

**EXPECTATIVA X REALIDADE: A LIDA COM O TEXTO
POÉTICO, NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA,
NO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA**

Mônica Assunção Mourão (UFT)

monicamourao_15@hotmail.com

Márcio Araújo de Melo (UFT)

marciodemelo33@gmail.com

RESUMO

Pretendemos expor, neste artigo, um recorte delineado a partir de um Projeto de Pesquisa, vinculado ao PIBIC (Programa de Bolsas de Iniciação Científica) UEMA-SUL-MA, intitulado “Poesia nossa de cada dia”. Destarte, o objetivo deste estudo foi o de verificar como um texto poético pode assumir um papel de protagonismo nas séries do ensino médio e, em específico, no transcorrer de algumas das aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, para desenvolvê-lo e alcançá-lo ou não, a metodologia foi aplicada e dividida em dois momentos: o primeiro versou sobre a pesquisa bibliográfica para o levantamento e leitura do aporte teórico em torno do estudo do texto poético, sua escolarização adequada e o dialogismo Bakhtiniano. Já o segundo, foi o da pesquisa qualitativa, com um viés de pesquisa-ação, contando com a análise literária, no ambiente escolar, sugerindo uma interação e a utilização de um *corpus* construído com a seleção de poemas de escritores modernos e contemporâneos. Observamos, pois, com a interpretação dos dados gerados, que ainda há uma tendência, principalmente, por parte dos discentes, em caracterizar a literatura muito mais como fruição e/ou entretenimento do que como uma disciplina componente do currículo escolar.

Palavras-chave:

Ensino. Literatura. Língua Portuguesa. Texto poético.

ABSTRACT

We intend to expose, in this article, a cut off outline extracted from a research project, linked to PIBIC (Scientific Initiation program), UEMASUL-MA, entitled “Our daily poetry”. Thus, This study aimed at verifying how a poetic text can take a prominent role in high school grades and, in particular, in the flow on of Portuguese classes. This way, to developing and achieve it or not, the methodology has been applied and splitted into two moments: the first has reflected about the bibliographic research aiming collect theoretical material for reading around the poetic text, its appropriate schooling and Backtinian dialogism. Secondly, it has been applied the qualitative research with an action-research bias, added by literary analysis, in the schooling environment, suggesting an interaction and the use of an structured corpus with the selection of poems by modern and contemporary writers. So, We have Noted that, after the generated data’s analysis, there has been yet trend, especially, among the learners, in characterizing the literature much more as an enjoyment and or entertainment instead than a curricular subject, component of the school curriculum.

1. Introdução

Este artigo é fruto de um projeto de pesquisa desenvolvido pelo Grupo de Estudos Literários e Linguísticos – GELITI, do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras – CCHSL, Curso de Letras, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. O objetivo geral foi o de proporcionar uma reflexão acerca dos estudos literários numa perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2006, p. 117) entre Língua Portuguesa e Literatura, bem como com as demais áreas do conhecimento e, em específico, por meio da leitura e da análise de obras literárias, neste caso, numa proposta de protagonismo do texto poético, de escritores modernos e contemporâneos, pois entendemos por leitura a concepção de sentido atribuída aos pensamentos expressos graficamente, ao estimarmos as experiências vivenciais e afetivas do leitor, bem como sua capacidade inata de abstrair. Sendo assim, a competência de ler um texto literário é parte integrante do processo de aprendizagem em geral, haja vista a relação imbricada entre saber-linguagem-escrita, linguagem essa, por sua vez, aprimorada no âmbito escolar, mas inerente à condição humana.

Diante do comentado, ao discutirmos o ensino da leitura como também o acesso ao conhecimento, principalmente por uma via pública e igualitária, não podemos deixar de mencionar as contribuições fomentadas por Paulo Freire. Em consonância com o pedagogo da cidadania, antes de tudo, “a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos [...] A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra”. (FREIRE, 1989, p. 14). Observamos, com isso, a necessidade da alfabetização ir além da escrita e da leitura enquanto atos “mecânicos”, aprendidos/ apreendidos no início da formação escolar de cada aluno.

Nessa trajetória do ensino, há pouco mais de uma década de docência na Graduação, no Curso de Letras, com a disciplina de Estágio de Língua e Literatura no Nível Médio, na IES, já mencionada, determinados relatos compartilhados por um percentual expressivo dos discentes suscitaram-nos inquietações. Alguns abordaram que nas escolas estaduais onde ocorreram as observações obrigatórias para o cumprimento dos

créditos da disciplina de Estágio, a carga horária semanal alusiva às aulas de Língua Portuguesa era quase unânime em relação à dedicada para as aulas de Literatura e de Produção Textual. Dessa forma, o ensino da gramática normativa pareceu estar mais evidenciado e, de acordo Raquel Trentin Oliveira (2016, p. 75):

Ao abordar o texto literário, o professor muitas vezes negligencia a base linguística da literatura; por sua vez, é comum o professor de língua desconsiderar a potencialidade do texto literário para a análise linguística. Tal divórcio não é arbitrário, responde a comportamentos e a bases conceituais que se enraizaram na história das letras e, por conseguinte, na rotina escolar. A divisão, porém, não é inócua, podendo intervir negativamente na formação do aluno e na sua cidadania linguística. (OLIVEIRA, 2016, p. 75)

Nesse sentido, Marisa Lajolo enfatiza que “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum” (LAJOLO, 2008, p. 15), ou seja, toda atividade própria à condição de ser humano, e incluímos, nesse cenário, o ato de ler, processa-se mediante a convivência com o mundo, com o estar no mundo e, sobretudo, com outras vozes e percepções acerca do mundo.

Compreendemos, pois, a importância da busca pelo equilíbrio entre ensino de Literatura e o da Língua Portuguesa, haja vista que “não há como se ter escola sem ter escolarização de conhecimento, saberes, artes” (SOARES, 2010, p. 20). Dentre essa tríade elencada por Magda Soares está a leitura mesmo direcionada, didatizada, escolarizada e obrigatória, a ganhar fôlego ao perpassar pela fruição, chegar à análise e aportar para a contínua (re)significação do texto literário, permitindo, assim, ao leitor-aluno adotar uma competência essencial, porquanto passa a ser o principal sujeito atuante na construção do (s) sentido (s) do texto, inserindo-se também num processo comunicativo-argumentativo, no qual o leitor-aluno aprende a se portar como um “interlocutor ativo”, aquele capaz de interagir em conjunto com o mundo das palavras a circundá-lo.

No entanto, para que isso ocorra, a contento, é fundamental o acompanhamento de um professor capaz de apontar/ofertar quais os caminhos didático-metodológicos mais apropriados para cada uma das jornadas rumo aos universos textuais-abstratos dos sem-fins, ao passo que para os estudiosos Luíza Helena Oliveira da Silva e Márcio Araújo de Melo, “ler é então verbo transitivo que pressupõe distintos objetos, a demandar diferentes saberes para um sujeito em constante aprendizado, o que nos remete ao conceito de letramento” (MELO; SILVA, 2015, p. 124). Se é verbo exige ação. Se é ação gerará uma reação. Se é reação

acarretará em uma “desordem” criativa por se tratar de um objeto subjetivo e camaleônico. Literatura e Letramento andam de mãos dadas enquanto a Língua Portuguesa, meio de longe, as observa e permanece, por vezes, em sua impávida existência canônica.

2. O Texto Literário e a Poesia Nossa de Cada Dia

Segundo Magda Soares (2010, p. 20), há uma tendência à “literatização do escolar” ao passo,

[...] que não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar” se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, negá-la, porque isso significaria negar a própria escola. (SOARES, 2010, p. 20)

Sob o ponto de vista do contexto escolar (macro) e da sala de aula (micro), muitas vezes, percebemos que o professor tende a direcionar as atividades relacionadas à literatura e a língua portuguesa seguindo aquilo que lhe foi repassado, por exemplo, pelos agentes das parcas formações continuadas. Ressaltamos a não pretensão de generalizarmos a eficácia de tais cursos, contudo algumas das atividades advindas dessas formações anuais são propostas como sendo as mais adequadas para a prática docente na educação básica, ou seja, o conteúdo de um livro didático, escolhido em conjunto com outros colegas, por vezes, no início do ano letivo e a ser cumprido *ipsis litteris* com a aplicação dos seus capítulos, no decorrer dos bimestres, a conter, em sua extensão, alguns fragmentos de romances, de contos e de poemas, como se fossem as únicas fontes possíveis e acessíveis de explanação/apresentação do conteúdo programático. Contudo, conforme Oliveira (2016):

[...] a literatura, em geral, problematiza e desafia o senso comum; promove a criatividade e a imaginação pela projeção de mundos fantasiosos/virtuais; favorece a empatia do leitor frente ao texto, pela experiência sensorial e afetiva humana; aproveita e, ao mesmo tempo, deturpa a gramática ou a norma linguística. (OLIVEIRA, 2016, p.76)

É, em consequência, “considerar que a função crítica da literatura é a de não constituir um lugar especificamente literário, mas de deslocar todos os lugares teóricos e literários” (SOUZA, 2002, p. 84). É atribuir sentido (s). Desalojar o Ser e o Estar. Problematizar o Ser em detrimento do Ter. Corroborando, assim, com os pesquisadores Márcio Araújo de Melo e Luíza Helena Oliveira da Silva (2015, p. 127) entendemos que “a produção de sentidos pela leitura literária não parece encontrar lugar, ob-

servada a vocação pragmática que subsidia teoricamente as práticas de ensino da língua materna”, visto que a primeira é livre e subversiva ao passo que a segunda é assentada em um mote de tradições e regras.

Ante a um impasse que perdura desde o momento em que a Literatura passa de “estado da arte” para exercer a função de um conteúdo didático inserido nas aulas de Língua Portuguesa, “devemos preferir uma perspectiva integradora, adequada à unidade da pessoa, que é o destinatário do ensino, valorizando o pensamento da complexidade, interdependência e coalescência” (OLIVEIRA, 2016, p. 82), e, em concomitância, nos perguntarmos: Qual o espaço reservado ao texto literário no contexto escolar? O que damos conta de entender e de compartilharmos com nossos (as) alunos (as) sobre o “texto literário”? Como podemos desenvolvê-lo em sua essência? Ou ainda qual (is) procedimento (s) podemos utilizar para acessarmos o seu cerne? Como atribuímos sentido (s) a algo ainda rotulado, seja pelo livro didático, seja pela instituição escola, como menos necessário do que a aquisição das habilidades da leitura e da escrita no âmbito da alfabetização decodificada? Esses e outros tantos questionamentos podem ser atenuados quando nos deparamos com uma fala de Rildo Cosson (2012) ao pontuar que é:

Na leitura e na escrita do texto literário onde encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. (COSSON, 2012, p. 17)

Assim sendo, a Literatura associada às práticas de leitura e de escrita pode ser encarada como o fio condutor entre concreto e o abstrato, entre o real e o imaginário, ao passo que exige o afastamento do leitor cada vez mais da superficialidade do texto literário, pois tem a capacidade de lhe apresentar condições para lê-lo em suas entrelinhas, em suas tramas e em seus meandros. Ao referir-se ao trabalho com a Literatura Lajolo (2008), ressalta:

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se um usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2008, p. 106)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Pontuamos que um desses cenários abrangentes de leituras frisa-
do por (Lajolo, 2008), contava com um importante canal de acesso, vol-
tado ao ensino básico público, conhecido por PNBE (Programa Nacional
de Biblioteca da Escola), onde um grupo de professores especialistas na
área de Literatura era convidado com o objetivo de selecionar títulos de
literatura clássica e infanto-juvenil para serem distribuídos para as biblio-
otecas escolares de todas as regiões do país. Em razão dessa iniciativa, no-
tamos que a falta do material no que tange ao livro literário foi abrandada.
Todavia, desde o ano de 2016 o programa foi extinto pelos sucessivos
governos eleitos ou não e, com isso, os acervos não foram mais renova-
dos. Percebemos, então, o retrocesso das políticas públicas de incentivo à
leitura em nosso país, e o quanto essa atitude foi prejudicial e reacionária.

Por conseguinte, a fala de Paulo Freire (1989) ecoa na de Roxane
Rojo em “o ato de ler pressupõe não só o conhecimento das letras, para
que haja compreensão se faz necessário o conhecimento de outras experi-
ências” (ROJO, 2009, p. 44). Experiências essas ressaltadas pelo diálogo
da Literatura com as demais manifestações artísticas como o cinema,
a pintura e a escultura ao passo que são inseridas no conteúdo programá-
tico abordado nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura.

Munidos, portanto, desse suporte teórico sobre a leitura literária,
o letramento literário e o ensino de literatura, brevemente exposto, nos
dispomos a desenvolver a pesquisa de campo, de cunho qualitativo, com
um viés interpretativo, contendo como culminância uma proposta de uma
intervenção didático-metodológica a partir da análise dos dados gerados
com o uso de determinados instrumentos como: observação, entrevista
semiestruturada e elaboração de um diário de campo. A abordagem qua-
litativa, como considera Creswell (2010, p. 209), é “[...] uma forma de
investigação interpretativa, em que os investigadores fazem uma inter-
pretação do que enxergam, ouvem e entendem”.

Logo, com a consciência de que a diversidade pode ser levada em
conta em uma averiguação de um ambiente múltiplo como o escolar, op-
tamos pela pesquisa qualitativa e de campo. Flick (2009, p. 23) assevera
que “[...] os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na es-
colha adequada de métodos e teorias convincentes; no reconhecimento e
na análise de diferentes perspectivas”. Para esse mesmo autor (2009), es-
te tipo de pesquisa é de particular relevância ao estudo das relações soci-
ais devido à pluralização das esferas da vida. Neste recorte, essas esferas
podem ser compreendidas como a escola, a família em seus variados ar-
ranjos, em voga, e a sociedade em geral. Um dos motes deste estudo é o

de engendrar um diálogo mais constante entre elas, porquanto tendo essas informações advindas de um *locus* “diverso” e polifônico (BAHK-TIN, 2006), o aluno-leitor poderá obter melhores resultados em se tratando de sua lida com o texto poético.

O lugar da pesquisa foi uma escola da rede pública estadual, de médio localizada na periferia do município de Imperatriz, situado à oeste do Maranhão. A turma escolhida foi a do 2º ano B do ensino médio, no turno matutino, a conter cerca de 37 alunos. A bolsista de iniciação científica teve o cuidado de explicar todos os pormenores e etapas do estudo com a exposição do projeto em uma conversa prévia. Feito isso, passamos para a fase das observações. A bolsista se fez presente por 12 (doze) semanas consecutivas, estando em sala de aula 01 (uma) vez a cada semana, em um dos períodos correspondentes à carga horária de língua portuguesa. Nesse ínterim, tivemos acesso ao livro didático utilizado pela professora.

Questionada sobre a “repartição” tripla (Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual), do componente curricular de Língua Portuguesa, a professora respondeu, com veemência, trabalhá-la, em toda a sua extensão no livro didático, apesar das dificuldades enfrentadas no dia a dia, entre elas, a mais recorrente foi a indisciplina e, em segunda instância, o aparente desinteresse (cansaço, apatia) por parte significativa dos alunos ao receberem propostas de leitura literária, por exemplo. Na fala da nossa colaboradora tivemos: “Alguns não vão concluir nem o ensino médio. A pressão para que arranjem um emprego é muito grande. Acho que nem é só pressão. É necessidade de ajudar na renda da família”. Não trazemos, com esse relato, uma nova informação sobre o cenário da educação básica no Brasil, e sim, reafirmamos as reais situações promovidas por um sistema neoliberal, onde o cidadão pobre carece se desdobrar entre a dupla jornada de um estudante-trabalhador / trabalhador-estudante.

Posteriormente, avançamos na escolha do *corpus* composto por poemas de alguns escritores não tão usuais pelos livros didáticos como Manuel Bandeira e Cecília Meireles (sem desmerecê-los, é óbvio). Essa fase teve a cooperação da docente responsável pela disciplina de Língua Portuguesa, da bolsista e da professora orientadora desta pesquisa. Em parceria, analisamos o livro didático e constatamos a fragmentação de boa parte dos textos literários (prosa e poema). Em vista disso, acordamos pela inserção de alguns textos poéticos, na íntegra, para o desenvolvimento das atividades de intervenção.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Uma das nossas escolhas foi a poética de Arnaldo Antunes por adotar um padrão criativo ao “brincar” com a palavra em um jogo frenético de criação e re-criação. Forma e conteúdo estão sempre a dizer algo em um baile caleidoscópico. Segundo a Crítica Literária e os estudos contemporâneos, sua obra literária segue a corrente Neoconcretista, portanto, está inserida em um modelo estético diferente de um soneto (estilo clássico) de Vinícius de Moraes (1913-1980), poeta este assaz presente em coletâneas de Língua Portuguesa voltadas ao ensino médio da educação básica. Antunes, ao contrário, tem alguns poemas curtos, estruturalmente, entretanto, plurissignificativos do ponto de vista conteudístico.

O jogo de palavras e a uso maciço da metáfora, da assonância, da aliteração entre outras figuras de linguagem, são algumas das principais características observadas como o produto “não-final” do processo de criação do referido poeta. Seu primeiro livro publicado “Psia” data de 1986. Da edição de 1989 retiramos o exemplo, a seguir:

Psia é feminino
de psiu;
que serve para chamar a atenção
de alguém, ou para pedir
silêncio.
Eu berro as palavras
no microfone
da mesma maneira com que
as desenho, com cuidado,
na página.
Para transformá-las em coisas,
em vez de substituírem
as coisas,
Calos na língua; de calar.
Alguma coisa entre a piscina e a pia.
Um hiato a menos. (ANTUNES, 1989)

Propusemos à professora colaboradora uma prática de leitura literária semelhante à sequência didática de Rildo Cosson (2014), apresentada em sua obra *Letramento literário: teoria e prática*. Diante disso, dividimos nossa metodologia em 04 (quatro) componentes ministrados em 04 (quatro) semanas sucessivas, para que o aluno tenha o tempo necessário para conceber o universo literário em seus nuances e exigências relacionadas à habilidade de abstrair a partir da concretude da temática (s) inserida (s) no contexto escolar. Assim, respeitando o planejamento semanal da nossa colaboradora e dialogando com ele em determinados pontos, tivemos:

Palavras às cegas: sem ter ainda acesso ao poema, algumas das

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

suas palavras escritas em letra de forma foram distribuídas, em aleatório, entre os alunos, em folhas de papel A4: “Psia”, “hiato”, “microfone” e assim por diante. Com elas em mãos foi solicitada à turma a atribuição de um conceito, não de um advindo do dicionário ou da gramática normativa e sim de um significado a partir do senso comum, de suas vivências e olhares. Em cerca de 20 minutos começaram a surgir ideias os seguintes comentários:

“Psia é um desses nomes diferentes ou apelido de alguém, professora”. (aluno 1)

“Só lembro do hiato naquele negócio dos encontro vocálicos. (aluna 2)

“A mão do meu avô é que tem calo”. (aluna 3)

Dos 37 (trinta e sete alunos), obtivemos esses 03 (três) excertos. Logo, verificamos que o número de participação por meio das respostas, até certo ponto criativas, como é o caso do excerto da aluna 3 ao fazer uma associação entre o vocábulo “calo” e a figura do seu avô e relacionadas às experiências advindas de momentos outros (uma aula sobre os encontros vocálicos) como também de contextos além dos muros da escola (a maneira informal como os adolescentes se intitulam) é salutar, contudo contradiz, em certa medida, a afirmação da professora quando, na entrevista, verbalizou ministrar, “com veemência”, o conteúdo alusivo à Literatura. Para a conclusão dessa etapa foi sugerido aos alunos que pesquisassem poemas, vídeos no *YouTube* e músicas de Arnaldo Antunes como atividade extraclasse.

Entre vozes e leituras: na semana seguinte, como acordado, a professora perguntou se alguém tinha lido, visto ou escutado algo de Arnaldo Antunes. Em meio a conversas paralelas alguns alunos levantaram as mãos, outros acenaram afirmativamente com a cabeça e a maioria não se manifestou a respeito. Obtivemos duas participações do aluno 22 e da aluna 30 aqui transcritas:

“Vi um vídeo dele no YouTube. Achei bom. É assim estranho! Me lembrei da abertura da novela. (aluno 22)

“Tava assistindo e meu pai passou perto e me disse que esse Arnaldo Antunes era de uma banda chamada Titãs. Meu pai perguntou porque eu estava vendo. Daí eu disse que era tarefa de casa. Meu pai me mostrou um vídeo de uma música “Amor, I love you”, anotei aqui. Fiquei emocionada!” (aluna 30)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

No excerto do aluno 22 percebemos uma competência dele ao relacionar o vídeo à abertura de uma novela. Embora vocábulos como “bom” e “estranho” sejam uma visão superficial de acordo com os preceitos teóricos para se proceder uma análise literária, reforçamos a importância de valorizarmos o “conhecimento de mundo” bem como “o lugar de fala” dos nossos alunos e alunas. O envolvimento dos adolescentes com as mídias e com as redes sociais é algo inegável e do qual o professor não tem como se esquivar. Em vista disso, o mais adequado é aproveitar esse conhecimento prévio para proporcionar uma gradativa evolução de leitura e análise do texto literário. Na fala da aluna 30 temos que ressaltar a presença da figura paterna mesmo que de relance ou de modo desprezioso.

A participação dos responsáveis legais no processo de formação educacional será sempre algo a mais. Será sempre um complemento de suma relevância, pois um ambiente familiar dialógico vai reverberar em um desempenho mais embasado desse aluno, no ambiente escolar, que recebe informações significativas também de membros de sua família e não apenas das redes sociais. Aproveitamos a deixa e dissemos à aluna 30 para ler a obra Primo Basílio, de Eça de Queiroz, porquanto o texto declamado por Arnaldo Antunes na canção “Amor, I love you” é um fragmento do referido romance da Literatura Portuguesa.

Após essas exposições, o poema “Psia” foi entregue, a leitura silenciosa iniciada, objetivando aos alunos um novo contato com as palavras distribuídas na aula anterior e um prévio com o poema e, em seguida, a professora conduziu a leitura em voz alta, com a participação de 05 (cinco) leitores mais alvorçados, principalmente, por conta da presença da bolsista (uma estranha no ninho). Assim, não houve dificuldade por parte da turma em ler o texto e seguir os comandos dados pela professora, pois a maioria das palavras do poema já faziam parte do campo semântico dos alunos. As estranhas a eles, como “Psia” e “hiato” foram destacadas para serem analisadas posteriormente. A professora fez a chamada e o horário da aula encerrou mais cedo, pois houve uma palestra do PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência) na escola.

As ressignificações do texto poético: seguindo nosso roteiro metodológico, propusemos aos alunos e em parceria com a professora da turma, uma conversa meio direcionada por algumas questões elaboradas previamente. A saber:

1. Ao ler um poema o que você sente?
2. É importante em que sentido para você o contato com esse tipo de texto?
3. Conhece outros (as) poetas?
4. Qualquer tema cabe em um texto poético?
5. É estranha a ausência da rima no poema? Por quê?
6. A leitura desse poema fez você lembrar de outros textos?
7. Qual o espaço da literatura em sua formação escolar?

A dificuldade dos alunos em participar das aulas por conta de conversas paralelas ainda é algo persistente e comprovado no período em que a bolsista esteve a observar as aulas de língua portuguesa e na fase da intervenção. Não é uma tarefa simples manter a atenção de 37 (trinta e sete) adolescentes durante, em média, 90 (noventa) minutos. E o contraditório é a substituição da euforia pela timidez na hora de participar de um debate como o promovido na terceira etapa da leitura literária. As carteiras foram dispostas em forma de meia lua. O roteiro de perguntas entregue aos alunos. E a professora iniciou a conversa falando de sua sensação ao ler um poema. Após, solicitou a participação dos alunos.

Um silêncio sepulcral invadiu a sala de aula. Tal silêncio era quebrado vez ou outra por risos nervosos ou sussurros de “*fala, ai*”, “*fala tu*”. O aluno 15 levantou a mão e disse: “*Sempre achei que poema só falava de amor, de declaração de amor. Esse que a senhora trouxe pra gente eu nunca tinha visto nada parecido. Ele na primeira leitura nem faz sentido. E não ter rima eu achei estranho. Quando eu era criança eu fazia poema no dia das mães na escola pra homenagear minha mãe. (risos)*”. Neste excerto notamos quão cristalizado se encontra o conceito sobre o texto poético no âmbito escolar. A visão unívoca de que se é poema, necessariamente, falará de amor e sobre o amor, a estranheza pela ausência das rimas, a escrita de poemas com um objetivo específico de comemorar uma efeméride. Enfim, tendo tais respostas nos conscientizamos ainda mais que para se chegar à abstração exigida pela leitura literária esses conceitos engessados necessitam passar também por uma ressignificação.

A Hora e a Vez da Poesia: embora o foco desta pesquisa tenha sido a leitura do texto literário, em seu percurso, decidimos incluir como a etapa de culminância, a criação de textos poéticos à quatro mãos, ou se-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ja, os alunos que se sentiram confortáveis com a ideia, trabalharam em dupla na produção de poemas com temas livres. Esses textos foram expostos para toda a escola na forma de um mural móvel já existente no pátio.

Apenas 07 (sete) se mostraram arredios e optaram por não fazer parte da oficina. Logo, pudemos formar 15 (quinze) duplas de onde “nasceram” 15 (quinze) poemas, em sua maioria, curtos como o de Arnaldo Antunes trabalhado no início do processo de intervenção desta pesquisa. Abaixo temos alguns exemplos. A primeira dupla optou por um assunto voltado para o sentimento, para o lirismo, para o cerne do texto literário. Já a segunda dupla parte de uma rotina cotidiana e a transforma em algo subjetivamente poético. Deprendemos, com isso, que embora as falas tenham sido tímidas na terceira etapa do projeto, a oficina de produção literária se mostrou eficaz ao estabelecer um espaço de mais protagonismo do texto literário no decorrer das aulas de língua portuguesa:

Poema 01

Saudade

A saudade é uma sensação boa
Mas que maltrata o coração
A gente gosta de sentir
De chorar e de sorrir
Parece até um furacão
Confusão!

Poema 02

Lá em Casa

Todo dia é a mesma coisa
Minha vó acorda cedo
Meu avô vai pescar
O cuscuz fica na mesa
eu me levanto pra estudar.

3. Considerações finais

Uma das compreensões buscadas neste artigo foi a de que nem a Literatura nem esta pesquisa acadêmica, aqui recortada, tiveram a pretensão de dar conta das inúmeras problemáticas enfrentadas pela educação básica em se tratando da lida com a leitura em seu viés argumentativo ou em seu viés subjetivo, em específico, nas séries do nível médio. Reiteramos o nosso objetivo principal: proporcionar ao texto poético um papel

de protagonismo no transcorrer de algumas das aulas de língua portuguesa, haja vista a carga horária semanal dessa disciplina curricular ser uma das mais extensas tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino. Ressaltamos a não intenção de induzirmos a professora colaboradora a um trabalho onde literatura e língua portuguesa insiram-se em uma constante celeuma. Pelo contrário, nossa finalidade foi a busca por um diálogo cada vez mais enriquecedor entre ambas bem como entre as diversas áreas do conhecimento, uma vez que acreditamos ser a interdisciplinaridade uma ferramenta eficiente para tal interação entre quaisquer das áreas do conhecimento.

A pesquisa bibliográfica presente, neste artigo, nos assegurou uma fundamentação teórica relevante sobre a leitura, o letramento literário e a leitura literária. Isso nos apontou caminhos para a estruturação e consequente desenvolvimento da nossa metodologia por meio de uma pesquisa de campo. No período de duração da pesquisa qualitativa bem como da proposta de intervenção dividida em etapas subsequentes, estivemos inseridos no “chão da sala de aula”, ou seja, a oportunidade de termos um contato mais próximo com a *práxis* se tornou viável com a escola tendo aceitado ser nosso *locus* de pesquisa. Assim, presenciamos situações já conhecidas como também abordadas em diversos estudos em se tratando da educação, em nosso país, como a falta de interesse e de atenção por parte de alguns alunos e alunas, o alto índice de conversas paralelas, o manuseio recorrente dos aparelhos celulares e de fones de ouvido, a utilização de um livro didático quase como única fonte de pesquisa, entre outras.

No entanto, além desse cenário desafiador também fomos surpreendidas pela aceitação da oficina de produção de poemas por uma parcela significativa, cerca de 30 (trinta) alunos e alunas da turma. Surpresas por quê? Ora, a etapa intitulada “Ressignificações do texto poético” não foi aceita como as pesquisadoras e a professora colaboradora esperavam. O silêncio ruidoso no debate a partir dos questionamentos lançados gerou um desconforto. Atribuímos esse comportamento um tanto tímido ou mesmo inibido ao momento pelo qual estão passando os alunos e alunas dessa etapa da educação básica, ou seja, a adolescência. Já sabemos ser esse um período de inseguranças, contradições e, por vezes, de medo de se envolver em situações vexatórias.

Assim, se expressar diante da turma de colegas de aula talvez não seja algo natural como é para a professora colaboradora. Por outro lado, a oficina de produção, em dupla, de poemas obteve textos como os Poemas

01 e 02. Digamos que semelhantes quanto a forma e conteúdo ao “Psia”, de Arnaldo Antunes, porém nos trouxeram um avanço considerável no tocante ao manuseio com as palavras, ao ato de expressão individual e coletivo, quando, por exemplo, classes gramaticais como o artigo e o substantivo vestiram-se de uma roupagem mais plurissignificativa.

Diante, pois, dos resultados alcançados, principalmente, por meio da oficina de produção dos poemas, estimamos que há um espaço propício para se estabelecer um papel de protagonismo em algumas das aulas de Língua Portuguesa referentes à carga horária semanal sem ser necessário recorrer ao texto literário como suporte para o ensino de regras gramaticais ou mesmo o ensino historicista da literatura. Fruição, leitura compartilhada, leitura em voz alta, discussões temáticas, escrita ou reescrita do texto poético são métodos simples e possíveis. Afinal, o simples é o mais complexo de ser instituído. O mirabolante e o inovador ecoam com muito mais intensidade em performances de professores-*shows*. O trivial nem sempre é sinônimo de simplório. E na relação entre a língua portuguesa e a literatura a busca cotidiana é muito mais pelo equilíbrio do que pela supremacia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Arnaldo. *Psia*. São Paulo: Iluminarias, 1989.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, .2012.
- CRESWELL, JOHN W. *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*; Trad. de Magda Lopes. Magada Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artemed, 296 páginas, 2010.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- L. H. O. Silva, M. A. Melo. *O que pode o leitor?*. Ano: 2015 | Volume: 6 Número: 2 <http://sistemas2.uft.edu.br:8004/index.php/entreletras/issue/view/166>

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. 13. impr. São Paulo: Ática, 2008.

OLIVEIRA, Raquel Trentin. In: Felipe MARTINI, Marcus de. Renata Farias de. *Literatura na escola: teoria, prática e (in)disciplina*. – 1. ed. Santa Maria: UFSM, PPGL – Editores, 2016.

SOARES, Magda. In: Aracy A. M. Brandão, Heliana Maria Brina. Machado, Maria Zélia Versiane. *A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, de Maria Eneida. *Crítica Cult*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábolas, 2009.

ZILBERMAN, Regina. In: MARTINI, Marcus de Felipe, Oliveira, Raquel Trentin Renata Farias de. *Literatura na escola: teoria, prática e (in)disciplina*. 1. ed. Santa Maria: UFSM, PPGL, 2016.