ANÁLISE LINGUÍSTICA DE POEMAS: UM ESTUDO EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jailton Jáder Nóbrega
Beth Marcuschi

RESUMO: *Neste artigo, buscamos verificar como o texto poético é abordado quando tomado como objeto de ensino para a análise linguística em livros didáticos. Para tanto, investigamos dois livros da 8ª série (atual nono ano) do ensino fundamental de perfis diferentes. Observamos que uma das obras explora o poema sobretudo como pretexto para o ensino de gramática, enquanto a outra trabalha as especificidades nos níveis semântico e discursivo desse gênero, favorecendo o letramento literário dos alunos na escola.*

Palavras-chave: **análise linguística; ensino de literatura; livro didático**

RESUMÉ: *Dans cet article, nous souhaitons vérifier comment le texte poétique est abordé lorsqu'il est pris comme objet d'étude pour l'analyse linguistique dans livres didactiques. Pour cela, nous avons étudié deux livres didactique du niveau "collège", plus précisément de la troisième, ayant profils différents. Nous avons remarque que l'un de ces ouvrages travaille le poème surtout comme un pretexte pour l'enseignement de la grammaire, tandis que l'autre ouvrage travaille les spécificités aux niveaux sémantique et discursif de cette genre, ce qui favoriserait la formation de lecteurs littéraires à l'école.*

Mots-clés: **analyse linguistique; enseignement de la littérature; livre didactique**

Introdução

Há algumas décadas, com o advento da Linguística Moderna, o livro didático (LD) de língua portuguesa passou a sofrer uma série de alterações em função da mudança dos paradigmas teóricos subjacentes ao ensino de língua. Os impactos dessa mudança foram grandes e os autores de livros didáticos vêm, paulatinamente, tentando acompanhar as novas perspectivas no que se refere à abordagem da língua materna em suas obras.

Levando-se em conta essa revisão paradigmática ocorrida na ciência linguística e no campo pedagógico, é interessante investigar como é tratado, no livro didático, o texto literário, em especial o poema, já que esse gênero possui certas especificidades e demanda uma abordagem especial, senão mais cuidadosa.

Nesse sentido, é fundamental observar com atenção a escolarização da literatura, que muitas vezes é vista de maneira pejorativa. O que deve ser criticado, de fato, é a inadequada e errônea escolarização, pautada num ensino tradicional, que a literatura vem sofrendo nos livros didáticos e nas gramáticas (SOARES, 2001).

Alves (2003), em seu texto, afirma que, desde o século XX até a atualidade, pouco mudou em relação a essa questão. O autor explica que o poema está presente em livros didáticos quase sempre como pretexto para se trabalhar questões gramaticais, sendo

desvalorizados e minimizados os aspectos estilísticos, discursivos e polissêmicos, que são característicos desse tipo de texto e que o singularizam.

Dessa forma, a partir do quadro acima descrito, derivam questões que julgamos relevantes investigar quanto ao tratamento oferecido ao texto poético no livro didático, sobretudo quando ele é tomado para exercícios de análise linguística (AL). Mais precisamente, buscamos pesquisar neste artigo se as atividades de AL realizadas através de poemas em livros didáticos têm como foco:

(a) as possibilidades interpretativas, os aspectos estilísticos e sonoros e os efeitos de sentido gerados pelas escolhas linguísticas realizadas pelo autor, em consonância com o uso que se faz desse gênero socialmente, a fim de favorecer um real letramento literário do aluno; ou

(b) o mero reconhecimento de estruturas linguísticas e a memorização de nomenclaturas gramaticais no texto poético, com o intuito de promover a apropriação da norma padrão por parte dos aprendizes.

1. Pressupostos teóricos

O ensino de língua, no Brasil, é marcado por uma forte tradição que tem raízes históricas profundas. Como nos mostra Batista (1991), esse ensino tradicional, que traz prejuízos para a literatura, tem sua prática baseada, principalmente, na *correção linguística*, que se dá através tanto da prática de leitura de textos pertencentes ao código literário, quanto da prática de produção de textos como instrumento do professor para desenvolver a atividade corretiva. Assim, observa-se que, durante muito tempo, a literatura tem sido um instrumento utilizado para a internalização, por parte dos alunos, de um modelo de língua considerada culta e bela, além de servir como transmissão de modelos de valores e comportamentos morais (ao serem selecionados textos por seu caráter patriótico e ufanista e não por seu caráter estético para integrarem os manuais didáticos).

Para justificar a abordagem tradicional do ensino de língua materna e para bem entender a perda de sua inteligibilidade a partir da virada linguística nos anos 70, é preciso conhecer as concepções de língua que regiam o ensino no período e a que é aceita atualmente, por uma parcela expressiva dos autores, como uma concepção que favorece um ensino de língua voltado para o letramento e para uma adequada e eficaz escolarização da literatura, como defende Soares (2001).

Segundo Geraldi (2006a), três concepções de língua, dentre outras, podem ser destacadas: a) *A linguagem como expressão do pensamento*; b) *A linguagem como instrumento de comunicação*; c) *A linguagem como forma de interação*. Enquanto as duas primeiras se associam às correntes linguísticas da gramática tradicional e do estruturalismo, a terceira está inter-relacionada à teoria da enunciação e leva em conta as práticas sociais e as ações que se desenvolvem por meio da língua. No que diz respeito ao ensino, conceber a língua como forma de interação social reflete, na sala de aula, uma prática sociointeracionista

que trata a linguagem como manifestação real de enunciação, considerando suas condições de produção e suas intenções comunicativas.

Lajolo (2008) adota essa última concepção de língua, ao defender que a prática da leitura da poesia na escola seja, de fato, baseada na perspectiva interacionista, para que o leitor renove e promova significação à literariedade em latência no texto. Assim, segundo a autora, para uma relação mais eficaz entre leitura, escola e literatura, é mister considerar as teorias que incluem, na noção de literariedade, o leitor e a prática de leitura; ou seja,

levar em conta a interação leitor-texto para discutir literatura parece dar conta de forma mais adequada do modo de inserção da literatura na vida escolar, uma vez que a prática de leitura patrocinada pela escola é dirigida, planejada, limitada no tempo e no espaço. (p. 43 - 44)

É dessa forma que, à luz da teoria interacionista, o ensino pode desenvolver um crescimento paulatino da familiaridade dos alunos com a poesia, ampliando seus horizontes e fazendo-os ter contato com esferas de culturas diversas, característica própria da literatura.

Nesse sentido, uma proposta que se coadunaria de forma eficaz e adequada com o estudo do texto literário seria a prática da análise linguística.

O termo *análise linguística*, cunhado por João Wanderley Geraldi (2006b), designa uma das práticas estruturadoras do ensino de português, ao lado da leitura e da produção textual. Especificamente, a análise linguística consistiria num trabalho de reflexão sobre os recursos expressivos da língua e as operações discursivas realizadas no uso da linguagem. Afirmou ele também que análise linguística não era apenas um novo rótulo para o ensino tradicional de gramática. Ela teria como ponto de partida o uso da língua, enfocando aspectos textuais e discursivos desse uso, para, em seguida, permitir o retorno, com conhecimentos ampliados, às práticas linguísticas de leitura e escrita. De acordo com Geraldi, nessa situação de reflexão sobre os usos da língua, devem ser priorizados os níveis pragmático e discursivo de análise.

Mendonça (2006) reitera a importância da análise linguística como alternativa às aulas tradicionais de gramática, a fim de contornar a crise do ensino de língua pela qual estamos passando há décadas. A autora, portanto, deixa claro que a tônica dessa prática é a reflexão, não a classificação, a identificação ou a memorização de nomenclaturas. Dessa maneira, de acordo com a autora, essa prática pode exercer uma enorme contribuição para a abordagem do texto literário. Isso porque essa prática favorece a compreensão e a reflexão sobre os recursos linguísticos utilizados pelo poeta para criar e construir sentidos. “Assim, pode-se dizer que a AL é uma ferramenta importante nas aulas de literatura, pois contribui para desvelar traços da criação literária” (Idem, p. 212).

Em função do que foi acima exposto, fica claro que a análise linguística é de importância fundamental para o tratamento do poema devido a uma abordagem mais ampla (nos níveis interpretativo, semântico, textual e discursivo) a que essa prática se propõe, através de uma experiência verdadeiramente efetiva da leitura do texto poético, promovendo, assim, o letramento, por parte dos alunos, desse gênero literário.

2. Aspectos metodológicos

A proposta do presente trabalho consiste em investigar se e como autores de livros didáticos promovem a análise linguística, tomando como objeto de estudo o poema. Nesse sentido, buscamos verificar se é levado em consideração, nos exercícios do LD, as especificidades desse gênero, como a linguagem estética, os aspectos rítmicos e sonoros, o caráter imagético e a carga polissêmica do texto, por exemplo. Além disso, buscamos também investigar se a prática da AL favorece a interpretação do poema, ou seja, se as obras didáticas voltam sua atenção para os efeitos de sentidos, visando à fruição desse gênero por parte dos alunos, a fim de que se formem leitores literários.

Para efetivarmos nossa análise, selecionamos dois livros didáticos, ambos de 8ª série do ensino fundamental, de diferentes autores. Os dois livros escolhidos foram: *Praticando Nossa Língua*, publicado em 2006, da autora Cristina Soares de Lara Azeredo e *Português: uma proposta para o letramento*, publicado em 2002, da autora Magda Becker Soares.

A justificativa da escolha do primeiro livro se dá pelo fato de ele trabalhar em profusão aspectos relacionados à análise linguística/gramatical, prática que será alvo de nossa análise. Já o segundo livro didático foi escolhido por ser tomado como referencial de qualidade devido ao fato de apresentar, como já nos mostra o título, uma proposta para o letramento.

Foram escolhidos livros do nível fundamental, pois aí já há um trabalho sistemático de análise linguística e de ensino de literatura. Quanto à série, a escolha pela 8ª (atual nono ano) se justifica por ela ser a última do ensino fundamental, antecipando o ensino médio, o que nos faz supor que o nível de análise linguística seja um pouco mais profundo e que a frequência de textos literários seja maior do que os encontrados em anos anteriores do ensino fundamental.

Definidos os critérios de análise e do corpus, é de expressiva importância apresentarmos e justificarmos o paradigma teórico que regeu nossa pesquisa: realizamos uma análise qualitativa, de caráter indiciário. Isso porque o paradigma indiciário, constituindo uma das estratégias da pesquisa qualitativa, articula-se de maneira adequada à pesquisa no campo da educação e da linguagem. Ele permite, através de “pistas” e indícios, diagnosticar uma realidade mais ampla ou revelar um fenômeno mais geral, partindo de uma representação singular da realidade pesquisada.

É por todos esses fatores que essa metodologia de pesquisa mostrou-se adequada para nossa análise, pois tem pertinência e relevância para o tratamento de fenômenos relacionados à linguagem e à área educacional.

3. Resultados e discussão dos dados

O primeiro livro didático analisado, da autora Cristina Soares de Lara Azeredo, apresenta uma vasta coletânea de diferentes gêneros textuais, incluindo textos publicitários e outros gêneros ricos em linguagem visual.

Esse livro faz parte de uma coleção que vai da 5ª à 8ª série (atuais sexto a nono ano). O livro da oitava série é dividido em 4 unidades, cada uma, por sua vez, subdividida em 3 módulos. Em cada módulo há várias seções referentes às atividades propostas. As unidades são organizadas por eixos temáticos. Dessa forma, os textos são selecionados de acordo com o tema trabalhado em cada unidade. É um livro extenso em que a presença do poema é constante. Nele, há 29 poemas, incluindo fragmentos.

No que se refere à análise linguística, o livro aborda as questões da linguagem segundo os preceitos da gramática tradicional. Há uma grande preocupação com o caráter normativo e com as prescrições da língua padrão.

O gênero poema, assim, é tratado, no livro, através dessa ótica, servindo muitas vezes como pretexto para se trabalhar questões gramaticais. Quando muito, os exercícios propostos trabalham questões interpretativas, mas, ainda assim, de maneira superficial.

Na página 54, por exemplo, encontramos o poema de Manuel Bandeira intitulado *Camelôs*. O poema faz parte da seção *A língua portuguesa em construção* e vem após a apresentação de definições, conceitos e exemplificações de diferentes *pronomes relativos*, sob o título de *Praticando no contexto*.

As questões 1 e 2 relacionadas a esse poema são questões de interpretação subjetiva e de localização de informações no texto, o que aponta para uma prática mecânica, que pouco ajuda na apreciação do texto por parte do leitor.

É a partir da 3ª questão que Azeredo inicia a análise linguística propriamente dita. A autora transcreve alguns versos, menciona o importante papel que os *pronomes relativos* desempenham na construção desses versos e, em seguida, faz a seguinte pergunta:

“No segundo verso o pronome relativo **que** refere-se a que termo?”

Na questão seguinte, Azeredo pergunta:

“4. *Em que outros momentos da primeira estrofe os pronomes relativos foram empregados e quais são os seus antecedentes?*” (p. 55)

Podemos notar, assim, uma prática voltada para o reconhecimento e a identificação de estruturas gramaticais no texto literário. Essa prática desmerece o poema por não tratá-lo como um texto simbólico, imagético e polissêmico, mas como uma amostra linguística que serve à análise gramatical e como um texto em que se pode, supostamente, praticar os fenômenos estudados em contexto (“supostamente”, pois a reflexão não se volta para o esclarecimento e a compreensão das questões linguísticas nos níveis semântico e pragmático). O estudo do *pronome relativo*, portanto, não favoreceu a interpretação do poema, fazendo com que a prática da análise linguística, nesse caso, não leve em conta o uso social que fazemos desse gênero. Reduz-se, portanto, o poema, a um pretexto para assimilação de estruturas da norma

padrão e para o mero reconhecimento das classes gramaticais, o que nos revela uma prática tradicional, mecânica e, portanto, infrutífera, conforme disserta Alves (2003).

Na sequência das atividades, as questões continuam tendo o mesmo caráter que as já exemplificadas. Vejamos:

“5. *Releia o sexto verso: ‘A perereca verde que de repente dá um pulo **que** engraçado’. A palavra **que** colocada em destaque também está exercendo a função de pronome? Explique.*”

(...)

“7. *O emprego do pronome relativo aconteceu em outro momento do texto. Identifique-o.*”
(p.55)

Na 5ª questão proposta, vemos novamente um exercício que focaliza o reconhecimento. Nessa questão, quando se pede para o aluno explicar o porquê de a partícula *que* ser um *pronome relativo*, não se quer uma reflexão sobre o uso, mas sim a memorização do conceito. E vemos também um exercício de identificação do termo estudado, como pede explicitamente a 7ª questão.

Fica claro, dessa maneira, que a leitura do poema e os exercícios a ele relacionados não desenvolvem no aluno uma experiência poética efetiva. Ao contrário, o aluno introjeta, aos poucos, uma concepção equivocada de poema (texto de linguagem culta, difícil e inacessível), o que pode levá-lo, inclusive, a não gostar desse tipo de gênero, como afirma Lajolo (2008).

Prosseguindo na análise, encontramos, na página 154 do mesmo livro, um poema chamado *Roda-vida* da poetisa Flora Figueiredo. Esse poema, assim como o anterior, está colocado após o estudo e a conceitualização de questões linguísticas (nesse caso, a formação de palavras) e vem, novamente, após o comando *Praticando no contexto*.

Segue abaixo a transcrição de uma das duas questões referentes a esse poema:

“1. *Releia: ‘Que ideia é essa, / Que chega descalça, / cabelos ao vento, / o peito desnudo, / que desacata tudo / e me vira às avessas?’*

- a) *Ao caracterizar a ideia como uma pessoa [...], o eu poético está personificando-a. A que tipo de pessoa seria possível associar essa caracterização?*
- b) *Note que nesses versos foram empregadas palavras formadas por derivação prefixal. Identifique-as.*
- c) *Que significado esse prefixo contém?*
- d) *Esse prefixo está adequado às características da ideia a que o eu poético se refere? Comente sua resposta.”* (p.155)

Observamos, mais uma vez, através desse exercício, o caráter normativo que a prática da análise linguística exerce no estudo do poema. A letra a dessa questão solicita do aluno uma resposta subjetiva que não está, necessariamente, associada ao texto ou a alguma

questão linguística presente nele. Quando se parte para a análise linguística, constata-se que ela se dá de maneira descolada do poema.

Na letra *b* da questão acima, o exercício, como já foi visto, foca apenas a identificação do fenômeno estudado, a formação de palavras por meio da derivação prefixal, no poema em estudo. Ao pedir o significado que o prefixo carrega, na letra *c*, não há nenhuma vinculação com o que esse significado repercute no texto poético ou em seu aspecto discursivo. E, na letra *d*, a reflexão acerca da adequação do prefixo à caracterização da ideia, no poema, reflete muito mais uma preocupação com a norma padrão do uso da língua e com uma interpretação que fica no nível da palavra, do que com as intenções do poeta ou com os efeitos de sentido mais amplos gerados na leitura.

A abordagem desses dois poemas ilustra o tratamento que é dado a esse gênero ao longo do livro em análise. Na maioria das vezes, o poema é apenas um pretexto para se estudar aspectos gramaticais “em contexto”. Os exercícios priorizam o reconhecimento e a identificação de estruturas e a aquisição de nomenclatura, em detrimento da reflexão sobre os efeitos de sentido que os recursos expressivos da língua podem exercer, de fato, naquele contexto. Em muitos casos, abrangem-se questões de interpretações, mas que são de caráter subjetivo, superficiais e completamente desligadas das questões expressivas e linguísticas presentes no texto. Aspectos como sonoridade e ritmo são tratados apenas na seção em que se define esses conceitos. Ademais, o poema não é tratado como um texto estético, simbólico, polissêmico e imagético; não é fruto de uma atividade efetiva de interação que nos interpela e nos subjetiva; e é utilizado como repositório de exemplos para o trabalho com as prescrições normativas da gramática.

Todos esses fatores fazem com que não haja o incentivo ao gosto e à apreciação pela leitura literária, tornando essa uma experiência negativa, mecânica e reprodutora, o que revela uma inadequada escolarização da literatura, conforme critica Soares (2001).

O segundo livro escolhido, pertencente à autora Magda Soares, publicado em 2002, de título *Português: uma proposta para o letramento*, como se percebe, tem o letramento como fundamento e como finalidade do ensino, ou seja, visa ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento dos alunos para as práticas sociais intermediadas pela língua. Concebendo a língua como forma de interação, a autora propõe atividades de práticas discursivas (leitura, produção de texto e análise linguística, todas articuladas e entrelaçadas) através de textos orais e escritos de diferentes tipos e gêneros textuais.

O livro faz parte de uma coleção de quatro volumes, para alunos de 5ª a 8ª séries (atuais sexto a nono ano) do ensino fundamental. No volume referente à 8ª série, há uma divisão em quatro unidades. As unidades são organizadas por temáticas que Soares considera relevante para a reflexão dos alunos e, em cada unidade, a divisão das seções é feita baseada nos textos que a autora selecionou para ilustrar o tema em estudo.

Esse livro não tem uma grande extensão; é um livro compacto. A hipótese que levantamos a esse respeito é a de que a autora prefere que os textos e as reflexões de seu livro sejam abordados de maneira qualitativa e de forma mais aprofundada pelos professores.

Por ter esse perfil breve, a presença de poemas, neste volume específico, não é grande, havendo apenas cinco deles. Outra explicação para essa pequena quantidade de poemas está no fato de a autora variar bastante os gêneros que coloca em sua obra, o que faz o livro ter uma boa diversidade de textos sem a repetição exaustiva de um gênero em particular.

Apesar de haver poucos poemas no volume, não se pode dizer que eles são mal ou pouco trabalhados. Pelo contrário, Magda Soares explora cada um deles através de interpretações, questionamentos, reflexões e análises dos aspectos linguísticos, além de ressaltar os aspectos rítmicos, sonoros e simbólicos do texto.

Na página 53 e 54 do livro, Soares nos apresenta o poema de Carlos Drummond de Andrade intitulado “*O homem; as viagens*”. Em seguida, na seção *interpretação oral*, ela propõe exercícios de análise linguística acerca do poema lido, como veremos a seguir.

No exercício 5 dessa seção, a autora reproduz um trecho do poema e constata que o poeta criou duas palavras: *tever* e *insiderável*. Após isso, segue-se o seguinte comando:

“*Descubram o sentido dessa palavra, observando sua formação: do verbo **siderar, que existe, e quer dizer** fulminar, aniquilar, o poeta formou o adjetivo que não existe – *insiderável*:*

in + siderável

*Concluam: o que é uma **roupa insiderável**? Por que, para viver no Sol, seria necessário ter uma roupa insiderável?”* (p. 56)

Vemos aqui que a autora trabalha com a noção de prefixo, ressaltando a relação que existe entre a criação de um neologismo e o processo de formação de palavras, neste caso um exemplo de derivação prefixal. Percebemos que Magda Soares, ao contrário da abordagem da autora analisada anteriormente, não focou sua análise no reconhecimento de estruturas, nem em classificação ou em memorização de nomenclaturas, mas, ao invés disso, voltou sua análise para a interpretação do poema, incitando o aluno a refletir sobre o efeito de sentido gerado pelo neologismo e o significado que a invenção de uma nova palavra adquiriu no contexto do poema.

Na questão 6, Magda Soares, mais uma vez, estuda o fenômeno da prefixação aplicado a outra parte do poema. Dessa vez, ela transcreve alguns versos do poema e pede para os alunos observarem a divisão que o poeta fez na palavra *col – onizar*. Após isso, ela dá a definição da partícula **oni**, seguida de dois exemplos (*onipresente* e *onisciente*) e seus significados. Então ela faz a seguinte colocação:

“- *Em **col – onizar**, o poeta reúne dois sentidos em uma só palavra:*

- **colonizar** outros sistemas – qual é o sentido?
- **col – onizar** outros sistemas – qual é o sentido?”

Mais uma vez, percebemos que a autora direciona a análise dos recursos linguísticos utilizados pelo poeta (neste caso, a análise do prefixo “oni”, realçado pela divisão da palavra

colonizar através de um hífen) para que os alunos criem novos sentidos e percebam a múltipla possibilidade de interpretações que o poema permite.

O mesmo acontece na questão 10. Nessa questão, é trabalhado o verso em que a palavra *con - viver* também foi separada por um hífen. A autora mostra o processo de formação dessa palavra, informando que o prefixo “con” indica companhia e, em seguida, questiona:

*“Ao escrever **con – viver**, o poeta realçou o prefixo, separando-o do verbo **viver**. Que efeito de sentido causa o realce do prefixo?”* (p. 58)

Já se pode observar, nessa questão, a introdução da nomenclatura do fenômeno estudado (“prefixo”), porém não como o alvo da análise, mas como um instrumento dela. Na verdade, o foco dessa questão são as várias interpretações que se pode inferir a partir da subversão do poeta ao separar o prefixo da palavra “*con - viver*”, gerando várias interpretações como: a necessidade do ser humano viver consigo mesmo, de se conhecer; o fato de o ser humano aprender a viver com o outro, compreender o próximo; e a necessidade de o ser humano se “humanizar”, enfim.

Além de trabalhar a questão da prefixação, a autora também trabalha, ainda em relação a esse poema, questões como sequenciação lógica de fatos, encadeamento de estruturas através da repetição (sempre atentando para a questão da interpretação e do sentido que esses fenômenos causam no contexto do poema) e aspectos relacionados a ritmo e sonoridade (aspectos típicos do poema). Para o restante dos poemas que aparecem no livro, Magda Soares reserva uma abordagem e um tratamento semelhantes ao que ela dedicou a essas amostras analisadas.

Dessa forma, é notória a maneira como Soares trata o poema ao fazer a análise de seus aspectos linguísticos: como manifestação real de uma expressão estética e polissêmica. É dessa maneira, portanto, que podemos fazer da leitura e da análise do poema um momento de experiência poética que incita o aluno à apreciação do texto, contribuindo, assim, para que se desenvolva nele o gosto pela leitura literária, como bem defende Alves (2003).

Considerações finais

A partir das análises efetuadas, podemos observar que a existência de duas práticas divergentes quanto ao tratamento dado ao poema revela-nos uma situação híbrida no ensino de língua materna.

Por um lado, o livro *Praticando Nossa Língua*, na maioria de seus exercícios, ainda é centrado em reconhecimento de estruturas, fixação de conceitos e memorização de terminologias. Fica claro, então, que se trata de um LD que, na maioria das vezes, além de não favorecer a interpretação/fruição do poema, faz com que ele sirva como pretexto para o ensino de gramática normativa ou como reduto de informações a serem meramente localizadas, o que

não nos parece suficiente para se estimular o aluno a se tornar um leitor de poesia posteriormente.

Por outro lado, o livro “Português: uma proposta para o letramento” aborda o texto poético em seus aspectos linguísticos de maneira a conduzir uma reflexão sobre os efeitos de sentido pretendidos, sobre a multiplicidade de interpretações, sobre os aspectos sonoros e sobre o caráter estético que esse tipo de texto possui. Assim, pode-se perceber claramente que esse livro se pauta numa perspectiva interacionista de ensino de língua.

Portanto, essas práticas distintas são um indício de uma possível e desejável fase de transição no que diz respeito ao ensino de literatura, de AL, de língua portuguesa, enfim. Apesar de ainda haver a persistência de um modelo de ensino tradicional, há também mostras de que está havendo um processo de reavaliação quanto ao tratamento da poesia na escola. Dessa maneira, é preciso que os autores de livros didáticos de língua portuguesa estejam atentos às mudanças de paradigmas que regem a língua e seu ensino para que atualizem suas propostas e atividades, atenuando os efeitos negativos que a força da tradição vem impondo a esse gênero a fim de que, de acordo com as palavras de Lajolo (2008), a poesia deixe de ser uma frágil vítima da escola.

Referências bibliográficas

- ALVES, J. H. P. Abordagem do Poema: roteiro de um desencontro. Em: DIONÍSIO, A. P. e BEZERRA, M. A. **O livro didático de português**. Rio de Janeiro: Lacerda, 2003.
- BATISTA, A. A. G. A gramática e o ensino de português. **Leitura: teoria e prática**, v. 10, n. 17, p. 29-38, jun. 1991.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. Em: _____ (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006^a.
- _____. Unidades básicas do ensino de português. Em: _____(org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006b.
- LAJOLO, M. Poesia: uma frágil vítima da escola. Em: _____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2008.
- MENDONÇA, M. R. S. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. Em: _____ e BUNZEN, C. S. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. Em: EVANGELISTA, A. A. M. et al (orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.