

**TINHA UM POEMA NO MEIO DO CAMINHO:
PENSANDO O ESPAÇO DA LITERATURA
NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Diego Domingues (UFF)
diegodomingues87@gmail.com

Rita Campos (UFF)
ritacamposuff@gmail.com

RESUMO

Compreendendo a importância em abordar textos literários, em especial poemas, no ensino de língua portuguesa, não como mero suporte para ensino de gramática, mas como possibilidade de aprimorar a leitura, a oralidade e a produção textual através de um gênero tão potente, a proposta deste minicurso será desenvolver reflexões sobre os desafios e potencialidades de trabalhar com poemas na escola, entremeando tal discussão com a apresentação de propostas de atividades que exploram as diversas possibilidades didáticas do gênero trabalhado. Este minicurso será encaminhado em duas etapas, na primeira será feita uma breve introdução teórica, expondo os referenciais que embasam a abordagem aqui apresentada. No segundo momento, iremos discutir diferentes propostas de atividades de leitura, oralidade e produção textual utilizando como ponto de partida poemas de Carlos Drummond de Andrade e Manoel de Barros. Ambos autores foram escolhidos, pois as atividades sugeridas destinam-se tanto a alunos da educação regular quanto aos alunos da modalidade educação de jovens e adultos. A seleção dos poemas condizentes com cada público e a maneira de abordá-los será um dos pontos principais dessa segunda parte. Compreendemos que tal proposta de minicurso contribuirá de maneira substancial para a prática pedagógica de professoras e professores da educação básica, uma vez que se há a preocupação em evidenciar o importante diálogo entre a teoria acadêmica, fundamental no embasamento de nossas ações profissionais, e as experiências oriundas das práticas docentes tecidas no cotidiano escolar.

Palavras-chave: literatura, poema, produção textual, leitura, oralidade

1. Considerações iniciais

Enquanto professores de língua portuguesa de escolas públicas, ao decidirmos trabalhar com mais intensidade textos literários nas aulas, percebemos que estaríamos entrando em um terreno no qual nem nós, enquanto alunos do ensino regular, nem nossos alunos, em seus percursos escolares, estávamos familiarizados. Buscando nas memórias como era que os textos literários apareciam nas aulas que tivemos, lembramos, na maioria das vezes, deles sendo usados como pretexto para análise sintática, isto é, extrai-se um verso de Carlos Drummond de Andrade para identificar sujeito, predicado e afins; ou busca-se em um verso de Vini-

cius de Moraes o objeto direto, indireto e, por que não, o objeto direto pleonástico.

Já no ensino médio, lembramos também que tais textos eram usados para exemplificar períodos históricos nas aulas de literatura, então seguíamos pelo romantismo, arcadismo, modernismo, pinçando fragmentos de poemas e extraindo deles as respectivas características mais comuns de cada fase literária, nada muito além disso.

O objeto central das aulas de literatura, em vez de ser o texto literário, é construído de um discurso didático sobre literatura, produzido pelo professor e/ou pelos manuais didáticos. Dessa forma, é fácil notar que a finalidade real das aulas de literatura não é o alcance dos objetivos propostos pelos programas escolares, mas tão somente a apropriação passiva, pelo aluno, desse discurso didático. (CEREJA, 2013, p. 12)

Para além desses dois movimentos, de uso de poemas para ilustrar aspectos morfossintáticos ou para exemplificar momentos históricos da literatura brasileira, não conseguimos recordar de um dia em que algum professor tenha lido em voz alta um poema com a turma, proposto interpretações desvinculadas de uma necessidade metódica de corresponder a gabaritos ou que tenha nos incentivado a refletir sobre os motivos que tornam um texto digno de ser chamado de literatura, enquanto outros não. A presença da literatura, seja em escola pública, em escola particular, seja no ensino fundamental ou médio, era mera coadjuvante, quando não figurante das aulas de língua portuguesa. Anos passaram, nós nos deslocamos da posição de alunos para a de professores e, ocupando agora esse novo espaço, percebemos que em nossas práticas pedagógicas esse modo de tratar a literatura deveria ser diferente.

2. *Repensando práticas*

A experiência que iremos compartilhar neste texto é referente às aulas em duas turmas de sétimo ano da educação de jovens e adultos da Escola Municipal Nísia Vilela Fernandes, localizada em Duque de Caxias, ministradas pelo professor Diego Domingues; e às aulas em turmas de sexto e novo ano do ensino regular, da escola pública estadual CIEP 037 Ernesto Guevara, localizada em Belford Roxo, ministradas pela professora Rita Campos, ambas escolas são de municípios do estado do Rio de Janeiro. Consideramos importante evidenciar os diferentes espaços ocupados pelos autores do texto para realçar as diferenças e semelhanças en-

tre as práticas exercidas em cada modalidade de ensino, bem como suas respectivas especificidades no encaminhamento do conteúdo.

Com relação às turmas de jovens e adultos, uma das principais características desta modalidade é a alta heterogeneidade, algo comum em qualquer turma do ensino regular, mas que na EJA (educação de jovens e adultos) alcance uma maior intensidade. Há alunos de quinze anos repetentes dividindo espaço com adultos de sessenta anos que estavam há décadas longes da escola. Há mães de vinte anos ao lado de avós de cinquenta, uma multiplicidade de histórias, vivências, experiências e expectativas. Portanto, qualquer prática pensada para esse público não pode ser uma mera transposição dos conteúdos e prática do ensino regular, muito menos um recorte aligeirado do currículo como muito, infelizmente, ainda se pensa.

Sobre as turmas do ensino regular, os alunos do nono ano caracterizam como, em sua maioria, infrequentes, muitos também estão em defasagem idade-série, são bastante agitados e costumavam identificar o momento da aula apenas com espaço para o ato de copiar; os alunos do sexto ano, por sua vez, embora sejam igualmente agitados, são mais frequentes, tornando possível a continuidade de um trabalho pedagógico mais consistente.

Tendo em vista o perfil das turmas nas quais o trabalho seria desenvolvido, buscou-se constantemente levar em conta suas expectativas perante o conteúdo que estava sendo trabalhado, sem jamais subestimar a capacidade desses alunos. Não bastaria ler poemas, analisar versos ou falar sobre autores para dizer que o trabalho com literatura estava sendo realizado de maneira satisfatória, foi necessário elaborar e reelaborar as propostas de encaminhamento dos conteúdos, entendendo o momento das aulas como espaço dialógico e de dinâmica formação.

3. *Objetivos: poemas para quê?*

Pensando, então, no que seria desenvolvido ao longo do bimestre e com que intenção, buscou-se como objetivo geral dessacralizar o texto literário, principalmente o poema, apresentando-o para os alunos não como obra distante da realidade deles, fruto de algum autor hermético e iluminado, mas como realização de homens e mulheres, frutos de seus tempos, que através do trabalho com as palavras conseguiram apresentar

e reapresentar a realidade, suas ideias, desejos, angústias, experiências e percepções sob um aspecto novo, distinto do mero relato dissertativo.

Percebeu-se que esse movimento inicial seria importante, pois, antes de abordar e discutir com mais profundidade os textos literários era necessário tirá-los do pedestal, da torre de marfim, e levá-los ao chão da sala de aula, ao cotidiano dos alunos, sem que com isso, a importância de tais obras fosse minimizada, muito pelo contrário, pois ao notarem que tais textos podem dialogar diretamente com suas vidas, os alunos passaram a compreender melhor as propostas apresentadas por cada autor.

Em seguida, após essa aproximação inicial do texto com os alunos, foram construídas e desconstruídas algumas percepções equivocadas que muitos tinham sobre literatura, ao passo que, durante esse percurso, a reflexão sobre o texto enquanto produção escrita com lógicas e intenções próprias foi sendo abordada. O trabalho com os conteúdos regulares não deixou de ser feito, mas, ao invés de reduzi-los a uma lista de saberes a serem apreendidos pelos alunos com vistas a realização de uma avaliação, buscou-se uma maior integração entre esse conhecimento escolar e uma abordagem mais crítica e sensível dos textos que estávamos trabalhando.

4. *“Literatura não serve para nada”: desconstruindo visão exclusivamente ‘utilitarista’ dos textos*

Especialmente na EJA, devido ao caráter compensatório e assistencialista que tal modalidade ainda carrega, a necessidade em abordar textos com ‘utilidade’ acaba sendo uma prática que precisa, aos poucos, ser desconstruída.

A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. (...) É no exercício da leitura e da escrita de textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. (COSSON, 2014, p. 16)

Nas turmas de EJA, ao realizar propostas de atividades que envolviam a leitura de literatura ou tinham os textos literários como ponto de partida para as discussões encaminhadas, percebeu-se que não só a aceitação dos alunos era alta, como as questões que emergiam por parte deles eram tão potentes quanto inesperadas. Através, por exemplo, da leitura de "A Morte do Leiteiro", de Carlos Drummond de Andrade, poema no

qual, um jovem leiteiro é confundido com um bandido e acidentalmente morto, foi desenvolvida uma intensa discussão sobre porte de arma, sobre o preconceito contra algumas ocupações profissionais, além do debate sobre perigosos discursos reacionários, como ‘bandido bom é bandido morto’. Nesta parte da aula, a maior participação foi de alunos mais jovens, que estão iniciando a entrada no mercado de trabalho. Por sua vez, os alunos mais idosos, alguns aposentados, conduziram a discussão sobre as mudanças nas relações de trabalho e sobre profissões atualmente extintas nas grandes cidades, como o entregador de leite do poema. Enfim, apenas pela leitura de um poema, inúmeros temas foram debatidos, além da parte propriamente textual posteriormente analisada.

Nas turmas do ensino regular, optou-se por iniciar os trabalhos com textos literários a partir de "O menino que carregava água na peneira", de Manoel de Barros. Como dito mais acima, muitos alunos traziam uma concepção de leitura escolar voltada quase que exclusivamente para a resolução de exercícios tradicionais de interpretação (identifique, circule, sublinhe...), portanto julgou-se necessário, antes de qualquer atividade mais sistemática de escrita, envolver a turma em uma interpretação oral sobre o texto: o que eles achavam que o título queria dizer, qual poderia ser o tema do texto, o que chamava a atenção no formato do texto; e, após a leitura, os significados possibilitados pela leitura foram igualmente discutidos, sem a urgência conteudista com que muitas vezes aulas de língua portuguesa são conduzidas.

A partir das discussões propiciadas pelo trabalho de leitura e interpretação do poema de Manoel de Barros, caminhos foram abertos para uma aproximação mais direta dos alunos com textos poéticos, seguindo por versos de outros poetas e poetisas e chegando até a produção e exposição de poemas pelos alunos.

Após essa e outras experiências, pensando, cotidianamente, sobre nossas práticas e a recepção dos alunos diante dos textos trabalhados, passamos a refletir com mais atenção sobre a importância da leitura de textos literários, muito mais do que espaços de fluência, mas também como possibilidade de escuta, de troca, de conflitos produtivos e, principalmente, de ampliação dos horizontes dos alunos. Sem a intenção, é claro, de creditar à literatura uma importância soberana sob os demais gêneros textuais, até porque, se defendemos um ensino plural, que abarque diferentes manifestações textuais em sala de aula, a diversidade de gêneros é fundamental. Ainda assim, o que notamos foi que o texto literário pode

se tornar um grande aliado no processo de aprendizagem dos alunos, muito mais do que esperávamos.

A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. É no exercício da leitura e da escrita de textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. (COSSON, 2014 p. 16)

Mais do que o acesso a um saber, equivocadamente, identificado como elitizado, as possibilidades disponíveis no trabalho com a literatura mostram-se inúmeras, passeando desde aspectos linguísticos e históricos vinculados ao contexto de produção do texto, até os temas universais da natureza humana que essas obras ressignificam e atualizam, nos convidando a refletir sobre nossa própria relação com a vida e seus atravessamentos. Embora seja uma citação-clichê, vale trazer a afirmação de Barthes sobre a importância da literatura na escola, devido a imensa gama de saberes que esta pode conter:

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. (...) a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá lugar indireto, e esse indireto é precioso. (BARTHES, 1979, p. 17-18)

5. *Considerações finais*

Percebemos que privilegiar o processo de interação entre aluno e texto, possibilitando o desenvolvimento de sua criticidade, ao invés de impor pensamentos hegemônicos; bem como trazer temas que dialoguem com sua realidade, evitando uma visão de texto limitada apenas ao código são indicativos de que as práticas pedagógicas estão verdadeiramente preocupadas em tornar o conteúdo trabalhado na escola significativo para os alunos. Quando não há esta intencionalidade, temos práticas que, a despeito de usar ou não a literatura, relegam aos alunos a posição de meros receptores de um saber pré-estabelecido, destituído de significação ou valor para suas vidas.

Buscamos evidenciar neste texto a importância que atribuímos a um olhar mais atento para a presença do trabalho com textos literários na escola. Seja em turmas do ensino regular ou da educação de jovens e

adultos, o trabalho com literatura, embora desafiador, demonstrou-se muito importante ao possibilitar outras maneiras dos alunos se relacionarem e interpretarem os sentidos de um texto, além de possibilitar também que eles se colocassem como protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *Aula*. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1979.

BITTENCOURT, Terezinha Maria da Fonseca Passos. A língua literária e o ensino de português. *Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português*. Rio de Janeiro: Lucerna, n. 33/34, p. 187-201, 2008. Disponível em:
<<http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/812.pdf>>.

CEREJA, William Roberto. *Literatura brasileira: em diálogo com outras literaturas e outras linguagens*. 2. ed. São Paulo: Atual, 2013.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DALVI, Maria Amélia; RESENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

JOUBE, Vincent. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.

TIOTIMOLINA: UM ELEMENTO FICCIONAL NA ESCRITA ACADÊMICA

Valéria Angélica Ribeiro Arauz (BICT/UFMA)

valeria.arauz@ufma.br

Roberto Batista de Lima (DEQUI/UFMA)

rb.lima@ufma.br

RESUMO

O acesso a uma comunidade discursiva exige o domínio dos gêneros e de uma série de elementos pragmáticos referentes a essa afiliação. No caso da comunidade acadêmica, o formalismo inerente aos textos e às relações cria uma barreira entre os pesquisadores iniciantes e os processos de escrita referentes a esses gêneros. Como forma de tentar superar essas dificuldades de escrita, Isaac Asimov esboçou em 1947 o “paper” *The Endochronic Properties of Resublimated Thiotimoline*, aceito para publicação no ano seguinte. Esse é o primeiro de uma série de textos ficcionais que descrevem as propriedades de um elemento químico inexistente no mundo referencial e, para tanto, o autor se apropria das características do gênero artigo científico. Este trabalho propõe uma análise do artigo ficcional de Isaac Asimov, a partir de elementos de análise literária – o tempo e a construção de um mundo possível – e de análise linguística – as marcas que permitem reconhecer o gênero textual em questão. Está dividido em quatro partes: a observação da predominância do tempo como elemento de ficcionalização no texto, uma vez que a característica que diferencia a tiotimolina dos compostos químicos existentes é uma subversão no seu comportamento em relação ao tempo; a comparação da tiotimolina e de suas propriedades com os compostos químicos existentes para perceber como o autor estabelece relações entre esse mundo ficcional e o mundo real; o reconhecimento formal e contextual das marcas linguísticas, textuais e discursivas presentes no artigo científico analisado; e a inferência de possíveis efeitos de leitura na recepção desse texto. A análise mostra que o domínio de um gênero acadêmico em seus aspectos formais é a maneira mais eficiente de que um pesquisador/escritor pode se valer para atrair a atenção dos membros da comunidade acadêmica, ainda que seu objeto efetivamente “não exista”.

Palavras-chave: Ficção. Escrita acadêmica. Química. Tiotimolina. Isaac Asimov.

1. Introdução

"Today's science fiction is tomorrow's science fact"

(Isaac Asimov)

Uma das principais características de um texto literário é a sua capacidade de apresentar a linguagem em um primeiro plano de leitura e significação. O objeto referenciado não é o mais importante, pois está em