

O TEXTO POÉTICO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ângela Cogo Fronckowiak¹
Cléria Janice Mello Silveira²

RESUMO

Este artigo discute o uso que o texto literário, principalmente o poético, costuma ter nas aulas de Língua Portuguesa. As reflexões aqui sistematizadas foram produzidas a partir de um projeto de pesquisa, envolvendo docentes de Literatura e Língua Portuguesa da UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul, durante o ano de 1999 e que priorizou como *corpus* a observação da praxe pedagógica de professores de Língua Portuguesa do município de Sobradinho. O artigo, ao expor problemas relacionados às posturas metodológicas encontradas no que tange à leitura, literatura e produção textual, busca demonstrar o comprometimento que a universidade precisa assumir frente à complexa necessidade da formação continuada de professores.

Palavras-chave: Texto poético; formação de professores; literatura e ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This article is an approach of the method in which literary text, mainly the poetic one, is used in the teaching of Portuguese. The insights we offer have been produced from a research including Literature and Portuguese' s teachers pedagogical praxis at the schools in the County of Sobradinho. Exposing the problems related to the metodological attitude found on reading, literatura and textual production, the project seeks to demonstrare the engagement that the

¹ Professora da UNISC, mestre em Teoria da Literatura pela PUCRS. E-mail: acf@polaris.unisc.br.

² Graduada do Curso de Letras da UNISC.

University has to assume upon the complex needs of a continued teachers' professional education.

Key-words: poetic text, teachers' professional education, literature and the teaching of Portuguese.

O TEXTO POÉTICO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Durante o ano de 1999, as professoras de literatura Ângela Cogo Fronckowiak e Flávia Brocchetto Ramos, do Departamento de Letras da UNISC, coordenaram o projeto *Leitura e literatura no ensino fundamental*, tendo como bolsista do PUIIC³ a estudante de Letras Cléria Janice Mello Silveira. Através dele se pretendeu observar as concepções de leitura e literatura implicadas nesse nível de escolarização, verificando a circulação de textos nas aulas de Língua Portuguesa de professores da rede municipal de Sobradinho. Em virtude de seu caráter, ser um subprojeto do projeto *Leitura e produção de textos no ensino básico*, coordenado pelo professor Olívio Lopes Vicentini, o encaminhamento de produção textual dos alunos também deveria ser investigado.

Esse estudo teve como gênese a experiência extensionista de seus integrantes. A prática de extensão leva o professor a refletir sobre o seu papel enquanto promotor da construção do conhecimento e, conseqüentemente, na responsabilidade da universidade de interferir como mediadora nesse processo. O projeto possibilitou, do mesmo modo, um questionamento sobre os cursos de graduação, principalmente os de Letras e Pedagogia, e seu necessário e sempre complexo vínculo com as exigências para o profissional do magistério: um homem comprometido com a formação de cidadãos capazes de realizar com prazer e convicção *leituras* do mundo que os cerca.

Como desde 1995 a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Sobradinho busca parceria da Unisc em ações de formação continuada de seu corpo docente, os professores de Língua Portuguesa desse município, inclusive os do currículo por atividade, e suas práticas diárias foram priorizados como *corpus* de estudos. Dessa forma, acreditou-se que, além de avançar na construção do projeto político-pedagógico do município, que está sendo retomado, seria possível verificar *in loco* em que medida as experiências extensionistas representam para os professores uma possibilidade de análise sobre suas

³ Programa Unisc de Iniciação Científica.

práticas.

Nas visitas às escolas que se vincularam ao projeto, procurou-se observar de que forma a leitura aparecia nas aulas do professor, com que frequência e a partir de que tipo de solicitação. Além disso, quais eram os tipos de texto que o professor costumava trazer para a sala de aula e de que maneira aproveitava os recursos disponíveis para a realização da leitura. Foi preocupação da equipe visitar as bibliotecas e proceder a um levantamento dos tipos de livros e gêneros privilegiados. Verificou-se também em que contexto o professor solicitava a produção de texto, se ele a inseria numa proposta mais ampla, que privilegiava o diálogo com as demais disciplinas, ou se usava o texto como pretexto para a realização de outra produção e exercícios de gramática descontextualizados.

O presente artigo, produzido pela coordenadora e professora Ângela Fronckowiak, em parceria com a bolsista, sistematiza reflexões possibilitadas por essas visitas. Preocupa-se em descortinar o "uso" que se faz do texto literário em situação de ensino e, mais especificamente, a relação estreita entre a ausência de uma determinação teórico-metodológica clara e a dificuldade de introduzir o texto poético na sala de aula respeitando sua especificidade. Essas reflexões não têm obviamente a intenção de criticar as práticas pedagógicas dos professores, os quais, tão prontamente, permitiram que suas aulas fossem observadas. O artigo segue outra via e busca discutir a complexidade de uma postura realmente interativa no que tange ao trabalho com leitura e produção envolvendo o ensino da literatura.

Ao contrário do que se possa pensar, o ensino tradicional de Língua Portuguesa, do qual todos nós somos em alguma medida herdeiros, ainda prevalece em situações de ensino. Para esse ensino, que privilegia o padrão lingüístico da norma culta, a gramática da língua é tida como um conjunto de regras que pretendem, prescritivamente, dar conta do "bem falar e escrever":

Fatos históricos (econômicos e políticos) determinam a "eleição" de uma forma - variedade lingüística - como a *Língua Portuguesa*. As demais formas de falar, que não correspondem à forma "eleita", são todas postas num mesmo saco e qualificadas como "errôneas", "deselegantes", "inadequadas para a ocasião", etc.⁴

No contexto escolar, a ausência de reflexão teórica sistematizada,⁵ leva

⁴ GERALDI, João Wanderley et al. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

⁵ Não se pretende aqui discutir os motivos pelos quais os professores historicamente têm-se

os profissionais a reproduzirem os métodos de ensino tradicionais. Mesmo quando os adereços “dialogicos”, “interativos” ou “construtivistas” são reivindicados, as práticas desvelam uma concepção de língua que entende a linguagem apenas como expressão do pensamento e, por isso, incorre no equívoco de supor que quem se expressa mal, pensa mal. O ensino que, mesmo de forma inconsciente, se pauta segundo essa gramática é limitado, imprime o preconceito e acaba por distanciar o aluno da escola. A constatação de que sua variante lingüística é desmerecida leva o aluno a “aceitar” as formulações teóricas do professor como normas e encarar o estudo do idioma como a maçante tarefa de decorar regras e exceções. A leitura e a literatura, nesse caso, não passam de meros aparatos instrumentais para o “conhecimento” da língua culta. Ou seja, para se atingir o conhecimento, basta tão somente estudar a metalinguagem do português e decorar uma linha de sucessão histórica na qual se interpolam perfetos, autores e obras.

A promoção consciente da ampliação dos horizontes através da leitura exige, por parte do professor, das instituições de ensino e da própria sociedade uma postura diferenciada. No caso específico do texto poético, a gratuidade e o deleite propiciados pela poesia são, em geral, confundidos com falta de seriedade. Esse preconceito

atinge todas as esferas da vida social, (...) motivando no professor uma atitude de desinteresse e até mesmo um certo mal-estar, ou culpa, quando ele ocupa suas aulas com o trabalho com textos poéticos. Esta postura liga-se, igualmente, ao desconhecimento não só das possibilidades de exploração da literatura em geral, através da descoberta da poesia, como do próprio papel da arte no desenvolvimento da personalidade humana. Por outro lado, apóia-se na própria situação da arte no contexto da sociedade, no preconceito oriundo do seu papel modificador, subversivo, em relação à mediania, à tradição, ao continuismo das normas. Ao excluir a arte de seus roteiros programáticos, a escola apenas espelha a atitude da sociedade em geral.⁶

afastado da formação continuada. Entretanto, quando se deseja refletir sobre educação, convém reafirmar a enorme distância existente entre o avanço das teorias literárias e lingüísticas, o conhecimento acerca dessas pesquisas no âmbito da formação de professores e a “qualificação” da educação oferecida aos sujeitos na escola.

⁶ AVERBUCK, Lígia Morrone, 1982, p. 66.

Sabe-se que a escola, investida pela sociedade da atribuição de formar leitores, o faz alegando a necessária ênfase do ensino da literatura. Entretanto, essa instituição social não tem sido capaz de desenvolver políticas de leitura verdadeiramente eficazes, uma vez que o contingente de alunos não leitores e não produtores de textos se avoluma a cada dia. Sempre é possível compreender tal posição através das palavras de Marisa Lajolo quando questiona:

Que práticas de produção de textos são essenciais para alunos que se profissionalizarão na pesquisa e no magistério da língua e da literatura?

Respondendo, talvez, a esta pergunta, se pode estabelecer como requisito mínimo para ingresso num curso superior que o aluno seja competente no uso da modalidade escrita; competente como emissor e como receptor. Estabelecendo, ainda, que a capacidade de recepção que se quer não é a de recepção passiva, mera reprodução ou paráfrase, mas uma recepção ativa na qual o receptor se posiciona face ao texto lido, discutindo suas premissas, avaliando sua argumentação, aceitando-o ou recusando-o. Em uma palavra, quer-se uma recepção que faculte ao leitor o exercício da interlocução.⁷

Apontava-se, há alguns anos, para o fato de o corpo docente, formado pela camada média da sociedade, não respaldar os anseios dos alunos das classes baixas, na medida em que se formava uma dicotomia entre aquilo que os professores desejavam, ascensão social, e o que os alunos buscavam, necessidade de sobrevivência.⁸ Nos dias atuais, o problema assume uma nova configuração, pois o professor não mais representa o segmento médio da sociedade, que por sinal não existe, e, enquanto classe, tem a mesma prioridade de seu alunado: garantir a sobrevivência. Agora é viável afirmar que a promoção da leitura e da escrita realizada pela escola padece do entrave inegável de que os professores, na sua grande maioria, também não são leitores e escritores.

Se antes podíamos dizer que a contradição levava o aluno a se afastar da escola, agora afirmamos que ela faz com que tanto o aluno quanto o professor

⁷ O artigo *O vestibular e o ensino da literatura* pode ser acessado por meio eletrônico através do endereço <http://www/unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/index.html> e faz parte do *sit*e Memória de Leitura coordenado por Marisa Lajolo.

⁸ Cf. primeiro capítulo do livro de AGUIAR, Vera T. de, BORDINI, Maria da G., 1988. A referência a esse aspecto foi feita na p. 12.

se mantêm afastados daquilo que a escola poderia e deveria proporcionar: a ampliação do universo íntimo do sujeito e a construção de sua cidadania através do fortalecimento de um espaço de resistência para o qual a arte contribui sobremaneira. Raros são os casos em que o professor, dotado de uma especial consciência acerca de sua função, exerce o magistério provocando nos alunos posturas diferenciadas e críticas.

Observando o quadro geral de ensino de língua materna e literatura e sua evolução ao longo da história da educação brasileira, podemos ver que a escola não tem conseguido facultar aquela interlocução reivindicada por Marisa Lajolo. Em contrapartida e paradoxalmente, ela continua privilegiando a escrita em detrimento de outras modalidades de realização da cultura. Esse privilégio acaba por limitar a abrangência do trabalho com a leitura e prejudicar o aperfeiçoamento da escrita. Na verdade, há muito tempo o conceito de texto já deveria estar sendo entendido como

todo e qualquer objeto cultural, seja verbal ou não, em que está implícito o exercício de um código social para organizar sentidos, através de alguma substância física. Portanto, cinema, televisão, vestuário, esportes, cozinha, moda, artesanato, jornais, falas, literatura, partilham da qualidade de textos.⁹

Na grande maioria das salas de aula do município de Sobradinho, a situação observada não difereu daquela até agora descrita. As relações entre concepções teóricas, mesmo que implícitas, e práticas de leitura/escrita a partir do uso de textos literários, poéticos ou não, deixa evidente a necessidade de que ações educacionais sejam realizadas no intuito de devolver à literatura sua relevância. A despeito do que possa conceber uma visão pragmática e utilitarista do ensino, a atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito. Isso porque a obra consiste numa série de indicações em potência que o leitor atualiza no ato de leitura, aspectos em aberto que permitem concretizações diferenciadas de leitor a leitor e que consequentemente o impulsionam ao amadurecimento.

Numa das turmas, uma 6ª série com apenas 20 alunos,¹⁰ o professor iniciou

⁹ AGUIAR, V., BORDINI, M. 1988, p. 11.

¹⁰ Chama atenção a extrema higiene da sala, classes dispostas em colunas, alunos em fila simples e nenhum mediador de leitura disponível, a não ser um cartaz no qual estão elencadas as palavras "mágicas" para o relacionamento: obrigado, por favor, com licença, etc.

o trabalho distribuindo um poema de Cassiano Ricardo,¹¹ mimeografado a partir de cópia manuscrita. Não houve qualquer referência à obra, ou qualquer tipo de discussão que pudesse contextualizar o aluno acerca do autor. Não se descreverá no pormenor a maneira como o docente encaminhou o trabalho de interpretação/compreensão do texto, mas, a fim de refletir sobre as implicações desse encaminhamento, serão selecionados alguns aspectos mais relevantes. Talvez, se pudermos estabelecer um paralelo entre a sistemática escolhida e as idéias que os professores ainda têm de texto e leitura, conseguiremos iluminar alguns obstáculos a serem superados. O primeiro deles será o de eliminar a subordinação da escolha de textos à comemoração ou ilustração de datas festivas. Vejamos o poema selecionado:

História do Brasil

Cassiano Ricardo

Então o Brasil-menino
rabisçou no seu caderno
de figuras esta história
do seu destino.

a lápiz vermelho
primeiro a manhã indígena
saiu da mata espessa
trazendo um cocar vermelho
Sobre a cabeça;

a giz branco
depois o dia marítimo
das velhas naus portuguesas
saltou de dentro das ondas
qual pássaro branco
Ruflando a asa enorme

¹¹ Cassiano Ricardo (1895 – 1974) foi poeta do Modernismo Brasileiro que esteve vinculado à polémica nacionalista. Integrou a fase do Verdeamarilismo, em 1926, juntamente com Menotti del Picchia e Plínio Salgado. Mais tarde, 1928, participou do Grupo da Bandeira.

a carvão
 e a noite africana por último,
 que chegou amarrada
 no porão do navio
 com seus orixás
 com seus amuletos
 e que veio pra terra
 trazida nos ombros dos pretos.

Então o Brasil-menino
 rabiscou no seu caderno
 de figuras esta história
 do seu destino.

O professor referiu que escolhera esse poema em função do assunto que estavam tratando, a História do Brasil, e influenciado pelas comemorações dos 500 anos do descobrimento. Pediu, então, aos alunos que o lessem silenciosamente. Após alguns minutos, solicitou que fosse realizada a leitura do texto em voz alta. Cada aluno lia em seqüência somente uma estrofe e foram feitas tantas repetições do poema quanto o número de alunos na sala. Esses, sistematicamente, erravam a pronúncia das mesmas palavras: *retesas*, *amuletos* e *ombros*, em virtude da dificuldade em compreender a letra do professor.

Não houve leitura interpretativa global do poema. Aquela sugerida foi simplesmente a relacionada com o entendimento de expressões ou palavras desconhecidas pelos alunos. Mesmo assim, convém referir que o docente, de forma criativa, auxiliou os alunos a elucidá-las, primeiramente inferindo o sentido no próprio texto, para depois recorrer ao uso do dicionário. A palavra *retesas*, por exemplo, após a compreensão de sua pronúncia, foi analisada em seu sentido no texto da seguinte maneira:

Professor

O que é a vela de um barco, pessoal?
 Essa vela, no poema, parece com a asa de um pássaro, não é mesmo?
 E como é a asa de um pássaro que voa?

Nesse caso, os alunos, ao responderem as questões, chegaram à conclusão de que as velas do barco só poderiam estar *esticadas*, pois do contrário não fariam o barco navegar. Em outro momento, a dúvida acerca do significado da palavra *rufflando* levou o docente a, novamente, encaminhar o trabalho de modo

a dar condições de o aluno extrair o sentido no contexto:

Professor

1. *Rufflando* está ligado a que outras palavras?
2. É mais nome ou é mais ação?
3. Então, se é mais ação é verbo.

Alunos

1. A pássaro e a asa.
2. É mais ação.
3. *Rufflando* deve ser *rufflar* (procuraram no dicionário).

Entretanto, a maior inclinação do professor é a de realizar uma sistemática de leitura que é uma espécie de tradução palavra a palavra. A possibilidade de dotar de sentido o texto é entendida por ele como a tarefa de realizar uma transcrição do poema. Assim, as palavras que não puderam ser compreendidas a partir do contexto foram buscadas no dicionário. Essa busca, benéfica em si mesma, obedeceu a uma lógica que contraria em tudo aquilo que se acredita possa ser o maior benefício do trabalho com a literatura: ampliação do universo individual através da percepção de diferentes singularidades.

Ao escrever no quadro sinônimos para as palavras desconhecidas, o professor privilegiou aquele sinônimo que considerava mais oportuno para *sua* leitura. Assim, para a palavra *espessa*, da segunda estrofe do poema, foram selecionados os sinônimos *fechada* e *cerrada*. O aluno que repetiu inúmeras vezes a palavra *densa* não obteve atenção. Do mesmo modo, para a palavra *naus*, da terceira estrofe, o professor selecionou e escreveu no quadro como sinônimas as palavras *navios* e *embarcações*, ignorando respostas de alunos que acenavam com a possibilidade de se pensar *naus* como *barcos*. Também *amuletos*, da quarta estrofe, não pôde ser identificada pelos alunos como *jóia*, já que o professor, ouvindo o aluno que assim tentava definir a palavra, escreveu no quadro *objeto ao qual se atribui o valor de dar sorte*.

Pelo que demonstrou com sua prática, o professor descon sidera a necessidade de que a construção de conhecimento possibilitada pela literatura esteja intimamente relacionada com a fruição plena do texto literário, ou seja, que ela se dê na concretização estética das significações e que seja imprescindível a interação plena dos sujeitos envolvidos para que isso se processe. Na medida em que a obra literária possibilita formas de tomada de consciência do mundo concreto através da visão e sentido humanos dado a esse mundo pelo autor, a compreensão de um texto literário exige, dessa forma, interação com o leitor, pois somente um sujeito crítico pode perceber os envoltórios que a literatura e a apresentação/apreensão desse mundo exige.

Quando comprometido com uma prática transformadora de educação, o professor encontra no material literário o recurso mais favorável à realização de seus objetivos, já que a literatura, como um discurso com propósitos estéticos, é capaz de provocar reações no sujeito que lê através de recursos estilísticos. Com certeza, todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os textos literários que o fazem de forma mais intensa pela característica de a literatura dar conta da totalidade do real ao representar o particular, logrando com isso atingir uma significação mais ampla.

A seleção do poema, deflagrada exclusivamente em decorrência de uma demanda externa, opõe-se à idéia, defendida aqui, de que a formação escolar do leitor passa necessariamente pelo crivo da cultura em que este se enquadra. Se a escola não efetuar o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhecerá na obra, porque a realidade representada não lhe dirá respeito.

Em que medida é possível reconhecer esse vínculo no e através do poema selecionado? Embora tenha dito que estava "trabalhando" a História do Brasil, em função dos seus 500 anos, o professor conduziu a aula de tal forma que foi possível perceber ausência de discussão proveitosa entre os alunos para fruição da leitura. Em vários momentos, quando alunos demonstravam estranheza na compreensão de passagens do texto, o professor respondia: "Nós estamos falando da contribuição que cada raça deu ao Brasil, com sua cultura, língua, etc.". Pergunta-se: É sobre isso que esse poema fala? Essa idéia, da "contribuição" de cada raça, amplia a percepção do aluno para questões relativas a sua nacionalidade?

Ora, como a literatura está marcada pelo espaço e pelo tempo, ela expressa as dicotomias da sociedade que a produziu e depende da aceitação de seus leitores. Esse fato leva um professor com as características deste que estamos analisando a um impasse conceitual. Afinal, a literatura não possibilita a apreensão de um conteúdo, nem pode ser usada para **ilustrar um núcleo temático**. E, mais do que isso, seu consumo pode levar a uma leitura negativa, ou seja, os sentidos extraídos do texto podem conduzir à negação do próprio texto.

Na contramão do que o professor esperava - uma exposição ufanista da gênese do povo brasileiro -, a seleção do poema *História do Brasil*, de Cassiano Ricardo, poderia ter conduzido a turma a um questionamento sobre o quanto reconhecemos nele marcas de uma determinada visão de mundo. Sem entrar no mérito de sua inexpressividade sonora e imagética, que poucos recursos cria para o trabalho com a poesia, o poema em questão deveria ter sido lido como contextualmente marcado. Entretanto, nessa perspectiva, contrariaria a idéia de leitura e literatura implicada na concepção do professor.

A leitura da literatura deve ser priorizada porque a linguagem literária possibilita depreender

dos processos históricos-políticos-sociais nela representados uma visão típica da existência humana. O que importa não é apenas o fato sobre o qual se escreve, mas as formas de o homem pensar e sentir esse fato, que o identificam com outros homens de tempos e lugares diversos.¹²

Para que a escola possa ampliar o universo do aluno, deverá assumir que "a competência lingüística do aluno não se constrói somente nas aulas de Língua Portuguesa. Suas compreensões do mundo e das gentes dependem crucialmente das categorias postas em circulação pela escola como um todo".¹³ Nesse sentido (necessidade de ampliar a competência lingüística do aluno, sua sensibilidade e inserção crítica), o professor de Língua Portuguesa, que seleciona textos, deverá partir do mais particular para o mais universal: optar por textos que sejam familiares à realidade do aluno e depois propor novas obras que introduzam inovações (temática, personagens delineados, problemas levantados, soluções propostas, forma como se estruturam, linguagem da qual se valem).¹⁴

O professor consciente de seu papel formador sabe que há culturas diferentes, sabe que o acesso à cultura letrada deve ser proporcionado às classes menos privilegiadas, sob pena de permanecerem no limbo social, e sabe ainda que a classe dominante privilegia o livro como veículo do saber que quer preservar. Entretanto, como educador, não poderá se furar a uma tomada de posição quanto ao impasse a que está sujeita sua praxe. Ele terá que optar entre a mera transmissão de um saber acrílico e descontextualizado, via repetição de um molde ou padrão de textos, e a idéia de que a língua, produto cultural, social e histórico compartilhado por seus usuários, apresenta variações num mesmo tempo e também ao longo da história. O entendimento da língua como um sistema aberto de representações (signos) imputa ao profissional a responsabilidade de

¹² AGUIAR, Vera T. de, BORDINI, Maria da G., 1988, p. 14.

¹³ CITELLI, Beatriz, BONATELLI, Ivanhoé. A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades. In: CHIAPPINI, Lígia (Coord. Geral). *Aprender e ensinar com textos*. 1997, v. 1, p. 170.

¹⁴ O professor não deve, em hipótese alguma, preocupar-se em satisfazer apenas os interesses imediatos do seu alunado, oferecendo a ele leituras repetitivas e redundantes. Deve aguçar a curiosidade do aluno para textos que representem a realidade de forma cada vez mais abrangente e profunda, mas primeiramente deve pautar a seleção de modo prioritário na expectativa e interesse de leitura do aluno.

assumir que

compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos (...) e os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra.¹⁵

Dessa forma, o mestre não poderá ignorar a rede de compromissos e vínculos estabelecidos entre escritor/falante e leitor/ouvinte a partir da enunciação. A linguagem, assim entendida, não é mais tida como a "expressão do pensamento". Percebem-se as reações que gera no outro, impelindo-o a tomar posições e interagir para organizar, no processo, um todo significativo.

Já se referiu, no início do presente artigo, a supremacia do texto escrito nas situações escolares. O encaminhamento final dado pelo professor ao trabalho comprova essa idéia. Após a "leitura", o professor solicitou aos alunos que produzissem um texto em prosa "sobre a história que nós temos". O texto poético, mal explorado, serviu de pretexto para a escrita. Selecionado em virtude de um assunto externo, ele em nada contribuiu para o crescimento dos alunos, dele não foi possível extrair nenhuma ampliação lingüística ou individual e não foi, o que é comum quando se trata de textos poéticos, respeitado em sua especificidade. Vários estudos já permitem afirmar que os elementos

de coesão e coerência, no poema, nascem também da ambigüidade e da multiplicidade significativa dos signos. A rima, a aliteração e demais recursos expressivos podem estar para o texto poético como os conectores lógicos para o discurso argumentativo.¹⁶

Obviamente o professor não explorou esses elementos, bastante tênues, é bem verdade, nesse poema. Os textos posteriormente realizados pelos alunos foram, como não poderia deixar de ser, pobres em intencionalidade, descaracterizados e, muitas vezes, incompreensíveis. A título de exemplificação podemos ver alguns trechos:¹⁷

¹⁵ BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

¹⁶ CITELLI, Beatriz, BONATELLI, Ivanhoé. op. cit. nota 13, p. 139.

¹⁷ Não procedemos a nenhuma correção dos trechos aqui citados.

Texto 1

História do Brasil

Os índios de pele vermelha saíram da mata fechada e bela quando amanhecia o dia.

E depois de viajarem muito nos navios os portugueses chegaram ao Brasil.

E para ser melhor descobriram o Brasil. Só que quando eles chegaram no Brasil, os indígenas que já estavam lá não conseguiram se comunicar com os portugueses através da língua.

Texto 2

História do Brasil

O Brasil menino rabisçou no seu caderno de figuras o seu destino.

O Brasil teve a sua primeira manhã com os indígenas, quando amanheceu saiu de dentro da mata espessa um indígena trazendo um cocar vermelho na sua cabeça depois o dia marítimo, as velhas naus portuguesas com os portugueses, saltou de dentro das ondas como pássaros brancos, batendo suas asas enormes, grande.

Depois chegou a noite africana, os negros chegaram no Brasil amarrados no porão do navio com seus lider, com seus amuletos que vieram para o Brasil nos ombros dos pretos. Assim o Brasil teve o seu primeiro dia.

Como já foi observado em outras pesquisas que envolveram o fenômeno de produção e circulação de textos em salas de aula, percebe-se que a grande maioria dos professores da rede municipal de Sobradinho, como é o caso do professor aqui citado, ainda vê a escrita como consequência de uma atividade que pode ser uma comemoração festiva, uma data cívica, um passeio, um filme, uma visita a um determinado lugar, etc. Tais professores, depois da atividade, em sala de aula, solicitam uma produção textual supondo que o aluno tenha compreendido e absorvido todas as informações recebidas durante o evento proporcionado e que tenha construído um contexto mais amplo dos fatos para o auxiliar na escrita.¹⁸

¹⁸ Estamos usando a caracterização: escrita como **dom**, **consequência e trabalho**. Os professores que vêem o texto produzido pelo aluno como produto do **dom** costumam acreditar que escrever

A partir desse contato com as escolas, uma série de questionamentos se impuseram. Como os pesquisadores acreditam que um projeto de estudo, ancorado em pesquisa de campo relacionada à prática de docentes, por respeito aos professores envolvidos, não se pode limitar a uma mera exposição de problemas, a conclusão dessa etapa da pesquisa gerou a continuidade do estudo sob forma de um projeto de extensão e outro de pesquisa.

O professor Olívio Lopes Vicentini, através de um projeto de extensão universitária, atualmente acompanha a caminhada dos professores de Língua Portuguesa da rede municipal de Sobradinho na retomada da construção de seu projeto político-pedagógico. Para tanto, conta ainda com o auxílio da bolsista Cléria Janice Mello Silveira.

A professora Ângela Cogo Fronckowiak, por sua vez, está envolvida com o grupo de pesquisa *Estudos Poéticos*, grupo financiado pela UNISC, através da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, que pretende encaminhar ações pontuais de verticalização da pesquisa acerca do fenômeno poético em consonância com as atividades de extensão da UNISC. Nesse sentido, visitas às escolas municipais serão priorizadas e o primeiro município a ser privilegiado com esse trabalho será o de Sobradinho.

Além disso, o projeto fortaleceu uma linha de pesquisa no Curso de Licenciatura em Letras da UNISC (Ensino: leitura, literatura e produção) que procura articular projetos de pesquisa e extensão, desenvolvidos por seus professores, e que se vinculam ao perfil profissional do aluno dessa licenciatura. Do mesmo modo, oportunizou o diálogo com projetos de outros departamentos, através de suas interfaces, como é o caso do *Núcleo multidisciplinar de apoio permanente à pesquisa em educação básica* e com os municípios da região de abrangência da UNISC, na medida em que esses contam com a assessoria da universidade para a continuidade de suas caminhadas de atualização pedagógica.

Com relação ao *corpus* da pesquisa propriamente dito, foi possível verificar que a promoção da leitura, nas escolas municipais de Sobradinho, não é uma atividade priorizada pelos professores. As ações de leitura, em geral, restringem-se à interpretação dos textos do livro didático ou à leitura “em voz alta” de textos trabalhados e que têm como fim último o exercício da escrita com

bem só depende de um dote especial, para o qual apenas alguns eleitos têm inclinação nata. Professores que pensam a escrita como consequência agem da forma já descrita no corpo do texto. Aqueles que percebem a escrita como um processo de trabalho, rapidamente verificam a necessidade de elencar assuntos do interesse dos alunos para a seleção dos textos a serem lidos/produzidos e objetivam leitura, reescrita e posterior releitura do texto produzido.

vistas à apreensão da gramática. O texto poético é relegado a segundo plano e serve, em geral, para um trabalho posterior de reescrita paródica ou em forma narrativa.

Em ambas as situações, não se percebe o compromisso do professor com a formação de leitores. Na verdade, os professores não atuam como promotores de práticas e hábitos de leitura, fundamentais na constituição do cidadão autônomo. Percebemos que esse quadro de carência não se restringe de forma exclusiva ao alunado, já que os professores também não lêem, embora afirmem, como mera reprodução do discurso oficial, que a leitura seja significativa para o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo seu e do aluno.

Do ponto de vista teórico, âmbito em que os professores demonstram despreparo e falta de atualização, reivindicando-a constantemente, surpreende o fato de um grande número de profissionais desconhecer o conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ficando esse material intacto nas prateleiras das bibliotecas. Em que pesem as condições de veiculação oportunizadas pelo MEC, sempre discutíveis, é negável a falta de interesse dos professores em vivenciar, nos seus *cotidianos*, uma *prática* de estudo continuada.

Nesse sentido, ficou evidente que a coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Sobradinho precisa manter os professores informados quanto às prioridades e princípios básicos que norteiam o trabalho de educação do município. Tal fato foi confirmado quando a equipe pesquisadora percebeu que, dentre os vinte professores que comumente integram as reuniões, apenas quatro haviam participado do início da construção da proposta em 1995. Ou seja, há grande rotatividade de profissionais de educação no município e a secretaria não tem conseguido assessorar o trabalho deles. Essa realidade faz com que o trabalho de extensão deixe de servir como convite à reflexão, na medida em que, longe de significar um processo de estudo continuado é mais um “eterno” recomeçar.

Comprovou-se que os professores se encontram desatualizados, desconhecendo as manifestações literárias de um modo geral. Um dos fatores que influencia esse quadro é a situação precária das bibliotecas, nas quais 70% do espaço das prateleiras é ocupado com os livros didáticos enviados pelo MEC. As salas destinadas a esse fim são pequenas, há poucas acomodações, sendo impossível realizar uma “aula” de leitura no ambiente. Entretanto, mesmo quando há livros novos em circulação¹⁹ os professores ainda assim demonstram resistência

¹⁹ Caso das bibliotecas móveis que circulam nas escolas: pequenas “caixas” contendo um acervo de livros, sugerido pela prof. Flávia B. Ramos, substituído a cada mês e que, ao todo, possui mais de 200 títulos.

em ler o acervo e utilizá-lo de forma dinâmica em suas aulas.

Em geral, tanto o professor quanto o aluno têm o primeiro contato com uma obra ao ver um fragmento da mesma reproduzido no livro didático, persistindo ainda, como critério para seleção de “bons” textos, a existência explícita de valores cívicos, incentivo aos hábitos de higiene e boa educação. Essas características diminuem o valor estético dos textos e propõem, como critério de escolha, textos que representam a criança a partir de uma perspectiva equivocada e que a inferioriza.

Tal situação acaba influenciando a maneira como é percebida e incentivada a produção escrita do aluno, vista geralmente como consequência de algum evento externo isolado. Em função disso, nem o professor, nem o aluno retornam às produções escritas, transformando essa tarefa numa atividade meramente curricular e não, como deveria acontecer, numa prática que contribui para a construção do conhecimento.

No final das observações, foi realizada uma reunião geral com os professores, na qual ficaram registradas as principais metas para a continuidade do projeto, dando prioridade aos desejos dos professores:

- elaboração de um calendário que contemple encontro de **TODOS** os professores municipais de Sobradinho para discutir e construir propostas conjuntas;
- construção de um calendário de cada escola que possibilite encontros com **TODOS** os seus professores;
- realização de encontros com os professores de Língua Portuguesa para elaborar projeto que possibilite a integração das diferentes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa => texto => leitura => produção;
- ler os PCNs de todas as áreas e, mais especificamente, os do 3º e 4º ciclos de Língua Portuguesa;
- (re)construir uma proposta curricular (texto) que retome a proposta político-pedagógica do município começada em 1995;
- criar aulas coletivas, que enfoquem a leitura, a escrita e a análise lingüística (gramática);
- repensar as aulas de literatura no 1º grau, enfocando principalmente formas de trabalhar com o texto poético;
- não criar falsas expectativas: o trabalho é “duro”, mas gratificante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de, BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor; alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. (Série Novas Perspectivas)
- AVERBUCK, Lígia Morrone. *A poesia e a escola*. In: ZILBERMAN, Regina (Org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- CHLAPPINI, Lígia (Coord. Geral). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997. 3 v.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- LAILOLO, Marisa. *O vestibular e o ensino da literatura*. <http://www/unicamp.br/iel/memória/Ensaios/index.html>