

# POESIA NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE LEITURA DE POEMAS EM MATERIAIS DIDÁTICOS DA REDE PÚBLICA PAULISTA (2018-2019)

## POETRY AT SCHOOL: AN ANALYSIS OF POETRY READING IN TEACHING MATERIALS AT PUBLIC SCHOOLS IN THE STATE OF SÃO PAULO (2018-2019)

Gabriel MAIA<sup>1\*</sup>  
Sérgio Fabiano ANNIBAL<sup>2\*\*</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta uma investigação a respeito de propostas de leitura de poemas em materiais didáticos oferecidos ao 9º ano do Ensino Fundamental (EF) da rede pública do Estado de São Paulo. O que encontramos nos materiais produzidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no período da pesquisa (2018-2019), foi praticamente a ausência dessas propostas. Passamos, assim, à análise do livro didático *Português: Linguagens* (Cereja; Magalhães, 2015a). Apesar das oportunidades de leitura, observamos uma abordagem limitada a aspectos formais dos textos, não favorecendo a aproximação entre estudante-leitor e poesia. Propomos, portanto, uma discussão sobre a presença (ou a ausência) da poesia em sala de aula, a partir da análise documental (Lüdke; André, 1986) de materiais didáticos utilizados no intervalo da investigação, bem como de dois currículos: o *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (São Paulo, 2010), vigente entre 2008 e 2019, e o *Currículo Paulista* (2019a), homologado no decorrer da pesquisa, no ano de 2019. O texto é resultante de pesquisa de mestrado realizada nos anos de 2018 e 2019. Desse modo, apresenta-se como a memória de um período de transição entre dois currículos do Estado de São Paulo, assim como o registro da forma como a leitura de poemas foi proposta em materiais didáticos no referido espaço de tempo.

**Palavras-chave:** Ensino de poesia; currículo; leitura literária; material didático; livro didático.

**Abstract:** This article presents an investigation into proposals for reading poems in didactic materials of public Elementary Schools in the State of São Paulo. What we found in the materials produced by the Secretary of Education of São Paulo during the research period (2018-2019) was practically the absence of proposals for literary reading of poems. We then move on to the analysis of the textbook *Português: Linguagens* (Cereja; Magalhães, 2015). Despite the opportunities for reading poems, we observed a restricted approach to formal aspects of the texts, preventing further contact between student/reader and poetry. Therefore, we propose a discussion about the presence/absence of poetry in Portuguese language classes. This article is the result of master's research carried out between 2018 and 2019. In this way, it presents itself as the memory of a period of the transition between two curricula in public schools in the State of São Paulo and of how reading poems was proposed in teaching materials during this period.

**Keywords:** Poetry teaching; literary reading; literature teaching material.

---

<sup>1\*</sup> Mestre em Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis. Email: [gabriel-castilho.maia@unesp.br](mailto:gabriel-castilho.maia@unesp.br).

<sup>2\*\*</sup> Livre-docente em Didática, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis. Email: [sergio.annibal@unesp.br](mailto:sergio.annibal@unesp.br). Orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-5935-7854>.

### Introdução<sup>3</sup>

Este artigo apresenta uma análise das propostas de leitura de poemas em materiais didáticos utilizados na rede pública do Estado de São Paulo, entre 2018 e 2019. Tal análise recaiu sobre dois materiais distintos utilizados no 9º ano do Ensino Fundamental (EF): 1) as apostilas produzidas e distribuídas pela própria Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP); 2) o livro didático *Português: Linguagens* (Cereja; Magalhães, 2015a), com foco especificamente em uma seção chamada “Para escrever com expressividade”, dedicada ao estudo da poesia. A primeira análise desse *corpus*, constituído de enunciados didáticos e poemas, ocorreu nos anos de 2018 e 2019, em decorrência de uma pesquisa de mestrado financiada pela Capes. Os resultados ora apresentados neste texto são frutos de uma segunda análise em coautoria, tendo como base a já referida investigação.<sup>4</sup>

O foco da pesquisa era identificar, bem como analisar a ocorrência e o modo como a leitura de poemas era proposta em materiais didáticos de língua portuguesa. Essencialmente, a proposta era realizar o levantamento e a posterior análise das atividades envolvendo a leitura de poemas nos chamados *Cadernos do Aluno*, material produzido e distribuído a toda rede pública paulista pela SEDUC-SP. Como a pesquisa desenvolveu-se nos anos de 2018 e 2019, os materiais analisados inicialmente foram os *Cadernos do Aluno – Volumes 1 e 2* (São Paulo, 2014a; São Paulo, 2014b), referentes ao *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (São Paulo, 2010), vigente entre 2008 e 2019, e as apostilas *SP Faz Escola – 3º e 4º bimestres* (São Paulo, 2019b; São Paulo, 2019c), elaboradas já sob o impacto do novo *Currículo Paulista* (São Paulo, 2019a).

Além desses materiais, também foram analisadas as próprias orientações a respeito da leitura de poemas presentes nos dois currículos: *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (2010) e *Currículo Paulista* (2019a), documento que procura adaptar-se às orientações da *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2017a) e que vigora ainda hoje no Estado de São Paulo. No decorrer da pesquisa, além dos *Cadernos* e dos currículos, acrescentamos ao *corpus* o livro didático, em função da relevância desse material na prática docente e da escassez de propostas de

---

<sup>3</sup> Estudo resultante de pesquisa de mestrado financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>4</sup> Os resultados mais amplos, no tocante à investigação sobre a leitura literária de poemas em livros e materiais didáticos do 9º ano do EF, estão na dissertação intitulada *Poesia em sala de aula: caminhos para o trabalho com poemas no ensino fundamental* (Maia, 2020).

leitura de poemas nas apostilas do 9º ano do EF da rede pública de São Paulo, conforme veremos mais adiante.

A opção pelos materiais utilizados no 9º ano do EF se deve ao fato de tal etapa significar a transição entre o Ensino Fundamental e o Médio, período final do ensino básico, quando tradicionalmente os estudos literários são explorados de forma mais aprofundada.

Ao longo deste texto, apresentamos não só o processo de busca por propostas de leitura de poemas nos materiais oferecidos pela SEDUC-SP, mas também considerações sobre aquilo que (não) encontramos no *corpus* utilizado. Desse modo, reiteramos que, além da análise referente a materiais produzidos pela Secretaria da Educação, apresentamos também a investigação que realizamos sobre o referido livro didático (LD) do 9º ano do EF, uma vez que tal manual apresentava-se como o mais distribuído para as escolas públicas brasileiras (Brasil, 2017b), representando, conseqüentemente, importante apoio a professores das redes estaduais.

Embora a escolha do LD *Português: Linguagens* (Cereja; Magalhães, 2015a) tenha ocorrido por um critério quantitativo, uma vez que era o livro mais distribuído, à época, na rede pública brasileira, a pesquisa base (2018 e 2019) lançou mão da abordagem qualitativa, recorrendo à análise documental dos materiais didáticos utilizados no 9º ano do EF da rede pública do Estado de São Paulo. Tal metodologia apresentou-se como a opção mais adequada, já que se tratava da descrição e da análise de materiais didáticos, que podem ser definidos como documentos, pois representam fontes valiosas de informação sobre o comportamento humano e, mais especificamente, sobre o trabalho com leitura literária, como indicam Lüdke e André (1986).

Conforme observamos, o desenvolvimento da leitura literária de poemas nos materiais analisados apresenta-se comprometido, seja pela ausência de propostas de leitura, seja pela falha ao se desenvolver efetivamente a aproximação entre aluno (sujeito leitor) e texto literário (no caso, textos poéticos). Este artigo representa, portanto, o retrato de um período (2018 e 2019) durante o qual a leitura literária de poemas parece ter sido negligenciada por materiais utilizados na rede pública paulista. Essa ausência do texto poético demonstra o modo precário como esse gênero literário circulou nas salas de aula das escolas públicas paulistas, mas, sobretudo, revela indícios de como a poesia tem sido tratada em documentos oficiais nos últimos anos.

Temos, assim, uma oportunidade relevante para a reflexão sobre tal fenômeno, que pode ser compreendido como um pequeno recorte na história do ensino de literatura

na rede pública paulista, à semelhança da peça de um quebra-cabeça complexo, o qual compõe uma imagem muito maior. Um recorte que expõe, contudo, a memória de um período de transição entre currículos do Estado de São Paulo e, também, o registro do modo como a leitura de poemas foi proposta nesse espaço de tempo.

### **A leitura literária de poemas**

Antes de passarmos ao processo de busca por propostas de leitura de poemas, parece importante elucidarmos brevemente a que noção nos referimos quando empregamos o termo “leitura literária”. Em consonância com Rezende (2013a), entendemos a leitura literária como um processo de leitura no qual o leitor é considerado uma instância da literatura. Como consequência disso, a concepção tradicional de ensino de literatura perde seu sentido, uma vez que o foco do trabalho pedagógico com o texto literário desloca-se da “transmissão do conhecimento literário” para a leitura e o leitor. Dessa forma, no contexto do ensino,

[a] ‘leitura literária’ questiona a pretensa objetividade das leituras que privilegiam exclusivamente a palavra do especialista, reproduzida na maior parte das vezes de modo descontextualizado e fragmentado nos manuais didáticos (Rezende, 2013a, p. 13).

Logo, quando empregamos a expressão “leitura literária de poemas”, não estamos nos referindo à simples realização da leitura como um procedimento mecânico. Ao contrário, estamos falando de um processo que leva em consideração o fato de que a leitura só se realiza a partir do sujeito leitor, com suas experiências, suas idiossincrasias, seus valores, sua trajetória de vida, sua subjetividade e, portanto, sua singularidade.

Nesse mesmo sentido, no âmbito do ensino, estimular a leitura literária de um poema, por exemplo, não significa aceitar qualquer interpretação apresentada pelos estudantes. Pelo contrário, ao tratar da presença da subjetividade no processo de leitura literária em sala de aula, Rouxel assinala que “o problema da liberdade do leitor e dos limites da interpretação deve ser abordado em classe, mesmo que isso pareça ambicioso” (Rouxel, 2013, p. 22). Assim, ficam evidentes a relevância e a responsabilidade dos professores e de suas ações em sala de aula no processo de formação de leitores literários.

Ao encontro do que vimos discutindo, vem-nos Eco (2015), que, ao considerar o processo de leitura e a relação do leitor com o texto, apontou, ainda nos anos 1980, que o próprio texto impõe restrições em relação à sua interpretação, isto é, mesmo diante do

literário, cujo teor convida ao devaneio, existem limites para a interpretação, limites esses impostos pela fidelidade ao conteúdo da própria obra.

É a partir de tal perspectiva de leitura literária que desenvolvemos a análise das propostas de leitura de poemas e dos próprios poemas em materiais didáticos utilizados na rede pública do Estado de São Paulo. Embora a pesquisa não se utilize de situações envolvendo leitores reais em sala de aula, a análise documental das apostilas produzidas pela SEDUC-SP e do LD *Português: Linguagens* (Cereja; Magalhães, 2015a) permite-nos observar tendências pedagógicas inerentes à própria formulação de atividades e de propostas de leitura. Desse modo, a análise dos enunciados contidos nos materiais didáticos indica, conforme veremos, a forma como a leitura de textos poéticos apresentou-se no período determinado e no *corpus* em questão.

### À procura da poesia

No decorrer da pesquisa, quando realizamos a busca pelo termo “poema” nos *Cadernos do Aluno* do 9º ano, foi possível identificá-lo apenas duas vezes no *Volume 1* (São Paulo, 2014a). O termo “poesia” não apareceu nenhuma vez. Ao se fazer um levantamento dos mesmos termos (“poesia” e “poema”), no *Volume 2* (São Paulo, 2014b), não houve nenhuma ocorrência.

A partir da análise documental no *Caderno do Aluno (Volume 1)*, depreendemos que a primeira ocorrência do termo “poema” está na *Situação de Aprendizagem 8* deste volume, cuja proposta da atividade didática consiste na elaboração de listas de livros que os estudantes já teriam lido ou que teriam vontade de ler. Cabe dizer que essa análise se restringe ao que está no enunciado do material, pois a pesquisa não se ateve ao universo leitor do aluno, isto é, suas expectativas de leitura, o que, para isso, necessitaria de outra investida metodológica, por meio de entrevistas, por exemplo, e não foi o caso.

Assim, tendo em vista o conteúdo do enunciado, a palavra “poema” surge apenas como um exemplo de gênero que poderia ser incluído nessas listas, conforme vemos na Figura 1.

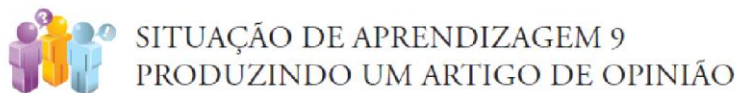
Figura 1 – Proposta de elaboração de lista de livros.

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

Fonte: São Paulo (2014a).

A segunda ocorrência do termo aparece na *Situação de Aprendizagem 9*, a última do *Volume 1*, em proposta de atividade reproduzida abaixo.

Figura 2 – Proposta de produção de artigo de opinião.



### Oralidade

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

Fonte: São Paulo (2014a).

Conforme se vê, a proposta é que o professor realize leituras de contos ou poemas para, de acordo com o enunciado, a apreciação dos alunos. Tais leituras devem abordar o tema preconceito racial, pois há uma orientação, no material da SEDUC-SP, destinado aos docentes, cujo objetivo é a produção de texto argumentativo e na qual a literatura surge como forma de ambientação desse tema.

No entanto, além de não oferecer tais textos, essa atividade orienta-se, segundo o *Caderno do Aluno*, por alguns aspectos: a identificação dos temas abordados nos textos, a visão de personagens ou do eu lírico sobre esses temas e a identificação (ou não) dos alunos com as visões apresentadas nos textos literários. Logo, o objetivo da eventual leitura de textos literários, nessa proposta, é apenas o de apresentar e debater o tema preconceito racial.

Convém deixar claro que o desenvolvimento de debates e a reflexão sobre o tema da discriminação racial representam exercícios indispensáveis no espaço da sala de aula. O que se questiona é a utilização de contos e poemas somente como um pretexto para se chegar a um determinado tema, deixando de lado a reflexão e a análise das possibilidades expressivas do literário. Destaca-se que a apropriação desses excertos literários, supostamente apresentados pelo professor, aposta na importância da reflexão sobre o racismo.

Todavia, há o risco de um reducionismo, uma vez que a abordagem da linguagem literária, quanto à sua escritura muito particular e distintiva de outras formas de uso e manuseio da língua, vem pouco veiculada no discurso do material, sendo assim insuficiente, no que se refere ao acesso pleno e mais completo ao poderio literário.

Nesse sentido, é interessante considerar as reflexões apresentadas por Lajolo (2009). Ao propor uma releitura de suas próprias ideias, a autora pondera que os textos, dentro do ambiente escolar, podem ser utilizados com outras finalidades. Porém, adverte que ainda se fazem muitas leituras inadequadas, quando, por exemplo, limitam-se apenas ao estudo de aspectos exteriores ao próprio texto. Lajolo (2009) destaca, assim, a importância de algo que não pode ser ignorado em uma leitura: o contexto que envolve os textos. Segundo a autora:

Textos são construídos por uns (e não por outros) procedimentos de linguagem, são construídos no horizonte de uns (e não de outros) valores, defendem e condenam uns (e não outros) comportamentos. Assim, não vejo como, no trabalho escolar com leitura, passar ao largo da dimensão ideológica, afetiva, histórica, linguística e discursiva de um texto (Lajolo, 2009, p. 107).

Assim, para que a leitura literária (seja de contos ou de poemas) efetivamente se realize, é necessário um debate que vá além da simples identificação do tema e dos pontos de vista revelados pelos textos, uma vez que é (n)a linguagem que (se) constitui o que consideramos literário. O uso de textos literários somente como motivação para a realização de atividades relacionadas a aspectos exteriores ao próprio texto revela-se um procedimento que não promove adequadamente a leitura literária, já que deixa de lado qualquer reflexão a respeito de sua dimensão discursiva, histórica e ideológica. Desse modo, ao analisarmos os enunciados contendo o termo “poema” no *Caderno do Aluno – Volume 1* (São Paulo, 2014a), observamos que as propostas não promovem efetivamente a leitura literária de poemas.

Como já mencionamos, no *Caderno do Aluno – Volume 2* (São Paulo, 2014a), não houve nenhuma proposta envolvendo a leitura de poemas. É possível observar, portanto, a ausência de leitura literária de poemas nos referidos *Cadernos do Aluno* produzidos e distribuídos para o 9º ano do EF pela SEDUC-SP, nos anos de 2018 e 2019.

Embora, obviamente, o trabalho docente nas escolas públicas paulistas não se apoie de forma exclusiva nos materiais didáticos produzidos pela SEDUC-SP, o que propomos aqui é uma reflexão a respeito do espaço dedicado à leitura de poemas em tais materiais no período da pesquisa. Podemos afirmar que esse espaço (na verdade, a

ausência dele) parece sintomático em relação ao prestígio da leitura literária e dos textos poéticos no contexto das políticas públicas que definem as diretrizes do ensino de língua portuguesa na rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

De maneira alarmante, no âmbito da pesquisa, caso o trabalho docente se baseasse apenas nos *Cadernos do Aluno – Volumes 1 e 2* (São Paulo, 2014a; São Paulo, 2014b) para oferecer aos estudantes oportunidades de contato com poemas, ao longo do 9º ano do EF não haveria propostas de leitura literária de textos poéticos.

Conforme mencionamos na Introdução, ao longo do desenvolvimento da investigação, houve a homologação, em 2019, do *Currículo Paulista* (São Paulo, 2019a), etapa do EF, já nos moldes da BNCC (Brasil, 2017a). Assim, no decorrer da pesquisa, impôs-se a realização de uma análise do novo currículo e do material produzido nos dois últimos bimestres de 2019, já sob as diretrizes do novo documento. No texto desse novo currículo, embora se apresente o desenvolvimento do senso estético dos estudantes (São Paulo, 2019a, p. 96) e o envolvimento em práticas de leitura (São Paulo, 2019a, p. 109) como competências específicas do EF, não foi isso que observamos nas novas apostilas (ao menos no que se refere à leitura de poemas), pois, nos dois últimos bimestres de 2019, o novo material produzido oferecia apenas um poema como proposta de leitura. Trata-se do texto *Perfil* (Martinello, 2016 apud São Paulo, 2019c, p. 82), de autoria do poeta bauruense Luiz Vitor Martinello. A proposta de leitura faz parte de uma de atividade da apostila denominada *SP Faz Escola* do 4º bimestre (São Paulo, 2019c). O material *SP Faz Escola* do 3º bimestre (São Paulo, 2019b), assim como os materiais produzidos antes da homologação do novo currículo, não ofereceu nenhuma proposta de leitura de poemas.

Figura 3 – Proposta de leitura do poema *Perfil*.

#### ATIVIDADE 4

1. Leia o texto e responda as questões.

##### PERFIL

Luiz Vitor Martinello

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

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



Fonte: São Paulo (2019c).

O poema vem acompanhado de uma atividade com cinco questões: as duas primeiras (A e B) constituem uma espécie de provocação a respeito do título do poema, o que parece válido do ponto de vista da leitura literária; já as questões C e D revelam-se mais pobres. São duas perguntas que exploram a identificação de informações explícitas no texto, como as características da pessoa retratada e a forma como ela se protege de seu medo. Não que a localização de informações na superfície do texto seja uma habilidade irrelevante, mas, da perspectiva da leitura literária, não proporciona uma imersão do estudante nos significados do poema.

Figura 4 – Questões A, B, C e D.

LÍNGUA PORTUGUESA

83

a) A que remete o título do poema?

---

---

---

---

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

---

---

---

---

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

---

---

---

---

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

---

---

---

---

Fonte: São Paulo (2019c).

Apesar de as quatro primeiras questões não estimularem efetivamente a aproximação entre o estudante (sujeito leitor) e o texto, a última pergunta (questão E) se faz pertinente à análise do poema, uma vez que adentra pela mensagem literária, podendo dar a perceber a este leitor a forma como ela é delineada pela linguagem, conduzindo-o a refletir sobre os tais “medos vivenciados”. É preciso chamar a atenção, ainda, para utilização do termo “personagem” em vez de “eu lírico”, o que representa um problema conceitual.

Figura 5 – Questão E.

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

---

---

---

---

Fonte: São Paulo (2019c).

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

Dessa forma, a questão E pode representar um meio de se estimular a leitura literária de poemas, entre alunos do 9º ano do EF, através da “via temática que, como tal, apresenta também seus riscos” (Pinheiro, 2018, p. 16). Levando-se em conta o alerta referente aos riscos da via temática, temos aqui a oportunidade para “um alargamento de visão do que está sendo vivido, uma descoberta de outras possibilidades de vivência afetiva” (Pinheiro, 2018, p. 16). Nesse sentido, a reflexão proposta sobre o poema estimula a aproximação com o texto, pois aborda um tipo de experiência afetiva ao qual qualquer adolescente está suscetível.

Como vimos, após a realização desse levantamento relativo às propostas de leitura de poemas, com suas orientações e objetivos, em quatro apostilas produzidas e distribuídas pela SEDUC-SP, nos anos de 2018 e 2019, sob a vigência de dois

currículos diferentes, passamos ao livro didático. Além da escassez de propostas de leitura de poemas nas apostilas da SEDUC-SP, a análise do LD decorre também de sua importância como apoio pedagógico e de sua grande presença nas escolas públicas, conforme veremos a seguir.

Em obra dedicada a traçar um histórico do livro didático no Brasil, bem como sua influência na produção da imagem do poeta Carlos Drummond de Andrade, Dalvi (2013) demonstra a forte influência do LD nas escolas brasileiras. Influência essa que não se restringe apenas ao ambiente escolar, mas extrapola esse contexto, impactando, ao longo das últimas décadas, na própria produção de práticas culturais. De acordo com a autora (2013):

Na atualidade, o livro didático (mesmo quando transmutado pelos sistemas de fichas ou de apostilas) tem um papel cujo alcance e dimensão é difícil precisar: sabe-se que é, no entanto, estrutural na consolidação de práticas de ensino-aprendizagem – no caso específico do livro didático de Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Médio, é importantíssimo na formação do leitor e do leitor de Literatura, na perpetuação e renovação do cânone, na consolidação de práticas culturais que vão além do espaço da sala de aula e da atividade de leitura (Dalvi, 2013, p. 122-123).

A escolha do livro didático como *corpus* da pesquisa deveu-se, portanto, à sua histórica e constante presença nas salas de aula, seja como manual de apoio aos professores, seja como material central no processo de ensino-aprendizagem. No caso desta pesquisa, particularmente, o livro didático revela-se um objeto essencial de análise, dada a escassez de propostas de leitura literária de poemas no material produzido pela SEDUC-SP para o 9º ano do Ensino Fundamental.

A análise do manual didático se dividirá em duas partes: primeiro, será exposta a dimensão de tal material na realidade das escolas públicas brasileiras; em seguida, será realizada a análise de algumas propostas de leitura de poemas no livro didático *Português: linguagens – 9º ano do EF* (Cereja; Magalhães, 2015a), a partir da perspectiva de leitura literária de Rouxel (2013), isto é, da leitura subjetiva.

O livro didático, no caso também *corpus* da pesquisa, exerce intensa presença e influência nas salas de aula de todo o Brasil. Os livros didáticos são oferecidos e disponibilizados através do *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) às escolas públicas brasileiras “das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público” (Brasil, 2018).

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

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros (Brasil, 2018).

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

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

Percebe-se, através dos dados, o enorme alcance do PNLD e seu impacto na realidade das escolas públicas brasileiras. Além dessa dimensão política e econômica, há, também, a grande influência do livro didático no direcionamento do trabalho pedagógico dos professores de língua portuguesa, como pontua Dalvi (2013).

Na rede pública do Estado de São Paulo, desde o ano de 2008, a SEDUC-SP tem oferecido material didático variado, por exemplo, o *Jornal do Aluno* e, posteriormente, os *Cadernos do Aluno* (Rezende, 2013b). Conseqüentemente, as ações dos professores foram direcionadas ao uso desse material. Entretanto, ainda hoje, o livro didático exerce forte influência sobre as ações docentes, pois, devido ao PNLD, é um dos recursos mais acessíveis aos professores, sobretudo em unidades escolares nas quais há precariedade (ou inexistência) de outros recursos pedagógicos.

Quanto à promoção da leitura literária de poemas, foco deste artigo, observamos que o livro *Português: linguagens – 9º ano do EF* (Cereja; Magalhães, 2015a), de forma

bastante diversa dos materiais produzidos pela SEDUC-SP para o 9º ano do EF, oferece muitas oportunidades de leitura de poemas.

Após a observação da frequência com que a leitura de textos literários é oferecida ao longo do manual didático, identificamos a presença de 46 oportunidades de leitura de poemas, letras de canção ou excertos desses gêneros.

No levantamento feito, chama a atenção um trecho do livro dedicado especificamente ao estudo de poemas. Em uma seção denominada “Para escrever com expressividade”, que, segundo orientações do manual do professor, destina-se a tratar “de aspectos expressivos da língua, como, por exemplo, a versificação, o discurso citado, etc.” (Cereja; Magalhães, 2015b, p. 302), o livro dedica-se, ao longo de cinco páginas, exclusivamente ao estudo do poema. Em razão de se apresentar como uma seção exclusivamente dedicada à poesia, foco deste artigo, deteremos nossa atenção nas propostas de leitura pertencentes a esse capítulo do livro didático.

### **A distorção da poesia**

A respeito da seção intitulada “Para escrever com expressividade”, do LD *Português: linguagens* (Cereja; Magalhães, 2015a, p. 142-146), identificamos a ocorrência de sete poemas. Três são reproduzidos na íntegra: o soneto *Amor é fogo que arde sem se ver*, de Camões (2002, p. 83 *apud* Cereja; Magalhães, 2015a, p. 142); um haicai, de Roseana Murray (2009, p. 12 *apud* Cereja; Magalhães, 2015a, p. 143); e *Anfiguri*, de Vinicius de Moraes (1974, p. 359 *apud* Cereja; Magalhães, 2015a, p. 146). Dos outros quatro poemas, são apresentados apenas excertos: o poema de Pablo Neruda (2003, p. 77 *apud* Cereja; Magalhães, 2015a, p. 144), que é um trecho da obra *Confesso que vivi* traduzido por Thiago de Mello; trecho de *Fábula – o pássaro e a flor*, de Castro Alves (2007, p. 81 *apud* Cereja; Magalhães, 2015a, p. 145); trecho de *A valsa*, de Casimiro de Abreu (s.d., p. 63 *apud* Cereja; Magalhães, 2015a, p. 145); e trecho de *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias (s.d. *apud* Cereja; Magalhães, 2015a, p. 146).

Com exceção do soneto de Camões e do texto de Pablo Neruda, todos os poemas pertencem a autores brasileiros extremamente ligados ao cânone literário, como Casimiro de Abreu, Castro Alves, Gonçalves Dias e Vinicius de Moraes. Entre os brasileiros, a seção ainda conta com Roseana Murray, nome bastante relacionado à literatura infantil e juvenil. Além dos autores brasileiros, o livro didático apresenta Camões, poeta situado no Classicismo português, e Pablo Neruda, poeta do Modernismo chileno traduzido por Thiago de Mello.

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

De fato, nas orientações do manual do professor (MP), em “Capítulos e Seções”, a seção “Para escrever com expressividade” é descrita com a finalidade de tratar “de aspectos expressivos da língua, como, por exemplo, a versificação, o discurso citado, etc.” (Cereja; Magalhães, 2015b, p. 302). Entretanto, o tratamento dedicado ao estudo dos poemas parece bastante limitante no que concerne à busca pelo desenvolvimento de leitores de poesia. Reduzir a leitura de poemas somente à análise de sua estrutura não condiz com o objetivo que deve permear qualquer leitura de poesia que se pretenda significativa e estimulante, sobretudo ao final do Ensino Fundamental. A análise de questões formais relativas à leitura de poemas tende, certamente, a afastar os leitores mais jovens da leitura literária.

Portanto, se o objetivo da leitura de poemas, em sala de aula, é a formação de sujeitos leitores (como é possível supor tratando-se de material didático), o olhar sobre os textos apresentados numa seção dedicada ao estudo de poemas deve ser diferente. É possível que sejam abordados, ao longo das leituras, aspectos formais da construção dos poemas. Porém, restringir sua leitura somente a esses aspectos parece castrar as possibilidades expressivas dos textos, além de não fomentar a formação dos sujeitos leitores.

Nesse sentido, Rouxel destaca a importância de “confrontar os alunos com a diversidade do literário (cujo conhecimento afina os julgamentos de gosto)” (Rouxel, 2013, p. 23). Esse confronto refere-se ao contato dos alunos com obras que apresentam tanto diversidade histórica, quanto geográfica, proporcionando-lhes diferentes olhares sobre o mundo e sobre outras culturas. Aqui, estamos falando sobre a ampliação dos horizontes dos estudantes por meio da leitura de poemas, o que parece não ocorrer quando se restringe essa leitura ao estudo mecânico de questões estruturais de textos do cânone brasileiro, como se propõe na seção “Para escrever com expressividade” do LD em análise.

Além do predomínio de aspectos formais ao longo da leitura dos poemas, também se destaca a ausência de uma contextualização e mesmo de uma proposta de reflexão

sobre os textos. Tal fato nos lembra novamente do que assinala Lajolo, a respeito da importância “da dimensão ideológica, afetiva, histórica, linguística e discursiva de um texto” (Lajolo, 2009, p. 107), quando se trabalha o literário em sala de aula.

Tomemos como exemplo a proposta de leitura de um haicai, da autora Roseana Murray (2009, p. 12 *apud* Cereja; Magalhães, 2015a, p. 143).

Figura 6 – Haicai e conceitos.

### Verso e estrofe

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

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

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

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

### Formas fixas

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

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

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

### Métrica

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

143

Fonte: Cereja; Magalhães (2015a).

Conforme observamos, o texto aparece apenas como exemplo de poema de forma fixa, em um pequeno *box*, após a menção ao soneto e ao haicai como formas poéticas que seguem modelos pré-definidos de construção. Depois disso, não se menciona mais nada a respeito do poema. O haicai surge, então, somente como exemplificação de texto que apresenta forma fixa, com número de versos e de sílabas poéticas pré-determinados. Não há, portanto, nenhum estímulo para que seja realizado qualquer tipo de interpretação por parte do aluno.

Entretanto, ao fazermos a leitura do texto da autora, percebemos seu potencial expressivo. O poema de Roseana Murray declara: “Amor é o cais, / um veleiro se

aproxima, / as águas sussurram.” Observamos, no primeiro verso, a metáfora do amor como “o cais”, isto é, como um local seguro, um porto a se atracar após a navegação ou, também, de onde se parte para a viagem. O segundo verso afirma, criando um tom de expectativa: “um veleiro de aproxima”. Assim, cria-se a imagem de uma presença a surgir sobre as águas, aproximando-se do “cais”, um “veleiro”, como um sentimento silencioso trazido pelo vento: é a própria paixão, desejada ou não, a surgir na vida de alguém. No terceiro verso, finalmente, o anúncio do sentimento que nasceu: “as águas sussurram”, como algo que se revela suavemente, novo e real.

Em vista disso, mais do que somente apresentar o texto como exemplo de forma fixa de poema, seria estimulante explorar, antes, a forma do haikai por um outro viés. Franchetti pontua como uma das características tradicionais do haikai o fato de o terceto provocar no leitor “uma percepção súbita a partir de uma sensação concreta” (Franchetti, 2008, p. 262). Nesse sentido, considerando que a presença do texto literário em sala destina-se ao incentivo à leitura, antes de apresentar ao aluno a métrica do haikai, seria importante propor a reflexão e o debate a respeito do movimento mencionado acima. Essa inversão, aliás, apoiaria até mesmo a apropriação dos conceitos expostos aos estudantes, uma vez que o contato com o texto não ocorreria por meio de uma simples leitura mecânica, mas sim da provocação aos alunos-leitores sobre as percepções e as sensações geradas pelo poema.

Não negamos a validade do estudo de aspectos formais dos poemas, porém parece conveniente refletir a respeito da formação do leitor de poesia. Ora, se o objetivo da leitura do texto literário, em sala de aula, é estimular o desenvolvimento de leitores de literatura, não parece adequada uma análise puramente formal do poema, principalmente entre alunos do 9º ano.

Em relação a esse ponto, Rouxel alerta para o fato de que, “durante muito tempo, enfatizamos o estudo formal em detrimento do conteúdo, o que explica [...] a desafeição dos jovens pela leitura” (Rouxel, 2013, p. 24). Concordando com Lajolo (2009) e Rouxel (2013), acreditamos que qualquer tipo de leitura, sobretudo a de poemas, deve ser significativa, no sentido de abrir possibilidades de relação entre os significados do texto e a realidade vivida pelos estudantes em suas diversas dimensões, ultrapassando uma leitura simplesmente restrita à estrutura desse texto.

Como assinala Pinheiro, a experiência transmitida através do poema, dependendo do modo como a leitura é realizada, “pode possibilitar (ou não) uma assimilação significativa pelo leitor” (Pinheiro, 2018, p. 17). Logo, somente a leitura significativa de



um poema pode proporcionar a aproximação do estudante com o universo comunicado, favorecendo, por meio dessa aproximação, a formação do sujeito leitor.

Embora tenhamos aqui apenas uma pequena amostra, a seção analisada do livro didático, intitulada “Para escrever com expressividade”, revela certa diversidade na seleção dos textos, mas não tira proveito disso ao propor questões que praticamente só contemplam a estrutura dos poemas, o que não favorece a formação de leitores. A análise completa, tanto dos materiais didáticos distribuídos às escolas públicas estaduais pela SEDUC-SP, em 2018 e 2019, quanto da seção mencionada do LD, pode ser consultada na dissertação intitulada *Poesia em sala de aula: caminhos para o trabalho com poemas no ensino fundamental* (Maia, 2020).

Apesar de encolhida em função da limitação do espaço de um artigo, a análise dos materiais didáticos de língua portuguesa, utilizados nas escolas públicas entre os anos de 2018 e 2019, permite que nos coloquemos, enquanto educadores, a seguinte questão: o que pode significar essa ausência ou essa distorção em relação à poesia?

Todorov (2019) nos ajuda a elaborar uma resposta a essa pergunta. Ao refletir sobre os motivos pelos quais ama a literatura, assinala que ela ajuda a viver. O autor faz referência à possibilidade, por meio do texto literário, de intensificação da interação entre subjetividades e, conseqüentemente, da ampliação da experiência humana.

Do mesmo modo, Octávio Paz (1982), no clássico *O Arco e A Lira*, quando trata da comunhão inerente à poesia, alerta: o poema é apenas uma possibilidade aberta a todos os seres humanos. No entanto, sem a participação, ou seja, sem a comunhão entre leitores e poemas, não há poesia.

Portanto, a ausência de propostas de leitura de poemas nos materiais didáticos produzidos e distribuídos pela SEDUC-SP em 2018 e 2019, assim como a redução da leitura de poemas a aspectos formais no LD *Português: linguagens* (também utilizado em escolas públicas), em seção exclusiva ao estudo da poesia (Cereja; Magalhães, 2015a, p. 142-146), se não inviabilizavam, no mínimo prejudicavam o contato entre estudantes do 9º ano do EF e a experiência efetiva da leitura literária de poemas.

### **Considerações finais**

A busca por propostas de leitura de poemas no material didático produzido e distribuído para o 9º ano do EF, nos anos de 2018 e 2019, pela SEDUC-SP, mostrou, na maior parte das apostilas, a inexistência do texto poético. Quando passamos ao livro didático e identificamos uma seção exclusiva para o estudo do poema, o que

predominou foi apenas o estudo de aspectos formais dos textos. O resultado da análise da seção “Para escrever com expressividade” parece confirmar aquilo que já foi observado por Pinheiro (2018), quando se refere especificamente à abordagem do gênero lírico em livros didáticos: mesmo quando há uma relevante presença de poemas e poetas em algumas obras didáticas, geralmente a abordagem se prende a aspectos formais ou teóricos, o que não favorece a aproximação entre estudantes e texto.

Fica, portanto, o registro de um período em que a poesia teve espaço reduzido na etapa final do EF da rede pública do Estado de São Paulo; negligência que não se limita, contudo, a esse recorte de tempo, mas parece consolidar-se como tendência no atual sistema público de ensino, que segue negando o acesso à arte, à literatura e à poesia. Aliás, fica aqui registrada também a necessidade de mais pesquisas cujo objeto de investigação seja a leitura literária de poesia nas escolas públicas, a fim de que a discussão possa ampliar-se e qualificar-se.

Negligenciar o acesso de estudantes à leitura literária de poesia representa, certamente, a negação de uma experiência humana repleta de significado. Referimo-nos a uma experiência específica com a linguagem, possível somente através do contato com a leitura significativa de poemas.

Notamos, assim, a urgência do debate a respeito do espaço do texto poético, especificamente, e do texto literário, de maneira geral, nas aulas de língua portuguesa. Para que a poesia possa representar uma experiência significativa com a linguagem e, desse modo, contribuir para a ampliação das perspectivas dos estudantes, é preciso que a escola pública, enquanto instituição pertencente ao Estado e legalmente responsável pela educação das novas gerações, proporcione efetivamente o acesso ao texto poético, o que parece não ocorrer atualmente, ao contrário do que os discursos oficiais expõem em suas propostas.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Secretaria de Educação Básica – SEB. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017b. Disponível em: [https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro\\_Didatico\\_PNL/Dados\\_Est](https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNL/Dados_Est)

[aticos/2017/PNLD%202017%20-%20Coles%20mais%20distribudas%20por%20componente%20curricular%20-%20Sries%20finais%20Ensino%20Fundamental.pdf](#). Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 05 mar. 2024.

CEREJA, William; MAGALHÃES, Thereza. **Português: linguagens**, 9º ano – Livro didático. 9ª ed. São Paulo: Saraiva, 2015a.

CEREJA, William; MAGALHÃES, Thereza. **Português: linguagens**, 9º ano – Manual do professor. 9ª ed. São Paulo: Saraiva, 2015b.

DALVI, Maria Amélia. **Drummond: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático**. Vitória: EDUFES, 2013.

ECO, Umberto. **Os limites da interpretação**. Tradução Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FRANCHETTI, Paulo. O haicai no Brasil. *Alea*, vol. 10, n. 2, p. 256-269. jul./dez. 2008.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Gabriel Castilho. Poesia em sala de aula: caminhos para o trabalho com poemas no ensino fundamental. Orientador: Sérgio Fabiano Annibal. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – ProfLetras. Unesp, Assis, 2020

PAZ, Octavio. **O Arco e a Lira**. Tradução Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

REZENDE, Neide Luzia de. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013a. p. 7-18.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013b. p. 99-112.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC, 2019a. Disponível em: [https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo\\_Paulista-etapas-Educação-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf](https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educação-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf). Acesso em: 05 mar. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Aluno.** v. 1; Língua Portuguesa, Ensino Fundamental – anos finais, 8ª série/9º ano. Coordenação geral: Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2014a.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Aluno.** v. 2; Língua Portuguesa, Ensino Fundamental – anos finais, 8ª série/9º ano. Coordenação geral: Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2014b.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **SP Faz Escola: Caderno do Aluno;** 9º ano, 3º bimestre, Ensino Fundamental. São Paulo: SEE, 2019b.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **SP Faz Escola: Caderno do Aluno;** 9º ano, 4º bimestre, Ensino Fundamental. São Paulo: SEE, 2019c.

TODOROV. Tzvetan. **A literatura em perigo.** Tradução Caio Meira. 9ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2019.

Recebido em: 05/03/2024.

Aprovado para publicação em: 31/07/2024.