



v. 10, n. 1: 26.º Encontro do Proler Joinville (out. 2020) / 11º Seminário de Pesquisa em Linguagens, Leitura e Cultura – 2021 – ISSN 2316-395X

A leitura/experiência literária e o livro didático de língua portuguesa: uma conciliação necessária

Reading / literary experience and the Portuguese language textbook: a necessary conciliation

Lectura / experiencia literaria y libro didáctico de lengua portuguesa: una conciliación necesaria

Valéria Ribeiro de Oliveira Magalhães¹

Resumo: A presente proposta pretende analisar as abordagens que cerceiam o texto literário em manual didático adotado em escola pública destinada a alunos do 4º ano do ensino fundamental, principalmente ao que concerne aos objetivos de leitura, tendo em vista que a arte literária possui especificidades que lhe são inerentes e que, por esse motivo, requer formas diferenciadas de análise que vislumbrem uma leitura/experiência objetivando contribuir para a efetiva formação do leitor literário. Para dialogar com o estudo, baseou-se nos pressupostos de Cândido (2004), Lorrosa (2007), Yunes (2009), Soares (1999), entre outros, além do que o documento oficial, a Base Nacional Comum Curricular, preconiza sobre o ensino de literatura. Diante

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí. Professora da rede municipal de ensino.

das análises, observou-se que o compêndio, mesmo trazendo quantidade relativa de textos literários, não corrobora para a adequada escolarização, pois há incompreensão acerca da teoria literária, e a apresentação do estudo do texto é ineficiente para a formação do leitor que se pretende formar, o literário.

Palavras-chave: leitura; experiência; livro didático.

Abstract: The present proposal intends to analyze the approaches that surround the literary text in a didactic manual adopted in a public school for students of the 4th year of elementary school, mainly regarding to reading objectives, bearing in mind that literary art has specificities that are inherent to it and, for that reason, requires different forms of analysis that envision a reading/experience aiming to contribute to the effective formation of the literary reader. To dialogue with the study, it was used the assumptions of Candido (2004), Lorrosa (2007), Yunes (2009), Soares (1999), among others, in addition to what the official document, the Common Core Curriculum (Base Nacional Comum Curricular, in Portuguese), advocates about teaching literature. According to the analyses, it was observed that the compendium, even bringing a relative quantity of literary texts, does not corroborate for an adequate schooling, considering that there is a lack of understanding about the literary theory, and the presentation of the study of the text is inefficient for the formation of the reader that is intended to form: the literary one.

Keywords: reading; experience; textbook.

Resumen: La presente propuesta pretende analizar los enfoques que envuelven el texto literario en un manual didáctico adoptado en una escuela pública para alumnos del 4º año de la escuela primaria, principalmente en lo que se refiere a los objetivos de lectura, teniendo en cuenta que el arte literario tiene especificidades que les son inherentes y, por eso, requiere distintas formas de análisis que vislumbren una lectura / experiencia con el objetivo de contribuir a la formación efectiva del lector literario. Para dialogar con el estudio, se basó en los supuestos de Candido (2004), Lorrosa (2007), Yunes (2009), Soares (1999), entre otros, además de que el documento oficial, la Base Nacional Común Curricular, aboga por la enseñanza de la literatura. En conformidad con el análisis, se observó que el compendio, aun traiga una cantidad relativa de textos literarios, no corrobora para la adecuada escolarización, considerando que hay falta de comprensión sobre la teoría literaria, y la presentación del estudio del texto es ineficiente para la formación del lector que se quiere formar, el literario.

Palabras clave: lectura; experiencia; libro de texto.

INTRODUÇÃO

Sabe-se dos avanços que houve com a distribuição de livros pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) às escolas. O livro didático de português (LDP) tem suas limitações e avanços, contudo todos concordam que talvez ele seja o único instrumento de ensino/aprendizagem de língua materna, bem como de acesso a textos literários, ofertado pela escola aos alunos da rede pública e, portanto, não pode nem deve ser dispensado. Isso exige maior preparação do professor, uma vez que ele é o mediador entre as ações sugeridas pelo livro e a prática propriamente dita. Assim, compreende-se que o espaço destinado ao ensino de literatura na escola, no currículo e, por sua vez, no livro é restrito e controverso. Por isso, reclama-se uma mediação adequada do docente, haja vista o suporte apresentar-se, muitas vezes, ineficiente com o trato do texto literário, dificultando para que haja uma

efetiva leitura/experiência literária que torne possível a formação/humanização do sujeito enquanto leitor de literatura e da vida.

Nessa perspectiva, Antonio Candido (2004) evidencia que a literatura é um direito que não pode ser negligenciado ao indivíduo, pois o contato com a fabulação é algo que se faz necessário à personalidade do homem. Portanto, é-lhe inerente. Desse modo, a leitura literária na escola, espaço privilegiado de contato com o texto, deve se dar enquanto experiência.

Logo, o objetivo deste trabalho é destacar as lacunas do LDP, bem como apontar caminhos possíveis de conciliação, por meio de redimensionamentos das propostas elencadas do LDP que possam proporcionar uma abordagem adequada do texto, tencionando uma leitura/experiência estética. A pesquisa é de cunho bibliográfico, e contou-se com as contribuições de Lorrosa (2007), que afirma que se deve conjugar o texto com a subjetividade dos alunos, suscitando a participação ativa no processo de formação de sentidos, além de Yunes (2009), Soares (1999), entre outros autores, para fundamentar a análise.

LITERATURA: DIREITO UNIVERSAL

Ao falar em direitos humanos, Candido em seu texto “Direitos humanos e literatura” (2004) corrobora com o entendimento de que o que é indispensável para nós também é indispensável para o outro, destacando que, além do direito à alimentação, necessidade incompressível, compreendida como aquilo que não se pode comprimir, a literatura, o direito à arte, também é um direito indispensável à natureza humana. A negação dessa premissa colocaria em xeque a personalidade do indivíduo, mutilando-a.

Nessa perspectiva, o autor concebe a literatura em um sentido mais amplo. Segundo ele, seria como a manifestação de todos os homens em todos os tempos, asseverando que nenhum ser humano pode viver sem entrar em contato, em algum momento, com a ficção ou fabulação. Com base nessa concepção de arte, a literatura pressupõe-se como uma necessidade primordial ao homem e, portanto, configura-se como um direito universal.

Desse modo, a literatura pode ser motivo efetivo de formação intelectual no contexto escolar, pois adentra nos caminhos do inconsciente e do subconsciente. Ela possibilita entender e gerenciar os conflitos externos e internos nos quais os indivíduos estão imersos, experienciando o mundo por meio da palavra e do saber agregado a ela, mesmo correndo o risco de, ocasionalmente, perder-se, haja vista a escritura não ter pontos fixos, não carregar verdades eternas, transitar por vários caminhos por vezes nunca antes atravessados, de forma que não é um encontro inocente, pois torna possível ao leitor ser outro, ao mesmo tempo em que se é o mesmo.

Seguindo a esteira do autor, negar a experiência da literatura, a fruição que esta proporciona, é negligenciar a capacidade humanizadora dessa arte, tornando deficiente a personalidade, negando a possibilidade de tornar o homem mais humano, pois, ao mesmo tempo em que a literatura permite o contato consigo e com o outro, organiza o caos existencial. Ao ver seu reflexo no texto e ao ter contato com o desconhecido, faz-se viver e ver o mundo de maneira mais complexa, permitindo ao leitor perceber que “a organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva a organizar-se e depois o mundo” (CANDIDO, 2004, p. 177). Assim, o texto literário, enquanto todo articulado que se abre para o poder de sensibilizar, humanizar o indivíduo, pode ser compreendido como:

Processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos

problemas da vida, o sendo da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo ao humor (CANDIDO, 2004, p. 180).

Nesse ínterim, é caráter do literário ter uma apresentação diferenciada da linguagem cotidiana, pressupondo sua literariedade. É essa estruturação distinta dos textos pragmáticos que aponta para a reformulação de significados, expansão da visão de mundo, na medida em que é portadora de um modo peculiar de organização da língua. Sendo assim, como afirma Candido (2004, p. 178), “a mensagem é inseparável do código, mas o código é a condição que assegura o seu efeito”.

Diante dessas premissas, o autor considera que a luta pelos direitos humanos perpassa pela disponibilidade de acesso às diversas manifestações culturais, tanto populares quanto eruditas, já que a arte emana do povo e este tem direito de conhecer e experimentar a arte literária, destacando que o abismo existente é fruto da desigualdade social, corroborando para tornar inacessível o contato com a forma mais peculiar de organização da palavras, além de se criar um preconceito acerca da dificuldade de apreensão do texto literário e de outras artes, como se fosse critério de incapacidade de compreender o complexo, quando o que acontece, segundo Candido (2004), é falta de oportunidade, é negação de um direito.

Em outro texto, “A literatura e a formação do homem”, Candido (1972) evidencia a função da literatura baseado na concepção de que todo ser humano necessita ter contato com a ficção, com a fantasia, haja vista ela contribuir significativamente para a construção da personalidade, pois adentra nas camadas mais profundas do inconsciente, impactando na própria vida. É, portanto, basilar para a formação do homem. Desse modo, o texto literário “não corrompe, nem edifica, mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos de mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1972, p. 85). Logo, é função da literatura suprir a necessidade de fabulação do indivíduo, bem como contribuir significativamente para a constituição da sua personalidade.

A LEITURA EXPERIÊNCIA

Para compreender o quanto a leitura literária é imprescindível ao indivíduo e pode se dar enquanto experiência, trazem-se as concepções de Jorge Lorrosa (2007, p. 131) quando estabelece o entrelace entre “literatura, experiência e formação”, no qual defende que a leitura, enquanto experiência, teria capacidade formadora e, com isso, possibilitaria a quebra das fronteiras que separam o real do imaginado, o objetivo do subjetivo, além do entendimento de que essas dicotomias foram historicamente impostas como forma de deter o poder emancipatório de criação e produção da linguagem.

Conceber o texto literário como experiência pressupõe anular as barreiras do real e da ficção, do vivido e do imaginado, do que “sabemos e o que somos; entre o que passa (e o que podemos conhecer) e o que nos passa (como algo a que devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos)” (LORROSA, 2007, p. 133). Para vislumbrar a leitura enquanto experiência, o autor propõe que haja predisposição à escuta ou à leitura, de preferência ler e ouvir o que não se sabe, na perspectiva de fazer o leitor se encontrar, mas principalmente se perder, permitir o movimento do pensamento. Conforme Lorrosa (2007, p. 137), “experientia significa sair para fora e passar através. Em alemão, experiência significa viajar”.

Nesse sentido, o contato com o texto literário pretende estabelecer uma ponte entre o real e o imaginado, ultrapassar os limites da linguagem cotidiana, experimentar um saber que transcenda as verdades preestabelecidas e que transponha os muros da escola, das exigências da vida prática e possa estender-se para a vida na sua plenitude. Por isso mesmo, concebe-se a leitura literária como protagonista na aventura de auxiliar a delinear

os contornos de uma subjetividade/identidade. Em relação a isso, o autor afiança que a leitura enquanto experiência

tem que afirmar a sua multiplicidade, mas uma multiplicidade dispersa e nômade. Que sempre se desloca e escapa ante qualquer tentativa de reduzi-la; a experiência de leitura tem sempre uma dimensão de incerteza que não se pode reduzir; é uma abertura em direção ao desconhecido, ao que não é possível pré-ver (LORROSA, 2007, p. 143).

A leitura literária, vista desse modo, é concebida como um espaço de possibilidades no qual não há pontos fixos, pois é movente, ondulante, contudo o encontro literatura/experiência requer o momento em que se possam convergir o texto e a sensibilidade adequados para que, efetivamente, a experiência se dê. Todavia, não acontece de forma igual para todos, daí poder ser significativo para uns e para outros não. Nessa esteira de compreensão, a leitura, ao mesmo tempo em que é atravessada por nós, afeta-nos, e ao adentrar-se nela não se sai ileso, não se é mais o mesmo. Ao tocá-la ou senti-la, marca-se em nós, torna-se outro, porque uma fenda se abre para outras possibilidades de existência, para o novo. Nessa perspectiva, Lorrosa (2007, p. 146) considera:

Em relação ao sentido, a leitura não seria fazer com que o texto assegurasse seu sentido no mundo (nesse mundo feito de coisas, ideias, etc.), mas sim fazer com que o mundo suspenda por um instante seu sentido e se abra a uma possibilidade de ressignificação.

Por meio da escuta de textos, o ouvinte é acionado a correlacionar o que sabe com o novo e, por sua vez, se sente convocado a fazer relações do sabido com o que ouviu, ou leu, inclinando-se a emitir um sentido. Eliana Yunes (2009) no livro *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados* destaca a oralidade como o primeiro passo para a formação do leitor, especialmente se quem se dispõe a verbalizar o texto o faz com clareza, sabendo articular bem as palavras, possibilitando a educação do ouvido.

O fio da oralidade, segundo a autora, alimenta a memória, lugar de encontro dos afetos, das emoções, além de tornar possível o crescimento da capacidade discursiva e auxiliar na construção da personalidade. Pressupostos advindos da partilha e do convívio com o outro (YUNES, 2009, p. 18). Esses encontros, para a autora, vão ampliando as experiências e formam uma bagagem memorialista. Assim, a memória seleciona, compara, avalia, dispensa e reconhece o que importa, porque “somos constituídos pouco a pouco pelo que vivemos e experimentamos” (YUNES, 2009, p. 24).

Nesse sentido, o contexto escolar é espaço privilegiado para se oportunizar a leitura enquanto experiência, haja vista possibilitar o contato com a obra ou o texto literário. Contudo, sabendo que a literatura tem características que lhe são inerentes, requer também maneiras específicas de abordagem. O professor, cômico dessas peculiaridades que cerceiam o texto e o ensino de literatura, pode ser o elo entre o aluno e a leitura significativa. Isso implica guardá-la na memória, pois, conforme Yunes (2009, p. 27), “saber de cor é ter algo memorizado no mais íntimo de nós”.

A LITERATURA E SUA ESCOLARIZAÇÃO

No que tange ao entendimento de que a literatura é um lugar no qual os saberes não são fixos, mas circulantes, no sentido de que não carrega em si nenhuma verdade absoluta, porque a faz girar como em uma dança, como corrobora Barthes (2013) em seu discurso

inaugural no Collège de France denominado *Aula*, o fazer literário dá-se como uma trapaça, uma revolução, um teatro no qual a literatura persegue a escrita como uma prática em que

o texto, isto é, ao tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro (BARTHES, 2013, p. 17).

Segundo o autor, a potência da linguagem literária reside na forma como o escritor faz esse deslocamento, como se coloca fora dos padrões sintáticos e semânticos estabelecidos pelo código linguístico. Outro ponto destacado e defendido pelo estudioso é o de que, se acontecesse alguma barbárie no mundo e todas as disciplinas fossem extintas e apenas uma pudesse ser salva, esta seria a literatura, por acreditar que todas as ciências estão nela contidas (BARTHES, 2013, p. 18).

Com base nessas concepções e também por compreender que a literatura é um bem incompressível, Candido (2004) considera ser a escola espaço privilegiado para que se possa estabelecer um contato prazeroso com o texto literário, haja vista ser instrumento de saber e sabor. Nesse sentido, o autor alinha-se ao pensamento de Barthes (2013, p. 22), quando este destaca que “a escritura se encontra em toda a parte onde as palavras têm sabor (saber e sabor têm, em latim, a mesma etimologia)”.

Se a escola é o espaço, por excelência, indicado para a promoção da leitura verbal e não verbal, onde se dá o processo de aquisição da linguagem escrita e formação leitora, faz-se importante compreender o lugar da literatura, como se entende esse saber. A esse respeito, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preceitua a atuação do saber literário como “campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos representativos da diversidade cultural e linguística que favoreçam a experiência estética” (BRASIL, 2017, p. 132). Com isso, entende-se que o LDP, por meio de um redirecionamento da abordagem do texto literário no livro didático, muitas vezes único recurso disponível aos alunos de escolas públicas, possa ser o ponto de largada para se experienciar esse saber saboroso mencionado por Barthes (2013), propiciando, desse modo, que os alunos experienciem e descubram que a “escritura faz do saber uma festa” (BARTHES, 2013, p. 21).

Quanto à maneira como a escola propicia o contato com a leitura literária, Magda Soares, no texto “A escolarização da literatura infantil e juvenil” (1999), salienta que a escolarização da literatura infantil ou juvenil ou de qualquer literatura é um processo inevitável e necessário quando trazido para o contexto escolar e elenca as principais instâncias de escolarização da literatura infantil e juvenil. A primeira delas é “a biblioteca”, lugar a que se atribui um estatuto simbólico, pois se trata de um espaço legitimado pela escola para que se possa estabelecer relação com o objeto livro, por isso considerada instrumento de escolarização da literatura ao se configurar como espaço de guarda e acesso aos livros, no qual há uma organização espacial e temporal do encontro com o texto, já que faz a escolha e categorização das obras, promovendo-se os rituais de leitura.

Além da biblioteca, Soares (1999, p. 24) destaca a leitura e o estudo de livros como a segunda instância de escolarização da literatura na escola. Nesse caso, o ato de ler obras acontece sempre nas aulas de Português e é direcionado pelo professor da área. O problema é que o estudo precisa sempre ser avaliado, feito para preencher fichas, ou mensurado sob modalidades mais sutis, tornando-se uma atividade desvinculada da vida real, pois nesta nunca se tem de provar que se leu bem um livro.

Entretanto, a instância que se mostra mais inadequada e, segundo a estudiosa, é a mais presente na escola é “a leitura e estudo de textos” (SOARES, 1999). Essa instância,

por sua vez, estaria dividida em quatro eixos. Uma delas é a seleção de gêneros, autores e obras, que são problematizados por apresentar recorrência de escritores e obras já incontestavelmente validados. Tampouco há referência biográfica dos autores, colaborando para a descontextualização da obra, que, por sua vez, faz parte de um todo significativo. Ademais, privilegiam-se, nas séries iniciais, os textos narrativos e os poemas, sendo os últimos usados como pretexto para análise gramatical e para salientar aspectos externos ao texto, perdendo-se a oportunidade de se ressaltar as especificidades inerentes ao gênero poema.

Outro fator que está no interior da instância de escolarização da literatura leitura e estudo de textos é a seleção do fragmento que constituirá o texto. Sobre tal, Soares (1999, p. 30) reitera que são alocados, nos compêndios escolares, pseudotextos, fragmentos que não constituem um texto propriamente dito, pois lhe são sacrificadas as características inerentes à textualidade e ao literário. A relação que se supõe diretamente com o livro de literatura se mostra de maneira completamente distinta da que se estabelece como suporte didático, porque, quando se retira um texto de dentro da obra propriamente dita e o desloca para o manual escolar, a escrita literária passa a ser mutilada, desvirtuada.

Segundo a autora, a mudança do texto literário para o LDP é inevitável, mas assevera que, ao fazê-lo, as características que são inerentes à construção literária devem ser preservadas. Nesse ponto, evidencia o terceiro pressuposto de escolarização inadequada da literatura: a transferência do texto de seu suporte literário para a página do livro didático e afirma: “Se a necessidade de escolarizar torna essas transformações inevitáveis, é porém, necessário que sejam respeitadas as características essenciais da obra literária, que não sejam alterados aqueles aspectos que constituem a literariedade de um texto” (SOARES, 1999, p. 37).

Por fim, a autora destaca “os objetivos da leitura de textos da literatura infantil nos livros didáticos” (SOARES, 1999, p. 43), nos quais deveriam ser privilegiadas perguntas relativas ao que é textual e ao que é literário. Em contrapartida, há, na maioria dos compêndios didáticos, perguntas que mais afastam do que aproximam o texto de seus leitores, contribuindo significativamente para a incompreensão do texto literário na escola, tendo em vista que os exercícios de compreensão e interpretação cerceiam o pós-leitura com indagações que requerem apenas que o aluno localize informações, faça cópias, preencha lacunas – propostas de abordagem que nada têm a ver com as especificidades oriundas da construção poética, como seus jogos de linguagem, ritmos, sons e sinestésias. Dessa maneira, “o texto literário deixa de ser um texto para emocionar, para divertir, para dar prazer, torna-se um texto para ser estudado” (SOARES, 1999, p. 43).

A ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Todo esse arcabouço teórico vem iluminar a prática docente para que o professor seja encorajado a tornar possível uma abordagem adequada da escrita literária partindo do LDP. Mesmo diante de tantos desafios impostos à profissão, podem-se visualizar e trilhar caminhos de reconciliação do texto literário com o LDP.

Diante dessas prerrogativas, pretende-se analisar a abordagem voltada aos textos literários apresentados em livro didático do 4º ano do ensino fundamental adotado em escola pública, para se explicitar possibilidades de redimensionamento das atividades. O manual de língua portuguesa é, por vezes, o único material disponibilizado como meio de encontro com a literatura. Sabe-se das limitações que qualquer material didático pode apresentar, porém, com a mediação adequada do professor, o LDP pode se configurar como

ponto de partida rumo a novas experiências de leitura. Para tal empreendimento, faz-se necessário lançar novos olhares, novas práticas docentes, para que se almeje colocar o aluno, com suas vivências, no centro do processo.

O livro escolhido faz parte do Programa IAB de Língua Portuguesa, da coleção chamada ABCD, composta de quatro livros destinados às series iniciais do 2º ao 5º ano, e cujos autores são João Batista Araújo e Oliveira e Juliana Cabral Junqueira de Castro (2014). O manual proposto para análise é o *Livro C*, voltado para o 4º ano do ensino fundamental. O LDP está dividido em quatro unidades, classificadas por tipos textuais: Procedimento; Informativo; Persuasivo; e Narrativo. Cada unidade possui cinco textos. O estudo do texto subdivide-se em sete seções.

No fim do estudo de cada texto, tem-se a seção “Poema”, composta de poemas, quadrinhas e/ou cantigas populares, como se fossem apêndices da “leitura principal”, contudo essas manifestações literárias, estrategicamente alocadas para encerrar a unidade, dialogam semanticamente com o texto central da unidade. De maneira explícita, vê-se a presença de quantidade significativa de textos literários no LDP (total de 20 textos) como algo positivo, mesmo não se sugerindo nenhuma proposta de experiência. A presença integral do texto já possibilita um contato, dependendo da maneira como o professor formula o diálogo entre leitura e leitor.

Por outro lado, ao final do estudo de cada gênero abordado na unidade, há a apresentação de um poema, quadrinha ou cantiga popular. Um total de 20 textos literários. Conforme o aspecto analisado por Soares (1999) referente à seleção de gênero, autores e obras, o livro didático em questão traz relativa diversidade de textos literários, mesmo havendo recorrência de autores, contudo reafirma as premissas da autora, haja vista não contemplar nenhuma referência biográfica do autor do texto, além de não sugerir nenhum método de abordagem do gênero.

No último texto da unidade III, tem-se o poema “Convite”, de José Paulo Paes. Ele está inserido no grupo do tipo textual “Persuasivo” e é classificado como gênero *bilhete em forma de poema*. Fazem parte desse mesmo grupo um texto jornalístico, um folheto e uma carta. A presença problemática do texto literário em um espaço do qual ele não faz parte evidencia uma incongruência oriunda de uma deficiência teórica acerca das peculiaridades que compõem o fazer literário, situação que pode causar um desvirtuamento das especificidades da literatura para o aluno.

Na parte do livro em que o texto literário ganharia *status* de protagonista, é desqualificado enquanto construção literária. Diante disso, percebe-se, nas categorizações relacionadas ao texto, que a falta de base epistemológica pode ter provocado compreensão equivocada das especificidades que norteiam a linguagem literária. Pela própria configuração do espaço destinado ao texto literário, como apêndice, ou negando suas características, isso evidencia a falta de entendimento dos pressupostos que fundamentam o fazer literário.

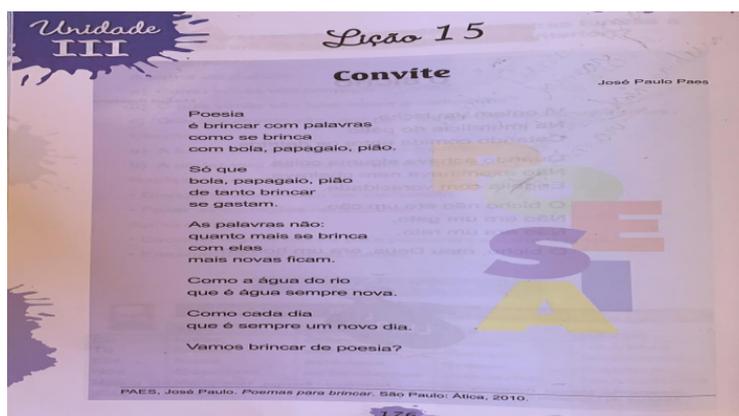
Quanto à seleção do fragmento do texto literário, que pode ser equivocadamente distorcido ao ser escolarizado, nesse manual se observou que os gêneros literários escolhidos não são fragmentados. Acredita-se que por contemplar, em sua maioria, poemas que, por sua vez, são curtos. Por isso, é o gênero literário escolhido do LDP, no qual se faz um relato de experiência.

Segundo Soares (1999), a transposição do texto literário da obra para o LDP transforma a escritura, uma vez que se perdem a relação com o objeto-livro literário e as características que o acompanham, além de haver alterações nos aspectos inerentes ao literário, porque a passagem para o suporte didático, processo inevitável, segundo a autora, acaba por

desqualificá-lo. No compêndio analisado, percebeu-se o empobrecimento dos textos, por apresentarem ilustrações com nenhuma ou pouca relação com o verbal. O que ajudaria a expandir a compreensão e contribuiria com a atribuição do sentido acabou por ser prejudicado.

Veja-se o poema “Convite”, de José Paulo Paes, em que a ilustração da página do livro pouco ou nada contribui para a formulação do sentido. A imagem poderia remeter aos elementos (brinquedos) citados no poema, sugerindo as brincadeiras infantis ao fazer poético, assunto apresentado no poema, porém a imagem associada ao texto não contribuiu para o leitor atribuir ou expandir sua experiência de leitura.

Figura 1 – Poema



Fonte: Oliveira e Castro (2014, p. 176)

Quanto aos objetivos de leitura de textos da literatura infantil em livros didáticos, uma das instâncias de escolarização da literatura e, portanto, uma exigência da escolarização é o *estudo do texto*. A esse respeito, Soares (1999) afirma que, geralmente, as atividades não estão associadas às especificidades dos textos literários que devem conduzir os alunos às perspectivas de apropriação da obra. São perguntas que se restringem à localização de informações externas ao texto, a fazer cópias, ou a subterfúgios para estudos metalinguísticos, quando o mais apropriado seriam perguntas que levassem o aluno a fazer inferências.

No manual analisado, a seção que corresponde aos objetivos da leitura se chama “Compreensão”, na qual o aluno deve copiar a ficha do texto no caderno e responder a ela, o que ao nosso ver é algo problemático, uma vez que o estudo do texto se restringe a um curto espaço de tempo no currículo escolar, perdendo-se preciosos momentos que poderiam ser destinados a uma abordagem de fato significativa para o aluno.

Para a análise das perguntas da seção “Compreensão”, contou-se com as contribuições de Luiz Antônio Marcuschi (2020) por meio do texto “Compreensão de texto: algumas reflexões”, em que o autor classifica as perguntas de compreensão em LDP em nove modalidades. Assim, percebeu-se que, no tocante às perguntas da seção “Compreensão” referentes ao estudo do texto associadas ao poema “Convite”, de José Paulo Paes, houve predominância de perguntas do tipo GLOBAL, seguidas de VALE-TUDO. A análise assevera a concepção de que o LDP está aquém do que poderia ser considerado uma escolarização adequada do texto literário, reafirmando que, se não houver uma intervenção adequada do texto pelo professor, a experiência literária será negligenciada, contribuindo para o afastamento e a deficiência da formação leitora dos discentes, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Perguntas

PERGUNTAS	
GLOBAIS	VALE-TUDO
São perguntas que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais envolvendo processos inferenciais complexos (MARCUSCHI, 2020, p. 77).	São perguntas que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto, sem base nenhuma para a resposta (MARCUSCHI, 2020, p. 77).
Qual é o objetivo do texto?	De acordo com o texto, fazer poesia é divertido? Por quê?
Afinal, esse texto é um poema ou um convite?	O que significa aceitar esse convite?
Que características do texto mostram que ele é um poema?	O que uma pessoa teria de fazer para aceitar esse convite?
Que características do texto mostram que ele é um convite?	Você não aceitaria esse convite?
Escreva duas diferenças entre esse texto e um convite comum.	Escreva um parágrafo para justificar a sua resposta.

Fonte: primária, com base em Oliveira e Castro (2014, p. 177)

Caminhos possíveis de conciliação

Considerando que o livro didático na maioria das vezes é o único recurso disponibilizado aos alunos de escola pública e o professor é cômico das limitações e dos equívocos de abordagem que cerceiam o texto literário nos manuais, sugerem-se possibilidades que vislumbrem o despertar do desejo e promovam a leitura enquanto experiência estética. Para isso, selecionou-se o gênero poema, por apresentar no livro analisado maiores problemas quanto ao entendimento das especificidades inerentes à criação poética, de modo especial nas atividades relacionadas ao estudo do texto.

Conforme visto em Soares (2009), a relação, o contato com o objeto livro de literatura distingue-se da aproximação com o objeto livro didático, haja vista aquele conter outros elementos (capa, contracapa, ilustrações etc.) que dialogam entre si e ajudam na atribuição do sentido, como também por fazer parte de um todo que significa e que está em diálogo com a construção da obra. Assim, compreende-se a importância de permitir o contato direto com o livro no qual está imerso o texto que será vivenciado. Nesse caso, o discente pode trazer o livro *Poemas para brincar*, no qual está inserido o poema “Convite”, de José Paulo Paes, autor bastante presente em LDP do ensino fundamental. Não se pode esquecer que o público-alvo dessa proposta de abordagem são crianças de 9 e 10 anos.

Nesse sentido, sugere-se que haja uma preparação prévia do espaço, de preferência fora da sala de aula, no qual estariam outras obras do mesmo autor, o que oportunizaria a compreensão de que existem um autor e um coautor do livro, o ilustrador, ambos criadores de textos, um verbal e o outro não verbal, que possibilitaram aquela criação. Após esse contato visual, o professor pode apresentar a obra contextualizando-a para, posteriormente, iniciar a abordagem pelo título do texto, ativando os conhecimentos prévios e permitindo que as crianças façam previsões, suscitando a curiosidade, o desejo.

O próximo passo pode ser a leitura oral performativa do poema pelo professor, possibilitando ao educando perceber a sonoridade, as rimas, o ritmo, evidenciados pela

expressividade, pela entonação, por gestos articulados na interpretação do docente, que, com isso, pode tornar-se referência para o aluno. A esse respeito, Alves (2020) ressalta que uma leitura expressiva que realce o ritmo, a sonoridade, o andamento do poema é o instrumento pedagógico de maior importância para fascinar e seduzir os pequenos e jovens leitores. “Enquanto não se compreender que a poesia tem um valor, que não se trata apenas de um joguinho ingênuo com palavras, ela continuará a ser tratada como gênero menor e, pior ainda, continuará a ser um dos gêneros literários menos apreciados no espaço escolar” (ALVES, 2020, p. 87).

No segundo momento, pode-se fazer uma roda de conversa e, depois, disponibilizar papel, tinta e pedir que os discentes façam desenhos do que sentiram ou compreenderam ao ouvir o poema. Por conseguinte, seria proposto que os alunos musicassem o poema, articulando ao texto uma melodia do cotidiano, desafiando-os a se apresentarem em data previamente combinada com a turma. Os desenhos podem ser usados para montar um mural acerca do poema/texto experienciado. Uma proposta de pesquisa sobre a biografia do autor pode ser suscitada para ser compartilhada no encontro seguinte.

As perguntas propostas pelos autores do LDP trazem indagações extrínsecas ao texto literário, negligenciando suas características, atendo-se a questionamentos que apontam a repetição, localização, ou subsídios para estudos gramaticais. Marcuschi (2020) assevera que esse mal-entendido só será vencido quando o estudo do texto for entendido como “um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual” (MARCUSCHI, 2020, p. 81).

Quanto à reformulação das perguntas propostas na seção “Compreensão”, apresentada como estudo do texto, entende-se que as questões tratam de abordagens extrínsecas ao texto, mas que poderiam ser redirecionadas pelo professor. Nesse sentido, sugerem-se:

O eu lírico do poema faz uma proposta ao leitor. Explique-a, de acordo com o seu entendimento;

O eu lírico, no poema, faz algumas comparações. O nome “Palavras” ganha novos significados. Que significados poderiam ser? Desenhe as imagens sugeridas ao termo;

Com base na roda de conversa e no que você compreendeu, o que é brincar de poesia?

A forma como foi escrito o poema pode lembrar uma imagem. Releia o texto. Troque ideias com os colegas para montarmos um mural de hipóteses de imagens.

Novamente trazendo Marcuschi (2020), o autor propõe que um modo de trabalhar as perguntas associadas aos objetivos do texto é aquele em que o aluno, por meio de afirmações, pode fazer reelaborações para confirmar o que foi dito, pois acredita que, ao fazê-lo, o aluno reconstrói o afirmado, elimina o que não faz sentido para ele e agrega aquilo que foi dito em suas vivências.

Finalmente, podem-se preparar as crianças para uma culminância na qual elas apresentam seus poemas preferidos, sob diversas formas, cantando com auxílio de instrumentos, recitando, parodiando, interpretando, ou seja, ações que permitam aos alunos compreenderem que as palavras e os sentidos podem viver numa eterna dança no palco da poesia, possibilitando experienciar a leitura literária de maneira lúdica. Com isso, os pequenos reconhecem que o texto possui uma linguagem simbólica carregada de muitos saberes e sabores quando configurado como poesia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento epistemológico acerca da leitura e da literatura deve ser basilar para a elaboração da prática do professor, afinal este, como mediador e reconhecendo as

fragilidades e/ou os equívocos que podem se apresentar nos manuais, é o responsável por redirecionar as proposições que norteiam o texto literário, visto que tais cerceamentos podem se mostrar inadequados às peculiaridades inerentes ao objeto estético.

Nessa perspectiva, possibilita-se, com base no material didático disponibilizado, um encontro prazeroso e possível de fazer emergir a descoberta de si, do outro, da complexidade e da pluralidade do mundo. Diante disso, viabiliza-se, por meio de uma abordagem significativa dos textos literários, uma leitura/experiência estabelecendo uma relação efetiva entre leitor e texto literário na qual se evidencia a riqueza advinda da diversidade da literatura, do seu poder humanizador, formador da personalidade humana.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Hélder Pinheiro. Abordagem do poema: roteiro de um desencontro. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Campina Grande: EDUFPG, 2020. p. 87-104.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC. Versão 3. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, 1972.

CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

LORROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Campina Grande: EDUFPG, 2020. p. 67-86.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; CASTRO, Juliana Cabral Junqueira de. **Livro C**. 5. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2014. 176 p.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymar, 2009.