

Análise de exercícios de leitura de poemas em livro didático de Língua Portuguesa

Allison Guimarães Andradeⁱ
Sônia Matias de Pontes Silvaⁱⁱ
Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossiⁱⁱⁱ

Resumo: O tema desta pesquisa é a abordagem dos exercícios de leitura de poemas contidos num livro didático de Língua Portuguesa dirigido para o 9º ano de uma escola pública do interior do estado de São Paulo. Assim, propõe-se a investigar se tal material didático oferecido nessa determinada escola pode ser uma ferramenta de auxílio ao professor para o desenvolvimento de procedimentos de leitura de poema sob uma perspectiva sociocognitiva. Para tanto, apresentaram-se as contribuições de Solé (1996), Tavares (2007), Sousa e Gabriel (2009), Marcuschi (2013) entre outros, que refletem sobre a abordagem sociocognitiva de leitura. Utilizou-se pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico sobre concepções de leitura e de gênero discursivo baseada nos autores citados. Os resultados mostraram que os exercícios do volume refletem uma visão de leitura como processo de decodificação e priorizam o ensino de conceitos gramaticais e o reconhecimento da estrutura do gênero, não favorecendo a produção de inferências.

Palavras-chave: Leitura. Abordagem Sociocognitiva. Poema. Gênero Discursivo.

Analysis of duty reading exercises in Portuguese language

Abstract: The theme of this research is the approach of the poem reading exercises contained in a Portuguese Language textbook directed to the 9th grade of a public school in the interior of the state of São Paulo. Thus, it is proposed to investigate whether such didactic material offered in this particular school can be a tool to help the teacher to develop poem reading procedures from a sociocognitive perspective. For that, we presented the contributions of Solé (1996), Tavares (2007), Sousa and Gabriel (2009), Marcuschi (2013) and others, which reflect on the sociocognitive approach to reading. A qualitative bibliographical research on reading and discursive genre conceptions based on the mentioned authors was used. The results showed that the volume exercises reflect a reading view as a decoding process and prioritize the teaching of grammatical concepts and the recognition of the gender structure, not favoring the production of inferences.

Keywords: Reading. Sociocognitive Approach. Poem. Discourse Gender.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Compartilha Igual 4.0 Internacional
DLCV – Língua, Linguística & Literatura

ISSN 1679-6101
EISSN 2237-0900

ⁱ Mestre em Linguística Aplicada e professor de curso de pós-graduação lato sensu em Gramática e Uso. Professor de Língua Portuguesa da rede particular de ensino. E-mail: agandrade@univap.br.

ⁱⁱ Mestre em Linguística Aplicada e professora da rede municipal de ensino da cidade de São José dos Campos. E-mail: matiasdepontes@gmail.com.

ⁱⁱⁱ Professora Doutora vinculada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté. E-mail: lopesrossi@uol.com.br.

INTRODUÇÃO

Este artigo focaliza-se na análise das atividades de leitura e de compreensão de textos do gênero poema, contidas no livro didático *Português linguagens* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, utilizado nas aulas de Língua Portuguesa dos 9º anos de uma escola pública de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Vale ressaltar que esse exemplar é parte de uma coleção distribuída para diversas escolas públicas do Brasil pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.

De acordo com Tavares (2007), o gênero poema é de significativa relevância para o desenvolvimento da leitura e da formação sociolinguística, cognitiva e afetiva dos leitores, pois, mediante o estudo e a leitura desse gênero, os alunos têm acesso à linguagem nos mais diversos aspectos e compreendem o mundo pelas múltiplas vozes que o texto sugere. Seguindo esta tendência, Lopes-Rossi e Renda (2017) apontam que a leitura de poemas leva o aluno a perceber o potencial de significação proveniente de associações de nível fonológico, morfológico e sintático, que, quando identificados, favorecem a fruição do texto. Além disso aprender a ler um poema leva o aluno a perceber como um poeta atribui valores e reordena as coisas do mundo a fim de apresentar seu ponto de vista sobre um assunto e em contato com essa subjetividade, o aluno compreende a riqueza da linguagem poética e encontra sentido para a leitura do gênero.

Para tanto, foi selecionado o livro didático de língua portuguesa, já apresentado em parágrafos anteriores, e atualmente em uso em uma escola pública de Ensino Fundamental I e II localizada no interior do estado de São Paulo. O objetivo desta pesquisa é analisar a natureza dos exercícios de leitura de poemas do referido livro didático com relação ao fato de eles promoverem a compreensão a partir da produção de inferências. Para atender ao objetivo citado foram utilizadas como metodologia as modalidades de pesquisa qualitativa e bibliográfica, pois de acordo com o referencial teórico, serão analisados cinco poemas, como amostra acerca dos conteúdos abordados por questões de interpretação de texto vinculadas a esse gênero no livro. Com isso, espera-se oferecer reflexões pertinentes a respeito do tratamento do gênero poema apresentado nas atividades de compreensão nos livros didáticos de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental II. Espera-se também propor reflexões a respeito da proficiência sociocognitiva dessas atividades como aporte no desenvolvimento dos níveis de compreensão leitora dos alunos. Empreende-se este artigo baseando-se no referencial teórico de leitura sob a perspectiva sociocognitiva, como também no conceito e na caracterização do gênero poema apresentados por Cosson (2009), Tavares

(2007), Silva e Jesus (2011) e Leal (2011), tal como na concepção bakhtiniana sobre gêneros discursivos e linguagem.

Além desta seção introdutória, este texto está organizado em três partes. Primeiramente, no referencial teórico, serão apresentados os principais conceitos acerca da compreensão leitora e a importância do ensino dessa habilidade centrado na construção de sentidos por meio da participação colaborativa entre autor e leitor e a concepção de gênero do discurso, mais especificamente do gênero poema. Em seguida, será apresentada uma seção de análise, contendo reflexões acerca do manual de Língua Portuguesa selecionado. E, numa última seção, serão apontadas algumas considerações a respeito dos resultados coletados.

A COMPREENSÃO LEITORA

A leitura apresenta-se como uma habilidade essencial a todo usuário de um idioma para que ele se relacione com o mundo circundante, além de permitir-lhe acessar determinados bens culturais registrados por meio da escrita. Assim, para que o processo de leitura se desenvolva, é necessário que o leitor percorra determinadas etapas e a primeira delas é a decodificação, apresentada por Sousa e Gabriel (2009) como um fenômeno biológico em que estímulos visuais são captados pelos olhos, levados ao cérebro e, posteriormente, processados por determinadas regiões dele. Considerando um leitor proficiente, esta é apenas uma etapa da leitura, pois a compreensão de um texto vai além da decodificação.

Marcuschi (1996) explica que a leitura não deve se restringir à decodificação, pois esta, sozinha, sustenta uma visão da língua como um código autossuficiente e desvinculado do contexto histórico e social do usuário. O autor ainda defende a ideia de que como a língua é um fato social, deve-se considerar também a presença de aspectos semânticos, discursivos e pragmáticos, que conduzem a leitura para além do nível da decodificação. O leitor proficiente é aquele que coordena esta heterogeneidade para alcançar a compreensão do texto. A fim de corroborar a visão de que a decodificação por si só não é suficiente para o exercício eficaz da leitura, Solé (1996) aponta que a leitura deve ser entendida como um processo em que o leitor é responsável pela construção de sentido, pois na interação com a materialidade textual, uma série de conhecimentos prévios e outras condições extralinguísticas interferem na produção de significado.

Acerca dessa perspectiva interacionista, Marcuschi (1996) aponta que a leitura se apresenta como um processo de coautoria, em que leitor e autor se colocam como agentes capazes de significar e ressignificar o texto a partir do trabalho conjunto entre o processo de

decodificação e o acesso dos conhecimentos prévios por parte do leitor. Essa abordagem desconstrói a ideia de que o sentido sempre está pronto no texto e que se espera que o leitor acesse o sentido existente na materialidade textual. Assim, a concepção de texto também é revista, pois nessa abordagem interacionista, ele é encarado como um processo em que os leitores se colocam como participantes ativos na construção de sentidos para o texto através da história. Essa abordagem entende o texto como uma construção aberta a diversas possibilidades de compreensão por parte dos leitores, que agem sobre o texto, colocando como limite somente as diretrizes linguísticas trazidas pelo texto.

Sobre o processo de compreensão, Solé (1996) aponta que o leitor é responsável por levantar hipóteses de significação para o texto quando interage com ele, pois as associações entre a decodificação e os conhecimentos prévios permitem a produção de sentidos. O produto do trabalho conjunto dessas ferramentas utilizadas pelo leitor para interagir com texto, e, assim, compreendê-lo, Coscarelli (2002) denomina de inferências, que são apresentadas como fenômenos cognitivos resultantes de novos conceitos produzidos pelo leitor, tomando como referência informações dadas pelo texto.

Essa visão sobre inferência é corroborada por Vargas (2015) quando ele a aponta como parte da cognição humana, já que a leitura é entendida como um processo interativo entre texto e leitor, que busca a produção de sentidos como objetivo básico, caso contrário, o contato entre eles não teria razão para se efetivar.

O processo inferencial desenvolvido durante a leitura, conforme explicitado por Coscarelli (2002), ocorre de forma diferenciada entre os leitores, pois cada leitor possui conhecimentos prévios diferentes que podem conduzir as inferências para direções diferentes. Além disso, no momento da leitura, é difícil precisar que tipos de dados são disponibilizados ao leitor para que as inferências possam ser construídas, sem contar que para alguns autores, o contexto em que a leitura se insere também pode interferir na produção de inferências. Dado que a concepção de leitura adotada é interativa, os conhecimentos prévios se apresentam como importantes para a autora, pois eles representam a parcela de responsabilidade do leitor diante do texto quando ambos interagem em favor da construção de sentidos.

Sob a perspectiva de Wolff e Lopes (2014), a concepção de leitura entendida como um fenômeno cognitivo pôde ser ampliada na contemporaneidade, pois à medida que o leitor se torna proficiente, os processamentos ascendente e descendente de leitura agem simultaneamente; ao mesmo tempo que podem sobrepor-se e aliar-se a aspectos extralinguísticos, como o objetivo que norteia o leitor a realizar a interação com o texto, ou

ainda, o momento sócio-histórico em que o leitor está inserido, fatores que podem vir a afetar as inferências dele.

Sobre os objetivos de leitura, Solé (1996) explicita que a interação com o texto deve se desenvolver para o leitor, de forma a oferecer-lhe um norte, pois, de acordo com as metas desejadas por ele, a produção de sentido também sofrerá redirecionamento. Isso atesta o fato de que diferentes leitores com objetivos de leitura diferentes produzem sentidos diferentes para o mesmo texto. Vale ressaltar que acrescido a isso, fatores cognitivos e discursivos também promovem leituras, que conduzem para sentidos diversos.

A partir dos procedimentos apresentados, Koch (2005) aponta a necessidade de entender o fenômeno da leitura como um processo sociocognitivo-interacionista, já que, quando ela se desenvolve, esquemas cognitivos são ativados pelo leitor, e, por sua vez, eles são influenciados por aspectos socioculturais e históricos que, juntos, irão contribuir para a produção de sentido. Assim, cabe dizer que os sentidos pretendidos pelo produtor do texto podem ser encontrados pelo leitor, da mesma forma que este pode se direcionar para outras perspectivas de significação, fato que justifica a interação existente entre leitores e produtor do texto no momento da leitura.

Dessa forma, com base nesse referencial teórico sociocognitivo-interacionista, o conceito de língua, de acordo com Marcuschi (2008), deve ser revisto porque ela deixa de ser entendida como um código estático e passa a ser vista como uma atividade social, em que os interlocutores são partes atuantes nos usos da linguagem. Seguindo a mesma tendência, o autor revisita a noção de texto e a apresenta como um evento, constituído quando há a interação entre os interlocutores, pois é nesse processo situado socio-historicamente que o sentido se constrói. Por conseguinte, a visão sobre contexto também é redefinida, pois abrange-se uma série de aspectos pragmáticos, discursivos, ideológicos e culturais que, na visão do mesmo autor, também circundam a interação com o texto e interferem na produção de sentidos.

LEITURA E COMPREENSÃO DO GÊNERO DISCURSIVO POEMA

Ao longo dos tempos, por meio de formas comunicativas cada vez mais complexas e criativas, a linguagem permeia a relação do ser humano com o mundo. Nesse sentido, é necessário considerar as diferentes possibilidades textuais, “que transformam os sentimentos em palavras e interrompe o estado costumeiro, a vida comum” (TAVARES, 2007, p. 14). É nesse contexto que a leitura e a compreensão de poemas se inserem, pois, o contato com esse

gênero permite ao leitor desenvolver, dentre outras habilidades cognitivas, o exercício da sensibilidade, da criatividade e da afetividade (TAVARES, 2007).

Considerando o poema como um modelo de gênero discursivo apresentado por Bakhtin (1935) comentado por Fiorin (2008, p. 61), “os gêneros são, pois, tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo” e se isso for apresentado ao aluno, ele pode compreender a relevância do poema, enquanto gênero, e perceber as condições de produção e de circulação social dele, como também seu objetivo comunicativo. Tomando esses aspectos como norte, a leitura e a compreensão de poemas se tornarão mais ricas e significativas.

A fim de corroborar essa visão sócio-histórica bakhtiniana, Cosson (2009) fala sobre a necessidade de um letramento literário, que deve se desenvolver em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. A primeira envolve estratégias de incentivo; a segunda, a apresentação propriamente dita do gênero, por meio de exemplos textuais; a terceira, o contato com a materialidade linguística e seus recursos, e a quarta envolve a produção de sentido. Destas quatro etapas, a interpretação é a mais importante para o aluno, pois é nesse momento que ele promove a decifração, originada a partir do contato com a obra, e, posteriormente, a compreensão, responsável pela construção de sentido em um determinado grupo social. A respeito da interpretação, Silva e Jesus (2011, p. 29) apontam que, a fim de desenvolver a compreensão efetiva de poemas, o aluno deve ser estimulado a:

[...] aproximação constante da poesia, como também a utilização do conhecimento prévio. O conhecimento prévio engloba o conhecimento linguístico, que abrange desde o conhecimento sobre pronunciar o português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua. O conhecimento do texto, que se refere às noções e conceitos sobre o texto, e, por último, o conhecimento de mundo, que é adquirido informalmente através das experiências do convívio numa sociedade, cuja ativação, no momento oportuno, é também essencial à compreensão de um poema.

O posicionamento desses autores vem ao encontro de uma perspectiva sociocognitiva de leitura, pois quando apontam a importância do conhecimento linguístico e do conhecimento prévio para a efetiva compreensão do poema, indicam ferramentas de leitura utilizadas pelo leitor para produzir inferências a partir do texto. E é o resultado desse processo, que produz reflexão e mudança de perspectiva para o aluno sobre ideias preconcebidas acerca da dificuldade de compreensão de poemas.

Considerando o viés sociocognitivo de leitura, Lopes-Rossi e Renda (2017) apontam que quando o poema passa a ser compreendido como um enunciado concreto sob uma

perspectiva bakhtiniana, faz-se necessário apresentar ao aluno as condições sócio-históricas, formais e linguísticas que constituem o gênero poema, pois oferecendo-lhe esses dados como subsídios para a leitura, pode-se fomentar inferências mais profundas, que fazem com que o aluno ressignifique o poema lido e possa construir um novo olhar sobre o potencial do poema como gênero para leitura. A respeito dos benefícios da leitura e da compreensão de poemas, Leal (2014) aponta que, quando o aluno é apresentado ao universo da poesia, ele é estimulado a produzir significados potencialmente disponíveis nas entrelinhas do poema, além de entrar em contato com o universo das emoções e com a capacidade plurissignificativa da linguagem que a fruição do texto poético lhe permite.

Ainda vale acrescentar que o exercício de leitura poética favorece uma relação mais próxima com uma linguagem mais elaborada, além de estimular a sensibilidade do aluno para novas formas de perceber a realidade. Nesta direção também se encaminha a BNCC (2018) – Base Nacional Comum Curricular – quando aponta como diretriz que o aluno dos anos finais do Ensino Fundamental deve ter contato com as mais diversas manifestações artísticas e ser incentivado a valorizá-las, reconhecê-las e fruí-las, pois, assim, há a possibilidade de ele enxergar a literatura para além de sua função utilitarista e perceber o caráter humanizador dela. No que se refere aos poemas especificamente, a BNCC (2018) ainda aponta que se deve priorizar o trabalho com as possibilidades de efeito de sentido que a linguagem poética permite a partir de diferentes recursos, como a metáfora e da metonímia, que conferem ao texto literário dimensão imagética. Dessa forma, considerando o poema como um gênero discursivo e apresentando-o ao aluno como tal, haverá contribuições para a formação psíquica e emocional do aluno, instâncias cognitivas importantes para o desenvolvimento da cidadania.

PROCEDIMENTO DE PESQUISA E ANÁLISE

Para realizar esta pesquisa, foi utilizado um corpus composto pelo livro didático de Português: linguagens, de autoria dos professores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, para alunos dos 9º anos. Neste corpus, espera-se observar, à luz da perspectiva de leitura sociocognitiva e da concepção bakhtiniana sobre gêneros discursivos e linguagem, as propriedades interpretativas das atividades de leitura e de compreensão, propostas para cinco poemas existentes nessa unidade do livro em análise.

ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO DO GÊNERO POEMA

Para a análise das atividades de compreensão a seguir, em consonância com o conceito bakhtiniano de gênero do discurso, “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262), compreende-se o poema como um exemplar de gênero discursivo, constituinte de uma forma textual relativamente padronizada na estrutura, com condições de produção e de circulação específicas. As observações realizadas nos exercícios propostos pelo livro apontaram algumas tendências na formulação das perguntas, tal como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Modelos de formulação de perguntas

Poemas	Autores	Perguntas	Aspecto observado
Chega de Saudade, p. 22.	Vinícius de Moraes e Tom Jobim	O eu lírico que se expressa nos versos acima sofre por amor. a) Quem é o seu interlocutor? b) Qual é a causa de seu sofrimento?	Essas perguntas exigem somente a identificação de informações já apresentadas pelo poema.
Bem-querer benquerendo, p. 43.	Felipe Stucchi de Souza	No poema há uma série de palavras em cuja composição entra a palavra pé . Observe-as e responda: a) Como essas palavras se classificam? b) Como se faz o plural dessas palavras? Há no poema dois adjetivos compostos. a) Identifique-os b) Como eles ficariam se o substantivo que eles acompanham estivesse no plural?	Essas perguntas usam o poema como suporte para o ensino de conceitos gramaticais.
Amor é fogo que arde sem se ver, p.143.	Luís Vaz de Camões	Estrofe é um agrupamento de versos. Quando um poema tem mais de uma estrofe, elas se separam visualmente por um espaço em branco. Quantas estrofes tem esse poema? Cada estrofe apresenta um grupo de versos , ou seja, linhas poéticas. Quantos versos há em cada estrofe	Essas perguntas exigem somente a identificação de aspectos estruturais do poema.

		desse poema? Ao ler o poema, você provavelmente faz uma pausa no final de cada linha ou verso. Essa pausa se acentua pela semelhança sonora que há entre finais de versos, como ver e doer e sente e descontente . Que outros pares de palavras de final de versos apresentam semelhança sonora?	
Bem-querer benquerendo, p. 43.	Felipe Stucchi de Souza	O poema tem um ritmo bem marcado. No último verso, entretanto, houve uma quebra no ritmo. Relacione essa quebra rítmica ao sentido do verso.	Esta pergunta favorece a associação entre forma e conteúdo do texto.
Se o poeta falar num gato, p. 58.	Mário Quintana	Explique o sentido do verso “Todos os poemas são de amor!”, segundo a concepção do eu lírico	Essa pergunta favorece o exercício da subjetividade ao levar ao acesso a conhecimentos prévios.
Papo de índio, p. 170.	Chacal	O poema trata do relacionamento entre índios e brancos. Com base nas informações que ele apresenta, responda: a) Em que período da História do Brasil o episódio relatado pelo texto provavelmente aconteceu? b) Quem fala no poema? Quem são os “ômi di saia preta”?	A primeira pergunta estimula um pensamento associativo, mas a segunda exige somente verificação de informações trazidas pelo poema.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A seguir, esses aspectos observados no Quadro 1 serão abordados sob a perspectiva sociocognitiva de leitura a fim de observar se o conteúdo das perguntas selecionadas favorece a produção de inferências sobre as possibilidades de significados, que podem ser gerados no momento da leitura por parte do aluno. Abaixo, segue o primeiro modelo de questão a ser analisada:

O eu lírico que se expressa nos versos acima sofre por amor.

- Quem é o seu interlocutor?
- Qual é a causa de seu sofrimento?

(CEREJA; COCHAR, 2015, p. 22).

Este modelo de questão exige respostas de cunho objetivo, pois leva o leitor somente a identificar elementos, que se referem à composição explícita da mensagem do poema. Isso quer dizer que, se ele voltar ao texto, essas informações, com pouco ou nenhum esforço de busca, estarão disponíveis na materialidade textual. De acordo com Marcuschi (1996), quando o assunto é o exercício da compreensão leitora, esse tipo de questão pode ser útil, mas não deve ser, de modo algum, a única forma de treinamento e aprendizado.

Considerando o fato de que o livro se dirige a alunos concluintes do Ensino Fundamental II, portanto, de certa forma, mais maduros, esses conceitos estruturais vinculados ao poema podem ser apresentados pelo professor de maneira expositiva, como em um exercício de pré-leitura. Para Tavares (2007), esse recurso é pertinente, pois, a partir do diálogo de pré-leitura, o aluno vai levantando hipóteses, fazendo previsões e ativando os seus conhecimentos prévios e vai ampliando, dessa forma, a possibilidade de compreensão do texto a ser lido. No processo de compreensão textual, a ativação dos conhecimentos prévios é válida, pois, segundo a Koch (2005), no momento da leitura, eles são mobilizados e se conectam a outras unidades de sentido ativadas a partir do texto e do contexto para construir e reconstruir novas representações mentais.

O exercício de pré-leitura também possibilitaria mais tempo para a reflexão individual e subjetiva do aluno acerca de outros aspectos abordados pelo poema e que, posteriormente, poderiam servir de suporte para atividades de apreciação crítica. O gênero poema oferece significativas possibilidades de construção de sentido a respeito de diferentes manifestações humanas, pois, como afirma Tavares (2007, p.190), a poesia é capaz de “retratar e recriar as questões humanas universais” e vencer o comodismo cotidiano por meio de diversas expressões da linguagem.

Sobre a concepção de leitura que se reflete em questões dessa natureza, percebe-se um exercício apenas de decodificação, que não leva o leitor a acessar níveis mais profundos de compreensão. Conceber o texto somente sob essa perspectiva, contraria o conceito de processo de construção e reconstrução de sentidos, comprometendo, dessa forma, outras possibilidades de reflexão. (MARCUSCHI, 1996).

Além disso, o exercício aponta para uma visão de língua como código, já que as respostas reforçam a ideia de que a língua é um simples instrumento de comunicação utilizado por interlocutores em um processo comunicativo de transmissão e recepção passiva de mensagens. No processo de treinamento da compreensão leitora, desse e de qualquer outro gênero em questão, esse tipo de aceção não é pertinente, pois como aponta Marcuschi (1996)

a língua é uma manifestação social, interativa e cognitiva, sujeita a variações de tempo e que se estabelece nos processos discursivos situados nos mais variados contextos de uso.

Outra tendência verificada nas atividades de compreensão dos poemas, neste livro de Língua Portuguesa do 9º ano, é a utilização de textos poéticos, em grande parte, para auxílio nas atividades de ensino de gramática:

No poema há uma série de palavras em cuja composição entra a palavra **pé**. Observe-as e responda:

- a) Como essas palavras se classificam?
- b) Como se faz o plural dessas palavras?

Há no poema dois adjetivos compostos.

- a) Identifique-os
- b) Como eles ficariam se o substantivo que eles acompanham estivesse no plural?

(CEREJA; COCHAR, 2015, p. 43, grifo do autor).

Sem qualquer menção de exercícios de pré-leitura, pós-leitura ou mesmo de leitura, ao longo do livro, apresenta-se o uso de alguns poemas ou fragmento destes apenas como um suporte ao ensino de gramática. Essa estratégia, a princípio, pode ser significativa, pois, de certo modo, demonstra a preocupação da unidade em conscientizar o aluno a respeito da importância de se conceber a gramática dentro de um contexto, já que os aspectos normativos da língua podem ser mais bem compreendidos quando relacionados às circunstâncias de usos sociais (BECHARA, 2010). Porém, centrar o treinamento de compreensão leitora apenas na busca ou classificação de aspectos gramaticais, além de excluir os elementos constituintes típicos desse gênero, elimina também variadas possibilidades de construção de sentido que este texto poderia ter oferecido, a partir do jogo de linguagens utilizado pelo autor (TAVARES, 2007).

A partir dos exercícios de compreensão de textos do gênero poema apresentados, observa-se maior preocupação da unidade em se trabalhar os aspectos básicos e normativos da linguagem. Nesse contexto, o poema torna-se, de certa forma, apenas um recurso para se ensinar o conteúdo gramatical previsto. Explorar os aspectos gramáticos do texto para produção de sentido pode ser uma das estratégias de ensino, porém, para se exercitar com maior competência as habilidades de leitura e compreensão do aluno, essa abordagem precisa ser conciliada a outras técnicas sociolinguísticas de produção de sentido (TAVARES, 2007). Para a autora, o texto é representante de uma ação social comunicativa que considera o processo cognitivo, as condições sociais e históricas do leitor na construção de sentidos.

Em outro momento, com relação aos aspectos de organização textual típicos do gênero poema, este livro didático aborda os conceitos de estrofe, verso e rima como segue:

Estrofe é um agrupamento de versos. Quando um poema tem mais de uma estrofe, elas se separam visualmente por um espaço em branco. Quantas estrofes tem esse poema?

Cada estrofe apresenta um grupo de **versos**, ou seja, linhas poéticas. Quantos versos há em cada estrofe desse poema?

Ao ler o poema, você provavelmente faz uma pausa no final de cada linha ou verso. Essa pausa se acentua pela **semelhança sonora** que há entre finais de versos, como **ver e doer** e **sente e descontente**. Que outros pares de palavras de final de versos apresentam semelhança sonora?

(CEREJA; COCHAR, 2015, p. 143, grifos do autor).

Para o desenvolvimento dessa atividade, um poema é apresentado como modelo. Nele, o aluno terá de identificar os elementos de organização textual típicos desse gênero que foram conceituados ao longo de cada atividade apresentada.

Para o processo de treinamento da compreensão leitora, esse tipo de atividade de interpretação pode ser conveniente, pois a forma de estruturação e a maneira de manipulação sonora dos elementos constituintes desse gênero permitem o surgimento e exploração de múltiplos significados (TAVARES, 2007). No entanto, dar ênfase apenas nesses aspectos linguísticos básicos de organização textual, pode contribuir para uma visão de texto como mera estrutura desassociada de seu contexto de produção (PADILHA, 2005), pois, como afirma Marcuschi (1996, p. 73), “eles sempre estão contextualizados numa determinada situação, cultura, momento histórico, campo ideológico, crença e assim por diante”.

Além disso, essas atividades de compreensão, se apresentam no segmento “Produção de texto”, em uma subdivisão denominada “Para escrever com expressividade”. Todavia, nenhuma reflexão acerca da linguagem expressiva utilizada pelo autor do texto foi apresentada. Seria interessante abordar essas possibilidades de construção de sentido, uma vez que as palavras já conhecidas pelo cotidiano comunicativo do leitor ganham novos significados intencionados pelo poeta, numa tentativa individual, imagética e, por vezes, complexa, de ressignificar um objeto por meio da manipulação da linguagem (TAVARES, 2007).

Tendo em conta a abordagem sociocognitiva de leitura, a reflexão acerca da associação entre sonoridade e sentido presente nesse poema, poderia ampliar as possibilidades de compreensão, pois o leitor seria conduzido a mobilizar conhecimentos e se conectar a

outras unidades de sentido ativadas a partir do texto e do contexto sócio-histórico de produção para construir e reconstruir novas representações mentais (KOCH, 2005). Como consequência, inúmeros saberes trazidos ou provocados no decorrer dessa atividade reflexiva se incorporariam aos segmentos linguísticos ativados a partir do texto e, em iguais condições, contribuiriam para expansão da produção de sentidos. (VARGAS, 2015).

Ao longo do livro didático de 9º ano, as atividades de compreensão desenvolvidas sob o viés da decodificação ou localização de informações explícitas são em maior quantidade, porém não são as únicas identificadas. Também podem ser encontradas atividades que começam a ir além desse nível inicial de leitura como pode ser visto no exemplo a seguir:

O poema tem um ritmo bem marcado. No último verso, entretanto, houve uma quebra no ritmo. Relacione essa quebra rítmica ao sentido do verso.
(CEREJA; COCHAR, 2015, p. 43).

Nessa atividade, observa-se uma proposta de trabalho voltada para construção de sentido mediante à produção de inferências, pois a pergunta apresentada, estimula a habilidade associativa e inferencial do leitor ao relacionar o ritmo, aspecto estrutural do poema, à construção de sentido do texto. Coscarelli (2002) explica que as inferências são recursos cognitivos de reconhecimento mental realizados automaticamente pelo leitor para criação de elementos novos de representação a partir de dois agentes: as informações encontradas no texto e o conhecimento prévio do leitor. Nesse caso, ao utilizar associação desses dois elementos, linguístico e extralinguístico, a atividade propõe um exercício cognitivo de mobilização de conhecimentos prévios que, de alguma forma, levará o leitor a produzir inferências e, posteriormente, a construir sentidos. Essa abordagem pode ser pertinente, pois, como afirma Vargas (2015), sem o uso dos conhecimentos prévios em consonância com os elementos linguísticos do texto, o leitor seria incapaz de compreender qualquer leitura, pois não conseguiria estabelecer relações de sentido por meio das inferências.

Se bem conduzida pelo professor, essa atividade também pode vir a favorecer uma discussão a respeito da dicotomia entre fala e escrita que o poema sugere. A linguagem e a disposição dos elementos constituintes desse poema levam o aluno a perceber que as palavras não foram escolhidas ao acaso. Observa-se a intencionalidade do autor do texto em selecionar as palavras de acordo com critérios de combinação baseados na estrutura fonética de cada uma. “A utilização desse recurso linguístico conduz à produção de novos sentidos provenientes da própria forma e disposição das palavras que têm, assim, uma nova face

manifestada” (TAVARES, 2007, p. 43). Se o aluno for conduzido a perceber tais apontamentos durante a leitura, novas perspectivas de compreensão podem ser reveladas, pois, como aponta Marcuschi (1996) e Coscarelli (2002), o texto não é um produto pronto e fechado de sentido. Algumas coisas acabam ficando por conta de o leitor deduzir, ou melhor, inferir, pois como foi dito, nem todas as informações de que ele necessita estão presentes no texto de modo explícito e objetivo.

A questão a seguir favorece, num nível incipiente, alguma condição à apreciação crítica do texto:

Explique o sentido do verso “Todos os poemas são de amor!”, segundo a concepção do eu lírico

(CEREJA; COCHAR, 2015, p. 58).

Por meio da elaboração dessa atividade, é possível estabelecer relações entre a intencionalidade do poeta com os elementos constituintes do poema. Isso, de certo modo, viabilizará o uso dos conhecimentos prévios e, conseqüentemente a produção de inferências, pois, em uma relação dialógica entre texto, condição de produção, autor e leitor, vários saberes serão mobilizados. (MARCUSCHI, 1996). Essa integração dialógica configura-se em um processo significativo de produção de sentido e desperta a consciência subjetiva do aluno. Utilizar o poema para trabalhar essa subjetividade pode ser relevante, pois essa, assim como a imaginação, não é de exclusividade do poeta. Todos, a sua maneira, em maior ou menor grau, podem usar linguagem para significar ou ressignificar as ações humanas (TAVARES, 2007).

Vale ressaltar, ainda, o papel do professor na mediação do desenvolvimento da compreensão leitora acerca desse poema, pois nem todas as inferências são permitidas. Seu uso deve ser justificado à luz dos aspectos linguísticos, sócio-históricos e discursivos que envolvem tal processo de leitura. Ainda que compreender não seja uma atividade de precisão (MARCUSCHI), ir além dos limites de compreensão permitidos pelo texto, pode configurar-se em equívocos de interpretação.

A última atividade de interpretação de poemas do livro didático atenta-se para uma proposta de diálogo entre a produção poética e a história:

O poema trata do relacionamento entre índios e brancos. Com base nas informações que ele apresenta, responda:

- a) Em que período da História do Brasil o episódio relatado pelo texto provavelmente aconteceu?
- b) Quem fala no poema? Quem são os “ômi di saia preta”?

(CEREJA; COCHAR, 2015, p. 170).

Em certa medida, essa abordagem favorece o acesso aos conhecimentos prévios do leitor, pois, para compreender algumas passagens do texto e assim produzir associações e inferências, deve-se conhecer determinados fatos históricos. De acordo com Solé (1996) é dessa maneira que o processo de compreensão vai se constituindo, apoiando-se nos elementos apresentados pelo próprio texto e nos conhecimentos individuais de cada leitor para construção de sentido. No entanto, todo esse procedimento só se restringe à primeira questão, já que a segunda se limita a uma leitura superficial para localização de informações explícitas no texto.

A localização de informações explícitas no texto faz parte do processo de leitura, mas não é suficiente para uma mínima apreciação crítica dele e o desenvolvimento de habilidades de compreensão mais amplas. Outros elementos constituintes desse poema em estudo, como: a intencionalidade do autor, a temática e a historicidade que envolvem as condições de produção, poderiam ser mais bem trabalhadas. Nesse sentido, esse tipo de atividade possui um nível baixo de proficiência, pois, como aponta Wolf e Lopes (2014), para o desenvolvimento da compreensão leitora, deve-se ter em conta a progressão do entendimento do texto por meio de leituras que exijam inferências cada vez mais elaboradas. Para sintetizar a reflexão apresentada acerca dos exercícios de leitura de poemas selecionados para este artigo, segue um quadro-resumo que aponta a relação entre os aspectos observados durante a análise e a produção de inferências que é favorecida pelos exercícios.

Quadro 2 – Síntese dos resultados obtidos a partir da análise dos exercícios de interpretação de poemas

Perguntas	Aspecto observado	Produção de inferências
O eu lírico que se expressa nos versos acima sofre por amor. a) Quem é o seu interlocutor? b) Qual é a causa de seu sofrimento?	Essas perguntas exigem somente a identificação de informações já apresentadas pelo poema.	Não favorece a produção de inferências.
No poema há uma série de palavras em cuja composição entra a palavra pé . Observe-as e responda: a) Como essas palavras se classificam? b) Como se faz o plural dessas palavras? Há no poema dois adjetivos compostos. a) Identifique-os	Essas perguntas usam o poema como suporte para o ensino de conceitos gramaticais.	Não favorece a produção de inferências.

b) Como eles ficariam se o substantivo que eles acompanham estivesse no plural?		
<p>Estrofe é um agrupamento de versos. Quando um poema tem mais de uma estrofe, elas se separam visualmente por um espaço em branco. Quantas estrofes tem esse poema?</p> <p>Cada estrofe apresenta um grupo de versos, ou seja, linhas poéticas. Quantos versos há em cada estrofe desse poema?</p> <p>Ao ler o poema, você provavelmente faz uma pausa no final de cada linha ou verso. Essa pausa se acentua pela semelhança sonora que há entre finais de versos, como ver e doer e sente e descontente. Que outros pares de palavras de final de versos apresentam semelhança sonora?</p>	Essas perguntas exigem somente a identificação de aspectos estruturais do poema.	Não favorece a produção de inferências.
O poema tem um ritmo bem marcado. No último verso, entretanto, houve uma quebra no ritmo. Relacione essa quebra rítmica ao sentido do verso.	Esta pergunta favorece a associação entre forma e conteúdo do texto.	Favorece a produção de inferências.
Explique o sentido do verso “Todos os poemas são de amor!”, segundo a concepção do eu lírico	Essa pergunta favorece o exercício da subjetividade ao levar ao acesso de conhecimentos prévios.	Favorece a produção de inferências.
<p>O poema trata do relacionamento entre índios e brancos. Com base nas informações que ele apresenta, responda:</p> <p>a) Em que período da História do Brasil o episódio relatado pelo texto provavelmente aconteceu?</p> <p>b) Quem fala no poema? Quem são os “ômi di saia preta”?</p>	A primeira pergunta estimula um pensamento associativo, mas a segunda exige somente identificação de informações trazidas pelo poema.	Favorece a produção de inferências parcialmente.

Fonte: Elaboração dos autores (2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob os preceitos teóricos da perspectiva sociocognitiva de leitura e a concepção bakhtiniana de gênero do discurso, esta pesquisa propôs-se a investigar a relevância das atividades de compreensão de poemas para a construção e desenvolvimento da formação leitora de alunos do 9º ano, que utilizam o livro *Português linguagens* de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, distribuído nacionalmente pelo Programa Nacional do Livro Didático.

A análise dessas atividades de compreensão demonstrou um movimento positivo quanto ao treinamento dos aspectos gramaticais dentro de um contexto de uso, pois os exercícios tomam como unidade de ensino o texto e os elementos estruturais do gênero poema. Todavia, para o treinamento da compreensão leitora, isso mostrou-se um tanto insuficiente, pois privilegiar a identificação de elementos diretamente retirados de informações explícitas do texto reforça a ideia de compreensão como simples decodificação ou memorização e, de alguma forma, coíbe a produção de sentidos de maneira inferencial.

Considerando o fato de que o poema é um gênero, que pertence ao universo da literatura, uma das suas propriedades, segundo Leal (2014), é explorar o potencial plurissignificativo da linguagem em seus diversos níveis de constituição, mas isso é pouco desenvolvido nos exercícios relacionados aos poemas presentes no livro didático. Caso as questões desenvolvessem a polissemia comum aos poemas, os exercícios de interpretação se tornariam mais inferenciais, pois levaria o leitor a estabelecer relações entre conhecimentos prévios e a parcela de sentidos oferecida pela materialidade textual do poema. Isso faria do leitor um coautor durante o processo de leitura, levando-o a ressignificar o conteúdo do poema e a própria relevância do texto enquanto gênero, além de promover a conscientização sobre o potencial que a literatura tem de promover a reflexão acerca de condutas e valores humanos.

Diante das discussões e dos resultados apontados, esta pesquisa sugere que a perspectiva de elaboração dos exercícios de interpretação de poemas deve ser revista de forma a abordar o gênero textual analisado aqui como resultado de um processo criativo constituído sócio-historicamente. Dessa forma, sob uma perspectiva discursiva, o leitor encontrará sentido na leitura de poemas e poderá adquirir e produzir conhecimentos, que o tornarão mais proficiente e crítico.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português linguagens*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- COSCARELLI, Carla Viana. Reflexões sobre a inferências. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 6., 2002, Belo Horizonte. *Anais do VI CBLA*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2002. s/p. (CD-ROM).
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.
- KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. A construção sociocognitiva da referência. In: MIRANDA, Neusa Salim; NAME, Maria Cristina. (org.). *Linguística cognição*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.
- LEAL, Lidiane Cristina Galdino. A importância da poesia na formação de leitores. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA UEPB, 5., 2011, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa, 2011. p. 1-12.
- LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia; RENDA, Vera Lúcia Batalha de Siqueira. Sequência didática para leitura de poema como contribuição ao ensino de Língua Portuguesa. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 6, n. 1, p. 287-303, jan./jun. 2017.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de língua? *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, p. 64-82, jan./mar. 1996.
- PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SILVA, Eliseu Ferreira da; JESUS, Wellington Gomes de. Como e por que trabalhar com poesia na sala de aula. *Revista Graduando*, Feira de Santana, n. 2, p. 21-34, jan./jun. 2011.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- SOUSA, Lucilene Bender de; GABRIEL, Rosângela. Fundamentos cognitivos para o ensino da leitura. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 34, n. 57, p. 47-63, jul./dez. 2009.
- TAVARES, Diva Sueli Silva. *Da leitura da poesia à poesia da leitura: a contribuição da poesia para o Ensino Médio*. 2007. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

VARGAS, Diego da Silva. Por uma visão cognitivista do processo de inferenciação em leitura. *Ciências & Cognição*, v. 20, n. 2, p. 313-330, 2015.

WOLFF, Clarice Lehen; LOPES, Marília, Marques. Avaliação e ensino da compreensão leitora: contribuições do campo da psicolinguística à educação. *Eletrônica*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 179-197, jan./jun. 2014.