

UM OLHAR POÉTICO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Daniele Gonçalves Dias¹
Rosângela Costa da Silva²
Sinval Martins de Sousa Filho³

Comunicação Oral
GT: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira

Este trabalho tem como objetivo refletir acerca de uma pesquisa-ação realizada junto a uma turma do 8º ano do Colégio Estadual Valdemar Mundim. Buscamos, por meio deste trabalho, potencializar as atividades de leitura e produção textual através do estudo dos gêneros do discurso, mais especificamente através da poesia e da canção. A opção de trabalhar a partir desses gêneros se deve ao fato de observarmos que, nas escolas de nível socioeconômico não-privilegiado, perde-se de vista da prática pedagógica fazer com que as crianças e os adolescentes passem a perceber, utilizando palavras Freire (1998), a boniteza da vida e, através disso “despertar a imaginação e sonhar, ultrapassando a realidade imediata pelo contato com as imagens surpreendentes da linguagem poética” (RESENDE, 1997, p. 25). Porque embora seja indiscutível o fato de os alunos de origem social não privilegiada estarem expostos a diversas formas de privação material e, muitas vezes, a ambientes onde a violência se faz muito latente, esses não são os únicos aspectos de suas realidades, havendo coisas belas com as quais interagem todos os dias e, mesmo se não as houvessem, seria papel da instituição escolar mostrar outras formas possíveis e não somente educar para o conformismo e para reprodução do que está posto em suas vidas.

Palavras-Chave: Canção, Poesia, Apreciação.

UM OLHAR POÉTICO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este trabalho tem como objetivo refletir acerca da experiência vivenciada durante uma pesquisa-ação realizada junto a uma turma do 8º ano do Colégio Estadual Valdemar Mundim. O desenvolvimento da coleta de dados foi uma parte muito importante para esse trabalho e a abordagem qualitativa consiste na mais apropriada para esse estudo, pois é na pesquisa qualitativa que “por um lado, supõe que para entender o mundo precisamos concentra-nos nos contextos – o que, diria, à temática, ao uso da linguagem, aos participantes de um evento especial, a outros acontecimentos que ocorram ao mesmo tempo” (LANKSHEAR, 2008, p. 35). Para apreender os diversos acontecimentos na sala de aula se fez necessário o envolvimento dos pesquisadores por

¹ Daniele Gonçalves Dias é professora no Colégio Estadual José David Skaf em Senador Canedo/GO e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras/UFG. Email: dgd567@hotmail.com.

² Rosângela Costa da Silva é servidora pública da UFG em Goiânia/GO e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras/UFG. Email: roseletras6@gmail.com.

³ Sinval Martins de Sousa Filho é Doutor em Letras e Linguística pela UFG e Pós-Doutorado pela UnB na mesma área. É Professor adjunto da FL/UFG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino de Língua Portuguesa, Linguística e formação inicial e continuada de professores. Email: sinvalfilho7@gmail.com.

meio de uma pesquisa-ação que é orientada para a ação e formação e “esta localizada na metodologia de pesquisa orientada à prática educacional” (SANDÍN ESTEBAM, 2010, p. 167), pois, a pesquisa-ação não é “o estudo que os outros fazem, mas de nossas próprias práticas” (Idem, p. 172).

Dessa maneira, buscamos potencializar as atividades de leitura e produção textual através do estudo dos gêneros do discurso, mais especificamente através da poesia e da canção, considerando sempre que

uma reflexão que tenha em vista a poesia na escola de 1º grau não pode equivocar-se, servindo-se dela como estudo teórico, desprezando a apreciação. É através de um contato sutil com a essência da linguagem poética que se abrem os canais de recepção e expressão da criança e do adolescente, afetando-lhe em profundidade no plano sensorial, intuitivo, irracional, onde residem símbolos que articulam sentidos existenciais, veiculadores da totalidade do ser. A poesia não se submete às necessidades didáticas superficiais, comprometidas com esquemas exteriores da realidade. Ela é fonte de fluidez simbólica apanhada no plano imagético e sensorial da linguagem. As vias de apreensão dessa linguagem, ainda que concretas, ou seja, as dos sentidos, ultrapassam a percepção racional. (RESENDE, 1997, p. 23).

A opção de trabalhar a partir dos gêneros poesia e canção se deve ao fato de observarmos que, nas escolas de nível socioeconômico não-privilegiado, perde-se de vista da prática pedagógica fazer com que as crianças e os adolescentes passem a perceber, utilizando palavras Freire (1998), a boniteza da vida e, através disso “despertar a imaginação e sonhar, ultrapassando a realidade imediata pelo contato com as imagens surpreendentes da linguagem poética” (RESENDE, 1997, p. 25).

No seu livro *A Psicanálise dos Contos de Fadas*, Bruno Bettelheim (1980) faz uma crítica à crença de que as crianças só devam ser expostas à realidade consciente ou a imagens agradáveis e otimistas, que só devam ser-lhes mostrado o lado agradável das coisas, porque essa postura nutre na mente infantil uma visão unilateral da vida, e a vida não é só agradável. Contudo é possível observar, nas escolas de nível socioeconômico não-privilegiado, o outro extremo dessa situação.

Dessa maneira, com o intuito de partir da realidade das crianças, a escola faz caminho inverso ao observado por Bettelheim (1980), apresentando a elas uma imagem negativa e derrotista da vida, reduzindo os conteúdos escolares ao que lhes pode ser “útil no futuro” para se inserirem no mercado de trabalho, para poderem “competir”. Isso nos mostra uma visão distorcida e preconceituosa acerca do que seja partir da realidade de crianças e adolescentes de origem popular, pois,

viver para o trabalho sem que esse signifique fonte de qualquer prazer; querer que a escola prepare apenas para enfrentar o sofrimento do cotidiano, principalmente para os não privilegiados, é, por um lado, resultado de uma poderosa e perversa máquina que parece determinar os caminhos a serem percorridos e, por outro, o determinante desses caminhos. (PCNEM, 2006, p. 51)

Embora seja indiscutível o fato de os alunos de origem social não privilegiada estarem expostos a diversas formas de privação material e, muitas vezes, a ambientes onde a violência se faz muito latente, esses não são os únicos aspectos de suas realidades, havendo coisas belas com as quais interagem todos os dias e, mesmo se não as houvessem, seria papel da instituição escolar mostrar outras formas possíveis e não somente educar para o conformismo e para reprodução do que está posto em suas vidas, uma vez que, de acordo com Bettlheim (1980, p. 12) entre

as experiências na vida infantil mais adequadas para promover sua capacidade de encontrar sentido na vida; dotar a vida, em geral, de mais significados [...] nada é mais importante que o impacto dos pais e dos outros que cuidam da criança; em segundo lugar vem nossa herança cultural, quando transmitida à criança de maneira correta. Quando as crianças são novas, *é a literatura que canaliza melhor este tipo de informação.* (grifo nosso).

E ajudar a criança e o adolescente a encontrar um sentido maior para vida através da leitura literária exige, para Braggio (1992), cada vez mais, o distanciamento das concepções ingênuas de ensino e de linguagem que levam à alienação, à massificação, que privilegiam a forma em detrimento do significado, anestesiando e cicatrizando as mentes dos indivíduos por não gerarem reflexão, resposta, por terem como objeto a palavra, a frase fora do seu contexto social de uso, considerando a linguagem apenas “do ponto de vista do locutor como se este estivesse sozinho, sem uma forçosa relação com os outros parceiros da comunicação verbal”. (BAKHTIN, 1997, p. 289).

A seguir, delineamos as concepções teóricas que nortearam nosso trabalho com a turma do 8º C do Estadual Valdemar Mundim. Foram estes pressupostos que contribuíram, entre outros aspectos, para a compreensão de como a prática espontânea, *desarmada*, produz, inquestionavelmente, um saber ingênuo, um saber de experiência feito, ao qual falta rigorosidade teórica e metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito (FREIRE, 1998).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nos mostram a escola como o espaço para a promoção de uma ajuda intencional, sistemática e planejada durante um período

contínuo e extensivo de tempo para a aprendizagem do indivíduo, diferindo-se, portanto, de outros espaços onde se dão a construção do conhecimento e valores para o convívio social, tais como a família, o trabalho e a mídia. Além disso, torna-se importante explicitar a concepção de linguagem adotada em nosso trabalho porque todo “método de ensino” se baseia em uma concepção de linguagem, de natureza e de homem que se assemelham (BRAGGIO, 1992).

ASPECTOS TEÓRICOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Durante nosso trabalho junto a turma de 8º C do Estadual Valdemar Mundim, procuramos, considerar aspectos sociais e histórico-ideológicos da linguagem e do homem, uma vez que, segundo Alkmim (2008, p. 24), a linguagem e a sociedade estão ligadas entre si de forma indicotomizável e a

a tradição de relacionar linguagem e sociedade, ou, mais precisamente, língua, cultura e sociedade, está inscrita na reflexão de vários autores do século XX. Integrados ou não à grande corrente estruturalista, que ocupou o centro da cena teórica, particularmente, a partir de 1930, encontramos linguístas cujas obras são referências obrigatórias, quando se trata de pensar a questão do social no campo dos estudos linguísticos.

Entre esses autores encontra-se o filósofo russo Mikhail Bakhtin que dá através de seus estudos sobre a linguagem a base teórica para minha prática pedagógica e para realização do presente trabalho, pois, embora não tenha focalizado a educação propriamente dita em suas investidas teórico-filosóficas,

do conjunto de seus escritos podem-se depreender significativas contribuições para o campo pedagógico, uma vez que seu olhar se detém no homem em sua relação com as palavras e na construção da consciência. Para ele, o homem só pode ser pensado com ser inserido na sociedade, ou seja, como integrante inequívoco da intrincada rede de relações sociais; trata-se, portanto, de uma abordagem da consciência calcada em fundamentos socioideológicos. *Partindo de uma compreensão de linguagem como produto da interação/tensão entre interlocutores*, o teórico acredita que é no movimento dialógico da interação verbal que os indivíduos podem constituir-se como sujeitos. (CEPAE, 2009, p. 5-6). (grifo nosso)

Tendo isso em vista que para Bakhtin (1997), a essência da linguagem está no fenômeno social da interação verbal, a comunicação não deve ser concebida como um simples esquema psíquico-fisiológico de transmissão de mensagem de um emissor para

um receptor. Isso porque, a linguagem é o lugar da interação humana e através dela nos constituímos como sujeitos, nos socializamos, refletimos acerca da nossa própria ação, não bastando, portanto, “colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social)” (BAKHTIN, 1997, p. 35). Assim, é preciso considerar que, por meio da linguagem, “o sujeito pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando, com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo vínculos que não preexistiam à fala” (GERALDI, 2001, p. 41).

Dessa forma, esse trabalho é resultado de uma pesquisa-ação que partiu da concepção de que a essência da linguagem está no fenômeno social da interação verbal e a comunicação não deve ser concebida, dessa forma, como um simples esquema psíquico-fisiológico de transmissão de mensagem de um emissor para um receptor (BAKHTIN, 1997).

Nessa perspectiva, a interlocução constitui-se como um princípio fundamental para dar ao aluno um papel significativo no processo de aprendizagem, pois “os conhecimentos são elaborados, sempre, por forma de linguagem, sendo frutos de ações intersubjetivas, geradas de atividades coletivas, pelas quais as ações do sujeito são reguladas por outros sujeitos”. (BRASIL, 1992, p. 24).

Essa regulação se refere, por sua vez, segundo Bakhtin (1992), ao fato de que independentemente do aspecto considerado da expressão-enunciação, ele será determinado pela situação social mais imediata, como por exemplo, o fato de o locutor e o interlocutor pertencerem ao mesmo grupo social ou não, o tipo de relação hierárquica estabelecida entre eles, etc., pois a organização hierarquizada da sociedade exerce uma poderosa influência sobre as formas de enunciação (BAKHTIN, 1992). Assim, Geraldi (2001) nos apresenta o estudo da língua como uma tentativa de se desvendar compromissos, estabelecidos por meio da atividade verbal, e as condições que precisam ser preenchidas para que se possa falar de uma determinada situação concreta de interação.

Isso permite pensar que uma abordagem meramente estruturalista, que dá ênfase em excesso ao estudo da forma é insuficiente para a compreensão da real complexidade da linguagem, porque nesse tipo de abordagem, de acordo com o pensador russo, a língua é abstraída das ocorrências concretas de discurso, apresentado-se como um sistema estável de forma normativamente idênticas. Esse tipo de abstração tem fins

teóricos e práticos muito particulares, tais como decifrar e, em seguida, ensinar línguas estrangeiras mortas.

Todavia, pensando-se no ensino de Língua Portuguesa no Brasil, esse tipo de abstração é absolutamente estéril, uma vez que a relação que o falante nativo estabelece com a língua é extremamente diversa da relação estabelecida com uma língua estrangeira e morta, pois, “na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular” (BAKHTIN, 1998, p. 88).

Assim, não há um sentido real para que a Língua Portuguesa seja retirada do seu fluxo social, como se pode observar na dinâmica de ensino de língua materna. E “cumprir ainda acrescentar aqui uma observação extremamente importante: a consciência linguística dos sujeitos falantes não tem o que fazer com a forma linguística enquanto tal, nem com a própria língua enquanto tal”. (BAKHTIN, 2001, p. 88).

Torna-se bastante questionável, portanto, exigir um estudo estrutural da língua de quem mal chegou a dominar a atividade de leitura, tratando a língua da qual o aluno faz uso cotidianamente com se fosse uma língua estrangeira e morta. É interessante pensarmos, então, como propõe Geraldi (2001), no porquê de ensinarmos o que ensinamos e no para quê as crianças aprendem o que aprendem, pois a aquisição de habilidade fica destituída de valor quando o que se aprendeu não acrescenta nada de importante à nossa vida (BETTLHEIM, 1980).

Se as nossas repostas às questões apresentadas forem ao encontro do que os PCNs apresentam, como sendo alguns dos objetivos de Língua Portuguesa, tais como contribuir para que o indivíduo possa atuar de forma ética e responsável na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social, veremos que partir da língua como um sistema abstrato não atende aos propósitos da educação para formação do sujeito ético e autônomo.

As esferas da atividade humana não estão ligadas a saber quais as formas de organização do discurso, mas, como nos mostra o filósofo russo (1997, p. 279), com os usos da língua “que emanam de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana”. Para Bakhtin (2001, p. 34), “a consciência só se torna consciência quando impregnada de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação verbal”.

Essa interação, que é o princípio básico da formação da consciência, da autonomia, da ética e de todos os valores sociais necessários para se conviver em sociedade, não ocorre, contudo, quando, em nossa prática de ensino, abstraímos a língua do seu fluxo social, do seu uso concreto, propondo aos nossos alunos a resolução de atividades mecanicistas onde a palavra que funciona, segundo Bakhtin (2001), como elemento essencial da criação ideológica, acompanhado-a e explicando-a, aparece desvinculada do seu contexto real de uso, mostrando-se insuficiente para aprendizagem, porque “a lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação de um grupo social. Se privarmos a consciência do seu conteúdo ideológico não sobra nada” (BAKHTIN, 2001, p. 36).

Por isso, recorremos a perspectivas teórico-metodológicas que se centram nas funções sociodiscursivas e nas condições de produção das diferentes interações verbais para as quais o texto é a unidade mínima e o gênero é o objeto de ensino. Os gêneros são apresentados por Bakhtin (1997) como tipos relativamente estáveis elaborados pelas diversas esferas da atividade humana, sendo que a comunicação verbal somente é possível através dos gêneros. Rojo (2005, p. 193 -194) nos mostra uma definição marxista dos gêneros.

Assim como Marx qualifica, no campo da economia, o *valor* (de uso, de troca), o *capital*, como universais concretos, i. é, entes concretos e universalmente operantes (numa dada sociedade) – embora não empiricamente verificáveis – que regulam as relações sociais (de produção, de classe, de poder) e viabilizam sua materialização (dinheiro, ações, preços de produtos, salário, lucro). Correlativamente, numa leitura marxista, os gêneros seriam universais concretos a partir dos quais se materializam os textos/enunciados. E isso não é materialismo mecanicista.

Para Rojo (2005, p. 193-194), a maioria dos estudos sobre os gêneros nunca os apresentam como “universais concretos decorrente das relações sociais e regulador da interações verbais e discursos configurados em enunciados ao textos, mas como um designação convencional, uma noção que recobre uma família de similaridades e que se encontra “representada” no conhecimento dos agentes de um modelo canônico”. Segundo esta autora (2005), isso se deve, em grande parte, à própria maneira como os gêneros são abordados nesses estudos que têm, na maioria das vezes, uma finalidade descritiva textual. Para Rodrigues (2005, p. 154) é necessário

compreender a noção de gênero a partir de fundamentos nucleares, como *concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem, o caráter sócio-*

histórico, ideológico e semiótico da consciência e a realidade dialógica da linguagem e da consciência; portanto não dissociá-la das noções de interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana, pois somente na relação com esses conceitos pode-se apreender, sem reduzir, a noção de gêneros. (grifos da autora)

Assim, embora não tenhamos como objetivo explicitar e analisar cada uma dessas noções, acreditamos e esperamos que elas estejam diluídas ao longo deste trabalho e de nossa prática pedagógica que apresentaremos adiante. Porém, antes disso, faz-se necessário explicar o porquê partir da perspectiva teórico-metodológica dos gêneros do discurso. De acordo com Sousa (2004, p. 152) parafraseando Schneuwly (1994),

ao utilizar um gênero, o sujeito articula-o à base de orientação da ação discursiva, tomando-o como instrumento que contém unidade de conteúdo temático, composição e estilo e que deve ser adaptado a um destinatário definido, a um determinado conteúdo, a uma dada finalidade e a uma determinada situação.

Dessa forma, o gênero funcionaria, segundo Schneuwly (1994 apud Sousa 2004) como mega-instrumento para agir e realizar os objetivos de uma ação através de uma situação de linguagem. Através dos gêneros, portanto, o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa pode se tornar mais desafiador tanto para o professor quanto para o aluno, porque possibilita superar a reprodução do já sabido. Por meio do gênero, é possível agir sobre o intervalo que se dá entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial (ZDP), determinado pela resolução de problemas por meio da ajuda de alguém mais capaz e que criança na conseguira resolver sozinha.

Através das produções dos alunos, das quais apenas duas serão mostradas neste trabalho, poderemos verificar que conseguimos, de certa forma, superar o já sabido, porque através da leitura da poesia e das canções conseguimos despertar o desejo de reinterpretação pela escrita, despertar a sensibilidade para temas fundamentais para a afinamento das emoções e para o exercício da cidadania. Podemos falar em desejo, pois, embora a professora da turma houvesse prometido que as atividades realizadas conosco integrariam parte da nota, recebemos textos que não havia solicitado a produção, entre eles, um livro de aventuras escrito por uma das alunas e, mesmo alunos que se mostravam, segundo palavras da professora, apáticos durante as aulas escreveram, ainda que minimamente.

Acreditamos que esse bom desempenho tem a ver com o prazer estético proporcionado pela arte que foi potencializado pela utilização de recursos audiovisuais durante as aulas, que, conciliados com a leitura de poemas, permitiram, em certa medida, ver e entender a poesia como uma prática social integrada à vida cotidiana (PCNEM, 2006). Além disso, é claro, esse bom resultado foi possível por ter partido da leitura do que pôde ser efetivamente dito em determinadas condições de produção (FOUCAULT, 1995), isto é, partir do enunciado como unidade mínima de análise, pois só ele e não a frase, a oração ou a palavra têm a capacidade de gerar uma atitude responsiva, conforme reflete Bakhtin (1997).

UM OLHAR SOBRE O ESTAR EM SALA DE AULA

Como já dissemos anteriormente, citando Freire (1998), a prática pedagógica “desarmada” é insuficiente para a construção do saber ao qual a escola se propõe. A superação disso requer, ainda considerando o pensamento do célebre educador (1998), uma reflexão crítica, um movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, pois é refletindo criticamente sobre a prática atual ou passada que podemos melhorar a minha prática futura.

Então, consideramos que, ao partir neste trabalho para a análise propriamente dita da minha prática pedagógica e dos resultados obtidos através da mesma, estou exercitando através da atividade escrita, conforme propõe Foucault (1992 apud Gallo 2006), a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação.

Considerando-se, portanto, que, “ao contrário do que diz o mito antigo, a sabedoria não irrompe integralmente desenvolvida como Atenas da Cabeça de Zeus; é construída por pequenos passos” (Bettelheim, 1980, p. 11), este trabalho se constitui em mais um passo na infinita busca pelo conhecimento e, provavelmente, pouco ou em nada poderá contribuir com a formação de futuros professores, mas pelas relações que me obriga a estabelecer com os conhecimentos adquiridos até agora, contribuirá de maneira significativa para a nossa própria formação, fazendo nos tornar ainda mais consciente e nosso inacabamento que, segundo Freire (2001, p.55), é uma característica inerente à vida, pois “o inacabamento do ser, ou inconclusão, é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens esse inacabamento se tornou consciente.”

Analisamos a dinâmica de algumas das aulas que nos foram possíveis ministrar, alguns materiais que deram suporte a elas, bem como algumas produções textuais dos alunos sem, contudo, recorrer a uma descrição exaustiva do planejamento de cada aula, refletiremos sobre a atividade como um todo.

Na escolha do material de suporte a ser apresentado, levamos em consideração o seguinte fato: a “obra literária de valor, independente do assunto que trata, merece chegar a quaisquer classes sociais ou regiões” (RESENDE, 1997, p. 52), contrariando, assim, a idéia preconceituosa de que a determinada classe social deve ser dado a ler somente os textos com os quais se identifica, mesmo porque “ a escola não é a extensão da vida pública, mas tem uma especificidade” (BRASIL, 2006, p. 71). E como nos faz refletir os PCNEM, devemos perceber a arte como

meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico_ embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parecer ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simples dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito. Diríamos mesmo que têm mais direito aqueles que têm sido, por um mecanismo ideologicamente perverso, sistematicamente mais expropriados de tantos direitos, ente eles até o de pensar por si mesmo. (BRASIL, 2006, p. 52-53)

Assim, trabalhamos com três “blocos” de poesia e canção com temáticas diferentes: amor, problemas sociais e esperança, respectivamente. As canções são de autoria de Fernando Anitelli (idealizador e vocalista do grupo Teatro Mágico) e as poesias de autoria de Fernando Pessoa, Millôr Fernandes, Antônio Bandeira e Mário Quintana. Contudo, neste trabalho, nos deteremos somente nas atividades realizadas com o primeiro bloco.

Para Anitelli (2009), o Teatro Mágico surgiu com a ideia de traduzir as coisas que acontecem dentro de um sarau, isto é, ser um espaço onde se possa compartilhar música, poesia, informação, dança e artes plásticas. Um lugar onde as pessoas não vão para se “exibirem”, mas para compartilharem os seus trabalhos artísticos. Trata-se de uma produção artística de altíssima qualidade e não de algo que está sendo empurrado “goela abaixo” pelas mídias.

Começamos nossas aulas com um bloco de canções e poesias que tinham como tema o amor e, como não conhecia a turma muito bem, esse recorte temático não teve

nenhum um motivo especial, mesmo porque “qualquer tema pode servir de motivação à leitura. Dependendo do modo como seja tratado - interessante, criativo, acessível - pode ser assimilado e apreciado” (RESENDE, 1997, p. 18).

Perguntando, inicialmente, quem gostava de histórias de amor, quais eram as histórias de amor que conheciam. Mas não obtivemos muitas respostas, sobretudo, dos meninos que começaram a rir. Algumas meninas, porém, disseram adorar histórias de amor e ver filmes românticos, etc. A turma conversava muito e o diálogo do primeiro momento ficou meio prejudicado.

Porem, terminada a conversa sobre histórias de amor, mostramos para os alunos o DVD do Teatro Mágico que chama muita atenção pelo fato de os artistas estarem maquiados, utilizando roupas circenses e, sobretudo, pelas expressões corporais dos mesmos. Explicamos que se tratava não apenas de um grupo musical, mas de um grupo que buscava também mostrar outras expressões artísticas, pois quase todas as músicas são encenadas, há recitação de poesia, apresentações circenses que vão ao encontro de o que as músicas estão dizendo, etc. E antes de passamos a primeira música chamada *Ana e o Mar*, entregamos um material onde se encontravam as letras das músicas e a poesias a serem utilizadas naquela e nas outras aulas, pois nada substitui o contato do aluno com a materialidade do texto.

Vejamos, então, a letra da primeira canção trabalhada com os alunos. É iniciada com uma pequena citação de Fernando Pessoa: “e Fernando Pessoa dizia que toda carta de amor é ridícula, se não for ridícula não é uma carta de amor. Então aqui vai a nossa canção mais brega e ridícula, justamente porque fala de amor: Ana e o mar” (ANITELLI, 2009).

Ana e o Mar

Veio de manhã molhar os pés na primeira onda
Abriu os braços de vagar e se entregou ao vento
O sol veio avisar que de noite seria lua,
Pra poder iluminar Ana, o céu e o mar

Ana aproveitava os carinhos do mundo
Os quatro elementos de tudo
Deitada diante do mar
Que apaixonado entregava as conchas mais belas
Tesouros de barcos e velas
Que o tempo não deixou voltar

Onde já se viu o mar apaixonado por uma menina?
Quem já conseguiu dominar o amor?
Por que é que o mar não se apaixona por uma lagoa?
Porque a gente nunca sabe de quem vai gosta

Ana e o mar... mar e Ana
História que nos contam na cama
Antes da gente dormir

Ana e mar... mar e Ana
Todo sopro que apaga uma chama
Reacende o que for pra ficar

Quando Ana entra n'água
O sorriso do mar drugada se estende pro resto do mundo
Abençoando onda cada vez mais altas
Barcos com suas rotas e as conchas que vem avisar

Desse novo amor... Ana e o mar.

Ao final da canção, praticamente todos os alunos estavam cantando o refrão e bateram palmas. A princípio, esse comportamento foi interpretado como uma brincadeira por parte dos estudantes, mas quando a maioria deles abriu os cadernos para copiar a letra da música, percebemos que a canção realmente teve o poder de comovê-los, de despertar relações, como veremos adiante. Dissemos não ser necessário copiar a canção, porque deixaria o material com eles no final da atividade, mas não convencemos e tivemos de esperar e repetir o vídeo com a canção algumas vezes.

A repetição da leitura não é “perda de tempo”, ao contrário disso, trata-se de uma oportunidade de tornar nossas aulas um espaço de não reprodução de uma lógica puramente utilitarista da educação, que não respeita o tempo das crianças e dos adolescentes, levando-os a acreditar que uma boa escola é semelhante a uma fábrica onde se produz o máximo possível no mínimo de tempo possível, ainda que não se tenha consciência do todo, ainda que essa produção não signifique para o indivíduo.

O trabalho, como reflete Viana (1995 apud Viana 2004), não é visto, nessa concepção mecanicista e utilitarista de educação, como um processo pelo qual o ser humano se realiza com a natureza e com os outros seres humanos e se exterioriza, humaniza o mundo, dá forma humana a ele. O trabalho é percebido não como objetivação, ou práxis, mas como trabalho alienado, instituído pelas sociedades de classes. E o que pretendíamos com nossas aulas era, ainda conforme o autor, um trabalho como objetivação, isto é, uma ação teleológica consciente, o trabalho como expressão da criatividade humana, porque “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 1998).

Assim, se a música significou nos e para os alunos, o nosso desejo era que eles obtivessem tudo o que pudessem através da mesma. E a repetição da canção pode ser interpretada como um processo análogo ao que Bettelheim (1980) analisa em *A Psicanálise dos Contos de Fadas*, isto é, uma oportunidade da criança construir suas próprias interpretações. Dessa forma, “A leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo” (BRASIL, 2006, p. 67). E para que haja um estabelecimento dessa relação com a história de cada indivíduo é necessário, como orienta o PCNEM, a construção na escola de um ritmo distinto do da cultura de massa, frenético e efêmero, opondo a este um ritmo mais lento do devaneio e da reflexão.

Assim, terminada a atividade de ouvir, de ler a letra da canção, foi iniciado um diálogo com e entre os alunos, pois “conversar sobre o que se ouve, se lê, se vê, se toca é importante, e o encantamento com o livro pode crescer, como também podem ser maiores as descobertas em torno de uma história, a partir do encontro de vozes, diferenciando-se opiniões, emoções, enfim a leitura” (RESENDE, 1997, p. 20). A primeira fala sobre a canção foi de uma garota de 13 anos: “a música é muito bonitinha, muito lindinha mesmo, né? Conta a história de um amor impossível”. Em réplica, um aluno disse: “não é um amor impossível. É um amor diferente”.

Essas duas falas geraram um conflito entre os alunos, o que contribui de forma significativa para a discussão sobre o como foram construídas as imagens das personagens, do espaço presentes na canção, os porquês de se tratar de um amor, se não impossível, pelo menos diferente, além de relacioná-la como outras histórias de amor que “nos contam na cama/ antes da gente dormir”. A mais interessante delas e, que fica para ser discutida em outro trabalho, foi *Romeu e Julieta* contada em conjunto, cada um contando uma parte que sabia.

Antes de partimos para as atividades de escrita, lemos e discutimos o poema de Fernando Pessoa, citado por Anitelli (2009), *Todas as cartas de amor são ridículas*, e o *Poema Matemático* de Millôr Fernandes, além de assistirmos outra apresentação musical do grupo Teatro Mágico chamada *o Prato do dia*. A atividade de produção de texto consistia em escrever outras histórias de amor a partir da leitura dos poemas e das canções. E assim como essa atividade, todas as outras propostas pela turma partiram do texto literário (bem acabado) como ponto de partida, havendo a constante preocupação de provocar o pensamento, de proporcionar motivação para construir-se com fantasia e emoção (RESENDE, 1997).

Os alunos não elaboraram seus textos em forma de poesia e sim de prosa. Talvez, porque não delimitamos as formas de enunciar, num primeiro momento. Contudo, isso não se constituiu como um fator de todo negativo para dar continuidade ao nosso trabalho em sala de aula, pois pudemos discutir as diferenças entre um texto literário e não literário, a que propósitos comunicativos eles atendem e decidimos conjuntamente que escreveríamos contos de amor a partir dos poemas e das canções. Como todos os textos haviam sido escritos em prosa, essa foi uma forma que encontramos de valorizar a produção dos alunos.

Posteriormente, o fazer de um conto foi explicado com base na história da Chapeuzinho Vermelho. É claro que não esperávamos que os alunos olhassem para esse conto de fadas de forma infantilizada. A escolha se deu pela popularidade do mesmo e esperávamos que houvessem reações negativas em relação à atividade que se deu através de uma “contação” coletiva da história. Contudo, se constituiu em um dos momentos de maior descontração do semestre, pois como todos conheciam a história previamente, foi possível dramatizá-la. Temíamos que tal atividade pudesse dificultar a compreensão dos alunos, uma vez que a proposta era escrever contos de amor. Porém, as nossas inseguranças foram desfeitas, quando os alunos reescreveram seus textos, porque, embora nem todos correspondessem a contos exatamente, traziam os elementos fundamentais da narrativa e possuíam uma tentativa de se trabalhar não só o dizer, mas também a forma do dizer, como podemos observar na produção textual de Fernanda Rayssa dos S. Barbosa, 13 anos, 8°C.

Sol e Lua

Há muitas décadas atrás, houve um acontecimento histórico único, sensacional. O sol, com seu resplendor, todos os dias iluminava tudo. Ma um dia o sol resolveu se casar, resolveu procurar uma noiva.

Em todo o planeta Terra ele procurou e procurou, mas não achou, então pensou, como posso arrumar uma namorada se na Terra não achei. Ah!! Pois então vou procurar no espaço. Então, o sol começou a procura e avistou um linda, linda, ou melhor, lindíssima namorada, a lua.

A lua estava penteando seus lindos cabelos Brancos, cantando para as estrelas e colocando Plutão para dormir. Então, o sol pensou essa será a minha namorada, com ela vou me casar. Então, o sol pensou vou dar, o que toda lua quer: um lindo e infinito planeta.

No outro dia o sol foi falar com a lua meio desajeitado, mas foi. Disse:

_ Olá, meu no e Solsilino, mas pode me chamar de sol. Eu ilumino tudo, esquento o clima e ainda escolho que nuvens podem invadir o céu azul da Terra.

Então, a lua encantada com tudo que o sol lhe dissera respondeu:

_ Nossa, nunca conheci alguém tão poderoso e lindo quanto você.

_ Muito obrigado, eu lhe trouxe um presente. Espero que você goste.

_ Minha Nossa... um planeta!? Meu sonho sempre foi ter um planeta, muito obrigada.

Então o sol tascou um:

_ Quer casar comigo linda garota?

_ Claro que sim.

Então, depois de tudo isso, eles se casaram. A lua ensinou muitas coisas ao sol, e o sol ensinou muitas coisas a lua, e os dois forma muito felizes.

Dizem até hoje, que os filhos da lua e do sol são as estrelas e a gente acredita que sim.

Fim

Segundo Platão e Fiorin (1999), é muito frágil delimitar o que é literário do que não é literário se baseando apenas no critério de que este é ficcional e aquele não. Esse critério esbarra na dificuldade de se definir o que é real ou fictício em situações concretas. Todavia, segundo os autores, modernamente, costuma-se estabelecer a diferença no fato de que o texto literário tem uma função estética, enquanto o texto não-literário tem função utilitária (informar, convencer, explicar, responder, ordenar, etc.).

Assim, observa-se que a aluna procura, através do recurso da intertextualidade com a canção Ana e o mar, reconstruir literariamente, história de amor. Para tanto, recorre a espaço, tempo e personagens diferentes. É interessante observar a preocupação em construir para o leitor a imagem das personagens através da adjetivação (e avistou um linda, linda, ou melhor, lindíssima namorada); através da descrição das ações da personagem (A lua estava penteando seus lindos cabelos Brancos, cantando para as estrelas e colocando Plutão para dormir); e através do discurso direto (Eu ilumino tudo, esquento o clima e ainda escolho que nuvens podem invadir o céu azul da Terra.) Além disso, percebe-se a articulação entre as vozes do narrador de terceira pessoa e as das personagens, mostrando que se trata de uma história que “nos contam antes da gente dormir”, assim como o amor entre Ana e o mar.

A maioria dos textos, a nosso ver, dadas as condições de produção, mostraram grande fluência imaginativa e ultrapassaram o realismo lógico, passando para o terreno inusitado onde se libera sensações, fantasias, emoções (RESENDE, 1997). Observemos, por exemplo, o texto da aluna Késia Gonçalves, 13 anos, 8°C, também intitulado Sol e Lua, mas que aborda as personagens por um viés psicológico, dialogando com a canção Ana e o mar e com a canção Prato do dia, também de autoria de Fernando Anitelli, transcrita a seguir.

Prato do dia

Como arroz e feijão,
é feita de grão em grão
Nossa felicidade

Como arroz e feijão
A perfeita combinação
A soma de duas metades

Como feijão e arroz

Que só se encontram depois de abandonar a embalagem
Mas como entender que os dois
Por serem feijão e arroz
Se encontram só passagem

Me joga da panela
Pra nela eu perder
Me sirvo a vontade, que vontade de te ver

O dia do prato chegou é quando eu encontro você
Nem me lembro que foi diferente!
Mas assim como veio acabou
E quando encontro você
Choro café e você chora leite

O Sol e Lua

Sempre lhe disseram muito bem dele. A curiosidade invadia-lhe a mente. Sempre pensava no seu brilho. Pensava que um dia poderiam se encontrar e então surgiria o mais belo amor... Impossível amor.

Já ele imaginava frequentemente pra onde sua luz ia toda noite, pra quem ela emprestava sua luz, e por que tinha dias que esse amor que ele sentia ficava mais forte e a curiosidade de conhecê-la despertava ardentemente todo mês até que um dia...

Se cruzaram. Em um eclipse e então o amor floresceu e a curiosidade acabou. Mas sabiam que aquele encontro não duraria muito.

O sol pode tocá-la pela primeira vez e a lua sentiu o seu calor. Mas a lua chorou porque cinco minutos após o encontro, começaram a se separar e então o sol para confortá-la disse:

_ Nos veremos daqui a cinco mil anos. Até lá?

É visível que o texto da aluna Késia está longe de ser meramente informativo. Que há no mesmo um cuidado estético para se falar do amor e de outras questões que ele envolve. O título Sol e Lua é um elemento interessante de coesão e coerência do conto, uma vez que nossa pequena autora não explicita, nos primeiros parágrafos, quem são suas personagens. O leitor deduz através dos pronomes femininos e masculinos, bem como através das sensações que o amor desperta em cada uma delas.

A temática do tempo envolve a canção Prato do dia, isto é, encontrar-se só de passagem com quem se ama muito, considerando-se não só a passagem objetiva do tempo, mas também a passagem subjetiva, porque o tempo passa especialmente rápido quando se está fazendo algo de agradável. E verifica-se que o sol e a lua têm tempos específicos que imprimem beleza à história: se encontram 5 minutos a cada cinco mil anos, são capazes de manter o amor por todo esse tempo.

Trata-se de um amor não determinado por atributos físicos. As personagens se amam antes de se conhecerem e sentem o amor crescer independente da distância. Percebe-se também certo ciúme da personagem sol, porque se interroga para onde a lua vai toda noite, para quem ela empresta a luz. E isso também faz o amor do sol crescer e

curiosidade ficar mais ardente. É inegável, assim, a densidade desse texto, a capacidade de síntese da aluna, sendo que vários outros aspectos poderiam ser observados no mesmo, mas deixaremos em aberto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Poderíamos escrever mais uma porção de atividades realizadas durante o semestre com os alunos do 8º C, bem como mostrar as produções textuais realizadas por eles durante o semestre sobre outras temáticas a partir de outros gêneros. Contudo, acreditamos que a atividade apresentada que ocorreu no espaço de quatro aulas ilustra bem a tentativa de se trabalhar com uma concepção de linguagem como interação verbal, de ter o enunciado como unidade mínima de análise, considerando que

o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que determina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo “dixi” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou. (BAKHTIN, 1997, p. 294).

E essa alternância entre sujeitos possibilita que os alunos intensifiquem e aprimorem as atividades de leitura, pois o enunciado tem uma propriedade responsiva, porque toda compreensão, para Bakhtin (1997), é prenhe de resposta porque para este autor, independentemente da extensão, o enunciado comporta um começo absoluto e um fim absoluto, pois antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados respostas dos outros, e as fronteiras de enunciados concretos são estabelecidas pela alternância entre os sujeitos falantes.

REFERÊNCIAS

- ALKMIM, T. M. **Sociolingüística**. In: Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras, v. 1/ Fernanda Mussalim, Anna Christina Bentes (orgs.) – 8. ed. – SP: ANITELLI, Fernando. **O teatro mágico: entrada para raros**. Disponível via internet em: <http://www.oteatromagico.mus.br/novo/>, 2009.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem** – 6. ed.- SP: Hucitec, 1997.
- _____. **A estética da criação verbal**. SP: Martins Fontes, 1997.

- BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL. **Linguagens, código e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- CEPAE. **Falando, ouvindo, lendo e escrevendo o mundo: a Língua Portuguesa no Ensino Básico do Cepae/UFG**. Goiânia: Cepae, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. SP: Paz e Terra, 1998.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. RJ: Forense Universitária, 1995.
- GALLO, S. **Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para educação dos últimos escritos de Foucault**. In: Foucault 80 anos/ José Gondra, Walter Omar Kohan (orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GERALDI, J. W. **Concepções de Linguagem e ensino de Português**. In: O texto na sala de aula/ João Wanderley Geraldi (org) - 3º. ed. – SP: Ática, 2001.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- PLATÃO, F. S.; FIORIN, J. L. **Lições de texto: leitura e redação**. SP: Ática
- RESENDE, V. M. **Literatura Infantil e Juvenil: vivência de leitura e expressão criadora**. SP: Saraiva, 1997.
- RODRIGUES, R. H. **Os gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem: a abordagem de Bakhtin**. In: Gêneros: teorias, métodos, debates/ J. L. Meurer, Adair Bonini, Desirée Motta-Roth (org). – SP: Parábola Editorial, 2005. Cortez, 2008.
- ROJO, R. **Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: questões teóricas e aplicadas**. In: Gêneros: teorias, métodos, debates/ J. L. Meurer, Adair Bonini, Desirée Motta-Roth (org). – SP: Parábola Editorial, 2005.
- SANTÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SOUSA, K. M. **As regras de construção dos gêneros discursivos produzidos na escola.** In: *Análise do Discurso: unidade e dispersão/ Cleudemar Alves Fernandes, João Bosco Cabral dos Santos (orgs).* – Uberlândia: EntreMeios, 2004).

VIANA, N. **Marx e a Educação.** In: *Revista Estudos/UCG*, v. 31, n. 3, p. 543-566, 2004.