

GÊNEROS DO DISCURSO, POESIA E ESCOLA

Maria Tereza SCOTTON¹ (PUC-Rio/CES-JF/SE-JF)

RESUMO: O trabalho concebe o poema como arte que opera na recriação da realidade, possibilitando aos seres humanos o conhecimento de si e dos outros; daí a consideração sobre a experiência criadora e estética que é capaz de proporcionar na educação escolar. Realiza uma pesquisa em quatro escolas de diferentes redes de ensino, que teve como objetivo investigar a escolarização do poema em salas de aula do ensino fundamental, ficando evidente o valor que se atribui à linguagem poética, que representa a *outra voz* diante da abundância dos gêneros do discurso dos *mass media* que comparecem nas salas de aula.

ABSTRACT: This study conceives poem as an art which operates in the reinvention of reality, allowing human beings to better understand themselves and the others; hence, the consideration as to the creative and esthetic existence it is able to provide in school education. Thus, this research was done in four schools of different teaching districts (or units), with the objective of investigating the submission of poem to school teaching in Middle School classrooms. The value given to poetic language is evident, a language which represents the *other voice* faced with the abundance of *mass media* discursive genres present in the classrooms.

1. Poesia numa hora dessas?!² Apresentando a pesquisa

Investigar a escolarização do poema em salas de aula do ensino fundamental foi o objetivo deste trabalho.

Em meio à diversidade de gêneros do discurso produzidos na vida social e apresentados em variados suportes e que, nos últimos anos, vêm sendo transpostos para as práticas escolares, talvez possa parecer ingênuo ou irrelevante desenvolver uma pesquisa sobre uma criação que a sociedade mercadológica considera um inutensílio.

Poesia numa hora dessas?! Será possível pensar ainda em ir junto com Bandeira (1983) para Pasárgada onde há um rei amigo, ou não dá mais para sair de Babylon onde “vida é um souvenir made in Hong Kong” (BALEIRO, 2003)? Por que então falar de poema numa hora dessas?!

Para descobrir em que espelho ficou perdida - ou não - a face de quem se gosta. O desejo de desenvolver uma pesquisa sobre o tratamento dado pela escola aos poemas e a apreciação que deles fazem crianças e jovens vem, de fato, de uma relação amorosa que venho mantendo há muitos anos com a literatura, porém nem sempre foi assim. E nem sempre foi a escola que fez com que a relação com a poesia crescesse e se fortalecesse, mas também foi. No diversificado mundo da linguagem, linguagem que nos constitui e é por nós constituída, aprendida, criada, recriada e re-significada, o poema possibilita o movimento do conhecimento de si e do outro por meio da comparação que fazemos dos nossos sentimentos com os dos outros. Não só: o poema, por meio de sua linguagem desdobrável, tem mostrado que a história e os seres humanos também podem ser (KONDER, 2005).

Historicamente, a relação do poema com a escola tem se mostrado insatisfatória. Em pesquisas realizadas sobre o comparecimento da literatura na escola, as análises dos autores revelam que o poema é o gênero literário que mais sofre distorções pedagógicas (ALVES, 2003; LAJOLO, 1994; SOARES, 1999). Não só se constata a seleção de maus poemas para serem lidos na sala de aula, mas também a má utilização que os manuais didáticos fazem de bons poemas, ao proporem atividades que acabam por desfigurá-los.

Se o livro didático tem sido responsabilizado por tornar o poema uma frágil vítima da escola, sua exclusão das práticas do ensino de Língua Portuguesa tem provocado a ausência de poemas, ou seria uma garantia de uma escolarização adequada do gênero? Ou a existência de um livro didático “adequado” impede o desacerto da escola com os poemas? Pode-se reduzir a escolarização do poema a duas polaridades: adequada e inadequada?

¹ Endereço eletrônico: mtscotton@hotmail.com

² Expressão tomada de empréstimo do título da obra: VERISSIMO, Luis Fernando. poesia numa hora **dessas?!** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

A seleção de bons textos, associada a atividades voltadas para a dimensão estética do texto, na sala de aula, é garantia de uma recepção favorável dos alunos? Desperta-lhes o desejo e o fascínio? Ou as crianças e os jovens acham poema uma coisa ridícula?

Destas indagações surgiu a vontade de ver em salas de aula o que, efetivamente, ocorre quando os poemas nelas comparecem, ou se comparecem.

A idéia de que poderia haver alguma escola cujo ensino exclui o uso do livro didático impulsionou a verificar o tratamento dado ao poema em tal contexto.

Por outro lado, veio o desejo de ver a concretização da proposta didática de Magda Soares, na coletânea *Português - uma proposta para o letramento* que foi **Recomendada com Distinção** na avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ministério da Educação e Cultura (2001).

A pesquisa foi realizada em quatro salas de aula de diferentes escolas, situadas na cidade de Juiz de Fora, no horário das aulas de Língua Portuguesa, no período de 22 de março a 3 de novembro de 2004, variando o tempo de permanência em cada uma delas: uma quarta série de uma escola pública e a mesma série de uma escola confessional católica; uma oitava série de uma escola/cooperativa de professores e a mesma série de uma escola/cooperativa de pais de alunos.

Do objetivo traçado – investigar a escolarização do poema em salas de aula do ensino fundamental – foram delineadas as seguintes questões de estudo:

- Como são desenvolvidas as práticas de oralidade/leitura/escrita nas aulas de Língua Portuguesa?
- Como o poema é inserido nessas práticas?
- De que maneira a interação com poemas proporcionada pela escola possibilita às crianças e jovens manifestarem sua identidade, fazerem escolhas, expressarem suas visões de mundo?

2. O poema: uma das artes da palavra

Podemos perceber ecos da poesia em muitos usos da linguagem, mas é no poema - ou na prosa poética ou no poema em prosa - que os vestígios mais se evidenciam. Brincando com a linguagem, desperta para possibilidades de sentidos outros além dos usuais, explora coerentemente coincidências sonoras entre palavras e produz identidades por analogias através de metáforas e imagens (MORICONI, 2002).

Para o poeta José Paulo Paes (1996), o objetivo fundamental da criação de poemas é o de nos mostrar a infundável novidade da vida e do mundo; libertar-nos da mesmice do dia-a-dia, ao colocar em movimento nosso poder de imaginação; sensibilizar-nos para sentidos mais profundos que os seres e as coisas podem ter; associar, inusitadamente, elementos que aparentemente se distanciam; compreender fantasia e realidade como elementos essenciais que compõem nossas experiências de vida.

Também para o poeta é falsa a idéia de o poema ser, obrigatoriamente, um tipo de linguagem enfeitada, rimada e metrificada, distante e independente da realidade. Mas deve ser, antes e sobretudo, a linguagem da vida feita surpresa diante dos mistérios do mundo, o interior e o exterior do homem, a palavra que questiona o sentido da vida e da morte.

Compreende-se, então, que a criação de um poema, ou de outras modalidades artísticas, resulta de tensões muito fortes no interior do autor, dentre elas a de assumir o compromisso de articular a ansiedade de sua expressão pessoal e a produção já existente, que condiciona os modos de comunicação (BOSI, 1995). Ou seja, a linguagem do poeta é regulada tanto pela expressão pessoal quanto pelo compromisso com a comunicação pública. O encontro da exigência subjetiva com o universo de possibilidades formais de expressão nem sempre é pacífico. A arte poética, portanto, é trabalho; é escolha consciente do poeta (CYNTRÃO, 2004). O artista sabe que não pode exceder-se em seus sentimentos ou ressentimentos pessoais, contudo deve domá-los, domando-se a si mesmo (FISCHER, 2002).

Para Octavio Paz (2003), a operação poética tem como característica um *dizer* de algo datado e histórico. Uma experiência poética sempre elege uma experiência histórica, podendo ser esta pessoal, social ou a imbricação de ambas, que se expressa por meio do *poema*, que é a **criação de uma imagem (ou sentido) através de uma forma verbal, frase ou conjunto de frases unidas, ditas ou escritas/desenhadas/pintadas pelo poeta.**

Se as imagens do mundo se concretizam na escritura dos poemas, são válidas: como obras, existem na realidade objetiva. No entanto o poema, enquanto objeto feito de palavras, ao criar uma imagem, é tocado pela poesia, tornando-se a *outra voz* (PAZ, 1993). A outra voz afasta-se da percepção automática do óbvio da

linguagem que nomeia o mundo para imprimir àquilo que diz outras verdades, outros sentidos, enfim, a pluralidade possível da realidade.

Ao criar outras imagens sobre o mundo e afirmá-las, ainda que pareçam absurdas, revelam para nós o que somos. Isto porque o poeta não descreve, não explica, não representa, mas *apresenta* a imagem. Não há no poema um *querer dizer*; o poeta *diz* (PAZ, 2003). Para construir o sentido do que está sendo dito pelo poeta, o leitor é desafiado a ressuscitar, reviver e recriar a sua própria experiência do real. O poema o leva a ir ao outro, colocar-se fora de si mesmo e, simultaneamente, voltar-se para si mesmo. E o mesmo exercício de liberdade que o poeta viveu, o leitor vive também. Por isso, o poema nos faz recordar o que pode estar em nós esquecido: o que somos realmente. O leitor recria a experiência e cria-se a si mesmo, descobrindo sua outridade.

A experiência de criação não pode lançar mão de uma linguagem tão subjetiva que leve à destruição de todas as convenções. Isto contraria a própria função da poesia que, por ser uma experiência humana, é uma experiência social. Veiculando conceitos abstratos ou compondo-se de expressões simples e diretas, um poema é sempre uma mensagem única, uma vez que cada palavra é selecionada intencionalmente para ocupar o devido lugar, processo em que são esculpidas a forma e a estrutura do poema (FISCHER, 2002).

O poeta, normalmente, não gosta da palavra acostuada, não se contenta em repetir o já-dito, querendo ultrapassar a aparência e alcançar a essência dos seres, das coisas e suas relações. No poema, a significação objetiva da palavra é ultrapassada por sentidos outros por meio de novas associações, daí a atividade poética ser considerada mágica. A magia consiste no fato de o poeta recriar o mundo, ao nomeá-lo, o que confere a ele - poeta - poder sobre o mundo. As palavras, no poema, aparecem renovadas, como se estivessem sendo ditas pela primeira vez num contexto específico, desvelando sentidos que pareciam ocultados. Isto ocorre até com palavras de gírias e termos técnicos quando transpostos para um poema; outras recuperam o antigo viço. Há também a criação de novas palavras pelo poeta, antes jamais ouvidas (idem).

Cytrão (2004) considera o poeta um desorientador de paradigmas. Na medida em que cria um discurso, que é sempre a dialética das práxis sociais em confluência com suas inspirações subjetivas, é capaz de desnudar o contra-senso do mundo e expor mais visivelmente as relações entre os seres e as coisas.

Em dicionários mais recentes, já não encontramos definições para a poesia que a identificam com a magia, o encantamento e a profecia, mas com uma arte relacionada a emoções, composta por pessoas de grande sensibilidade, imaginativas e sonhadoras, o que pode ser um defeito ou qualidade. Provavelmente os significados representam ecos do Romantismo que rompeu com a magia que era peculiar ao poema, ao expressar os sentimentos, explicitamente, para tornar a obra poética acessível a todos. Através de Rilke, a identificação do poema com a magia da recriação das palavras foi recuperada (LARROSA, 1999), porém, o Romantismo ainda tem deixado suas marcas na concepção de autores e de muitos leitores.

Sendo criação ou encantamento, magia ou palavra profética, ainda que mudando de rosto ou de nome, a poesia parece se manter “uma”, como parece reconciliar o tempo, confundindo o princípio de mudança e o princípio de permanência (PAZ, 1993).

3. O poema nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) 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 indiciárias, 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).

4. A interação com poemas nas salas de aula

A pesquisa feita aproximou-se de um *paradigma crítico* (SARMENTO, 2003), que procura desocultar as raízes dos fenômenos observados e relatados na vida social, tomando a base material como referência central para suas investigações. Inspira-se na teoria marxista, na teoria crítica de Frankfurt e na teoria de resistência ou feminismo crítico, assinalando a evidência do poder nas relações sociais e considerando a cultura como uma forma de luta política capaz de bloquear os significados impostos em relações assimétricas de poder.

Ao buscar desocultar as relações assimétricas de poder, as investigações inspiradas no paradigma crítico são consideradas como momentos praxeológicos, apontando para um projeto político emancipatório.

As possibilidades de conhecimento vieram através das seguintes fontes:

- observações das aulas com mínimo de interferência, sendo que, em uma situação, minha participação foi maior, acabando por direcionar um sentido para a leitura de um poema;
- conversação (comunicação não-violenta que se distancia de entrevista ou interrogatório) com professores, alunos e coordenadoras pedagógicas;
- aquisição, reprodução ou cópia manual de documentos: livros didáticos e de literatura, folhas com textos reproduzidos do original, atividades propostas pelos professores reproduzidas em folhas ou no quadro de giz, diário de classe, textos produzidos pelos alunos, tanto orais quanto escritos. No caso das crianças, esse último foi muito útil porque, com elas, entrevistas mais formalizadas não têm sentido (SARMENTO, 2003).

Foram feitas interpretações dos eventos de cada uma das salas de aula investigadas, cujos títulos a seguir tentam traduzir ou sintetizar as práticas nelas desenvolvidas.

4.1. Quarta série 1: Mais próximos da criança estão o poema concreto, o poema canção (e uma boa lenga-lenga!) do que o cândido pedagogo

A professora estava utilizando a terceira unidade do livro didático *Português: uma proposta para o letramento*, de Magda Soares (1999) – ÁGUA NA TERRA, ÁGUA NO CÉU. A unidade inicia com três textos descritivos a fim de que os alunos identifiquem neles o caráter informativo e impessoal. Em seguida o texto a ser lido é de Millôr Fernandes, apresentado também como descritivo, porém pessoal, contrapondo-se às informações científicas. Também comparecem no livro didático a reportagem “Fecha a torneira!”, extraída da *Revista Ciência hoje das crianças*; um quadro informativo intitulado “Economia de Água – não desperdice!” do Jornal O Estado de São Paulo e o texto narrativo de Ziraldo “O mar e a lagoa”, fragmento do livro *O menino marrom*. A proposta

do livro didático, reforçada pela professora, é a de que os alunos contraponham ciência (conhecimento legítimo) e invenção (ignorância), embora o texto relativize a sabedoria adulta, valorizando a leitura de mundo e a criação da linguagem pela criança – “mar pula e lagoa não pula”. As crianças então concluem que: *Quem não tem estudo não sabe das coisas. Menino não sabe e explica do jeito que vê*. O próximo texto a ser lido é o poema “Lagoa”, de Carlos Drummond de Andrade, considerado somente em sua superfície pela professora e pelas atividades propostas pelo livro didático, o que leva a um total alheamento dos alunos. A atividade seguinte trazida pelo livro didático é a leitura de imagens: a reprodução de dois quadros do pintor Monet. O grande volume de textos jornalísticos, científicos e publicitários parece bloquear a experiência estética dos alunos. No primeiro momento as crianças dizem que vêem nos quadros *água poluída, esgoto, encanamento*. Somente pela mediação da professora é que compreendem que a paisagem é a mesma nos dois quadros, em dias com luminosidade diferente.

O humor presente no poema “Lengalenga da Velha”, transposto pelo livro didático do cancionista popular de Portugal, finalmente leva as crianças ao prazer da interação com a poesia, assim como os poemas concretos que encerram a unidade estudada, que as seduzem para a escrita de seus próprios poemas.

4.2. Oitava série 1: A sala de aula como espaço crítico da cultura

O professor da oitava série é Mestre em Linguística. Suas aulas extrapolam a automática reprodução do livro didático *Português: uma proposta para o letramento* (SOARES, 1999), chegando mesmo a criticar determinadas atividades solicitadas aos alunos, modificando-as ou descartando-as. Por ocasião da investigação feita, o professor estava desenvolvendo a terceira unidade.

O livro didático apresentou a interrogação: *O homem: lobo do homem?*, confirmando-a na perversidade presente na fábula de La Fontaine; na sabedoria dos provérbios populares que sintetizam os enganos e dificuldades nas relações sociais; no desrespeito contra as mulheres expresso no conto de Drummond; no caos da sociedade que gerou a violência e se debate em armá-la ou desarmá-la na voz dos especialistas em questões judiciais em artigos publicados; na denúncia das condições sub-humanas de milhões de brasileiros através de uma reportagem. E, através do poema “O Bicho”, de Manuel Bandeira, respondeu que o homem não tem que ser lobo, porque ele é homem. Ao afirmar que o bicho era o homem, o poema de Bandeira opera justamente o contrário nos alunos, fazendo “recordar o que esquecemos: o que somos realmente”, como diz PAZ (2003, p. 47). Compreende-se que o poema foi tratado em suas especificidades. A concepção da poesia como um jogo de palavras ingênuas e bonitas que os alunos pareciam ter foi rompida, o que se pode atribuir à seleção feita pela organizadora do livro didático e à significação dada pelo professor ao gênero, que levou os alunos a se deixarem ler pelo poema, abrindo-se para o poeta e compreendendo a possibilidade da linguagem poética ser moldada de forma sintética e concisa mas que diz para muito além das palavras que apresenta – “quebra-cabeça muito grande e ao mesmo tempo curto em palavras”, conforme analisou uma das alunas.

As experiências vividas na oitava série desta escola revelam a importância da mediação do professor como determinante para a compreensão não só de poemas, como de quaisquer outros gêneros do discurso pelos alunos. Mostram também a necessidade de o professor possuir uma formação consistente na área da linguagem para não deixar o aluno – e ele mesmo, professor - se perder no emaranhado de tipos textuais e gêneros do discurso, afastando-se do sentido da linguagem como forma de interação verbal, como ponte entre ele e os outros, para aprender as classificações das tipologias textuais.

4.3. Quarta série 2: O poema como ruptura da imagem idealizada da infância

Trata-se de uma sala de aula de uma escola pública federal que não utiliza o livro didático. Muitos textos da esfera jornalística foram oferecidos às crianças para leitura, com maior incidência do *lead*, mas solicitando a elas a realização de exercícios mecânicos. O comparecimento da poesia fez com que os alunos participassem mais ativamente das aulas. O suporte em que os poemas lhes fora apresentados correspondeu ao suporte original, ou seja, o próprio livro no qual os poemas de cada autor foi publicado. Foi possível às crianças falar da experiência estética proporcionada pelos poemas lidos, seja de satisfação quanto de desagrado (exemplo de *Canção de Dulce*). A escola proporcionou a eles a fruição da arte, valorizando-a e, ao fazê-lo, levou à valorização pelos alunos. Nesse sentido, Paes (1996, p. 32) considera que “a escola tem um papel

importantíssimo a cumprir, especialmente num país como o nosso, em que cultura que não seja de massa, primária e rasteira, não merece maior apreço”.

Ficou constatado que os poemas exercem sedução sobre as crianças. A apresentação no suporte original parece contribuir para o fascínio, como também a sensibilidade da professora e o desenvolvimento das atividades por ela propostas.

Somando-se à leitura dos vários poemas trazidos nos livros, a professora falou sobre a especificidade da linguagem poética e, com base em palavras associadas ao tema *sonho*, solicitou a escritura de poemas aos alunos. Assim, as crianças foram inseridas em práticas de leitura de poemas para, em seguida, participarem como autoras.

A estrutura modelar, porém não rígida, fornecida pelos livros e pela professora influencia a escrita das crianças, na medida em que se evidencia, em grande parte dos textos, a presença de estrofes e em alguns, rimas e linguagem condensada. A representação gráfica dos textos mostra que cada um pretende ser um poema e não outra coisa. A escolarização do poema, nessa sala de aula, pode ser considerada adequada, na medida em que as atividades ali realizadas apontaram pistas para a compreensão do texto como um todo de sentido; o poema como um valor em si. As crianças, através da escrita, retratam os sentimentos que afloram na experiência social e o poetar realiza-se como processo de criação. As crianças escreveram seus poemas num momento posterior à leitura de outros escritos por autores consagrados: José Paulo Paes e Cecília Meireles. Eis alguns dos textos que elas criaram::

INVENÇÃO

Nívea

*Assalto é terror
Terror é tragédia
Tragédia é pesadelo
Pesadelo é realidade.*

*Criação é imaginação
Imaginação é amor
Amor é paixão
Paixão é alegria
Alegria é vontade de viver.*

*Viver como uma flor:
Criação e imaginação?*

AMOR E PAIXÃO

Thaís

*Amor é paixão?
Só se sabe quando está no coração!*

*O amor é criação
de dois corações
que quando se encontram
o sofrimento vai embora,
e a alegria não mais
apaga!*

*O amor é gostoso
o algodão é fofinho
e você com seu jeitinho
me enche de carinho.*

SONHO

Marcus e Lucas

*Todos nós temos um sonho
O nosso maior sonho
é ter na vida sucesso e alegria.*

*Para ter sucesso,
é preciso ter uma profissão:
nadadora, promotora, veterinária,
atriz...*

*Para ter amor
é preciso ter alguém
que nos dê amor,
vontade de vencer os desafios
e que acenda o fogo da paixão!*

Os poemas dos alunos podem nos levar a reavaliar a estrutura modelar da literatura infantil. O que as crianças escreveram parece fazer - como também constatado na pesquisa realizada por Moreira (1997, p. 97), que analisou textos narrativos de crianças - “com que a imagem idealizada da infância perca sua força e seus atrativos”.

É a criança quem toma a palavra e, então, seus textos entram em confronto com outros discursos produzidos sobre ela, revelando sua identidade. Em outras considerações da mesma autora também encontram-se constatações que contribuem para esta interpretação, por coincidirem com o que foi observado na sala de aula de 4^a. série em relação aos poemas escritos pelas crianças:

Expressão de uma identidade, esses textos dão-nos, da criança, uma imagem inédita, que nos espanta, visto que nela não reconhecemos os esquemas a que estamos habituados. Exprimindo-se, os autores obrigam-nos a repensar critérios para a compreensão da infância. E assim, damos conta de que a imagem idealizada que temos dela subordina-a à condição de uma nossa puerilidade alienada.

(MOREIRA, 1997, p. 97)

O trabalho com a poesia nessa 4^a. série parece mostrar que o conceito de escolarização pode ser muito abrangente, uma vez que na sala de aula há encontro de sujeitos, de culturas, não só de conteúdos a serem ensinados e pessoas a serem escolarizadas.

O plano de aula elaborado e desenvolvido pela professora, que pode ser considerado por nós, adultos, como exemplo de uma adequada escolarização do poema, porém, não alcançou plenamente seus objetivos. As reações das crianças, expressas nos poemas, culminância do trabalho, foram imprevisíveis em sua maioria. Ao transgredir o modelo oferecido pelo adulto, constituído do cânone literário e escolar, as crianças demonstraram sua autonomia, tanto no que diz respeito à forma (prosaica) quanto ao conteúdo de seus textos. Ao trazerem para seus poemas elementos tais como o romantismo considerado popular e piegas, a sinceridade na raiva do amor não correspondido, a violência, o terror, o assalto, o pesadelo, as crianças fizeram poemas a partir do lixo da poesia – ou da História, como diz Benjamin (2002). Na escrita de seus poemas as crianças mostraram-se capazes de virar pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo-a, ao fazer arte com elementos inesperados (KRAMER, 2000).

Elas não se empenharam em reproduzir as obras dos adultos, mas estabeleceram uma relação nova e surpreendente no diálogo com os modelos e técnicas apresentados pela professora com a cultura popular, confrontando o saber oficial legitimado pela “escola do governo” com a “escola da vida” (PEREIRA, 2003, p. 14).

4.4. Oitava série 2: O poema não é gênero menor, professora!

A sala de aula aqui investigada pertence a uma escola que é uma cooperativa de pais de alunos, onde não são utilizados livros didáticos. No trabalho realizado pela professora de Língua Portuguesa há uma supremacia de alguns dos gêneros pertencentes ao domínio discursivo do jornalismo, comparecendo nas aulas reportagens sobre o uso de drogas, extraídas do jornal *Estado de Minas* e notícias da Revista *Isto é*, que falam sobre a vida pessoal de artistas famosos, por exemplo. Entretanto, não se discute as condições em que os textos são produzidos e colocados em circulação, como também não é feita uma análise crítica de traços constitutivos do texto que não estão expostos explicitamente, que permitiriam aos alunos compreenderem aspectos da estrutura política e econômica de uma formação social que interferem nos modos de interação verbal (GRILO e CARDOSO, 2003).

Contraditoriamente, o poema vai aparecer na sala de aula através de uma das alunas, que vinha se empenhando em escrever e apresentar para a classe poemas de sua própria autoria:

Meu voto

*Agora é época de eleição
Que coisa mais irritante
Escolhemos um político ladrão
Achando que é muito importante*

*Na frente da televisão ficamos
Para tentar escolher melhor
Com as mentiras nos atrapalhamos
E acabamos escolhendo o pior*

*Os candidatos em disputa
Querem mostrar quem é maior
E em cada candidatura
Cada qual me pareceu pior*

*Eu ainda não voto
Mas estou bem consciente
Que, se votasse, esse seria
Um voto muito inteligente.*

Amizade

*A amizade que sinto por ti
É uma amizade muito especial
Amizade que nasceu aqui
Ai, isso é tudo muito pessoal.*

*Não quero que isso acabe
Quero que dure para sempre
Para isso, nunca páre
E não olhe só para a frente.*

*Te conheço há pouco tempo
Mas o tempo não diz nada
Então, bem aqui dentro
Que essa amizade era esperada.*

*Agora a espera acabou
O tempo foi esgotado
Sorte minha, você já entrou
Em meu coração apertado.*

Se os poemas escritos pela aluna são tão bem aceitos pelos colegas e se a professora não fundamenta seu trabalho no livro didático, quem sabe se fizesse escolhas poéticas de leitura para os alunos, não acrescentaria a todos um outro conhecimento, além do que é oferecido pelos meios de comunicação de massa? O poema, que ali comparece timidamente e que teima em se fazer ouvir, parece representar a *outra voz* (PAZ, 2003). Não se trata de negar a importância que tem para a formação do leitor os textos veiculados pelos meios de comunicação. Trata-se de pensar até que ponto se está dando acesso aos alunos aos bens simbólicos da cultura criadora individualizada. Os poemas que aparecem na sala de aula trazidos pela aluna representam a *outra voz* em duplo sentido: é outra em relação à linguagem do texto jornalístico; é outra voz - de uma aluna - que se apresenta à professora. É, portanto, outra voz que deixa pistas para a compreensão de que a formação de leitores e escritores não se dá somente na interação com “palavras fatigadas de informar”, no dizer de Manoel de Barros (2003).

5. Da escolarização do poema à poetização da escola

A pesquisa feita veio revelar que as práticas de oralidade/leitura/escrita desenvolvidas nas salas de aula investigadas têm como referência a leitura de texto (s) para o desencadeamento de atividades orais e de escrita a serem realizadas pelos alunos. O ensino da gramática sistematizado comparece somente nas oitavas séries.

A linguagem como forma de interação verbal tem seu sentido comprometido, muitas vezes, pela preocupação das professoras de que os alunos aprendam a nomenclatura das tipologias e as formas composicionais dos textos, porém, dentro de parâmetros rígidos, desconsiderando as seqüências textuais e as formas composicionais híbridas (ressalva deve ser feita ao professor da oitava série).

Há a primazia da utilização dos textos dos *mass media*, tanto nas salas de aula que fazem uso do livro didático de Língua Portuguesa, quanto nas outras que não o fazem. Ainda que a quantidade se equipare, o tempo dedicado aos textos não-literários é mais extenso, causando a impressão de uma maior vivência ou interação dos alunos com textos da mídia impressa.

A política educacional do país é referência para o ensino público e privado no que diz respeito à concepção de linguagem como forma de interação verbal (bem ou mal compreendida), às teorias dos tipos textuais e dos gêneros do discurso - adotando-se ou não o livro didático - o que demonstra a influência governamental sobre os rumos da educação escolar.

Ficou constatado, nas salas de aula investigadas, que os poemas não mais são utilizados para exercícios de gramática ou ortografia, como pseudo-textos de auto-ajuda ou para identificação de estrofes e rimas. A dimensão estética do texto está sendo levada em conta, vinculada à composição lingüística que configura o poema como um trabalho artístico e sua relação com a vida. O poema mediou encontros sociais e culturais, ao possibilitar a manifestação da visão de mundo dos alunos – e até o desgosto por determinados poemas - destacando-se entre os diversos gêneros e representando a *outra voz*, até mesmo quando negado por uma das professoras e trazido para a sala de aula por intermédio de uma jovem aluna.

Foi possível perceber que o uso do livro didático não torna, necessariamente, o professor um ser que apenas empresta sua voz a um discurso alheio, genérico, normatizador. É preciso considerar outras relações no uso do texto didático, por exemplo, a formação do professor, sua autonomia diante da instituição na qual está vinculado, sua relação com a literatura e a poesia etc. No plano efetivamente da ação, o professor pode confirmar, contradizer ou reinterpretar as intenções e atividades do livro didático. Demougin (2002, p. 79) pode estar certo quando reconhece que o manual “nos diz mais a partir de tudo o que escapa a ele que por aquilo que ele pretende dominar”, mas a afirmação do autor de que é impossível a contribuição do livro didático para a construção da alteridade e da identidade através da literatura nele oferecida pode ser relativizada. Não é a adoção e o uso ou não do livro didático (ainda que apresente limites) que vai garantir que o poema seja bem sucedido na sala de aula, porém o encaminhamento dado pelo professor.

Se a relação distorcida da escola com o poema parece estar sendo alterada, outra vem se despontando, que é a relação da escola com os textos da mídia impressa, os quais vêm dela recebendo estatuto de autoridade. Não se quer dizer aqui que sua presença deva ser descartada da sala de aula, porque a escola é um lugar apropriado para se trabalhar com textos da mídia, onde é possível refletir sobre a fidelidade aos fatos, como também desocultar seus deslizes e suas arestas, discutir as fontes em que foram buscadas as matérias, o interesse do veículo em tornar público determinado fato, o espaço destinado à matéria, o dinamismo da vida social que representa: o que um político disse num dia é desmentido no outro, por exemplo (REZENDE, 1996). Contudo, as práticas desenvolvidas nas salas de aula visitadas, com exceção da oitava série da escola/ cooperativa de professores, pouco contribuem para que os alunos percebam a vida em permanente construção, formando-se como leitores que participam da reconstrução dos fatos.

Ficou evidente que a maioria dos alunos aprecia poemas e a diferença que parecem estabelecer entre a fugacidade que marca o texto jornalístico ou o caráter utilitário de alguns outros gêneros e o poema - que perdura no tempo, que fala do mundo, de gente e da gente, sem prazo de validade.

O estudo revelou que os equívocos da escola se evidenciam mais nas práticas que ela desenvolve com os gêneros da mídia impressa, podendo tornar crianças e jovens vítimas das políticas de representações para as sociedades massificadas, por meio de uma didatização alienante.

Há equívocos quanto à identificação dos gêneros pertencentes ao domínio jornalístico, como notícia, artigo, reportagem, *lead*. Transmite-se aos alunos a falsa crença na objetividade e imparcialidade da linguagem da informação, negando a leitura crítica e plural. A leitura é feita apenas para repetir o que é dito, como se cada fato se encerrasse em si mesmo, raramente discutindo-se as condições em que o texto foi produzido.

Enfim, foi possível perceber que o poema não é o gênero que mais sofre distorções na escola; não é sempre sua frágil vítima. É possível afirmar que a relação pervertida que predominava entre escola e poesia pode estar sendo revertida: há uma poetização da escola (principalmente pelas ações dos alunos) quando os poemas aparecem na sala de aula e não uma escolarização do poema.

6. Referências bibliográficas

ALVES, José Hélder Pinheiro. Abordagem do Poema: Roteiro de um Desencontro. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de Língua Portuguesa: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BALEIRO, Zeca. **Perfil**: Som Livre, Brasil, p2003. 1 CD (1h7min).

BANDEIRA, Manuel. **Poesia**. Rio de Janeiro: Agir, 1983.

BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas: A Infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades/Ed. 34, 2002.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 1º e 2º. ciclos**. Brasília, 1997.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 3º e 4º. ciclos**.
CYNTRÃO, Sylvia Helena. **Como ler o texto poético: caminhos contemporâneos**. Brasília: Plano Editora, 2004.
- DEMOUGIN, Patrick. Les manuels de littérature au lycée, entre altérité et identité. **Ela: Revue de Didactologie des langues-cultures**. Un discours didactique: le manuel. Paris, Didier Érudition, jan/mar 2002, 125, p. 69-81.
- FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Tradução : Leandro Konder. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.
- FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Livro Didático**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br>. Consulta feita em 24.01.2005.
- GRILLO, Sheila Vieira de Camargo; CARDOSO, Fernanda Moreno. As condições de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- KONDER, Leandro. **As artes da palavra: elementos para uma poética marxista**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- KRAMER, Sonia. Infância, cultura e educação. In: PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. **O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1994.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MOREIRA, Terezinha Tabora. Literatura e Criança. In: PAULINO, Graça. **O Jogo do Livro Infantil: textos selecionados para formação de professores**. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.
- MORICONI, Ítalo. **Como e por que ler a Poesia Brasileira do século XX**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- PAES, José Paulo. **Poesia para Crianças**. São Paulo: Giordano, 1996.
- PAZ, Octavio. **A outra voz**. Tradução: Wladir Dupont. São Paulo: Siciliano, 1993.
- _____. **Signos em rotação**. Tradução: Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- PEREIRA, Edimilson de Almeida. Educação em Festas Populares. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 51, mai./jun. 2003, p. 12-21.
- REZENDE, Fernando. O jornal na escola: contando histórias do cotidiano. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 9, mai./jun. 1996, p. 17-25.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). **A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Português: uma proposta para o letramento: Ensino fundamental**. São Paulo: Moderna, 1999, livro 4.

_____. **Português: uma proposta para o letramento: Ensino Fundamental**. São Paulo: Moderna, 2002, livro 8.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **poesia numa hora dessas?!** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.