

5. Trouxeste a chave? ¹

O presente capítulo toma a chave pelas mãos da escrita para abrir as portas das escolas e das salas de aulas, dando a conhecer a realidade humana nelas construídas por professores, crianças e jovens em suas ações, falas, leituras e escrita de textos.

Inicialmente contempla a interpretação referente às salas de aula investigadas que fazem uso do livro didático, começando pela 4^a. série, passando em seguida para a 8^a. série.

O livro didático *Português: uma proposta para o letramento*, de Magda Soares, apresenta em toda a coleção os mesmos pressupostos teórico-metodológicos, por isso, eles serão apresentados apenas uma vez na interpretação da 4^a. série.

Os dois itens seguintes enfocam as salas de aula em que não são utilizados livros didáticos.

Antes, faço a invocação à musa, tal como o aedo fazia no passado:

Invocação à Musa

Eu quero uma mulher
Para receber o diadema
Construído na perfeição
Quero encontrar uma cabeça
Bela nobre casta e altiva
Filha do povo ou dos deuses
Preciso de uma mulher
Com a majestade no andar
Vasta e lisa a cabeleira
Mulher profunda romântica
Para receber o diadema
Construído pela Poesia.

Aproxima-te.

(Murilo Mendes, 1995, *O Diadema*, p. 360)

¹ Verso de Carlos Drummond de Andrade.

5.1.

Escola C: Mais próximos da criança estão o poema concreto, o poema canção (e uma boa lengalenga!) do que o cândido pedagogo

O primeiro momento da investigação se deu numa escola confessional católica, presente na cidade desde 1952, aqui chamada de Escola C.

A Escola C situa-se num bairro bonito e predominantemente residencial da cidade, ocupando um prédio simples que atende à Educação Infantil e Ensino Fundamental. Seu lema é: *C... Lugar de aprender e ser feliz!*, que se concretiza na busca de um ensino que seja “instrumento de ajuda na formação de cidadãos que possam assumir responsabilidades individuais e sociais, na construção de um mundo novo mais justo e mais fraterno”, conforme explicitado em seu “Guia Pedagógico”.

Dentre as escolas confessionais de grande prestígio da cidade, desfruta da mesma respeitabilidade das outras no que se refere à qualidade do ensino que oferece, entretanto, é menor e mais aconchegante. É procurada somente por pessoas de maior poder aquisitivo. Busca estabelecer uma relação bem próxima às famílias dos alunos, deixando claro a necessidade do acompanhamento dos responsáveis da vida escolar de seus filhos, como também a organização e a polidez que se espera dos alunos ali matriculados.

A sala de aula investigada foi a da 4^a. série, no turno da manhã, da Professora Renata, 36 anos, pedagoga e especialista em Alfabetização e Linguagem. A turma é composta de trinta e um alunos.

As aulas são centralizadas na escrita e, ainda que basicamente todas as transações pedagógicas partam ou se apoiem no oral, o fim é a escrita.

O planejamento das aulas é feito em conjunto com a outra professora da mesma série e a coordenadora pedagógica, o que parece trazer como conseqüência uma grande rigidez no cumprimento das atividades pré-estabelecidas. As professoras devem executar com a turma o que foi previamente decidido para que uma não se diferencie da outra, evitando comparações dos pais dos alunos.

Embora possua uma voz fina e muito delicada, Renata exerce grande autoridade sobre a turma, controlando todo o tempo as ações e a fala das crianças, o que parece ser exigência da Instituição para a manutenção da ordem na escola, porque a professora é também extremamente carinhosa e cuidadosa com os alunos e valoriza os materiais que eles levam, espontaneamente, para complementar os temas tratados nas aulas. O silêncio nos corredores é

absoluto, sem a saída de algum aluno das salas. No turno da manhã, a sala de aula de Renata é a única que atende alunos menores. As outras são de 5^a. à 8^a. série e a professora comentou que foi alertada a respeito de evitar que as crianças façam barulho, pois atrapalha as aulas dos professores das outras séries. Também a sala de aula de Renata fica ao lado da que é ocupada pela coordenadora pedagógica, que tudo ouve, embora seja uma pessoa acessível, compreensiva e muito afetiva, mas não deixa de representar o poder da hierarquia.

Nas conversas com os alunos, a professora chama a si mesma de “Tia Rê”. Enquanto as alunas aderem à nomenclatura, todos os meninos chamam-na apenas pelo nome.

A escrita, modalidade de linguagem privilegiada nas aulas, se apresenta em suportes variados, principalmente reproduzida em folhas *xerocadas* e no livro didático, como também em suportes originais, no caso de livros de literatura. Além do empréstimo que os alunos fazem na biblioteca do colégio, cujo nome é *Vinicius de Moraes*, a professora mantém com a turma a própria biblioteca da sala de aula, uma grande caixa de papelão que fica em cima de uma carteira no fundo da sala. Os livros vão sendo trazidos pelos alunos e pela professora e, num dos dias em que manuseei a caixa, pude contar nela 63 livros, sendo 7 de poemas dos autores: Elias José, José de Nicola, Vinicius de Moraes, Iacir Anderson Freitas, Edward Lear (traduzido por José Paulo Paes), Edson Rocha Braga (adaptação de *Os Lusíadas* de Camões para leitores infanto-juvenis) e os alunos do ano anterior, na coletânea *C em verso*. Os livros são tomados de empréstimo constantemente, daí o total ser bem maior do que aquele que contei. Portanto, não é somente o livro didático a única instância de escolarização na sala de aula e sua escolha se deu por vontade das professoras face aos estudos que fazem sobre o ensino da linguagem, sendo Magda Soares uma das autoras de referência para elas.

O Manual do Professor apresenta os fundamentos de sua proposta e sugestões de bibliografia para cada conceito discutido a fim de que os professores ampliem seus conhecimentos.

O letramento é o fundamento e a finalidade do ensino de Português, entendido como “o **estado** ou **condição** de quem não só sabe ler e escrever, MAS exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (SOARES, 1999, p. 3).

A autora do livro didático associa ao conceito de letramento a concepção de língua como discurso que se produz na inter-ação entre sujeitos em práticas discursivas. Estas se realizam segundo as *condições de produção do discurso* que, por sua vez, materializam-se em textos orais ou escritos de *diferentes tipos e gêneros*.

A unidade de ensino, portanto, é o texto que, oral ou escrito, varia em função de suas finalidades: informar, entreter, instruir, emocionar, anunciar, seduzir, convencer. É a finalidade que determina sua organização, estrutura e estilo, isto é, seu gênero. As numerosas finalidades com que são produzidos os textos na sociedade fazem com que sejam muito numerosos os gêneros existentes. A coleção prioriza então aqueles que ela julga mais frequentes ou mais necessários nas práticas sociais de leitura.

A partir desses pressupostos, a coletânea assume os seguintes objetivos para o ensino de Português: integrar práticas de oralidade e escrita para a compreensão e relação das duas modalidades; desenvolver habilidades de uso da língua escrita através da leitura e produção de textos de diferentes tipos e gêneros, o que implica no reconhecimento de diferentes funções, interlocutores, situações e condições de produção; desenvolver as habilidades de produzir e ouvir textos orais de diferentes gêneros conforme os interlocutores e as condições de produção; refletir, intuitivamente, sobre a gramática da língua a partir das interações com os variados tipos e gêneros de textos; tomar como ponto de partida, nas interações, o grau de letramento dos alunos, considerando-se seu cotidiano familiar e cultural.

A coleção, que abrange da 1^a. à 8^a. série do Ensino Fundamental, está organizada em unidades temáticas, tendo cada uma delas um conjunto de textos de diferentes gêneros sobre um mesmo tema.

O Livro Didático de Língua Portuguesa – LDP - da 4^a. série é composto de 4 unidades temáticas:

- 1. JUNTAR E COLECIONAR: MANIA DE MUITA GENTE**
- 2. PAPÉIS QUE VENCEM DISTÂNCIAS**
- 3. ÁGUA NA TERRA, ÁGUA NO CÉU**
- 4. ISTO PODE SER AQUILO: HÁ MUITOS JEITOS DE VER**

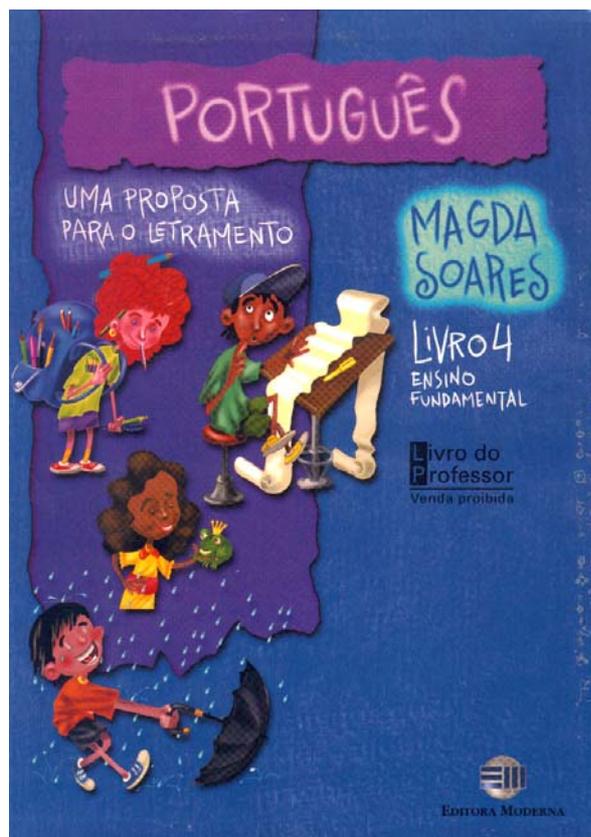


Figura 3 - Capa do livro didático utilizado na 4^a. série.

Minha entrada no campo se deu no dia 22/03/04, tendo as aulas começado no início de fevereiro. A professora já havia iniciado o uso do LDP e, por se tratar de uma escola confessional católica que comemora a Campanha da Fraternidade (*Água, fonte de vida* era o tema de 2004), a professora começou a utilizá-lo na unidade 3 – *ÁGUA NA TERRA, ÁGUA NO CÉU* como forma de conciliar e contextualizar um único tema.

A unidade temática *ÁGUA NA TERRA, ÁGUA NO CÉU* se subdivide em sete partes, contemplando, nem sempre em todas elas e na mesma ordem, as seguintes atividades: preparação para a leitura, leitura silenciosa, interpretação oral, interpretação escrita, vocabulário, reflexão sobre a língua, linguagem oral, produção de texto, língua oral – língua escrita.

São os seguintes os títulos de cada parte:

TEXTO 1 – TEXTO DESCRITIVO

TEXTO 2 – TEXTO INFORMATIVO

TEXTO 3 – QUADRO INFORMATIVO

TEXTO 4 – TEXTO NARRATIVO

TEXTO 5 – POEMA

TEXTO 6 – FÁBULA

TEXTO 7 – POEMAS

A primeira parte da unidade: TEXTO 1 – TEXTO DESCRITIVO, segundo o Manual do Professor, tem como objetivo conduzir o aluno a confrontar e produzir textos de diferentes gêneros e modalidades escritas que derivam da descrição. O livro didático apresenta, inicialmente, três textos produzidos por alunos anônimos, com o título “A Água”, reproduzidos com letra manual. Segundo o livro didático, foram escritos a pedido de um professor e cada um deles aborda o tema de maneira diferente. O primeiro fala sobre a necessidade da água para a vida das plantas, dos animais e dos seres humanos. O segundo aborda os estados físicos da água: sólido, líquido e gasoso. O terceiro fala sobre o tratamento necessário para tornar a água potável.

Pretende-se que os alunos identifiquem o caráter informativo e impessoal dos três textos. Já o seguinte é de Millôr Fernandes – *Composições Infantis: A Água*, também considerado pelo livro didático como uma descrição, todavia com base em experiências pessoais. Estas são relacionadas àquilo que a criança sente e vê, em oposição às outras descrições dos três textos, que são científicas, aprendidas na escola e nos livros.

Eis o texto:

COMPOSIÇÕES INFANTIS

A ÁGUA

Millôr Fernandes



Água é uma substância fria e mole. Não tão fria quanto o gelo nem tão mole quanto gema de ovo porque gema de ovo arrebenta quando a gente molha o pão e a água não. A água é fria mas só quando a gente está dentro. Quando a gente está fora nunca se sabe a não ser a da chaleira, que sai fumaça. A água do mar mexe muito mas se a gente põe numa bacia ela pára logo. Água serve pra beber mas eu prefiro leite e papai gosta de cerveja. Serve também pra tomar banho e esse é o lado mais ruim da água. Água é doce e é

salgada quando está no rio ou no mar. A água doce se chama assim mas não é doce, agora a água salgada é bastante. A água de beber sai da bica mas nunca vi como ela entra lá. Também no chuveiro a água sai fininha mas não entendo como ela cai fininha quando chove pois o céu não tem furo. A água ainda serve também pra gente pegar resfriado que é quando ela escorre do nariz. Fora isso não sei mais nada da água.

Tempo e contratempo. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1998, p. 51.

O texto de Millôr, que é humorístico, aparece no livro com o objetivo de que os alunos diferenciem conhecimentos que se dão por meio de experiências pessoais e por meio de conhecimentos científicos. Ao mesmo tempo, assinala que os primeiros que foram lidos correspondem à expectativa da escola, enquanto o último foge ao modelo escolar sendo, por este motivo, engraçado. Propondo interdisciplinaridade com Ciências, o LDP solicita aos que alunos escrevam um texto informativo sobre A Chuva, o que implica numa linguagem formal e impessoal. Já na atividade seguinte, a proposta é a escrita de outro com o mesmo título, porém baseado em experiências pessoais: como vê e sente a chuva, excluindo as informações obtidas sobre ela.

A segunda parte da unidade é: TEXTO 2 - TEXTO INFORMATIVO, que começa apresentando um texto com o título “Fecha a torneira!”, que adverte para o perigo de se desperdiçar água e, com isto, provocar sua escassez. Além disso, mostra o desequilíbrio na distribuição de água no planeta. A reportagem, extraída da *Revista Ciência hoje das crianças*, é subdividida no livro em três partes para ser estudada em momentos distintos. Primeiramente, apresenta-se a abertura da matéria, precedida do título e de uma ilustração.

A criança deverá refletir sobre o suporte em que o texto pode ter sido publicado, o significado da ilustração, a possível temática (predição) do texto. Na folha seguinte, aparece outra parte do mesmo texto que evidencia a linha de trabalho da revista: para falar de um assunto científico, leva em conta a vida cotidiana da criança que brinca debaixo do sol, sua muito e sente necessidade de tomar banho quando volta para casa. Só que a água acabou, não tendo nem mesmo para beber e preparar o almoço. – Céus! – você grita. – É um complô contra mim? A história do cotidiano prepara os alunos para a compreensão dos conhecimentos científicos, assumidos daí em diante no texto, que fala sobre a quantidade reduzida de água doce existente no planeta – e que é, exatamente, a que atende às nossas necessidades – em relação à água salgada existente. O livro didático propõe atividades de interpretação oral, com perguntas pertinentes para reflexão dos alunos a partir das duas partes do texto até então lidas, da ilustração, do mapa do planeta e do gráfico representativo da quantidade de água doce e salgada existente.

A outra parte do texto, “Crise da água?”, apresentada na folha seguinte, informa a conseqüência do desperdício da água e poluição dos rios: a redução de água em nossas vidas, provocada pelas próprias ações humanas. É solicitada a interpretação escrita, com leitura para busca de informações, além de algumas perguntas que exigem consultas a outras fontes e inferências por parte do leitor.

Às crianças também é apresentado para leitura o TEXTO 3 - QUADRO INFORMATIVO: **ECONOMIA DE ÁGUA - NÃO DESPERDICE!**, extraído do *Estadinho*, caderno do jornal *O Estado de São Paulo*. O quadro informa o gasto médio de litros de água em atividades cotidianas como escovar os dentes, tomar banho, lavar louça, etc, ensinando o uso racional da água e a economia daí advinda. Os alunos são levados a reconhecer as correspondências entre as

colunas e a lê-las em suas especificidades, tanto em atividades orais quanto escritas, para busca de informações.

Simultaneamente à leitura e atividades do LDP, a professora ofereceu aos alunos outros textos retirados de folhetos da CESAMA - Central de Saneamento e Abastecimento Municipal de Água - reproduzidos em folhas. O objetivo dos folhetos é alertar a população da cidade para o uso adequado do sistema de coleta de esgotos, a fim de evitar entupimentos, aconselhando, por exemplo:

Não lance na pia da cozinha restos de alimentos, cascas de frutas e legumes, esponjas, buchas e panos usados. Utilize sempre o ralinho.
Não jogue no vaso sanitário papel e absorvente higiênicos, fraldas descartáveis, cotonetes, “camisinhas”, tocos de cigarro, fio dental e outros objetos de difícil desintegração.

De textos como este aqui transcrito, derivam questões para os alunos identificarem: se o texto é informativo pessoal, narrativo ou informativo impessoal; o gênero ao qual pertence; qual é a função do gênero instrucional. As questões são respondidas, animadamente, pelos alunos.

“*Visite a fronteira das águas*”, texto publicitário que seduz o leitor para visitar as Cataratas do Iguaçu, foi selecionado para “dever de casa”, solicitando-se leitura e interpretação com as seguintes perguntas: *Qual é a função desse texto? A quem o texto está se dirigindo? Justifique com expressões do texto. Que expressões foram usadas para convencer o leitor a querer visitar a região? Por que aparecem as características do lugar?* Embora as atividades estejam relacionadas às concepções teóricas do livro didático, a metodologia utilizada na interpretação do texto pela professora se distancia daquela construída por Magda Soares que evita perguntar, ostensivamente, a função e o gênero do texto. Ao contrário, a professora é quem precisa dominar os conceitos associados à linguagem como forma de interação, não as crianças.

Também, uma vez por semana, os alunos iam lendo um capítulo do livro *Um futuro para o planeta água – Campanha da Fraternidade 2004*, da autoria de Therezinha M. L. da Cruz, que, em cada capítulo, mostra as conseqüências da poluição das águas como risco para a sobrevivência do planeta Terra.

Na seqüência do LDP, o texto a ser lido é o 4, sendo ele TEXTO NARRATIVO. A preparação para a leitura consiste na observação de duas fotos (Lagoa Rodrigo de Freitas e Praia de Copacabana, ambas no Rio de Janeiro) para que os alunos descubram através delas as diferenças entre mar e lagoa.

Em seguida, é solicitado às crianças que leiam o texto de Ziraldo *O mar e a lagoa*, fragmento do livro *O menino marrom*.

Na seqüência, atividades de interpretação escrita são propostas aos alunos no livro didático a partir do texto de Ziraldo, seguidas de leitura de verbetes que definem as palavras *inventar*, *lago*, *lagoa* e *mar*.

Segundo o Manual do Professor, o objetivo da leitura do texto narrativo selecionado é dar continuidade à compreensão das diferenças entre conhecimentos obtidos através de experiências pessoais e conhecimentos científicos. Através da observação das fotos da lagoa e do mar e, principalmente, da leitura dos verbetes, pretende-se que os alunos percebam a diferença entre *inventar* uma distinção entre mar e lagoa e *saber* o que é mar e lagoa.

O MAR E A LAGOA

Ziraldo

Menino é mais criativo do que adulto, sabe por quê? Porque adulto já viveu muito e já aprendeu dos outros. Menino tem que inventar, enquanto não aprende.

Lembro-me de uma vez que minha filha mais velha tinha assim a idade do menino marrom — ainda não sabia ler, mas já freqüentava o Jardim — e eu estava passeando com ela e a irmãzinha mais nova pela Zona Sul do Rio de Janeiro. Aí, ela ia explicando para a irmãzinha — que tinha uns dois anos — tudo o que via. Passamos pela praia e ficamos olhando o mar agitado, com suas ondas quebrando na areia. E a minha filha mais velha explicou: “Isto é mar.” A pequeninha entendeu e ficou repetindo “Mar, mar, mar...”

Lagoa Rodrigo de Freitas.



Saímos da praia e fomos em direção à Lagoa. Quando a irmãzinha viu a lagoa serena ali na sua frente, disse para a mais velha: “Olha: mais mar!” E ela explicou: “Isto não é mar. Isto é lagoa.”

Fiquei surpreso por ela saber a diferença e perguntei: “Qual é a diferença entre mar e lagoa?” E ela explicou para mim e para a irmã: “É que mar pula e lagoa não pula.”

Viu? Algum adulto seria capaz de *inventar* uma diferença dessas?

Só criança é capaz de observar as coisas com os olhos de primeira vez.

Você, por exemplo, que já aprendeu muitas coisas, tem que ficar atento: mesmo aprendendo muitas coisas, a gente não deve esquecer nossa capacidade de inventar. Quanto mais a gente sabe, menos moda a gente inventa.

O menino marrom. São Paulo: Melhoramentos, 1986, p. 7-8.

Na discussão proposta pelo livro didático, fica evidente que alunos e professora incorporam o pensamento de que inventar conceitos é característica de pessoas que ainda não adquiriram conhecimentos científicos e, por isso, dizem coisas que não correspondem à realidade. Inventar parece significar uma falta, que é preenchida quando se aprende; desqualifica-se, assim, a capacidade de criação, como também a própria intenção do texto, que é, justamente, o de

relativizar a sabedoria adulta. Para as crianças, os conceitos formulados pela menina da história são apenas engraçados:

Cr.: Quem não tem estudo então não sabe das coisas.

Cr.: Menino não sabe e explica do jeito que vê.

As crianças não são levadas a enxergar a poeticidade nas expressões: “*É que mar pula e lagoa não pula*”, “*olhos de primeira vez*”, “*Quanto mais a gente sabe, menos moda a gente inventa*”. A professora reproduz o que o LDP afirma: “Ver o mar e a lagoa com os olhos de primeira vez significa que a menina ainda não tinha aprendido a diferença entre mar e lagoa”. A oposição inventar/saber desqualifica o primeiro.

Stierle (2002) afirma que o texto pragmático aceita um trabalho feito na superfície. Ainda se considerado para além da superfície do texto, por exemplo, quando se leva em conta os aspectos da produção, a leitura do texto pragmático pode e deve ser esgotada. Já o texto literário exige um trabalho não só na superfície, mas internamente – da superfície textual para o espaço textual. Neste multiplicam-se infinitamente as possibilidades de relacionamento do leitor com o texto, que pode cada vez mais nele penetrar, sem esgotá-lo completamente, o que não quer dizer que qualquer leitura seja válida. Portanto, compreendemos que a professora incorpora aspectos limitadores do livro didático que poderiam ser por ela descartados na prática com as crianças, como também confunde orientações do MP dirigidas a ela - professora - para subsidiar seu trabalho, estendendo-as, equivocadamente, a seus alunos.

No segundo momento da discussão, à primeira pergunta do livro: *o que é melhor - ver o mar ou ver uma lagoa?* a maioria responde que o melhor é ver o mar, depois de a professora fazer referência à beleza das praias de Cabo Frio. Utilizando-se de suas experiências para responder à segunda pergunta: *Qual dos dois é mais bonito – mar ou lagoa?*, as crianças comparam o mar de Cabo Frio, que lhes é familiar, à feia e única lagoa de um bairro de sua cidade. As opiniões são favoráveis ao mar: ele é mais bonito, é melhor de se ver. Poucos consideraram a lagoa mais bonita, dizendo que relaxa e isso dá a ela beleza.

Solicita-se, então, aos alunos, que passem à folha seguinte, onde aparece um poema. A professora segue as instruções do Manual do Professor que orienta:

É importante que o primeiro contato do aluno com o texto poético seja ouvindo-o, pois o ritmo, a sonoridade, a musicalidade, a expressividade são fundamentais nesse tipo de texto. A recomendação de que os alunos observem a ilustração, enquanto ouvem, visa a já iniciar, pela visualização da paisagem descrita no

poema, sua compreensão e interpretação. O estudo do poema pretende dar continuidade à compreensão, iniciada nos textos anteriores, das diferenças entre impressões pessoais e conhecimentos científicos, levando agora os alunos a perceber um modo pessoal, poético de ver e sentir mar e lagoa.

(SOARES, 1999, p. 142)

A professora pede às crianças que acompanhem a leitura que ela vai fazer do poema *Lagoa*, de Carlos Drummond de Andrade.

É de meu conhecimento que o poema *Lagoa* foi publicado nas obras “Alguma poesia” e “A senha do mundo”. Em ambas as obras, *Lagoa* apresenta-se composto de 3 estrofes: 2 quartetos e 1 sétima. Na transposição do suporte original - o livro - para o livro didático a composição fica diferente, com 5 estrofes: 3 dísticos, 1 quarteto e 1 quintilha.

O poema foi aqui reproduzido, tal como aparece no livro didático:

LAGOA

Carlos Drummond de Andrade

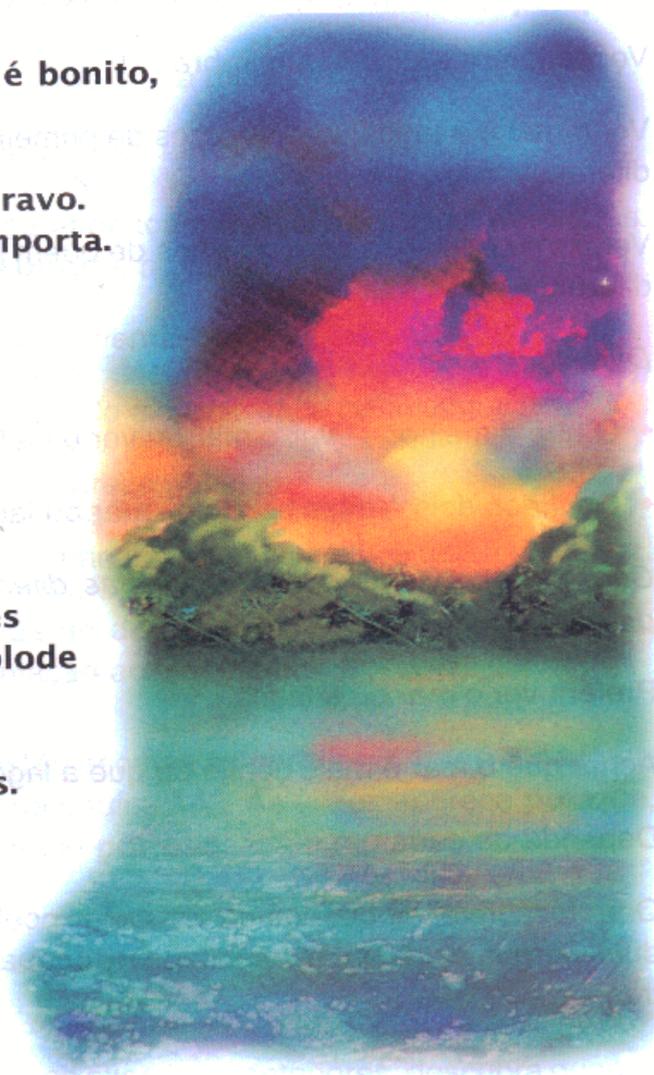
Eu não vi o mar.
Não sei se o mar é bonito,

não sei se ele é bravo.
O mar não me importa.

Eu vi a lagoa.
A lagoa, sim.
A lagoa é grande
e calma também.

Na chuva de cores
da tarde que explode
a lagoa brilha
a lagoa se pinta
de todas as cores.

Eu não vi o mar.
Eu vi a lagoa...



Alguma poesia. Obra completa.
Rio de Janeiro: Aguilar, 1967, p. 60.

O poema começa falando sobre o mar para, em seguida, falar da lagoa, palavras que podem ser consideradas do mesmo campo semântico. Nos 4 primeiros versos o poeta nega ter conhecimento sobre o mar, embora demonstre o contrário: não sabe se o mar é bonito e bravo, exatamente o que ele é. Da negação ao mar, passa à afirmação de ter visto a lagoa nos 2 versos seguintes, em que o paralelismo “a lagoa” neles utilizado, somado à palavra “sim”, antítese

do “não”, presente nos 4 versos anteriores, sustenta a importância que pode ter a lagoa.

A partir do sétimo verso, passa à descrição da lagoa. Ao mesmo tempo em que o poeta vem dizendo que a lagoa é grande e calma, a palavra *também* traz ambigüidade: é grande e também calma? Ou é grande, assim como o mar? Ou ainda, além de ser grande, tem a vantagem de ser calma, ao contrário do mar, que é bravo? Na seqüência da descrição da lagoa, o poeta cria imagens: para falar dos efeitos da incidência da luz do sol à tarde sobre ela, rompe com a linguagem do cotidiano e faz uso de expressões que criam imagens pertinentes ao que pode ser visto - conforme a ilustração para o poema no livro didático – no entanto absurdas para uma linguagem precisa: “chuva de cores que explode”; “a lagoa se pinta de todas as cores”. O emprego de paralelismo, antítese, ambigüidade e a articulação de formas verbais que evocam outras formas verbais, são elementos poéticos presentes no texto, revelando que o poema é reflexão sobre a língua e trabalho com ela.

Lembrando Merquior (1997), encontramos no poema *Lagoa* os elementos que o definem enquanto tal: a expressão do sentimento em relação ao mundo, a organização do discurso por padrões diferentes da linguagem usual e a iluminação de aspectos universais da vida humana. Quais seriam estes aspectos universais em *Lagoa*?

A importância ou grandeza das coisas se mede pela intimidade que temos com elas?

O que me é “possível” deve ser valorizado?

Se olharmos apenas para o universal, deixamos escapar preciosidades que o particular ou singular pode nos oferecer?

Ou ainda: a poesia é o discurso da exceção? A licença poética permite ao poeta discordar de conceitos legitimados, relativizando verdades consideradas incontestáveis, por exemplo, atribuir maior valor a uma lagoa do que ao mar?

No caso desse poema, a astúcia da mimese se manifesta de maneira incontestável, com a representação do singular logrando a significação universal.

E outras leituras são possíveis, outras e muitas outras, pelo grau de abertura que define a leitura literária como plurissignificativa, aberta à reconstituição criativa de seus leitores. Não há apenas uma leitura para um texto; o sentido é produzido na leitura, o que não quer dizer que o texto não tem em si qualquer sentido e que o leitor não tem qualquer compromisso. Para Geraldi (1996), se a farsa de uma época em que se defendia que cada texto tinha apenas um significado e ler era desvendar este significado (o que o autor

quis dizer?) foi descartada, outra farsa não pode substituí-la: a de que o texto permite qualquer leitura (como também visto em STIERLE, 2002).

O ato de leitura é um encontro de sujeitos mediado pelo texto. O leitor vai ao texto com seu conhecimento lingüístico, textual e de mundo, articula-os às pistas fornecidas pelo autor para associá-las a seus próprios fios. É nessa tecitura que o sentido da leitura é produzido. O leitor não pode negar-se perante o texto, como também não pode negar o texto, inclusive porque, no caso do poema, ele lê o leitor.

Que sentidos são construídos pela professora e pelas crianças na leitura do poema *Lagoa*?

Feita a leitura do poema, a professora passa a conversar sobre ele com as crianças.

Prof.: Drummond já viu o mar?

Cr.: Não.

Prof: O que ele fala da lagoa?

Cr.: Que é grande e calma.

A aprendizagem da tipologia explorada no livro didático parece conduzir para a construção de sentido para o texto:

Cr.: Poemas sempre falam de sentimentos pessoais.

A conversa não vai adiante, mesmo os alunos sendo extremamente participativos, precisando, muitas vezes, que a professora os contenha. Passa a reinar um silêncio absoluto na sala de aula e o enfado das crianças torna-se perceptível: ficam silenciosas, viram o rosto na direção da janela ou abaixam a cabeça na carteira. O texto parece não fazer sentido nenhum para elas; apenas informa que o poeta nunca viu o mar, viu a lagoa e, por isso, gosta muito dela. Após professora e crianças fecharem esta idéia, permanece na sala uma sensação de incompletude, de vazio ou de estranhamento frente a um texto que parecia um delírio do autor por não informar nada relevante ou pela banalidade que, aparentemente, revelava para elas.

O que provocou a apatia nos alunos? A seleção do poema para crianças de 9-10 anos foi inadequada? Ou, após um *bombardeio* de textos informativos e utilitários, a linguagem não utilitária do poema causava estranhamento? Ou se verificava ali, naquela classe, a perda ou o empobrecimento da experiência, nos termos de Benjamin (1994)? Ou ainda, apesar da maior vivência com textos utilitários, o modo como o poema estava sendo patrocinado pela escola era inadequado?

Para as crianças, que moram numa cidade onde não existe mar e que é muito próxima do Rio de Janeiro, é absurdo preferir a lagoa ao mar, sendo este, inclusive, um sonho impossível para os mineiros. E o fato é que, naquele momento, as crianças pareciam dizer àquele que é considerado um dos nossos maiores mestres: *Não trouxeste a chave...* Ao que o poeta, desconcertado, responderia: *Se meu verso não deu certo foi seu ouvido que entortou.*

Assim, possivelmente, com *ouvidos entortados*, os alunos não estavam abertos para receber o poeta, o outro; ou se deixarem ler pelo poema. Para Konder (2005), a poesia é um gênero árduo que, se por um lado, exige muito do autor, de outro exige que o leitor se esforce para compreender o que ele lhe traz, “traduzindo-o ou recriando-o na sua linguagem pessoal. Quer dizer: a poesia exige do leitor que ele libere ou crie e desenvolva a parte de poeta que precisa existir nele” (p. 21).

Para Lukács (1997), tal como ocorre no trabalho, na arte, o homem também se cria e se humaniza. Esta riqueza da essência humana não é dada, mas sim criada e aperfeiçoada, num processo em que é necessário, diz ele, “tornar *humanos os sentidos* do homem” (p. 84). Nesse caso, caberia à professora o papel de mediadora do processo de desenvolvimento da sensibilidade das crianças.

Naquela escola, onde é dado maior espaço ao sagrado, a professora parece revelar em sua prática as características a ele correspondentes: dúvida e medo. A preocupação com o tempo para que todas as atividades do planejamento sejam cumpridas e com a manutenção do silêncio dos alunos para que o espaço da escola não seja profanado, impede que a sala de aula seja lugar de encontros, de manifestações pessoais. As respostas aos textos informativos e descritivos eram objetivas, ocupavam o tempo necessário, pouco exigiam dos alunos. Porém, agora era diferente: a linguagem do poema era outra, como também a do texto de Ziraldo, que ficou mal compreendida. O texto literário é aberto a múltiplas leituras, no entanto não podemos fazê-lo dizer o que não diz.

Merquior (1997, p. 22-23) ajuda a compreender a cena vivida na leitura do poema na sala de aula da 4^a. série. Por isso, é necessário citá-lo integralmente:

O mundo “concreto” aberto pela obra resulta de um jogo complexo entre os universais do médium (linguagem), a particularidade a que a imitação aspira, e, finalmente, o sentido de universalidade que ressuma dessa mesma imitação. Mas para que nada entrave o deleite do jogo da imaginação, para que não se turve o prazer de figurar ações e ânimos que são vividos, mas irreais, é preciso que a consciência sustente o poema pela decisão de contemplá-los, isto é, que o jogo do imaginário seja aceito e suas regras respeitadas. A intencionalidade da literatura vem daí; ela é o correlato de uma fragilidade extrema. Basta que se

distorça essa contemplação ativa – basta que, mesmo sem desviar a vista dos versos, eu divida minha atenção entre a seqüência das palavras e a indagação sobre uma realidade que suponha existir por trás delas, e imagine ser a sua causa – para que todo o encanto se arruíne, o imaginário se disperse, e o poema, perdida a sua significação verdadeira, se reduza à mais banal, ou mais absurda, das mensagens.

Parece que a professora e as crianças não entraram no jogo do imaginário que teria a chave para a compreensão do texto poético em sua fragilidade extrema.

A professora se dirige a mim, pedindo uma apreciação do texto. E então falei, sem tempo para pensar:

Eu não andei no Meriva
 Não sei se ele é grande
 Não sei se ele é confortável.

Eu andei no Ford KA
 No Ford Ka sim.
 Meu Ford KA é pretinho
 me leva ao trabalho
 e carrega as compras de supermercado.

Eu não andei no Meriva
 Eu andei no Ford KA.

Recebi aplausos das crianças, que imediatamente levantaram os “dedinhos ansiosos”, pedindo a palavra. Contudo quem falou foi a professora, dizendo que pede sempre ao marido para trocar de carro, porém ele se nega porque gosta muito do antigo que têm; que Drummond, em outro poema que leram, valoriza o rio e nesse também não engrandecia o que já era tão imenso, tão lindo! A palavra é passada às crianças, impacientes para contar experiências pessoais:

- o sítio onde se pode viver aventuras no fim-de-semana, impossíveis no apartamento onde mora,
- camaleões que aparecem no condomínio à noite e que amedrontam o menino e seus colegas que, em vez de ficarem sozinhos no apartamento usando jogos eletrônicos, acabam se reunindo e sentem um medinho gostoso,
- à noite podemos ver a lua no céu, não só televisão.

Apenas os três relatos foram ouvidos. Sem comentar as experiências dos alunos, a professora dá por encerrado o tempo de fala. O planejamento precisa ser cumprido. Cito novamente Lukács (1997, p. 85): “O homem angustiado por uma necessidade não tem senso algum, mesmo para o espetáculo mais belo.” A beleza das falas das crianças em suas leituras de mundo, associadas à

experiência poética, são deixadas de lado. Passa-se à atividade do livro, que é uma interpretação oral do poema.

No Manual do Professor (p. 144) vem uma orientação, que é seguida pela professora:

Sugestão: Levar os alunos a recordar a diferença entre texto informativo e texto que expressa impressões pessoais, que vem sendo discutida desde o primeiro texto desta unidade; conforme o nível da turma, o professor pode levar os alunos a confrontar o caráter humorístico do primeiro texto e o caráter poético deste texto, ambos expressando impressões pessoais.

A sugestão seguida do manual, da maneira como é conduzida pela professora, traz como conseqüência a descaracterização do poema, considerado texto que expressa impressões pessoais. Assim, o poeta é apresentado como indivíduo isolado do mundo. Impede-se às crianças de, neste caso, terem a oportunidade de perceber o poeta como a voz da exceção, um desorientador de paradigmas.

São estas as primeiras respostas à pergunta do LDP: *Por que ele não se importa com o mar?*

Cr.: Porque ele é mineiro e escreve sobre uma lagoa que ele gostava mais do que o mar.

Cr.: Porque normalmente os poemas são pessoais. É de um sentimento pessoal.

As duas respostas seguintes acenam para uma compreensão para além da superfície do texto:

Cr.: Ele já ouviu falar do mar, mas a lagoa é que faz parte de sua vida.

Cr.: O que importava para ele era a lagoa e não o que ele não possuía.

A questão 3 parece confundir a professora e as crianças, num momento em que elas pareciam ter entrado no jogo do poema:

Na terceira estrofe, o poeta diz que a tarde explode numa chuva de cores.

. A tarde não explode de verdade. O que é que dá ao poeta a impressão de que a tarde explode?

. Não existe chuva de cores. Que chuva de cores é essa que o poeta vê?

O livro didático pretende chamar a atenção dos alunos para as imagens construídas pelo poeta, entretanto lidas sem uma intervenção e complementação da professora, as questões confundem a todos. As crianças não sabem o que responder, assim como a questão seguinte que pergunta: *Para o poeta, a lagoa se pinta de todas as cores. Que cores são essas?*

E então a professora consulta o manual e transcreve no quadro as respostas dali para as crianças copiarem, apesar de o livro didático considerar a atividade como INTERPRETAÇÃO ORAL.

A atividade seguinte apresenta textos em imagens: a reprodução de dois quadros do pintor Monet. Pretende-se que as crianças estabeleçam uma relação do poema *Lagoa* com as obras do pintor:

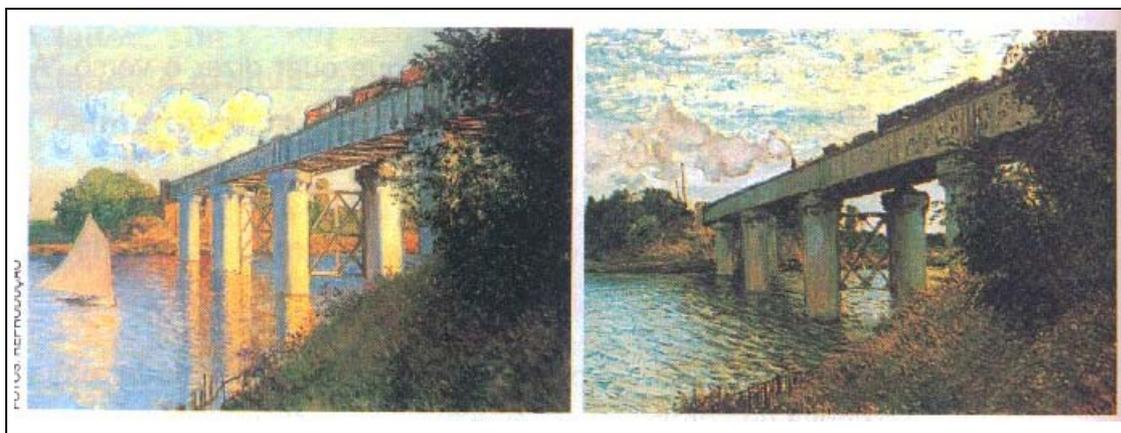


Figura 4 - Quadros do pintor Monet reproduzidos no livro didático.

Mais uma vez o grande volume de textos jornalísticos, científicos e publicitários parece bloquear a experiência estética. Num primeiro momento, as crianças dizem que vêem *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.

Seguem-se outras perguntas aos alunos no livro didático, dentre elas:

Quem você preferiria ser: o poeta que escreveu o poema “Lagoa” ou o pintor que pintou esses dois quadros? Por quê?

Sete crianças responderam que gostam do poeta e do pintor igualmente; duas prefeririam ser o poeta e vinte prefeririam ser o pintor porque: *Ele é mais famoso; Prefiro pintar do que formar poema; Porque eu gosto de pintura; Pintar dá inspiração nas pessoas; O pintor faz mais sucesso; O pintor tem mais criatividade; O pintor é mais reconhecido.*

Prosseguindo as atividades do livro didático, as crianças são convocadas a se reunirem em grupos para apresentação falada do poema na aula seguinte. A atividade empolgou a turma que trouxe de suas casas cartazes com a biografia do poeta. Cada grupo apresentou de forma diferente o poema: alguns memorizaram e falaram com expressividade, outros representaram o mar e a

lagoa por meio do corpo, outros dividiram a leitura das estrofes entre si. Um grupo de meninas, ao falar os versos

Na chuva de cores
da tarde que explode
a lagoa brilha
a lagoa se pinta
de todas as cores.

joga para o alto papéis coloridos e brilhantes, fazendo *chover cores* pela sala de aula. A performance realizada pelas meninas é seguida de muitos aplausos da turma. A entrada das alunas no jogo do poema leva à sua recriação, parecendo contagiar a todos.

Outro poema que vai comparecer na sala de aula é a canção *Planeta Água*, de Guilherme Arantes:

Água que nasce na fonte serena do mundo
E que abre um profundo grotão
Água que faz inocente riacho e deságua
Na corrente do ribeirão
Águas escuras dos rios
Que levam a fertilidade ao sertão
Águas que banham aldeias
E matam a sede da população
Águas que caem das pedras
No véu das cascatas ronco de trovão
E depois dormem tranqüilas
No leito dos lagos

Água dos Igarapés
onde lara mãe-d'água
É misteriosa canção
Água que o sol evapora
Pro céu vai embora
Virar nuvens de algodão
Gotas de água da chuva
Alegre arco-íris sobre a plantação
Gotas de água da chuva
Tão tristes são lágrimas
Na inundação
Águas que movem moinhos
São as mesmas águas
Que encharcam o chão
E sempre voltam humildes
Pro fundo da terra
Pro fundo da terra
Terra, Planeta Água!
Terra, Planeta Água!

O poema, reproduzido em folha, foi apresentado às crianças dias antes na aula de música da Professora D., que acontece em uma sala específica, bonita, com teclado, violão e instrumentos de percussão.

A professora Renata retoma o texto para que cantem novamente e concluam a atividade que a outra havia pedido, que era representar o poema canção através de desenho, porque o tempo da aula de música havia se esgotado. Após as crianças cantarem, acompanhando a voz do compositor pelo CD colocado pela professora, uma menina pede a palavra para me contar que a música tinha uma história vivida por Guilherme Arantes. Segundo a Professora D., o compositor criou *Planeta Água* quando uma inundação o deixou ilhado numa fazenda e aí, preso, sem poder voltar para casa e observando a chuva, lhe veio o desejo de compor. Um menino interfere, dizendo que a letra da música consegue conter tudo o que eles estão estudando - todas as informações científicas e a importância da preservação da água - mas num jeito de dizer bonito da música. Outro, então, completa que a letra da música é um poema.

Aproveitando a oportunidade, perguntei aos alunos: *Quem vocês prefeririam ser: Guilherme Arantes, Carlos Drummond ou o Monet?* A resposta foi unânime: Guilherme Arantes. O modo como a professora de música deu a conhecer aos alunos o poema parece romper com a idéia de que a poesia é atividade de um indivíduo isolado; ao contrário, revela a autoria de um sujeito que está no mundo e que imprime sua marca, seu modo de ler e dizer sobre o mundo; e que o inventa - ou reinventa - e marca não só a si como também aos outros que o ouvem, como elas, as crianças. E o faz não somente através de experiências pessoais relacionadas ao ver e sentir, mas articula-as a conhecimentos do ciclo da água (científico), de lendas (literário), da seca do nordeste (geográfico), dentre outros.

A escola convidou os pais dos alunos para uma missa, num sábado, na catedral da cidade, para comemorar o Dia da Família. Num dos momentos da celebração, a música de Guilherme Arantes foi apresentada no altar da catedral, por meio da dança de um grupo de alunas da escola, quando o profano foi consagrado, transfigurando-se, pois o sagrado é determinado socialmente (CAILLOIS, 1979).

Voltando às aulas, dentro da mesma unidade do livro didático, o poema *Lengalenga da velha*, do cancionero popular de Portugal, é lido na sala de aula, recomendado como leitura para diversão dos alunos após o trabalho com fábulas:

Lengalenga da velha

Era uma velha que tinha um gato
e debaixo da cama o tinha.
O gato miava e a velha dizia:
- Mal haja o teu miar
que não me deixa dormir
nem tão-pouco descansar.

Era uma velha que tinha um cão
e debaixo da cama o tinha.
O cão ladrava
O gato miava
e a velha dizia:
- Mal haja o teu ladrar
mal haja o teu miar
que não me deixam dormir
nem tão pouco descansar.

Era uma velha que tinha um galo
e debaixo da cama o tinha.
O galo cantava
o cão ladrava
o gato miava
e a velha dizia:
- Mal haja o teu cantar
mal haja o teu ladrar
mal haja o teu miar
que não me deixam dormir
nem tão-pouco descansar.

Era uma velha que tinha um porco
e debaixo da cama o tinha.
O porco roncava
O galo cantava
O cão ladrava
O gato miava
E a velha dizia:
- Mal haja o teu roncar
mal haja o teu cantar
mal haja o teu ladrar
mal haja o teu miar
que não me deixam dormir
nem tão-pouco descansar.

Era uma velha que tinha um burro
e debaixo da cama o tinha.
O burro zurrava
o porco roncava
o galo cantava
o gato miava
e a velha dizia:
- Mal haja o teu zurrar
mal haja o teu roncar
mal haja o teu cantar

mal haja o teu ladrar
 mal haja o teu miar
 que não me deixam dormir
 nem tão-pouco descansar.

Era um velha que tinha um boi
 e debaixo da cama o tinha.
 O boi mugia
 o burro zurrava
 o porco roncava
 o galo cantava
 o cão ladrava
 o gato miava
 e a velha dizia:
 - Mal haja o teu mugir
 mal haja o teu zurrar
 mal haja o teu roncar
 mal haja o teu cantar
 mal haja o teu ladrar
 mal haja o teu miar
 que não me deixam dormir
 nem tão-pouco descansar.

E vê-se a velha obrigada
 a tomar a decisão:
 mata o boi
 e mata o burro
 mata o porco
 mata o galo
 mata o cão
 e mata o gato
 e então dizia:
 - Acabou-se o teu mugir
 acabou-se o teu zurrar
 acabou-se o teu roncar
 acabou-se o teu cantar
 acabou-se o teu ladrar
 acabou-se o teu miar
 agora posso dormir
 agora vou descansar.

Não há uma valorização, por parte da professora, da presença de um texto da cultura popular no livro didático. Também o humor que caracteriza o texto não é comentado, a professora não ri e os alunos parecem se inibir, talvez pelo ambiente formal que é a sala de aula. Ao final da leitura oral, feita de forma intercalada por algumas crianças, a turma não se contém e aplaude.

Somente na apresentação dos alunos em grupos que o tom de humor vai se fazer presente, provocando muito riso. Trazendo roupas e objetos de casa, as crianças encenam a lengalenga com uma performance que faz jus ao texto.

Representando a velha com o auxílio de roupas, óculos e perucas e uma fala diferenciada e algumas crianças imitando o som e as ações dos animais, o texto pôde ser recriado pelas crianças e apreciado com liberdade em sua comicidade, oportunizando a elas somar mais uma visão para o poema - o humor, com exceção de dois meninos que em quase todas as atividades – não só com poema - demonstraram desagrado e enfado.

Seguindo a sugestão da coordenadora pedagógica de dar à turma o direito de escolha, porque percebeu que por duas vezes as crianças encenaram os mesmos poemas, a professora pede que cada grupo escolha um poema de sua preferência para apresentação.

Os momentos de reunião para escolha e ensaio do texto se deram fora da sala de aula, num corredor bem largo e comprido onde os alunos espalhavam pelo chão os livros trazidos de casa e, animadamente, discutiam seus gostos e como seriam as apresentações.

Estas se realizaram no palco do anfiteatro da escola, com os seguintes poemas: Grupo 1: As tias (Elias José), Grupo 2: O nosso amigão (autoria das alunas), Grupo 3: Além da imaginação (Ulisses Tavares), Grupo 4: Uma palmada bem dada (Cecília Meireles), Grupo 5: Os idosos (Maria Therezinha M. L. da Cruz – extraído do livro da Campanha da Fraternidade 2003), Grupo 6: A bailarina (Cecília Meireles).

E a unidade ÁGUA NA TERRA, ÁGUA NO CÉU é encerrada no livro didático com poemas, oportunizando às crianças o conhecimento de poemas concretos:

Tempestade

O vento vem vindo
velozzzzz.
 Voam f o l h a s , g r a v e t o s ,
 t r o n c o s .

O trovão troante
 estoura na linha do
h o r i z o n t e .

O chiado da chuva.
 O cheiro da chuva.

A enxurrada,
 o riacho,
 a terra rachada.

Depois,
 um azul aqui, outro ali.
 Em sinal de paz,
 um arco-íris se mostra
 e se desfaz.

Silencia a sonora
 orquestra da Natureza.

*José de Nicola.
 Entre ecos e
 outros trechos. São
 Paulo: Moderna,
 1991, p. 21.*

As crianças se encantam com os poemas visuais, despertando-lhes o desejo de não só ler, mas também criar outros. As questões propostas pelo livro são de interpretação oral, respondidas com empenho e sem dificuldades porque voltadas para a relação da forma com que a palavra aparece no texto com o sentido a ela atribuído: o conta-letras remetendo ao conta-gotas; as letras das palavras folhas, gravetos, troncos, desarranjadas pelo vento; a repetição da letra z na palavra velozzzzz para enfatizar a fúria do vento; a repetição de sons para evocar o barulho da chuva, da enxurrada e do riacho. As crianças parecem compreender o poder do homem sobre a palavra. Por fim, passa-se à leitura do último poema, texto que encerra a unidade:

CONVITE

José Paulo Paes

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.

Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é água sempre nova.

Como cada dia
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

Poemas para brincar.
São Paulo: Ática, 1996. [s.p.]



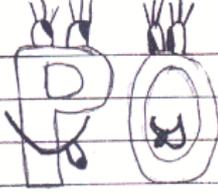
Após a leitura do poema, a professora solicita aos alunos que façam a atividade do livro didático:

Quais de vocês querem responder ao convite do poeta e brincar com as palavras, brincar de fazer poesia?

Aceitando o convite, as crianças empenham-se na atividade. Sem proposta para a escrita sobre um tema específico, a maioria escreve sobre a própria poesia. O conhecimento prévio dos alunos - lingüístico, textual e de mundo - fornece elementos para que escrevam assim:

Texto 1: Tais

Poesia


 Poesia é bem legal
 e bem difícil de fazer
 Nos dá vontade de mil coisas escrever
 Apesar de tudo isso é bem fácil de ser

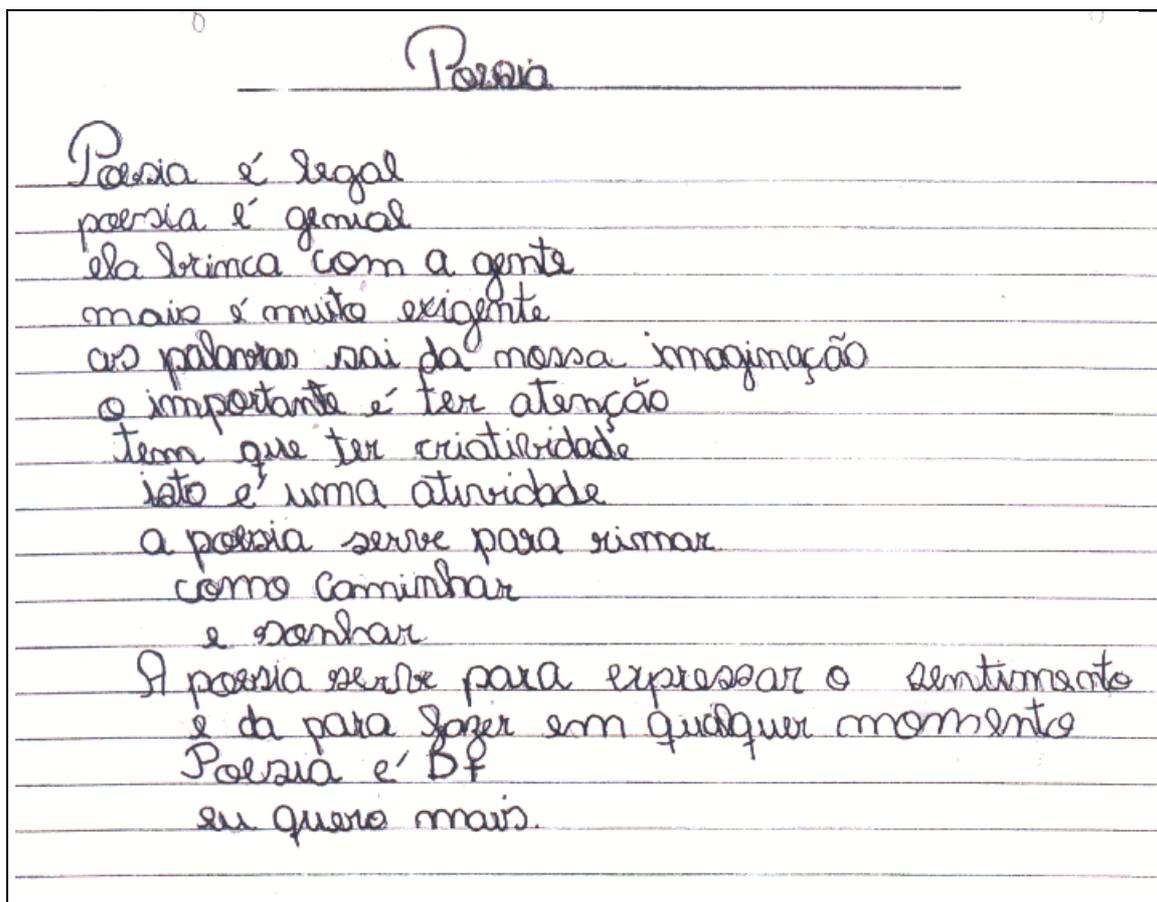
As palavras são alegres
 Os versos maravilhosos
 O coração bate forte
 Com tantos sons carinhosos



É tão linda, verdadeiro tesouro
 Além disso é tão rica quanto
 um pote de ouro.

Poesia é legal, uns não gostam,
 Outros acham genial.
 Ela nos atrai também nos
 Surpreende. Ela amadurece a
 Imaginação e também o coração
 Além de tudo é pura emoção.

Texto 2: Mayumi



Através de seus textos, as meninas demonstram apreciar a poesia, entretanto a consideram exigente ou difícil de fazer. Parecem ter sentido o sofrimento do penoso trabalho de seleção das palavras e sua colocação no lugar apropriado.

A diversidade de textos poéticos de caráter erudito, popular e concreto/lúdico parece contribuir para a compreensão do poema como uso especial da linguagem, como se vê nos textos de outras crianças:

Texto 3: Carolina

A poesia

Talvez, eu adore poesia, acho que ela acalma e alegria quando estamos tristes ou nervosos. Poesia para mim é criatividade, que pode conter rimas ou não, folas ou não, coisas concretas ou não, sentimentos ou não, animais ou não...

Agora vou fazer um acróstico para mostrar o que é poesia. São as:

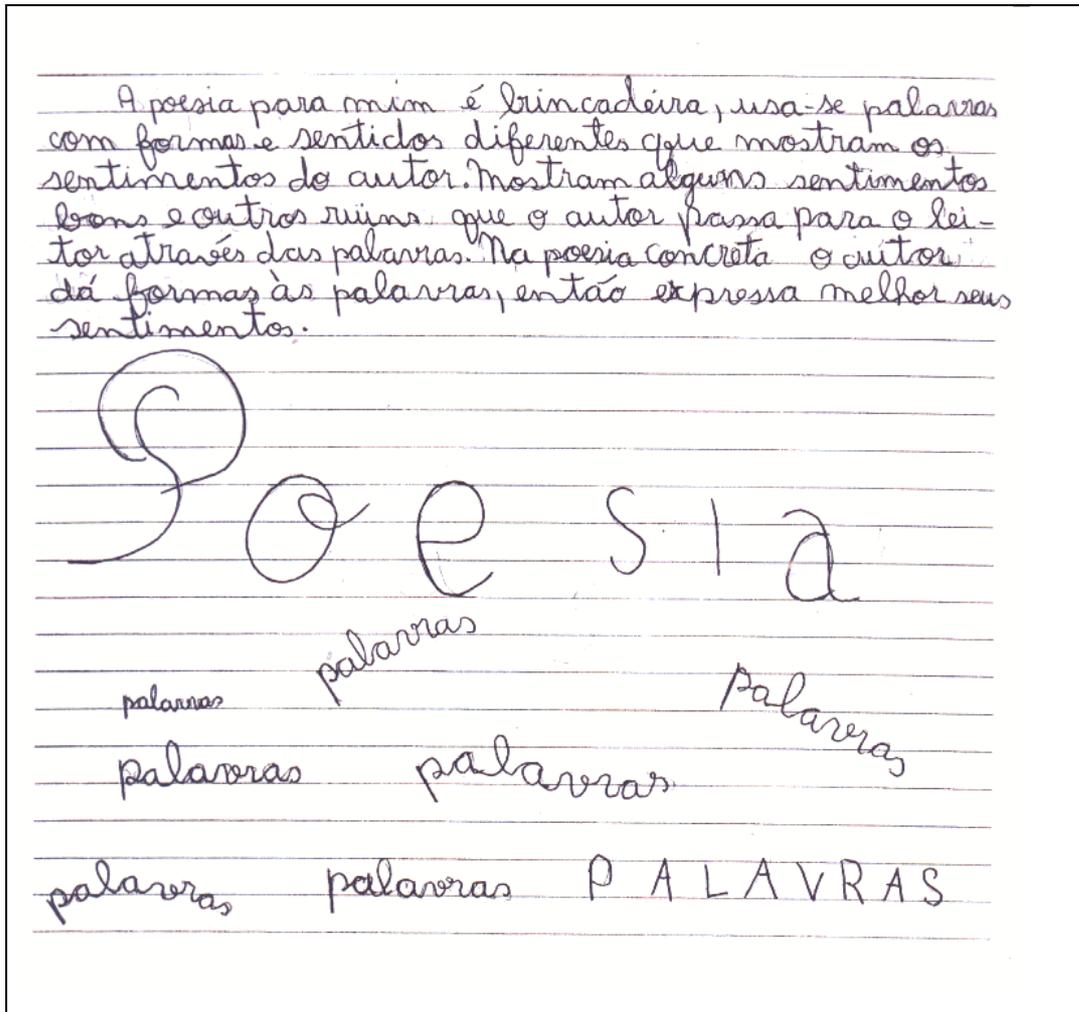
Palavras
Organização
Exibição de sentimentos
Significados sentimentais
Imaginação
Amor em cada letra

Poesia é isso tudo e muito ^{mais} ?? 😊

Vamos fazer poesia? E assim mostraremos nossos SENTIMENTOS!!

Carolina aprendeu que poemas tratam de temas diversos, simples ou complexos, fatos do cotidiano ou expressões da condição humana sem, necessariamente, apresentar rimas. A linguagem do poema comporta a diversidade do homem, de outros seres e do mundo do qual fazemos parte.

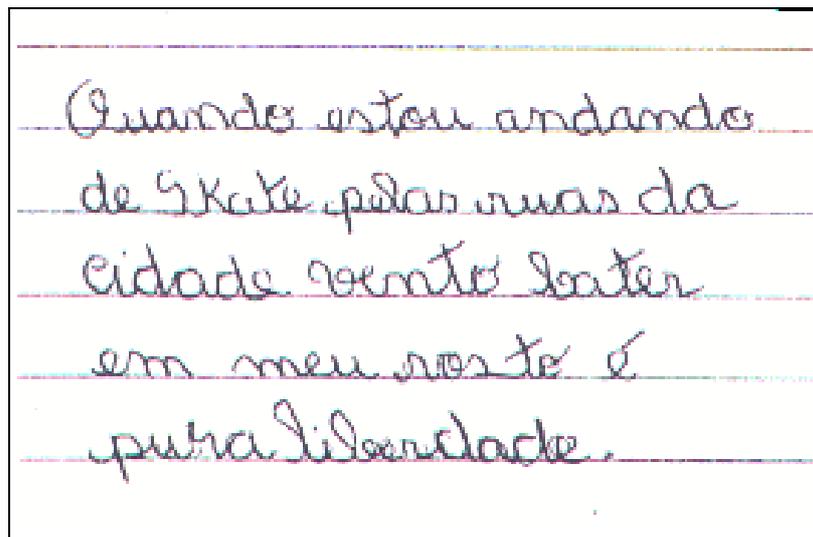
Texto 4: Yuri



Os textos 3 e 4, coincidentemente, iniciam com a concepção que seus autores construíram da poesia, como linguagem diversificada, mostrando que o poema concreto é o que mais os impressionou.

Mas as crianças não falaram somente sobre a poesia em seus textos. Outras escreveram poemas em que buscaram estabelecer ritmo e sonoridade, como o texto 5 da menina Sarah, por exemplo:

Texto 5: Sarah



O poema se distancia da linguagem denotativa. O vento é visto não como elemento da natureza, mas como elemento poético, fruto da impressão da autora.

Também no texto que se segue, a autora se distancia da linguagem denotativa, conversando com o vento e se inspira no poema concreto.

Assim como Sarah, Lorena (Texto 6) construiu boas imagens.

Texto 6: Lorena

O vento

Vem vento

sem nem saber porque
eu para onde vai.

Vem vento

sem para nos refrescar
sem para fazer as folhas voar.

Vem vento

do oeste para o leste
do sul para o norte.

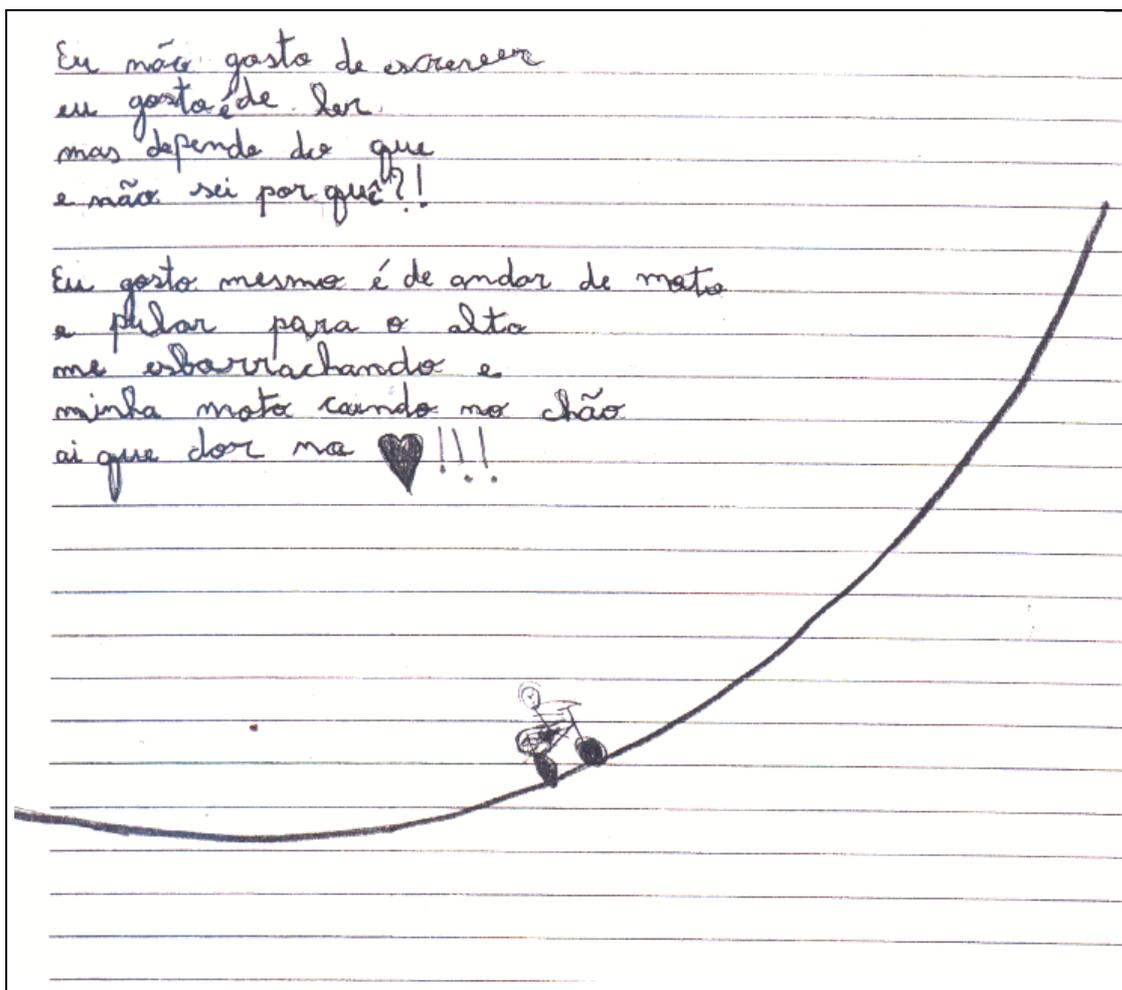
Vem vento

fazer rodavanteiros
fazer alegrias
para os passarinhos.

Vento, de uma coisa eu sei:

VOCÊ NÃO PODE PARAR!!!

Texto 7: Thiago



O texto 7, do aluno Thiago, corresponde exatamente ao seu jeito de ser: alegre, espontâneo, assim como outros meninos que devem existir. O desenho do coração e da moto num trajeto que, por não ser reto, leva à esbarrachação, completa o que ele vinha dizendo. A sonoridade é forte; a progressão é dada pelos verbos escrever, ler, andar, pular, sentido do movimento do menino que conta o que faz na vida. A dor física da queda não é citada, mas a dor poética do coração.

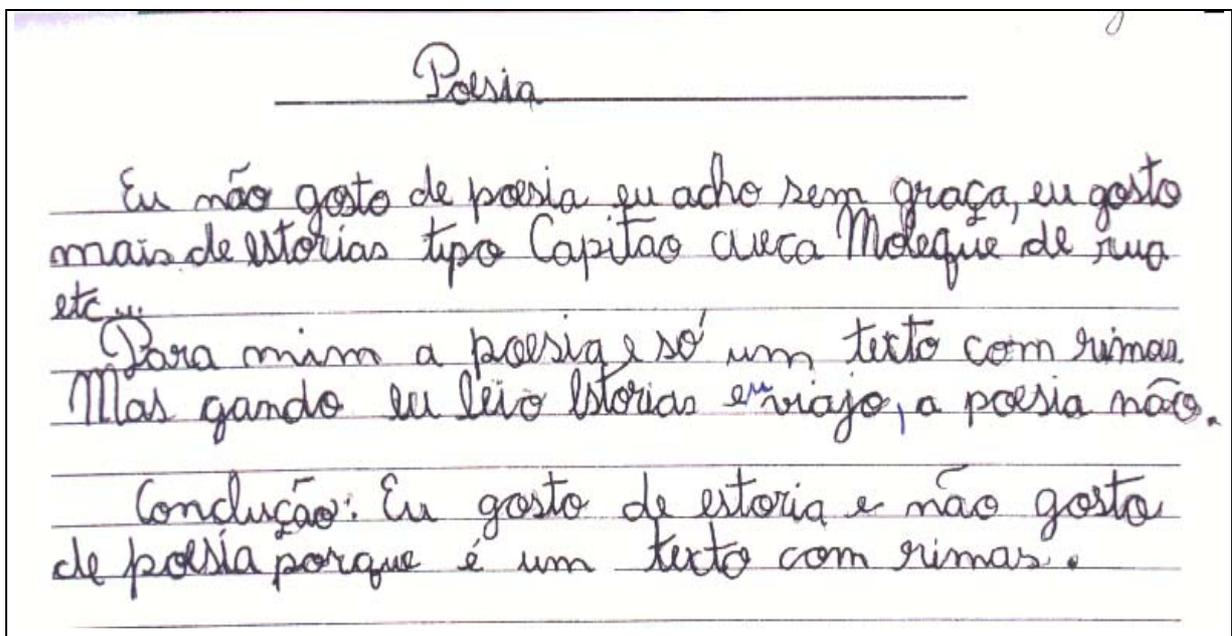
É possível constatar que as crianças, no início de minha chegada naquela sala, fizeram muitas leituras de textos utilitários, não somente aqueles oferecidos pelo livro didático, como de outros pela professora, respondendo com eficiência às questões que lhes foram solicitadas. A recepção do primeiro poema e sua compreensão revelou-se problemática, uma vez que a linguagem nele apresentada mostrou-se indefinida para a professora e, conseqüentemente, para

os alunos. Os textos do livro didático que se sucederam contribuíram para a apreciação do poema, principalmente o poema concreto.

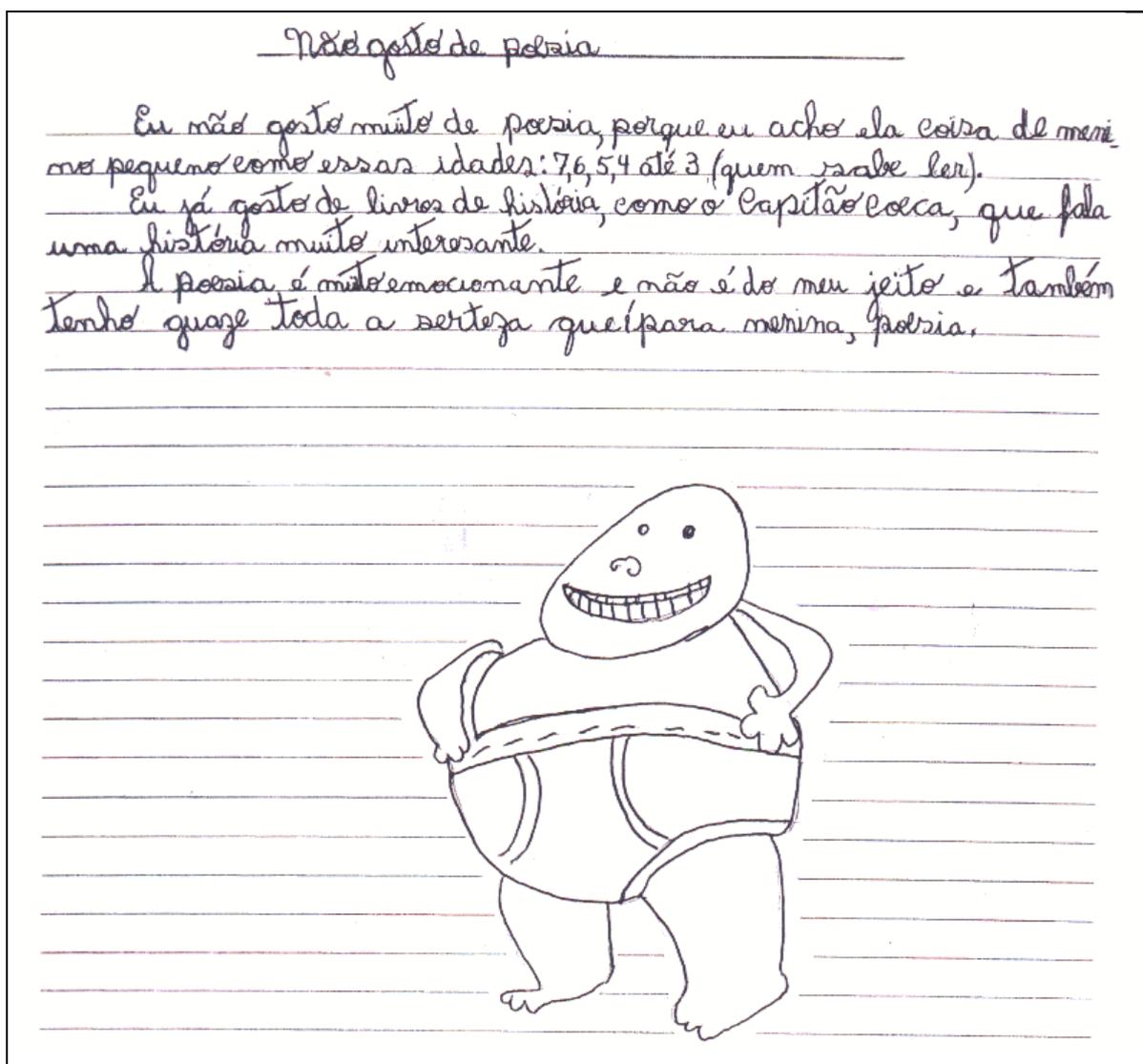
Alguns, ao falarem da dificuldade de escrever poemas, revelam o aprendizado da diferença existente entre a linguagem poética e as outras.

Dois alunos, que antes já demonstravam desagrado nas aulas, disseram não gostar de poesia, o que pode ser considerado positivo, por se sentirem à vontade para dizerem o que pensam.

Texto 8: Vinicius



Texto 9: Pedro Henrique



Na oportunidade que tiveram de escolher o poema para apresentação, Vinicius submeteu-se à vontade de seu grupo que escolheu o poema pedagógico/religioso de respeito ao idoso. No caso de Pedro Henrique, sua sugestão é que foi aceita pelo grupo. Ele levou o livro do irmão mais velho – *Viva a poesia viva*, de Ulisses Tavares - e mostrou um poema que logo os colegas aprovaram:

Além da imaginação
 Tem gente passando fome.
 E não é a fome que você imagina
 entre uma refeição e outra.
 Tem gente sentindo frio.
 E não é o frio que você imagina
 entre o chuveiro e a toalha.
 Tem gente muito doente.
 E não é a doença que você imagina
 entre a receita e a aspirina.
 Tem gente sem esperança.
 E não é o desalento que você imagina
 entre o pesadelo e o despertar.
 Tem gente pelos cantos.
 E não são os cantos que você imagina
 entre o passeio e a casa.
 Tem gente sem dinheiro.
 E não é a falta que você imagina
 entre o presente e a mesada.
 Tem gente pedindo ajuda.
 E não é aquela que você imagina
 entre a escola e a novela.
 Tem gente que existe e parece
 Imaginação.

Na apresentação, Pedro Henrique não demonstrou nenhum desinteresse, ao contrário, e justificou sua escolha do poema *Além da imaginação* porque “fala da realidade, da pobreza do Brasil e não de coisas bobinhas.”

Será então que a poesia indesejável para os meninos é a que foi direcionada pela escola?

Do que os dois gostam, realmente, é das histórias do Capitão Cueca. Estas histórias fazem parte do acervo da biblioteca da classe - a caixa que fica no fundo da sala. Dentre os livros doados pelos alunos, encontram-se três da autoria de Dav Pilkey com os títulos:

As aventuras do Capitão Cueca: um romance épico de Dav Pilkey

Capitão Cueca e o ataque das privadas falantes

Capitão Cueca e o perigoso plano secreto do Professor Fraldinha Suja



Figura 5: Capa de um dos livros da coleção de Dav Pilkey

A professora aceitou as doações, entretanto nunca incentivou a leitura desses livros ou fez comentários sobre eles. Também não proíbe sua leitura. São tomados de empréstimo somente por alguns meninos. Por que? Porque é profano, é anti-oficial. As aventuras se passam numa escola dirigida por um diretor extremamente autoritário, mal humorado, que odeia crianças. É principalmente entre ele e dois meninos endiabrados – Jorge e Haroldo, alunos da escola, que a trama das histórias se desenvolve. Os meninos inventam uma técnica de estalar os dedos diante do diretor que o transforma num super-herói, mas engraçado porque se veste de capa e cueca e que inspira Jorge e Haroldo a escreverem histórias em quadrinhos. Os desenhos identificam-se com os que são normalmente feitos por crianças e nas falas dos personagens algumas

palavras afastam-se da ortografia padrão, por exemplo: *justissa, foçe, discarga*. Almofadas que soltam pum e falso cocô de cachorro são exemplos de brinquedos que usam, além de exercitarem brincadeiras tais como: colocar rapé nos pompons das animadoras de torcida nos jogos da escola, espuma de banho nos instrumentos das bandas e cola nas portas dos banheiros.

Os livros do Capitão Cueca subvertem a polidez da linguagem utilizada na sala de aula por crianças e professora, expondo o grotesco que escapa à autoridade, ao dogmatismo, à formalidade limitadora, à estabilidade (BAKHTIN, 1996) e contrastam com as orações feitas diariamente no início da aula. Na atividade proposta pelo livro didático e seguida pela professora, convidando os alunos para brincar de poesia, Pedro Henrique e Vinicius tiveram a oportunidade de falar sobre o que os agrada na escola, como o tipo de leitura relevante para eles. E aproveitaram a atividade de poesia como espaço de liberdade de dizer o sentimento do mundo.

Para José Paulo Paes (1996), poesia e prosa atuam de maneira diferente na sensibilidade da criança. As narrativas em prosa com personagens, aventuras e desfechos, levam a criança a se identificar com os heróis, viver com eles as histórias, incorporando-os. Já a poesia contém significados escondidos da língua falada cotidianamente, exigindo do leitor um ir e vir na leitura, o que não acontece nas narrativas de Dav Pilken. E que são muito engraçadas realmente!

Como caçador, o pesquisador que não se contenta com interpretações talvez insuficientes (ou não) continua buscando rastros ou pistas. Foi o meu caso. Retornei aos materiais produzidos pelos alunos, encontrando o desenho feito pelo aluno Vinicius após a aula de música, em que foi solicitado que desenhassem uma parte do poema canção *Planeta Água*, de Guilherme Arantes, que mais gostaram.

Eis o desenho que Vinicius fez:



Figura 6: Desenho de uma criança representando o poema de Guilherme Arantes.

O desenho recria/reescreve alguns dos versos do poema:

Águas que caem das pedras
 no véu das cascatas
 ronco de trovão
 Águas dos Igarapés
 onde lara mãe d' água
 é misteriosa canção

Vinicius representa em seu desenho a semelhança que tem a água com um véu, quando cai em forma de cascata e também a personagem da lenda muito conhecida, a sedutora lara. O autor do poema não a descreve; a criança, sim, em seu desenho. Além de mãe d'água, o desenho feito pelo menino dispõe para o leitor a leitura própria de seu autor: lara metade mulher, metade sereia, com cabelos longos e seios desnudos; mistério e sensualidade que, através do *la la la* de seu canto - que não é qualquer canto, pois as notas musicais o iluminam - chama a atenção de um homem que passa próximo às águas dos Igarapés e indaga: - *Quem está cantando?*

Ou não seria um menino que passa pelo poema ou o poema que passa pelo menino?

5.2.

Escola M: A sala de aula como espaço crítico da cultura

Aprender, conviver e ser feliz: essa é a nossa meta. Este é o slogan da terceira escola em que a pesquisa foi realizada. Localizada no centro da cidade, funciona num prédio outrora ocupado pela Receita Federal.

Trata-se de uma escola fundada e administrada por um grupo de professores que, em décadas passadas, formavam "times" de profissionais que atuavam em colégios tradicionais que oferecem cursos pré-vestibulares, assegurando altos índices de aprovação aos alunos que neles se matriculavam, contribuindo tanto para o prestígio das instituições quanto para o enriquecimento de seus gestores.

Sentindo-se explorados, os professores organizaram-se e criaram seu próprio curso pré-vestibular. O bom desempenho dos alunos levou a estender o trabalho para o ensino médio. Há oito anos passou a oferecer também o ensino de 5^a. à 8^a. série. Por diversas vezes seus alunos têm alcançado o primeiro lugar no vestibular de Medicina, o curso mais concorrido da universidade federal da cidade.

A escola é procurada por alunos de condições econômicas diversas. As mensalidades não são exorbitantes e aos alunos de condições financeiras precárias é concedido desconto significativo.

Há uma interessante contradição no esquema pedagógico da escola: a finalidade é garantir o sucesso do aluno no vestibular, o que se constituiria, de antemão, num sistema excludente para aqueles que não têm grande apreço pelos estudos ou que apresentam "dificuldades" de aprendizagem; no entanto, professores, diretores e coordenação pedagógica assumem, conjuntamente, cuidados com o aluno, recorrendo à família para encaminhamentos a especialistas em último caso.

Para esta pesquisa, a turma observada foi a de uma 8^a. série do turno da manhã, com quarenta e um alunos. A negociação se realizou com o diretor pedagógico e a coordenadora, o que criou um constrangimento em minha chegada na sala de aula: não conhecia o professor, soube que era contratado e não cooperado (não fazia parte do grupo proprietário do colégio) e desconhecia sua reação, ao saber da presença de uma pesquisadora em suas aulas de Língua Portuguesa.

Timidamente me apresentei a ele no primeiro dia de observação e entramos juntos na sala de aula onde os jovens foram se acomodando em suas

carteiras. A chegada do professor interrompe os bate-papos e as rodinhas de brincadeiras e risos. Acomodei-me na última carteira de uma das fileiras, entre dois jovens que, dali em diante, passaram a ser meus principais informantes.

Minha apresentação à turma foi feita de forma divertida pelo professor:

Prof.: Esta é a professora Maria Tereza que está fazendo uma pesquisa e vai observar nossas aulas por alguns dias. Eu disse pra ela que vocês são óóótimos alunos!

J.: Pelo menos nesse tempo tentaremos ser!

O professor Júlio tem 42 anos, é graduado em Letras, habilitado em Filosofia, especialista em Linguagem e mestre em Lingüística.

Júlio é bastante alto e possui uma voz imponente. Sua entrada na sala de aula não passa despercebida; o desenvolvimento das aulas não escapa às suas mãos ainda que num espaço ocupado por 41 jovens. Sua fala espirituosa, seu conhecimento socializado em linguagem acessível, as histórias que conta e os fatos que comenta parecem fascinar os alunos, que o admiram.

O professor sabe o nome de cada um dos meninos e meninas, percorre carteiras para conferir se os “deveres de casa” foram feitos, comenta o crescimento evidente daqueles jovens, sabe quem namora quem, quem gosta de quem.

Aos equívocos das leituras feitas pelos alunos quando se afastam completamente dos sentidos possíveis, abaixa o tom de sua voz para dizer:

Prof.: Não vamos falar coisas que possam nos desmerecer intelectualmente.

Faz uso de uma linguagem dramática para constranger os jovens alunos, que não percebem o tom irônico e brincalhão da fala:

Prof.: A argüição sobre gramática vai ser feita semana que vem. Será uma oportunidade de salvar ou afundar o indivíduo de vez! Nessas coisas temos que ser bíblicos: a salvação se dá por 3 oportunidades. Se não der, na 3ª. o indivíduo... é lançado fora!

A ameaça, na verdade, não se cumpre. Os alunos não são lançados fora – todos são salvos - porque o professor se esmera em proporcionar condições para que todos aprendam por meio da reflexão sobre a língua, num ensino de gramática necessário à sustentação da escrita dos textos que produzem.

Também o uso da linguagem erudita é estratégia para seduzir os jovens alunos quando comenta, por exemplo, sobre a insatisfação com os resultados da prova:

Prof.: Estou estarrecido, estupefacto, perplexo ...

J.: Ih, já vem o Júlio falando coisas que eu não entendo.

Ao jovem que passou a assumir atitudes mais responsáveis, atingindo um desempenho muito melhor do que antes, analisa:

Prof.: Guilherme, você viu a luz e caminhou para ela.

Guilherme: Deus me puxou pelo rabo.

O professor recebe a brincadeira com naturalidade, sem se aborrecer. Estabelece conversas espontâneas com a turma sobre jogo de futebol ocorrido em noite anterior à manhã da aula e sobre filmes interessantes em cartaz. Quando os alunos estão se sentindo cansados, pedem a ele que conte histórias ou experiências de sua vida e são atendidos. Enfim, o professor constrói para o desenvolvimento de seu trabalho uma performance no sentido dado por Zumthor (1997) - que não diz respeito somente à mensagem poética. No caso das aulas do professor Júlio, a mensagem é transmitida e percebida, criando momentos de partilha, de afetividade. Houve um dia em que o professor entrou na sala sem o habitual *bom dia risonho*, parecendo estar impaciente ou cansado durante toda a aula, o que contagiou a todos. Pairou um clima de tristeza na sala de aula.

O livro didático adotado pela escola desde sempre foi o de Magda Soares, considerado pela equipe de professores como o melhor produzido no Brasil. Segundo o professor, *a coleção atual não formaliza estruturalmente a gramática; ela está presente aplicada. O livro é espetacular!* A coordenadora da área de Língua Portuguesa disse que a escolha da coletânea de Magda Soares se deve ao fato de ela se abrir para vários gêneros num mesmo tema, mostrando que a literatura e a poesia são retiradas da vida cotidiana.

O LDP – *Português: uma proposta para o letramento (8ª. série)* – também é composto de 4 unidades temáticas, cada qual abordando textos de gêneros e tipos diversos sobre um mesmo tema:

UNIDADE 1: SOMOS SÓ NÓS NO UNIVERSO?

UNIDADE 2: O TEMPO E VOCÊ

UNIDADE 3: O HOMEM: LOBO DO HOMEM?

UNIDADE 4: A LÍNGUA QUE EU FALO

Por ocasião de minha chegada naquela sala de aula, o professor estava desenvolvendo a unidade 3: *O homem: lobo do homem?*, título inspirado no pensamento do filósofo inglês Thomas Hobbes. A afirmação de Hobbes é relativizada pelo ponto de interrogação. Será ou não será o homem lobo do próprio homem? Segundo o Manual do Professor, o objetivo da temática é possibilitar aos alunos a reflexão sobre a realidade da violência em seus

múltiplos desdobramentos e suas correspondentes perversidades na sociedade em que vivemos.

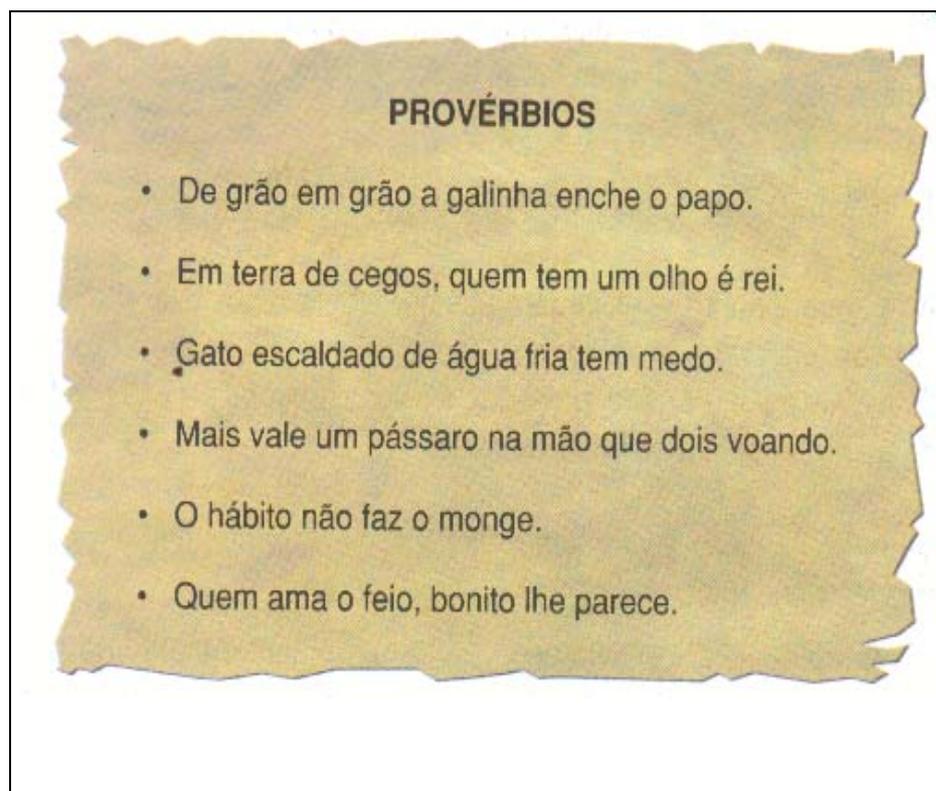
Já havia sido lido o texto *O lobo e o cordeiro*, de Jean de La Fontaine, classificada como “fábula em verso”, iniciada com a terrível afirmação:

A razão do mais forte vai sempre vencer
é o que adiante vocês hão de ver.

Daí em diante, o que lemos/vemos é o lobo enganar um cordeiro para devorá-lo.

O livro didático esclarece o significado de fábula e traz uma pequena biografia de La Fontaine ao lado da reprodução de uma pintura de seu rosto para ampliar o conhecimento dos alunos.

Faz parte também da unidade um quadro de provérbios da cultura popular, com seus significados explicados logo abaixo, extraídos de um dicionário de provérbios da autoria de Raimundo Magalhães Jr.:



Em minha primeira observação de aula, o professor estava retomando as atividades relacionadas ao texto lido no dia anterior: *Essas meninas*, de Carlos Drummond de Andrade. Antes, iniciando a aula, o professor pergunta:

Prof.: O que vocês acharam do jogo ontem [Brasil e Argentina]? Eu achei horrível!

J.: Devia ser 3 a 2 pra Argentina!

Antes de apresentar o texto para leitura, o LDP recorda aos alunos a presença de outra obra do mesmo autor vista em unidade anterior, com o objetivo de situar o texto a ser lido em sua relação com a realidade – contos plausíveis -, como também levar os alunos ao conhecimento do suporte original do texto:

Vocês vão ler um texto do autor desse poema, o poeta:

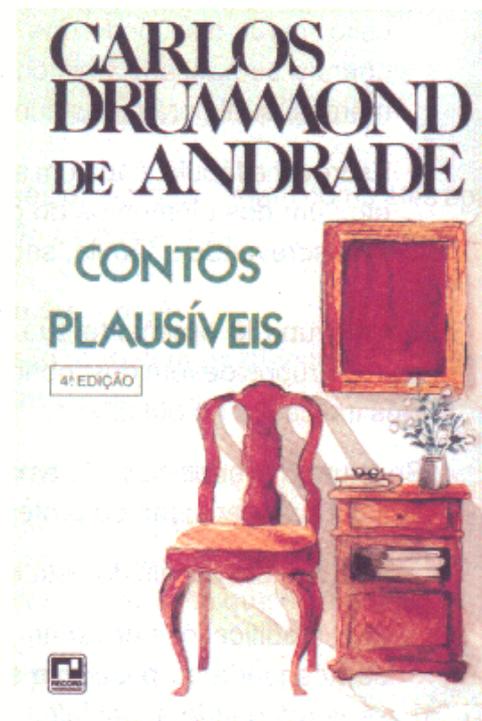


Carlos Drummond de Andrade
Recordem as informações sobre ele, na p. 52.

- ♦ O texto que vocês vão ler está neste livro — observem o título do livro e leiam o que o poeta diz sobre ele:

“Estes contos (serão contos?) não são plausíveis na acepção latina de merecerem aplauso. São plausíveis no sentido de que tudo neste mundo, e talvez em outros, é crível, provável, verossímil. Todos os dias a imaginação humana confere seus limites, e conclui que a realidade ainda é maior do que ela.”

Contos plausíveis. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981. p. 8.



Capa da 4ª edição, 1998.

O texto contido no livro didático é retomado:

ESSAS MENINAS

Carlos Drummond de Andrade

AS ALEGRES MENINAS que passam na rua, com suas pastas escolares, às vezes com seus namorados. As alegres meninas que estão sempre rindo, comentando o besouro que entrou na classe e pousou no vestido da professora; essas meninas; essas coisas sem importância.

O uniforme as despersonaliza, mas o riso de cada uma as diferencia. Riem alto, riem musical, riem desafinado, riem sem motivo; riem.

Hoje de manhã estavam sérias, era como se nunca mais voltassem a rir e falar coisas sem importância. Faltava uma delas. O jornal dera notícia do crime. O corpo da menina encontrado naquelas condições, em lugar ermo. A selvageria de um tempo que não deixa mais rir.

As alegres meninas, agora sérias, tornaram-se adultas de uma hora para outra; essas mulheres.

Da conversa descontraída sobre o jogo de futebol, o professor passa ao diálogo com os jovens sobre o texto e o tom de suas vozes revela o sentimento de tristeza presente no texto:

Prof.: Quem se lembra do texto de ontem?

J.: É a história das meninas que eram inocentes.

J.: Meninas que viviam brincando se tornaram mulheres.

Prof.: É a história de todas as meninas?

J.: Não, são contos plausíveis, possíveis.

Prof.: Efetivamente aconteceu?

J.: Não.

Prof.: Mas acontece?

J.: Acontece. De repente a gente se transforma. As meninas que riam, que eram felizes... Tinha um amigo, um menino que começou a trabalhar cedo demais e agora a gente se reencontrou e ele já é um homem.

Prof.: E no caso aí no mote? Não dá para ser inocente o tempo todo.

Todas as respostas foram dadas por meninas, que parecem ter sido mais atingidas pelo texto.

Passam à “correção” da INTERPRETAÇÃO ESCRITA proposta pelo livro, que solicita atividades que foram realizadas em casa pelos alunos:

1. A primeira parte do conto – os dois primeiros parágrafos – fala de personagens *meninas*.
 - a. Que comportamentos caracterizam os personagens como *meninas*?
 - b. O narrador diz que “o uniforme as despersonaliza” – por quê?
 - c. “O riso as diferencia”: por que as diferencia, se todas riem?
 - d. As meninas falam de “coisas sem importância”: que exemplo dessas *coisas sem importância* aparece no conto?

As perguntas feitas pelo livro didático solicitam ao estudante a identificação de informações explícitas no texto, porém após cada resposta o professor tece comentários que ultrapassam o que acabaria por representar, talvez, um jogo mecânico pergunta-resposta:

Prof.: Coisas sem importância não é pejorativo, tá? O que seria um riso musical?

Já a atividade 2 do livro didático solicita a identificação de informações implícitas no texto:

2. Na segunda parte do conto – os dois últimos parágrafos – *essas meninas* passam a ser *essas mulheres*.
 - a. Por que o crime transformou as *meninas*, “de uma hora para outra”, em *mulheres*?
 - b. Segundo o conto, que diferença há entre ser *menina* e *ser mulher*?

A fala do professor corresponde à orientação do Manual do Professor para a resposta: considerar as características do texto, ou seja, as meninas rindo despreocupadas tornam-se sérias – mulheres. Contudo, mais uma vez, o professor não se prende somente ao livro didático:

Prof.: Outra inferência: a menina não conhece a violência, a mulher sim, a consciência do mal. A mulher conhece a outra faceta do mundo. Estou falando de mulher, mas se estende também aos homens, à consciência de todos.

Já para a questão seguinte, o professor discorda da atividade do livro:

3. Recorde: o narrador não diz que crime foi cometido nem em quais condições foi encontrado o corpo da menina:

“O jornal dera notícia do crime. O corpo da menina encontrado naquelas condições, em lugar ermo.”

a. Em sua opinião, por que o narrador não esclarece que crime foi cometido?

b. Por que o narrador diz apenas “*aquelas condições*”, sem esclarecer em quais condições o corpo da menina foi encontrado?

c. O narrador não diz que crime foi cometido nem em que condições o corpo foi encontrado, mas o leitor sabe; por que sabe?

Prof.: É melhor a gente repensar essas perguntas. Falar do que o autor quis dizer é uma coisa complicada. Temos que olhar para o texto, para o jogo de inferências possíveis. Nós já vimos meninas vilipendiadas, jogadas em lugar ermo. Aqui ele [o autor do texto] lança mão de seu repertório – conhecimento de mundo, conhecimento prévio, e a gente como leitor também lança mão. Que realidade a ficção criou? A gente infere que foi uma violência sexual. Se ligarmos a TV às cinco e trinta da tarde, vemos o sujeito chegar em casa e matar a família; o sujeito entrar no cinema e matar pelo menos 4. Se vocês acham isso natural, eu não acho. Não tem um dia que não acontece uma violência com meninas, nesse país vagabundo como o nosso, que acaba protegendo a exploração de crianças.

O professor nega a crença em um único sentido para a leitura com base na descoberta da intencionalidade do autor, tomando como referência os postulados da estética da recepção de Iser e Jauss, que procuraram libertar o texto de suas amarras, passando o leitor à sua frente como possuidor de um repertório ou horizonte de expectativas (COMPAGNON, 1999). Ao falar de conhecimento prévio que envolve o conhecimento de mundo, lingüístico e textual de ambos – autor e leitor – remete à concepção de leitura como interação, tal como aparece em Kleiman (1993), alertando aos alunos sobre o processo em que ocorre a experiência com a leitura.

As questões que se seguem são instigantes e pertinentes, provocando a participação de todos, por questionar: O conto é plausível? A realidade é ainda maior do que o fato criado pelo autor? A última parece ser inadequada, porque o próprio Drummond questiona se seu texto pode ser classificado exatamente como conto: O texto é um conto ou não? É, porque é *narrativa*. Não, é *crônica*. Não, é *prosa poética*. São algumas das respostas dos alunos. Para o professor, *parece mais uma reflexão do que uma narrativa*.

Nas atividades de REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA, o livro enfoca a distinção entre descrição e narração. Utilizando-se do texto de Drummond, apresenta o primeiro parágrafo, afirmando que, quando o foco está voltado para os personagens, o trecho é classificado como descritivo. O mesmo parágrafo é reescrito, com ênfase nas ações, o que, segundo o livro didático, configura o trecho como narrativo. Pede-se aos alunos que transformem trechos narrativos em descritivos e vice-versa.

O professor suspende o uso do livro para explicar:

Prof.: Qual a diferença entre narração e descrição? “Pedro saiu, foi à secretaria, pagou o carnet, voltou e sentou perto de Rafaela”. Aqui é narração. Já aqui: “Pedro, que usa brinco, cabelo curtinho, tênis colorido” é descrição. Só que as duas situações podem aparecer num mesmo texto. A questão é a relevância. Não existe texto puro; existem trechos com focos variáveis. O exercício pede para eu focar a gramática, mas os gramáticos costumam ser muito autoritários. Precisamos estudar gramática; é preciso para compreender a língua. O texto começa com: “As alegres meninas que passam na rua, com suas pastas escolares, às vezes com seus namorados”. Só tem oração subordinada; não tem oração principal.

O professor não leva adiante a realização da atividade do livro didático, justificando que o modo de escrever de Carlos Drummond de Andrade não é aleatório, não é incorreto. É justamente o contrário: é porque ele sabe muito sobre a língua. *“Napoleão Mendes de Almeida criticou Drummond. Absurdo! Como se Drummond não soubesse escrever. Ao contrário, é porque sabe muito que ele escreve como escreve. Tinha uma pedra e não havia uma pedra no meio do caminho. O compromisso do escritor, do poeta, não é com a gramática, seria com o sentido, com o bem escrever, se fazer entender.*

E em aulas posteriores Júlio dedicou-se ao ensino da gramática, privilegiando o que julgou necessário aos alunos saberem sobre orações reduzidas.

Os dois textos seguintes do livro didático são classificados como argumentativos, extraídos do jornal Folha de São Paulo e respondem à pergunta: “A compra de armas pelo cidadão comum deve ser proibida?” Concepções antagônicas são apresentadas para suscitar debates a fim de que os alunos construam sua própria opinião. A resposta negativa é de Édson Luiz Ribeiro, Juiz de Direito aposentado da Justiça do Estado de São Paulo e estudioso dos assuntos de segurança pública que defende o direito à legítima defesa da vida e do patrimônio. Já o advogado e professor de Direito Público na

USP, Dalmo de Abreu Dalari, responde sim à proibição de compra de armas, por desacreditar na barbárie da autodefesa.

Os jovens emitem suas opiniões, divididas entre as diferentes posições dos dois juristas: a posse de armas é um direito/ a posse de armas deve ser restringida; um propõe o desarmamento dos criminosos, enquanto o outro a organização de um policiamento eficiente.

Mais uma vez o professor expande a proposta do LDP, na questão 2 referente ao primeiro texto (p. 122 com respostas sugeridas pelo Manual do Professor):

2. O especialista contrário à proibição de compra de armas apóia-se no direito à legítima defesa.

a . Qual é o significado da expressão legítima defesa?

Uso de meios para repelir agressão ou para defender direito próprio ou de outros.

b. São citados três bens que o indivíduo tem o direito de defender. Identifiquem quais são esses três bens e determinem o que significa a defesa de cada um deles.

A vida: defesa contra a ameaça de atentado que leve à morte; a integridade física pessoal ou de terceiros: defesa contra a agressão física a si mesmo ou a outra pessoa; o patrimônio: defesa dos bens, das posses, da propriedade.

Às respostas dos alunos, semelhantes às do Manual do Professor, o professor acrescenta:

Prof.: É preciso a gente entender essa questão da defesa do patrimônio. Patrimônio é coisa da sociedade capitalista. Na sociedade capitalista você é proprietário. Por isso que a sociedade americana, matriz do capital, é tão violenta e é bom saber que ela é assim; tira essa imagem que nós temos de Mc'Donald's. Eu não sei se dou conta de uma discussão dessas com vocês!

Ou os alunos que não dão conta da reflexão político-filosófica que o professor aborda, por serem jovens? No que pese a pouca idade que têm, ou a vivência num mundo que obscurece as deformações da cultura hegemônica, os alunos respondem à fala do professor, comentando sobre a postura do ator/governador americano Schwarzenegger de defender e autorizar a venda de armas em seu Estado.

O professor replica que “aquilo lá é uma barbárie”. E conta que no Brasil, na década de 50, institucionalizou-se no Brasil a TFP – Tradição, Família e

Propriedade, que apoiou o golpe de 64. “*Seria a Ku -Klux -Klan no Brasil. Se vocês contarem que eu disse isso, eu nego!*”

Enquanto o Manual do Professor preocupa-se com o reconhecimento pelos alunos dos argumentos utilizados nos dois textos para que aprendam argumentação, o professor procura somar a esse conhecimento as características dos gêneros artigo e reportagem, diferenciando-os. Júlio comenta e escreve no quadro para os alunos registrarem:

ARTIGO: contém a opinião do autor e é sempre assinado.

REPORTAGEM: traz informações mais detalhadas sobre notícias, interpretando os fatos; é assinada quando tem informação exclusiva ou se destaca pelo estilo ou pela análise.

De “tipos textuais” – narrativos, descritivos, argumentativos – o livro didático passa a apresentar “gêneros do discurso” na seqüência da unidade em estudo. Prossegue com fragmentos de uma reportagem extraída da revista *Veja* (n. 3, 23 jan. 2002, p. 82-93), com o título *O Paradoxo da Miséria*, de Ricardo Mendonça, uma constatação e crítica da relação desigual no Brasil: a maior concentração de renda nas mãos de poucos, enquanto milhões vivem abaixo da linha de pobreza, na miséria.

A indignação do autor da reportagem é compartilhada pelo professor, que comenta que o lucro dos bancos Bradesco e Itaú foi de 1000% e também que os Estados Unidos são gigolôs dos outros países. Cita Chomsky como o único americano que desaprova a exploração e acrescenta que não se pune em nosso país quem pratica desvio de dinheiro. Uma menina pergunta: *Como as coisas chegaram a esse ponto?* O Brasil é um país onde as coisas se estabelecem por clientelismo – explica o professor. Delegados, juízes e promotores são indicados e nomeados de acordo com interesses pessoais e políticos, desconsiderando-se o direito do povo a uma vida digna.

O homem como lobo do próprio homem vai se revelando aos jovens em suas diferentes faces. Professor e alunos não ficam indiferentes aos textos que parecem vivificar na sala de aula “a selvageria de um tempo que não deixa mais rir”, trazendo conhecimento sobre a natureza humana e sobre o mundo em que vivem. Graças à seleção de textos adequada do livro didático, às atividades que propõe para leitura, linguagem oral, interpretação escrita e reflexões sobre a língua, aliadas à performance do professor que, muitas vezes, não titubeia em re-significar ou descartar o LDP quando necessário, as aulas de Língua Portuguesa parecem adquirir sentido: o estar na escola, o ser professor, o ser aluno, o uso de um livro didático.

O passo seguinte proposto pelo livro é a associação de um poema ao tema focado, havendo antes uma preparação para a recepção do texto. Infelizmente, não pude comparecer à escola no dia em que o trabalho com o poema foi realizado, por estar no Rio iniciando com o professor-orientador o Estágio de Docência em sua disciplina na Graduação. Tinha a esperança de que o professor Júlio estaria dando continuidade às atividades de reflexão sobre a língua. Retornando à cidade à tarde, liguei imediatamente para uma das meninas da turma, para saber sobre a aula daquela manhã. Soube que a aula foi sobre poesia. Pedi então a ela que narrasse o que aconteceu. À noite, fui ao encontro do professor Júlio na universidade onde trabalha, para ouvi-lo narrar o que havia se passado pela manhã em sua aula, na escola. Assim, acredito que as duas narrativas fornecem dados significativos que se somam aos obtidos “in loco” anteriormente.

A abordagem do poema no livro didático é distribuída em três partes: preparação para a leitura, leitura oral e interpretação oral. Como nas narrativas da aluna e do professor as partes se misturam, distanciando-se da seqüência, optei por, primeiramente, apresentar a configuração dada à poesia pelo LDP para, em seguida, mostrar, através das narrativas, sua concretização na sala de aula.

A proposta do livro didático de preparação para a leitura do poema é esta:

- ♦ Anteriormente, vocês leram textos de diferentes tipos sobre as diferentes formas de violência que os seres humanos praticam e sofrem — o tema desta unidade. Recordem:
 - uma *fábula* — a violência da força e da prepotência;
 - um *conto* — o crime que transforma meninas alegres em mulheres sérias;
 - *textos argumentativos* — diferentes posições sobre o uso de armas;
 - uma *reportagem* — a violência da injustiça social.
- ♦ Será que também a *poesia* pode tratar de violência, de injustiça social?
- ♦ Vocês vão ver que sim no poema que irão ler. Antes, conheçam o poeta:



Manuel Bandeira nasceu no Recife, em 1886; morou a maior parte de sua vida no Rio de Janeiro, onde morreu, em 1968. Foi cronista, crítico literário, tradutor, mas, sobretudo, poeta, um dos mais importantes da literatura brasileira.

A chamada para o poema retoma textos lidos anteriormente, relacionando-os ao tema da unidade. Ao fazê-lo, o LDP apresenta o equívoco muito criticado por autores, que têm percebido a confusão presente nas coleções de Língua Portuguesa quanto à distinção entre *tipos* e *gêneros textuais*.

A pergunta: **Será que também a poesia pode tratar de violência, de injustiça social?** parece sinalizar que o poema se diferencia de todos os gêneros em relação à abordagem de temas. Entretanto a afirmativa, em seguida, vai abrir caminho para se associar vida e poema, forma e conteúdo, poeta e leitor.

Eis o poema:

O BICHO

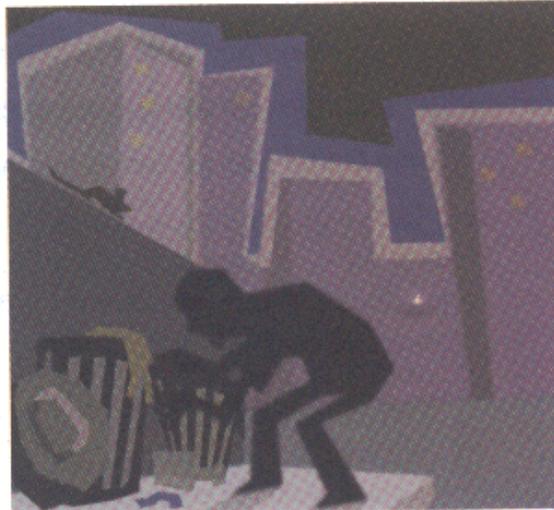
Manuel Bandeira

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.



Poesia completa e prosa. Rio de Janeiro: Aguilar, 1967, p. 332.

As atividades solicitadas pelo livro didático se referem somente à interpretação oral do poema, interrogando sobre as reações provocadas pela reportagem lida anteriormente e a leitura do poema de Bandeira: onde o poeta encontrou poesia: nos amores ou nos chinelos?; os efeitos da repetição da expressão “não era”; a revelação de que o bicho era o homem no final; o efeito da expressão “meu Deus”.

Pelas vozes da jovem e do professor, compreende-se que as perguntas do livro didático inspiraram o desenvolvimento da aula.

Segundo a aluna, “a turma achou a princípio que a poesia também pode tratar da violência e da injustiça social, mas mexe mais com as coisas belas. Então o Júlio explicou que ela mexe mais com o lado emocional, mas também trata dos problemas sociais. E aí ele falou de uma época – do Modernismo, da Semana de Arte Moderna, que rompeu com a idéia de que a poesia era só para falar de amor e de uma linguagem difícil. Ele leu o poema, a primeira e a segunda estrofes e a gente pensou logo que seria um animal selvagem. Ele explicou a gradação: do cachorro para o gato e do gato para o rato – cada um a menos [em importância]. Até que vem a terrível notícia de que o bicho era o homem. O homem menos humanizado do que um rato! A desumanização total! A turma se assustou. É, nós ficamos chocados. O Júlio falou do incêndio num

supermercado, que o dono fechou para ninguém sair sem pagar. Morreram em torno de 400 pessoas. Nós entendemos que a poesia está nos amores quando fala de coisas belas, coisas boas da vida. E nos chinelos, quando fala de coisas cotidianas, que têm também beleza, mas ficam despercebidas. E nós nos acostumamos a ver a miséria. Já o poeta encontrou poesia na indignação com a miséria; que até animais selecionam sua comida: o rato, o gato, o cão. E o homem não, era o que tinha! Bonito demais! Bem pensado! Quebra-cabeça muito grande e tão pequeno!”

As palavras da moça revelam que Júlio 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.

O professor contou que *“o poema foi lido na aula daquele dia. Eles viram que a linguagem apresenta-se de uma forma sintética. Na função poética, o trabalho com a linguagem significa dizer de uma forma própria. Não é só a questão do sentimento que acontece, mas é a criação do novo dentro do código lingüístico. O poeta diz de uma forma diferente. E aí é uma denúncia social. O poema é espetacular! Pedi que comparassem os textos anteriores com o poema. O poema os atingiu mais. A Camile [aluna] falou que a poesia nos atinge também emocionalmente e o texto jornalístico racionalmente. A poesia os dois: racional e emocionalmente, mesmo sintética e com menos dados. Ah, eu ganhei o dia. E todo mundo falou que gostou mais do poema.”*

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.

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).

GRIJÓ (2004) pode estar certa: é incoerente o livro didático atender ao ensino de Língua Portuguesa centrado na Teoria dos Gêneros Discursivos de Bakhtin, uma vez que o próprio LDP é, ele mesmo, um gênero. Neste caso da 8ª. série, o livro-texto revelou constituir-se em um gênero específico: o “*gênero da Magda*”. Gênero polifônico, de cuja autora, membro da cultura altamente letrada (erudita universitária) dialoga com textos da cultura popular, da cultura erudita, da cultura de massa e da cultura criadora individualizada, para tensioná-los na cultura escolar, criando espaços não somente para a escrita, mas oferecendo possibilidades para que a voz tenha seu lugar assegurado.

O “*gênero da Magda*”, associado à performance do professor, desconstrói o estereótipo dos jovens enquanto adolescentes consumidores de cultura de massa – “aborrecentes” que vivem no mundo da pseudoconcreticidade - abrindo possibilidades para que a escola se efetive como espaço de desocultação da realidade para que o aluno se faça *cultura*, compreendendo a história - a realidade - como sendo de sua própria responsabilidade. Segundo Kosik (1976: p. 19): “Cada indivíduo – *pessoalmente e sem que ninguém possa substituí-lo* – tem de se formar uma cultura e viver a sua vida,” o que parece ser a Meta do Professor Júlio.

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.

5.3.**Escola J: O poema como ruptura da imagem idealizada da infância**

No dia em que fui fazer a negociação com a professora, já encontrei no *hall* da escola um poema estampado num imenso cartaz, com um bonito desenho em homenagem ao Dia das Mães:

Mão materna

**Mão que me leva ao peito,
Mão que me ergue do chão,
Mão que corrige meus erros
E me mostra o caminho a seguir.**

**Mão que me afaga e me aquece,
Mão que, nas derrotas, me acolhe
E vibra nas minhas conquistas.**

**Mão de mãe,
Mãe de mão que jamais é de adeus
E que nunca me deixa “na mão”.**

**Mãe é começo de tudo,
Mãe é primeira pronúncia,
Mãe é ponto final.**

Gerson G.

Soube que Gerson G. era o professor de Artes da escola, de 5^a. a 8^a. série.

A escola é da rede pública, considerada modelo e está localizada em um bairro próximo ao centro da cidade. Oferece o Ensino Fundamental e Médio. Os alunos ali ingressam por sorteio. O colégio recebe, por isso, alunos de diferentes pontos da cidade, como também de distintas etnias e níveis sócio-econômicos.

Para a 4^a. série, há uma professora para Língua Portuguesa, Geografia e História, outra para Ciências e Matemática, além de um professor de Educação Física. A professora de Língua Portuguesa, aqui denominada Carla, tem 40 anos, é formada em Magistério, graduada em Filosofia e especializou-se em Ciência das Religiões.

A turma é composta de trinta alunos, que são extremamente participativos, críticos e independentes. A professora mantém com eles uma relação formal, parecendo, com isso, evitar tumultos na sala de aula e garantir a organização.

Na primeira aula observada, as crianças entregavam para a professora a tarefa solicitada para fazer em casa no dia anterior: um artigo de jornal, com base em outro que leram na sala de aula, publicado em 1986: FISCAIS DA

POLÍCIA FEDERAL FAZEM PALESTRA SOBRE A CAÇA DE AVES AMEAÇADAS DE EXTINÇÃO.

Num clima formal, algumas foram chamadas à frente para ler o seu artigo enquanto as outras, após ouvir a leitura, eram convidadas a fazer perguntas ao aluno/autor. Depois era o autor quem fazia perguntas aos colegas. A oralidade é valorizada em sua aproximação com a norma culta, pois os alunos refletem antes de perguntar, caso contrário, os colegas podem classificar a pergunta como tola. São exemplos de algumas perguntas que foram feitas e suas respectivas respostas:

Você completaria ou tiraria alguma parte do seu artigo? - Não.

O que você critica no seu texto você vive na vida real ou é apenas escrita? – Não, é realmente o que eu acredito.

Gostaria de assistir uma palestra sobre o tema? – Sim, gosto de animais.

Você realmente gostou do artigo que fez? – Não, achei o tema desinteressante.

No primeiro bimestre a professora escolheu trabalhar textos narrativos de ficção e passava deste para o estudo de textos jornalísticos.

Nos dias que se seguiram, foi dedicado um tempo muito grande ao estudo de “frases jornalísticas”.

Frases extraídas de notícias de jornal eram utilizadas para os alunos identificarem seus elementos, como, por exemplo:

Frase jornalística:

1. Leia atentamente a frase:

Trezentos pássaros foram libertados ontem no Parque Nacional da Tijuca.

Nela podemos encontrar os seguintes elementos:

Trezentos pássaros foram libertados ontem no Parque Nacional da Tijuca.



Quem? - pessoa, animal ou objeto a quem se atribui o fato.

O quê? - o fato, isto é, o que aconteceu.

Quando? - o tempo em que aconteceu o fato.

Onde? - o lugar em que aconteceu o fato.

2. Identifique esses elementos nas frases abaixo:

a) Desde janeiro deste ano, os fiscais apreenderam 7.500 aves.

b) Nos próximos dias, mais de 300 pássaros serão soltos no Parque de Itatiaia.

c) Chuvas derrubam parte do teto do aeroporto durante a tarde.

d) Seleção brasileira derrotou Peru, ontem à noite, no Morumbi.

A professora elege como conteúdo de ensino o *lead*, que é a abertura da matéria jornalística onde se apresenta, sucintamente, no máximo em quatro a cinco linhas de 70 toques o assunto abordado, transmitindo ao leitor um resumo completo do fato. Na construção do *lead*, o redator deve/precisa responder às questões básicas e clássicas do jornalismo: o quê, quem, quando, onde, como e por que, não, necessariamente, a todas se algumas exigirem maior espaço

(MARTINS, 2005; REZENDE, 1996). Garcia (2005), no Manual de Redação e Estilo de *O Globo*, relativiza o esquema clássico do *lead*, considerando absurdo torná-lo receita obrigatória, pois o bom *lead* deve guiar o leitor, seduzindo-o para prosseguir em sua leitura.

Após a realização do exercício, é estabelecido um diálogo entre a professora e as crianças para a correção. Carla pede a um menino que leia a primeira frase:

Prof.: De onde a primeira frase foi tirada?

Cr. 1: De um jornal.

Prof.: Como você sabe?

Cr.1 : Por causa da notícia apresentar onde, quem, o quê, quando.

Prof.: A notícia responde a essas questões: quem, o quê, onde, quando e, às vezes, por que. A notícia é um fato real.

Cr. 2: Um fato pode ficar guardado a vida toda na notícia.

Prof.: Isto não vai ser apagado.

Estranhei a professora afirmar ser a notícia um fato real, porque, na noite passada, não houve jogo da Seleção Brasileira com o Peru. Os *leads* retirados de publicações passadas não serviriam, neste caso, para uma análise sobre a verdade ou como fonte histórica, por não estarem associados a outros dados que os tornem datados. Algumas crianças não aceitam, passivamente, as afirmações feitas:

Cr. 3: Uma notícia pode ser um fato que aconteceu, mas pode ser o que ainda vai acontecer .

Prof.: É o caso do ciclone. E é a partir de quê? Do que a gente imagina, como quando contamos uma narrativa?

Cr. 2: Não, através de estudo, de pesquisa.

Na interação que ocorre daí em diante, percebe-se que a professora reconhece que, assim como a prosa literária, o texto jornalístico pode apresentar os elementos da narrativa e pretende que os alunos também reconheçam. Ela pergunta:

Prof.: Leia, Gabriel, o “quem” da notícia. O que ele está dizendo? É a mesma coisa de um personagem da narrativa? O “quem” da notícia é personagem?

E o garoto responde:

Gabriel: Personagem é imaginário e a notícia é o relato de um fato verdadeiro.

Algumas crianças discordam da veracidade das notícias jornalísticas:

Elisa: Mas a gente não pode saber de alguma coisa que ainda vai acontecer.

Parece que a menina está querendo dizer que alguma coisa prevista e anunciada poderá não se concretizar. Outro menino dá sua opinião:

Cr. 4: Igual a notícia do Maradona que ele ia morrer e ainda não morreu coisa nenhuma.

Prevalece aí a voz da professora que, a partir da resposta do aluno, argumenta que o jornal publicou a previsão de uma vidente, reforçando a idéia de que a narrativa do jornal é real, enquanto a narrativa literária pertence ao mundo da imaginação de seu autor, distanciando-se da realidade. Crianças, ainda insatisfeitas, argumentam sobre mentiras ou fatos distorcidos que são veiculados pela imprensa, discussão encerrada pela professora para retomar a correção da atividade proposta.

Em outro dia os exercícios fornecem os elementos para que os alunos componham a frase:

3. Escreva uma frase jornalística juntando os elementos de cada item na seqüência que você julgar adequada:

a) **Quem?** - Uma forte chuva
O quê? - caiu
Quando? - Durante a noite – por cinco horas
Onde? - em Cuiabá (MT)

b) **Quem?** - A exposição de trabalhos escolares
O quê? - será aberta ao público
Quando? - na próxima terça-feira, às 14h
Onde? - na biblioteca municipal

c) **Quem?** - Bombeiros
O quê? - encontraram corpo de desaparecido
Quando? - na madrugada de hoje
Onde? - em Santo André

As atividades, apesar de serem mecânicas, pretendem treinar os alunos para que, em suas narrativas, não deixem faltar algum elemento que possa comprometer a compreensão do leitor.

Ao mesmo tempo, são exercícios exaustivos que colocam amarras na escrita dos alunos, que não escrevem textos, mas reproduzem mentiras, fatos ocorridos, sabe-se lá quando... Além disso, o fato de a professora relacionar a notícia à verdade e a literatura à fantasia transmite às crianças concepções equivocadas. E, mais preocupante ainda, é constatar que algumas discordam da professora e o fazem, utilizando argumentos coerentes que revelam conhecimentos sobre algumas condições de produção do discurso jornalístico, não sensibilizando a professora, que defende a objetividade/veracidade nele presente e ausente do texto literário.

As concepções da professora correspondem às de Sodré e Ferrari (1986), principalmente em rela o   reportagem, considerada pelos autores como o “lugar por excelência” da narra o jornalística.   narrativa por ser composta de personagens, a o dramática e descri es de ambiente, porém separada da literatura, por estar comprometida com a objetividade informativa e não com o uso est tico da linguagem. Dizem os autores:

Narrativa, sabe-se, á todo e qualquer discurso capaz de evocar um mundo concebido como real, material e espiritual, situado em um espaço determinado. Os fatos atribuídos a, por exemplo, Riobaldo e Diadorim (Grande Sertão, Veredas), no texto de Guimarães Rosa, pressupõem a aceita o do mundo imaginado pelo escritor como algo suscetível de evocar um espaço humano real. O romance, o conto, às vezes mesmo o poema, constituem formas diferentes de narrativa. Mas a narrativa não   privilégio da arte ficcional. Quando o jornal diário noticia um fato qualquer, como um atropelamento, já traz aí, em germe, uma narrativa. O desdobramento das clássicas perguntas a que a notícia pretende responder (quem, o quê, como, quando, onde, por qu ) constituirá de pleno direito uma narrativa, não mais regida pelo imaginário, como na literatura de fic o, mas pela realidade factual do dia-a-dia, pelos pontos rítmicos do cotidiano que, discursivamente trabalhados, tornam-se “reportagem”.

(SODRÉ e FERRARI, 1986, p. 11)

Geraldes (2001) discorda da correspondência direta entre narrativa e reportagem estabelecida por Sodré e Ferrari (1986). O jornal conta histórias da vida cotidiana, mas serão elas narrativas? De fato, o jornalismo busca as narrativas, *narrativas-vida*, contudo as transforma quase sempre em *narrativas-fórmula*.

Nas narrativas-vida os sentimentos são complexos, respeita-se o indizível, compartilham-se experiências, resgatando-se a memória, o que possibilita a constru o de um sentido para a vida, tanto do narrador/escritor, quanto do

ouvinte/leitor, transformando-os. O jornalismo caracteriza-se como um produto a ser consumido e se baseia na razão instrumental, não se rendendo ao imaginário, fazendo-se refém da técnica. A fórmula jornalística afasta-se da riqueza, pluralidade e dinâmica das narrativas-vida ao basear-se no *lead* e na pirâmide invertida, que antecipam informações ou detalhes mais importantes para despertar a atenção do leitor. Há, na verdade, um simulacro de narrativa porque a fonte – o Outro - não fala, apenas se extrai dele citações, conhecimentos, dizeres. Garcia (2005) acena para a possibilidade de se repensar o esquema clássico da pirâmide invertida a fim de garantir um maior interesse dos leitores. Cita que em uma pesquisa realizada se evidenciou maior preferência das pessoas por matérias próximas ao estilo narrativo - com foco nos personagens e mantendo a ordem cronológica dos acontecimentos - enquanto o estilo da pirâmide invertida obteve o menor índice de aprovação.

Quanto à fidelidade ao real, atribuída pela professora ao texto jornalístico, não há garantia de que ela seja sempre mantida; ao contrário, deve ser relativizada. Segundo Rezende (1996), existe no jornalismo a pretensão de uma linguagem objetiva e neutra construída sob fórmulas rígidas para comunicar os fatos e, dessa forma, legitimar a verdade. Entretanto, até que ponto a verdade absoluta ou única é garantida, se é construída no trabalho com palavras, que sabemos ser tortuoso até serem transformadas em texto, ainda que os fatos tenham realmente acontecido? Em sua reinvenção do real, as palavras no discurso jornalístico podem traduzir ou trair a realidade. Como produto de um tipo de veículo, de repórteres, redatores e de outros filtros, a linguagem do jornalismo não escapa à parcialidade, ambigüidade e subjetividade.

E, finalmente, a professora oferece aos alunos um texto (completo) para leitura, reproduzido da Revista *Recreio*. Na semana seguinte, aconteceria a estréia do filme *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban* e a escola estava planejando a ida dos alunos ao cinema. Para contextualizar, a professora usou o texto publicado em 2001 que falava sobre a primeira história da série, antes da ida ao cinema, para uma melhor compreensão dos alunos:

Harry Potter no cinema

A magia vai tomar conta da tela nesta aventura fantástica.

Imagine as maluquices que você inventaria se tivesse uma varinha mágica e uma vassoura voadora... O menino bruxo Harry Potter tem os dois e você vai se aventurar com ele nos cinemas, a partir de 23 de novembro com o filme *Harry Potter e a Pedra Filosofal*.

Depois do sucesso nos livros, todo mundo está curioso para ver na telona os salões da Escola de Magia de Hogwarts, os jogos de quadribol e, é claro, Harry e sua turma.

O filme mostra a história do primeiro livro da série. Para criar o mundo dos bruxos, as cenas foram feitas em diferentes locais da Inglaterra, como uma catedral, uma biblioteca e até um castelo.

Para que a turma de bruxos, magos, fantasmas e outros seres esquisitos pudesse decolar com suas vassouras, lançar feitiços e atravessar paredes, a equipe de efeitos especiais trabalhou muito.

E mesmo quem já decorou o livro, vai ter uma surpresa: o diretor do filme avisou que há uma parte na história escrita só para o cinema.

Fique por dentro

Em *Harry Potter e a Pedra Filosofal* começa a história de Harry, um menino que vive com tios muito chatos.

No dia em que faz 11 anos, sua vida começa a mudar. Ele descobre que seus pais eram magos poderosos e recebe um misterioso convite para estudar em uma escola de magia.

Harry decide encarar esse desafio e começa a encontrar muitas surpresas. Antes de partir para a escola, ele tem de comprar o material, que inclui coisas incríveis como uma varinha mágica, um caldeirão e até uma coruja de estimação.

Mas nada se compara ao que encontra na Escola de Magia de Hogwarts, um lugar cheio de mistérios. Lá, Harry fica sabendo que a história de sua família é famosa e que é considerado um grande bruxo, pois resistiu ao ataque de um mago malvado quando era bebê.

Na escola, ele descobre seu poder e se mete em confusões, quando se une a seus amigos Rony e Hermione para investigar um professor estranho.

Foi feita a leitura de cada parágrafo por diferentes crianças. Em seguida, a professora distribuiu uma folha de atividades com o fim de “ler para buscar informações explícitas no texto”, como uma preparação para se assistir ao filme:

Trabalhando com artigo de revista

Fonte: Revista Recreio, nº 88, ano 2, 15 de novembro de 2001, página 8.
 Assunto: Harry Potter no cinema.
 Gênero: Notícia (resumo de um acontecimento ou de um assunto qualquer).

Atividades:

1- Substitua a palavra grifada por outra de mesmo sentido:

A magia vai tomar conta da tela nesta aventura fantástica.

2- O artigo nos informa sobre:

- () uma aventura acontecida nos Estados Unidos.
 () uma aventura acontecida na Inglaterra.
 () um filme de aventura e suspense que está fazendo sucesso nos cinemas.

3- Qual é o nome do filme?

4- Quem é o protagonista?

5- Quando o filme começou a passar no cinema?

6- De onde surgiu a inspiração do filme?

A folha traz o equívoco: o texto é um artigo ou notícia? Não é artigo, porque não corresponde a um texto interpretativo e opinativo. Também não é notícia porque não se restringe a descrever o fato. Parece aproximar-se da reportagem, que busca mais do que a notícia em relação ao conteúdo, extensão e profundidade, seguindo a instrução de apresentar uma abertura atraente que seduza o leitor (MARTINS, 2005). Evidencia-se, nesse caso, a confusão entre os gêneros.

Depois da alegria de irem ao cinema assistir a *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*, os alunos são submetidos a uma prova escrita. Eis o texto a ser lido e avaliado:

PARECE MESMO BRUXARIA
O TERCEIRO E MAIS SOMBRIO FILME DA SÉRIE HARRY POTTER
DÁ UM SHOW DE EFEITOS ESPECIAIS

Os fãs de Harry Potter que vão lotar os cinemas a partir de amanhã, quando estreia o terceiro filme da série, podem se preparar para duas diferenças. “Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban” é mais sombrio e tem efeitos especiais mais impressionantes do que os outros filmes.

Logo nas primeiras cenas, Harry (Daniel Radcliffe) se irrita com a visita de Tia Guida (Pam Ferris), que não pára de dizer absurdos a seu respeito, e acidentalmente faz com que a mulher inche como um enorme balão e voe em direção as nuvens.

Mas a cena é uma das poucas engraçadas do filme. “Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban” consegue assustar até os mais acostumados às aventuras do bruxinho. Ainda no caminho para Hogwarts, a escola de bruxos, Harry descobre que Sirius Black

(Gary Oldman), um bruxo perigoso e enigmático, fugiu da prisão Azkaban e aparentemente está procurando por ele.

O trio de amigos inseparáveis, Harry, Hermione (Emma Watson) e Rony (Rupert Grint) – já bem crescidinhos –, se mete em várias encrencas. Nesta aventura, o principal motivo de preocupação na escola são os Dementores, temíveis criaturas que gostam de sugar as almas de suas vítimas e espalham terror.

Apesar de alguns sustos ao longo do filme, seqüências como a visita à cidade mágica de Hogsmeade e o vôo do bruxinho pelos arredores de Hogwarts no lombo do hipogrifo Bicuço, uma mistura de águia com cavalo, prometem fazer o público esperar ansiosamente o quarto longa da série.

Mariana Claudino

mariana.Claudino@extra.inf.br

Jornal Extra, 3 de junho de 2004, caderno Sessão Extra

O texto jornalístico apresentado é um artigo sobre o filme assistido pelos alunos. Pode ser considerado um artigo, por se tratar de um texto jornalístico interpretativo e opinativo, mais ou menos extenso, que comenta um assunto a partir de uma fundamentação, sendo geralmente assinado (REZENDE, 1996).

Entretanto, é mencionado como notícia, ou seja, a confusão na identificação dos gêneros do discurso é evidente:

Vocabulário:
a- "Quarto longa da série" - Quarto filme de longa duração da série Harry Potter.

Leia o texto atentamente e confira as suas respostas novamente, através do texto.

1- Complete de acordo com a notícia:

a- Manchete: _____

b- Fonte: _____

c- Data da publicação _____

O conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto possibilita que respondam adequadamente às questões pedidas, o que constatei percorrendo as carteiras, porém um mal estar começou a se manifestar, com os alunos se mexendo na carteira, chamando a professora, olhando para os lados para tentar "colar".

O problema estava nesta questão:

2- De acordo com as informações do 1º§ da notícia, complete o quadro:

perguntas	respostas
O quê? (dar informações completas)	
Quando? (fique atento!)	
	Nos cinemas

A professora pede às crianças que acrescentem a interrogação *Quem?* que deixou de ser digitada. Apesar dos treinos exaustivos, apesar de terem assistido ao filme, de lerem e discutirem sobre o filme, elas encontram dificuldade para completar o quadro, pois a abertura do texto não corresponde à forma canônica do *lead*.

O que pode corresponder a: *o terceiro filme da série* ou *duas diferenças* ou *Harry Potter e o prisioneiro de Askaban* ou então nada disso.

Para responder *Quando?* deve o aluno ficar atento realmente, porque a resposta seria *a partir de amanhã* ou *quando estréia?*

O quadro, portanto, é incoerente e insensato.

Com a necessidade de faltar em um dos dias de aula, a professora é substituída por uma estagiária que, orientada por Carla, propõe a leitura de uma história: *Morreu Tio Eurico! Rubião ficou rico!*, de Lílian Sypriano. O suporte em que o texto é apresentado é o original – o próprio livro, da Editora Formato, edição de 1988, que recebeu os seguintes prêmios: *Altamente recomendável para crianças pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (1987)*, *Prêmio Bienal de Literatura Infanto Juvenil (1988)* e *Melhor Texto Infantil pela Câmara Brasileira do Livro*.

É a história de Rubião, um gato, que recebe a carta de um advogado dizendo que seu tio morreu e lhe deixou uma grande herança. Rubião deixa de trabalhar, passa a fazer planos de como irá gastar a herança e abandona os amigos, porque agora é muito rico. Vem a decepção: a herança são caixas e caixas repletas de livros. Consolado pelos amigos que havia abandonado, Rubião reconhece que a leitura dos livros representa uma grande riqueza. Então transforma sua casa numa biblioteca aberta a toda comunidade.

O ritmo e a sonoridade que aparecem no título do livro - *Morreu Tio Eurico! Rubião ficou rico!* – se estendem à narrativa:

Num passo bem miudinho, com aquele andar devagarinho de quem já está velhinho, veio chegando João Cafieiro – o carteiro.

Rubião, sempre cheio de atenção, correu para ajudar o amigo carregar a sacola que ele trazia na mão.

Dessa nossa história participam:

Vovô Antônio Gatônio

Vovó Catita Gatita

Julinho Gatinho o netinho

Liloca Gatoca a copeira-arrumadeira-cozinheira

João Cafieiro o carteiro

No final, o ritmo se evidencia mais no texto:

E dia após dia, Rubião percebia

Que os ensinamentos que aprendia,

As aventuras que vivia,
As descobertas que fazia,
Cada vez mais o enriqueciam.

E ele se sentia um homem rico.

MUITO OBRIGADO, TIO EURICO!

O texto tem como finalidade a valorização da leitura como atividade enriquecedora do ser humano e das suas relações sociais, relativizando a importância do dinheiro, daí o livro ter sido premiado.

O diálogo após a leitura feita pelas crianças com a professora estagiária é tenso:

Prof.: Rubião estava certo de abandonar a todos por ter ficado rico?

Crianças: Não!!!!!!

Prof.: Dinheiro não é tudo!

Cr.: Mas como ele ia dar dinheiro pra quem nem conhecia, um monte de estranho?

Prof.: Se eu ganhasse na Mega Sena eu ajudaria muita gente. Nós não precisamos de tanto dinheiro.

Crianças: Precisamos sim!!!!!!!!!!!!!!

Cr.: Eu não daria, minha mãe precisa de tanta coisa!

Cr.: Um quarto do dinheiro eu distribuiria para os pobres, um quarto para meus amigos e a família, e a metade eu ficaria com tudo.

Cr.: Se a gente for na porta de um empresário, ele não vai dar dinheiro pra gente.

Cr.: Eu compraria um kit de mergulho, compraria uma Ferrari, que é o carro mais caro!

Cr.: Eu não daria para pobres, porque tem gente que pede para beber.

Cr.: Ia comprar um avião, ia para os Estados Unidos e um tanto de roupa.

Cr.: Ia ajudar minha família e depois ajudar uma creche.

Cr.: Eu iria comprar uma casa em Paris, um Mustang e o que sobrasse eu dava para os pobres.

As falas das crianças podem ser, nesse caso, desvendadoras das limitações da produção de uma literatura para a infância que se utiliza, ainda que com ótimas intenções, de um saber normativo que pretende se impor e sobrepor às vivências que a criança tem experimentado. A literatura, nesse processo, restringe a criança “à condição de mera receptora, ignorando a sua capacidade

de produzir sentidos outros, diversos daqueles que lhe são prescritos” (MOREIRA, 1997, p.88).

Já a literatura de boa qualidade, confrontando o leitor com a realidade, desestabiliza-o na medida em que o obriga a reformular suas expectativas e a reinterpretar leituras anteriores e o texto presente. No caso do livro oferecido aos alunos, sua leitura não os ajuda a enxergar - para ultrapassar - a situação alienante que o dinheiro nos impõe; ao contrário, reafirma para eles as experiências que têm na sociedade em que vivem e que Marx, em seus *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* (2002, p. 168-169) aponta como conseqüência para a visão que o homem passa a ter de si mesmo:

O que para mim existe por meio do **dinheiro**, aquilo que eu posso pagar, ou seja, o que o dinheiro pode comprar, sou **eu**, o próprio possuidor do dinheiro. O poder do dinheiro é o meu próprio poder. As propriedades do dinheiro são as minhas - do possuidor - próprias propriedades e faculdades. Aquilo que eu sou e posso não é, pois, de modo algum determinado pela minha própria individualidade. Sou **feio**, mas posso comprar para mim a **mais bela mulher**. **Conseqüentemente**, não sou **feio**, porque o efeito da **fealdade**, o seu poder de repulsa, é anulado pelo dinheiro.

A professora, parecendo não ter argumentos, limita-se a perguntar:

Prof: Então, o que acharam da história?

Uma menina que ainda não tinha falado deu sua opinião:

Cr.: Não gostei da história. Primeiro: ele não ganhou dinheiro e segundo, eu não gostaria de herdar livros, mas o dinheiro. Com o dinheiro eu posso comprar livros. Com os livros, eu não consigo muito dinheiro.

Ao contrário dos outros, que ficaram imaginando o que fariam com muito dinheiro, a menina mostra em sua fala a tentativa de uma explicação sensata (?) que relativiza o sentido moralizante que a história apresenta. A aluna leva em conta o livro enquanto mercadoria, de menor valor ainda mais quando é revendido. Não considera as oportunidades que a leitura oferece para a formação profissional, ou seja, os ganhos materiais que o estudo pode proporcionar. Há aí uma coerência: podendo-se optar entre muito dinheiro e muito livro, por que não escolher o primeiro, se com ele adquire-se com tranqüilidade o segundo?

Mais uma vez cito Marx (2002, p. 169):

Se o **dinheiro** é o vínculo que me liga à vida **humana**, que liga a sociedade a mim, que me une à natureza e ao homem, não será ele o laço de todos os laços? Não poderá ele soltar e unir todos os vínculos? Não será ele, portanto, o **meio** universal **de** separação? Constitui o verdadeiro meio de separação e **união**, a força galvano-química da sociedade.

A compreensão de que com dinheiro obtém-se o prazer da leitura (e todos os prazeres) desconstrói a intenção educativa da história. O livro é desautorizado pelas crianças, na medida em que suas experiências de vida negam não a importância da leitura, mas a intenção da autora da história.

É preciso levar em conta também que o livro foi publicado em 1988, quando as condições econômicas eram diferentes das que se vive em 2004. Reconhecemos com Lipovetsky (1989) uma maior indução ao consumo que, nos últimos anos, tem levado à intensificação do individualismo que já se desenvolvia nas sociedades capitalistas. Repentina e descontroladamente, “novos” valores e modos de viver tomaram como referência a posse dos objetos, do conforto e do lazer de massa.

À tese de Konder (2000), de que o ideal de homem burguês é o indivíduo autônomo, empreendedor e competitivo, ousa acrescentar - e hedonista. Empreendedorismo e hedonismo, valores antinômicos, convergem na medida em que a legitimidade do prazer depende da posse material para a plena satisfação *íntima*.

As características de uma sociedade dual têm se aprofundado a cada dia, daí uma história como a de Lílian Sypriano, “Morreu Tio Eurico! Rubião ficou rico!”, ser considerada pelas crianças como ingênua e absurda.

Não há dúvida de que a aula de literatura constituiu-se em exercício de capacidades críticas na leitura literária. Os alunos, enquanto leitores, não traduziram apenas as idéias da autora do livro. Eles estabeleceram relações entre a história ali contada e o seu modo de sentir o mundo, configurando a leitura como experiência cultural (KRAMER, 2000).

A professora se calou diante da explicação da menina, passando a outra atividade:

Complete os dados que estão faltando e forme uma frase jornalística:

- a) Quem? Tio Eurico.
- b) O que?
- c) Quando?
- d) Onde?

O que este exercício escolar pretende? Parte-se de um texto considerado literário, que até premiado foi, para se formar (criar) uma frase jornalística, sendo que os alunos foram informados de que a notícia ou reportagem é verdadeira e a narrativa literária distancia-se do real. Não está sendo solicitado que inventem

uma frase jornalística? O que está sendo ensinado, afinal? Seria então a expressão de uma inadequada escolarização não somente da literatura, mas também do texto jornalístico?

E as crianças criaram frases como estas:

Na Cidade dos Mortos, perto da favela, foi bombardeado Tio Eurico pelo seu único sobrinho, Fernandinho Beira-Mar.

Tio Eurico foi assassinado domingo passado na Rocinha.

Tio Eurico morreu ontem em sua mansão em Nova Iorque.

A escrita das crianças é reveladora de que o jornal, para elas, é um veículo em que as letras são utilizadas para proclamar as desgraças da vida.

Na aula seguinte é que compreendi por que o livro foi oferecido aos alunos para leitura. A professora, que havia faltado no dia anterior e foi substituída pela estagiária, retorna ao livro. E então pergunta aos alunos:

Prof.: Quem se lembra da manchete que aparece na história?

A professora estava se referindo ao encerramento do texto que, na última folha do livro, mostra que a história de Rubião, de tão relevante que era, foi publicada no jornal em edição extra:



Carla pede a um menino que leia a manchete. Após a leitura em voz alta feita pelo aluno, a professora não comparou o jornal convencional à recriação feita dele no texto literário. Não se discutiu a (im) possibilidade de uma linguagem talvez próxima do cordel aparecer na primeira página de um jornal, ou do jornal considerar a experiência de um homem com a leitura como sendo digna de uma primeira página. O que a professora faz é dizer às crianças: *Agora peguem o caderno de Português. Para que?*

Escreva uma frase jornalística, juntando os elementos de cada item na seqüência que você julgar adequada:

- a) **Quem?** Uma forte chuva
O que? Caiu
Quando? Durante a noite – por cinco horas
Onde? Em Cuiabá (MT)

As crianças, provavelmente enfastiadas com o treinamento diário ou porque viram nas matérias sobre Harry Potter e no livro de Lílian Sypriano outras formas de usar a linguagem no texto jornalístico, perguntam se podem criar outra coisa ou substituir algum elemento – uma cidade da preferência delas, por exemplo – e a professora não permite.

Então, em determinado dia, o poema compareceu naquela sala de aula.

Num primeiro momento, a professora distribuiu para algumas crianças da turma uma ficha colorida e explica que farão uma brincadeira. Cada criança que recebeu uma ficha é chamada à frente para ler em voz alta o que está escrito nela e pregá-la no quadro. A colocação das fichas no quadro de giz resultou assim:

Só que

Como se brinca

Vamos brincar de poesia?

bola, papagaio, pião

com bola, papagaio, pião

que é sempre um novo dia

de tanto brincar

como cada dia

quanto mais se brinca

é brincar com palavras

Poesia

Convite

Como a água do rio

com elas

mais novas ficam

se gastam

que é água sempre nova

As palavras não

As crianças se organizam em grupos e cada grupo recebe um conjunto de fichas coloridas, como o que foi colado no quadro, sem saber que se trata do poema *Convite*, de José Paulo Paes. São convidadas pela professora para fazerem um poema: *Vamos brincar de poesia?* - diz ela.

O jogo de quebra-cabeça começa com as crianças totalmente envolvidas, ajuntando carteiras para as fichas caberem ou utilizando o chão. Percorrendo os grupos, vi numa montagem um equívoco:

*Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.*

*Só que
As palavras não:
se gastam.
de tanto brincar.*

Interpelei os meninos sobre a pontuação: *Vocês estão afirmando que as palavras se gastam.* Um deles responde: *Na hora de escrever no caderno eu tiro os dois pontos e vai ficar “As palavras não se gastam”. Poesia não é brincar com as palavras?*

Completada a tarefa, cada grupo apresenta o poema montado. Após a apresentação, a professora toma a palavra para fazer uma avaliação da atividade:

Prof.: Quero dar os parabéns à turma, que cumpriu o objetivo. Todos os grupos receberam os mesmos versos para formar uma poesia. E cada grupo combinou de forma diferente; só dois fizeram muito semelhante, mas todos fizeram uma combinação interessante. Nós fizemos um convite. Por que é feito poesia? Será que se pode misturar palavras quaisquer, colocar em versos e estrofes e aí já vira uma poesia?

Guilherme: Não, fica sem sentido.

Prof.: Quando se diz que na poesia a gente brinca com as palavras, que poesia é brincar com palavras, na verdade essas palavras são escolhidas, senão fica sem sentido. Num dicionário, uma palavra tem vários sentidos. O poeta não usa qualquer palavra. Ele precisa fazer a gente entender o que ele vai dizer. A poesia faz a gente sentir as coisas: alegria, tristeza, uma emoção forte. Quando eu combino as palavras para fazer poesia, eu preciso escolher as palavras que correspondam ao que eu quero sentir. O objetivo da poesia é fazer aparecer nossos sentimentos.

Carla expressa a concepção que tem de poesia, como linguagem específica que se diferencia da linguagem em seu uso comum, entretanto precisa ser entendida pelo leitor. O poeta escolhe as palavras da própria língua, fazendo uso delas esteticamente. Se em relação às características do texto

jornalístico e à narrativa literária a professora mais confundiu do que esclareceu aos alunos, o mesmo não ocorre com o gênero poético, o qual ela explica sensível e coerentemente.

A professora então distribui o livro de José Paulo Paes – *Poemas para brincar* – no seu suporte original. O livro é grande, bonito, atraente. Cada aluno recebe um exemplar. A professora vai dizendo que o livro tem poemas divertidos e que o primeiro poema é *Convite*, que tem os versos que eles receberam.

Curiosas, as crianças abrem no poema *Convite* e comparam com o arranjo dos versos que fizeram. Um menino, após ler, diz: *A nossa ficou mais criativa!* A professora pede que copiem no caderno o poema e façam um desenho. *Oba!!!!!!!* – foi a resposta delas, que adoram desenhar e se inspiraram nas ilustrações do livro referentes a *Convite*: bola, papagaio, pião.

As crianças, depois de copiarem o poema e desenhar sobre ele, começam a ler o livro. Riem muito. Não se contêm e levantam da carteira para mostrar ao colega, lêem juntos, baixinho. Aqui também os poemas fazem com que os corpos dos alunos se movimentem, rompendo com a ordem estabelecida nas aulas – as crianças assentadas nas carteiras enfileiradas.

A alegria toma conta da sala de aula, com os meninos e as meninas lendo em voz alta, prazerosamente, anotando o de que mais gostaram, principalmente os poemas engraçados:

RESPOSTA

- **Vá plantar batata.**
- **Depois você descasca?**

- **Vá lamber sabão.**
 - **Pois não. Mas me empresta a sua língua que a minha já está limpa.**

- **Vá ver se eu estou na esquina.**
- **Fui e nada vi: o bobo estava aqui.**

- **Vá caçar sapo.**
 - **Cacei, aqui está: mande logo pro papo.**

CEMITÉRIO

1.
Aqui jaz um leão
Chamado Augusto.
Deu um urro tão forte,
Mas um urro tão forte,
Que morreu de susto.
 (...)

A produção oral e popular é fecundada pela letra nos poemas. A partir de frases populares que ficaram consagradas para constranger pessoas inconvenientes, o poeta José Paulo Paes cria respostas para que aqueles que são considerados chatos resgatem sua dignidade. As crianças, para quem as frases já devem ter sido ditas, encantam-se com as respostas inventadas. O cemitério, lugar normalmente desagradável, torna-se, poética e irreverentemente, local onde estão pessoas ou bichos que tiveram morte absurda, engraçada. A morte, neste caso, torna-se motivo de riso.

A poesia de José Paulo Paes traz para a sala de aula o riso, marca do homem, riso festivo que relativiza toda superioridade (BAKHTIN, 1996), através dos elementos ambivalentes do carnaval que os poemas contêm, como, por exemplo: o sério-cômico, a coroação-destronamento, o livre contato familiar entre os homens, o sublime e o grotesco, a alegre relatividade que impede que o pensamento se imobilize na seriedade unilateral. A lógica carnavalesca é a do mundo às avessas (BAKHTIN, 2002). Através da linguagem carnavalesca, expressa na paródia, muitas “camadas” da vida podem ser apreendidas, conscientizadas e expressas.

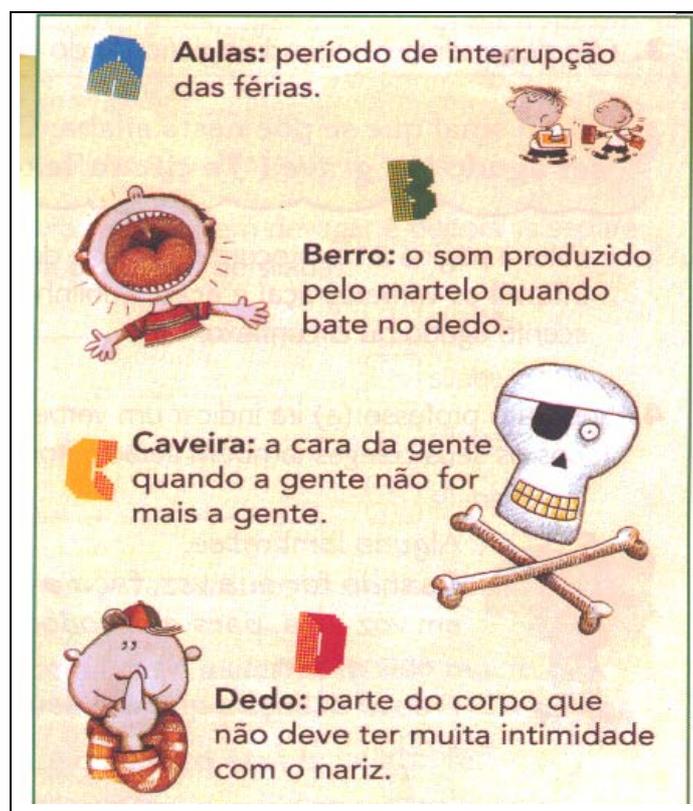
A paródia é um elemento inseparável dos gêneros carnavalizados. Trata-se da criação do *duplo destronante* do mesmo mundo às avessas.

A palavra *paródia*, etimologicamente, significa um canto paralelo (parade), ou seja, trata-se de um discurso duplamente orientado que leva em conta o discurso do outro, o segundo contexto. Ao falar a linguagem do outro, o autor permite que ela se instale em seu próprio discurso, ao mesmo tempo, reveste essa linguagem de uma orientação diametralmente oposta à do outro. “A segunda voz, uma vez instalada no discurso do outro, entra em hostilidade com o seu agente primitivo e o obriga a servir a fins diametralmente opostos. O discurso se converte em palco de luta entre duas vozes” (BAKHTIN, 2002, p. 194).

As duas vozes, sendo hostis, não se fundem, contudo entram em contradição ou contrariedade, por meio do emprego irônico e todo emprego ambíguo do discurso do outro.

As palavras do outro, revestidas de um novo acento (ou valor), tornam-se bivocais pela nova compreensão e avaliação que recebem. Instaure-se assim uma relação dialógica com as palavras do outro. Ao mesmo tempo em que se opera uma subversão da autoridade da palavra do outro, imprime-se autoridade a novos dizeres. É possível revolver camadas da vida social, desfazendo-se supostas verdades e raciocínios, dessacralizar valores instituídos e desvelar uma outra face do mundo.

E as crianças ficam muito satisfeitas de apresentarem os poemas em voz alta, podendo dizer dentro da própria escola que férias é um período muito mais prazeroso do que o tempo de aula, apropriando-se da voz do poeta para relativizar o caráter normativo de verbetes. A ordem alfabética é mantida pelo poeta, tal como nos dicionários, mas as definições se aproximam da vida cotidiana, primando pela concisão e expressividade da linguagem:



O dicionário é re-significado pelo poeta, que transgride normas de comportamentos sociais desejáveis sob a forma de poema, sugerindo às crianças o arbitrário da significação. O próprio poeta diz que “esta forma de

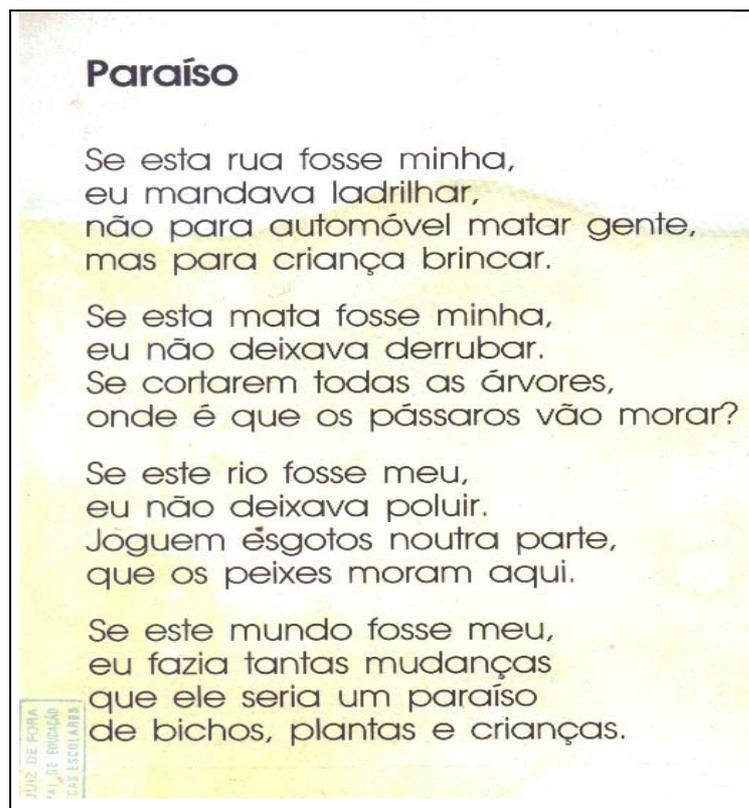
dizer as coisas ao contrário do que são na realidade cria efeitos de surpresa e de extravagância com que se diverte a imaginação infantil” (PAES, 1996, p.20). Por isso, dá às crianças o gosto de rir.

A maioria decorou o poema que iria apresentar. Um menino chegou a memorizar o livro inteiro. Duas meninas que já haviam se apresentado, quiseram falar outro poema.

Interessante foi observar que, após as apresentações dos poemas pelos grupos, a professora entendeu que estava encerrada a atividade, só que as crianças quiseram repeti-la, apresentando novamente, tamanha era a alegria. Repetição, nesse caso, diferente de exercícios de escrita repetitivos e sim como prazer de brincar de novo, recriando no caso a experiência da brincadeira com as palavras – o “fazer sempre de novo” (BENJAMIN, 1994, p. 253).

Se para Bakhtin (TEZZA, 2003) a tarefa da poesia de seu tempo era a centralização cultural, nacional e política do mundo verbo-ideológico nos níveis sócio-ideológicos oficiais mais altos, na sala de aula a poesia vai se identificar com os níveis mais baixos. Como nos palcos das feiras e espetáculos bufões em que a literatura das fábulas, canções, provérbios e anedotas ridicularizavam as linguagens dos poetas, estudiosos, monges, cavaleiros e outros, desconstruindo ou relativizando a literatura tida como autêntica e incontestável, na sala de aula o poema vai sendo utilizado para transgredir o ambiente formal.

Também o poeta se inspira na cantiga popular *Se esta rua, se esta rua fosse minha, eu mandava eu mandava ladrilhar, com pedrinhas, com pedrinhas de brilhante, para o meu, para o meu amor passar*. Num tempo em que as crianças já não podem brincar de roda nas ruas da perigosa cidade, Paes retoma a cantiga para manifestar a insatisfação com as conseqüências trazidas pelo progresso:



As experiências significativas vividas nesta sala de aula pelas crianças em interação com poemas remetem às considerações de Soares (2003, p. 106)), ao comparar os eventos e as práticas de letramento que ocorrem na vida cotidiana e na escola.

Ao fazer uma distinção entre um letramento escolar e um letramento social para compreender até que ponto a escola é responsável pela consolidação de um indivíduo letrado, considera dois elementos fundamentais: os eventos e as práticas de letramento. Ela assim os define:

Por **eventos de letramento** designam-se as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação (Heath, 1982, p. 93), seja uma interação face a face, em que pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita (por exemplo: discutir uma notícia do jornal com alguém, construir um texto com a colaboração de alguém), seja uma interação à distância, autor-leitor ou leitor-autor (por exemplo: escrever uma carta, ler um anúncio, um livro).

Por **práticas de letramento** designam-se tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação (Street, 1992, p. 2).

(SOARES, 2003, p. 105)

A distinção entre os dois conceitos é apenas metodológica, porque ambos se associam ao fazerem parte da mesma realidade. O primeiro, dissociado das práticas de letramento, fica somente no nível da descrição, embora seja ponto de

partida para identificar as características de uma situação em que a linguagem escrita está envolvida. No entanto são as práticas de letramento que revelam, num determinado evento, os sentidos e significados que derivam de concepções e convenções de natureza cultural e social. A autora compara as diferenças existentes entre as relações com a escrita na escola e na vida cotidiana:

Na vida cotidiana, uma narrativa, um poema aparecem em um livro que atrai pela capa, pelo autor, pela recomendação de alguém; folheia-se o livro, examina-se o sumário, a orelha, a quarta página, escolhe-se um trecho, um poema, começa-se a ler, abandona-se a leitura, por desinteresse ou por falta de tempo, continua-se depois ou não; **na escola**, a narrativa ou o poema estão na página do manual didático ou reproduzidos numa folha solta, desligados do seu portador original, não há escolha, devem ser lidos e relidos, haja ou não interesse nisso, questões de compreensão, de interpretação são propostas – é preciso determinar a estrutura da narrativa, o ponto de vista do narrador, caracterizar personagens, ou identificar estrofes, versos, rimas do poema, interpretar metáforas.

(SOARES, 2003, p. 106)

Na sala de aula de Carla, as atividades propostas com os poemas parecem se aproximar muito mais das práticas de leitura que acontecem na vida cotidiana: o suporte utilizado pela professora é o próprio livro; permite-se às crianças folheá-lo, ler livremente os poemas e escolher os que mais apreciaram, não se solicita a elas a realização de exercícios gramaticais ou de reconhecimento de estrofes e rimas. Mais ainda: talvez a experiência vivida com os poemas na sala de aula de Carla tenha sido muito mais intensa do que se ocorresse na vida cotidiana - sem os livros, sem a interação com os colegas. Entendemos que, nesse caso, a escola cumpriu o papel que lhe cabe: de formar leitores – que sentem fascínio pelo livro, que atribuem sentidos aos textos, que comparam, que escolhem os poemas de que mais gostam, que se surpreendem com a linguagem.

No dia seguinte, no início da aula, as crianças dizem à professora que uma das meninas da sala tem um caderno de poesia, sugerindo que a professora conheça o caderno e conheça, como eles, o que está escrito. O caderno da menina é encapado com folha de papel cetim amarelo, decorado com gravuras de príncipes e princesas e com versos escritos, o que não me foi possível ler no momento. A professora diz às crianças que depois permitirá que ela faça a leitura, para decepção deles. Carla desconhece também que a mesma aluna, a mais velha e maior da turma, faz circular durante a aula um caderno de Questionário que já existia no meu tempo de criança e que, para minha surpresa, persiste até hoje com as mesmas características, podendo ser considerada uma criação da cultura popular. Em cada folha do caderno há uma

pergunta a ser respondida pelos colegas: *Qual é o seu nome? Quantos anos você tem? Você gosta de alguém? Deixe uma mensagem para mim.* Tanto os meninos quanto as meninas respondem às perguntas antes de a professora chegar, ou escondido dela quando terminam as atividades feitas na aula.

A professora avisa que trabalharão, naquele dia, com dois poemas de Cecília Meireles.

Os títulos dos poemas são escritos no quadro: *Sonhos da Menina* e *O Sonho e a Fronha*. Antes da leitura, a professora inicia uma conversa:

Prof.: No que a gente pensa quando falamos em sonhos da menina?

Cr.: No sonho de ser bailarina, que é um poema que eu já li.

Cr.: No sonho de viajar, de arrumar emprego.

Cr.: De ser dono de uma empresa, a Lambertine [nome de empresa da novela da Rede Globo].

Cr.: Ganhar dinheiro suficiente para nunca ter que trabalhar.

Cr.: De ser biólogo.

Cr.: De ser desenhista e engenheiro de carro.

Cr.: Ser pediatra.

Cr.: Ser nadadora e ser muito rica.

Prof. Eu perguntei sobre o sonho da menina e vocês falaram, mas falaram sobre o próprio sonho de vocês. Agora o que vocês acham do outro: O Sonho e a Fronha?

Cr.: Que ela se cobria com a fronha.

Prof.: A fronha não cobre o travesseiro?

Cr.: Ela sonha com a fronha.

Cr.: A fronha faz ela sonhar.

Cr.: Sonha com o tema que está na estampa da fronha.

Cr.: Ela é muito triste e sonha conversando com a fronha.

Mais uma vez aparece como valor o dinheiro, a riqueza mostrada nas telenovelas, a aquisição de bens de consumo, como também a vontade de exercer uma profissão de prestígio.

O livro *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles é distribuído para cada um. Pede-se aos alunos que procurem no livro os dois poemas e os leiam silenciosamente.



SONHOS DA MENINA

*A flor com que a menina sonha
está no sonho?
ou na fronha?*

*Sonho
risonho:*

*O vento sozinho
no seu carrinho.*

*De que tamanho
seria o rebanho?*

*A vizinha
apanha
a sombrinha
de teia de aranha...*

*Na lua há um ninho
de passarinho.*

*A lua com que a menina sonha
é o linho do sonho
ou a lua da fronha?*



O SONHO E A FRONHA

*Sonho risonho
na fronha de linho.
Na fronha de linho,
a flor sem espinho.*

*Apanho a lenha
para o vizinho.*

*E encontro o ninho
de passarinho.*

*De que tamanho
seria o rebanho?*

*Não há quem venha
pela montanha
com a minha sombrinha
de teia de aranha?*

*Sonho o meu sonho.
A flor sem espinho
também sonha
na fronha.*

Na fronha de linho.

Os dois poemas abordam o mesmo tema, tendo, inclusive, uma estrofe (*De que tamanho/seria o rebanho?*) absolutamente igual nas duas versões. Que versão teria sido escrita primeiro? *Sonhos da menina* é o que aparece na primeira edição da obra, publicada pela Giroflê em 1964, quando Cecília Meireles ainda era viva. Após sua morte, apareceram poemas inéditos nas novas edições, entre os quais ***O Sonho e a Fronha***.

O primeiro poema é construído na 3ª. pessoa: a poeta apresenta-nos a menina e seus sonhos; no segundo é a própria menina que nos descreve seus

sonhos – os versos estão na 1ª. pessoa. No primeiro, os versos interrogativos revelam a dúvida do adulto sobre até que ponto se pode confundir realidade e fantasia, imaginação, sonho; o adulto tenta desvendar um mundo que lhe parece inacessível.

No segundo, é a voz da criança que não titubeia diante da dúvida de que sonho e realidade formam uma unidade. Além do mais, a própria criança conta o seu sonho no momento mesmo em que ele acontece, o que pareceria absurdo, mas que ela mostra que é verossímil – sonho calcado na realidade; impossível separá-los. A criança recria a realidade – da fronha de linho com estampa de flor derivam outras imagens, todas baseadas na realidade. Da parte do adulto, os versos iniciais são marcados com ponto de interrogação e os últimos terminam com a mesma pontuação, mostrando que a dúvida persiste ainda mais forte no final.

Que atividades são solicitadas às crianças pela professora após a leitura silenciosa dos poemas?

Cada uma recebe um número de 1 a 7 que se repetem, pois na sala há 30 alunos. A professora avisa que farão a leitura do primeiro poema em voz alta: o título será lido por todos e, a seguir, cada estrofe por aqueles que tiverem o número correspondente a ela. Após a leitura, a conversa é iniciada pela professora:

Prof.: Sobre o que fala este poema?

Cr.: Sonhos de uma menina...

Cr.: com uma flor...

Cr.: sem espinho...

Cr.: com o rebanho...

A professora instiga os alunos para irem além da superfície do texto:

Prof.: E o que a fronha está fazendo no poema?

Cr.: Tem a flor.

Prof.: Pode ser que a menina esteja sonhando com a flor ou tem uma flor na fronha. Aí tem interrogações. O poema não responde. Vamos ler o segundo.

O mesmo procedimento é feito para a leitura do segundo poema.

Prof.: O que esse poema está indicando? O que vocês pensaram, sentiram ao ler o poema?

Cr.: Que ela está sonhando que vai buscar lenha e encontra um ninho.

Cr.: Ela sonha com a sombrinha mas que é uma teia de aranha.

Prof.: O que é linho?

Guilherme: É um tecido.

Nesse momento o diálogo passa a acontecer somente entre a professora e o menino que, aliás, é o que tinha dito que poderia modificar a pontuação do poema de José Paulo Paes, porque poesia é brincar com as palavras e que depois disse que a versão de seu grupo tinha ficado melhor do que a original do poeta.

Prof.: O que é que o linho está fazendo aí?

Guilherme: [gaguejando e mexendo as mãos para tentar explicar]: O tecido tem fios. É a fronha. Aí ela compara com a teia do sonho que também tem fios. O que tem na fronha serve pra sonhar.

Prof.: Isto! A menina está tecendo seu sonho, como o tecido da fronha é tecido. E a flor que existe na fronha aparece no sonho da menina. Flor na fronha, flor no sonho. É tudo tecido, feito pela gente. Bem, foi muito difícil estes dois poemas pra vocês. Vamos ler outro pra relaxar.

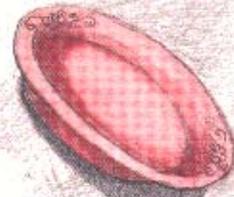
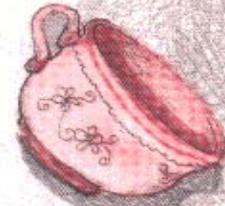
Foi um momento de suspense para todos, atentos ao diálogo entre a professora e o menino que, juntos, leram e deixaram-se ler pelo poema.

*É feita a leitura de *Uma palmada bem dada*:*



UMA PALMADA BEM DADA

*É a menina manhosa
que não gosta da rosa,
que não quer a borboleta
porque é amarela e preta,
que não quer maçã nem pêra
porque tem gosto de cera,
que não toma leite
porque lhe parece azeite,
que mingau não toma
porque é mesmo goma,
que não almoça nem janta
porque cansa a garganta,
que tem medo do gato
e também do rato,
e também do cão
e também do ladrão,
que não calça meia
porque dentro tem areia,*





*que não toma banho frio
porque sente arrepio,*

*que não quer banho quente
porque calor sente,*

*que a unha não corta
porque sempre fica torta,*

*que não escova os dentes
porque ficam dormentes,*

*que não quer dormir cedo
porque sente imenso medo;*

*que também tarde não dorme
porque sente um medo enorme,*

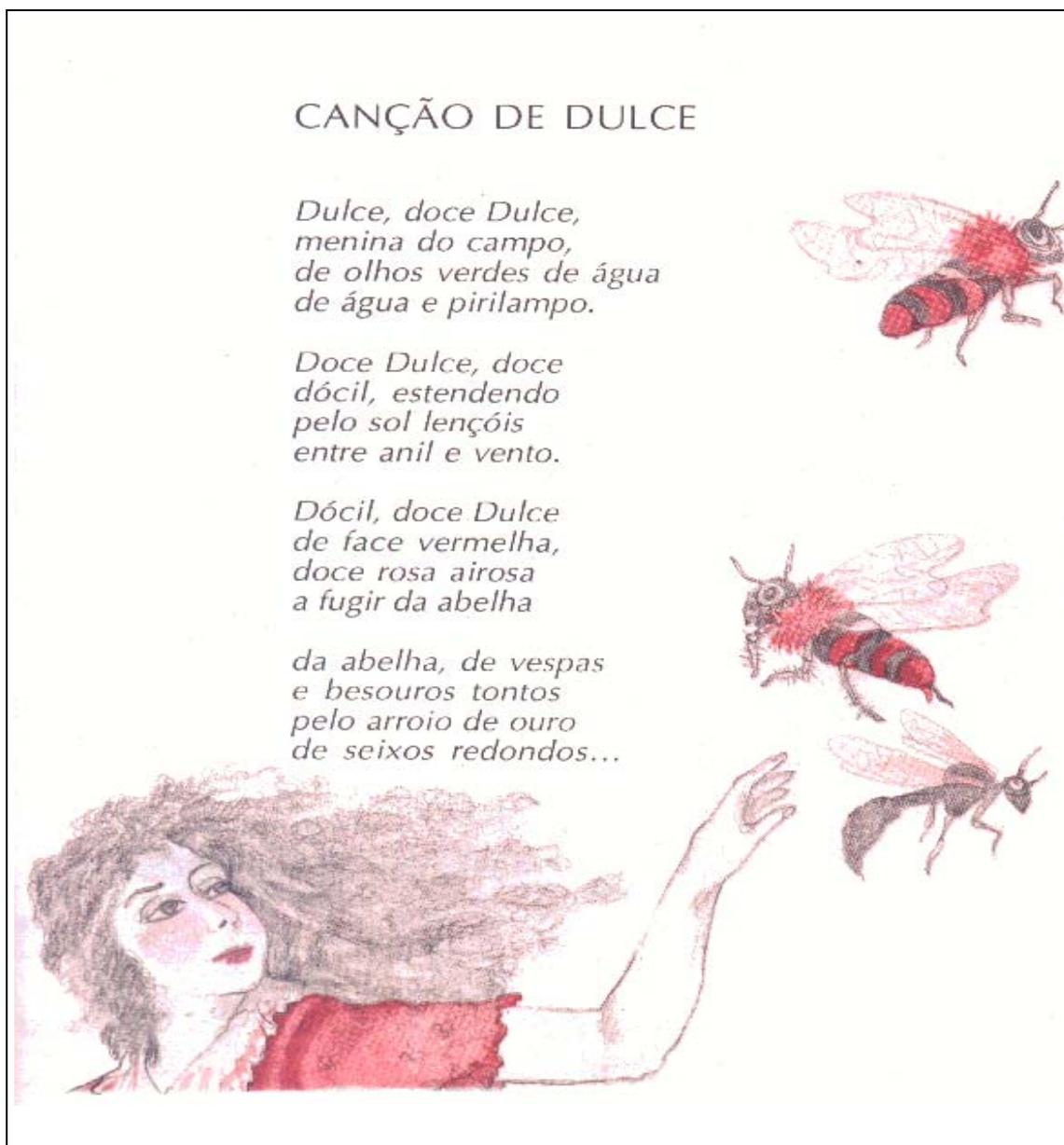
*que não quer festa nem beijo,
nem doce nem queijo...*

*Ó menina levada,
quer uma palmada?*

*Uma palmada bem dada
para quem não quer nada!*



As crianças aplaudem e comentam que conhecem meninas como a do poema – chatas, que nunca estão satisfeitas com nada. Aproveitando a empolgação delas, a professora lê *Canção de Dulce*:



O menino do diálogo anterior diz, assustado:

Guilherme: Chega, Professora, esse é muito difícil, a gente não entende nada.

A professora, percebendo que poderia romper o gosto das crianças por poemas, propõe imediatamente outra atividade:

Prof.: Cada um vai imaginar uma palavra que tenha a ver com sonho e vai escrevê-la no caderno.

Após, pediu que cada uma escrevesse a palavra que escolheu no quadro. Nele apareceram as palavras:

FORÇA AÉREA – CRIAÇÃO – IMAGINAÇÃO – ASSALTO – AVIÃO – SUSTO – AÇÃO – TERROR – INCENTIVANDO – AMOR – SUCESSO – PRIMAVERA – ELISA – PESADELO – NADADORA – PROMOTORA – ATRIZ – FLOR – ALGODÃO – ALEGRIA – VETERINÁRIA – ESTILISTA – SOFRIMENTO – PAIXÃO – TRAGÉDIA – FANTASIA – VONTADE – TRAVESSEIRO

A leitura dos poemas de Cecília Meireles e o modo como a professora conduziu a construção dos sentidos parecem desviar o significado da palavra *sonho* enquanto desejo de consumo para conteúdos dos nossos sonhos, ainda que prevaleça também a idéia de algo a ser realizado. Elisa é o nome de uma das meninas da sala, que foi escrito no quadro por um aluno que havia escolhido a palavra “amor” e ficou decepcionado porque outro a escreveu. Substituiu-a pela palavra “Elisa” porque gosta dela. O fato causou tumulto, com a menina pedindo para retirar seu nome do quadro e o menino negando-se, declarando-se apaixonado por ela. A professora, imediatamente, acalmou os ânimos exaltados.

A professora propõe que a turma leia todas as palavras em tom de voz mais baixo. Em seguida, usando a régua, aponta algumas palavras:

SUCESSO

ATRIZ

PROMOTORA

ESTILISTA

SUCESSO

Percebe-se que seu objetivo é a criação de poemas a partir das palavras escritas no quadro pelas crianças, mostrando a elas a possibilidade da criação poética através de uma linguagem condensada que construa uma imagem ou sentido.

A professora repete o mesmo procedimento, apontando palavras com a régua para formar textos para serem lidos pelas crianças:

PESADELO

ASSALTO

AVIÃO

SUSTO

TERROR

SOFRIMENTO

FANTASIA

AMOR
 ELISA
 INCENTIVANDO
 CRIAÇÃO
 IMAGINAÇÃO
 CRIAÇÃO

Agora as crianças é que são solicitadas a ler com a entoação que julgarem necessária. O resultado é este:

TRAGÉDIA?
 IMAGINAÇÃO...
 ALEGRIA!
 ALEGRIA!
 PAIXÃO!
 IMAGINAÇÃO!
 ALEGRIA!
 PESADELO?
 PESADELO!

ELISA:
 VETERINÁRIA?
 PROMOTORA?
 VETERINÁRIA?
 PROMOTORA?
 AMOR...
 SUCESSO...

A professora nada explica, apenas espera que percebam que um sentido pode ser construído pelo arranjo das poucas palavras que, de forma condensada, em seqüência, formam imagens.

É solicitado, então, às crianças, que tentem escrever um poema a partir das palavras expostas no quadro por elas, lembrando que:

Prof.: O que vocês querem dizer com o poema? O que querem passar? O sentimento de vocês ou de outra pessoa? O outro vai ler e sentir alegria? Ou tristeza? Vocês podem escolher palavras que combinem, depende do que vocês estão querendo passar, às vezes passar uma palavra forte. Vocês devem

lembrar que é diferente escrever o poema do texto narrativo, que conta os fatos. Não precisa ter parágrafo.

Cr: Tem que ter rima?

Prof.: Não, a poesia não tem que ter necessariamente rimas. O Rafael está dizendo que tem que ter sentido. Observem na combinação de palavras a sonoridade.

É dada liberdade às crianças de fazerem em dupla. Algumas preferem, outras não. Ao percorrer a sala e ver o que escreviam, a professora lembrou a uma dupla: *Em “Canção de Dulce” Cecília Meireles não escreveu: Dulce é uma menina doce. Ela mora no campo. Escreveu: Dulce, doce Dulce, menina do campo.*

A atividade absorveu completamente a atenção das crianças. Depois de completado o trabalho de escrita, planejou-se a apresentação oral de seus autores, de pé, à frente da turma. E então... Meninos manifestaram emoção e romantismo, apresentando seu poema com muito orgulho, sem se preocuparem de serem julgados piegas. Foi o caso de Rafael e Guilherme:

A PAIXÃO

Imaginação, amor, criação,
Resultam em uma bela paixão.
Paixão linda e maravilhosa,
amor belo e verdadeiro
Que une dois corações.

Flor que brota em dois corações.
Pétalas lindas que agem
com as mais puras emoções.
Emoções lindas e gloriosas,
lindas e maravilhosas.

Alegria, amor e emoção
Enfim uma bela paixão.

Também Vítor e Eduardo falam de amor e paixão:

PAIXÃO

Para amar é preciso
de amor, paixão e
um pedacinho de você
para poder guardar
no meu coração.

Uma outra abordagem de amor e paixão foi feita por Thaís:

AMOR E PAIXÃO

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.

Das diversas palavras escritas no quadro pelas crianças, *paixão* foi a mais utilizada por elas, mesmo com abordagens diferentes dos textos acima, como no seguinte, quando o menino se preocupou com o ritmo, com o maior uso possível das palavras sugeridas e criou paralelismo. Também seu poema contém sentimentos universais, como o medo:

SONHO RUIM

Vinicius

Era uma vez um pesadelo
com muito terror,
sofrimento e tragédia.

Uma onda de morte
atacava o país;
morria a estilista, a promotora
a nadadora, a veterinária,
a força aérea...

Até a atriz
que nadava na piscina do sucesso
morreu.

Acabava o amor
acabava a flor.

Até eu acordar
e um susto levar
agora sim, tinha paixão
era tudo imaginação
de um sonho ruim.

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!

O texto escrito por Marcus e Lucas, ambos crianças de 9 anos, mostra que a infância é afetada pelo ideal de modelo de homem burguês: a criança vai incorporando do adulto e aprendendo nas relações sociais a tese de que a realização humana depende do *vir a ser* homem *autônomo, competitivo e empreendedor* (KONDER, 2000) e que, contraditoriamente, precisa do outro para viver bem, mas não só: segundo as crianças, um outro que acenda o fogo da paixão!

Marcos, um menino que anteriormente gostava de Elisa e foi por ela ignorado, escreveu:

PESADELO

Sou da Força Aérea
e lá tenho sucesso
mas só tenho medo de
uma coisa... sonhar com a Elisa.

O que temia aconteceu
sonhei com a Elisa
Quase morri do coração
e por isso perdi o sucesso
na Força Aérea.
E até o travesseiro de algodão
joguei no lixo
por causa daquele sustão.

Crianças apaixonadas - característica revelada nos textos! E também simplesmente criança:

ALEGRIA DE CRIANÇA

Adoro criar, dançar
e cantar.

Mas não gosto de nada
que me faça chorar.

Ou criança que, pela escrita de seu texto, retrata a realidade do mundo contemporâneo, com sua violência, como um pesadelo com o qual o ser humano se defronta e dele não escapa:

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?

As crianças escreveram seus poemas num momento posterior à leitura de outros escritos por autores consagrados: José Paulo Paes e Cecília Meireles. 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, na sala de aula de Carla, 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.

E como explicar a escrita dos textos que exaltam “a paixão que resulta do encontro de dois corações”? A menina, dona do caderno de poesia, leu num dos dias de aula, à frente da sala:

Naquela triste despedida
Esqueci de lhe dizer
Você é a minha vida
Sem você não sei viver.

O conhecimento dos versos românticos, contidos nos cadernos de poemas e de questionário da menina, influenciou certamente a concepção de alguns alunos de que o poema é o transbordamento de uma alma para outra, arrebatadas pela própria fantasia, evadidas da realidade (LAJOLO, 2001; FISCHER, 2002), como apresentada no romantismo e que parece durar até hoje.

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-nos 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 na 4^a. série da Escola J parece mostrar que o conceito de escolarização pode ser muito abrangente, e 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 (de Elisa), 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).

5.4.

Escola L: O poema não é gênero menor, professora!

A última sala de aula em que realizei observações foi a de uma oitava série, turno da manhã, composta de trinta e sete alunos, na escola que é uma cooperativa de pais. Foi fundada em 1992 por pais de alunos que, insatisfeitos com a liberação das mensalidades escolares no Governo Collor, organizaram-se em uma cooperativa, recebendo assessoria da Universidade Federal de Juiz de Fora no início de seu funcionamento.

Localizada num bairro da zona leste da cidade, o prédio ocupa uma grande área. Suas mensalidades de valor mais baixo atraem famílias de menor poder aquisitivo, o que também não pode ser considerado regra geral; soube que há exceções.

Segundo a professora, os alunos já haviam sido avisados de minha presença na sala de aula para realizar um trabalho de pesquisa. E assim fui recebida com cordialidade.

A professora de Língua Portuguesa tem 38 anos e é graduada em Letras. Assume, na maior parte das vezes, uma postura séria diante da turma para evitar desorganização. Percebi que a escola, em geral, deixa os alunos mais livres, o que parece explicar a necessidade que a professora tem de um controle mais rigoroso sobre eles.

O livro didático não é utilizado nas aulas, portanto, é a professora quem, na maioria das vezes, escolhe as leituras que os alunos farão. Quando necessário, os alunos usam uma gramática da biblioteca da escola para consulta.

No trabalho da professora há uma supremacia de alguns dos gêneros pertencentes ao domínio discursivo do jornalismo, ficando evidente o apreço que ela tem por textos produzidos para a cultura de massa.

Como produto industrial, o jornal moderno, no que pese todo o trabalho e esforço de grandes equipes para sua circulação e no que concerne ao considerável poder que detém, segundo Lage (2004b, p. 8), “vive menos do que uma borboleta.”

Ser efêmero e prestar serviços são características dos textos da imprensa em suas várias modalidades, características que determinam o padrão de escolha do que interessa ou não divulgar. Por processar informação em escala industrial para fins de consumo imediato, sutileza e complexidade tornam-se defeitos no texto jornalístico (GARCIA, 2005), produto de consumo essencial a partir da modernidade (LAGE, 2004 a).

Não tão essencial quanto o texto jornalístico é, na sala de aula, a literatura, que comparece uma vez em cada bimestre, quando é pedido a cada aluno que leia um livro de sua livre escolha para escrever, por exemplo, uma notícia sobre um suposto lançamento do livro. No pouco espaço que lhe é dado, a literatura é, ainda, atropelada pela linguagem jornalística.

Para o bimestre em questão, alguns alunos comentaram que haviam escolhido os seguintes livros: *Corrente da Vida*, de Walcyr Carrasco; *Conte-me seus sonhos*; de Sidney Sheldon; *O Código da Vinci*, de Dan Brown. Portanto, a professora não opina sobre as obras, parecendo deixar livre o caminho para a interação dos alunos com uma literatura pouco representativa.

Segundo a professora, o poema foi lido no bimestre anterior, quando eu ainda não estava presente. Foi solicitado aos alunos que trouxessem para a sala de aula algum poema que apreciassem e apresentassem à turma. Quando perguntei aos meninos o que apresentaram, disseram que leram poesia, porém já não se lembravam mais; nenhum conseguiu falar sobre o que tinha lido.

Afinal, em que se baseia o trabalho desenvolvido pela Professora Helena nas aulas de Língua Portuguesa da oitava série?

O imaginário construído historicamente sobre “quem é o adolescente” parece influenciar a escolha da professora sobre o que os alunos devem ler.

No dia de minha chegada na sala de aula, percebi que uma reportagem extraída de um jornal e reproduzida em duas folhas havia sido distribuída para a turma na aula anterior e estava sendo retomada para correção das atividades solicitadas pela professora.

A reportagem aborda os avanços tecnológicos que vêm ocorrendo no mercado das drogas. Diz que a maconha e a cocaína, que reinavam absolutas até o presente, perdem *status* diante do novo cardápio acessível às pessoas de classe média e alta, porque agora o mercado tem criado drogas sintéticas, isto é, em forma de comprimidos, muito práticas e discretas para os usuários, como também papezinhos banhados no ácido LSD. Nesse caso, a polícia, coitada, é facilmente driblada.

A reportagem aponta que esse mercado não é novidade, existindo no Brasil há, pelo menos, seis anos. São drogas que foram abandonadas tempos atrás pela medicina, por causarem efeitos colaterais desastrosos. Aditivos musculares, anestésicos veterinários e vasodilatadores são recuperados pelo mercado para fazer a cabeça de muita gente.

O consumidor não encontra dificuldade alguma para obter as mercadorias, que adquirem até mesmo pela Internet, podendo ser compradas com cartão de

crédito, o que no caso legitima o tráfico virtual. O texto também informa com muita clareza e riqueza de detalhes sobre as várias modalidades de *ecstasy*: sementes de maconha natural, gama-hidroxi-butírico e a mais badalada, que é a ketamina, anestésico que era usado em animais de grande porte como cavalos e vacas. Explica também como combinar a maconha com o pó de ketamina que, quando colocados no microondas e inalados, oferecem ao usuário um enorme prazer.

Este é o texto, reproduzido do Jornal Estado de Minas:

ESTADO DE MINAS - DOMINGO, 1º DE JUNHO DE 2003

GRATIS

PÁGINA :

DROGAS HIGH-TECH

PRODUTOS DE LABORATÓRIO CHEGAM COM MAIS FACILIDADE AOS JOVENS, INCLUSIVE VIA INTERNET, E A POLÍCIA NÃO SABE AINDA O QUE ENFRENTA

Alucinação sintética

Os "baratos" já não são mais os mesmos do tempo em que a cocaína e a maconha reinavam absolutas. As drogas que começam a fazer parte do cardápio dos jovens de classes média e alta no Brasil são sintéticas, desafiam a estrutura policial e estão à disposição em boates e festas fechadas com música eletrônica, na internet ou em farmácias e lojas agropecuárias, a preços que variam de R\$ 15 a R\$ 100. Os comprimidos com desenhos ousados do *ecstasy* e os papezinhos psicodélicos banhados no ácido LSD invadem o mercado brasileiro há pelo menos seis anos. E enfrentam agora uma concorrência no mínimo assustadora. Aditivos musculares, anestésicos veterinários e vasodilatadores abandonados pela medicina estão fazendo a cabeça de muita gente, principalmente nas grandes capitais, como Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, Salvador e Curitiba.

"A polícia tem uma dificuldade incrível para identificar e apreender essas drogas. Resta à sociedade se organizar e lutar contra a invasão, que é preocupante em algumas cidades do País", avalia o secretário nacional Antidrogas, general Paulo Roberto Uchôa. Apontadas como "a futura grande ameaça" pela Organização das Nações Unidas (ONU), as drogas sintéticas são fabricadas tanto em laboratórios convencionais quanto em clandestinos, ou na própria cozinha do usuário. O secretário lembra ainda que elas não precisam de grandes instalações nem refinarias. Podem ser guardadas em recipientes de outros medicamentos e não são detectadas pelo faro dos cães treinados pela polícia. Além disso, são drogas comercializadas "entre amigos" e não estão nas ruas, mas em ambientes restritos.

Uma delas é o *poppers*, antigo vasodilatador abandonado nos anos 70 porque os efeitos colaterais, como queda de pressão e desmaio, não compensavam. A outra é o GHB, usado inicialmente como estimulante muscular e sintetizado de uma substância para limpar placas de circuitos elétricos, pode ser encontrado em pó ou líquido. Muitos arriscam chamar o composto (gama-hidroxi-butírico) de *ecstasy* líquido. A mais badalada delas, contudo, é a *ketamina*, também conhecida por *K* ou *super K*. Trata-se de um anestésico usado, principalmente, em animais de grande porte, como cavalos e vacas, há mais de 30 anos.

FÁCEIS DE COMPRAR

Ninguém sabe exatamente como se descobriu efeitos alucinógenos ao inalar ou fumar (com maconha) o pó que sobra da evaporação do remédio, quando colocado no microondas. A sensação, dizem os usuários, é muito parecida como a de uma bebida sem resaca. No entanto, a "viagem" pode não ter volta e há relatos de usuários que ficaram com braços e rostos deformados.

A facilidade é tão grande que, em Belo Horizonte pode-se comprar uma receita para adquirir *ketamina*, apesar de a maioria das farmácias e lojas veterinárias não exigirem a prescrição. O tráfico virtual também se mostra eficiente. Sementes de maconha, *ecstasy* "natural", cogumelos alucinógenos, entre outros produtos, podem ser escolhidos na internet, comprados com cartão de crédito ou transferência bancária e recebidos pelo correio. "A orientação é avançar na repressão à maconha e cocaína agora para, no futuro próximo, não ter trabalho em dobro", explica Getúlio Bezerra, coordenador-geral da Polícia de Repressão a Entorpecentes da Polícia Federal.

Na Europa, o *ecstasy* já é o segundo entorpecente mais consumido pelos jovens. Perde apenas para a maconha. Apesar de alucinógenas e mortais, o prognóstico das drogas sintéticas parece não assustar os usuários brasileiros, que estão descobrindo os medicamentos. "No Brasil, muito se sabe, mas pouco se faz", lamenta José Carlos Galduróz, médico psiquiatra e pesquisador do Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas da Universidade Federal de São Paulo (Cebid/Unifesp), que em 2001 fez o I Levantamento Doméstico sobre o Uso de Drogas Psicotrópicas no Brasil, sob encomenda da Secretaria Nacional Antidrogas (Senad). (CA/FO)

Criado em laboratório em 1914, o *ecstasy* é do grupo das anfetaminas, drogas usadas para diminuir o apetite. Abandonado pela comunidade científica em 1970 por gerar efeitos colaterais, como a depressão, ele ressurgiu com força total para a diversão.

INTERNET

ESTADO DE MINAS - DOMINGO, 12 DE JUNHO DE 2003

GERAIS

DROGAS HIGH-TECH

JOVENS DE CLASSES MÉDIA E ALTA USAM ENTORPECENTES DE LABORATÓRIO EM BUSCA DE SENSACÕES NOVAS OU PARA FUGIR DA REALIDADE SUFOCANTE

Angústia anestesiada

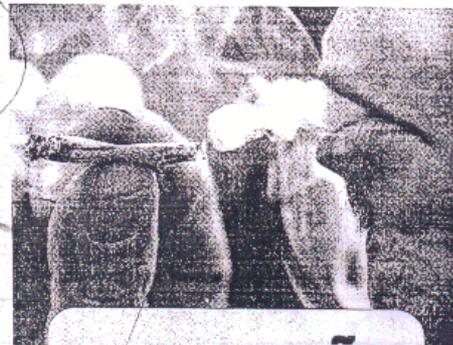
Uma geração nova, de classes média e alta, que quer falar mais, ter atitude desinibida, experimentar novidades, mas que, também, pode estar usando drogas para escapar da solidão, para lidar com a era da enxurrada de informações sem filtros e anestesiá-la angústia existencial. Esse é o perfil básico dos usuários das chamadas drogas sintéticas, as feitas em laboratório. Em várias capitais brasileiras, de Belém a Porto Alegre, o MDMA (metileno dioximetanfetamina) ou *ecstasy*, como é mais conhecido, e também a droga mais comum atualmente, invade as pistas de dança de boates, festas e faz a cabeça dos jovens.

A tendência pelo uso de drogas sintéticas está inserida numa cultura atual de jovens que querem experimentar novas sensações, o que, aliás, sempre teve ligação com as drogas ilícitas: o fascínio por algo proibido que dá prazer e coloca as pessoas em um estágio de poder e satisfação pessoal. Para Aloísio Andrade, psiquiatra e presidente do Conselho Estadual Antidrogas de Minas Gerais, fundamentado pelos relatos de seus pacientes, quando a humanidade passa por crise de valores, como a que vive agora, não só os jovens, mas também as pessoas de maior idade, tomam o uso de procedimentos anestésicos como uma salvação.

"Eles, então, anestesiavam a percepção da angústia existencial que vivem, acentuando o consumo de bens materiais e também de calmantes, estimulantes, álcool, drogas em

geral e consumo de sexo. Só que esses 'alimentos' não matam a fome", alerta. Segundo Andrade, o instantismo da nossa civilização e a abundante informação vinda de todos os meios - da internet, celular, TV a cabo, do contato virtual e dos meios de comunicação em geral - acaba por gerar um superestímulo. "A partir disso, passamos a precisar de estimulantes cada vez mais potentes. Por isso, as drogas sintéticas têm, a cada dia, mais espaço e maior demanda", complementa.

"O *ecstasy*, por exemplo, está presente em locais de diversão. É um dos mais usados por jovens que querem intensificar o prazer", diz Ronaldo Laranjeira, professor de Psiquiatria da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). De acordo com a psicóloga Roseana Ribeiro, do Rio de Janeiro, curiosamente chamado de pílula do amor, o *ecstasy* dificulta o orgasmo. "Ele completa ainda mais a sensação de vazio, aumenta a sensibilidade e dá energia para agüentar horas de festa. Nessas *raves*, a pessoa aproveita para se desligar do mundo. É escapismo puro", explica. A geração do *ecstasy*, segundo ela, é nova, muito envolvida com tecnologia e acostumada com a solidão ou com relações virtuais. (CA/FO)



MIGRAÇÃO

VALORES QUE LEVAM À MUDANÇA

Recentemente, policiais encontraram numa casa em São Paulo **6 mil** pílulas de *ecstasy* que seriam levadas a uma megafesta na cidade. Em Belo Horizonte, há três anos, **19 mil** comprimidos foram apreendidos pela Polícia Federal.

A migração de usuários de maconha e cocaína para as drogas sintéticas é comprovada por Aloísio Andrade, do Conselho Estadual Antidrogas de Minas, com base em relatos de pacientes. Segundo ele, houve uma diminuição da oferta de cocaína de boa qualidade no Estado e a maconha deixa o usuário muito relaxado e reflexivo.

"Numa sociedade em que a performance

PESQUISA

A segunda folha da reportagem atribui a expansão do uso das drogas ao desejo de as pessoas experimentarem novidades, como antídoto para a angústia existencial e para sobreviver melhor à super-estimulação do consumo de bens materiais incentivada pelos meios de comunicação em geral.

Há no texto a afirmação de que o uso de drogas não é comportamento recente e sim tendência da cultura de jovens. Estes, ao consumi-las, adquirem

poder. Atribui-se ao jovem uma vulnerabilidade diante do fascínio exercido pelas drogas.

Parece decorrer dessa teoria a escolha da professora pelo conhecimento da reportagem oferecida aos alunos para leitura. É preciso conscientizá-los! Conscientizá-los de que? De que o uso de drogas pode ser fatal? Ou de que a utilização de drogas ajuda a suportar a vida ou amenizar os problemas, uma vez que a reportagem dedica poucas linhas às conseqüências maléficas das drogas?

Alucinação sintética e Angústia anestesiada em letras garrafais, como outras em tamanho médio – **facilidade aos jovens, em busca de sensações novas e para fugir da realidade sufocante** - são expressões de grande impacto – não são simples ou aleatórias.

Segundo Flausino (2001), tem ficado cada vez mais claro que a feitura de uma matéria jornalística está ligada a uma opção ideológica² e a uma racionalidade mercadológica. A definição do assunto, a apresentação na página, a escolha da manchete são atos de decisão consciente do jornalista, que pode atuar para fazer dos *mass media* legitimadores do *status quo* ou atuar como intelectual engajado. Lembrando que o texto não existe sem o leitor, que atribui os sentidos de acordo com seus sistemas de significação, aceitando ou negando o que ele lhe diz, interrogamos a percepção que os alunos possam ter tido da reportagem.

As atividades solicitadas pela professora enfocaram somente a estrutura do texto dissertativo.

Em outro texto, que é uma “fofoca” publicada na Revista *Isto é*, o jovem leitor fica sabendo de detalhes da vida do bonito atleta David Beckham e da cantora Victoria Addams, componente do grupo já superado Spice Girl’s que encantava há oito anos atrás muitas adolescentes:

² Ideologia, para a autora, consiste na construção de uma particular definição de realidade ligada a um interesse concreto de poder.

Quero meu cabeleireiro!

Um dos bonitões da Copa, o inglês David Beckham também deve ganhar o título de mais vaidoso do Mundial. Na quarta-feira 19, ele mandou seu cabeleireiro Adeo Phelan ir diretamente de Londres para o Japão.

O motivo é simples: o marido da ex- Spice Girl Victoria Addams quis retocar seu penteado estilo moicano antes da partida contra a Seleção Brasileira. "Victoria me ligou e pediu para eu ir à Ásia cortar o cabelo de David", explicou Phelan ao tablóide inglês *The Sun*.

E parece que a moda pegou mesmo. Centenas de jovens japoneses já aderiram ao estilo do inglês.

(ISTO É, *Gente*, 26/06/02)

Textos que se supõem de interesse dos jovens parecem ter o objetivo de seduzir os alunos para a leitura e, ao mesmo tempo, instaurar uma cumplicidade entre a professora e a turma.

O texto extraído da revista é de 2002, portanto, em 2004 o corte do cabelo do "bonitão" já deve ser até outro... Talvez seja este um dos motivos para a evidente indiferença dos alunos após fazerem a leitura.

A banalidade e a finalidade do texto, escrito para consumo de padrão de moda, não são discutidas, como também não se comenta sobre o olhar que se pode ter sobre a notícia como elemento revelador de que a vida cotidiana não é estanque, mas se renova sempre (REZENDE, 1996). As atividades solicitam ao aluno que:

1. Aponte as desinências e as vogais temáticas dos vocábulos a seguir:

bonitões-

inglês-

moicano-

cabelo-

motivo-

2. Indique o processo de formação das seguintes palavras:

vaidoso-

Mundial-

quarta-feira-

cabelereiro-

As cenas das aulas de Língua Portuguesa, trazidas para este trabalho, levam à reflexão de que, tal como a infância, a adolescência é uma construção da história. Atribui-se a essa faixa etária comportamentos, hábitos, sentimentos e problemas específicos, distintos dos que são atribuídos à criança e ao adulto.

Segundo Lajolo (1994), foi próximo aos anos cinqüenta que, no Brasil, passou-se a atribuir à juventude (adolescência) características próprias para se compreender sua identidade. A cultura de massa importada nesse período e a divulgação dos hábitos de consumo trouxeram para o Brasil a noção de juventude.

O jovem passa a ser distinguido da criança não só pelos centímetros a mais de altura e de busto, pelos primeiros fios de barba e pela voz que engrossava, mas também por comportamentos, sentimentos, utopias e rebeldias.

Os Estados Unidos exportaram os primeiros comportamentos a serem copiados, exibindo a juventude sadiamente transviada, nas figuras, por exemplo, de James Dean e Elvis Presley. Também contribuiu para a formação de um imaginário comum sobre o jovem os pressupostos da Psicologia, da Pedagogia e da Biologia. É impossível negar algumas características que lhe são específicas, entretanto o contexto histórico aqui comentado tem sido responsável pela identidade atribuída ao jovem e que passa a ser por ele apropriada. Para Lage (2004 b), o mito da “juventude dos anos 60” tem se perpetuado através da construção de *marketing* de produtos e serviços, que corresponde à montagem cada vez mais sofisticada do sistema de comunicação de massa no Ocidente.

A *aldeia global*, de fato, aproxima localidades distantes através do fluxo de informações, todavia opera em um só sentido. Eis um exemplo citado pelo autor: “se um moço de cidade pequena se identifica com o surfista de Ipanema ou com o motoqueiro de Los Angeles, a recíproca é improvável” (LAGE, 2004 b, p. 50).

Com quem os jovens desta oitava série se identificam? O trabalho com os dois textos realizado pela professora não lhes permite manifestar suas visões de mundo.

Em outro momento, um texto recebido via e-mail pela professora foi impresso e oferecido para leitura aos alunos, por ela ter achado engraçado e criativo.

Também disse que achou interessante a paciência do autor em selecionar todas as palavras para o texto iniciadas com p, o que somente na língua portuguesa é possível, pela vastidão de nosso vocabulário.

A leitura não empolgou muito a turma. Um dos meninos disse: *No final eu já nem sei mais o que eu li.*

Foi solicitado aos jovens que, em dupla, escrevessem um parágrafo que tivesse todas as palavras iniciadas com a mesma letra, tal como na história que eles leram:

Assunto: Interessante....Coisa de doido

Pedro Paulo Pereira Pinto, pequeno pintor português, pintava portas, paredes, portais. Porém, pediu para parar porque preferia pintar panfletos.

Partindo para Piracicaba, pintou prateleiras para poder progredir. Posteriormente, partiu para Pirapora. Pernoitando, prosseguiu para Paranavaí, pois pretendia praticar pinturas para pessoas pobres. Pouco praticou, porque Padre Paulo pediu para pintar panelas, porém, posteriormente, pintou pratos para poder pagar promessas. Pálido, porém personalizado, preferiu partir para Portugal para pedir permissão para papai, para permanecer praticando pinturas, preferindo, portanto, Paris.

Partindo primeiro para Paris, passou pelos Pirineus, pois pretendia pintá-los. Pareciam plácidos, Pesaroso, porém, percebeu penhascos pedregosos, preferindo pintá-los parcialmente, pois perigosas pedras pareciam precipitar-se principalmente pelo Pico, porque pastores passavam pelas picadas para pedirem pousada, provocando provavelmente pequenas perfurações, pois, pelo passo, percorriam, permanentemente, possantes potranças.

Pisando Paris, pediu permissão para pintar palácios pomposos, procurando pontos pitorescos, pois, para pintar pobreza, precisaria percorrer pontos perigosos, pestilentos, perniciosos, preferindo Pedro Paulo precaver-se.

Profundas privações passou Pedro Paulo. Pensava poder prosseguir pintando, porém, pretas previsões passavam pelo pensamento, provocando profundos pesares, principalmente por pretender partir prontamente para Portugal.

" Povo previdente! - Pensava Pedro Paulo.- Preciso partir para Portugal porque pedem para prestigiar patrícios, pintando principais portos portugueses. " Passando pela principal praça parisiense, partindo para Portugal, pediu para pintar pequenos pássaros pretos. Pintou, prostrou perante políticos, populares, pobres, pedintes.

- Paris! Paris! - Proferiu Pedro Paulo. Parto, porém penso pintá-la permanentemente, pois pretendo progredir.

Pisando Portugal, Pedro Paulo procurou pelos pais, porém, Papai Procópio partira para Província. Pediu provisões, partindo prontamente, pois precisava pedir permissão para Papai Procópio para prosseguir praticando pinturas.

Profundamente pálido, per fez percurso percorrido pelo pai. Pedindo permissão, penetrou pelo portão principal. Porém, Papai Procópio puxando-o pelo pescoço proferiu:

- Pediste permissão para praticar pintura, porém, praticando, pintas pior.

Primo Pinduca pintou, perfeitamente, prima Petúnia. Por que pintas porcarias?

- Papai, -proferiu Pedro Paulo -, pinto porque permitiste, porém preferindo, poderei procurar profissão própria para poder provar perseverança, pois pretendo permanecer por Portugal.

Papapi Porcópio, pegando Pedro Paulo, pelo pulso, penetrou pelo patamar, procurando pelos pertences, partindo prontamente, pois pretendia por Pedro Paulo para praticar profissão perfeita: pedreiro!

Passando pela ponte precisaram pescar para poderem prosseguir peregrinando. Primeiro, pegaram peixes pequenos, porém, passando pouco prazo, pegaram pacus, piaparas, pirarucús.

Passaram pela picada próxima, pois pretendiam pernoitar pertinho, para procurar primo Péricles, primeiro. Pisando por pedras pontudas, Papai Procópio procurou Péricles, primo próximo, pedreiro profissional perfeito.

Poucas palavras proferiram, porém Papai prometeu pagar pequena parcela para Péricles profissionalizar Pedro Paulo.

Primeiramente Pedro Paulo pegava pedras, porém, Péricles pediu-lhe para pintar prédios, pois precisava pagar pintores práticos.

Particularmente, Pedro Paulo preferia pintar prédios. Pereceu pintando prédios para Péricles, pois precipitou-se pelas paredes pintadas. Pobre Pedro Paulo, pereceu pintando...

Permita-me, pois, pedir perdão pela paciência, pois pretendo parar para pensar... Pensei. Portanto, pronto!

Pararei.

"Putz! "

Em outras aulas foram lidos textos que se supõem de interesse da sociedade em geral: uso de armas, racismo, pena de morte e eleições para prefeito e vereadores, assunto em pauta naquele momento.

As finalidades das leituras são: identificar a coerência dos argumentos utilizados pelos autores, ler como (pre) texto para posterior escrita dos alunos de textos dissertativos e resolver exercícios gramaticais, principalmente.

O poema também marcou presença na sala de aula no tempo em que ali estive. Houve um momento em que alguns alunos comentaram que assistiram ao filme *Tróia*. A professora, então, falou sobre Homero e a obra *Ilíada*, parecendo despertar curiosidade e interesse nos alunos, pois conversas paralelas cessaram e toda a atenção foi voltada para o que ela dizia.

Em um outro momento foi solicitado aos alunos que escrevessem um texto sobre as eleições que estavam por se realizar, um texto dissertativo que refletisse sobre os programas eleitorais na televisão. Foi a primeira vez que presenciei ali um trabalho que levou em conta o contexto sócio-econômico-político mais amplo no qual o gênero, no caso, o discurso político, é produzido. Em seus textos, os alunos apontaram as mentiras da propaganda eleitoral, os equívocos da democracia em nosso país, a pouca escolarização dos candidatos, a compra de votos etc. *As falas dos candidatos compõem um circo, levando-nos a esquecer os problemas do país - eis o grande problema!* – sintetizou a professora.

Elogiando o conteúdo dos textos dos alunos, que são lidos oralmente, a professora vai contribuindo para melhorá-los: *O texto é dissertativo, não dê conselhos ao leitor, não usem slogans, esclareça melhor a introdução, fechar melhor a conclusão.* - *Gabriel, corrigir seu título: “Onestidade com o proximo”.*

E então a aluna Laura “desobedece” à professora, escrevendo em versos:

**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.**

A professora aprova e louva o fato de ter uma poeta na turma. A jovem também lê outros poemas que escreveu:

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.

Amor
Esse amor que sinto por ti
É um amor que nunca mais sentirei
Amor que cresce aqui
Amor que sempre sonhei.

Amor assim tão marcado
Amor mais lindo do mundo
Mas esse é um amor ignorado
E agora não é mais tão profundo.

Esse amor vai ser para a vida inteira?
Amor tão elevado
Agora tu ficaste ligeiro
Para não ser mais enganado.

Engano-te eu agora
Tu não me enganaste mais
Esse amor já foi se embora
E você ficou para trás...

A menina é aplaudida por todos os colegas, que ouviram com atenção e não debocharam do que poderia ser considerado excesso de sentimentalismo. Exaltando a sensibilidade da aluna e a perfeição das rimas, a professora recomenda que vá guardando seus textos para um dia serem publicados. Um de

sua autoria já venceu um concurso, sendo publicado na agenda de estudante distribuída às escolas brasileiras que participam do Projeto CUIDAR. Não sugeriu a ela a leitura de poetas representativos para possibilitar à menina a comparação de diferentes linguagens e a ampliação de suas futuras criações, como também não comentou os diferentes temas presentes nos poemas da menina e nem perguntou à turma em que se identificou com os textos de Laura.

Em meio ao ensino de pronomes relativos e conjunções, numerais, estrutura e formação das palavras, substantivo, artigo, adjetivo, locução adjetiva e a leitura de reportagens, notícias e textos divulgados pela Internet, o poema aparece na sala de aula ocasionalmente, proposto uma vez apenas pela professora e apresentado mais vezes por uma aluna.

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). “Ambas são necessárias na vida das pessoas”, linguagem da comunicação e da expressão - reconhece Konder (2004, p. 3). “Nas condições da sociedade hegemônica pela burguesia, entretanto, segundo Benjamin, a comunicação se expande e a expressão é comprimida. A informação útil ocupa espaços que costumavam pertencer à narração”.

Said (2005) alerta para a importância que os meios de comunicação vêm assumindo, na medida em que se tornam palavra de autoridade. Quem a elabora? Quem a transmite? Para que? O autor mostra que essas questões são muito bem pensadas. E o são por pessoas que desenvolvem atividades intelectuais.

O autor enumera diversas profissões que emergiram ou se expandiram no final do século XX e que vêm se legitimando como vozes de autoridade, dentre

elas: locutores de rádio e apresentadores de programas de TV, analistas de Informática, advogados das áreas de esportes e de meios de comunicação, autores de relatórios de mercado especializados e o moderno jornalismo de massa. São eles, enquanto intelectuais - e não as classes sociais - que se afirmam como essenciais para o funcionamento da sociedade moderna.

Por isso Tezza (2003) reconhece a necessidade da linguagem poética se fazer ouvir neste tempo fragmentário, desutópico, individualista e descentralizado em que vivemos, por ser ela soberana, isolante e possuidora de um único centro de valor – o do poeta ou da poeta – portanto voz de autoridade. Segundo o autor: “o pano de fundo do poeta é o silêncio; quando o poeta fala, só o poeta fala” (id., *ibid.*, p. 270). Na sala de aula da Professora Helena, quando a menina-poeta falou, só a menina-poeta falou. Não foi um monólogo: falou aos colegas e à professora que a ouviram em silêncio e aprovaram com aplausos a voz que se fez compreender, talvez por se aproximar das experiências de seus ouvintes.

A professora parece considerar o poema como gênero menor, importando a leitura e a escrita utilitárias (?). Que contribuições as leituras que ela oferece a seus jovens alunos podem trazer para o processo de passagem do “homem inteiro” para “inteiramente homem?” As aulas de Língua Portuguesa parecem favorecer, neste caso, à formação da massa de consumidores. A eles é impedida a fruição de bons textos poéticos, que permanecem no leitor, “incorporados como vivência, marcos da história de cada um” (LAJOLO, 2001b, p. 45), porque os mundos criados pela literatura não se desfazem na última palavra do poema ou da canção. Não só. Impede-se aos alunos o acesso à cultura erudita e popular e à própria cultura escolar.

Bosi (1995, p. 342) lança as seguintes perguntas, ao refletir sobre o projeto educacional do país: “*Educar, sim, mas para qual cultura? Estamos educando e sendo educados em qual cultura?*” Para as práticas de leitura/escrita privilegiadas na sala de aula da Professora Helena, as respostas às perguntas feitas pelo autor são óbvias e entristecedoras... cultura de massa, mas não aquela oferecida a um público mais exigente. E assim, possivelmente, os jovens vão se acostumando a serem leitores menos exigentes.

Penso que a estrondosa penetração, nas escolas, dos textos divulgados pelos meios de comunicação requer do professor que ele não subestime seu papel de intelectual e, ao optar pela leitura desses textos para seus alunos, discuta as condições em que são produzidos e colocados em circulação, tal como a professora da 8^a. série aqui focalizada fez, entretanto somente com

textos de propaganda eleitoral que, aliás, despertou grande participação dos jovens naquela aula.

Grillo e Cardoso (2003), ao discutirem a diversidade de gêneros discursivos que aparecem nas aulas de Língua Portuguesa, lembram a necessidade de que os alunos compreendam aspectos da estrutura política e econômica de uma formação social, que interferem nos modos de interação verbal. E não se trata de somente descrever as representações construídas pelas instâncias produtoras de linguagem, como é o caso da imprensa que se auto-intitula informativa, como também a análise crítica de traços constitutivos do texto que não estão postos explicitamente.