do professor. Volume 1. São Paulo: SME/COPED, 2018d, p. 14.

Portanto, a presença do campo literário no currículo e nos cadernos dos estudantes se justifica como pretexto ao estudo de outros componentes, sejam eles discussões de temáticas, análises linguísticas (relacionando o texto com fatores sociais) ou para introduzir novos assuntos, por exemplo a “pesquisa científica”. Dessa forma, o campo literário não atua precisamente na formação de leitores literários, mas justifica a necessidade de envolvimento com outros componentes escolares. O aluno é “treinado” a retirar informações do texto que se relacionem a fatores externos e a

outros componentes que não o literário. A atividade de leitura se torna sistematizada em favor do aprender escolar. Além disso, as orientações do caderno prescrevem que o professor se atente aos verbos e substantivos presentes em alguns dos trechos da narrativa, os quais evidenciam e remetem a metodologia de pesquisa e que podem ser relacionados a uma “interdiscursividade”:

Atividade 4

Na atividade “b” o(a) professor(a) pode focar palavras (verbos e substantivos) que estão presentes nos trechos assinalados e que evidenciam o investimento em uma metodologia de pesquisa ou em um instrumento. Veja:

- Estudos
- Livros e pesquisas
- Examinar/praticar autópsias
- Observei
- A sala de dissecação da universidade
- Arrombei e penetrei em túmulos

Em suma, nesta atividade, pode-se investir nessa relação interdiscursiva que se dá entre o discurso literário e o científico.

Figura 30. *Orientação para relação interdiscursiva entre o discurso literário e o científico.* Língua Portuguesa, 9º ano – livro do professor. Volume 1. São Paulo: SME/COPED, 2018d, p. 15.

Compreendemos que a relação interdiscursiva, nesse caso, não se daria por meio do trabalho com verbos e substantivos de forma isolada. A nosso ver, o interdiscurso é a constituição de um discurso em relação a outro. Ou seja, trata-se de um conjunto de ideias e de valores organizados em um texto que dialogam implícita ou explicitamente com outros textos. Portanto, ao tomar por base alguns trechos e palavras de modo não articulado, o documento não evidenciaria a relação interdiscursiva entre um texto e outro. Ao contrário, o que se percebe é que esses verbos e essas frases são utilizados como justificativa para um outro tipo de ensino, isto é, o ensino da escrita científica e a identificação dessa escrita, baseando-se em outros textos, como os da esfera do literário. Ao final das atividades, é pedido ao aluno a escrita de um percurso metodológico:



TOME NOTA!

Viu quantas etapas envolvem um processo de pesquisa? Mesmo considerando o fato de que o romance de Mary Shelley seja uma ficção, em um pequeno trecho, conseguimos observar alguns aspectos importantes que – até os dias de hoje – têm sido utilizados para os importantes centros de pesquisa de nosso país e do mundo. Anote aí:



Ilustração: freepik.com

Atenção!

É necessário que, em todas as etapas, você **registre cada momento da investigação**.

1. Toda pesquisa está ligada a um **tema**;
2. As pesquisas partem de uma **questão-problema**, que deve ser formulada seguindo critérios importantes, pois precisa:
 - ser clara.
 - levar em conta a discussão de um problema real da sociedade.
 - ser respondida e, por isso, não pode estar no âmbito do “impossível”.
 - ser redigida de modo direto, sem muitas explicações.
3. Diante da questão-problema, é ideal que se tenha respostas, ou seja, suposições fundamentadas. Falamos das **hipóteses** que, ao final da pesquisa, podem ser confirmadas ou não.
4. Na atualidade, muitas pesquisas já foram realizadas e, por isso, podemos **buscar referências importantes** que podem nos auxiliar a fundamentar nossa pesquisa. Neste momento, uma boa pesquisa bibliográfica ajuda a entender o que já foi feito.
5. A **metodologia** está ligada ao modo como a pesquisa será realizada. Pode-se investir em diversos instrumentos, de acordo com as necessidades da investigação: experimentos, entrevistas, aplicação de questionários (impressos ou on-line), observação etc.
6. Ao passar por todas as etapas anteriores, o(a) pesquisador(a) pode **ir a campo**, como se costuma dizer. Em outras palavras, pode-se testar, verificar, analisar ou – mesmo – aplicar aquilo que planejou.
7. Quando retorna do momento do “campo”, o(a) pesquisador(a) pode **analisar dados, descartar outros, propor, elaborar protótipos ou projetos, confrontar hipóteses** etc.
8. Finalmente, chega-se ao **resultado final da pesquisa**, em que o(a) pesquisador(a) apresenta os resultados e o seu posicionamento diante da questão-problema, encaminhando algumas considerações finais, isto é, os resultados possíveis desse caminho percorrido até aqui.
9. Depois de todo esse processo, é **imprescindível que o(a) pesquisador(a) torne pública essa pesquisa**. Mas, para isso, deve tomar alguns cuidados.
10. Assim, ficará fácil de **apresentar um resultado final**, que pode se dar de várias maneiras: por meio de relatórios escritos (monografias, dissertações ou teses); de pôsteres; de comunicações orais (relato oral de pesquisa, exposição oral, palestras etc.); de mídias (documentários, curta-metragem, animação, filmes, revistas, jornais, livros); de artigos científicos ou de artigos de divulgação científica.

Figura 31. *Proposta de atividade para a escrita de um percurso metodológico*. Língua Portuguesa, 9º ano – livro do professor. Volume 1. São Paulo: SME/COPED, 2018d, p. 16.

Da mesma maneira, além da escrita, os estudantes precisam “relatar oralmente um estudo”. É proposta uma atividade em grupo na qual os estudantes teriam de selecionar uma temática e pesquisar sobre ela:

- a) Após a leitura do trecho de Frankenstein, certamente você ficou com muitas curiosidades, assim como a personagem Victor tinha muitas questões a respeito da vida. Aliás, é a curiosidade que nos move para a pesquisa, seja ela científica ou não. Em grupo, você e os(as) colegas serão desafiados a relatar oralmente um estudo. Primeiro, é necessário que vocês definam, com o(a) professor(a), o tema pelo qual seu grupo ficará como responsável. Há 6 possibilidades temáticas e, por isso, a distribuição de integrantes nos grupos deve ser bem equilibrada:

Grupo	Possibilidades temáticas
1	Gêneros literários: romance, novela, conto
2	Literatura fantástica e/ou gótica
3	Biografia de Mary Shelley
4	Versões e traduções de Frankenstein na literatura
5	Versões de Frankenstein no cinema
6	Versões de Frankenstein nos quadrinhos

Figura 32. *Proposta de pesquisa relacionando o romance Frankenstein com outros gêneros.* Língua Portuguesa, 9º ano – livro do professor. Volume 1. São Paulo: SME/COPED, 2018d, p. 17.

Após a escolha da temática, cada grupo deve organizar sua pesquisa de acordo com as “questões-problemas” propostas na atividade:

- b) Após essas definições organizacionais, é necessário que você, juntamente com seu grupo, observe estas questões-problemas que podem orientar a pesquisa:

Grupo	Possibilidades temáticas e perguntas norteadoras para a pesquisa de estudo
1	<p>Gêneros literários: romance, novela e conto</p> <p>O que são os gêneros literários?</p> <p>O que é um romance?</p> <p>Quais as diferenças entre romance, novela e conto?</p> <p>Outras: _____</p> <p>_____</p>

2	<p>Literatura fantástica e/ou gótica O que é uma literatura fantástica e/ou gótica? O que a caracteriza? Há alguns autores que podem ser citados como exemplo desse tipo de literatura? Outras: _____ _____</p>
3	<p>Biografia de Mary Shelley Quem foi Mary Shelley? Que fatos relevantes são necessários para falar de sua vida? Há outras obras que tenham sido escritas por ela? Quais? Qual sua importância para o cenário mundial da literatura? Outras: _____ _____</p>
4	<p>Versões e traduções de Frankenstein na literatura Que outras traduções estão disponíveis a partir da obra de Mary Shelley? A que públicos essas versões pretendem atingir? Há alguma versão mais recente? Há alguma obra dessa autora em nossa Sala de Leitura? Outras: _____ _____</p>
5	<p>Versões de Frankenstein no cinema ou na TV Há filmes de ficção que retrataram a obra de Mary Shelley? Quais são? Há documentários? Quais são? Quem os produziu? Onde foram produzidos? Quando foram produzidos? Há críticas sobre o filme? Você teve acesso a algum deles? Pode contar como foi? Outras: _____ _____</p>
6	<p>Versões de Frankenstein para os quadrinhos Há versões da obra de Mary Shelley para os quadrinhos? Quais são? Quem os produziu? Fale de quem fez a adaptação textual e de quem ilustrou. Você teve acesso a algum deles? Pode contar como foi? Há alguma adaptação em quadrinhos, dessa obra, em nossa Sala de Leitura? Outras: _____ _____</p>

Figura 33. *Organização das “questões-problemas”*. Língua Portuguesa, 9º ano – livro do professor. Volume 1. São Paulo: SME/COPED, 2018d, pp. 17-18.

Segundo o material, a leitura do capítulo da obra de Mary Shelley recontada por Ruy Castro sugere inúmeras possibilidades de estudo. A proposta da atividade acima é introduzir um tempo de articulação entre o discurso literário e o discurso científico “com vistas de garantir a produção de relato oral de estudos” (SÃO PAULO, 2018d p. 17). As seis questões-problemas do exercício foram selecionadas por se relacionarem ao texto lido, ou seja, o capítulo de *Frankenstein*, e por estarem mais

próximas da proposta de relato oral. Em outras palavras, o exercício sugere questões que se relacionam ao texto lido, mas que precisariam ser discutidas oralmente por meio de uma pesquisa planejada, pois, para essa série, é necessário o trabalho com textos orais. Além disso, é esperado que os estudantes façam uma pesquisa, indicando os seus procedimentos, tais como fontes pesquisadas, anotações e grifos nos textos. Ou seja, uma atividade extensa com uma finalidade: saber fazer uma pesquisa e apresentá-la oralmente. Desse modo, compreende-se que o romance recontado por Ruy Castro estaria servindo de “exemplo” para a elaboração metodológica de uma pesquisa:

Atividade 5

Sobre a questão “a”

Depois da leitura e da discussão acerca do trecho de Frankenstein, a atividade 5 introduz um tempo para articular o discurso literário e o científico com vistas a garantir a **produção de relato oral de estudos**. A leitura do texto de Mary Shelley, recontado por Ruy Castro, sugere inúmeras possibilidades de estudo. No entanto, selecionamos 6 daquelas que consideramos estarem mais próximas do tema, do texto a ser trabalhado (**relato oral de estudos**) e do texto lido. Assim, se você, professor(a), quiser considerar outros aspectos, pode alterar a proposta, sem deixar de lado as duas primeiras possibilidades temáticas, pois os estudos decorrentes delas pautarão uma atividade posterior. O importante é que o(a) estudante compreenda

que a definição de um **tema menos abrangente** é o primeiro passo para se garantir um bom **relato oral de estudos**. Os 6 temas foram pensados, considerando um número de – no máximo – 5 estudantes em um grupo. Portanto, em uma turma com – mais ou menos – 35 pessoas, pode-se pensar nessa divisão, sem, é claro, desconsiderar a possibilidade de adequação.

Sobre a questão “b”

Além disso, sempre que se define um tema para estudos, é necessário pensar na questão que orientará uma pesquisa destinada a essa finalidade. Sugerimos que siga as que propusemos, mas pode seguir outras criadas pela turma. O objetivo é que se compreenda a função de uma pergunta-problema para a orientação de um estudo mais preciso.

Figura 34. *Orientações para as atividades com gêneros literários*. Língua Portuguesa, 9º ano – livro do professor. Volume 1. São Paulo: SME/COPED, 2018d, p. 17.

Atividade 5

Sobre a questão “d”

Depois de haver planejado as fontes que serão pesquisadas, é preciso que os(as) estudantes recuperem as questões norteadoras e que indiquem respostas possíveis para elas, com base nas fontes pesquisadas. Por exemplo, se a pergunta era “O que é um romance?”, minimamente, na pesquisa, eles(as) devem apontar características desse gênero: extensão, conflitos, comparação em relação a outros gêneros literários menores etc. Além disso, é imprescindível que todas as fontes consultadas sejam indicadas. Caso não caibam as anotações nos quadros das páginas 18 e 19, recomenda-se que sejam utilizados outros portadores (impressos ou digitais). Procedimentos de leitura, como grifar, anotar, copiar são requeridos para esta atividade.

Figura 35. *Orientações para as atividades com os gêneros literários*. Língua Portuguesa, 9º ano – livro do professor. Volume 1. São Paulo: SME/COPED, 2018d, p. 20.

Alguns dos objetivos para esse exercício são:

Atividade 5

- e) (EF09LP14) Relatar, oralmente, o andamento de estudos e/ou pesquisas que estão sendo desenvolvidos, apresentando facilidades e dificuldades encontradas, além de solicitar comentários aos colegas e orientação ao professor;
- (EFCAUTLP37) Identificar as características do contexto de produção do texto que será elaborado (finalidade da fala, interlocutor, gênero, etc.), utilizando-as para tomar decisões no processo de produção e para pesquisar o conteúdo temático do texto que será apresentado/discutido;
- (EFCAUTLP38) Planejar a fala considerando a situação comunicativa; o conteúdo temático; organizando esquemas, notas, roteiros, etc. que possam apoiar a produção oral, utilizando apresentações com slides multimodais, exibição de fotografias, vídeos, depoimentos ao vivo, entre outros recursos.

Figura 36. *Objetivos para as atividades com gêneros literários*. Língua Portuguesa, 9º ano – livro do professor. Volume 1. São Paulo: SME/COPED, 2018d, p. 22.

Portanto, compreendemos que o espaço do texto literário no caderno não estaria relacionado à sua função poética, mas sim a valores externos ao texto; nesse exemplo, o trecho do romance sobre a criação de Frankenstein serviria como modelo para atividades de elaboração de pesquisa pelos alunos. Mais adiante no caderno, há outra atividade relacionada a contos literários. Como objetivo dessas atividades, os alunos precisam ler crônicas e contos literários diversos com o intuito de identificar sua organização interna e marcas linguísticas e de estilo e as leituras previamente feitas a fim de comparar os diferentes tipos de gêneros e aprofundar nas questões relativas ao tema.

Atividade 4

- (EF09LP01) Ler contos literários diversos (fantásticos, psicológicos, de mistério, policiais, de ficção científica, noir, entre outros) e crônicas, identificando a especificidade de sua organização interna, marcas linguísticas e de estilo;
- (EFCAUTLP01) Realizar antecipações a respeito do conteúdo do texto, utilizando o repertório pessoal de conhecimento sobre o tema/assunto, gênero, autor, época de produção, conteúdo e tipo de linguagem empregada no título, portador e veículo de publicação, verificando ao longo da leitura se as antecipações realizadas se confirmaram ou não;
- (EFCAUTLP03) Inferir informações a partir do texto (inferência local) ou de conhecimento prévio do assunto (inferência global), a depender da complexidade do texto/gênero selecionado.

Atividade 5

- a) (EF09LP06) Articular a uma leitura inicial textos complementares previamente estudados – ainda que sejam de gêneros distintos do inicial –, que permitam o aprofundamento nas questões relativas ao tema, identificando os valores éticos, estéticos, afetivos e políticos nele veiculados, para posicionar-se criticamente.

Figura 37. *Objetivos para as atividades com gêneros literários*. Língua Portuguesa, 9º ano – livro do professor. Volume 1. São Paulo: SME/COPED, 2018d, p. 43.

Para as atividades 4 e 5, seleciona-se um conto para a leitura. O conto “O herói que não retorna”, de Batista Lima, narra a história de um coveiro de uma cidadezinha no interior que saqueava as covas dos recém enterrados à procura de joias ou dentes de ouro. Certa vez, ao saber da morte da filha de um fazendeiro muito rico, o tal coveiro, ao final do dia, foi logo desenterrando a moça para saquear os seus anéis e colares de ouro. Contudo, ao desenterrá-la, depara-se com a menina acordada. Em um pulo desesperado, o coveiro foge da cidade e não retorna mais. A menina, portadora de catalepsia, e muito feliz por estar viva, espera o retorno de seu salvador, porém seu pai, o fazendeiro, aguarda ansiosamente o retorno do coveiro com uma cela preparada.

As atividades que se seguem após essa narrativa pedem que o aluno seja capaz de articular o enredo do conto com o do romance *Frankenstein*. Nesse cotejo, os estudantes são levados a identificar as similaridades e as diferenças entre as personagens principais das duas narrativas e precisam julgar o comportamento do coveiro e relacioná-lo com a falta de ética na pesquisa:

5 Apesar de não se tratar de um enredo com pesquisa, as atitudes de Gerônimo são, ao mesmo tempo, similares e diferentes às de Victor Frankenstein.

a) Em que medida elas são parecidas? Explique.

As ações das personagens Gerônimo e Victor Frankenstein aproximam-se à medida que os dois, conforme consta no enredo dos contos, violavam túmulos.

b) Em que medida elas são diferentes? Explique.

Gerônimo violava túmulos para roubar pertences valiosos dos defuntos, ao passo que Victor Frankenstein estava interessado em pesquisa.

c) A falta de ética é uma realidade que não está só na pesquisa, mas nas relações pessoais e profissionais. Gerônimo era um profissional ético? Por quê?

Resposta pessoal


Figura 38. *Atividade de cotejo entre textos*. Língua Portuguesa, 9º ano – livro do professor. Volume 1. São Paulo: SME/COPED, 2018d, pp. 43-44.

Cabe lembrar que, para essa série, a temática estudada é a da pesquisa científica. Desse modo, o estudante, para essa questão em específico, precisaria julgar o comportamento do coveiro com a ética nas relações profissionais e na pesquisa. Ou seja, no que se refere às relações profissionais, os alunos teriam de pré-estabelecer um caráter para a personagem.

Compreendemos que questões desse tipo podem inibir um julgamento pessoal da narrativa por parte do leitor, pois essas perguntas pré-conceberiam um julgamento das relações sociais apresentadas nas histórias. A nosso ver, tais tipos de perguntas direcionam o olhar do aluno a outros aspectos não internos ao texto, mas sim externos a ele, no caso os problemas relacionados à pesquisa científica. Portanto, o trabalho com o texto literário no caderno não seria realizado visando a uma função estética de fruição e reflexiva sobre o conto.

No caso do conto “O herói que não retorna”, os elementos presentes são a sátira e a ironia. O próprio título do conto tem um tom satírico, irônico e cômico. O coveiro, então, seria o “herói” que fugiu? Ele seria um herói e um fugitivo? Essa ambivalência entre herói e saqueador, em tom irônico, pode proporcionar e instigar uma relação reflexiva dos estudantes sobre o texto, tomando-se ele como peça central para a averiguação das relações de sentidos.

Entretanto, percebe-se no material que o conto seria uma espécie de “gancho” para uma discussão sobre ética ou, melhor dizendo, sobre “como ser um cidadão ético”:



g) Para você, o que é ser um cidadão ético?

Resposta pessoal

Figura 39. *Questão relacionando a ética e o conto “O herói que não retorna”*. Língua Portuguesa, 9º ano – livro do professor. Volume 1. São Paulo: SME/COPED, 2018d, p. 45

A condição da doença (catalepsia) da personagem filha do fazendeiro, segundo a orientação dada ao professor, seria alvo de estudo e serviria para intensificar as diferenças entre o texto literário e outros textos, por exemplo os de divulgação científica:

Na seção PARA SABER MAIS, você pode explorar uma leitura colaborativa, a fim de expandir o conhecimento a respeito do que é catalepsia, a doença que acomete a protagonista no conto “O herói que não retorna”. Nesse momento, é importante levantar uma discussão que sugira a compreensão de diferenças do texto literário (conto) e de divulgação científica (verbete).



Leia este artigo do professor José Sérgio Carvalho, da Faculdade de Educação da USP:
CARVALHO, José Sérgio. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? *Pro-posições*, v. 13, n. 3 (39), set./dez. 2002. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2166/39-artigos-carvalhojs.pdf>. Acesso em 28 jan.2018.

Figura 40. *Orientação para a compreensão das diferenças entre texto literário e divulgação científica*. Língua Portuguesa, 9º ano – livro do professor. Volume 1. São Paulo: SME/COPED, 2018d, p. 45

Na segunda unidade, “Quem lê muitos contos, escreve minicontos”, as sequências de atividades retomam alguns dos aspectos fundamentais do gênero conto e do “miniconto” e o fio condutor são as discussões científicas. Segundo o caderno:

As nanotecnologias abrem espaço para pensar o lugar do miniconto como uma novidade dos dias atuais que revela um trabalho árduo com a linguagem, seja para leitura ou – como queremos – para sua produção (SÃO PAULO, 2018d, p. 67).

Ainda nessa unidade, o mote temático continua sendo o da pesquisa científica. Os estudantes, como atividade de produção textual, terão de ler e escrever contos. Nessa proposta, o material sugere que o trabalho com a leitura e a escrita de textos literários na escola “são atividades importantes, mas alguns aspectos precisam ser levados em consideração” (SÃO PAULO, 2018d, p. 67). Dessas tais considerações, o material estipula duas. A primeira diz respeito à cautela que os professores precisam ter referente à produção e à recepção da literatura na escola, pois

[...] a produção e a recepção de literatura na escola têm – como finalidade ulterior – o trabalho com conteúdos estritamente humanos, isto é, não se pretende formar o autor literário, tal como é esse sujeito nos moldes editoriais, mas garantir espaço e voz para o (re)conhecimento da linguagem literária como um bem simbólico que se mostra, em certa medida, distante de algumas realidades sociais (SÃO PAULO, 2018d, p. 67).

A segunda consideração refere-se à função social do texto literário e ao cuidado em criar momentos e espaços para que a literatura se torne a “peça-chave” nas aulas. Nesse sentido, o caderno sugere que o diálogo com o professor orientador da sala de leitura pode ser “bem-vindo”:

O segundo cuidado é que o texto literário tem uma função social e *que sua transposição didática precisa ser* – rigorosamente – controlada, sob o risco de tornarmos esse bem cultural em uma atividade enfadonha e completamente desconectada do mundo além-muro das escolas. Assim, procuramos apresentar os textos, em sua maioria, de maneira integral e, ao mesmo tempo, aproveitamos para encorajar você, professor(a), a criar momentos e espaços para que o livro e, conseqüentemente, a literatura tornem-se peças-chave em suas aulas. Para isso, um diálogo com o(a) Professor(a) Orientador(a) de Sala de Leitura será sempre bem-vindo (SÃO PAULO, 2018d, p. 67; *italico nosso*).

Entre essas considerações, compreendemos haver duas questões para se refletir no que se refere ao espaço da literatura nos materiais. A primeira é que o trabalho com a literatura no material se relacionaria ao seu conteúdo social, ou seja, ao estudo de alguns aspectos sociais proporcionados por alguns textos selecionados. Desse modo, entende-se que, embora haja menção sobre a preocupação do reconhecimento da linguagem literária, as atividades anteriormente analisadas não necessariamente levam em consideração esse reconhecimento. Ao contrário, algumas atividades se utilizam do conteúdo do texto relacionando-os a outros aspectos que não o literário. Em outros termos, o conteúdo se sobressai à forma, ou seja, a maneira pela qual a configuração do texto se dá por meio da linguagem.

O segundo ponto refere-se à “transposição didática do texto literário” (SÃO PAULO, 2018d p. 67). Percebe-se que o texto literário em sala de aula seria aquele em diálogo com o estudo de questões sociais, ou seja, o estudo do conteúdo do texto literário em comparação a outros aspectos exteriores a ele. Por exemplo, o caráter da personagem do conto sendo comparada à ética nas relações profissionais. Desse modo, os momentos de engajamento com a leitura e com o espaço do livro se dariam em salas de leitura, uma vez que tanto o material quanto a sala de aula seriam os lugares para o aprendizado e o estudo, não sendo, portanto, espaços que cederiam momentos para a experiência leitora. No entanto, para além do trabalho esporádico das salas de leitura, compreende-se que os gêneros literários devam estar presentes nos materiais e, conseqüentemente, nas salas de aulas com maior abertura para o olhar e para a leitura do texto, havendo, assim, um menor condicionamento e uso do texto literário como gatilho em relação a outros aspectos.

Quando investigado o lugar da poesia nos cadernos do 9º ano percebe-se que o trabalho e a escrita em versos não integram as atividades e nem o objetivo do campo literário nas duas unidades do caderno. Pressupõe-se, portanto, que o trabalho com os poemas seja realizado à parte, como um projeto adjacente aos conteúdos estudados no caderno, seguindo o critério individual de cada professor ou professora. Notam-se com isso duas características dos documentos brasileiros na concepção do literário e no espaço da poesia nas últimas séries do ensino fundamental:

1. A literatura integra a área de Linguagens juntamente com outros componentes como a Língua. Os gêneros literários não são abordados por meio de uma análise estética e de leitura literária, mas sim por um viés analítico-textual em que os alunos identificam as marcas do texto e aprendem sobre os tipos de gêneros textuais. Nesse aspecto, os alunos se distanciam da leitura literária, ou seja, da integração entre leitor e texto. A formação que se almeja na escola com relação à aprendizagem dos gêneros literários seria aquela de “saber” e “conhecer” esses textos contrapondo-se à ideia de uma formação literária, a qual defendemos.

2. Os poemas não são efetivamente trabalhados nas séries finais do ensino fundamental. Sua abordagem se dá por meio da revisão. Pressupõe-se que o aluno já tenha familiaridade por conta do trabalho com poemas nas séries anteriores. Logo, os alunos *aprendem sobre* os poemas, como sua estrutura (rimas, versos e estrofes). Tal aprendizado se dá como projeto adjacente ao currículo escolar, sendo

o trabalho com a poesia uma opção para o professor ou a instituição. Da mesma forma, os estudantes *aprendem sobre* os gêneros literários os relacionando a temas sociais e interdisciplinares. A literatura torna-se *ponte* para um saber ao invés de *fonte* para uma vivência e experiência subjetiva.

Nesse sentido, ao afirmarmos a literatura como fonte de experiências subjetivas, concordamos com Regina Zilberman (2009, p. 33) ao afirmar que a leitura, além de ser uma ação de convívio com a linguagem e de interpretação dos significados ocultos que o texto literário suscita, também proporciona ao seu leitor vivências e possibilidades de imaginação, pois:

Sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada; ao contrário, sua estrutura marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e das figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche essas lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo escritor. Desse modo, à tarefa de deciframento, implanta-se outra: a de preenchimento, executada particularmente por cada leitor imiscuindo suas vivências e imaginação (ZILBERMAN, 2009, p. 33).

Porém, quando a perspectiva da leitura se converte em uma transmissão de saberes, reduzem-se as chances de possibilidades de interpretação do sujeito junto ao texto. Essas interpretações podem permitir a intervenção do leitor nos vazios do texto, dando “vida ao seu mundo formulado” e ao cultivo de sua imaginação. Desse modo, o direcionamento para o trabalho com o poema em sala de aula não deve ser protocolar, de forma que a voz institucional valide a leitura e o contato com o poema. É preciso que o ensino da poesia seja feito através do vínculo e do contato do leitor com os poemas.

Sabemos que determinados poemas podem envolver seus leitores além das articulações entre palavras; alguns poemas contêm imagens e símbolos e possibilitam o jogo de voz, de corpo e de sensibilidade com a linguagem. São esses aspectos que podem integrar o preparo de uma atividade. Permitir que as manifestações dos alunos sejam articuladas no momento da leitura, como suas vozes e as dimensões corporais de interpretação, também é fator que permite a fruição no contato com os textos.

4.3 Como lidar com as tensões entre a literatura e o ensino?

Os livros e suas histórias não precisam ter necessariamente um caráter utilitário, pragmático. As histórias não devem ceder lugar a uma cultura escolar na

qual o condicionamento da escolarização leve a uma interpretação rasa do texto. Como afirmou Antonio Candido em seu célebre ensaio sobre literatura e sociedade, a prosa ou um poema podem exprimir certos aspectos da realidade, contextos históricos ou críticas sociais, porém o condicionamento social ou escolar não devem ser a chave de compreensão ou agentes da estrutura interna do texto. Em outras palavras, a compreensão do enredo, da temática, das personagens e das características de época não são os fatores-chave da composição artística do texto literário. Para Candido, conseguimos entender um texto ou obra

[...] fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo (CANDIDO, 2011, pp. 13-14).

Assim, os fatores externos servem “de veículo para conduzir a corrente criadora” (CANDIDO, 2011, p. 15), sendo o interno ao texto condizente ao seu valor estético e literário. No que se refere a esse valor literário em relação à formação de leitores, Gregorin Filho diz:

Mais do que entender as escolas literárias e seus principais representantes, diferenças específicas entre um gênero e outro, forma-se um leitor a partir das relações que ele consegue estabelecer por meio do diálogo de uma obra com outras, do mesmo tempo ou de tempos diferentes; da obra literária com outros gêneros discursivos; da época de enunciação da obra em questão com outros tempos, com outros homens, com outras sociedades (GREGORIN FILHO, 2009, p. 68).

Devemos pensar que a escola possibilita o primeiro contato das crianças e dos jovens com a literatura e seus demais subgêneros; entretanto, esse conhecimento não deve ser posto em função de atividades. O discurso pedagógico e o processo de escolarização – a organização escolar, as práticas cotidianas e a divisão de conteúdo – causam tensões entre esse sistema e a literatura e entre o tempo e o espaço da leitura na escola e na construção de leitores. Esses fatores podem não permitir ao sujeito estabelecer relações dialógicas com outras obras, outras épocas ou outros gêneros.

Em algumas ocasiões, o espaço da literatura na escola se torna até mesmo “desprezado”, especialmente por adolescentes, pois nessas séries a leitura de textos literários *serve para aprender* algo. Ler as obras “obrigatórias” para o vestibular; ler um livro tendo como o objetivo final uma prova; ou recitar um poema em feiras

literárias são artifícios que dificultam o *querer* ler sem nenhuma cobrança externa. Ao cultivar o distanciamento dos leitores, a escola tende a desconstruir o efeito que a obra pode exercer sob eles. Dessa forma, o ato de ler que pede algo em troca não desperta a sensibilidade e o afeto do leitor com o texto. A escola, ao formar indivíduos *aptos* a ler e a escrever, não os tornam necessariamente *sensíveis* à arte literária ou formam um leitor literário.

O jovem pode formar a capacidade da leitura por meio da formação escolar desde o letramento, mas se ele tiver de ler porque *precisa* ler, dificilmente conseguirá estimular a sensibilidade que um texto pode ser capaz de lhe proporcionar. Precisamos pensar que parte do processo de leitura não deve se submeter somente às faculdades cognitivas do ser humano, mas também aos seus sentimentos e às suas emoções. É nesse aspecto que surge, portanto, a figura do professor, não em uma posição de poder, mas como um facilitador auxiliando os alunos nas escolhas literárias e nas discussões de leituras e atentando-se às transformações culturais e às leis vigentes. Ainda, por mais que existam orientações para o trabalho nas salas de leitura (espaços que cedem momentos de leitura integral das obras), é preciso que essas indicações possam ocorrer de maneira frequente, e não esporádica ou opcional, como sugerido nos materiais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante nosso percurso, investigamos o forte laço entre a literatura infantil e o ensino e procuramos as especificidades e as características do gênero poético no contexto escolar brasileiro e nos materiais escolares da rede pública da cidade de São Paulo. Vimos que a valorização da educação teve espaço ativo na sociedade burguesa que emergia em plena Europa entre os séculos XVIII e XIX, e que a escola se encarregou de preparar a criança para o convívio social, transmitindo os modelos e ensinamentos condizentes aos ideários de cada sociedade.

O sujeito-criança passou a ser não mais aquele que compartilhava dos mesmos espaços sociais, mas sim um sujeito em formação, que precisaria de cuidados especiais em relação à sua formação física, intelectual e cívica, a fim de que pudessem se preparar para a vida adulta. A concepção de infância surge durante esse processo. A infância passou a ser uma criação social e idealizada, um período diferenciado da vida, de dependência econômica e intelectual, no qual o sujeito passa por um processo de formação. A literatura escrita para esses sujeitos, em seu início, não foi aquela em função do seu leitor e do imaginário dele, mas sim aquela concebida como um suporte e um recurso para a formação das crianças seguindo os preceitos e os valores de um determinado tipo de infância, época e sociedade.

No Brasil, o início da literatura infantil se deu por meio de escassas traduções de clássicos europeus e por publicações de livros de leitura escolar escritos por precursores da literatura infantil, muitos dos quais eram professores na época. Dessa maneira, a configuração da literatura infantil brasileira se deu em consonância com a pedagogia e a didatização da escola. Durante a Primeira República, houve um forte intuito de nacionalização e da formação de um povo brasileiro. Nesse aspecto, a poesia se tornou uma grande aliada da instituição escolar para a formação dos futuros patriotas, como verificado nos versos dos poemas de Olavo Bilac e de Zalina Rolim.

Com as transformações do tempo, muitos trabalhos passaram a questionar a apropriação da literatura infantil pela instituição escolar e os seus específicos fins. Pesquisadores e estudiosos começaram a aflorar no estudo da literatura infantil, fazendo com que a capa protetora da escola fosse descoberta para apresentar as verdadeiras potencialidades da arte literária na formação de crianças e de jovens leitores. A literatura infantil e juvenil de hoje não é mais aquela do século XIX, que tinha um vínculo moral e cívico. Entretanto, percebemos que pouco mudou no entorno

escolar. A escola continua sendo a principal aliada para a transmissão de ideias e valores sociais de uma determinada sociedade.

Observamos que o espaço da arte literária nos documentos escolares segue as propostas de temáticas contemporâneas e se insere na área de linguagens juntamente com o componente de língua portuguesa. A literatura nos materiais integra outras formas de linguagens e de expressão, estando mais próxima às análises linguísticas do que à fruição estética e à formação de um leitor. Nesse sentido, entende-se que essa junção diminui a potencialidade do trabalho de leitura dos gêneros literários, fazendo com que a abordagem do gênero literário se torne rasa e superficial para a formação leitora. Ainda, as diferentes atividades com os textos literários nos materiais estariam sob a ótica da análise do seu conteúdo.

Os estudantes saem da escola sabendo diferenciar um conto de uma crônica, um soneto de um haicai, ou um romance gótico de uma notícia de jornal, e diferenciar os tipos de discurso e as marcas de linguagens que configuram esses textos para que sejam aptos a produzi-los. Tudo isso porque aprendem a articular as informações nos textos por meio de atividades de análise que exigem um conhecimento mais específico da organização interna do texto, como as marcas linguísticas e de estilo, bem como a temática que o texto traz, às vezes correlacionando essa temática com outros aspectos do entorno social.

Ao observarmos a literatura nos exercícios constantes dos materiais dos alunos percebemos que o uso dos textos literários se dá como justificado na proposta de interdisciplinaridade do currículo. Entretanto, o diálogo com outras áreas do saber não se faz de modo interacional, mas sim de maneira com que os textos literários sirvam de subterfúgio para demais atividades. Assim, o aluno é direcionado a observar, na leitura de fragmentos de textos literários, aspectos que servirão de contexto ou ponte para uma unidade temática e atividade.

Os momentos de leitura integral e, portanto, a oportunidade de contato intenso entre o leitor e a obra ficariam relegados às idas as salas e aos espaços de leitura. No entanto, esses momentos, como observado, não são frequentes. Os momentos das salas e de espaços de leitura, segundo os materiais analisados, são atividades opcionais ao trabalho conjunto dos textos literários nos livros didáticos.

Não se faz menção nos documentos à formação pela arte, aquela que desenvolve uma relação íntima de afinidade e de gosto pela leitura. A escola, portanto, continua a assumir o seu modo pragmático de ensino, porém esse pragmatismo, conforme propostos nos materiais, não se adapta mais às possíveis abordagens do texto literário em sala de aula, por exemplo a abordagem de leitura literária ou formação literária, a qual tentamos expor neste trabalho.

Nessa abordagem, ao invés de a literatura ser apenas uma entre tantas linguagens e ponte para a contextualização temática e de aspectos sociais, a literatura é estudada e seus textos são lidos de forma integral, de maneira que a cada leitura realizada os estudantes possam compartilhar suas experiências e se posicionar de maneira crítica em atividades conduzidas por um facilitador, ou seja, o professor, que também é um agente leitor. Portanto, a formação pela arte. Nesse sentido, é importante pensar sobre um espaço de formação literária na escola. As tensões entre a literatura e a escola estão, portanto, no *modo* e na *forma* com que a literatura se “molda” ao ser apresentada nos materiais escolares.

Porém, não apenas o *modo* como a literatura se relaciona ao ensino, mas também outros fatores podem causar conflitos entre a literatura infantil e juvenil e o seu público leitor. Um desses fatores é a grande quantidade de livros, considerados literários, que acabam sendo feitos “sob encomenda” e se configurando conforme as prescrições curriculares ou as ideais políticas de uma determinada época e gestão governamental. Nesse sentido, muitas das editoras de literatura infantil e juvenil seguem os preceitos constantes de documentos curriculares, uma vez que um dos mercados mais lucrativos para elas são os programas governamentais de livros e a escola.

Com o novo currículo nacional, algumas editoras têm publicado livros que relacionam suas temáticas às da BNCC. Desse modo, os leitores mirim e jovem acabam ficando de uma maneira ou de outra “presos” aos aspectos e valores considerados relevantes para sua formação. Esses valores e preceitos não estão relacionados muitas vezes ao seu imaginário, mas sim estão vinculados às ideias de convívio de um cidadão em sociedade.

Dessa maneira, as tensões estão nas medidas, preceitos e critérios escolares ou editoriais que atacam a literatura de todos os lados até que ela chegue a ser um mísero aspecto sem potencialidade para o leitor. Nesse sentido, a potência da

literatura como representação artística da sociedade vai se perdendo. Entretanto, ao mesmo tempo que ela é adaptada a uma fôrma, sabe-se que ela é também um fator essencial na formação leitora e humana.

A escola, ao determinar aprendizagens que buscam o domínio técnico dos textos literários, estaria abandonando a potencialidade que muitas obras literárias possuem, isto é, o potencial que esses textos têm de cooperar com a transformação humana. Como incentivar uma leitura que proporcione experiências diversas quando o que se estabelece é um caráter utilitário com o texto e se esquece de seu leitor? Há muito ainda que ser discutido sobre esse assunto; entretanto, este é um dos questionamentos que nós, professores, devemos nos fazer ao nos depararmos com tais tipos de prescrições para a literatura e com a sua tipologia de leitura nos documentos curriculares e nos materiais dos alunos.

Como professores, sabemos que a leitura é um componente básico das aulas de português. Por sua vez, no decorrer das séries, os alunos vão tendo contato com diferentes gêneros literários, incluindo o gênero poético. Sabemos que os documentos curriculares apresentam apenas o essencial sobre os gêneros literários e seus registros sem ao menos evocar as possibilidades de sentido que a forma desses textos permite.

O que se observa é uma abordagem vinculada a uma cultura do saber sem respeitar o convívio íntimo que a literatura pode proporcionar ao aluno. Perpetua-se, assim, a fixação de regras de como analisar e reconhecer gêneros literários, excluindo a participação do aluno uma vez que em muitos casos apenas uma interpretação do texto literário é posta em jogo; quando não, a interpretação se vincula ao tema sendo estudado. Assim, aprendem-se os tipos de linguagens e os tipos de gêneros discursivos e literários de modo que o aluno saia da escola com *letramento* nesses textos, mas sem uma formação leitora que viabilize a autonomia dos estudantes em suas interpretações literárias. Do mesmo modo, uma formação que possibilite autonomia nas escolhas de leituras e o “gosto” pela leitura, especialmente, na leitura de poemas.

Para Regina Zilberman (2009, p. 36), quando a literatura ocupa o centro da prática leitora na escola ela é capaz de estimular o enriquecimento pessoal do leitor e, mais além, ela proporciona um ambiente mais democrático e de validação da expressão individual do aluno. Para que o gosto literário seja possível de se construir

no decorrer das séries escolares é preciso levar em consideração o contato do aluno com o texto literário antes dele servir *para* alguma função. Do mesmo modo, é preciso que esse sujeito seja ativo e possa expressar suas opiniões sobre as obras.

A literatura e seus gêneros não devem ser objetos para os quais se requer uma postura imediata de análise, mas antes devem proporcionar uma vivência singular entre o leitor e a obra livre das imposições e das cobranças de uma leitura com alguma finalidade, como nos lembra Tzvetan Todorov (107, p. 23): “a literatura amplia nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo”.

As atividades com os gêneros literários, como apresentadas nos documentos, dificilmente são capazes de despertar o gosto pela leitura, pois as obras literárias e especialmente os poemas se tornam objetos escolares. Nesse sentido, a apropriação do leitor com a obra literária não acontece de maneira fluida. As habilidades de linguagens se situariam superficialmente como decodificação de um texto; assim, ler para quê? Torna-se muito difícil conceber a escola como um local de experiências quando essa experiência se vincula a um processo aprendido de competências e habilidades. É, portanto, essa cultura escolar, a qual enfatiza o formal em detrimento do conteúdo, que muitas vezes explica a insatisfação dos jovens pela leitura.

Se falamos de poesia, a questão se torna ainda mais crítica, pois ela não é algo presente nos documentos e no currículo escolar, ao menos nas unidades analisadas neste trabalho. Percebe-se que nos anos iniciais do ensino fundamental a poesia partilha de grande parte das orientações nos materiais. No entanto, quando se aproxima dos anos finais, ela passa a ser objeto de revisitação com alguma finalidade, como os saraus e as feiras literárias. Não está presente nos cadernos dos alunos e, em consequência, no trabalho em sala de aula. O trabalho com esse gênero na escola acaba assumindo um papel optativo, pois fica a critério do professor ou da professora a abordagem ou não desse gênero. Podemos dizer, nesse sentido, que o trabalho com a poesia se perde nos anos finais. Nos últimos anos, o encurtamento da infância e a falta do entusiasmo com o lúdico, devido à preocupação com as matérias escolares e a cobrança de um “aprender”, resulta em um empobrecimento do contato com a arte das palavras.

No segundo ciclo do ensino fundamental, os jovens perdem gradualmente o contato com a sensibilidade poética por meio de atividades de revisitação, e, assim, deixam de cultivar o “núcleo poético”, esvaziando aquele contato inicial com as

canções e as brincadeiras da infância. É preciso que esse contato seja sempre cultivado e sempre renovado, não para que o jovem se torne um “poeta”, mas para que a sensibilidade e a apreciação da arte integrem a sua formação humana.

O ensino fundamental com nove anos de duração é a etapa mais longa da educação brasileira. Entendemos que é nessa fase que o sujeito percorre uma das mais importantes fases de transformação – a adolescência. Em nossa cultura ocidental, essa etapa de vida marca a transição da infância para a vida adulta mediante mudanças físicas, psicológicas e sociais. Segundo Gregorin Filho, “não é apenas com seus conflitos pessoais, subjetivos, que o indivíduo precisa lidar na etapa da adolescência, mas com a distorção de valores para que ele seja alguém que possua um posicionamento ético na e com a sociedade” (2011, p. 22).

A adolescência passa a ser a fase dos conflitos internos, das experiências pessoais e do desenvolvimento da autoestima como um modo de se adequar e se sentir pertencente a algum grupo, sendo, portanto, necessário um posicionamento social. Compreendemos ser essa fase uma das mais importantes para o contato com a poesia; mas, para que isso seja possível dentro os muros da escola, é necessário um trabalho conjunto que vá além dos currículos escolares. No entanto, para ampliá-lo em nível nacional, são necessárias mudanças nessas instâncias.

A poesia pode ser inútil em um mundo em que os valores não estão no plano do invisível; mas ela é “útil” especialmente para jovens em fase de transformação emocional e de personalidade. A leitura de poemas pode ser propícia em momentos turbulentos, pois a linguagem poética trabalha com emoções. Nesse sentido, quanto mais próximo o contato entre o leitor e os poemas, maior será o gosto por essa leitura. A leitura exige não apenas decodificar os códigos linguísticos e a semântica textual; ela também requer um esforço cognitivo de vasculhar em nossos repertórios e emoções a construção de significados relevantes em cada leitura.

A leitura de uma obra ou de um poema nos leva para além de atos racionais. A leitura de um poema pode então transcender a visão de algo já conhecido, pois estamos o tempo todo reconstruindo e tecendo diferentes significados ao realizar cada leitura. Por isso, a leitura de uma obra ou um poema nos possibilita, em épocas diferentes da vida, entrever diferentes significados e nos conduzem a diferentes imagens. Quando bem selecionada e apresentada aos jovens, é possível que tanto a poesia quanto a ficção estimulem o leitor a reviver uma memória, a se reconectar a

sentimentos esquecidos e a transformar sua percepção de mundo. A experiência poética demanda dos leitores o estar presente no espaço poético e ver como se fosse a primeira vez. A literatura, portanto, não deve estar em função do aprender com alguma determinada incumbência. De maneira contrária, ela convida a explorar a experiência humana que está contida em uma história ou em um verso. É necessário incentivar e averiguar uma educação que seja a favor da arte, na qual a abordagem ultrapasse seu conhecimento formal e chegue até seu receptor. É preciso explorar a simbologia que o gênero poético pode oferecer ao invés de avaliá-la como objeto ou como um veículo de expressão para feiras literárias. Portanto, é preciso ir além do formalismo no ensino para chegar a uma esfera de relação entre texto e leitor, ultrapassando a cultura escolar que se preocupa mais com as ferramentas e as obrigações de ensinar do que com a experiência subjetiva desses sujeitos.

É por meio dessa “construção de si mesmo” que os jovens se tornam leitores – sujeitos capazes de elaborar um lugar afetivo de contato com os textos e expandir suas leituras. Quanto mais seleções de poemas e de leituras fizerem parte do repertório desse aluno, mais comparações e maior a amplitude de seu horizonte de expectativas. Para que essa experiência seja possível de se realizar no ambiente escolar é preciso que os documentos curriculares disponham de orientações específicas para a literatura desvinculando-a da abordagem da língua.

É necessário que tanto professores quanto a comunidade escolar crie e estabeleça o vínculo e o engajamento dos alunos e propicie o lugar da poesia no ambiente escolar. A poesia pode ser o ponto de encontro com as emoções do jovem em fase escolar. Por se tratar de um gênero de manifestação inato ao ser humano, “pertencente a todas as épocas” e de “expressão natural do homem” (PAZ, 1982, p. 83) e que perpassou sociedades antigas fazendo-se presente não apenas nas canções populares, mas também em manifestações artísticas, devemos ter um olhar mais íntimo e valorativo, especialmente ao se tratar da formação de jovens leitores. Contudo, para que o contato da arte poética seja vivenciado na sala de aula é preciso também que haja o “aprender a desaprender”. A poesia deve ultrapassar o objetivo imediato do “ensinar” empregado na escola.

Em uma era de ritmo frenético, em que ninguém tem tempo a perder e em que a corrida desenfreada da produtividade e do “ser útil” atravessa angustiantemente a

vida dos jovens, é preciso buscar percorrer o caminho inverso. Ao ritmo pausado, ao tempo: a poesia. A pausa para o encontro do “eu” consigo mesmo.

Observando os sentidos que a poesia pode nos oferecer, podemos dizer que ela se põe contra o “precisar aprender” algo. A poesia pede um saber reflexivo e contemplativo. Para Moisés (2019, p. 24), “o modo de ver ensinado pela poesia pede a negação, ao menos provisória, do conhecimento enquanto resultado, a fim de privilegiar o próprio ato de ver”. O ato de ver da poesia é aquele como se fosse a primeira vez, ou seja, a contemplação de algo sem o objetivo, em um primeiro momento, de aprender. Desse modo, o ritmo entre a poesia e a escola estaria em descompasso e, portanto, em tensão. Enquanto a instituição escolar é movida a ver “pelo intuito exclusivo e dogmático [...] de confirmar e reforçar o já visto”, a poesia rema contra a maré do conhecido e do pré-determinado. A poesia pede a interseção dos olhares e dos saberes para a formação do ser (MOISÉS, 2019, p. 28), pois não é apenas um caminho que nos constitui como um todo: somos um todo construído por vários saberes. É esse vivenciar com a arte literária que nos proporciona diferentes perspectivas em nossa formação.

O que a escola e os currículos fazem é que os alunos *revejam* o já visto. A poesia atua então no sentido contrário de como se a víssemos pela primeira vez. É essa arte, esse reconstruir de significados que se torna essencial e significativo nessa etapa de formação humana, em que as relações do “eu” com o “mundo” e com o “outro” são formadas. Portanto, a poesia ajuda a criar empatia, mas não apenas ela: a poesia também permite a vivência da participação ativa, concedendo-nos a reflexão sobre “si mesmo”, levando, desse modo, à integração de um “ser” como sujeito em seu meio, tal como a ideia freiriana segundo a qual a integração é um processo ativo transformando um indivíduo em um ser reflexivo.

Por fim, é importante que os professores reflitam sobre os discursos pedagógicos que carregam em sua bagagem e sobre a cultura escolar para que não façam uso de uma literatura como pretexto para outros conhecimentos, especialmente no que se refere aos poemas oferecidos em sala de aula. Faz-se necessário que o professor perceba o que é de pertencimento do ambiente escolar e o que é relacionado ao gênero literário para que não se criem tensões entre os lugares da arte e as atividades de ensino de modo a aniquilar o convívio com a primeira.

A literatura é a arte de representar e interpretar artisticamente o outro, a si mesmo e ao mundo. É, portanto, necessário que o estudante acadêmico, o crítico e o futuro professor se atentem às imposições e concepções que a literatura vem assumindo principalmente nos documentos escolares a fim de sempre estarem ávidos a questioná-las.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, V. T.; CECCANTINI, J. L. (Org.). *Poesia Infantil e Juvenil Brasileira: uma ciranda sem fim*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

AGUIAR, Vera Teixeira; MARTHA, Alice Aurea Penteadó (Orgs.). *Literatura infantil e juvenil: leituras plurais*. 1ªed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

_____. Poesia Infantil e Juvenil na contemporaneidade. In: SILVA, Maurício; NAVAS, Diana; FERREIRA, Elaine Aparecida Galvão Ribeiro (Orgs.). *Produção Literária Juvenil e Infantil Contemporânea: reflexões acerca da pós-modernidade*. São Paulo: BT Acadêmica, 2018. 200pp.

ALVES, José Hélder Pinheiro. *Poesia na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2018.

_____. Contribuição da estilística para o ensino da poesia. **Via Atlântica: Literatura e Educação**, São Paulo, v. 28, n. 28, p. 146-159, dez. 2015. Semestral.

_____. Caminhos da abordagem do poema em sala de aula. **Revista Graphos**, v. 10, n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/4299>. Acesso em: 13 jul. 2021.

ANDRUETTO, Maria Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ARROYO, Leonardo. *Literatura Infantil Brasileira*. São Paulo: Unesp, 2011.

AZEVEDO, Ricardo. *Feito bala perdida*. São Paulo: Ática, 2008.

_____. *Caderno veloz de anotações, poemas e desenhos*. Ilustr. Ricardo Azevedo. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

BORDINI, Maria da Glória. *Poesia infantil*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura. A formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

_____. Poesia Infantil e transitoriedade do leitor. **Via Atlântica: Dossiê: Literatura e Literariedade no universo da criança e do adolescente**, São Paulo, v. 14, n. 14, p. 23-33, dez. 2008. Semestral.

_____. “Pensando a poesia infantil de agora”. In: ZILBERMAN, R. & ROSING, T.M.K (orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, pp. 139-162.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. 8ª edição revista e ampliada. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. Reflexões sobre a arte. São Paulo: Ática, 2004.

BILAC, Olavo. **Poesias infantis**. 1904. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4694>. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: Ministério da Educação (MEC), 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 21, junho, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 21 junho, 2018.

BRASIL. Plano Nacional da Educação (PNE) Lei nº 13.005/2014. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 22, junho, 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: Lei nº 4042 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 01/09/2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>> Acesso em: 01/09/2019.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, DF: Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 01/09/2019.

Caderno da cidade: saberes e aprendizagens: Língua Portuguesa 6ºano – livro do professor. Volume 1. – São Paulo: SME / COPED, 2018.

BRITANNICA, The Editors of Encyclopaedia. **John Newbery**. *Encyclopedia Britannica*, 01/01/2021. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/John-Newbery>. Acesso em: 13/07/2021.

Caderno da cidade: saberes e aprendizagens: Língua Portuguesa 7ºano – livro do professor. Volume 1. – São Paulo: SME / COPED, 2018.

Caderno da cidade: saberes e aprendizagens: Língua Portuguesa 8ºano – livro do professor. Volume 1. – São Paulo: SME / COPED, 2018.

Caderno da cidade: saberes e aprendizagens: Língua Portuguesa 9ºano – livro do professor. Volume 1. – São Paulo: SME / COPED, 2018.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

_____. O direito à literatura. In *Vários Escritos*. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CAMARGO, Luís. *A poesia infantil no Brasil*. 11 fev. 2000. Disponível em: <http://www.blocosonline.com.br/literatura/prosa/artigos/art021.htm>. Acesso em: 13/03/2020.

_____. “A Poesia Infantil No Brasil.” *Revista De Crítica Literária Latino-americana*, vol. 27, no. 53, 2001, pp. 87–94. JSTOR, www.jstor.org/stable/4531150. Acesso: 12 Junho 2021.

CASSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.

CECÍLIA, Meireles. *Ou isto ou Aquilo*. Ilustração: Odilon Moares, São Paulo: Global, 2012.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Quíron, 1985.

_____. *O ensino da literatura*. São Paulo: FTD, 1966.

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino de literatura*. Contexto: São Paulo, 2020.

Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. São Paulo: SME/COPED, 2017, 180p.

DALVI, Ma. Amelia. Drummond a invenção de um poeta nacional pelo livro didático. Vitória: EDUFES, 2011.

DEL PRIORE, Mary. *História das Crianças no Brasil*. 7 ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

EAGLETON, Terry. *How to read a poem*. Oxford: Blackwell, 2007.

FADIMAN, Clifton. "Children's literature". Encyclopedia Britannica, 02/08/2017. Disponível em <<https://www.britannica.com/art/childrens-literature>>. Acesso em 13/04/2021.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de Liberdade*. 45ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. O ensino singular dos gêneros poéticos: reflexões e propostas. São Paulo, 2009. 269 f. Tese (Dissertação de doutorado e Filologia e Língua Portuguesa) apresentado à FFLCH-USP.

GERALDI, João Wanderley. O Ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Curricular Comum. In. Revista *Retratos da escola*, Brasília, v.9, n.17, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/587/661>> Acesso em: 30/03/2020.

GOLDSTEIN, Norma. *Versos, sons, ritmos*. São Paulo: Ática, 1995.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

_____. *Literatura juvenil: Adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.

GRENBY, M.O. *The origins of children's literature*. British Library, 14/05/2014. Disponível em: <<https://www.bl.uk/romantics-and-victorians/articles/the-origins-of-childrens-literature>> Acesso em: 13/12/2019.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HARVEY, David. *Neoliberalismo: história e implicações*. Edições Loyola: São Paulo, 2008. Trad(s). SOBRAL, Adail; GONÇALVES, Maria Stela.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

JAUSS, Hans Robert. "A estética da recepção: colocações gerais". In: LIMA, Luiz Costa (Org. e trad.). *A literatura e o leitor textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOSÉ, Elias. *A poesia pede passagem: um guia para levar a poesia às escolas*. São Paulo: Paulus, 2003.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 2011, 1.ed.

LAJOLO Marisa. *Usos e abusos da Literatura na escola*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

_____. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: 1985. Ed. Ática.

_____. *A leitura rarefeita: livro e leitura no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LISBOA, Henriqueta. *O menino poeta*. Ilustração: Nelson Cruz, São Paulo: Editora Peirópolis, 2019.

MAUZARIC, Catherine. "Les Moi Volatils de Guerres Perdues: A leitura, construção ou desconstrução do sujeito?" In: ROUXEL, Annie, LANGLADE, Gérard, REZENDE, Neide. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortari. *Leitura, literatura e escola*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. São Paulo: Global, 2016.

_____. *Ou isto ou aquilo*. São Paulo: Global, 2012.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MOISÉS, Carlos Felipe. Poesia para quê? A função social da poesia e do poeta. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

MURRAY, Roseana. *Carteira de identidade*. Ilustração: Elvira Vigna. Belo Horizonte: Lê, 2010.

NAUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades*. Tradução: Fernando Santos, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. *O professor de português e literatura*. São Paulo: Alameda Editorial, 2013.

ORTHOF, Sylvia. *Adolescente poesia*. São Paulo: Moderna, 2005.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PETIT, Michèle. Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, Michèle. "Leituras de obras literárias e construção de si mesmo" In. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2012.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. (2006). Literatura para todos. *Literatura e Sociedade*, 11(9), 16-29. <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i9p16-29>

_____. *Inútil Poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. *Mutações da Literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PUGLIA, Daniel. Ensinar literatura para além da literatura. **Via Atlântica: Literatura e Educação**, São Paulo, v. 28, n. 28, p. 105-120, dez. 2015. Semestral. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/98569/107093>. Acesso em: 13 jul. 2021.

ROLIM, Zalina. *Livro das crianças*. Pref. Gabriel Prestes. Boston: C. F. Hammett, 1897 (Série D. Vitalina de Queiroz). Disponível em:

<<https://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaio/LiteraturaInfantil/1Zalina.htm>> Acesso em: 13/03/2020.

SAVIANI, DERMEVAL. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Marcia Cristina. *Retratos da infância na poesia brasileira*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2017.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). *Escolarização da leitura literária*. 2ª ed.; 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Orientações didáticas do currículo da cidade: Língua Portuguesa. SME/COPED, 2018, p. 112).

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. São Paulo: SME / COPED, 2017. 180p.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

TERUYA, Tereza; CARVALHO, Aline; LUZ, Márcia. As contribuições de John Locke no pensamento educacional contemporâneo. In: IX JORNADA DO HISTEDBR: O NACIONAL E O LOCAL NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 9., 2010, Pará. Jornada HISTEDBR. Campinas, SP, v. 1, n.1, jul. 2010. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/_files/BDxADftT.pdf> Acesso em 17/03/2020.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução: Caio Meira, Rio de Janeiro: DIFEL, 2019.

ZILBERMAN, R. & ROSING, T.M.K (orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

_____. A escola e a leitura da literatura In. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M.K. São Paulo: Global, 2009.

_____. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**: Dossiê: Literatura e Literariedade no universo da criança e do adolescente, São Paulo, v. 14, n. 14, p. 11-22, dez. 2008. Semestral.

_____. *Leitura em crise na escola*: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, pp.52-62

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Anuência do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Jolie Antunes da Cunha

Data da defesa: 08/10/2021

Nome do Prof. (a) orientador (a): **José Nicolau Gregorin Filho**

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 17/03/2022

Prof. Dr. José Nicolau Gregorin Filho
PPG em ECLLP
No. USP 4868023

(Assinatura do (a) orientador (a))

