

3 Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades¹

Nos anos 80, a divulgação dos estudos sobre a aprendizagem nas perspectivas construtivista e sócio-interacionista, dos avanços proporcionados pela Lingüística e suas sub-áreas e das teorias do letramento, passou a influenciar a alfabetização e o ensino de Língua Portuguesa, provocando o que vem sendo chamado de “virada pragmática” (RANGEL, 2003) que toma como objeto de reflexão o *uso* da linguagem. Esta é concebida como forma de interação social, realizando-se por meio do *discurso* que se materializa através do *texto*, seja oral ou escrito. Ao ensino de língua materna não cabe informar *sobre* a língua como sistema de regras estáveis, porém considerar a linguagem como trabalho entre sujeitos que fazem parte de um contexto histórico e social em situações específicas.

O centro do trabalho pedagógico passa a ser a leitura, a produção de textos e as práticas orais, restringindo o ensino da metalinguagem ao estritamente necessário, importando o domínio pelo aluno de funcionamentos próprios do texto, a fim de alcançar os sentidos pretendidos. Os estudos sobre letramento, investigando as práticas sociais que envolvem a escrita, suas aproximações e distanciamentos da fala, seus usos, funções e efeitos sobre os indivíduos e a sociedade como um todo, revelaram que, além da escola, em outras instâncias também se aprende sobre/com a escrita, alertando o campo educacional a compreender que os saberes prévios e cotidianos dos alunos poderiam ser mobilizados a favor do ensino.

O termo **letramento**, segundo Charaudeau e Mainguenu (2004), foi criado a partir do inglês *literacy*. Inicialmente empregado por alguns pesquisadores quebequenses, só depois passou a ser amplamente difundido em publicações de relatórios de organismos internacionais, como UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e, sobretudo, da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), de 1995 e 1997.

Segundo os autores, “o termo *literacy* designa um conjunto de conhecimentos e práticas individuais e coletivas que, em um dado período, difunde-se em uma sociedade dominada, até aquele momento, pela *orality*, transformando-a progressivamente” (p. 299).

¹ Versos de Antonio Machado.

Há, pelo menos, três sentidos que o termo vem assumindo:

1. Conjunto de saberes em parte mensuráveis: saber ler, escrever, contar, competências consideradas pelas pesquisas que buscam avaliar o nível de letramento dos países a partir de indicadores comuns;
2. O termo designa os usos sociais da escrita, que implica em aprender a ler, a escrever e a questionar os materiais escritos. Pode-se conceber vários tipos de letramento: letramento familiar, letramento religioso, letramento digital;
3. O letramento é concebido como uma cultura que se opõe à oralidade, a um universo de práticas e de representações característico de sociedades que utilizam a escrita, levando-se em conta seus usos, a divisão social dos saberes, os valores veiculados pelo mundo letrado.

(id., *ibid.*, p. 300-301)

A virada pragmática constituiu-se em tendência para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil oficialmente no final da década de 90, efetivando-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN LP – 1997, 1998) e na nova roupagem dos livros didáticos estabelecida pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que privilegiam como objeto de ensino, principalmente, os *Gêneros do Discurso*, concepção derivada de Bakhtin (1992).

3.1

Bakhtin: os gêneros do discurso e o poema

Para Bakhtin/Volochinov (1992), a realidade fundamental da língua é o processo de interação verbal e seu produto, a enunciação, constitui-se em espaço da intersubjetividade humana. Portanto, o princípio fundador da linguagem é a interação entre os locutores, concretizada em formas de enunciados (orais ou escritos), em situações reais e singulares da comunicação discursiva/verbal, nas múltiplas esferas da atividade e comunicação humana.

A variedade de circunstâncias em que a comunicação verbal ocorre, a posição social e o relacionamento entre os parceiros fazem com que o enunciado corresponda à função a que se destina, podendo ser esta científica, técnica, oficial, cotidiana e que Bakhtin (1992, p. 280) chama de gêneros do discurso: “Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.”

O gênero organiza e molda nossa fala, revelando o gênero discursivo a que pertence. Assim, os enunciados reportam aos mais variados gêneros do discurso em uso na língua. Modulando as enunciações, determinam a forma dos enunciados que corresponde aos alvos intencionais de quem fala ou escreve, para quem se fala ou para quem se escreve. O intuito discursivo do locutor, seu

“querer dizer”, se realiza através da escolha de um gênero do discurso, determinando o estilo que pode ser elevado, oficial, familiar ou íntimo conforme a esfera a que pertence: profissional, familiar, jornalística, literária, etc. Portanto, os gêneros, formas típicas, relativamente estáveis e normativas, não se diferenciam apenas pelo vocabulário, mas pelas formas de orientação intencional e expressividade, pela atitude valorativa dos participantes do acontecimento a respeito do dito, do já-dito e do não dito e que pode ser presumido e pelo horizonte social de uma época – elementos extraverbais, o que torna a linguagem pluridiscursiva em cada momento de sua existência sócio-histórica.

São três os aspectos constitutivos dos gêneros apontados por Bakhtin (1992): o tema ou conteúdo (do que se fala), o estilo verbal (a escolha dos recursos lingüísticos – fraseológicos, léxicos e gramaticais da língua) e a construção composicional (seleção da forma da totalidade discursiva, considerando os interlocutores, participantes da comunicação discursiva). Para além da forma composicional, o autor considera outra que abrange todo enunciado e sua realização no gênero, que é a forma arquitetônica (BAKHTIN, 1993), uma totalidade da qual depende a ligação entre a vida enquanto realidade concreta e as atividades humanas.

Dentre as atividades humanas, a arte, a ciência e o ato ético devem ser compreendidos como uma totalidade na composição da unidade da cultura humana. A obra de arte não pode ser compreendida pelo material que a compõe, todavia em sua relação com o mundo do conhecimento e da assunção de uma posição axiológica da realidade – o conhecido se articula à consciência de uma tomada de posição para que se constitua a obra de arte. Para o autor, em se tratando das artes da palavra, “o processo de realização do objeto estético é um processo de transformação sistemática de um conjunto verbal, compreendido lingüística e composicionalmente, no todo arquitetônico de um evento esteticamente acabado” (BAKHTIN, 1993, p. 51).

Insurgindo-se contra a insistência dos formalistas em privilegiarem o material como expressão da literariedade do texto literário, o autor defendeu, vigorosamente, a prosa romanesca por sua aproximação da linguagem da arte com a linguagem da vida – o diálogo do cotidiano, as manifestações artísticas populares, os diferentes pontos de vista, enfim, o acesso de todos à arte e a presença de múltiplas vozes no objeto estético. O poema considerado como tal em seu tempo, que se aproximava do limite estilístico e fechado às influências

dos diferentes dialetos sociais não literários, foi considerado por ele um texto onde se expressa somente um centro de valor.

Enquanto para Merquior (1997) a “carne” das palavras, no poema, é tão importante quanto o seu sentido, a analogia feita por Bakhtin (1993, p. 48) é com os “sucos” da língua, espremidos todos eles na criação do poema, que supera, mais do que em outras atividades, o ato físico da palavra, engendrando-se nela a “carne e o espírito” em uma unidade concreta (id., ibid., p. 68). Diz o autor: “É só na poesia que a língua revela todas as suas possibilidades, pois ali as exigências que lhe são feitas são as maiores: todos os seus aspectos são intensificados ao extremo”.

Ainda que utilize a língua como elemento técnico, esta utilização na criação do poema se difere de todos os outros domínios da cultura:

Nenhum domínio da cultura, exceto a poesia, precisa da língua na sua totalidade: o conhecimento não tem nenhuma necessidade da complexa originalidade da face sonora da palavra no seu aspecto qualitativo e quantitativo, da multiplicidade das entonações possíveis, do sentido do movimento dos órgãos de articulação, etc.; pode-se dizer o mesmo dos outros domínios da criação cultural: todos eles não vivem sem a língua, mas tiram dela muito pouco.

(id., ibid., p. 48)

Não se pode considerar, no poema, a supremacia da língua sobre a obra artística. O enorme trabalho técnico do artista, segundo Bakhtin (1993), desaparece no momento da experiência estética, “como desaparecem os andaimes quando o prédio é concluído” (p. 49).

Para o autor que inspira grande parte dos referenciais curriculares para o ensino de Língua Portuguesa, o poema é um gênero que se difere em muito dos outros.

3.2

O lugar do poema na política educacional brasileira

As fontes de conhecimento sobre os usos do poema na escola aqui apresentadas são os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, 1998) – PCN LP – por se tratarem de referenciais para as escolas brasileiras que retratam o projeto de educação para o país, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), avalista das coletâneas didáticas produzidas no país.

3.2.1

O poema nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

Os PCN LP esclarecem que as transformações tecnológicas e industriais provocaram uma expansão das práticas de leitura e de escrita e uma ampliação da diversidade de textos e de seus suportes. Como consequência, a circulação da escrita tem se ampliado consideravelmente. Desacreditando de concepções de aprendizagem e de língua que não atendem às demandas da sociedade contemporânea, que tem como pilares a técnica, a informação e o consumo, propõem mudanças nas finalidades da educação, uma vez que a escola precisa responder a novas exigências da sociedade.

Para tal, os PCN LP (1997, 1998) fundamentam o ensino numa concepção interacionista da linguagem que, em suas modalidades oral e escrita, se concretizam nos gêneros do discurso, relacionando-os ao uso efetivo que se faz deles numa sociedade letrada. O termo “letramento” é explicado em nota de rodapé como sendo:

Produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.

(PCN LP, 1997, p. 23)

À escola cabe a responsabilidade de ampliar o grau de letramento dos alunos para que, ao concluir o ensino fundamental, tenham desenvolvido competências para interpretar diferentes textos em circulação na sociedade e produzir textos eficazes nas mais diversas situações.

Para atingir tais objetivos, no item LINGUAGEM, ATIVIDADE DISCURSIVA E TEXTUALIDADE, os PCN LP (1997) propõem como norteadora da prática de ensino a interlocução, que se realiza por meio do discurso. Este, quando produzido oralmente ou por escrito, constitui-se em um texto que corresponde a uma unidade significativa global, independente de sua extensão. Produzido em situações concretas diversas, todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Determinado historicamente, o gênero diz respeito à forma em que o texto se apresenta e que deriva dos usos sociais e das intenções comunicativas dos interlocutores. O documento prossegue, tentando melhor explicitar a Teoria dos Gêneros do Discurso:

Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.

(PCN LP, 1997, p. 26)

Ainda no item LINGUAGEM, ATIVIDADE DISCURSIVA E TEXTUALIDADE, os PCN LP (1997) fazem referência a poemas, quando falam sobre a forma em que os gêneros foram e vão sendo moldados historicamente, daí seu reconhecimento nos usos sociais:

Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocadamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc.

(id., p. 26-27)

Mas há um item dedicado especialmente à literatura: A ESPECIFICIDADE DO TEXTO LITERÁRIO que ocupa 2 linhas da página 36, a página 37 e 2 linhas da página 38, ou seja, 1 página e 4 linhas entre as 135 páginas dos PCN LP. Neste pequeno espaço escreveu-se sobre a importância de se incorporar a literatura às práticas cotidianas da sala de aula, por ser a literatura uma forma específica de conhecimento. O texto literário é uma variável de constituição da experiência humana. Explica-se que a literatura “não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens” (p. 37). Na literatura, a relação com a realidade é indireta, podendo ser esta apropriada e transgredida pela imaginação, o que é feito pela mediação dos signos verbais “(ou mesmo não-verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea)”.

A literatura, ao mesmo tempo, aproxima-se e afasta-se do real, num movimento em que se misturam as invenções da linguagem, a expressão das subjetividades, o trânsito das sensações e os mecanismos ficcionais a procedimentos racionalizantes, referências indiciais, citações da vida cotidiana.

Pensar o ensino da literatura significa reconhecê-la como um tipo particular de escrita. Daí a necessidade de a escola evitar equívocos já cometidos em sua relação com os textos literários: “tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do ‘prazer do texto’, etc.” (p. 37). Os PCN LP entendem que os procedimentos citados pouco ou nada contribuem

para formar leitores que identifiquem “as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (p. 37-38).

Na relação dos OBJETIVOS GERAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (p. 41-42), um deles é a valorização da leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e como possibilidade de fruição estética.

No item PROJETOS DE LEITURA, aparece como exemplo “produção de fita cassete de contos ou poemas lidos para a biblioteca escolar” (p. 62).

Nas páginas 110 e 127, valoriza-se a leitura como fonte de fruição estética e entretenimento e o interesse pela leitura ou audição de textos literários e informativos. Poemas, parlendas, canções são recomendados como gêneros discursivos adequados para o trabalho com a linguagem oral e escrita (p. 111, 112, 128, 129).

Enfim, de acordo com os PCNs de LP (1^a.- 4^a. série), o texto literário é um dentre os demais gêneros discursivos que são produzidos socialmente: “O nome que assina um desenho, a lista do que deve ser comprado, um conto ou um romance, todos são textos” (p. 36).

Os PCN de LP - 5^a. à 8^a. série ou 3^o. e 4^o. ciclos (1998) acrescentam a importância de o trabalho na sala de aula priorizar os mais variados textos que caracterizam os usos públicos da linguagem, considerando-os vitais para a plena participação do aluno numa sociedade letrada. Textos que favoreçam a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem. Lembrem, na página 26, que a heterogeneidade textual requer diferentes tratamentos didáticos, não sendo possível submeter à mesma prática social de leitura textos diversos, como uma notícia, um artigo de divulgação científica e um poema, por solicitarem abordagens específicas.

Para a PRÁTICA DE ESCUTA DE TEXTOS, na categoria “gêneros literários”, recomendam: cordel e canção enquanto para a PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS é o poema que é privilegiado (p. 54). Para a PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS, a canção é recomendada enquanto o poema o é para a PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS. Sugerem a preparação prévia de leitura expressiva de textos dramáticos ou poéticos ou a sua memorização para recitação pública sem apoio escrito (p. 75).

3.2.2

O poema no Programa Nacional Biblioteca da Escola

No mesmo ano do lançamento dos PCN – 1997 – nasceu o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE (Portaria n. 584, de 28/04/97). A partir do PNBE/2001, o MEC optou por uma política de distribuição de coleções de literatura diretamente aos alunos de 4^a. e 8^a. séries do Ensino Fundamental e 3^o. ano do Ensino Médio, com o objetivo de que a leitura literária se estendesse aos familiares por meio do acesso a obras de qualidade representativas da literatura, ultrapassando o espaço de leitura promovido somente na escola (MEC, 2005).

Cada coleção era composta por cinco livros de diferentes gêneros literários: poema, conto, novela, literatura universal e teatro ou literatura popular. Do programa, denominado “Literatura em minha casa”, fez parte, na primeira coleção, uma coletânea de poesia com o título “Palavras de Encantamento”, constando nela poemas de Elias José, Elisa Lucinda, Ferreira Gullar, José Paulo Paes, Luiz Gama, Manoel de Barros, Mario Quintana, Olavo Bilac, Pedro Bandeira e Roseana Murray.

Seguiram-se a ela *Palavra de Poeta*, com poemas de Henriqueta Lisboa, José Paulo Paes, Mario Quintana e Vinicius de Moraes e Pé de Poesia que apresentava Cecília Meireles, Ferreira Gullar, Mario Quintana, Cora Coralina, Olavo Bilac, Henriqueta Lisboa, Manuel Bandeira e Sidônio Muralha.

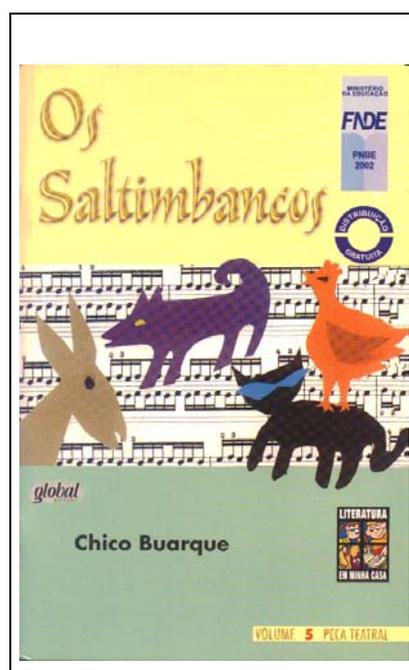


Figura 1- Capa de um dos volumes da COLEÇÃO LITERATURA EM MINHA CASA, PNBE/FNDE/MEC. HOLLANDA, Chico Buarque de. **Os Saltimbancos**. São Paulo: Global, 2002.

Em 2005, o PNBE substituiu o programa “Literatura em minha casa” por outro, denominado “Política de Formação de Leitores”, compreendendo que o primeiro se mostrou ineficaz. De acordo com o MEC (2005), os dados de 2003 do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) apontaram uma situação crítica: os programas e as campanhas de promoção e incentivo à leitura desenvolvidas nos últimos anos pouco ou nenhum efeito tiveram sobre o desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos do ensino fundamental. Estes demonstraram habilidades insuficientes para o nível de letramento desejável às séries avaliadas. Segundo o MEC (2005, p. 3):

Conclui-se, então, que ou os livros distribuídos – seja para a escola, seja para o aluno – não foram lidos, ou a leitura que se fez desse material não foi eficiente a ponto de induzir o leitor a leituras mais autônomas, ou seja, a alcançar níveis mais altos de letramento.

O MEC, então, passa a apostar na “Política de Formação de Leitores”, que contempla o professor, o aluno e a comunidade escolar, concebendo-os como possíveis leitores autônomos, independentes, que assim se constituirão pela promoção da leitura frutiva e informativa; leitores capazes de conhecer e distinguir diferentes suportes e gêneros de textos. Além do acesso a livros, revistas, enciclopédias e periódicos, pensa-se na importância de se promover o acesso do aluno às práticas culturais sociais, como, por exemplo o cinema, a música, o teatro, a dança, a pintura, a fotografia, citados no documento divulgado em maio/2005, como também aparece nele o projeto de instalação nas escolas de Centros de Leitura Multimídia. Ao discorrer sobre a dotação de acervos às bibliotecas escolares, o poema é citado como exemplo na Seção “Obras de Ficção” (p. 7).

3.2.3

O poema no Programa Nacional do Livro Didático

Outra política desenvolvida pelo MEC é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A produção do livro didático é tida como uma das condições para o funcionamento da escola (LAJOLO e ZILBERMAN, 2003), daí a importância dada pelo governo à sua distribuição.

Pode-se considerar o livro didático de Língua Portuguesa como o primo pobre da literatura, porém o primo rico das editoras. Normalmente, não se ama um livro didático como se ama um romance; não se canta por ele: *Devolva o Neruda que você me tomou...* Isto porque é descartável e quando não, o estudante dificilmente a ele retorna à medida que avança nos anos de estudo. Todavia, representa cifras para as editoras quando adotados por professores, escolas ou Secretarias de Educação.

O livro didático, no mundo ocidental, tem sua origem na Grécia, provavelmente, com Anaxímenes de Lampsaco, no século IV a. C., que escreveu a *Retórica para Alexandre*, manual destinado à aprendizagem da arte do uso público da linguagem. Outros ancestrais dessa modalidade de expressão escrita são a *Poética*, de Aristóteles, que resultou de notas de aulas ministradas por ele no século IV a.C. e a *Institutio oratoria*, de Marcus Fabius Quintiliano que atuou como professor no século I d.C. (LAJOLO e ZILBERMAN, 2003; ZILBERMAN, 2003).

No Brasil, os primeiros livros destinados à educação de crianças e jovens aparecem em 1811, trazidos em navios de Lisboa. Traduzidos, os compêndios foram importados até 1891. A nacionalização do livro didático só vem ocorrer no fim do século XIX, inaugurada por Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, cujo trabalho contemplava todas as séries do ensino fundamental (ZILBERMAN, 2003).

As produções didáticas foram se sucedendo até que, em 1929, o governo brasileiro cria o Instituto Nacional do Livro - INL, órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o que contribuiu para o aumento de sua produção e legitimação nas escolas brasileiras.

Foi em 1938 que se instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD, quando então se estabeleceu a primeira política de legislação e controle da produção e circulação do livro didático no país.

Em décadas seguintes, outras ações governamentais consolidaram políticas do livro didático e, de 1985 até o presente, a legislação sobre ele tem sido responsabilidade do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, iniciativa do Ministério da Educação - MEC. É da responsabilidade do PNLD a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental e médio brasileiro.

O descompromisso com a qualidade dos livros distribuídos às escolas foi quebrado em 1996, quando o MEC estabeleceu uma “avaliação oficial sistemática” para os livros didáticos inscritos no PNLD para aprovação. A

avaliação pedagógica, feita por equipes de professores do meio acadêmico, é uma estratégia de assegurar a qualidade dos livros a serem adquiridos, sendo publicada no Guia do Livro Didático com a finalidade de orientar as escolas e seus professores na escolha do livro.

O PNLD estabelece alguns critérios para garantir a qualidade dos livros. No caso do livro didático de Português, é necessário que:

- . esteja isento de erros conceituais graves e preconceitos discriminatórios e, mais do que isso, contribua para a tolerância em relação à diversidade;

- . articule de modo eficaz as diversas habilidades de uso da língua (as mesmas presentes nos PCN de LP: leitura, produção de textos, prática oral e reflexão sobre a linguagem) com as atividades propostas para o aluno, devendo ser estas coerentes com a proposta teórico-metodológica declarada no Manual do Professor (FNDE, 2004).

Atendidos os critérios eliminatórios, o Livro Didático de Língua Portuguesa - LDP recebe uma pontuação com base em critérios classificatórios, ou seja, analisa-se em que medida o livro atende às necessidades do ensino de Português na perspectiva da “virada pragmática”, a saber, os estudos e pesquisas divulgados a partir dos anos 80 que englobam as contribuições das teorias da aprendizagem construtivistas e sócio-interacionistas, da Lingüística e da Filosofia da Linguagem, como também das teorias do letramento. Em se tratando do LDP, espera-se que ele:

- . ofereça ao aluno textos diversificados, em se tratando dos gêneros, e variados, isto é, os tipos de textos, constituindo-se a coletânea numa amostra o mais possível representativa do mundo da escrita;

- . apresente textos da tradição literária, considerando as experiências singulares que podem oferecer ao leitor, incluindo-se os procedimentos estéticos;

- . proponha atividades de exploração do texto que levem o aluno ao desenvolvimento da proficiência em leitura, o que é possível quando se relaciona a leitura a uma situação efetiva de interlocução leitor/autor, quando há a possibilidade de reconstrução de sentidos do texto pelo leitor, quando desperta o aluno para as propriedades discursivas e textuais em jogo;

- . ensine a produzir textos por meio de propostas que considerem o uso social da escrita e contemplem as condições de produção e os aspectos referentes à textualização;

- . desenvolva os conhecimentos lingüísticos com base na reflexão das situações de uso para se atingir a construção de conceitos;
- . favoreça o uso da linguagem oral nas interações em sala de aula, valorizando essa modalidade de linguagem em suas aproximações e distanciamentos da escrita;
- . apresente ao professor um manual que contenha, de forma clara e coerente, a proposta da coletânea, oferecendo-lhe subsídios para sua atualização e formação.

O cumprimento total ou parcial da proposta, após análise das coleções do LDP inscritos no PNLD, resultam na seguinte classificação, divulgada no Guia do Livro Didático:

Recomendadas com Distinção (RD)

Recomendadas (REC)

Recomendadas com Ressalvas (RR)

O Guia disponibiliza para as escolas e os professores a avaliação feita, sob a forma de uma resenha, que é uma maneira de estar orientando os profissionais nas escolhas a serem feitas dos livros que serão utilizados com os alunos.

A exigência de que os textos literários sejam imprescindíveis nas coletâneas assegura a presença do poema na escola, o que, por outro lado, depende da utilização do LDP feita pelo professor na sala de aula e da ênfase dada aos outros variados gêneros também imprescindíveis.

3.3

O poema como um dos gêneros do discurso: o que dizem as pesquisas

O estudo feito por H. Brandão e Martins (2003) a respeito da adequação dos livros didáticos às exigências do PNLD, inspiradas nos PCN LP, mostrou que as coleções cumprem os critérios exigidos em relação à literatura apenas quando apresentam seus pressupostos teóricos. No tratamento metodológico, as atividades propostas limitam as experiências que o aluno possa vir a ter com o texto literário.

Em análise feita por Alves (2003) sobre o tratamento dado ao poema nos livros didáticos de Português que se submeteram mais recentemente à avaliação

do PNLD, o autor constata que os manuais escolares não mais ostentam um número significativo de poemas de caráter moralista, comprometidos com o ensinamento de regras de boa conduta e patriotismo ufanista. Em contrapartida, os manuais ainda não vêem os poemas como um *valor* em si.

As atividades que os livros didáticos sugerem/solicitam revelam que seus autores consideram o poema como um joguinho ingênuo de palavras e, por isso, tratam-no como gênero menor, o que faz com que seja pouco apreciado pelos alunos. Há um desencontro entre poesia e escola causado pelo modo com que os poemas são utilizados, seja na qualidade estética dos textos, na adequação ao leitor a que se destina ou no modo equivocadamente em que o poema é abordado. Na maioria dos casos, a abordagem não ajuda o aluno a sentir e compreender melhor o poema. O que se pretende com a abordagem presente nos manuais didáticos que o autor analisou é uma compreensão racional do poema em que prevalece o útil, enquanto a dimensão poética é deixada de lado. Reduz-se a poesia a conceitos formais.

Enfim, a dimensão estética não tem sido levada em conta e sim uma dimensão meramente técnica. Também constata um número reduzido de poemas em comparação aos outros gêneros, considerando um desafio dar à poesia um espaço maior em meio à desconcertante diversidade de textos e imagens que vêm aparecendo nas edições mais recentes dos manuais de português.

Cafiero e Correa (2003) analisaram o tratamento dado à literatura em quatro coleções de livros didáticos avaliadas pelo PNLD, constatando que os poemas ocupam o 2º lugar na escala de utilização dentre todos os livros analisados. Entretanto, muitos dos poemas servem apenas para a realização de exercícios ortográficos ou gramaticais, como já acontecia em décadas passadas.

Grijó (2004) analisou o tratamento dado ao gênero poético – materializado em poemas - em seis coleções de livros didáticos recomendadas pelo PNLD, concluindo, a partir da Teoria dos Gêneros do Discurso de Bakhtin, que:

- . a leitura privilegiada para os poemas é a parafrástica, encaminhando o aluno à descoberta do sentido dado pelo autor;
- . os aspectos formais do texto é que são enfatizados – número de versos e estrofes, disposição gráfica;
- . a busca de impressões sobre a experiência estética apresenta-se inócua;
- . as condições de produção do poema não são abordadas.

Além dos aspectos citados, a autora vê incoerência em tomar diferentes gêneros discursivos (relacionados a diferentes atividades humanas específicas)

como objeto de ensino transpostos para um só livro, chamado de didático. Este, que tem finalidade e circulação prevista numa determinada esfera, pode ser considerado um outro gênero discursivo – didático ou escolar.

Parece haver uma precipitação na tese da autora. Pode-se reconhecer, com base em Marcuschi (2003), a existência de *tipos textuais*, que são seqüências que se definem pela natureza lingüística de sua composição e abrangem categorias como *narração, descrição, argumentação, injunção, exposição*. Já o número dos gêneros é infinito, por abrangerem textos materializados na vida diária, por isso, apresentam características sócio-comunicativas que são definidas por conteúdos, finalidades, estilo e composição. Num gênero, como, por exemplo, carta pessoal, podemos identificar seqüências textuais, como descrição, narração, exposição, injunção e argumentação. Por outro lado, podemos reconhecer a ocorrência de uma intertextualidade intergêneros, como no caso da publicidade: gênero propaganda da Bombril que apresenta o gênero discurso político de Che Guevara.

Há também a expressão *domínio discursivo* que designa uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. As esferas não são textos, entretanto delas derivam discursos que lhes são específicos ou exclusivos, ou apropriados de outros domínios discursivos – reproduzidos ou resignificados. Assim, as esferas ou atividades jornalísticas, jurídicas, religiosas são domínios discursivos e, por isto, não se constituem em um só gênero, mas deles se originam vários. O mesmo ocorre na esfera da escola, como também na esfera jornalística. Em um único suporte, o jornal, vêm reunidos diversos gêneros derivados do mesmo domínio discursivo, o jornalístico: reportagem, notícia, artigo de opinião, como também de outros domínios: horóscopo, histórias em quadrinhos, moda, consultas médicas etc. Assim sendo, também do livro didático derivam gêneros do domínio discursivo da instituição escolar (tomada de notas, biografia, resumo, estatutos, resenha) e de outros.

Outros autores, reconhecendo as limitações do livro didático no tratamento dado aos gêneros, reuniram-se numa coletânea intitulada *Gêneros Textuais e Ensino*, organizada por Ângela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado e Maria Auxiliadora Bezerra (2003) para apresentar sugestões de trabalhos em sala de aula, coerentes com o ensinar e aprender a língua a partir dos gêneros.

Na apresentação do livro mencionado, Kleiman (2003) louva a proposta educacional do governo brasileiro de fundamentar o ensino da língua materna nos gêneros textuais. O mesmo pensa Marcuschi (2003), aprovando a sugestão de o trabalho com o texto ser feito com base nos gêneros textuais, por ser uma

extraordinária oportunidade de o aluno vivenciar a língua em seus mais diversos usos cotidianos, para além do universo escolar.

Os capítulos seguintes, de autores diversos, partem do conceito de gêneros textuais relacionado às formulações de Bakhtin para, em seguida, apresentar sugestões para o ensino escolar dos gêneros. Quais gêneros são contemplados pelos autores?

Bezerra (2003) aconselha a utilização, em sala de aula, de textos jornalísticos, porque, ao contrário dos textos literários, os pertencentes à mídia apresentam uma regularidade gramatical e estilística uniforme em todas as regiões do país, podendo ser compreendido por todos. A homogeneização da linguagem da mídia constitui-se, hoje em dia, na variedade padrão que deverá ser incorporada pelo aluno. Segundo a autora, há um consenso mundial entre os lingüistas de se trazer a imprensa para dentro da sala de aula.

Souza (2003) apresenta a pesquisa-ação realizada com crianças de cinco e meio a sete anos, voltada para o ensino de texto de opinião. A autora recomenda o ensino de textos de opinião porque o trabalho com literatura – textos narrativos – é insuficiente, uma vez que não oferece subsídios necessários para a produção de gêneros jornalísticos pelas crianças de cinco anos.

Na mesma coletânea, L. Abreu (2003) discute a necessidade que hoje tem o professor de conhecer e dominar o *chat* educacional para, ao corresponder-se com os alunos, torná-lo um gênero eficaz na educação, embora algumas experiências não tenham sido satisfatórias devido aos bate-papos não terem fluído espontaneamente.

Já o texto de Costa (2003) propõe a utilização do gênero canção em seu aspecto musical, pois defende a idéia de que letras de músicas jamais podem ser consideradas poemas. O trabalho pedagógico deve reconhecer a canção como gênero autônomo em relação à poesia. O autor desconsidera que a música está implícita no poema pelo ritmo.

Dionísio (2003) propõe o uso do gênero verbete na sala de aula, mas não através de suportes como dicionários e enciclopédias. Aconselha que os alunos leiam os que são apresentados na Revista *Caras*, na propaganda da *Ellus*, na Revista *Todateen*, dentre outras.

Machado (2003) sugere que a escola trabalhe com o gênero resumo, com base nos apresentados pela mídia impressa e digital, porém explicando ao aluno as distorções apresentadas por esses instrumentos.

Na seqüência são aconselhados para o trabalho pedagógico: o gênero “frase de revistas” extraídas das revistas *Contigo, Veja, Época, Galileu, Placar e Isto é*, sob a justificativa de serem textos curtos que não exigirão muito do aluno; notícias; histórias em quadrinhos e cartas do leitor. Nenhum capítulo trata do gênero poético ou literário e, quando citados em comparação aos outros, é em sentido depreciativo.

No caso da coletânea aqui citada, percebe-se uma eleição do domínio discursivo jornalístico para o ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, a desconsideração aos tantos gêneros pertencentes a outras esferas que, certamente, são familiares aos alunos, ou a outros desconhecidos que poderiam enriquecer e ampliar-lhes o conhecimento. Portanto, as sugestões restritas dos autores da coletânea parecem não responder à problemática focalizada por Grijó (2004), porque o livro didático, ainda que pese seus equívocos, assume o compromisso de oferecer aos alunos o conhecimento de diversos domínios discursivos, inclusive o literário.

Conforme visto em Forquin (1993), a escola promove para o ensino que pretende desenvolver uma seleção de conteúdos considerados relevantes em determinada época. É possível perceber, portanto, a atribuição de uma relevância, tanto da política educacional, quanto dos autores mencionados, a gêneros que vêm se destacando na sociedade - os mais significativos da cultura - para que sejam acessíveis a todos. Mas significativos para qual cultura?

Para Alfredo Bosi (1995), é um equívoco compreender a cultura brasileira em termos de unidade ou homogeneidade. Entendendo o termo cultura como “uma herança de valores e objetos compartilhada por um grupo humano relativamente coeso” (p. 309), reconhece que há culturas brasileiras e não uma - singular. Sendo impossível aglutinar todas as manifestações materiais e espirituais do nosso povo e também de uma sociedade dividida em classes, estabelece a seguinte distinção:

1. Cultura universitária, que é considerada a cultura erudita brasileira, altamente letrada. Sua cultura é formalizada e concretizada em fórmulas, resultantes de discursos tematizados que se mantêm até que outras sobrevenham para substituí-las. Oscila entre tendências especulares e tendências críticas. As tendências especulares refletem as redes dos interesses dominantes, legitimando-os por meio da respeitabilidade atribuída à alta cultura que o saber universitário representa. Oferece à sociedade o *mundo do receituário*, pois o faz vigorar em todas as carreiras que as universidades oferecem. Já nas tendências críticas, a cultura universitária reflete sobre seu

papel e abre-se ao diálogo com as outras culturas, relativizando o *mundo do receituário*.

2. **Cultura escolar**, formação institucionalizada pelo Estado para transmissão do conhecimento de bens simbólicos. Desenvolve-se em relação direta ao crescimento econômico do país, espelhando uma organização moderna e complexa. Constitui-se, na maioria das vezes, na fórmula final, reduzida e resumida do *mundo do receituário* da cultura universitária.

3. **Cultura popular**, ligada à idéia de “povo” que se desenvolveu a partir da criação dos Estados Nacionais. A princípio, deveria representar uma concepção política de força coletiva, contudo tem vivido à margem das instâncias de poder. A cultura popular é identificada com a produção sócio-cultural de grupos pertencentes às camadas mais pobres que habitam as áreas rurais e as periferias urbanas e, por isto, é depreciada como folclore. Derivada de povo, as produções da cultura popular são consideradas de pouco valor, entretanto, é necessário lembrar que a expressão cultura popular é um conceito aberto; que “é popular tudo que não é oficial” (MAUSS, citado por GOMES e PEREIRA, 1992, p. 73).

4. **Cultura de massas**, ligada à existência da vida urbana. Trata-se de uma formação institucionalizada pela empresa, daí estar intimamente ligada aos sistemas de produção e mercado de bens materiais e simbólicos, oferecidos para consumo principalmente pelos meios de comunicação de massa, por meio de estratégias de apelo imediato que garantam êxito rápido. Em tese, seus produtos são acessíveis a todos e, por isso, fabricados em série de larga escala, porém tem como características a racionalização e a hierarquização, sendo excludente. Por exemplo, no caso da arte, os melhores espetáculos são inacessíveis às pessoas de baixa renda. No caso da TV, uma pequena parcela da população tem acesso aos canais por assinatura, restando à outra parcela o acesso a programas que exploram negativamente o sentimentalismo, a agressividade, o erotismo, o medo, o fetichismo e a curiosidade. Atravessa verticalmente todos os estratos da sociedade, contudo é indiscutível que a **indústria cultural** tem permitido o acesso a obras de arte através de reprodução mecânica em grande escala: bons livros, bons quadros, boa música, bons filmes a muitas pessoas.

5. **Cultura criadora individualizada**, aquela associada ao artista que, independente de pertencer a um ou outro modelo cultural, cria ou recria um modelo seu, próprio, e torna-se porta-voz de alguma das culturas. O artista é “chamado”, pela própria necessidade histórica, a fazer aparecer a voz do

descontentamento, sendo, portanto, figura de grande importância no trânsito da cultura, impedindo, pela sua inquietação, a univocidade cultural.

Segundo Bosi (1995), as fronteiras entre as culturas são fluidas, podendo se constatar uma interação entre alguns aspectos dos diferentes modelos culturais.

A cultura universitária, através de suas pesquisas, oferece à indústria cultural suporte de conhecimentos tecnológicos para suas produções e que, depois, se fazem conhecer pela cultura de massa através da publicidade. Também a cultura universitária pode influenciar a sociedade, engrandecendo os produtos de consumo que massificam a sociedade: McLuhan contribuiu para a valorização da aquisição de aparelhos de TV; Pierre Lévy tem engrandecido a Informática. Em sentido inverso, a cultura de massa lança mão das representações construídas pela cultura erudita para produzir objetos simbólicos em série, transformando-os em moda e consumo para classes média e alta. Também é necessária a divulgação e exploração do trabalho universitário crítico e criador para a credibilidade da indústria cultural que atende faixas de consumo mais exigentes, como é o caso da publicação de artigos, crônicas e resenhas de intelectuais das maiores universidades do país em revistas e jornais para consumidores da cultura erudita.

A utilização que a cultura de massa faz das manifestações populares para garantir seu poder sobre a cultura popular ainda não foi capaz de extinguir seu dinamismo arcaico-popular, como em alguns aspectos: a religiosidade, o caráter lúdico dos contrastes nos jogos de linguagem, a transposição da literatura de cordel para praças dos grandes centros urbanos. A dosagem de modernização, a presença de cenários rurais e personagens nordestinos nas telenovelas revelam um certo controle que a cultura popular exerce sobre os meios de comunicação, que parecem levar em conta as preferências do povo. Por outro lado, este fenômeno pode ser compreendido mais como uma estratégia técnico-econômica do sistema capitalista para atingir audiência e garantir patrocínio, do que um ato generoso de dar espaço e voz ao rústico e primitivo. Os meios de comunicação de massa apropriam-se da cultura popular, submetendo-a aos seus interesses, como no caso do futebol, em que o horário dos jogos é estabelecido pelo canal de televisão. Já no caso da transmissão televisiva do carnaval, a tradição arcaico-popular da nação mangueirense tem resistido à exigência de corresponder ao “padrão global” que torce o nariz para a combinação escandalosa (que acaba por constituir-se simbolicamente como maravilhosa) das cores verde e rosa e para a manutenção da gloriosa mulata

como rainha da bateria e não as atrizes globais ou modelos famosas. Compreendemos, por meio do exemplo da Mangueira, que o popular constrói identidades em sua esfera original - local - diferentemente da cultura de massa, que produz identidades através de elementos mediadores fora de sua esfera original, daí ser desenraizadora por definição (R. GOMES, 1994).

Bosi defende um projeto educacional que leve em conta o processo cultural na imbricação de correntes eruditas, correntes criadoras personalizadas, correntes da indústria cultural e correntes de expressão popular, pois desta imbricação pode derivar uma unidade: a cultura de resistência. Um projeto educacional efetivamente democrático depende de uma escola que se abra à escuta e à compreensão das aspirações populares para re-significar o ensino da cultura erudita, o que já há muito tem sido feito por intelectuais e artistas.

Se as manifestações populares são desqualificadas por uma certa cultura erudita, há também intelectuais do meio acadêmico brasileiro que, reconhecendo sua importância, têm se dedicado a estudos e pesquisas da cultura popular, como Ricardo Azevedo (2005) e Núbia P. de Magalhães Gomes e Edimilson de Almeida Pereira (1992). Reconhecem que as concepções populares estão repletas de pré-conceitos rígidos e conhecimentos gerais equivocados, no entanto ressaltam o processo vivo que a cultura popular brasileira representa. Azevedo (2005) considera que certos aspectos do modelo de consciência popular, por se desenvolverem no plano da vida concreta, afetiva, intersubjetiva e situada, podem possibilitar um enriquecimento do pensamento oficial e escolarizado.

Não só entre pesquisadores da expressão popular que esta cultura é valorizada.

Em artigos produzidos para o Jornal do Brasil, Leandro Konder, quando sente a necessidade de criticar de forma mais contundente o desgoverno brasileiro, abandona o caráter erudito e contido de sua escrita e incorpora a voz de um homem do povo – Alberto, o sapateiro – mostrando a sabedoria que emana da voz popular. Deixando explícito que ambos constituem a mesma pessoa, revela que a cultura popular não é passiva e acrítica. Também se utiliza da escrita produzida para o jornal para não deixar no esquecimento o chorinho e o samba oriundo do morro, produzido na década de 40.

É importante lembrar que foi por meio da aproximação do cotidiano ou do imaginário popular que muitos autores criaram grandes obras literárias e poéticas, como *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto; *Grande sertão veredas*, de Guimarães Rosa e *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Para

além do Brasil, os contos populares foram incorporados por Perrault e os irmãos Grimm (ABRAMOVICH, 1994); a linguagem popular atravessou a escrita de Rabelais (BAKHTIN, 1996).

Gramsci (1978), em sua obra *Literatura e vida nacional*, fala sobre o equívoco do folclore ser reduzido a um elemento pitoresco, bizarro. Ao contrário, precisa ser re-significado enquanto concepção de mundo e da vida, para que conheçamos a história contida e não contada das grandes massas populares que podem contribuir com elementos contraditórios às concepções do mundo oficial e construir uma nova cultura.

Para tal, é necessário, segundo Bosi (1995), que a escola seja orientadora das mensagens veiculadas pelos meios de comunicação em suas possibilidades ou imposturas. É inútil tornar um aluno letrado, entretanto passivo ao *mundo do receituário* da cultura universitária e da manipulação dos meios de comunicação. Inicialmente colonizados pelos europeus, depois pelos estadunidenses, Bosi vê os meios de comunicação de massa, imperiosamente, colonizando não somente a população brasileira, mas a alma de todas as classes sociais em escala planetária.

Somos realizações históricas e, ainda que, historicamente, a escola se identifique com um aparelho de controle - como instituição que é - não pode bloquear o valor supremo, incontestável para os seres humanos que é o fluir da vida. Como novidade contínua, a vida exige que a criemos e recriemos, o que, em primeira instância, é uma questão de arte e não de técnica. O objeto de estudo da pesquisa realizada foi a arte, expressão da cultura criadora individualizada, em especial o poema.

Reconsiderando o já dito neste trabalho, a estética nos acompanha pela vida inteira, por equivaler a sensações - ao gosto e ao desgosto pelo bonito/feio, agradável/desagradável. Trata-se, portanto, de uma experiência de autoconhecimento, proporcionada de maneira especial pela literatura, incluindo-se a interação com poemas, uma das expressões das artes da palavra que corresponde a “uma condensação da experiência” (KONDER, 2005, p. 17). Com os poetas podemos ensinar e aprender sobre a vida e os seres humanos em sua extrema diversidade, em permanente reinvenção. Ao afirmar ou negar o que dizem, fazemos escolhas e assim nos conhecemos através desses outros de quem depende o reconhecimento de nossa identidade.

O reconhecimento com o mesmo autor da complexidade da linguagem poética, que é expressa, na maioria das vezes, de forma condensada e alusiva, o entendimento com outros autores já citados de que a relação entre escola e

poemas, historicamente, vem se mantendo problemática, o que se deve, principalmente, à utilização equivocada feita deles pelos manuais didáticos e também o fato de o poema ter sua classificação alterada de *gênero literário* para *gênero do discurso* desencadearam a realização da pesquisa em salas de aula do ensino fundamental, para compreender o que, de fato, ocorre quando poemas ali comparecem, ou se comparecem.

O capítulo seguinte apresenta a construção da pesquisa.