



LEITURA DE POEMA EM MATERIAL DIDÁTICO DA EJA



READING OF POEM IN TEACHING MATERIAL OF E.J.A

ROSEMARY DOS SANTOS

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | A AUTORA
RECEBIDO EM 20/11/2021 • APROVADO EM 10/03/2022

Abstract

This article is the result of a Master's thesis in Applied Linguistics, whose theme is the approach of reading a poem in the textbook "Caminhar e Transformar" Portuguese Language - Final Years of Elementary School -, of the National Textbook Program for Education in Youth and Adults – PNLD EJA. This research was motivated by the researcher's interest in verifying the adequacy of the Portuguese language textbook to the needs of reading and interpreting poems. The objective is to investigate to what extent the questions related to the poems in the textbook under analysis favor the understanding of such texts. Methodologically, it is a qualitative research, of the documentary type, as it is based on theoretical categories based on the researcher's interpretation from documents. As a theoretical framework, the socio-cognitive perspective of reading and the Bakhtinian discursive genre concept were used, supported respectively by Coscarelli (2002), Marcuschi (1996; 2008), Solé (1996), Bakhtin (1997; 2003; 2016), among others. The results demonstrate that the poem reading activities do little to explore the comprehension of the theme and the resources of poetic language. Instead, they focus on the poem's structural properties, the chapter's theme, and some grammatical topics.

Resumo

O presente artigo é resultado de uma dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada¹, cujo tema é a abordagem da leitura de poema no livro didático “Caminhar e Transformar” Língua Portuguesa – Anos Finais do Ensino Fundamental –, do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos – PNLD EJA. Esta pesquisa foi motivada pelo interesse da pesquisadora quanto à verificação da adequabilidade do livro didático de Língua Portuguesa às necessidades de leitura e de interpretação de poemas. O objetivo direciona-se a investigar em que medida as perguntas relacionadas aos poemas no livro didático em análise favorecem a compreensão de tais textos. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo documental, pois se baseia em categorias teóricas alicerçadas na interpretação da pesquisadora a partir de documentos. Como referencial teórico, foram utilizadas a perspectiva sociocognitiva de leitura e a concepção de gênero discursivo bakhtiniano, amparadas respectivamente em Coscarelli (2002), Marcuschi (1996; 2008), Solé (1996), Bakhtin (1997; 2003; 2016), entre outros. Os resultados demonstram que as atividades de leitura de poema exploram pouco a compreensão do tema e os recursos da linguagem poética. Em vez disso, focam-se as propriedades estruturais do poema, a temática do capítulo e alguns tópicos gramaticais.

Entradas para indexação

KEYWORDS: Poem. Textbook. Reading. Youth and Adult Education.

PALAVRAS-CHAVE: Poema. Livro didático. Leitura. Educação de Jovens e Adultos.

Texto integral

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema o gênero poético presente em um livro didático de Língua Portuguesa, utilizado na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O referido livro intitula-se “Caminhar e Transformar” Língua Portuguesa – Anos Finais do Ensino Fundamental (2013), cuja autora é Priscila Ramos de Azevedo Ferreira, e consta no Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos – PNLD EJA.

Esta pesquisa foi motivada pelo contato docente e pelo interesse da pesquisadora quanto à verificação da adequabilidade do livro didático de Língua Portuguesa, utilizado pelos alunos da EJA. Além disso, o interesse por estudos acadêmicos voltados à leitura e ao seu processamento por parte do leitor também serviram de mote, pois, a partir dessas motivações, a referida pesquisadora pôde observar que as atividades de leitura de poemas pareciam desatualizadas teoricamente.

Assim, o objetivo deste artigo direciona-se a investigar em que medida as perguntas relacionadas aos poemas no livro didático em análise favorecem a compreensão de tais textos. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo (baseada em categorias teóricas com base na interpretação do

¹ Este artigo se apresenta como um recorte de uma dissertação de mestrado, intitulada “A Leitura de Poema em Material Didático da Educação de Jovens e Adultos: Uma Proposta Alternativa”, submetida ao Programa de Mestrado em Linguística Aplicada, oferecido pela Universidade de Taubaté (UNITAU).

pesquisador), do tipo documental, definida por Lakatos e Marconi (1999, p. 174) como uma pesquisa em que "a fonte da coleta de dados está restrita a documentos escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias."

No que diz respeito ao referencial teórico, adota-se a perspectiva sociocognitiva de leitura, ancorada em Coscarelli (2002), Marcuschi (1996; 2008), Solé (1996), entre outros. Faz-se necessário também apresentar a concepção de gênero discursivo sob a ótica de Bakhtin (1997; 2003; 2016).

A seguir, o presente artigo apresenta uma seção sobre a concepção sociocognitiva de leitura, outra sobre o gênero discursivo poema. Na sequência, encontra-se a análise dos dados coletados e as considerações finais.

2. CONCEPÇÃO SOCIOCOGNITIVA DE LEITURA

Até os anos 70, a concepção de leitura era pautada apenas na decodificação. Segundo Solé (1996), a decodificação também é chamada de modelo hierárquico ascendente – bottom up – que parte do texto para o leitor. Iniciando pelas letras, palavras e depois pelas frases, é possível decodificar o que está explícito no texto, sem necessariamente entender a sua totalidade. O leitor pode assim ser capaz apenas de repetir o que leu. Complementa ainda que, uma vez ocorrida esta decodificação, pensava-se que a compreensão ocorria imediatamente. Marcuschi (1996, p. 77) explica que "decodificar não equivale a compreender, sendo que compreender é inferir, criar, representar e propor sentidos".

Contudo, conforme mencionam Sousa e Gabriel (2009), a decodificação é um processo imprescindível para a leitura, e deve ser compreendido em todos os seus níveis, desde a decodificação (nível básico) até a compreensão (nível avançado). As autoras sustentam que "um bom leitor é antes de tudo um decodificador" (SOUSA; GABRIEL, 2009, p. 49).

No entanto, decodificar é apenas uma das etapas do processo, ainda há o nível de compreensão e de aprendizagem. As autoras reiteram que "[...] quanto mais experiente for o leitor, melhores serão suas habilidades de decodificação [...]" (SOUSA; GABRIEL, 2009, p. 49). Ademais, para essas autoras, o entendimento dos processos de compreensão é essencial para o ensino da leitura.

Nessa perspectiva, Wolff e Lopes (2014) apontam que muitos são os aspectos envolvidos no processamento e na compreensão de leitura, sendo possível acessar diferentes aspectos da compreensão de acordo com os objetivos. As autoras destacam que, de acordo com a tarefa proposta, diferentes estratégias cognitivas são colocadas em ação, conforme os objetivos de análise de um texto. Segundo Coscarelli (2002, p. 11), "Um dos fatores que têm muita influência na construção do sentido do texto é o objetivo da leitura, uma vez que ele determina várias das operações cognitivas que o leitor tem de fazer".

Nesse sentido, Solé (1996) ressalta que, para ler, é necessário conhecer a capacidade de decodificação e ancorar o texto nas experiências prévias, bem como nos objetivos de leitura. A autora também destaca que "o modelo interativo não se centra exclusivamente no texto nem no leitor, embora atribua grande importância

ao uso que este faz dos seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto” (SOLÉ, 1996, p. 24). É conveniente destacar que, nesta perspectiva da abordagem sociocognitiva, os conhecimentos são construídos nas interações sociais e os conhecimentos prévios são ampliados, abrangendo o conhecimento linguístico, textual, enciclopédico (conhecimentos gerais, de mundo).

De acordo com Marcuschi (1996), não podemos considerar que um texto tenha sempre uma única leitura, ou seja, que todos vão compreender da mesma forma: “O sentido se dá num processo muito complexo em que predominam relações dialógicas, e os conteúdos textuais são apenas uma parte dos dados”. (MARCUSCHI, 1996, p. 81). Esse autor enfatiza que é imprescindível “exercitar a compreensão, aprofundar o entendimento e conduzir a uma reflexão crítica sobre o texto” (MARCUSCHI, 1996, p. 64). Ainda evidencia que a compreensão deve ser exercitada, pois não se apresenta como uma habilidade inata, que se transmite geneticamente.

Outro conceito fundamental para a concepção sociocognitiva de leitura é o de inferência, que, segundo Vargas (2015), é um processo de geração ou de criação de novos significados em relação ao texto e aos conhecimentos prévios do leitor. Para o autor, “a geração de inferências é um processo cognitivo básico de significação” (p. 317), ou seja, o leitor, ao realizar a leitura para alcançar seus objetivos, busca construir significados e pistas linguisticamente reveladas no texto conjuntamente com seu conhecimento prévio. Vargas (2015) ainda acrescenta:

Sob essa concepção, a inferência não é gerada porque o leitor traz consigo saberes que necessariamente serão integrados ao texto, mas se trata de uma operação necessária porque o produtor do texto não consegue transmitir tudo o que deseja em um nível explícito (VARGAS, 2015, p. 315).

Esse autor complementa ainda que existem processos de referenciação, que estão na memória semântica do leitor, relacionada com a memória de longo prazo que lida com as palavras, símbolos e significados e não envolvem a construção de novos conceitos. Coscarelli (2002) explica que as inferências são as informações que o leitor adiciona ao texto, sendo assim, elas podem ser produzidas em diferentes momentos da leitura e para tanto o leitor utiliza informações explícitas no texto, conhecimento prévio, informações sobre a situação comunicativa e a partir de tais dados faz deduções e generalizações importantes para a compreensão textual.

Neste sentido, Koch (2005, p. 97) afirma que, por influência da Linguística Textual, a partir da década de 80, o texto torna-se objeto de estudo e complementa que o “processamento textual se atualiza por meio de diversos tipos de estratégias”. Dessa forma, depende não somente de características textuais como também de características dos usuários da língua: objetivos, convicções e conhecimentos de mundo. Sendo assim, as estratégias cognitivas são estratégias de uso do conhecimento.

Em relação ao conceito de língua, Marcuschi (1996, p. 79) explica que “[...] a língua é uma atividade com a qual podemos construir sentidos [...]” e assim o leitor traz para o processo de leitura a construção de sentidos. Para a

concepção sociocognitiva, cresce a importância de compreender os múltiplos sentidos do texto de acordo com os diversos contextos em que se apresenta. Para Lopes-Rossi e Renda (2017),

[...] a concepção sociocognitiva da leitura entende a compreensão textual como um processo ativo e inferencial em que a mobilização de determinados elementos linguísticos e um leque variado de conhecimentos prévios interagem para que o leitor produza sentidos. (LOPES-ROSSI e RENDA, 2017, p. 290).

Assim, de acordo com Koch (2005, p. 101, grifo da autora) “O texto é o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos”. Com base nessa concepção de texto, podemos dizer que as atividades de leitura de poemas precisam valorizar a interação entre o autor e o leitor, entendidos como agentes responsáveis por construir as inúmeras possibilidades de sentido para o texto poético a partir de suas experiências e de seus conhecimentos prévios.

No que se refere ao escopo desta pesquisa, faz-se necessário que as atividades de leitura de poemas favoreçam um exercício de leitura ancorado nos pressupostos da perspectiva sociocognitiva. Nesse sentido, ressaltamos que o material didático de Língua Portuguesa, utilizado pela EJA, deve se nortear por uma noção de língua e texto como atividades de construção de sentidos (MARCUSCHI, 1996). Tal posicionamento se justifica, pois os alunos, leitores de poema, podem exercitar sua habilidade de produção de inferências (LOPES-ROSSI e RENDA, 2017), o que por sua vez, pode favorecer a formação de leitores, entendidos como sujeitos ativos (KOCH, 2005), já que serão capazes de construir sentidos para o poema e, ao mesmo tempo, serem influenciados por tais sentidos e outros possíveis de serem construídos.

3. O POEMA COMO GÊNERO DISCURSIVO

Candido (2006, p. 37) conceitua poema como “basicamente uma estrutura sonora” que pode se apresentar de maneira altamente regular, o que demarca uma melodia específica na organização dos sons ou também pode ser de tal modo discreta que praticamente não se diferencia da prosa. Moisés (1975) amplia a noção já mencionada por Candido (2006), dizendo que o poema se constitui como um sistema em que as palavras são utilizadas de modo harmônico e, por meio delas, o “eu” do poeta se expressa vinculado a um conteúdo e a um ritmo interligado entre si. “Portanto, o poema seria a tentativa empreendida pelo poeta no sentido de representar seu mundo interior: uma súplica de sinais, de metáforas.” (MOISÉS, 1975, p. 52).

A respeito dos tipos de poemas, Cereja e Magalhães (2005) citam alguns, reconhecidos por uma forma fixa, que são considerados mais tradicionais e, por isso, recorrentes nas literaturas portuguesa e brasileira. Os autores apontam o soneto,

constituído por dois quartetos e dois tercetos; a balada, construída por três oitavas e um quarteto; o vilancete, formado por um terceto e outras modalidades de estrofação; e o rondó, constituído somente por quartetos ou então por quartetos combinados com oitavas.

O poema carrega em si algumas características composicionais, como explica Goldstein (1990). No momento da leitura de um poema, sua disposição gráfica em versos é evidente e estes, ocupando uma linha cada, são marcados por um ritmo específico. Conforme a autora pontua, o conjunto de versos compõe a estrofe que, por sua vez, é constituída por uma métrica, e também apresenta, na maioria das vezes, a rima. Esta se caracteriza por ser uma semelhança sonora manifesta no fim dos versos, que influencia, em certa medida, a construção de certa musicalidade para o texto poético.

Em decorrência desses aspectos composicionais já mencionados, Candido (2006) sinaliza que o poema tradicionalmente explora determinados recursos sonoros, tais como a aliteração e a assonância. No que se refere às características da linguagem poética, Moisés (1975) assevera que o poema, como uma manifestação artística, constrói-se a partir do predomínio da subjetividade e do uso plurissignificativo do signo. Desse modo, para o autor, o poema tem como objeto o “eu” do poeta, que interpreta o mundo. Assim, o poeta está preso aos liames que o vinculam ao mundo e, por meio de sua subjetividade, investiga a realidade circundante.

Diante de tais propriedades do poema, além de suas marcas estruturais típicas (a organização em verso e estrofe), o leitor também reconhece esse modelo de gênero discursivo por meio do uso peculiar das palavras. De acordo com Candido (2006), as palavras usadas na construção do poema podem se apresentar de maneira muito variável, pois elas se adaptam às necessidades do ritmo do texto poético, o que favorece a construção de sentidos diversos.

A leitura de poemas pode ainda favorecer o desenvolvimento emocional do aluno, pois, conforme Moisés (1975), o texto poético revela a subjetividade do poeta, que por sua vez, tende a favorecer a construção de um novo olhar sobre o mundo por parte do leitor. Goldstein (1990) ainda acrescenta que, do mesmo modo que qualquer obra de arte, o poema possui uma unidade, fruto de características que são peculiares a ele.

Nesse sentido, acreditamos que para ler é necessário muito mais do que decifrar letras e palavras, e o avanço obtido pelas ciências linguísticas trouxe novas concepções de língua e de linguagem, de leitura e de escrita, numa perspectiva sociointeracionista, organizando os discursos de acordo com o contexto sócio-histórico-cultural. Na esteira de tais considerações, Lopes Rossi (2002) explica que o trabalho com a leitura dos mais diversos tipos de gêneros no espaço escolar não exige a produção escrita. Porém, para que a escrita possa ser desenvolvida e aprimorada, fazem-se necessárias atividades de leitura a fim de que os discentes se apropriem das peculiaridades de cada gênero a ser produzido.

A fim de corroborar a necessidade de contato com os gêneros, cujo intuito é o de compreender as suas diversas peculiaridades estilísticas, que podem compor o contexto sociodiscurso em que tal gênero discursivo se manifesta, trazemos a perspectiva de Bakhtin/Voloshinov (1976, p. 15). Conforme esses autores:

O poeta, afinal, seleciona palavras não do dicionário, mas do contexto da vida onde as palavras foram embebidas e se impregnaram de julgamentos de valor. Assim, ele seleciona os julgamentos de valor associados com as palavras e faz isso, além do mais, do ponto de vista dos próprios portadores desses julgamentos de valor. Pode-se dizer que o poeta trabalha constantemente em conjunção com a simpatia, com a concordância ou discordância de seus ouvintes.

Com base no excerto, podemos dizer que Bakhtin (2016) inaugurou uma nova perspectiva acerca dos estudos da linguagem, propondo que o que deve ser estudado são os enunciados concretos, ou seja, as produções reais de linguagem oral e escrita, por isso “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2016, p. 26).

De acordo com Bakhtin (2016, p. 11-12), “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”. Desse modo, torna-se imprescindível destacar que os gêneros discursivos são primordiais no ensino de línguas, porque retratam o cotidiano da linguagem como produto das atividades humanas, por isso o gênero discursivo entendido como um enunciado concreto, um evento comunicativo, que dialoga com outros textos (discursos) presentes e passados, provoca atitudes responsivas do leitor. Ainda segundo Bakhtin (1997), tais gêneros são marcados pela heterogeneidade, o que pode trazer dificuldades para delimitação das propriedades genéricas dos enunciados, mas o enfoque sobre tal heterogeneidade deve voltar-se para a diferença essencial entre os gêneros primários (aqueles da esfera do cotidiano) e os secundários (aqueles comumente praticados na esfera pública de convívio social, por isso estão relacionados às produções artísticas, científicas, etc.).

Sob essa perspectiva, os gêneros discursivos são definidos por Bakhtin (1997) como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, sendo necessário (re)conhecer os gêneros discursivos, pois como já mencionamos cada um têm particularidades específicas, despertando nos alunos a curiosidade para conhecer outras palavras e seus significados, auxiliando no desenvolvimento da imaginação, criatividade e potencialidades linguísticas de nossos alunos, contribuindo assim, de maneira fundamental no processo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, reforçamos que a Literatura relacionada às demais disciplinas possui um potencial transformador e humanizador, que implica uma sociedade mais igualitária em que todos têm os mesmos direitos. E nas palavras de Candido (1995, p. 243): “Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”.

No que concerne ao poema, este é um gênero que faz parte da esfera literária, por isso vale ressaltar que para os estudos literários há distinção entre poema e poesia. Para esclarecer essa diferença, recorreremos a Amora (1973) que explica tais conceitos sob a perspectiva da Teoria da Literatura. Conforme o autor, a poesia

abrange o conteúdo do poema e este se constitui por ser a forma de expressão ou a fôrma da poesia.

Ainda a respeito da natureza literária, logo, artística do poema, Vigotski (1999, p. 177), citado por Barroco e Superti (2014), pontua que devemos compreender como material tudo aquilo que o poeta usou e que está a sua disposição no cotidiano, tais como as relações do dia a dia, as histórias, os casos, entre outros. A partir de tal material, ao poeta cabe a responsabilidade de recontar de modo inteligível e coerente aquilo com o qual ele teve contato e que serviu de base para as suas produções. Desse modo, a sensibilidade, que os poemas trazem, de alguma forma, ameniza as dificuldades enfrentadas. Por isso, a poesia vem a ser encanto, alento, graça e atrativo.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS POEMAS ENCONTRADOS NO LIVRO DIDÁTICO

Antes de iniciarmos a análise do *corpus* desta pesquisa, salientamos que a escolha pelo gênero poema se deveu às observações da pesquisadora quanto ao teor das atividades de leitura de poemas, constantes no material didático. Isto é, observou-se que os exercícios propostos favoreciam a identificação de propriedades composicionais do gênero poema, o que, por si só, não fomenta a produção de sentidos por parte do leitor.

Diante disso, a pesquisadora se propôs a investigar em qual perspectiva de leitura o material didático de Língua Portuguesa, utilizado pela EJA, se pautava. E a partir de tal resposta, propor uma abordagem sociocognitiva para as atividades direcionadas à leitura de poemas.

Com base nesse contato com o referido material didático, escolhemos como procedimento metodológico a realização de uma pesquisa qualitativa de caráter documental. Acreditamos que tal método favorece o processo de análise do *corpus*, que se apresenta como um recorte do livro didático.

Além disso, o gênero poema, por ser uma forma de manifestação artística, possui potencial para fomentar o exercício da fruição da obra de arte por parte do leitor. Nesse sentido, o aspecto qualitativo atende às necessidades de análise da pesquisadora. Acerca do caráter documental, associado ao referido método, esse se justifica, pois os poemas analisados podem ser compreendidos como fontes primárias, visto que são produções de autores, que utilizaram a palavra escrita como instrumento para a expressão de determinada visão de mundo.

Diante de tais considerações, procedemos à identificação e à análise dos nove (09) poemas encontrados no livro didático “Caminhar e Transformar” – Língua Portuguesa – anos finais do Ensino Fundamental (2013), usado na Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, apresentamos um quadro descritivo a seguir:

Quadro 1: Poemas encontrados no livro didático

	Poema	Autor	Capítulo	Nome do capítulo
--	-------	-------	----------	------------------

1	Vida rima com cordel	Cesar Obeid	Unidade 1, Capítulo 2	Cordelista, o rei do verso ritmado
2	Cordel em versos	Moreira de Acopiara	Unidade 1, Capítulo 2	Cordelista, o rei do verso ritmado
3	A descoberta do cavalo (Fedro)	Severino José	Unidade 1, Capítulo 2	Cordelista, o rei do verso ritmado
4	ABC do direito do trabalhador	Severino José	Unidade 1, Capítulo 2	Cordelista, o rei do verso ritmado
5	Num planeta enfermo	Carlos Drummond de Andrade	Unidade 2, Capítulo 3	Versos, rimas e estrofes
6	Os poemas	Mário Quintana	Unidade 2, Capítulo 3	Versos, rimas e estrofes
7	Perguntas de um trabalhador que lê	Bertolt Brecht	Unidade 3, Capítulo 2	Diálogos entre campo e cidade
8	Morte e vida Severina	João Cabral de Melo Neto	Unidade 3, Capítulo 2	Diálogos entre campo e cidade
9	Confidências do Itabirano	Carlos Drummond de Andrade	Unidade 4, Capítulo 2	Diálogo entre tempos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A partir desse momento, apresentamos a análise qualitativa das atividades de leitura, que está baseada nas seguintes categorias: 1) ativação de conhecimentos prévios do aluno sobre o gênero discursivo “poema” e o tema do poema; 2) leitura do poema em voz alta para percepção da sonoridade poética; 3) perguntas para a compreensão do tema do poema; 4) perguntas para a compreensão de aspectos/recursos da linguagem poética; 5) oportunidade para o aluno dialogar com e sobre o poema.

Acerca das habilidades de leitura trabalhadas a partir do poema “Vida rima com cordel”, de César Obeid (poema 1), observamos que as perguntas propostas exploram a ativação de conhecimentos prévios acerca de determinadas particularidades sociodiscursivas próprias do cordel, mas não abordam o assunto desenvolvido pelo poema em estudo. A respeito de questões vinculadas à leitura em voz alta e ao entendimento do assunto do poema, nada foi observado, o que impossibilita o leitor de trilhar um caminho em direção à compreensão global do poema.

Questões direcionadas para a identificação de recursos associados ao trabalho do autor com o desenvolvimento da linguagem poética do cordel em estudo são inexistentes. Do mesmo modo, salientamos que as questões não oportunizam ao aluno a possibilidade de dialogar com e sobre o poema, no sentido de estimular a

associação do conteúdo do poema com as experiências prévias dos leitores. Caso houvesse subsídios para tal diálogo por meio das questões, o estímulo ao pensamento inferencial (COSCARELLI, 2002) poderia encaminhar o leitor à compreensão global do poema.

No que se refere ao desenvolvimento de habilidades leitoras, as atividades de leitura vinculadas ao poema “Cordel em versos”, de Moreira do Acopiara (poema 2), teve a intenção de levantar questionamentos sobre as características da poesia de cordel e a exploração do conhecimento prévio do aluno. Porém, observamos que os aspectos perguntados sobre o poema enfocam somente sua composição e sua metalinguagem, sem estimular no leitor a produção de outras inferências. O conhecimento prévio também foi pouco explorado, ficando restrito somente ao resgate de elementos próprios ao gênero carta, o que também não favoreceu inferências mais profundas por parte do aluno.

No que se refere à leitura em voz alta para percepção da sonoridade do poema, foi solicitado apenas que o aluno acompanhasse a leitura do professor a partir de um trecho de um cordel. Vale salientar que em tal orientação não há um enfoque na harmonia dos sons, responsável por dotar o gênero poema de cordel de um efeito linguístico particular.

Ressaltamos ainda que a leitura do poema pelo professor não contribui para que o leitor estabeleça vínculos com o poema lido a ponto de identificar determinados recursos sonoros e refletir sobre eles de modo a produzir inferências com base no potencial de plurissignificação da linguagem poética. Diante de tais considerações, notamos que as questões não favorecem a criação de um ambiente de diálogo entre o leitor e o poema, pois as perguntas não exploram o pensamento inferencial a ponto de o aluno ampliar horizontes, no sentido de que o contato com o poema venha a contribuir para que o leitor possa ressignificar sua relação com o mundo.

Acerca do poema “A descoberta do cavalo”, de Severino José (poema 3), podemos observar a perspectiva de que a leitura de um texto abrange somente a decodificação de seu conteúdo num nível superficial, pois as questões conduzem o leitor a apenas encontrar as respostas no próprio poema. Tal postura desprivilegia qualquer tipo de reflexão mais profunda, atrelada à ativação de conhecimentos prévios e ao reconhecimento de recursos sonoros e linguísticos, que podem alicerçar a produção de sentidos por parte do leitor.

Vale ressaltar ainda que tais perguntas poderiam embasar um processo de pensamento inferencial direcionado à compreensão do tema do poema em estudo. Porém, devido à perspectiva de leitura como decodificação, ao assunto do poema e às suas peculiaridades são pouco explorados, pois não encaminha o leitor a construir relações com suas próprias experiências, o que poderia favorecer um nível de compreensão do poema que extrapolasse a decodificação por si mesma. Dessa forma, as perguntas impossibilitam a construção de um diálogo entre leitor e poema de modo a estimular a produção de sentidos.

No caso do poema “ABC do direito do trabalhador”, também de Severino José (poema 4), a ativação de conhecimentos prévios e a identificação de recursos sonoros por meio da leitura em voz alta não foram trabalhadas. Do mesmo modo, as perguntas não favoreceram a compreensão da linguagem poética, descaracterizando o potencial artístico e literário do poema em estudo. Acerca da

compreensão do tema do texto poético, pouco foi explorado, pois a única pergunta direcionada a esse quesito pedia a identificação do assunto do poema. Logo, a possibilidade de diálogo entre leitor e poema foi anulada, porque nenhuma das questões estava preocupada em encaminhar o leitor a refletir sobre o potencial significativo do poema.

A respeito do poema “Um planeta enfermo”, de Carlos Drummond de Andrade (poema 5), foi observado que as atividades favoreceram somente a compreensão sobre o assunto. Em relação às demais categorias de análise, nada foi abordado, pois as perguntas questionavam ora propriedades estruturais do poema em estudo, ora exigia do leitor a identificação de informações trazidas pelo texto.

Ressaltamos que atividades como essas sinalizam para o aluno a ideia de que o texto é sempre monossêmico, pois este carrega em si um sentido único dado pelo autor, cabendo ao leitor apenas decifrar aquilo que o autor quis dizer. Tal ponto de vista vai de encontro com os postulados da leitura sociocognitiva, porque desqualifica o papel do leitor como um ator social, também responsável pela produção de sentidos, além de atribuir ao autor uma imagem de autoridade sobre o conteúdo do texto.

Na composição do livro didático em análise, encontramos outro texto poético, intitulado “Os poemas”, de Mário Quintana (poema 6). Acerca das atividades vinculadas a ele, observamos que nenhuma das categorias de análise, anteriormente citadas, foi contemplada. Assim, podemos dizer que as poucas perguntas propostas ficam aquém do que se propõem enquanto compreensão textual, pois não favorecem uma postura reflexiva do aluno de modo a levá-lo a produzir sentidos.

Dessa forma, Koch (2005) salienta que o texto deve ser compreendido como um espaço de interação e os leitores e o autor devem ser vistos como sujeitos ativos, sendo aqueles que, dialeticamente, se constroem no texto e por este são construídos. Dessa forma, a própria linguagem se constitui numa atividade interativa de produção de sentidos em que a confluência de elementos linguísticos ligados à materialidade textual e a mobilização de uma grande gama de saberes favorecem a compreensão textual, que é produto de uma interação verbal.

Sobre o poema “Perguntas de um trabalhador que lê”, de Bertold Brecht (poema 7), somente a ativação de conhecimentos prévios foi trabalhada a partir das atividades propostas para esse texto. As demais categorias de análise não foram contempladas, o que se justifica pelo fato de que o livro didático foi construído com base numa concepção de leitura como um mero processo de decodificação.

Acerca do poema “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto (poema 8), nenhuma das categorias de análise foi trabalhada a partir das perguntas propostas. Vale ressaltar ainda que, no caso desse poema, o leitor teve acesso a fragmentos, o que limita o processo de produção de inferências.

Embora as perguntas enfoquem o conteúdo trazido pelos fragmentos do poema, em vez de exigir do leitor o reconhecimento de aspectos formais do poema, notamos que elas se apresentam como uma questão de verificação, pois cabe ao leitor procurar tal informação no poema. Diante disso, ressaltamos que tal modelo de pergunta não favorece a produção de inferências visto que se apoia numa concepção de leitura como decodificação, em que cabe ao leitor decifrar o texto.

Por último, há o poema “Confidência do Itabirano”, também de Carlos Drummond de Andrade (poema 9). Acerca deste, podemos notar que as perguntas

propostas favorecem a ativação de conhecimentos prévios e a compreensão sobre o assunto do poema, mas as demais categorias de análise não estão contempladas nas atividades.

Em relação ao teor das questões vinculadas ao estudo do poema, podemos observar que tais atividades revelam uma concepção de língua como código (MARCUSCHI, 2008), pois as questões se constroem em torno da identificação de informações trazidas pelo texto, mas não oferecem respaldo para nenhum tipo de inferência mais profunda. Dessa forma, o fato de os exercícios de interpretação favorecer o processo de decodificação, impossibilita o desenvolvimento de outras habilidades leitoras, que podem contribuir para que o leitor consiga refletir sobre a expressividade do texto poético.

Diante dos resultados obtidos a partir da análise dos exercícios de interpretação de poemas apresentados pelo livro de Língua Portuguesa utilizado na EJA, podemos notar que tais exercícios propostos enfocam aspectos formais do gênero (CEREJA; MAGALHÃES, 2005) e ainda usam o texto poético como justificativa para abordar conteúdos gramaticais. Cremos que esse enfoque desprivilegia o potencial plurissignificativo da linguagem poética e ainda deixa de explorar aspectos sociodiscursivos do poema, além de impossibilitar a fruição da mensagem poética (LOPES-ROSSI; RENDA, 2017), que limita a produção de inferências (COSCARRELLI, 2002) por parte do leitor. Assim, os quadros 2 e 3, a seguir, sintetizam os resultados encontrados a partir da análise das atividades de leitura dos nove (09) poemas.

Quadro 2: Características das atividades de leitura dos poemas

	Poema 1	Poema 2	Poema 3	Poema4
As atividades de leitura apresentam:	Vida rima com cordel	Cordel em versos	A descoberta do cavalo (Fedro)	ABC do direito do trabalhador
Ativação de conhecimentos prévios sobre o poema	X	X		
Percepção da sonoridade do poema.				
Compreensão do tema do poema.				X
Compreensão de aspectos/recursos da linguagem poética.				

Oportunidade para diálogo com e sobre o poema.				
--	--	--	--	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Quadro 3: Características das atividades de leitura dos poemas

	Poema 5	Poema 6	Poema 7	Poema 8	Poema 9
As atividades de leitura apresentam:	Num planeta enfermo	Os poemas	Perguntas de um trabalhador que lê	Morte e vida Severina	Confidências do Itabirano
Ativação de conhecimentos prévios sobre o poema			X		X
Percepção da sonoridade do poema.					
Compreensão do tema do poema.	X				X
Compreensão de aspectos/recursos da linguagem poética.					
Oportunidade para diálogo com e sobre o poema.					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu do objetivo de verificar a forma de conceber o poema nas atividades propostas no livro didático “Caminhar e Transformar” (2013), disciplina Língua portuguesa, do Programa para Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os resultados indicaram que houve nove (09) poemas ou partes de poemas e nove conjuntos de perguntas de compreensão desses poemas. As questões corresponderam parcialmente ao esperado, pois não adotaram a perspectiva

sociocognitiva de leitura de modo abrangente, o que desfavoreceu a compreensão do tema e dos recursos da linguagem poética.

O foco das atividades se concentrou nas características estruturais do poema, inserindo-se mais na temática do capítulo e na revisão gramatical. Tomando como base as palavras de Padilha (2005) de que é essencial oferecer condições para que o aluno se torne não só um leitor literário, mas um leitor autônomo, acreditamos que o livro didático pode ser um instrumento nesse processo a partir do momento em que as atividades propostas forem mais incisivas, organizadas e adequadas às especificidades expressivas do poema.

Neste sentido, concluímos que o aluno da Educação de Jovens e Adultos passa alguns anos com esse livro da Coleção “Caminhar e Transformar” (2013) e tem poucas oportunidades de ter contato com o gênero discursivo poema, de conhecer melhor essa produção literária e de apreciar as possibilidades da linguagem poética. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), é preciso favorecer a dimensão humanizadora da literatura e, para alcançar tal meta, é necessário incentivar a formação de um leitor-fruidor, isto é, de um indivíduo que seja capacitado para se envolver na leitura e inferir diferentes camadas de sentido.

O mesmo documento ainda ressalta que determinadas habilidades devem ser fomentadas, tais como o conhecimento sobre a multiplicidade de gêneros literários e também as diferentes manifestações estilísticas literárias. No caso do poema, deve-se priorizar as diferentes possibilidades de construção de sentidos ofertadas por diferentes recursos expressivos disponibilizados pela escrita artística, tais como os processos metafóricos e metonímicos, tão frequentes no fazer poético.

Desse modo, as atividades de leitura de poema no livro didático “Caminhar e Transformar” (2013) não contribuíram para o desenvolvimento dessas habilidades e, por isso, demonstraram por si só que esse livro não corresponde a um material didático que possa ser adotado atualmente, na vigência da BNCC (BRASIL, 2018). Seu modelo de leitura está desatualizado; apresentando predominantemente exercícios, cujo enfoque se volta não só para aspectos formais do gênero, como também para frases ou palavras do texto poético usadas como justificativa para abordar conteúdos gramaticais. Essa é uma perspectiva que desprivilegia o potencial plurissignificativo da linguagem poética; não explora aspectos sociodiscursivos do poema; impossibilita a fruição da mensagem poética; e limita a produção de inferências por parte do leitor e suas atitudes responsivas em relação à leitura.

Neste artigo, a partir da análise das atividades sobre a leitura e a compreensão do poema, pudemos observar que o livro didático em questão precisa ser repensado nesse quesito. Nesse sentido, nossas análises permitiram concluir que as atividades de leitura de poemas – e a própria escolha destes, além do fato de serem apresentados apenas em fragmentos –, falham em contextualizá-lo para a realidade de jovens, adultos e/ou idosos, que compõem o quadro discente da EJA. Tais alunos, apesar de todos os percalços vividos no cotidiano, ainda buscam aprender, pois acreditam num futuro pavimentado pela educação, que possibilita não só a realização de sonhos, mas também uma melhor qualificação para o mercado de trabalho. Para tanto, precisam ter a chance de desenvolver suas habilidades e suas competências, resgatando sua autoestima.

Em síntese, no referido material didático utilizado pela EJA, faltou muito do que Lopes-Rossi e Renda (2017) consideram como procedimentos de leitura que contribuam para que os discentes interajam com os poemas, com o professor e com os colegas a partir das leituras. Faltaram oportunidades para compreender os sentimentos expressos pelos poemas e o efeito estético dos recursos poéticos. Nesse sentido, Marcuschi (2008) sinaliza que atividades como as propostas pelo *corpus* desta pesquisa não contribuem para o raciocínio, para o pensamento crítico e para as habilidades argumentativas dos discentes. Portanto, as considerações apresentadas neste artigo corroboram ainda mais a importância de se refletir sobre a leitura de poemas nos livros didáticos da EJA, a fim de que os alunos possam ter um verdadeiro encontro com a linguagem poética e possam exercer seu direito à literatura, como defende Candido (1995).

Referências

- AMORA, A. A. S. **Introdução à teoria da literatura**. São Paulo: Cultrix, 1973.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, V. N. Discurso na vida e discurso na arte (sobre a poética sociológica). Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. In: VOLOCHINOV, V. N. **Freudism**. New York: Academic Press, 1976.
- BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. rev. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**. Maringá, v.1, n.26, p. 22-31, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC; SEB, 2018.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.
- CANDIDO, A. **O estudo analítico do poema**. 5. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Literatura brasileira: em diálogo com outras literaturas e outras linguagens**. 3. ed. São Paulo: Atual Editora, 2005.
- COSCARELLI, C. V. **Reflexões sobre as inferências**. Anais do VI CBLA - Congresso

Brasileiro de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002.

FERREIRA, P. R. de A. **Caminhar e transformar: língua portuguesa: anos finais do ensino fundamental: Educação de Jovens e Adultos.** São Paulo: FTD, 2013.

GOLDSTEIN, N. **Verso, Sons, Ritmos.** 6. ed. São Paulo: Ática, 1990.

KOCH, I. G. V. A construção sociocognitiva da referência. *In*: MIRANDA, N. S.; NAME, M. C. (org.). **Linguística e cognição.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005. p.95-108.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica.** 3 ed. rev e ampl. São Paulo: Atlas, 1999.

LOPES-ROSSI, M. A. G. (org.).O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. *In*: LOPES ROSSI, M. A. G. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos.** Taubaté: Cabral, 2002. p.19-40.

LOPES-ROSSI, M. A. G; RENDA, V. L. B. de S. Sequência didática para leitura de poema como contribuição ao ensino de Língua Portuguesa. **Diálogo das Letras,** Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 287-300, jan./jun. 2017.

MARCUSCHI, L. A.Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *In*: LAJOLO, M.(org.). **Em aberto,** Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996. p. 64-82.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MOISÉS, M. **A criação literária.** 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

PADILHA, S. de J. **Os gêneros poéticos em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva.** 2005. 346f. Tese (Doutorado em Linguística). Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.

SOUSA, L. B. de; GABRIEL, R. Fundamentos cognitivos para o ensino da leitura. **Signo,** Santa Cruz do Sul, v. 34, n. 57. p. 47-63, jul./dez. 2009.

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

WOLFF, C. L.; LOPES, M. M. Avaliação e ensino da compreensão leitora: contribuições do campo da psicolinguística à educação. **Letrônica,** Porto Alegre, v. 7, n. 1. p. 179-197, jan./jun., 2014.

Para citar este artigo

SANTOS, R. dos. Leitura de poema em material didático da EJA. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 11, n. 1, 2022, p. 35-51.

A autora

ROSEMARY DOS SANTOS é mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté. Pedagoga com habilitação em Administração Escolar: Universidade de Taubaté UNITAU (2005) Especialização em Psicopedagogia: Universidade de Taubaté UNITAU (2009) e Educação Especial e Inclusão: Faculdade Brasil (2013) Menção Honrosa: IX Encontro de Iniciação Científica e V Mostra de Pós-graduação da Universidade de Taubaté - (2004). Cursos de Aperfeiçoamento: Curso: Rompendo as Barreiras da Comunicação: LIBRAS - Pró-Reitoria de Extensão e Relações Comunitárias - Universidade de Taubaté (2003) Curso: Diagnóstico Psicopedagógico; Coordenação: Edith Rubinstein; Docente: Sonia Maria Colli de Souza (2010). Curso: Intervenção Psicopedagógica; Coordenação: Edith Rubinstein; Docente: Edith Rubinstein (2011). Atuando na área Pedagógica e Psicopedagógica desde 2010 na Faculdade Dehoniana. Membro da Comissão do Processo Seletivo: 2007, 2008 e 2009 - Faculdade Dehoniana. Coordenadora da Comissão Própria de Avaliação (CPA): 2013 e 2014 - Faculdade Dehoniana. Retomando Coordenação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) em 17.09.2021. Ouvidora da Faculdade Dehoniana de 2012 a abril de 2018. Retomando como Ouvidora da Faculdade Dehoniana em 2021. Professora/Pedagoga/Psicopedagoga colaboradora do Programa de Apoio ao discente (PAD) - Faculdade Dehoniana 2015 até a presente data. Membro da Comissão Permanente de Inclusão (COPIn): de 2016 até a presente data- Faculdade Dehoniana.