
LITERATURA, POESIA E ENSINO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Marcelo Medeiros da Silva ·

Resumo:

O artigo reflete acerca das relações entre literatura, poesia e ensino a partir de atividades desenvolvidas junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBD). Nossas ações procuram contribuir para a formação de leitores mediante práticas alternativas e inovadoras. Como exemplo desse compromisso com a ressignificação das práticas de leitura, deter-nos-emos na descrição e na reflexão das ações do projeto *Unidade de Poesia Intensiva* (UPI), o qual tem se configurado como uma experiência exitosa no processo de formação de leitores do texto poético a partir do ambiente escolar. Finalizamos o presente trabalho, evidenciando que é possível formar não só tais leitores, mas, principalmente, multiplicadores da leitura literária.

Palavras-Chave: Letramento Literário. Formação de Leitores. Ensino

Introdução

Há tempo que as relações entre literatura e ensino são o escopo de pesquisas que não só conseguiram fazer um diagnóstico de como o ensino de literatura vem acontecendo em boa parte das regiões de nosso país, como, sobretudo, conseguiram promover mudanças significativas nas metodologias, práticas e legislação voltadas para o ensino de literatura. Lembremos, por exemplo, o devido lugar que os conhecimentos de literatura passaram a ter nas *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (OCNEM, 2006), documento este que surgiu após os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM, 2000), nos quais a literatura, concebida como apêndice da disciplina de Língua Portuguesa, desapareceu quase completamente. O fato de os conhecimentos de literatura terem sido tangenciados nos PCNEM foi algo que mereceu ser retificado quando da redação das OCNEM, nas quais não só é reconhecido o lugar à margem que foi destinado ao ensino de literatura como também é conferido a tal ensino o status de disciplina. Ao reconhecer a autonomia e a especificidade literárias, antes negadas ou bastante diluídas nos PCNEM, as OCNEM ratificaram a importância da literatura no currículo do ensino médio, uma vez que os conhecimentos de literatura visam “dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência



estética” (BRASIL, 2006, p. 55). Esta última é entendida, no referido documento, como o contato efetivo com o texto literário por meio do qual é facultado ao discente:

[...] experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo seu uso incomum da linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido (BRASIL, 2006, p. 55).

As OCNEM apresentam, portanto, uma reflexão mais ampla sobre a presença da literatura no currículo do ensino médio, reconhecendo-a como agente humanizador e como um bem simbólico de que o aluno deve apropriar-se. Por isso, ela desfruta da condição de disciplina obrigatória no ensino médio e perpassa todo o ensino fundamental não como conteúdo, mas como objeto a partir do qual se pode ensinar um conjunto de saberes pertencentes a outras áreas do conhecimento humano. Entretanto, isso não lhe confere status elevado em meio às demais disciplinas tampouco a coloca no rol das disciplinas menos detestáveis entre os alunos.

Como professor, cansamos de ouvir que literatura é chata, enfadonha, detestável e maçante. Esse desgosto, misto de decepção e de aversão à literatura, inicialmente fomentou, em nosso país, em um primeiro momento, trabalhos de cunho diagnóstico, como, em um segundo momento, trabalhos cuja natureza interventiva apontou que nem tudo estava perdido quando o assunto era o ensino de literatura ou, mais especificamente, a formação de leitores de literatura na educação básica. Para termos ideia de como, academicamente, as relações entre literatura e ensino vêm sendo pensadas, reportamo-nos, aqui, a Alves (2014), que, ao discutir algumas das alternativas na formação de leitores, faz um apanhado de obras basilares na reflexão sobre leitura, literatura e formação de leitores na educação básica.

Um dos primeiros trabalhos foi *Literatura/ensino: uma problemática*, de Maria Teresa Roco, que “diagnosticou várias questões relativas aos conteúdos ministrados na escola básica, bem como apontou questões de ordem metodológica” (ALVES, 2014, p. 7). Na esteira dessa obra, discutindo problemas inerentes ao ensino de literatura e, ao mesmo tempo, propondo uma metodologia adequada ao trabalho com o texto literário, aparece *A invasão da catedral: literatura e ensino em debate*, de Lígia Chiappini Leite. Entretanto, é com a obra *A formação do leitor: alternativas metodológicas*, de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, que vamos, pioneiramente, encontrar uma sistematização de métodos que, tomando o trabalho



com o texto literário como eixo central, procuram contribuir para a formação de leitores a partir de uma metodologia própria para a leitura de literatura em sala de aula.

Dentre as dissertações, teses e artigos pioneiros acerca da leitura literária e ensino, Alves (2014) destaca *Crônica de uma utopia*, de Maria Helena Martins, que, embora não tenha se pautado na vivência escolar, se assenta em um método que “privilegia não um saber a ser ensinado às crianças, [mas] antes [se centra no] acompanhamento e discussão do modo como [elas] se envolvem com determinadas obras e as significam” (ALVES, 2014, p.9). O quadro delineado por Alves (2014) encerra-se com menção aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e às *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, os quais, assim como os livros a que nos referimos acima, são frutos de, e/ou têm fomentado, pesquisas que procuram compreender como se dá o processo de formação de leitores na educação básica, quais as práticas de leitura e as metodologias empregadas em tal processo.

No cômputo geral, os trabalhos desenvolvidos têm se centrado no diagnóstico da “falência do ensino de literatura como contribuição para a formação de leitores”, nos problemas inerentes aos materiais pedagógicos, especialmente os livros didáticos “que servem de suporte para o ensino” ou na realização de intervenções que almejam “experimentar práticas mais dialógicas com o texto literário, o contexto escolar” ou visam diagnosticar “as leituras dos jovens – que acontecem à revelia dos conteúdos escolares” (ALVES, 2014, p. 10). Em meio a esses trabalhos, vamos encontrar muitos que sinalizam para a realização de práticas exitosas de leitura literária. Todavia, acreditamos que boa parte deles não superou o discurso da queixa, da descrença, do desgosto, pois ainda reverberam uma mesma nota: o fracasso da escolarização da literatura.

Embora saibamos que existem entraves para que essa escolarização aconteça de maneira eficaz, ainda assim, acreditamos que precisamos superar o discurso da queixa e passar a compartilhar práticas exitosas que, mesmo diante das mais diversas adversidades, têm provocado reflexos na educação básica e formado leitores de literatura, sujeitos para quem o texto literário não é simples pretexto, mas, sim, alimento, espécie de pão que nutre não mais as necessidades do corpo físico, mas, sim, do espírito. Assim como o pão é um alimento universal “que se encontra em todos os povos ao longo da história” (BETTO, 2013, p. 14) e que nos alimenta, independentemente, se feito de “trigo, milho, mandioca, centeio, cevada ou qualquer outro grão ou tubérculo”, a literatura é um alimento universal que não pode faltar a nenhum ser humano. Talvez, por isso, que, no poema abaixo, Violeta Formiga (1983, p. 51), poeta paraibana, assassinada aos 31 anos, tenha escrito:



1 Vivência

Faço poema
Como quem faz pão:
Faminta e necessária.

A leitura do poema acima evidencia que, para o eu lírico a literatura é uma necessidade tão vital como o é o ato de comer. Por isso, se literatura é pão, ela deve ser consumida diariamente sem enjoar. Se o pão é nosso em cada dia, não nos pode, pois, faltar a dose diária de literatura, que, a nosso ver, está dentro “dos bens que imprimem dignidade e felicidade à nossa existência” (BETTO, 2013, p. 16). Ela assim o faz porque propicia ao seu leitor uma dupla experiência: como **libertação**, a literatura o faz esquecer, mesmo que por um momento efêmero, os problemas e preocupações de sua existência; e, como **preenchimento**, ela possibilita ao seu leitor modificar o olhar sobre as coisas, sobre o seu próprio entorno. Enfim, reajustar as lentes a partir das quais até então o mundo era visto e permitir que o leitor enxergue esse mundo e a si mesmo a partir de ângulos outros que apontem para formas de ser e de existir até então desconhecidas.

Considerando o exposto, o presente estudo é fruto de um conjunto de ações que temos desenvolvido como coordenador da área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) na cidade de Monteiro. Nosso objetivo é apresentar como algumas de nossas ações têm contribuído para que o trabalho com o texto literário seja, para os alunos com quem mantivemos contato, o amálgama entre saber e sabor. A partir daí, vamos refletir como as ações empreendidas por nós contribuem para que passemos do que, no início do presente texto, chamamos da fase de lamentações para os momentos de vivências exitosas na formação de leitores na educação básica. Procuraremos, pois, evidenciar os nossos “acertos” na busca por formar leitores de literatura e, mais especificamente, professores que possam, efetivamente, atuar e contribuir na formação desses leitores.

2 Leitura, poesia e escola: apontamentos para a sala de aula

Antes de apresentarmos as ações que vimos realizando nas escolas colaboradoras, faremos um breve panorama do cenário que tem motivado o desenvolvimento de trabalhos



como o nosso a fim de promover mudanças no modo como vem se dando a escolarização da leitura literária, em especial da leitura de poesia. Pelo que expusemos na introdução, depreende-se que as relações entre literatura e escola nem sempre foram amigáveis. Marcadas por protocolos e convenções que fazem do texto literário pretexto para se testarem os elementos intelectivos, a racionalidade e o esquema mecânico de compreensão, tais relações são caracterizadas, sobretudo, pela perda de elos entre as instâncias do conhecimento no prazer e o prazer no conhecimento (MARTINS e VERSIANI, 2005). Nesse cenário, marcado por antilições, a poesia aparece como o gênero menos prestigiado. Para José Paulo Paes, o modo como se dava a presença e a circulação do texto poético na época em que ele era aluno passava a ideia de “ser a poesia um tipo de linguagem enfeitada, obrigatoriamente rimada e metrificada, que nada tinha a ver com as coisas da realidade e que só servia para aborrecer a paciência dos alunos ou ser recitada, mão espalmada no peito, nas festas cívicas” (PAES, 1996, p. 10-11). O lugar à margem ocupado pelo texto poético no ambiente escolar é, consoante Averbuck (1986), decorrente do preconceito que atinge todas as esferas sociais e que, estendendo-se à escola, se revela com mais evidência no trabalho com a poesia:

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 em desenvolvimento da personalidade humana. Por outro lado, apoia-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 continuísmo das normas. Ao excluir a arte de seus roteiros pragmáticos, a escola apenas espelha a atitude da sociedade em geral (AVERBUCK, 1986, p. 66).

A esses elementos que fomentam o silenciamento ou as abordagens errôneas do texto poético em sala de aula, devemos acrescentar mais alguns: a) o privilégio de que desfruta a prosa em nosso cenário educacional; b) o fato de o docente não se sentir preparado para abordar a poesia em sala de aula, uma vez que tal gênero é muito “difícil”, argumento esse que serve para o não trabalho por parte do professor e a não leitura por parte dos alunos; c) o fato de, mesmo quando trabalhada em sala de aula, a poesia ser lida e/ou interpretada a partir de abordagens que não conseguem ir além dos limites da tradicional e questionável interpretação de textos.

A negligência para com o texto poético no universo escolar permanecerá até que se compreenda que “a poesia tem um valor, que não é mero joguinho ingênuo com as palavras” (ALVES, 200, p. 60) e que ela possui um lado ontológico que se volatiliza entre as paredes de várias salas de aula. Enfim, é preciso compreender que a poesia, assim como todas as demais formas



de expressão cultural, não é adorno, algo supérfluo ou verniz do processo educacional. A poesia goza de um lugar central, porque, devido à sua própria natureza, “se apresenta como a instância que permite flagrar algumas diferenças cujo enfrentamento terá consequências nada previsíveis na formação do aluno” (OSAKABE, 2005, p. 49) e também porque, quando não se constitui ela mesma uma experiência sempre renovada, produz no leitor uma percepção nova sobre determinada experiência também nova e fundante nesse sujeito.

A experiência estética, advinda do contato com a poesia, propicia ao leitor uma gama de sentimentos que, gestados e desvendados pela criação poética, libertam o sujeito de uma teia de preconceitos e utilitarismos “que, como dados de sua experiência diária, clamam por sua superação”. Como assinala Osakabe (2005), em uma época em que critérios como utilidade e eficácia se impõem como determinantes dos valores de prestígio, nada mais fecundo, para embasar o exercício crítico e a perspectiva transformadora e para propiciar uma experiência nova na e pela linguagem, do que a poesia, que, assim como toda arte, é dotada do poder de emancipar o sujeito das amarras ideológicas, sociais, religiosas. Entretanto, a escola não consegue desenvolver um espaço de vivência significativa a partir da convivência com textos poéticos.

A ausência dessa vivência é decorrente de dois fatores principais: o primeiro diz respeito à falta de entusiasmo por parte do professor para trabalhar com tais textos, pois, se ele não for sensível ao texto poético, permeável à comunicação do artista e, conseqüentemente, for indiferente e fechado ao apelo da arte, “a descarga emocional provocada pela sensibilização a um texto poético [terá] seu circuito interrompido antes de chegar ao aluno [...]” (AVERBUCK, 1986, p. 69). O segundo fator está relacionado às atividades que serão desenvolvidas com o texto poético nos domínios da escola onde uma das primeiras atividades desenvolvidas é a leitura silenciosa para um reconhecimento do texto. De acordo com Gebara (2002), essa atividade, na maioria das vezes, funciona como preâmbulo para a resolução de exercícios gramaticais. A essa abordagem utilitária e mecanicista, seguem-se, às vezes, atividades de leitura oral, as quais são realizadas, em sua grande maioria, pelo próprio professor e raramente contam com a participação do aluno.

Outra forma de abordagem do poema em sala de aula é a dramatização, individual ou em jogral. Essa atividade, quando não é bem pensada e preparada, reduz as possibilidades do texto a um simples recitar, prática bastante recorrente quando é preciso desenvolver atividades alusivas a datas cívicas ou comemorativas. A dramatização de um poema não é fácil, pois depende do poema, de suas características e da carga dramática que ele possui. Além disso, existem outros fatores que contribuem para o sucesso ou o fracasso do trabalho com a poesia



em sala de aula: quem escolheu essa atividade, como ela foi encaminhada, qual a reação que o texto produziu, como foi o contato dos alunos com o texto escolhido. Tudo isso funciona como índice na hora em que o professor for avaliar as atividades desenvolvidas pela turma.

Outra possibilidade de abordagem do texto poético em sala de aula é a leitura expressiva, atividade cujo objetivo consiste em aproveitar a carga expressiva do texto, valorizando alguns de seus elementos estruturais e potencializadores de sentidos (a pontuação, o tratamento gráfico, a tipologia, o ritmo, a rima, as aliterações, as assonâncias etc.). No entanto, nos livros didáticos, os textos selecionados para tal atividade são apresentados como suplementares, para recitar ou simplesmente para ler. Apresentados dessa forma, tais textos não recebem a devida atenção do professor que está preocupado em dar conta da enorme carga de conteúdo programado em relação inversa com o tempo disponível para desenvolvê-la. Sendo assim, quando não esquecido, o texto poético que aparece na sala de aula é, em sua maioria, somente os que são selecionados pelos manuais didáticos.

A essa homogeneização, seguem-se problemas relacionados à qualidade estética e à quantidade de poemas. Como se não bastasse a descaracterização da poesia utilizada para fins ortográficos ou gramaticais, perdendo-se, assim, a interação lúdica, rítmica com os poemas, o que poderia levar o aluno à percepção do poético e ao gosto pela poesia (SOARES, 2003), os manuais didáticos recorrem sempre aos mesmos autores e às mesmas obras ou até mesmo aos mesmos fragmentos, o que impossibilita o aluno de ter acesso a um número maior e mais expressivos de autores e obras. A esses agravantes, some-se o fato de que nas séries iniciais nota-se a presença recorrente de poemas, mas, à medida que se avança no ensino fundamental, a poesia vai se tornando ausente:

Principalmente na alfabetização, [o número de poemas] é grande, pois há um aproveitamento 'do pendor infantil para o ritmo tanto sonoro quanto corporal'. Nas séries seguintes, os poemas são selecionados em função d uma utilidade que possam vir a ter na apresentação de um conteúdo exigido pelo currículo. Por essa razão, da 5ª. Série em diante, quando o espaço lúdico do aluno é diminuído, os poemas também o são porque 'a poesia, via de regra, é percebida apenas como uma atividade lúdica. A escola é o lugar da seriedade, assim não se pode perder tempo com uma linguagem que não pertence ao mundo da prática' (GEBARA, 2002, p. 146).

Nesse processo, a relação entre poesia e conteúdo programático é uma das responsáveis pelas distorções não só no momento da escolha dos textos, como também na elaboração de atividades posteriores, as quais tratam o texto poético como um texto em prosa ou como um pretexto para a realização de exercícios gramaticais que, em sua maioria,



apresentam alterações gráficas, fragmentações com o objetivo de trabalhar um conteúdo sem se importar com a natureza do texto utilizado.

Além da qualidade e da quantidade dos textos oferecidos como textos poéticos, outro aspecto bastante discutível é a apresentação desses textos que, muitas vezes, chegam aos alunos sob a forma de fragmentos. Nesse caso, como afirma Soares (2003), não há uma preocupação em fazer com que esses textos apresentem textualidade: eles não se apresentam como um texto coerente e significativo. Pelo contrário, configuram-se como pseudotextos que funcionam como modelo de textos exemplares para os alunos. Pelo exposto até agora, entende-se por que o texto poético passa a ser visto pelos alunos como mero passatempo ou como texto sem maior elaboração, uma vez que as atividades de leitura e interpretação que lhes são apresentadas não desvendam nenhum dos elementos da estrutura do texto poético. É preciso, então, fazer com que os alunos cheguem ao poema, processo esse que acreditamos ter conseguido por meio do projeto Unidade de Poesia Intensiva (UPI), cujas ações e metodologia passaremos a descrever na secção abaixo.

3 Literatura, poesia e escola: apontamentos de sala de aula

A Unidade de Poesia Intensiva (UPI) nasceu de nosso compromisso com a resignificação das práticas de leitura na educação básica de forma que as aulas de língua materna passassem a primar por uma educação literária mais sólida e significativa para os alunos. Para tanto, aos professores em formação inicial, envolvidos no projeto da UPI, era cobrado não só empenho necessário, mas, também, iniciativa e criatividade nas abordagens, na seleção dos conteúdos e na preparação das atividades que seriam levadas para a sala de aula. Não tirando deles a autonomia na escolha dos conteúdos bem como na abordagem a ser empregada, reiterávamos que, qualquer que fosse o conteúdo, esse tinha de ser bem pensado e planejado considerando-se os alunos com quem cada um dos professores iria trabalhar.

Denominada de “oráculo”, a primeira atividade que realizamos foi uma motivação que consistiu em levar um pote com alguns poemas de autores/as distintos/as e com os mais variados temas. A inserção de um objeto estranho ao cotidiano da sala de aula gera curiosidade nos alunos e pode impulsioná-los a participar espontaneamente das atividades. No caso de nossa dinâmica, cada aluno era convidado a retirar um poema e lê-lo em voz alta. Em seguida, o poema lido deveria ser entregue a um colega com o qual, na opinião do aluno que havia retirado a poesia do pote, se parecia o texto. O objetivo dessa dinâmica, do qual decorre o seu nome, era não só propiciar ao docente conhecimento sobre a turma, mas também criar uma



aproximação entre os alunos e verificar até que ponto eles se conheciam entre si mesmos, visto que a entrega do poema a um aluno da turma não deveria ser feita de maneira aleatória, mas, sim, de forma deliberada, o que exigia não só uma compreensão do texto lido, mas, em especial, um conhecimento, por parte de quem estava entregando, do colega que estava recebendo o texto.

Findada a dinâmica, perguntamos aos alunos se eles tivessem o poder de curar os males que assolam a humanidade, quais desejariam curar. Dentre os males apontados pelos alunos estavam: ciúme, tristeza, saudade, desilusão, preconceito, inveja, depressão, amor, entre outros. Pedimos que eles nos trouxessem poemas que fizessem menção a um desses “males”. A ideia era perceber, a partir dos poemas que deveriam ser trazidos na aula seguinte, como os alunos percebiam o que para eles eram doenças que precisavam de cura. Além disso, a ideia era escolher um conjunto de poemas dos quais pudéssemos extrair alguns versos que contivessem imagens poéticas que sintetizassem a ideia de amor, de ciúme, tristeza, saudade, desilusão, inveja, raiva. Enfim, que pudessem ser convertidos no conteúdo poético das cápsulas que iriam ser confeccionadas a fim de curar os males apontados pelos alunos.

Trazidos os poemas para a sala de aula, juntamente com outros que levamos também, iniciamos a leitura oral de boa parte deles. Esse foi o momento de corpo a corpo com o texto poético, processo esse marcado pela leitura-fruição por meio da qual todas as impressões e emoção estética afloram. Depois, prosseguimos com um debate para que as impressões de leitura pudessem ser socializadas e as interpretações fossem expostas. Nesse momento, procuramos, por meio de perguntas previamente elaboradas, estimular os alunos a refletirem mais detidamente sobre os poemas lidos. Acerca desse procedimento, esclareçamos que as perguntas feitas, ao contrário das que comumente aparecem nos livros didáticos, não visaram à obtenção de uma resposta única, mas à instauração de um espaço de discussão a partir do qual as experiências de leitura dos alunos pudessem ser postas em confronto. Com isso, objetivávamos a valorização das diferenças individuais, do repertório de cada aluno e das diferentes realidades em que vivem e a partir das quais eles poderiam atualizar o texto no momento de leitura. Além das perguntas, levamos os alunos a elaborarem paráfrases dos textos lidos, atividade que os auxiliou a levantar indícios para a análise dos textos lidos. Em seguida, escolhemos alguns poemas e passamos à decomposição deles em diversos níveis, conforme sugere Gebara (2002):

- visual, da composição do poema no espaço;
- fônico, da organização dos sons (assonâncias, aliterações etc.);



- léxico, dos termos usados (técnicos, neologismos etc.), do nível da linguagem etc.;
- morfossintático, das classes de palavras e de suas combinações (predomínio de substantivos, adjetivos etc.; quais os tipos de verbos; frases coordenadas ou subordinadas etc.);
- semântico, dos efeitos de sentido, as figuras de linguagem (GEBARA, 2002, p. 153).

O último momento dessa etapa que visava à aproximação do aluno ao texto poético foi dedicado a uma síntese que procurou, a partir da análise de todos os constituintes do poema, apresentar uma leitura crítica do texto não baseada apenas nas impressões iniciais. Depois desse momento de contato com o texto poético, em que imagens e sons, além do conteúdo poético, foram o mote da aula, passamos a uma atividade lúdica que visou preparar os alunos para captarem as imagens de outros poemas que iriam circular em sala de aula. Realizamos o que denominamos de jogo da memória poética. Essa atividade, aos moldes do jogo da memória tradicional, apresentou aos alunos várias fichas espalhadas que deveriam ser unidas a partir da formação de pares. No lugar de imagens pictóricas, o que havia em cada carta eram imagens poéticas. Então, o aluno tinha de ler o verso de uma carta e verificar se esse verso combinava com o da carta seguinte a ser retirada do jogo. Como as cartas traziam versos dos mais distintos poemas, as possibilidades de combinação eram inúmeras, mas isso não quer dizer que todas fossem válidas. O aluno tinha de justificar por que um verso se encaixava em outro. Findado o jogo, voltamos à leitura dos poemas trabalhados em aula passada e estimulamos os alunos a selecionar os versos de que mais gostaram. O objetivo era que eles captassem as imagens poéticas que tinham lhes falado à emoção. Uma vez tendo essas imagens em mãos, passamos à digitação, impressão e recorte delas.

Antes de partirmos para a produção das pílulas poéticas propriamente ditas, já que estávamos “criando um novo remédio”, achamos pertinente o estudo do gênero *bula* a fim de que os alunos se apropriassem dos traços estilístico-formais desse gênero bem como refletissem sobre as esferas de produção e de circulação. Como os gêneros ordenam e estabilizam “as atividades comunicativas do dia-a-dia” (MARCUSCHI, 2003, p. 19), é importante que não só estejamos expostos aos mais diversos gêneros textuais, como também saibamos lê-los e escrevê-los, uma vez que “gênero é uma categoria sociopsicológica que usamos para reconhecer e construir ações tipificadas dentro de situações tipificadas. É uma maneira de criar ordem num mundo simbólico sempre fluido” (BAZERMAN, 2011, p. 60). Isso não quer dizer que os traços textuais recorrentes que permitem singularizar um gênero em relação a outro sejam fixos. Pelo contrário, como mostraremos quando formos analisar as bulas produzidas pelos alunos, os



traços textuais, além de não serem fixos, “não se restringem apenas às aparências formais na página. Os traços formais são apenas as maneiras pelas quais as relações e as interações mais fundamentais são realizadas no ato de comunicação” (BAZERMAN, 2011, p. 60).

Para iniciar o estudo do gênero *bula*, realizamos a dinâmica “força médica”, que consistiu em fazer com que os alunos adivinhassem as palavras que tinham sido por nós pensadas, mas apenas sinalizadas com os espaços vazios no quadro, cada um dos quais correspondia a uma letra da palavra que deveria ser adivinhada. Salientemos que todos os vocábulos pensados pertenciam a um mesmo campo semântico: o farmacêutico. Para a realização de mais essa atividade lúdica, algumas regras foram estipuladas, tais como: a cada acerto de uma letra do composto, o grupo pontuaria o valor referente de um ponto; ao acerto da palavra completa, seriam somados cinco pontos para a equipe. Caso um grupo errasse a palavra na hora da resposta final, ele seria automaticamente eliminado. Existindo a possibilidade de eliminação de todos os grupos, um sorteio decidiria dois grupos para voltarem ao jogo e terem mais uma tentativa de acertar a palavra.

Após essa dinâmica, foram entregues aos alunos algumas bulas a fim de que, por meio da comparação entre textos diversos de um mesmo gênero, eles pudessem identificar traços recorrentes, funções e usos sociais do gênero em estudo. Posteriormente, considerando-se que já eram conhecidos os traços estilísticos da bula, assim como o tipo de linguagem a ser empregada, o destinatário a que se destina tal gênero textual, as esferas de produção e de circulação, cobramos dos alunos a produção textual de uma bula para o medicamento poético que estavam produzindo. Nesse caso, eles deveriam, valendo-se da criatividade, pensar do título do medicamento à estrutura da bula que possuiria alguns traços diferentes dos medicamentos que, cotidianamente, podemos ser levados a fazer uso.

Depois de escritas, cada equipe socializou as bulas produzidas. Nos casos em que houve necessidade, em conjunto, os alunos ajudaram a reescrever as bulas. No processo de reescrita, objetivamos que eles realizassem uma atividade de “exploração das possibilidades de realização linguística” (JESUS, 2004, p.100), o que implicava não circunscrevê-los apenas à eliminação das impurezas, geralmente desvios de concordância, de ortografia e/ou pontuação, mas, sobretudo, atinar para as relações de sentido emergentes na interlocução. Por isso, os alunos foram orientados a observar não só a adequação linguística como também os seguintes itens: composição, informações ao paciente, posologia, como usar o medicamento, quando suspender o tratamento, prazo de validade, efeitos e contraindicações.

O nosso trabalho com a escrita das bulas procurou propiciar as condições necessárias para que os alunos se assumissem como autores de seus textos, isto é, estivessem



comprometidos com aquilo que iriam dizer. Para tal, ao longo das atividades propostas, sempre procuramos criar condições para que eles soubessem, claramente, o que queriam dizer, assim como tivessem claros os objetivos por que escreviam, o que lhes auxiliou nas escolhas das estratégias adequadas para tornarem concreto o que queriam dizer. Outro aspecto que não ficou de fora de nossas reflexões foi o leitor para quem escreviam os nossos alunos e que, a princípio, eram os colegas de outras turmas da escola, mas depois, dada a proporção que tomou a atividade, passou a ser pessoas para além da comunidade escolar. Se é necessário pensar no que se tem a dizer, no motivo por que se dizer, no para quem dizer, é também relevante que se reflita sobre o meio por onde vai circular o que se quer dizer. Após essas reflexões, eis algumas das produções de nossos alunos:

AMOPRIL®
Leia com atenção antes de usar o produto.

COMPOSIÇÃO:
Cada cápsula contém:
Poemas de amor..... 0,4ml
Frases românticas..... 0,4ml
Essência de amor..... 0,3ml
Aroma de paixão..... 0,2ml
Cosante de liúdo..... 0,2ml

POSOLOGIA:
ADULTOS: consumir 2 cápsulas após se sentir solitário. A posologia adequada e a duração do tratamento devem ser ajustadas de acordo com cada quadro clínico.

COMO USAR:
Usar em locais calmos, para conseguir melhores resultados. Usar apenas o suficiente para cobrir a solidão e o desamor.

REACÇÕES ADVERSAS:
Este medicamento pode causar estranhamento em pessoas ignorantes ou que ainda não conhecem do prazer da poesia. Em casos extremos, é recomendado adicionar uma colher de paciência e uma dose dupla de leitura para que não haja intuição ou prurido.

INTERUPÇÃO DO TRATAMENTO:
O uso deste medicamento só deve ser interrompido quando não houver sintomas de qualquer tipo de mal advindo dos problemas sentimentais.

USO NA GRAVIDEZ E LACTAÇÃO:
Resultados de estudos indicam que ler poemas para o bebé, ainda que na barriga da mãe, aumenta a probabilidade da criança ser saudável, sensível, inteligente e, se for menino, conquistador de corações femininos.

INDICAÇÕES:
AMOPRIL® é indicado para o tratamento tóxico de pessoas solitárias, carentes e mal amadas.

CONTRAINDICAÇÕES:
AMOPRIL® não possui nenhuma contraindicação. Use a vontade.

PRECAUÇÕES:
Para o tratamento de tristeza profunda devem ser usados antibióticos a base de auto-estima e alegria.

ANGUSTAMOL®
Leia com atenção antes de usar o produto.

COMPOSIÇÃO:
Cada cápsula contém:
Cloreto de Animo..... 0,2 ml
Corante de alegria..... 0,5 ml
Essência de paciência..... 0,5 ml
Aroma de felicidade..... 0,3 ml

POSOLOGIA:
ADULTOS: consumir 2 cápsulas após se sentir angustiado. A posologia adequada e a duração do tratamento devem ser ajustadas de acordo com cada quadro clínico.

COMO USAR:
Usar em locais calmos, para conseguir melhores resultados. Usar apenas o suficiente para cobrir o desânimo e a tristeza.

REACÇÕES ADVERSAS:
Este medicamento pode causar estranhamento em pessoas ignorantes ou que ainda não conhecem do prazer da poesia. Em casos extremos, é recomendado adicionar uma colher de paciência e uma dose dupla de leitura para que não haja intuição ou prurido.

INTERUPÇÃO DO TRATAMENTO:
O uso deste medicamento só deve ser interrompido quando não houver sintomas de qualquer tipo de mal advindo dos problemas sentimentais.

USO NA GRAVIDEZ E LACTAÇÃO:
Resultados de estudos indicam que ler poemas para o bebé, ainda que na barriga da mãe, aumenta a probabilidade da criança ser saudável, sensível, inteligente e, se for menino, conquistador de corações femininos.

INDICAÇÕES:
ANGUSTAMOL® é indicado para o tratamento tóxico de pessoas com desânimo, falta de auto-estima e tristeza profunda.

CONTRAINDICAÇÕES:
ANGUSTAMOL® não possui nenhuma contraindicação. Use sem pena.

PRECAUÇÕES:
Para o tratamento de tristeza profunda devem ser usados antibióticos a base de auto-estima e alegria.

CIUMEPAN®
Leia com atenção antes de usar o produto.

COMPOSIÇÃO:
Cada cápsula contém:
Versos de amor..... 0,5 ml
Poemas românticos..... 0,3 ml
Essência de confiança..... 0,3 ml
Aroma de paciência..... 0,2 ml

POSOLOGIA:
ADULTOS: Consumir 1 cápsula sempre que a saudade apertar. De preferência, ler teoricamente perigosos com a pessoa amada.

COMO USAR:
Usar em locais calmos, para conseguir melhores resultados. Usar apenas o suficiente para cobrir a saudade e a desconfiança. CIUMEPAN® amena sintomas de obsessão, ciúme e falta de confiança.

REACÇÕES ADVERSAS:
Este medicamento pode causar estranhamento em pessoas ignorantes ou que ainda não conhecem do prazer da poesia. Em casos extremos, é recomendado adicionar uma colher de paciência e uma dose dupla de leitura para que não haja intuição ou prurido.

INTERUPÇÃO DO TRATAMENTO:
O uso deste medicamento só deve ser interrompido quando não houver sintomas de qualquer tipo de mal advindo dos problemas sentimentais.

USO NA GRAVIDEZ E LACTAÇÃO:
Resultados de estudos indicam que ler poemas para o bebé, ainda que na barriga da mãe, aumenta a probabilidade da criança ser saudável, sensível, inteligente e, se for menino, conquistador de corações femininos.

INDICAÇÕES:
CIUMEPAN® é indicado para o tratamento tóxico de pessoas que sofrem de excesso de ciúme.

CONTRAINDICAÇÕES:
CIUMEPAN® não possui nenhuma contraindicação. Use a vontade.

PRECAUÇÕES:
Para o tratamento de carência profunda deve ser usado antibióticos a base de confiança, respeito e amor.

Figura 1 Bulas produzidas pelos alunos

As bulas acima são produtos finais de um processo em que foi preciso que os alunos entendessem que, além dos aspectos sinalizados no parágrafo anterior, era necessário haver um tempo para eles mesmos avaliarem o que haviam escrito, reavaliassem-no e reescrevessem-no. Ou seja, na produção de tais bulas, criamos condições para que houvesse “tempo para pensar, escolher, rascunhar, escrever e reescrever, produzido várias versões, na busca da melhor forma” (EVANGELISTA ET AL., 2008, p. 124). E na produção dos alunos a melhor forma foi a que permitiu que eles expressassem o que queriam com o gênero que produziram. Observando as bulas acima, perceberemos que os traços textuais do referido gênero se fazem presentes e que os alunos puderam acumular uma experiência textual que os permitiu



produzirem uma bula e não uma receita ou um bilhete. Ademais, o que nos chamou a atenção foi a criatividade com que preencheram cada seção que compõe o gênero que eles produziram e com que os alunos nomearam os remédios que criaram. Além dos nomes acima, outros “remédios” produzidos foram: odiodlorotiazida, medoprofeno, apaixonadina, amorcapril, amorvita, tristilin, cloridrato de sadadina, poesidina. Por esses nomes, percebemos que os alunos recorreram a processos de formação de palavras que, sem saírem do campo semântico farmacêutico, permitiram a criação de “vocábulo” que pudessem atender às necessidades de comunicação e produzissem os efeitos de sentido pretendidos.

Uma vez já sabendo os nomes dos remédios, passamos à confecção das cápsulas, etapa essa que consistiu em inserir os versos recortados em pequenos tubos de plástico com tampa acoplada chamados de *eppendorf*:



Figura 2 Montagem das Cápsulas Poéticas

Como última atividade, antes da socialização das atividades da UPI para toda a comunidade escolar, uma vez montadas as cápsulas, os alunos passaram a confeccionar as embalagens para os remédios.





Figura 3 Embalagens para as cápsulas poéticas

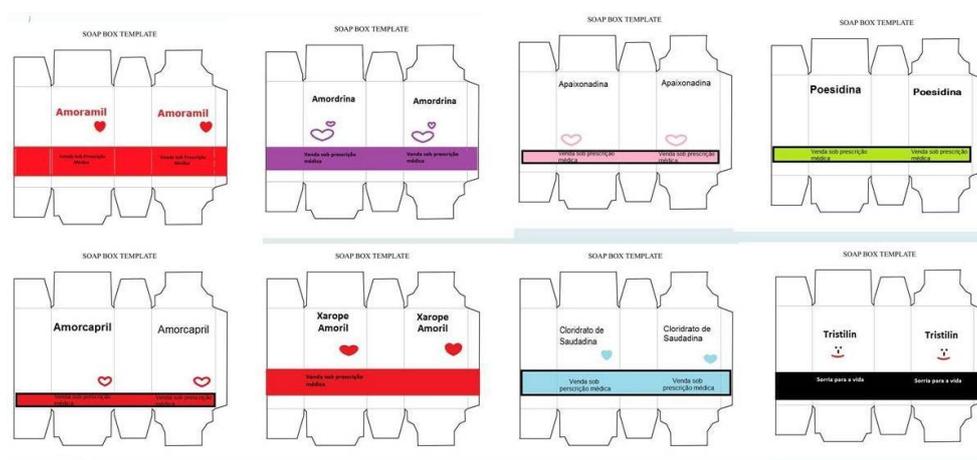


Figura 4 Embalagens dos remédios poéticos

Com a confecção das embalagens acima, os remédios poéticos foram produzidos e a turma passou a organizar o que chamamos de dia D de cura pela poesia, atividade de socialização das ações que foram desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, unindo conteúdo de língua e de literatura, a partir de atividades de leitura e de produção textual. A conjugação de atividades que envolveram conteúdos de língua e de literatura guiou-se pela concepção de que língua e literatura, no lugar de serem objetos em oposição, estão em contínua convergência, já que elas formam “uma parceria inquestionável, nata, atestada pela cumplicidade firmada entre criadores, criações e diferentes estudos da linguagem” (BRAIT, 2010, p. 12). Ademais, partindo de tal pressuposto, comungamos da ideia de que:

Só lê e escreve bem quem, de alguma maneira, for despertado, seduzido, induzido a esses gestos instauradores de autorias, de intervenções individuais



e/ou coletivas e que, de forma muito especial, combinam letramentos não formais, reconhecimentos de vivências e capacidades pessoais, abertura para as diferentes linguagens que participam do dia a dia do cidadão (BRAIT, 2010, p. 12).

Seduzir o outro, induzi-lo a gestos instauradores de autorias, despertar a consciência do sujeito para a necessidade de intervenções individuais e/ou coletivas, trazer para perto do sujeito vivências as mais diversas, tudo isso o texto literário é capaz de propiciar àqueles que dele se apossarem e que desejam bem mais do que preencher as suas próprias necessidades de fantasia e desejo. E isso compete à escola propiciar, já que é da alçada dela contribuir para a formação de um sujeito-leitor a um só tempo crítico e criativo:

Assumir a condição de leitor – ativa por excelência – é, portanto, liberar em nós mesmos a capacidade de atribuir sentido aos textos, como aos gestos e à vida. Para o professor de qualquer nível, que trabalha com os textos e a linguagem, isso implica colocar-se criticamente em relação à leitura proposta pelo livro didático ou pela História Literária, como uma leitura possível. Em decorrência dessa atitude nova (diante dos textos e diante de nós mesmos), respeitamos a leitura alheia – especialmente a dos alunos – e saberemos explorar a riqueza da tensão criada pelas várias perspectivas em jogo, que passarão a dançar na sala de aula e nas nossas cabeças (CHIAPPINI e MARQUES, 1986, p. 40).

Em linhas gerais, o trabalho que descrevemos acima pautou-se pelos seguintes aspectos teórico-metodológicos que podem servir como guia geral para uma abordagem do texto literário em sala de aula. Primeiro, houve sempre a realização de dinâmicas que pudessem preparar o aluno para as atividades de leitura. A presença de dinâmicas possibilita a criação de um clima de descontração que favorece o trabalho em sala de aula, uma vez que desperta a atenção dos alunos para a atividade a ser realizada posteriormente e prepara-os para adentrar no texto de maneira prazerosa e interativa (COSSON, 2006). Segundo, nunca deixamos de priorizar o contato efetivo com os textos diante dos quais a primeira coisa a ser feita era sempre o ler, ainda que esse *ler* fosse “o ler por ler”. Esclareçamos que “esse ler por ler” é uma prática importante para a formação do leitor, principalmente se levarmos em consideração que, para a maioria de nossos alunos, a escola é o “único” lugar onde eles entram em contato com as mais variadas práticas de leitura. Todavia, o trabalho com a leitura não deve circunscrever-se apenas a essa fase inicial.

Terceiro, sendo “o ler por ler” o primeiro passo para um trabalho mais sistemático com a leitura, era preciso, todavia, que tivéssemos em mente como abordar o(s) texto(s) que levamos para sala de aula a fim de que as nossas atividades transcendam “o ler por ler”. Quarto, é preciso não só selecionar os textos tendo em vista o gosto dos alunos, mas, também, é necessária a



elaboração de questões interessantes e desafiadoras para os/as alunos/as. Quinto, é preciso pensar não só em atividades a serem realizadas pelos alunos/as, mas nas formas como elas podem e devem ser divulgadas na escola, o que pode motivar os/as alunos/as para a leitura e produção de textos. Por fim, é necessário que cada professor leia e conheça minimamente bem os textos que pretendem levar para sala de aula e verificar a adequação deles aos/as alunos/as. Essa talvez seja a primeira recomendação que, por ser óbvia demais, tem sido esquecida em muitos casos, razão por que ela, no intuito de não ser mais esquecida, encerra esta secção.

Considerações finais

Para finalizar, a experiência apresentada aqui tem trazido as seguintes implicações para nós, professores em formação continuada e professores em formação inicial. Primeiro, em meio a um discurso de descrença que já se tornou uma espécie de lugar comum, um clichê que ainda não perdeu a sua força imobilizadora, a UPI e as demais experiências que vimos realizando, à frente do PIBID, evidenciam para nós que a nossa escola pública ainda pode dar certo. Ou melhor, ela vem dando certo e mostrando que é possível realizar ações que sejam significativas tanto para os alunos quanto para os professores. Atividades em que temos aprendido a conjugar saber e sabor porque os/as alunos/as, para lembrar as palavras de Geraldi (2000), comprometem-se com o que têm a dizer e possuem a clareza do que têm a dizer porque sabem a razão para dizer bem como para quem dizer o que têm a dizer. Tudo isso faz com que os/as alunos/as com quem temos trabalhado mobilizem estratégias, as mais diversas, para realizar a escolha do que dizer, da razão para dizer e dos interlocutores para quem dirão o que têm a dizer.

Segundo, em se tratando do ser professor, o cotidiano de sala de aula e a vivência de situações reais de ensino nos apontam que esse profissional está sempre em processo. Nunca está formado, porque se encontra em constante processo de mutação, de reconstrução de si, dos saberes sobre si e sobre a disciplina que leciona. Terceiro, ainda ligado à natureza do ser professor, eis uma implicação que sempre fazemos questão de repetir: "Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende" (ROSA, 2001, p. 326).

Por último, dessas aprendizagens, fica-nos certa utopia em busca de um ensino que, lembrando o pensamento de Freire (2001), realmente seja uma prática social que possa promover mudanças sociais. Por isso, sempre que vamos à sala de aula, sempre naquelas ocasiões em que os eventos fugiram ao planejado e a descrença toma conta de nós, fazemos questão de lembrar os seguintes versos de Adélia Prado: "Eu sempre sonho que uma coisa



gera/nunca nada está morto./O que não parece vivo, aduba./O que parece estático, espera” (PRADO, 2011, p. 22).

Abstract

Always focusing on theoretical and methodological guidelines of Cosson (2006), Gebara (2002), Geraldi (2000), our actions, linked to the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), seek to contribute to the formation of readers through practical alternative and innovative. As an example of this commitment to reframe the reading practices, we will concentrated in the description and reflection of the project of the Unidade de Poesia Intensiva (IPU), which has been set up as a successful experience in readers formation process poetic text from the school environment. We conclude this paper reflecting on the implications of the actions developed by us not only for the training of players, but also especially for the training of teachers who are multipliers of readers, especially readers of literature.

Key words: Literacy of literature. Formation of readers. Teaching.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **CBC – Conteúdo Básico Comum: proposta curricular para o ensino fundamental e médio**. Língua portuguesa. 2007
- ALVES, José Hélder Pinheiro. **O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino**. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). *Leitura de Literatura na escola*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013, p.35-49.
- ALVES, José Hélder Pinheiro. **Literatura no ensino médio: uma hipótese de trabalho**. In: DIAS, Luiz Francisco (org.). *Texto, escritura, interpretação: ensino e pesquisa*. João Pessoa: Ideia, 2001.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.
- AVERBUCK, Lígia Morrone. **A poesia e a escola**. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Belo Horizonte: Mercado Aberto, 1986.
- BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BETTO, Frei. *Fome de Deus*. São Paulo: Paralela, 2013.
- BRAIT, Beth (org.). **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. v. 2. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2000.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2006.
- CHIAPPINI, Lígia e MARQUES, Regina Maria Hubner. **Ao pé do texto na sala da aula**. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.



EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. **Algumas indicações para o trabalho com a escrita na sala de aula.** In: *_Professor-Leitor, aluno-autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar.* Minas Gerais: CEALE, 2008, p. 115-125.

FORMIGA, Violeta. **Sensações.** João Pessoa: s/ed, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GEBARA, Ana Alvira Luciano. **O poema, um texto marginalizado.** In: CHIAPPINI, Lúgia (org.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos.* 4.ed. v.2. São Paulo: Cortez, 2002.

GERALDI, Joao Wanderley. *Portos de passagem.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

JESUS, Conceição Aparecida de. **Reescrevendo o texto: a higienização da escrita.** In: GERALDI, João Wanderley, e CITELLI, Beatriz. *Aprender e ensinar com textos de alunos.* V. I. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 99-118.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna 2003, p. 20-36.

MARTINS, Aracy e VERSIANI, Zélia. Leituras literárias – discursos transitivos: apresentação. In: PAIVA, Aparecida et al. **Leituras literárias: discursos transitivos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OSAKABE, Haquira. **Poesia e indiferença.** In: PAIVA, Aparecida et al. (orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAES, José Paulo. **Poesia para criança: um depoimento.** São Paulo: Giordano, 1996.

PRADO, Adélia. *Poesia reunida.* São Paulo: Record, 2015, p. 22.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão: veredas.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

