

1

poesia numa hora **dessas?!¹** Apresentando a pesquisa

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

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

poesia poema poeta, palavras que aqui escrevo com letra inicial minúscula porque também minúsculas em prestígio e valor econômico diante da grandeza da técnica, da informação e dos produtos a serem consumidos e descartados rapidamente para que outros sejam adquiridos, garantindo a vitalidade do mercado.

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

Para descobrir em que espelho ficou perdida - ou não - a face de quem se gosta. O desejo de desenvolver uma pesquisa sobre o tratamento dado pela escola aos poemas e a apreciação que deles fazem crianças e jovens vem, de fato, de uma relação amorosa que venho mantendo há muitos anos com a literatura, porém nem sempre foi assim. E nem sempre foi a escola que fez com que a relação com a poesia crescesse e se fortalecesse. Mas também foi.

Dos primeiros anos escolares, lembro-me da leitura de poemas, feita pelas professoras, como *A Canção dos tamanquinhos*, de Cecília Meireles (1977) e um outro, que não era de Cecília Meireles - e eu não consigo me lembrar de quem era - *Minha Enxadinha*. O que sei é que não gostava deles, não entendia como pessoas que viviam entre sedas e arminhos podiam gostar de tamancos rudes como era esse tipo de calçado no meu tempo de criança. Talvez porque a professora acreditasse que poemas eram somente para serem apreciados na superfície do texto ou pela sonoridade das palavras, deixava de explicar que o primeiro poema poderia estar falando sobre as diferenças de classe, ou que

¹ Expressão tomada de empréstimo do título da obra: VERISSIMO, Luis Fernando. **poesia numa hora **dessas?!**** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

mesmo os oprimidos podem fazer barulho, se fazer ouvir pelo seu *troc-troc*, ainda que por meio de seus pés pobremente calçados. Ou ainda que pés pobremente calçados podem andar *ligeirinhos*, sobrevivendo sem sedas e arminhos.

Quanto ao outro, *Minha Enxadinha*, pensava ser absurdo um menino tão pequeno conseguir desenvolver um trabalho tão árduo como o de capinar, cortando matinhos num vai-e-vem.

Não havia a possibilidade de manifestar meu desagrado na sala de aula e, talvez, com a ajuda da professora – adulto mais experiente, mediador possível naquele momento - compreender a importância da linguagem poética.

A leitura do poema *Deus*, de Casimiro de Abreu, causava, naquele tempo de criança de oito anos, susto e medo. Deus era mais forte que o tufão? Maior que o mar e o oceano? Deus era apresentado como uma criatura amedrontadora porque autoritária, naquele poema. Os versos exclamativos não deixavam margens de dúvidas sobre as lembranças do eu poético que referendava duas vozes de autoridade – mãe e Deus:

Eu me lembro! Eu me lembro! Era pequeno,
E brincava na praia; o mar bramia,
E erguendo o dorso altivo sacudia
A branca espuma para o céu sereno.

Eu disse a minha mãe nesse momento:
- Que dura orquestra! Que furor insano!
Que pode haver maior do que o oceano,
Ou que seja mais forte do que o vento?

Minha mãe a sorrir olhou pros céus
E respondeu: - Um ser que nós não vemos,
É maior do que o mar, que nós tememos,
Mais forte que o tufão! Meu filho, é Deus!...

(ABREU, 1949, p. 38)

O arranjo das palavras teve um efeito desastroso em minha mente. Hoje compreendo que esse efeito se deu devido à literatura lidar com a *palavra* que, além de ser uma das formas mais poderosas de cultura e de expressão artística da humanidade, mobiliza o sensorial, o emocional e o racional de indivíduos e grupos sociais, atuando na comunicação de idéias, sentimentos, emoções e pensamentos (LEAHY-DIOS, 2000). Através de movimentos sutis, a literatura opera na construção, difusão e alteração de sensibilidades, de representações e do imaginário coletivo, tornando-se fator importante nas imagens de tipos humanos que circulam socialmente (LAJOLO, 1994b, 2001; KONDER, 2005).

Há também casos em que o poema parece não ter deixado marcas profundas. Conheço pessoas que, quando perguntei sobre o que lembravam de

sua experiência com poema na escola, disseram não recordar de nada, apenas que era uma linguagem esquisita, estranha, que não entendiam nada, que nada lhes dizia e que hoje também nada lhes diz. No entanto a mim, positiva ou negativamente, ela dizia e continua dizendo.

Já na 3^a. série encantei-me com

Bárbara Bela
 No Norte estrela
 Que o meu destino
 Sabes guiar;
 (...)
 (PEIXOTO, 1998, p. 38)

Sentia a dor do “inconfidente” que foi separado da mulher que amava, aprendendo sobre os mistérios do amor e da sensibilidade daquele poeta, bem diferente dos outros que escreviam sobre Tiradentes, Dom Pedro I e Duque de Caxias e que as professoras nos ridicularizavam, ao nos obrigar decorar os poemas deles para declamar nos auditórios comemorativos. Enquanto isso se dava, era grande a emoção de descobrir e ler, nos livros de meus irmãos mais velhos, *O Navio Negreiro*, de Castro Alves (1970), com sua defesa dos escravos sofridos e a doçura de Manuel Bandeira (1979) em *Pardalzinho e Porquinho-da-índia*.

Na juventude, conheci Vinicius de Moraes (1983) fora das paredes da escola. No apelo do amor, também a advertência amedrontadora de que era eterno enquanto durasse.

O encontro com Drummond, também nessa fase, se deu na escola, através do poema *Para sempre*, com o qual me identifiquei logo no início da leitura: *Por que Deus permite que as mães vão se embora?/ Mãe não tem limite* (ANDRADE, 1994, p. 174). Desde criança temia perder a minha que era hipertensa e que, de fato, não tardou a partir.

Passei a perceber, através da leitura de poemas, que os sentimentos dos outros podiam ser semelhantes aos nossos, que os poetas tratavam de temas diversos a respeito da condição humana, que havia autores que denunciavam as injustiças sociais.

Em minha prática pedagógica, trabalhando com jovens, encenei com eles o longo e belíssimo poema *O operário em construção*, de Vinicius de Moraes (1995), apresentado para muitos grupos de trabalhadores de nossa cidade. Foi grande a satisfação de poder compartilhar a experiência de reflexão sobre a importância do trabalho, por meio da arte, com pessoas que sequer freqüentaram escolas, valorizando a atividade que desenvolviam.

E foi trabalhando em escolas do ensino fundamental que colegas me apresentaram a Adélia Prado, Lya Luft, Fernando Pessoa, Pablo Neruda e Renato Russo. Foi cursando as universidades, porém somente em cursos de pós-graduação, que tive a oportunidade de conhecer Bertolt Brecht, para quem a arte não é reflexo da realidade, mas sim reflexão sobre a realidade. Descobri, com a ajuda dos meios de comunicação e na frequência às livrarias, as obras de Patativa do Assaré, Manoel de Barros e Cora Coralina, que relativizam a rigidez dos cânones; a paixão levada às últimas conseqüências por Florbela Espanca, a linguagem descontraída de Ulisses Tavares.

Infelizmente, em minha formação, não tive a grande oportunidade de ler Monteiro Lobato em sua grande sabedoria:

Isso é que é o importante. Fazer coisas com as mãos dos outros, ganhar dinheiro com o trabalho dos outros, pegar nome e fama com a cabeça dos outros: isso é que é **saber fazer** as coisas. Olhe, Visconde, eu estou no mundo dos homens há pouco tempo, mas já aprendi a viver. Aprendi o grande segredo da vida dos homens na terra: a esperteza! Ser esperto é tudo.

(LOBATO, 1994, p. 42)

Certamente se tivesse conhecido os conselhos da boneca Emília, a vida teria tomado um rumo diferente, mais confortável e os ombros não precisariam suportar o mundo.

Nas disciplinas Filosofia I, II e III², cursadas no Doutorado em Educação da PUC-Rio, a literatura compareceu nas aulas como parte dos programas, o que fez com que meu olhar se aguçasse mais sobre ela, compreendendo a inesgotabilidade da leitura dos clássicos.

Também na disciplina Infância e Cultura³ as aulas iniciavam com a leitura de poemas de Drummond, por ser ano comemorativo de seu centenário e pela grande identificação da professora com o poeta e a arte em geral. A leitura feita por ela do curtíssimo poema *Liquidação* (ANDRADE, 2001, p. 101) provocou enorme impacto sobre minha sensibilidade. O texto falava exatamente da minha primeira casa: a separação do local onde se viveu a infância e a juventude e que fora vendido; venda que impedia o retorno à casa. Em alguns exercícios de caminhada, fazia questão de seguir o trajeto que levava a ela, diminuía os passos para olhar o que já não mais me pertencia, mas que era também a minha vida. E como doía... Dividir a mesma experiência com o poeta parece ter causado alívio, porque em dias posteriores passei pela casa e não senti mais aquela dor. Até que o trajeto de caminhadas foi trocado por outro, decisão tomada com tranqüilidade.

² Disciplinas ministradas pelo Prof. Dr. Leandro Konder.

³ Disciplina ministrada pela Profa. Dra. Sonia Kramer.

Na mesma disciplina vivi uma outra experiência significativa, relacionada também ao meu passado. Quando cursava a sétima série, li no livro didático um poema de Bandeira que achei horroroso, chato e sujo. Carvão, burro, cangalha, espantalhos, meninos raquíticos... Que linguagem feia e sem sentido para mim era aquela! Deparei com o poema trinta e um anos depois, citado num dos textos que a professora sugeriu para leitura e discussão da história da infância no Brasil (LAJOLO, 2001a) e, para minha surpresa, compreendi que *Meninos Carvoeiros* era-é fantástico! Embora profundamente triste, o poeta já denunciava há tanto tempo a perversidade da exploração do trabalho infantil e o menosprezo de nossa sociedade à velhice. Compreendi também que não houve uma mediação por parte da professora da sétima série e das atividades propostas pelo livro didático que possibilitassem a construção de sentidos para a leitura do texto de Bandeira. De qualquer forma, a leitura não foi passiva, ao menos um sentido foi por mim atribuído ao poema: ele não falava de coisas agradáveis da vida.

Minha formação – de pedagoga - passou, então, nos últimos anos, a estar marcada fortemente pela arte, influenciando as produções escritas. O trabalho produzido para a disciplina Filosofia I, uma análise do romance Dom Quixote de La Mancha, foi apresentado no II Seminário Nacional – Produção do conhecimento e Educação: História, Utopias..., realizado na UFF, em agosto de 2002; o texto *Dostoevski, o escritor do subterrâneo*, produzido para a disciplina Filosofia II, foi apresentado num encontro com alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, em abril de 2003. O estudo feito para a disciplina Estudos Independentes foi apresentado na 27^a. Reunião da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação), em novembro de 2004, com o título *A representação da infância na obra do poeta Manoel de Barros*⁴.

Particpei também com meu orientador do grupo de estudo *Questões de Estética e Teorias da Educação* que contribuiu para a definição de meu projeto de pesquisa.

Meu namoro com a literatura e a poesia intensificou-se ainda mais, com a exigência de cursar uma disciplina de complementação fora do programa de pós-graduação da PUC-Rio. Seguindo a sugestão de meu orientador, me matriculei em “Literatura e Cultura de Massa”⁵, disciplina do programa de pós-graduação em Letras da UFJF, onde fui muito bem recebida pelos professores e alunos.

⁴ Texto publicado na Revista **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 12, n. 67, jan.fev./2006, p. 48-57.

⁵ Disciplina cursada no segundo semestre de 2005, com os Profs. Drs. Edimilson de Almeida Pereira e Alexandre Faria.

A consciência de que a arte é necessária ao homem se consolidou cada vez mais e, por isso, sua importância na educação escolar. Apostar na estética ou sensibilidade não implica em estratégia para “motivar ou amaciar a dureza do estudo” ou no estabelecimento de momentos de aula em que a arte seja valorizada, experienciada ou ensinada (LARA, 2005). Significa conceber a estética ou sensibilidade como fonte rica da experiência da vida e das suas surpreendentes manifestações.

Compreendo o poema para além de um conjunto de palavras rebuscadas e o reconhecimento quando se apresenta como novidade da vida, como contínua recriação do mundo e do homem por si mesmo.

Acredito na possibilidade de uma educação escolar que seja sobretudo *poiesis*, pois identifico o ato de educar com o ato poético, uma vez que educar envolve criar seres humanos e a própria palavra poesia significa criação. E todo discurso contemporâneo sobre educação, seja ele político, legislativo, acadêmico ou escolar, sempre tem afirmado a formação para a cidadania como componente essencial para a democratização da sociedade.

Compreendo, então, que a formação de cidadãos passa pelo conhecimento de seus direitos e de sua história. Esta está relacionada ao conhecimento do mundo, ao auto-conhecimento e ao conhecimento do outro, que dizem respeito ao processo de humanização. O discurso para a educação é negado quando esses aspectos são ignorados em detrimento da formação exclusiva para o ingresso no mercado de trabalho.

No diversificado mundo da linguagem, linguagem que nos constitui e é por nós constituída, aprendida, criada, recriada e re-significada, o poema possibilita o movimento do conhecimento de si e do outro por meio da comparação que fazemos dos nossos sentimentos com os dos outros. Não só: o poema, por meio de sua linguagem desdobrável, tem mostrado que a história e os seres humanos também podem ser (KONDER, 2005).

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

Se o livro didático tem sido responsabilizado por tornar o poema uma frágil vítima da escola, sua exclusão das práticas do ensino de Língua Portuguesa tem

provocado a ausência de poemas, ou seria uma garantia de uma escolarização adequada do gênero? Ou a existência de um livro didático “adequado” impede o desacerto da escola com os poemas? Pode-se reduzir a escolarização do poema a duas polaridades: adequada e inadequada? A seleção de bons textos, associada a atividades voltadas para a dimensão estética do texto, na sala de aula, é garantia de uma recepção favorável dos alunos? Desperta-lhes o desejo e o fascínio? Ou as crianças e os jovens acham poema uma coisa ridícula?

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

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

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

A idéia inicial era de realizar a pesquisa em duas escolas, na quarta e oitava séries de cada uma, por estas séries abrangerem crianças e jovens, respectivamente, no horário das aulas de Língua Portuguesa, em Juiz de Fora, Minas Gerais, cidade onde moro, seguindo o critério estabelecido no projeto: uma escola que não fizesse uso do livro didático e outra que sim, da autoria de Magda Soares. Acreditava que este critério representaria a possibilidade de desconstruir (ou então reafirmar) a idéia de que a relação da escola com poemas é sempre insatisfatória, equivocada ou inadequada.

Sabia da existência de uma escola pública de grande prestígio na cidade devido ao ensino de “qualidade” que oferece e que há muito tempo abolira o uso do livro didático em todas as disciplinas de todas as séries. Dando aulas num curso de especialização, tive duas alunas que eram professoras de uma escola confessional católica. Através delas, soube que a escola adotara a coletânea didática de Soares há dois anos.

Obtive, inicialmente, permissão da direção, coordenação pedagógica e professora para observar aulas na quarta série da escola confessional, na sala de aula de uma de minhas ex-alunas, porém a coordenadora pedagógica da oitava série negou consentimento para prosseguir naquela escola a investigação. Consegui também permissão para realizar a pesquisa na quarta

série da escola pública. Na oitava não foi possível porque, na época, a escola aderiu a uma greve por tempo indeterminado.

Com o esquema modificado, lancei-me num rastreamento para descobrir outras duas escolas que correspondessem ao critério que havia estabelecido no projeto: uma que fizesse uso do livro didático de Magda Soares e outra que trabalhasse sem livro didático. Por meio de visitas e telefonemas, fui descobrindo que a maioria das escolas da cidade – públicas e privadas – não atendia ao critério. Cheguei a pensar que o trabalho estava perdido, até que, finalmente, consegui localizar uma escola/cooperativa de pais de alunos que não faz uso do livro didático e outra - uma escola/cooperativa de professores - que adota o livro didático pretendido para a pesquisa. Nessas duas escolas pude então investigar as oitavas séries no horário das aulas de Língua Portuguesa.

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

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

- Como são desenvolvidas as práticas de oralidade/leitura/escrita nas aulas de Língua Portuguesa?
- Como o poema é inserido nessas práticas?
- De que maneira a interação com poemas proporcionada pela escola possibilita a crianças e jovens manifestarem sua identidade, fazerem escolhas, expressarem suas visões de mundo?
- De que maneira a presença ou ausência do livro didático favorece a experiência estética de professores e alunos com os poemas?

O trabalho está organizado em cinco partes.

O segundo capítulo aborda a concepção de arte a partir dos pressupostos de Ernst Fischer e Leandro Konder e procura situar o poema historicamente. Discute também o poema como uma das artes da palavra, acrescentando aos autores referidos as vozes de Paul Zumthor, Octavio Paz e outros que contribuíram para uma maior compreensão da linguagem do poema e a relação

autor/ texto/ leitor. O mesmo capítulo discute o desacerto entre escola e poema até os anos 90.

O terceiro capítulo aborda o outro olhar que se passou a ter sobre o ensino da língua na década de 80 e que, na segunda metade da década de 90, foi incorporado pela política educacional brasileira, que propõe para o ensino de Língua Portuguesa a concepção de linguagem como forma de interação verbal, convocando a escola para socializar os alunos na diversidade de gêneros do discurso que circula numa sociedade letrada. Procura apontar as conseqüências da mudança educacional para a escolarização de poemas, a partir de estudos realizados por alguns autores. Estes, analisando os produtos do mercado editorial e o tratamento dado aos poemas em livros didáticos mais recentes, acreditam estar se perpetuando a difícil relação entre escola e poema.

O quarto capítulo contém os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentaram a inserção no campo e o olhar para a interpretação do fenômeno investigado, inspirados nas formulações de Kosik e Konder a respeito do conhecimento do fenômeno em sua totalidade, que se concretizaram, metodologicamente, no paradigma crítico de que fala Sarmiento (2003).

O quinto capítulo narra e interpreta as experiências vividas nas salas de aula que fazem uso do livro didático primeiramente e, em seguida, naquelas que não utilizam o livro didático nas práticas de oralidade/leitura/escrita que desenvolvem.

O quinto capítulo aponta as transformações que o tratamento dado ao poema vem sofrendo nas práticas escolares do ensino de Língua Portuguesa voltado para os gêneros do discurso e tipos textuais, com base na investigação feita, considerando os avanços na escolarização de poemas e os ganhos para a experiência estética dos alunos e professores, como também o prejuízo para os alunos quando a escola privilegia para o ensino da língua os textos pertencentes ao domínio discursivo da mídia impressa.