

Elye Escandarie Bunemer Guerra

O Poema e a Leitura do Mundo



Elye Escandarie Bunemer Guerra

O POEMA E A LEITURA DO MUNDO

AQUELES QUE GERARAM EM MIM A VONTADE DE CRESCER:

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biociências, Letras e Ciências Exatas
da Universidade Estadual Paulista "Jú
lio de Mesquita Filho", Campus de São
José do Rio Preto, para obtenção de tí
tulo de Mestre em Letras (Área de Con
centração: Teoria da Literatura).



São José do Rio Preto

1983



AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Guillermo de la Cruz Coronado, pela orientação segura e eficaz.

A Professora Doutora Clegne Antonia Christina Leite de Abreu Ribeiro, pela valiosa e inestimável ajuda, a mim.

ÀQUELES QUE GERARAM EM MIM A VONTADE DE CRESCER:

MEUS PAIS:
BECHARA E JOSEFINA

MEU ESPOSO:
ANTÔNIO CELSO

MEUS FILHOS:
ANTÔNIO CELSO
FÁBIO LUÍS

A UMA MULHER EXTRAORDINÁRIA

ELNEY
MINHA IRMÃ

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Guillermo de la Cruz Coronado, pela orientação segura e eficaz.

À Professora Doutora Cleone Antonia Christina Leite de Abreu Ribeiro, pela valiosa e inestimável ajuda, a mi nha especial e permanente gratidão.

Ao Professor Doutor Zêqui Elias, pela colaboração e pelo permanente estímu lo.

Aos 80 alunos de 5a. série da E.E.P. S.G. "Cardeal Leme" de São José do Rio Preto, que constituem o alicerce desta Dissertação.

Mário Quintana

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 3

I. Porque Estudar o Poema 8

II. Idéias que Precederam a Elaboração do
Instrumento de Trabalho 24

III. Metodologia do Trabalho 41

III.1. Fundamentação Teórica 41

III.2. Fundamentação Empírica 60

IV. Trabalho de Aplicação do Instrumento
Provisório 78

V. O Instrumento de Trabalho: Uma Proposta
Alternativa 158

DA PAGINAÇÃO

Os livros de poemas devem ter margens largas e muitas páginas em branco e suficientes claros nas páginas impressas, para que as crianças possam enchê-las de desenhos — gatos, homens, aviões, casas, chaminés, árvores, luas, pontes, automóveis, cachorros, cavalos, bois, tranças, estrelas — que passarão também a fazer parte dos poemas...

Mário Quintana



ÍNDICE

INTRODUÇÃO	3
I. Porquê Estudar o Poema	8
II. Idéias que Precederam a Elaboração do Instrumento de Trabalho	24
III. Metodologia do Trabalho	41
III.1. Fundamentação Teórica	41
III.2. Fundamentação Empírica	60
IV. Trabalho de Aplicação do Instrumento Provisório	78
V. O Instrumento de Trabalho: Uma Propos ta Alternativa	158
VI. Conclusão	170
ANEXO	181
BIBLIOGRAFIA	186



INTRODUÇÃO

"Não encontro caminhos
fáceis de andar
Meu rosto vário desorienta as firmes pedras
que não sabem de água e de ar"

Cecília Meireles

Há vinte anos nos dedicamos ao magistério de 1º e 2º graus. No curso superior, nossa escolha pela Área de Letras (Letras Anglo-Germânicas) foi feita em razão de um interesse pela cultura humanista e pelo conhecimento mais profundo das Línguas Portuguesa, Inglesa, Alemã e Latina.

Concluída a Licenciatura, optamos pelo ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, ao mesmo tempo que ministrávamos Literatura Brasileira e Literatura Portuguesa.

Depois de alguns anos de trabalho, tentamos um concurso em Língua Portuguesa e Literatura para a efetivação na rede oficial de ensino. Após a aprovação, não mais ministramos Língua Inglesa.

Ao nos dedicarmos à Língua Portuguesa e à Literatura no 1º e 2º graus, muitas dúvidas começaram a surgir quanto ao trabalho que desempenhávamos. Havia uma grande insatisfação nossa diante dos poucos resultados que obtínhamos com o aluno. A nossa preocupação nunca foi "saturar" a criança ou o adolescente de conhecimentos, mas procurar sempre levá-los à apreensão correta desses mesmos conhecimentos. Sempre tentamos chegar a um adequado ato de aprendizagem, onde



todos os elementos convergissem para a formação do indivíduo.

Assim, após tentarmos alguns caminhos, resolvemos iniciar um trabalho mais profundo com o texto literário (poema). No início, tateamos um pouco, mas fomos lentamente tirando algumas conclusões importantes para o caminho que havíamos escolhido.

Há seis anos, iniciamos o trabalho que hoje se encontra mais elaborado e esquematizado, como resultado de constantes idas e voltas e do aprofundamento em nossos estudos.

Esse aprofundamento se deu, também, devido à oportunidade que tivemos em cursar pós-graduação na Área de Teoria da Literatura. A escolha das disciplinas se prendeu ao nosso objetivo primordial, que era a aquisição de conhecimentos que pudessem ser utilizados para aperfeiçoar um trabalho com o poema no primeiro grau.

De um modo geral, as disciplinas cursadas contribuíram para que desenvolvêssemos o trabalho que hoje realizamos. Sentimo-nos mais seguros na sistematização dos passos propostos no desenvolvimento do trabalho empírico. Esta segurança se deve também ao aprofundamento nos aspectos relacionados à estrutura da linguagem poética e ao seu embasamento.

O conhecimento, que obtivemos, reforçou nossas preocupações e ao mesmo tempo nos impeliu a continuar com as nossas tentativas, as quais pareciam(frente aos elementos teóricos que estávamos recebendo



no curso) cada vez mais estimulantes.

Não foi por acaso que caiu em nossas mãos a obra Como Pensamos de John Dewey. Discutindo com interessados o trabalho que realizamos com nossos alunos, recebemos a sugestão de ler o livro em questão, pois, segundo um deles, encontraríamos ali a fundamentação teórica para o trabalho que estamos desenvolvendo.

Apenas uma inquietação nos surgiu durante algum tempo. Era a de que, desenvolvendo um trabalho na Área de Letras, nós o estávamos fundamentando num filósofo dedicado, em grande parte, aos problemas da educação. Mas nos nossos questionamentos, respondíamos a nós mesmos (talvez numa tentativa de nos auto-justificarmos) com algumas perguntas. Mas não somos professores a buscar, no nosso curso de pós-graduação, os conhecimentos necessários a melhorar o nosso trabalho docente? E este trabalho não está voltado para a área que precisamos melhorar? Afinal, não somos professores de Português?

A utilização das idéias pragmatistas de Dewey aumentou a confiança no nosso trabalho, ainda mais que, lendo as suas obras, as mesmas sempre faziam menção a idéias contidas em uma outra intitulada Arte como Experiência. Ficamos sabendo, a partir de então, que Dewey não foi apenas um filósofo voltado para uma visão pragmatista da educação, mas que, embora procurando aplicar suas idéias a qualquer disciplina de um currículo escolar (e no modo de tratamento dessas



disciplinas fica também revelada a sua atualidade), ele se voltou especificamente para a área pela qual mantemos nosso maior e mais direto interesse: a que abrange o campo da Arte.

Apesar de não termos tido oportunidade de trabalhar com Arte como Experiência especificamente (o que pretendemos fazer numa possível continuidade de nossos estudos), o teor das referências à relação "arte como experiência" nos outros seus livros, possibilitou-nos a certeza de que podíamos nos utilizar das suas idéias, principalmente, como fundamento do trabalho empírico que realizamos nas escolas em que lecionamos, cuja exposição constitui o centro, propriamente, desta Dissertação.

Se Dewey nos influenciou no que respeita ao binômio arte-educação, é inegável a influência, exercida sobre nós, de autores mais diretamente preocupados com um dos lados do binômio, ou seja, o da arte. É o caso, por exemplo, de autores como Jean Cohen, Emil Staiger, José Guilherme Merquior, Antônio Cândido, Massaud Moisés, Segismundo Spina, Octavio Paz, Theodor Adorno... Contudo, o aproveitamento de suas noções, de seus conceitos, o modo como situam a arte, o poético, e mais singularmente a poesia (o poema), que é objeto direto desta investigação, nos fez voltar para a relação inicial, procurando enfocar, pelo poema, a arte, mas sempre com vistas a preencher uma lacuna na formação educacional do nosso aluno.

Foi esse preencher lacunas que nos levou a



estudar o poema, bem como pesquisar, experimentar caminhos e questionar a nossa realidade educacional. O que tem sido uma constante procura está contido como idéias nesta Dissertação; idéias que pretendemos sejam, na medida de sua aceitação, um estímulo ao desempenho da atividade docente dos professores de Língua Portuguesa e Literatura.

2. em parte, nesse mundo poético, que o indivíduo em formação poderá encontrar-se a si mesmo, observando, sentindo, tentando, questionando. O poema coloca o seu "eu" em relação ao "outro", propiciando-lhe oportunidades de aceitação ou negação de si próprio e das coisas que o cercam. Auxilia-o a tomar contato com novas experiências, a avaliar e reavaliar sua escala de valores, porque estão ali outras experiências, outros vértices de consciência de mundo. O poema ajuda a perceber os sons, os ritmos do universo, pois o jovem, em se integrando ao movimento dos símbolos, se apercebe de sua realidade imediata e mediata. Ajuda-o a perceber relações existentes e os matizes à sua volta. Desenvolve-lhe a emoção e a sensibilidade. Aguçá-lhe a curiosidade por novas formas de conhecimento e de criação.

Segundo Octavio Paz, a história do homem poderia se reduzir à história das relações entre as palavras e o pensamento. Todo período de crise tem como início ou coincide com uma crítica da linguagem.



I - Porque Estudar o Poema

Partindo do pressuposto de que a escola cabe uma parcela de responsabilidade em provocar no indivíduo o desenvolvimento da sensibilidade como fonte de percepção da arte, ela tem, no texto poético, uma das mais ricas formas de apreensão do universo circundante.

É, em parte, nesse mundo poético, que o indivíduo em formação poderá encontrar-se a si mesmo, observando, sentindo, tateando, questionando. O poema coloca o seu "eu" em relação ao "outro", propiciando-lhe oportunidades de aceitação ou negação de si próprio e das coisas que o cercam. Auxilia-o a tomar contato com novas experiências, a avaliar e reavaliar sua escala de valores, porque estão ali outras experiências, outros vértices de consciência de mundo. O poema ajuda a perceber os sons, os ritmos do universo, pois o jovem, em se integrando ao movimento dos símbolos, se apercebe de sua realidade imediata e mediata. Ajuda-o a perceber relações existentes e os matizes à sua volta. Desenvolve-lhe a emoção e a sensibilidade. Aguça-lhe a curiosidade por novas formas de conhecimento e de criação.

Segundo Octavio Paz, a história do homem poderia se reduzir à história das relações entre as palavras e o pensamento. Todo período de crise tem como início ou coincide com uma crítica da linguagem:



No livro XIII dos Anais, Tzu-Lu pergunta a Confúcio: — 'Se o Duque de Wei te chamasse para administrar seu país, qual seria a tua primeira medida?' O mestre disse: — 'A reforma da linguagem. Não sabemos por onde começa o mal, se nas palavras ou nas coisas; quando, porém, as palavras se corrompem e os significados se tornam incertos, o sentido de nossos atos e de nossas obras também é inseguro'.¹

E o poema é muito mais do que simples palavras, onde a procura deve estar na profundidade de seus significados e na abrangência de seu universo.

Além disso, o poema tem elementos característicos, que facilitam, com a sua utilização, o desenvolvimento do indivíduo. As metáforas, as antíteses, as prosopopéias, as hipérboles, enfim, toda linguagem poética, tem nos mostrado a experiência, é um aguçamento da procura de novas percepções e de novas idéias. A quebra do discurso lógico leva ao ato reflexivo, porque exige do indivíduo uma observação mais aguda e perspicaz das palavras e de suas relações em diferentes contextos e nos seus diferentes empregos. Cria um clima de "estranhamento" que se procura desvendar, despertando a emoção e a tentativa de reconstrução de uma realidade.

Temos, portanto, face a ele, duas atitudes: uma emotiva e outra racional. A primeira reflete qualidades inerentes à percepção da arte de um modo geral, particularmente o poema, enquanto a segunda re

¹ Apud Octavio Paz, O Arco e a Lira, p. 36.



flete elementos seus que nos desafiam a desvendar "o mistério" nele contido.

É produtivo ao professor trabalhar com o poema, pois esse traz em si o germe de todo conhecimento humano, nos diz José Guilherme Merquior. O texto poético não deve ser explorado como uma desintegração de seus termos; ele deve ser estudado como um todo, onde se integram som, ritmo, sensações, imagens, idéias, pensamentos. Está nele o homem diante de si e do universo. O poema é a força que conduz o mundo à descoberta de caminhos e a momentos de encontro do homem consigo mesmo em comunhão com o outro, com o universo.

Infelizmente, a escola tem se omitido no que se refere ao aproveitamento deste valioso gênero literário. O texto poético é poucas vezes utilizado e quando o é, ele não é explorado nos seus aspectos essenciais: despertar o aluno para os valores estéticos, provocando a sua sensibilidade artística e o seu senso estético; criar condições para a "leitura do mundo". Este não aproveitamento acontece, provavelmente, devido à dificuldade do trabalho com essa forma literária, mesmo porque muito pouco tem sido desenvolvido no que toca a uma orientação sistemática quanto à sua adequada utilização. Por exemplo, se o poema se apresentar aquém ou além dos interesses do indivíduo com quem se trabalha, não gerará a curiosidade, e ficarão perdidos para sempre elementos importantíssimos para a sua formação.



Isto posto, podemos agora esclarecer a utilização dos termos "poética", "poema", "poesia", que aparecem neste trabalho com relativa frequência.

Autores como Emil Staiger, Jean Cohen, Aguiar e Silva, Mallarmé, Wordsworth e muitos outros discorrem sobre tais conceitos dentro de um vértice próprio, ao mesmo tempo, aberto a uma possível discussão. Devido, exatamente, à complexidade do assunto (teríamos que nos remeter a Sócrates, Platão e Aristóteles) apresentaremos, no momento, a visão, que julgamos clara e concisa de Cassiano Ricardo, assim como a de Octavio Paz, pois a posição de ambos chega a ser semelhante em muitos aspectos.

Para Cassiano Ricardo, "Poética só pode ser a arte de fazer o poema para produzir poesia".² Ele ainda nos diz que a Poética "deve" ser autônoma, separada (como propôs Valéry) da crítica e da história literária; tem que assentar-se sobre "poiên" (fazer, não há dúvida; mas restrita à área do poético).

Quanto ao poema, (embora nunca de uma forma definitiva) ele e Octavio Paz afirmam ser o lugar de encontro entre a poesia e o homem. O poema é para eles um organismo verbal, que contém, suscita ou emite poesia.

Octavio Paz vai mais longe ao dizer que o poema é em si indefinível, pois cada um é único, irre-

² Cassiano Ricardo, Algumas Reflexões sobre Poética de Vanguarda, p. 6.



dutível e irrepetível. E que a única característica comum a todos eles é que são obras, produtos humanos como os quadros dos pintores e as cadeiras dos carpinteiros, embora técnica e criação sejam realidades distintas: "Cada poema é um objeto único, criado por uma "técnica" que morre no instante mesmo da criação".³

Cassiano Ricardo tem a mesma posição diante da poesia:

Pouco importa, contudo, definir, o que seja poesia. O que importa, literariamente, é que ela encontre o seu núcleo no poema, feito e trabalhado precisamente para consegui-la. Ela é indefinível, porém definidora. Lida-se com ela sem saber o que ela é — talvez o dom demoníaco de que fala Goethe, insusceptível de análise. Mas sabemos que ela existe e a captamos e medimos, seguramente, com uma técnica própria.⁴

Poética, poema, poesia, eis Cassiano Ricardo e Carlos Drummond de Andrade diante deste fato:

Poética

1

Que é a Poesia?

uma ilha
cercada
de palavras
por todos
os lados.

³ Octavio Paz, O Arco e a Lira, p. 20.

⁴ Op. cit., p. 83.



Que é o Poeta?

um homem
que trabalha o poema
com o suor do seu rosto.

Um homem
que tem fome
como qualquer outro
homem.⁵

Poesia

Gastei uma hora pensando um verso
que a pena não quer escrever
No entanto ele está cá dentro
inquieta, vivo
Ele está cá dentro e não quer sair.
Mas a poesia deste momento
inunda minha vida inteira.⁶

Essa necessidade do poeta de comunicar aquilo que está em ebulição, dentro de si, faz do poema a linguagem que mais põe a descoberto o ser humano, porque falar de emoções e de sentimentos atinge as fronteiras do universal. Além disso, o poema traz consigo três elementos importantes para a formação do indivíduo: o ritmo (que o comungará com o universo); a lógica metafórica (uma forma permanente de conhecimento de mundo); o momento histórico. Sobre este último nos diz Octavio Paz:

O poema, ser de palavras, vai mais além das palavras e a história não esgota o sentido do poema; mas o poema não teria sentido — e nem sequer existência — sem a história, sem a comunidade

⁵ Cassiano Ricardo, Antologia Poética, p. 208.

⁶ Carlos Drummond de Andrade, "Alguma Poesia". In Obras Completas, p. 65.

que o alimenta e à qual alimenta.⁷

Estes três aspectos são relevantes, essenciais mesmo para o desenvolvimento de nosso trabalho em sala de aula, porque estão bem presentes nos objetivos que pretendemos atingir: o ritmo, seja semântico, seja fônico, está bem perto do aluno no primeiro grau, porque faz parte de uma percepção natural do universo da criança; a metáfora, um elemento pertinente ao "ilogismo infantil", ajuda, se utilizada devidamente, na construção e reconstrução do lógico, do ato de pensar; o momento histórico, espaço de vida dessa mesma criança, "contextua" suas próprias experiências.

Começemos com o ritmo. Gabriel Germain mostra que a poesia é o próprio ritmo do universo, e a criança é que mais se entrega de corpo e alma a esse ritmo — porque a infância é o momento em que emoções e sentimentos do mundo são captados como parte da própria individualidade sempre com projeção no universal:

Através do ritmo, a poesia se insere no desenvolvimento do cosmos. A matéria inanimada se organiza em simetrias, que são ritmos imobilizados. Sob as formas mais sutis ela se propaga em ondulações regulares, rítmicas. As espécies vivas devem suas formas distintivas às particularidades simétricas e sua unidade profunda a alguns tipos de simetria fundamental; elas se cruzam, elas se reproduzem de acordo com ciclos que são agora e sempre rit-

⁷ Octavio Paz, Signos em Rotação, p. 52.



mos; os gemidos da mulher grávida tendem ao ritmo, os animais gritam ou chamam, em seus primeiros anos de vida, segundo os ritmos, e as crianças se juntam a eles. A poesia continua esse movimento; ela encontra sua potência animadora, sua "dynamis", nessa dinâmica universal. Ela coloca em marcha o "todo" do ser humano e o reintegra à "harmonia das esferas".⁸

Para Octavio Paz, o ritmo é o núcleo do poema; é muito mais do que uma simples percepção auditiva ou gestual. Ele é imagem e sentido:

Ritmo, imagem e significado se apresentam simultaneamente em uma unidade indivisível e compacta: a frase poética, o verso... Todo ritmo verbal contém já em si mesmo a imagem e constitui, real ou potencialmente, uma frase poética completa.⁹

Se o ritmo faz parte da própria vida da criança, já existe uma boa razão para a escolha do poema. Observe-se uma criança ouvindo e sentindo o ritmo. Seu corpo se movimenta, se sente, é todo ritmo, emoção e percepção. Seu pensamento se liberta, ela se volta à maneira primitiva e natural de sentir as coisas; de captá-las como seu corpo e sua mente o desejam.

O segundo elemento a que nos referimos é a imagem. A imagem pode ser definida como toda forma verbal, frase ou conjunto de frases, que o poeta diz

⁸ Apud Fernando Paixão, O que é Poesia, p. 60.

⁹ Octavio Paz, Signo em Rotação, p. 13.



e que, unidas, compõem um poema.¹⁰ Dentre estas expressões verbais, a mais importante é a metáfora.

À primeira vista, a linguagem metafórica transmite-nos a impressão de não estar ao alcance da criança, mas é porque transgride as normas objetivas e racionais, instituindo uma outra lógica, que pode se tornar atraente. Em primeiro lugar, não podemos nos esquecer de que a lógica da metáfora se aproxima do ilogismo infantil, fase ainda bem próxima do aluno com quem trabalhamos. E há um aspecto bem importante aí. O aluno, ao reconstruir o lógico dentro do não-lógico, faz relações, comparações, procura novos significados e observa o emprego diferente da palavra.

De acordo com Octavio Paz, toda imagem aproxima ou conjuga realidades opostas, indiferentes ou distanciadas entre si, revelando seus elementos semelhantes, isto é, submete à unidade a pluralidade do real. Quando o poeta diz: "pedras são plumas" desafia o princípio da contradição: o pesado é leveiro, porque o objeto real "pedra" no mundo imaginário tem sua essência substituída. O "leve", o "suave", o "delicado", tornam pertinente à pedra uma leveza, cuja pertinência é característica das plumas. Ao enunciar a identidade dos contrários, a imagem atenta contra os fundamentos de um certo modo de pensar. Contudo a criação poética desde que não aspira à verdade — o poema não diz o que é, mas sim o que poderia ser —

¹⁰ Octavio Paz, O Arco e a Lira, p. 119.



não reflete o reino do ser, mas o do "possível veros-
símil" no modo como nos lembra Aristóteles.

Exemplificando este "atentado contra os
fundamentos de um certo modo de pensar", temos o poema
"Ou isto ou aquilo" de Cecília Meireles. É o drama
surgido da necessidade de escolha irreversível entre
o "ser" e o "não ser":

Ou Isto ou Aquilo

Ou se tem chuva e não se tem sol
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranqüilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se isto ou aquilo.¹¹

Esse drama, embora numa perspectiva dife-
rente, transparece em poemas de autores, onde "ser" e
"não ser" se fundem numa única e mesma realidade. E é

¹¹ Cecília Meireles, Ou Isto ou Aquilo, p. 50.

este modo dialético de representar o mundo, o que tor-
na mais permeável à compreensão esse mesmo mundo. Bo-
cage capta bem este modo de pensar:

Meu ser evaporei na lida insana
Do Tropel das paixões que me arrastava,
Ah! cego eu cria, ah! mísero eu sonhava
Em mim, quase imortal, a essência humana!

De que inúmeros sóis a mente ufana
A existência falaz me não dourava!
Mes eis sucumbe a natureza escrava
Ao mal, que a vida em sua origem dana.¹²

.....

Cassiano Ricardo também é dele uma repre-
sentante:

Relógio

Diante de coisa tão doída
conservemo-nos serenos.

Cada minuto de vida
nunca é mais, é sempre menos.

Ser é apenas uma face
do não ser, e não do ser.

Desde o instante em que se nasce
já se começa a morrer.¹³

Essa dialética do "isto e do "aquilo" é o
que singulariza a imagem. A conotação, permitindo o

¹² Manuel Maria Barbosa du Bocage, "Meu ser evaporei na lida insana". In Poemas Escolhidos, p. 99.

¹³ Cassiano Ricardo, Antologia Poética, p. 47.



"isto" e o "aquilo", enriquece a linguagem e cria meios de reflexão.¹⁴ É o que mostramos com dois dos poemas, entre outros, que constam de nosso trabalho, "O Leão" de Vinicius de Moraes:

.....
Tua goela é uma fornalha
Teu salto, uma labareda.
Tua garra, uma navalha.¹⁵
.....

e "Chuva de Pedra" de Augusto Meyer:

.....
Cada folha é um toldo que ressoa.
.....
Cada rosa meiga é uma humildade mansa.¹⁶
.....

A imagem se singulariza para o leitor, na medida em que ele percebe o ponto de conexão das aparentes impertinências. Percebe que existe ainda um caminho de apreensão do ser e do universo através de uma lógica metafórica. O "isto" pode ser também o "aquilo". Uma possibilidade da união dos contrários, levando à pluralidade de significados na frase; a uma riqueza

¹⁴ Os textos, aqui citados parcialmente, serão transcritos na íntegra no cap. IV, para facilitar a compreensão da proposta.

¹⁵ Vinicius de Moraes, A Arca de Noé, p. 39.

¹⁶ Augusto Meyer, in Henriqueta Lisboa, Poemas para Infância, p. 39



queza de linguagem e a uma percepção mais profunda da realidade transfigurada. Desta forma, a captação da imagem, no poema, exige do aluno esforço maior do que aquele empregado na apreensão da linguagem comum. E para nós, o poema é a mais completa das imagens com possibilidade de trabalho em sala de aula, porque faz o aluno voltar-se para si e para os outros, movimentando-se com mais atenção e perspicácia diante da palavra. Octavio Paz nos diz ainda:

Assim, a imagem é um recurso desesperado contra o silêncio que nos invade cada vez que tentamos exprimir a terrível experiência do que nos rodeia e de nós mesmos. O poema é linguagem em tensão: em extremo de ser e em ser até o extremo. Extremos da palavra e palavras extremas, voltadas sobre suas próprias entranhas, mostrando o reverso da fala: o silêncio e a não-significação. Mais aquém da imagem, jaz o mundo do idioma, das explicações e da história. Mais além, abrem-se as portas do real: significação e não-significação tornam-se termos equivalentes. Tal é o sentido último da imagem: ela mesma.¹⁷

Além da imagem e do ritmo, que são elementos fundamentais e que caracterizam a essência do poema, há ainda o momento histórico. Embora o tempo do poema seja sempre o hoje, é inegável a sua inserção histórica.

O poeta, como diz Octavio Paz, não escapa

¹⁷ Octavio Paz, O Arco e a Lira, p. 135.



ã história, mesmo quando a nega ou a ignora. Suas experiências mais secretas ou pessoais se transformam em palavras sociais, históricas, ao mesmo tempo em que revelam o homem. Uma revelação que é o significa- do último de todo poema, uma revelação que não vem clara, mas que é a essência mesma do texto poético.

Os textos poéticos têm-nos dado oportunida- des de refletirmos junto com nossos alunos sobre os problemas do homem e de seu universo. Eles possibili- tam questionar o estabelecido. Suscitam problemas ja mais propostos e vão, aos poucos, criando no aluno uma atitude de reflexão sobre os valores existentes.

O importante, neste último aspecto, como uma das razões da escolha do poema, é que ele leva a uma revelação da própria condição humana — dissemos a uma revelação e não a um ensinamento. Nos textos por nós utilizados de Vinicius de Moraes, Mário Quintana, Augusto Meyer, Manuel Bandeira, Cecília Meire- les é a própria condição humana (liberdade, poder, or gulho, humildade, servidão, exploração, desigualdade) se revelando e se desdobrando numa tentativa de atin gir o homem e, neste caso, também o nosso aluno. Te mos nos poemas o homem e o momento em que vive; o in dividual e a sua projeção no universal. É novamente Octavio Paz quem diz:

A experiência poética original ou derivada da lei tura — não nos ensina nem nos diz nada sobre a liberdade; é a própria liberdade desdobrando-se para alcançar algo e assim por um instante reali



zar o homem. A infinita diversidade de poemas que a história registra procede do caráter concreto da experiência poética, que é experiência disto e daquilo; mas essa diversidade também é unidade, porque em todos istos e aquilos se faz presente a condição humana.¹⁸

Adorno reflete, num certo sentido, idéias semelhantes às de Octavio Paz:

Esta universalidade do conteúdo lírico, en tretanto, é essencialmente social. Só entende o que diz o poema aquele que divisa na solidão des te a voz da humanidade; mesmo a solidão da pala vra lírica é preestabelecida pela sociedade indi vidualista e por fim atomizada, tal como inversa mente sua vinculação universal vive da densidade de sua individuação. Mas, por isso, o pensar a obra de arte se encontra autorizado e obrigado a questionar-se concretamente pelo conteúdo social, e não a se contentar com o sentimento vago de um conteúdo universal e abrangente.¹⁹

Estas são posições às quais nos apegamos, porque não existe poema que, pelo seu individual ou pelo seu universal, não esteja vinculado ao social ou histórico. O poema, veiculado pela interação conteú do/forma, o mais abrangente, apresenta-se como uma fonte riquíssima de trabalho que intenta levar o alu no à reflexão. E está exatamente aí a riqueza de con teúdo para um trabalho produtivo com o aluno. O poema

¹⁸ Ibid, p. 234.

¹⁹ Theodor W. Adorno, "Conferência sobre Lírica e So ciedade", p. 202.



amplia sua esfera de valores, despertando-o para uma área até então adormecida da percepção estética. Além disso, amplia o seu campo de experiências. Um indivíduo a quem foi permitido, durante o seu período de formação, refletir adequadamente sobre os fatos, nunca ficará alheio ao seu próprio mundo. Terá consigo elementos com os quais pensar, ou como nos diria Dewey, elementos para o ato de pensar. E explorando esse ato com a riqueza de um conteúdo ao mesmo tempo individual e universal, ele terá melhores condições para participar e agir no mundo em que vive. Ele não passará indiferente pela vida. Irá a outras terras, a outros momentos, a outros homens e, principalmente, a outras verdades:

A poesia é metamorfose, mudança, operação, alquimia, e por isso é limítrofe da magia, da religião e de outras tentativas para transformar o homem e fazer "deste" ou "daquele" esse "outro" que é ele mesmo. O universo deixa de ser um vasto armazém de coisas heterogêneas. Astros, sapatos, lágrimas, locomotivas, salgueiros, mulheres, dicionários, tudo é uma imensa família, tudo se comunica e se transforma sem cessar, um mesmo sangue corre por toda as formas e o homem pode ser, por fim, o seu desejo: ele mesmo. A poesia coloca o homem fora de si e, simultaneamente, o faz regressar ao seu ser original: volta-se para si. O homem é sua imagem: ele mesmo e aquele outro. Através da frase que é ritmo, que é imagem, o homem — esse perpétuo chegar a ser — é. A poesia é entrar no ser.²⁰

²⁰ Octavio Paz, Signos em Rotação, p. 50.



II - Idéias que precederam a elaboração do instrumento de trabalho

Diante do que foi dito em favor do poema e diante da dificuldade de nos utilizarmos da interpretação de texto como fonte de emoção, de conhecimento e de reflexão, optamos por iniciar um trabalho com o texto poético, porque sentíamos, como professora de 1º e 2º graus, que o processo de interpretação auxilia a desenvolver aspectos importantes na formação do indivíduo. E como vimos que o problema tinha sua origem nas bases, aí nos detivemos.

Para tanto, procuramos os elementos teóricos que embasassem este trabalho e, ao estudarmos John Dewey, vimos que a problemática levantada por ele coincidia, em grande parte, com as nossas idéias. O nosso aluno não se utiliza do ato de pensar como um meio de apreensão do conhecimento de si mesmo e do universo que o rodeia, a fim de que possa se colocar como elemento agente das próprias opiniões e decisões:

Ato de pensar que não se prenda a aumento de eficiência na ação e a aprender-se mais coisas sobre nós e sobre o mundo em que vivemos, será muito pouco pensamento. E aptidões obtidas independentemente da reflexão não se associam com sentido algum dos objetivos para os quais elas próprias têm que ser utilizadas. Conseqüentemente, deixa um homem à mercê de seus hábitos rotineiros e da direção autoritária dos outros, que sabem aquilo que estão fazendo e não são muito escrupulosos quanto



aos meios a empregar em suas realizações.¹

Sentíamos nas nossas atividades como docente que, cada vez mais, a aquisição de conhecimentos se fazia no aluno de forma mecânica, distanciada do ato de pensar. A escola parece saturar o aluno de informações sobre história, geografia, linguagem, matemática, enfim transmite conhecimentos dicionarizados, mas não o atende em sua capacidade de viver o conhecimento e o mundo com suas emoções, com sua individualidade e com suas percepções mais profundas. Ela o tem transformado num mero repetidor de conhecimentos adquiridos.

No nosso caso particular, essa falha é notadamente sentida, quando lidamos com textos literários. Mesmo o aluno de segundo grau não o interpreta, não sabe se utilizar da palavra como meio de apreensão do mundo. Ele não vai além dos sinônimos e por isso não se aproveita do texto como um meio de adquirir experiências, caminhar para a maturidade e muito menos usufruir do prazer que a arte lhe possa dar.

Dewey em sua obra Arte como Experiência², ao falar que cabe à palavra a captação de formas de experiência, enfatiza o fato de que no prosaico há uma preocupação apenas com a extensão da palavra e que no poético há uma preocupação com a intensidade,

¹ John Dewey, Democracia e Educação, p. 167.

² Apud Nicola Abbagnano, Dicionário de Filosofia, p. 739.



pois o poético leva à significação máxima aquilo que foi gasto pelo uso comum, restaurando a significação da palavra, porque a condensa e a abrevia com uma força quase explosiva.

Ora, se cabe à poesia essa função de conservar e reconstituir na linguagem a sua força de significação, é importante que a criança e o adolescente se utilizem dessa linguagem, porque será ela que captará de uma forma muito mais ampla as experiências necessárias à sua maturidade. E esta nossa proposta é uma tentativa de utilização dessa linguagem por meio de um trabalho de interpretação, de exploração e aprofundamento da palavra no poema.

Embora nossa preocupação seja a problemática do texto poético no ensino de primeiro grau, a gênese dos raciocínios está ligada ao magistério de 2º grau no tempo em que trabalhávamos com Literatura.

À primeira vista, esta extrapolação pode parecer descabida. Porque nos voltarmos para o primeiro grau, se as preocupações iniciais resultaram de um contato com alunos mais velhos? E a resposta vem depois de muitos anos de trabalho e de incertezas: Se os nossos adolescentes das primeiras séries do segundo grau não conseguem absorver, em termos de apreensão do universo, em termos de crescimento interior, as experiências dos textos literários e nem mesmo dos não literários, é porque há um esvaziamento cada vez mais profundo da semânticidade da palavra. E a solução



ção poderia ser encontrada, se voltássemos nossa atenção para as bases — o primeiro grau.

Como estamos lidando ainda com o segundo grau, sentimos que está cada vez mais difícil trabalhar com literatura, desde que não se queira fazer dos alunos meros repetidores (embora a fase de abstração, nessa faixa etária, já esteja bem elaborada).

Começamos, então, depois de muitas tentativas, a viabilizar um processo de preparação desse aluno. Por meio de textos, tentar levá-lo a absorver melhor uma literatura dinâmica e não estática, que lhe desse condições para refletir. Era simplesmente uma fase preliminar. Tal trabalho, que tem tido sua continuidade, explora, no texto, a palavra sob múltiplos aspectos, propiciando o levantamento de dúvidas. É um trabalho demorado e intenso, é a interpretação do universo da palavra, que obriga o adolescente a parar e pensar. O interessante é que essa fase preliminar, ao contrário de poder ser cumprida (como era nosso propósito) num prazo curto e determinado, está se prolongando cada vez mais, chegando a levar de três a quatro meses (com quatro aulas semanais), diminuindo e com isso dificultando o treino de aplicação do pensamento reflexivo na leitura do texto.

Acostumados apenas a parafrasear o texto, a repetir idéias prontas e acabadas, para o aluno, a literatura não ultrapassa a sua sala de aula. Temos feito muitas tentativas para escapar a essa limitação,



mostrando a importância da própria "visão do mundo" que o texto possa veicular e da efetiva participação social do indivíduo como elemento que questiona a si próprio e à realidade que lhe é circundante. Um dos textos de que muito nos utilizamos para atingir este objetivo é de Herberto Helder, por isso gostaríamos de que ele aparecesse neste trabalho.

O autor coloca aí o problema da criação poética desde Platão até a atualidade. A arte como imitação; a arte como invenção; a arte como fingimento poético. É quando nasce o conceito do poeta crítico e criador. Ele pensa sua própria obra:

Era uma vez um pintor que tinha um aquário e, dentro do aquário, um peixe encarnado. Vivia o peixe tranqüilamente acompanhado pela sua cor encarnada, quando a certa altura começou a tornar-se negro a partir-digamos — de dentro. Era um só negro por detrás da cor vermelha e que, insidioso, se desenvolvia para fora, alastrando-se e tomando conta de todo peixe. Por fora do aquário, o pintor assistia surpreendido à chegada do novo peixe.

O problema do artista era este: obrigado a interromper o quadro que pintava e onde estava a aparecer o vermelho de seu peixe, não sabia o que fazer da cor preta — que o peixe lhe ensinava. Assim, os elementos do problema constituíam-se na própria observação dos fatos e punham-se-lhe por ordem, a saber: 1º peixe, cor vermelha, pintor, em que a cor vermelha era o nexo estabelecido entre o peixe e o quadro, através do pintor; 2º — peixe, cor preta, pintor, em que a cor preta formava a insídia do real e abria um abismo na primitiva fidelidade do pintor.



Ao meditar acerca das razões por que o peixe mudara de cor precisamente na hora em que o pintor assentava na sua fidelidade, ele pensou que, lá dentro do aquário, o peixe, realizado o seu número de prestidigitação, pretendia fazer notar que existia apenas uma lei que abrange tanto o mundo das coisas como o da imaginação. Essa lei seria a metamorfose. Compreendida a nova espécie de fidelidade, o artista pintou na sua tela um peixe amarelo.³

O texto mostra que a percepção do real depende do artista, seja esse real físico, como na teoria mimética; imaginário, como na expressionista e um fingimento poético, como na impressionista. Coloca-se aí em questão o próprio sentido da palavra real. Se é invenção do "real", qual real?

Ao trabalharmos com o aluno este texto, não estamos querendo, contudo, um aprofundamento filosófico. Ele é explorado dentro das possibilidades de compreensão do adolescente. Mas um ponto fundamental é questionado: o real / imitação, real / invenção, real / fingimento. São as perspectivas que se podem abrir para ele na vida. O importante é que se posicione e escolha a cor de seu "peixe". E seja, principalmente, crítico, imaginativo e observador.

Contudo, dificilmente, será capaz de fazê-lo, se não se apropriar dos instrumentos que necessi

³ Herberto Helder, Vocação Animal, pp.11-12.



tam estar ao seu alcance a partir do momento em que começar a desenvolver o pensamento reflexivo. Para tanto, alguém terá que ajudá-lo.

Aqueles que ainda perguntassem o porquê da escolha do texto poético, como respaldo ao nosso trabalho empírico, responderia com Agnes Repplier: "In the matter of poetry, a child's imagination outstrips his understanding; his emotions carry him far beyond the narrow reach of his intelligence".⁴ E Lillian ainda nos diz: "What we do not realize is that in almost all children the spontaneous response to poetry is not lost, but rises eagerly to the ring of words when the right man rings them".⁵

A linguagem do poema é uma linguagem altamente condensada, econômica e opera basicamente com imagens e símbolos. É uma forma de libertação da leitura detalhista e discursiva (isto acontece, quando os textos são mais um contar de fatos do que uma obra literária) para uma leitura mais pictórica, em que a palavra tenta voltar-se para a coisa em si. Muito mais do que um signo, a palavra, no poema, é um símbolo, toda uma representação. A expressão, por exemplo, levando nada, com o nosso grifo, no poema "São Francisco" de Vinicius de Moraes, coloca duas palavras antitéticas levar/nada/ que, no maior condensamento possí

⁴ Apud Lillian H. Smith, Unreluctant Years, p. 98.

⁵ Lillian H. Smith, op.cit., p. 99.



vel, revelam toda pobreza material e toda plenitude espiritual de São Francisco:

São Francisco

Lá vai São Francisco
Pelo caminho
De pé descalço
Tão pobrezinho
Dormindo à noite
Junto ao moinho
Bebendo a água
Do ribeirinho

Lá vai São Francisco
De pé no chão
Levando nada
No seu surrão
Dizendo ao vento
Bom dia, amigo
Dizendo ao fogo
Saúde, irmão.

Lá vai São Francisco
Pelo caminho
Levando ao colo
Jesuscristinho
Fazendo festa
No menininho
Contando histórias
Pros passarinhos⁶

Está colocado, nesse condensamento, uma pluralidade de planos em que o particular, o universal e o subjetivo — este, num apelo à emoção — harmo

⁶ Vinicius de Moraes, A Arca de Noé, p. 17.



nizam-se. O subjetivo contém o particular e o universal.

Sobre isso Theodor Adorno diz que o conteúdo de uma poesia não é somente a expressão de motivações e experiências individuais:

Estas, porém, se tornam artísticas apenas quando, precisamente em virtude da especificação de sua forma estética, adquirem participação no universal. Não que o expresso pelo poema lírico precisaria de imediato ser vivenciado por todos. Sua universalidade não é uma "volonté de tous", não é uma universalidade da mera comunicação daquilo que os outros não podem comunicar. Mas o aprofundamento no individuado eleva ao universal o poema lírico, ao por no fenômeno o que ainda não se encontra desfigurado, ainda não apreendido, ainda não subsumido, assim antecipando espiritualmente algo de uma situação em que nenhum mal universal, porquanto profundamente particular prende o outro, o humano. De uma individuação sem reservas, a formação lírica espera o universal.⁷

Por isso, o poema seria a forma de línguagem escrita que nos daria condições para um trabalho condizente com o que pretendíamos alcançar: além de despertar para o prazer estético, levar o nosso aluno à reflexão e à conseqüente descoberta de si como indivíduo e de si como universo:

⁷ Theodor W. Adorno, Conferência sobre Lírica e Sociedade, pp. 201-202

Uma parte de mim
é todo mundo;
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo:

Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.

Ferreira Gullar⁸

Se o poema exige da parte de seu autor uma sistematização mais elaborada do pensamento, as nuaças apresentadas, como num labirinto, muitas vezes, vão nos dando caminhos, vão fazendo com que desbravemos o universo da palavra naquele contexto. E é esse desbravamento que, através dos anos, vai se solidificcando no próprio comportamento do aluno e o questionamento se torna um ato constante e cada vez mais exigente: "We cannot but be aware of the simple fact that early influences whatever may be, have a permanence in relation to a child's impressionability"⁹; Walter de La Mare diz a mesma coisa: "So certain rhymes and poems affected my mind when I was young, and continue to do so now that I am old".¹⁰

As observações, a seguir, são o resultado de um trabalho até a oitava série, mas estão mais centr

⁸ Apud, Fernando Paixão, O que é poesia, pp.36-37.

⁹ Lillian H. Smith, op.cit., p. 105.

¹⁰ Ibid., p. 96



tradas na quinta série. Temos procurado mostrar ao aluno a importância da reflexão diante da vida, de um presente e de um futuro. Ele recebe conhecimentos, isso é inegável, mas são separados de sua vivência, o que impede o ato reflexivo. A uma classe de quinta série que se recusava a trabalhar conosco, pelo próprio esforço mental que a interpretação exige, pedimos que explicasse o porquê do estudo de geometria (fizemos questão de não fazer perguntas sobre a nossa disciplina). Como ninguém respondesse, pedimos o significado da palavra geometria. Qual não foi nossa surpresa, ao observarmos que nenhum dos quarenta alunos sabia. Por curiosidade, fizemos a mesma pergunta até o segundo colegial. Recebemos apenas onze respostas adequadas. Eles sabiam fórmulas e resolver exercícios, mas não sabiam manipular o raciocínio de forma a fixar de modo definitivo e não apenas provisório os conhecimentos recebidos:

E, ainda, conhecimentos informativos separados da ação reflexiva são conhecimentos mortos, peso esmagador para o espírito. Como simulam os verdadeiros conhecimentos, segregam o veneno do preconceito e são poderoso obstáculo para o ulterior desenvolvimento da inteligência. O único caminho direto para o aperfeiçoamento duradouro dos métodos de ensinar e aprender consiste em centralizá-los nas condições que estimulam, promovem e põem em prova a reflexão e o pensamento.¹¹

¹¹ John Dewey, Democracia e Educação, p. 167.

O nosso esforço, neste sentido, tem sido grande, todavia, temos sentido uma reação bem significativa de resistência por parte do aluno. Não lhe agrada ter que parar na palavra, fazer relações e procurar outros significados. Não lhe agrada também ter que se aprofundar para tirar conclusões e relacioná-las à sua vivência. O problema é que não existe o hábito de pensar, de recusar ou duvidar do conhecimento que vem pronto e acabado das mãos do professor. A aceitação é passiva, mas o aluno precisa ter consciência de que deve ser um elemento agente e não paciente durante o seu período de formação e, conseqüentemente, durante toda vida.

A resistência do aluno em trabalhar com o campo semântico da palavra nos faz sentir que, cada vez mais, o aspecto semântico é cada vez menos compreendido e operante por parte do falante e do receptor. O referente existe apenas como uma entidade fixa no seu significado, o que empobrece a leitura do texto poético. E isto, tem-se notado, não é apenas um problema de Língua e Literatura, mas de todas as disciplinas. O aluno não resolve o seu problema de matemática, porque não entende o enunciado; não entende Geografia ou História, porque não sabe exatamente o significado das palavras com que está trabalhando.

E isto se agrava, quando se refere ao texto poético, pois nem mesmo são exploradas as possíveis isotopias.

Assim, a apreensão das idéias contidas no



texto não se particulariza como um ato de pensar, mas apenas como um ato mecânico e repetitivo. É precisamente aí que queremos chegar. O texto deve provocar atos de pensamento, deve levar a um questionamento de si próprio e de seu universo. Se isto acontecer, o crescimento interior dar-se-á mais profundamente e talvez mais rapidamente, porque o leitor perceberá que tudo deva ser visto sob um vértice crítico, propondo-se novas idéias ou reaproveitando, sob a órbita da própria experiência, as velhas idéias ainda reaproveitáveis.

Se o jovem não começa a questionar seu próprio universo e os outros universos permeáveis nos textos, que possibilidades de outros vértices surgirão? Se não forem aproveitadas as energias, a criatividade, a percepção dos mais jovens, o mundo ficará estagnado.

Como consequência de tais insuficiências, surgem também sérios problemas na elaboração de textos pelos alunos. Há o esvaziamento de idéias, de argumentação, falta de senso crítico e o uso inadequado de palavras a seu contexto na redação. A palavra sendo utilizada como um elemento de composição, de verbalização, jogada no vocabulário com força apenas do falar, sem a preocupação do transmitir. A conotação, por sua vez, se utilizada, adequadamente, exige do aluno mais raciocínio, comparações e busca de novas relações.



Diante disso, começamos então a trabalhar com a conotação, a partir da quinta série, não exigindo de parte do aluno definições, mas mostrando as possíveis relações e combinações das palavras — um condensamento de idéias. A criança, ao perceber que pode mostrar a maciez das mãos, a liberdade, a força, através de concretos como plumas, gaiolas, sol, começa a procurar novas relações, abrindo-se para a reflexão e para o aprofundamento do campo semântico. O conotativo desperta os sentidos e leva às percepções visuais, olfativas, gustativas e auditivas, despertando a sensibilidade, como um fator de descoberta e de percepção do mundo. Vejamos alguns exemplos conseguidos dos alunos em sala de aula:

"Seus dentes são trinta cavalinhos brancos numa colina vermelha."

"Dentro do ovo têm um sol que brilha."

"Suas mãos são duas plumas."

"Aquela árvore é um manto que aquece os pássaros."

"O petróleo é um navio negreiro no mar."

Com esse tipo de trabalho vinculado à compreensão de textos conotativos, redação e interpretação caminham juntas e se interpenetram. As redações começam a apresentar um desenvolvimento bem melhor, há mais argumentação, mais idéias e uma certa profundidade. Notamos, também, que, depois de um certo tempo de trabalho, há muito mais perguntas a respeito da abrangência da palavra e a observação constante é do



tipo: "Agora eu peso as palavras e argumento diante de um sim e de um não."

Poderão refutar, dizendo que é objetivo do primeiro grau apenas o domínio da linguagem na função referencial; a conotação virá depois. Do ponto de vista do significado, o aluno vai perdendo um tempo precioso de usar sua capacidade intuitiva. Como no primeiro grau, principalmente na quinta série, ele não está muito distante de seu mundo mágico, continua se utilizando da linguagem conotativa, apreendendo o texto com mais atenção e profundidade, juntando as peças de seu quebra-cabeça infantil, criando com pouca censura uma linguagem metafórica. De seu mundo concreto, ele pode chegar à abstração metafórica e vice-versa. Que elaboração deverá ter havido, quando uma criança de quatro anos diz, ao engasgar "A comida entrou na contra-mão"? Assim, a partir de frases simples e de metáforas que não exijam grande esforço mental, surge uma linguagem pensante, onde predominam as curvas do pensamento, caminhos de ida e de volta com estreita comunicação entre as idéias: "Os olhos de Cristina são duas esmeraldas"; "João é um touro". O aluno, cujo pensamento é provocado, percebe o ponto de intersecção entre Cristina e esmeraldas, entre João e touro.

O jovem com isso começa a perceber que pode chegar a inferências, através de elementos concretos, e pode perceber além das palavras. E isso, se bem



explorado, incita a novas inferências e à curiosidade.

E essa curiosidade é importante, porque a criança e o jovem precisam começar a ver as coisas e os seres com os próprios olhos. Não invalidamos muitos dos valores já existentes, mas sabemos que só o espírito crítico pode alertar para a necessidade de mudanças e transformações. Evidentemente se devem aliar a este espírito crítico a intuição e a sensibilidade.

Isto não significa que só o texto poético (poema) ofereça condições para este tipo de trabalho; qualquer texto literário poderá levar aos mesmos objetivos, mas, no nosso caso, optamos por ele, pelas rações já enumeradas e por sua praticidade no que se refere ao "tamanho". Muitos aspectos da vida poderão ser enfocados em menos tempo do que na prosa. Mas, muito mais do que isso, o texto poético, segundo Fernando Paixão, apresenta a visão de mundo do poeta e o seu combate com a vida; sua forma de participar da realidade; sua compreensão do viver, nesta hora, neste lugar. E ainda mais:

Por isso, quanto mais constante e diversificado for o nosso contato com o universo poético, mais atento será o nosso olhar para as coisas em volta. Ler poesia nos ensina a olhar e sentir. Ao invés de ensinar lições de certezas, estáticas, a poesia desperta a vivência dinâmica e sensível do real.¹²

¹² Fernando Paixão, op. cit. p. 41.



Por tudo aquilo e por tudo isso, ficamos com o poema.

Como já dissemos, a necessidade de uma fundamentação teórica que embasasse o nosso trabalho empírico com o poema levou-nos a John Dewey. Sua obra enfatiza a importância do ato de pensar, da reflexão no processo de aprendizagem e da aprendizagem como uma constante em nossa vida e na aprendizagem de línguas nesse processo. O homem para ser livre precisa pensar por si mesmo, diz ele, conhecer seu mundo, questioná-lo, propor soluções e intervir nele.

Se um dos objetivos propostos por nós é a leitura do mundo, esta não será concretizada ou o aluno não chegará a ela, se não aprender a pensar.

Tentaremos então mostrar a linha teórica de Dewey na que se refere ao ato de pensar e à importância da reflexão para que o indivíduo possa fazer a leitura do mundo. O estudo de sua obra nos torna mais conscientes de que estamos caminhando em uma direção que certamente não é única, mas que é uma das possíveis dentro de nossas possibilidades.

Segundo Dewey, "O pensamento reflexivo é um exame ativo, ou uma espécie hipotética de conhecimento profundo e cuidadoso de toda crença, exame este e efetuado à luz de razões e suposições que se julgam conclusões a que se chega".

John Dewey, Como Pensamos, p. 17.



III- Metodologia do Trabalho

III.1. Fundamentação Teórica

Como já dissemos, a necessidade de uma fundamentação teórica que embasasse o nosso trabalho em pírico com o poema levou-nos a John Dewey. Sua obra enfoca a importância do ato de pensar, da reflexão como uma constante em nossa vida e da imanência da linguagem nesse processo. O homem para ser livre precisa pensar por si mesmo, nos diz ele, conhecer seu universo, questioná-lo, propor soluções e intervir nele.

Se um dos objetivos propostos por nós é a leitura do mundo, esta não será concretizada ou o aluno não chegará a ela, se não aprender a pensar.

Tentaremos então mostrar a linha teórica de Dewey no que se refere ao ato de pensar e à importância da reflexão para que o indivíduo faça a sua leitura do mundo. O estudo de sua obra nos torna confiantes de que estamos caminhando em uma direção que certamente não é única, mas que é uma das possíveis dentro de nossos propósitos.

Segundo Dewey, "O pensamento reflexivo é um exame ativo, ou uma espécie hipotética de conhecimento profundo e cuidadoso de toda crença, exame este efetuado à luz dos argumentos que as apoiam e das conclusões a que se chega".¹

¹ John Dewey, Como Pensamos, p. 17.



Só se chega ao ato reflexivo, quando se toma posição diante do dado, quando há sobre ele um cuidadoso exame. Precisa-se observar essa norma, porque, muitas vezes, sem que saibamos, podemos estar nos apoiando em pensamentos "abstratos" sem que sejam na verdade crenças nossas.

O poema permite uma abertura nessa linha. Sendo permeável a várias leituras, é assimilável por qualquer leitor e a esse significado polifacético se liga um outro elemento importante que é o da prospecção de visões do mundo que possam se adequar às experiências individuais e grupais.

Ainda, segundo Dewey, os caracteres essenciais do pensamento reflexivo são: duvidar e evitar conclusões prematuras, o que se atinge por meio de um raciocínio sempre aberto a investigações sistemáticas. Se os grandes cientistas não tivessem duvidado, não teríamos os progressos de hoje.

Se o aluno refletir sobre dados à sua voltá, se for orientado para tanto, poderá compreender até mesmo a responsabilidade sobre o momento histórico que o envolve. E aí está a proposta de trabalho sobre a qual nos detemos em Língua Portuguesa e Literatura.

O texto literário é rico em elementos que levam ao ato de pensar, inclusive porque entre o imaginário e o real há sempre um ponto de conexão, que exige o processo reflexivo. As impertinências estimulam uma reflexão mais profunda, porque nos obrigam a observar como foram construídas, quais os elementos



que as compõem e como se chegou a isso.

Dewey nos diz que a educação tem um papel fundamental no ato de pensar:

O educador não pode provar todas as afirmações, como não pode fornecer todos os dados particulares possíveis a respeito de alguma questão, mas pode, em compensação, implantar profundamente hábitos eficientes que permitam distinguir-se as opiniões provadas das meras afirmações, conjeturas ou hipóteses; pode desenvolver uma forte e sincera preferência pelo convenientemente provado, introduzindo, no trabalho do indivíduo, os métodos habituais de investigação e raciocínio, adequados aos diversos problemas que se lhe apresentam.²

O desenvolvimento do ato de pensar é de suma importância em nossa vida e cabe à educação por meio da escola, principalmente, a sua fiscalização e a sua orientação. Se a escola não o fizer, se não levar o aluno a pensar bem, a tomar posições, ele será verdadeiramente um simples receptáculo das idéias e adquirirá muitas vezes hábitos mentais, convicções estratificadas, mumificadas e não terá condições de modificá-las.

Para que se tenha idéia da necessidade desse desenvolvimento da inteligência, podemos dizer que é falsa a afirmação de que conhecimentos não problematizados possam ser utilizados pelo pensamento. Uma técnica só estará à disposição da inteligência, se for adquirida pela própria inteligência, isto é, quando

² John Dewey, Como Pensamos, pp. 41-42.



nos utilizarmos da faculdade de pensar.

O nosso plano de trabalho propõe uma interpretação de texto que exercita o ato de pensar, porque o nosso aluno observa o seu código lingüístico, o valor de cada palavra dentro do contexto e fora dele e todo um aspecto estrutural-semântico. Ao fazer isso, ele se utiliza da inteligência (na descoberta das conexões entre as palavras); da imaginação (para que possa ultrapassá-las); da sua capacidade de observação; da sua sensibilidade.

Não podemos dizer que nestes itens estejam relacionados todos os preceitos exigidos na condução da análise de um texto. Podemos dizer que existem caminhos e caminhos. Hábitos de reflexão, se criados, guiarão a razão, permitindo um método equilibrado de trabalho. Analisadas todas as possibilidades para se chegar a uma conclusão, a própria atitude do professor, diante da plurissignificação do texto, poderá estar educando o "espírito" dos alunos.

Sabemos que está nas mãos do professor, utilizando-se de sua sensibilidade didática, orientar o ato de pensar. O professor que se vê diante de duas ou três respostas a uma mesma questão formulada sobre um texto, poderá mostrar sua preferência por uma ou outra, mas sabe que desde que as mesmas estejam relacionadas ao texto, todas são convenientes. Ele não pode pretender compartimentar o processo reflexivo do aluno a apenas uma significação e nem colocar-se como senhor absoluto da verdade, mesmo porque a verdade não



entra como preocupação no campo da criação literária. A questão fundamental é a de que a divergência de opiniões advém da heterogeneidade das várias experiências (tanto dos alunos como dos professores) e do grau de maturidade que privilegia uns em detrimento de outros. No caso do aluno, a sua imaturidade frente ao professor o impede de refletir sobre experiências ainda não participadas.

De fato, para cada fase do ser em formação, conforme nos diz Emílio Mira Y Lopes, há uma atitude "filosófica" diante da vida. Na infância, as perguntas são apenas inquisitivas (Que me deixam fazer? Que de sejam meus pais?); na pré-adolescência, as perguntas são comprobatórias (Que farei? Que serei?); na adolescência já há uma pretensão de filosofar seriamente. O adolescente não mais imagina o mundo, mas quer conhecê-lo de verdade e suas perguntas mais freqüentes a si mesmo são: Terei sorte no amor? Alcançarei êxito nos meus trabalhos ou empreendimentos? Viverei com saúde durante muito tempo? As modificações vão acontecendo, as perguntas vão surgindo e por isso é importante que se lhe crie meios na fase escolar, para que o indivíduo tenha condições de chegar às suas respostas ou pelo menos de se aproximar delas.

Assim, se desenvolvermos o ato de pensar no aluno, este tornar-se-á um hábito psicológico arraigado. Se não houver esse desenvolvimento, a preguiça mental se instala para toda vida.



Por isso, quando Dewey diz que os caracteres essenciais do pensamento reflexivo são duvidar e evitar as conclusões prematuras, essa contínua dúvida acarretará um estado constante de inquietação e de conturbação mental. Não é fácil vencer a inércia; é muito mais fácil aceitar soluções superficiais ou significações superficiais — é como nosso aluno diz: "Dá trabalho pensar".

Há vários elementos ligados ao ato de pensar, todos eles atendendo à necessidade de disciplina mental. Discorreremos agora sobre alguns deles, embora saibamos que se poderia fazer um estudo mais aprofundado destes aspectos e de outros que intervêm no pensamento reflexivo.

Falaremos primeiro da curiosidade, porque é ela que, se provocada, desencadeará todo um processo reflexivo. Sabemos que uma das mais importantes missões do ensino é aguçar a curiosidade do aluno por aquilo que, nos seus estudos, se relaciona com o mundo que o cerca. O aluno alerta (o professor tem uma grande parcela de responsabilidade em provocar o espírito curioso) não espera que lhe imponham a experiência; ao contrário, ele vai de encontro a ela.

Essa curiosidade, segundo Wodsworth, se encontra em todo nosso corpo: "Os olhos não podem deixar de olhar; não podemos também forçar nossos ouvidos a se fecharem; e nosso corpo sente, onde quer que se encontra



contre — queira-o, ou não, a nossa vontade".³ E a procura vem daí, desde que o aluno seja bem conduzido.

Podemos dizer que a curiosidade física e a social antecedem a intelectual e são a semente desta última. E é esta a chama que deve continuar acesa, por que para o espírito curioso há sempre problemas e necessidade de resolvê-los. O professor pode facilmente levar o aluno a embotá-la, desde que não encorage a procura e não fique alerta à possibilidade de criar um clima de provocação.

Uma das formas que temos encontrado para despertar a curiosidade, no que se refere à interpretação de textos, é incentivar o nosso aluno a levantar as possíveis significações de uma palavra ou a fazê-lo trabalhar com o campo metafórico. A procura, por exemplo, dos elementos que possam constituir uma metáfora, uma antítese, uma prosopopéia, cria um clima de curiosidade na descoberta dos elementos implícitos. As sugestões muitas vezes não passaram pela nossa cabeça, mas o aluno curioso procura exemplos no seu dia a dia.

Por exemplo, em um dos textos com que trabalhamos, foi levantada a palavra leão como núcleo de outras significações ligadas a ela. Perguntadas as relações, um aluno disse que o imposto de renda entraria nesse campo semântico, porque aparece aí um leão, que por sua força engoliria, comeria o contribuinte. Isto, em sala de aula, provoca o interesse e vai au

³ Apud, John Dewey, Como Pensamos, p. 45.



mentando a curiosidade no que se refere ao texto.

Segundo Dewey, o mais sábio dos gregos costumava dizer que a curiosidade era a mãe de toda ciência e nos diz ainda:

E com respeito à curiosidade, o professor terá, quase sempre, mais do que ensinar, aprender a ser curioso. Raras vezes poderá aspirar à função de despertar ou aumentar essa tendência. Sua tarefa é mais a de conservar a fagulha sagrada de admiração e de ativar as flamas já existentes. Sua tarefa é cultivar o espírito de curiosidade, preservá-lo de desaparecer pelo abuso, de livrá-lo da fossilização da rotina, e de que o ensino dogmático e a aplicação constante a coisas mesquinhas não o dissipem.⁴

E isto estamos tentando com um trabalho de provocação e inquietação intelectual.

Quanto ao segundo aspecto — a sugestão, podemos dizer que é um dos alicerces do ato de pensar e uma consequência da curiosidade. A sugestão constitui um dos passos da aprendizagem. O aluno, por exemplo, ao sugerir imposto de renda como um elemento do campo semântico da palavra leão fez essa associação, utilizando-se de elementos apreendidos fora da escola. Não se pode negar, contudo, que ele foi provocado pelo professor a estabelecer este tipo de relação.

A sugestão dimensiona alguns aspectos que importa muito serem observados em sala de aula: o seu

⁴ John Dewey, Como Pensamos, p. 48.



grau de facilidade, a sua extensão e a sua profundidade.

Quanto à facilidade, é função do educador perceber que a lebre não nada como o peixe e que o peixe não sobe em árvore como o macaco. O fato de um aluno não apreender rapidamente os conteúdos não significa falta de inteligência, mas, muitas vezes, é apenas falta de interesse pela maneira como as coisas estão sendo apresentadas. Superada tal deficiência, ele ampliará e aprofundará a significação do texto sob todo ponto de vista. Haverá sempre alguma coisa a interessá-lo, algum outro ponto de vista a exigir-lhe a atenção. Quanto à extensão, há alunos que pouco falam, mas que falam muito no pouco que dizem. É importante que haja um equilíbrio na emissão de sugestões por parte do aluno, para que não se fique no superficial e se consiga chegar às relações exatas entre as idéias. Um dos nossos alunos, quando se expressava a respeito da cor branca, utilizada na pintura das mãos (o aluno) em dado momento do poema já citado "São Francisco" de Vinicius de Moraes, disse que pintava as mãos de São Francisco de branco, porque o branco é o nada da própria pobreza. Em outro momento, disse que se ele tivesse de tudo, não teria Jesus tão perto dele. Este aluno, talvez sem que o percebesse, estabeleceu que esse nada era a própria plenitude almejada por São Francisco.

O que nos preocupa nesse trabalho, além de desenvolver a sensibilidade sobre o texto, é fazer com



que percebam a extensão contida na palavra e saibam fazer as relações possíveis. Quanto à profundidade, e vitamos formular perguntas, visando à interpretação, porque temos conosco que elas, por mais objetivas que sejam, sempre direcionam a resposta. A experiência tem-nos mostrado que os conceitos ou reflexões conseqüentes desse trabalho permanecem no aluno, inclusive pela reutilização das mesmas reflexões em situações novas. Um aluno a quem, certa vez, chamávamos a atenção, utilizou-se de um dos poemas que ouvira muitas vezes questionado, inclusive em outro grupo de alunos que não o seu e disse-o:

.....

Se ao que busco saber nenhum de vós responde,

Por que me repetis: "vem por aqui"?

Prefiro escorregar nos becos lamacentos,

Redemoinhar aos ventos,

Como farrapos, arrastar os pés sangrentos,

a ir por aí

.....⁵

É interessante observar que um trabalho profundo com a interpretação do poema leva a muitos questionamentos, inclusive ao problema da sistematização gramatical. Um aluno de 11 anos questionava a intransitividade do verbo ir com a seguinte argumentação: "Se eu disser a meus pais, à meia-noite, que vou sair, eles perguntarão para onde. Eu posso lhes responder que o verbo é intransitivo, que a professora

⁵ José Régio, Poemas de Deus e do Diabo, p. 57.



disse que não precisaria completar. Os senhores deve
riam entender, portanto, eu vou é suficiente". O alu
no percebeu uma importância muito grande no elemento
circunstância e o aplicou num contexto de vivência.

No que se refere ao terceiro aspecto, a
disciplina, Dewey nos diz que, se a concebermos sob
o ponto de vista intelectual, ela se identifica com a
liberdade. Liberdade espiritual, nos diz ele, quer di
zer, "capacidade mental suscetível de exercer-se inde
pendentemente, emancipada de qualquer sujeição a ou
trem, e não uma simples atividade exterior, realizan
do-se sem obstáculos".⁶

Nosso aluno tem que perceber a importância
de uma disciplina mental, porque se assim não o fizer,
não terá autonomia de pensamento. Outros pensarão por
ele. Se isto acontecer, mandarão nele. Parece-nos que
temos aí o conceito de liberdade e de disciplina de
Dewey. Por isso insistimos neste tipo de trabalho de
interpretação.

Alguns ainda diriam que há muitos obstácu
los para se chegar, a partir de textos poéticos, à
consciência de mundo. Se não houvesse dificuldade, não
surgiria a perplexidade e não haveria o estímulo ne
cessitado pelo pensamento. E aí está a importância do
espírito disciplinado, porque será capaz de uma ini
ciativa intelectual independente e de fiscalizar os
próprios atos.

⁶ John Dewey, Como Pensamos, p. 82.



No que se refere ao raciocínio, podemos dizer que, para alguns, só as chamadas ciências exatas elaboram racionalmente uma idéia, ou seja, desenvolvem o raciocínio. Ora, qualquer disciplina pode desenvolvê-lo. Se tentarmos interpretar um texto, desenvolver o conteúdo de uma idéia, utilizamo-nos do raciocínio. Dewey nos diz que, entre uma observação inicial e a final, encontramos os dois aspectos mais caracteristicamente mentais de todo ciclo do pensamento: a inferência (a sugestão de uma explicação ou solução), e o raciocínio (desenvolvimento das bases e das consequências da sugestão). E que:

O espírito bem educado é aquele que em cada caso especial sabe calcular a dose necessária de observações, de idéias, de raciocínios, de experiências e o que mais se aproveita dos erros passados para, no futuro, saber refletir melhor. O mais importante é que o espírito se interesse por certos problemas, que se ache adestrado para empregar métodos úteis à sua solução e que procure essa solução.⁷

Por isso, nosso trabalho é relativamente lento. Nas primeiras tentativas, o nosso aluno repete as informações que demos a título de exemplos, mas aos poucos vai observando e percebendo que tem condições de elaborar uma interpretação própria; sabe que pode errar, mas também sabe que deve observar os erros passados, a fim de não repeti-los. Percebe-se aí

⁷ John Dewey, Como Pensamos, p. 100



o início do adestramento de seu processo mental.

Quanto ao método, utilizamo-nos tanto do processo de indução como de dedução. Um pensamento significativo repousa nessas duas operações.

Nosso trabalho procura equilibrar os dois movimentos: o dedutivo e o indutivo. Procuramos, assim, aprofundar em sua significação todas as palavras do texto, as relações existentes entre elas e o contexto que as envolve. Dentro das condições de maturidade de uma classe, entramos mais profundamente na estrutura do texto, para finalmente caminharmos para as inferências a fim de termos algumas linhas de sua interpretação. A entonação, o vocabulário, o campo semântico, o desenho interpretativo, a interpretação desse desenho, a verbalização interpretativa do texto, as reflexões inferidas sobre a realidade circundante e a feitura de poemas (etapas que constam do nosso instrumento) são todos processos que participam do ato reflexivo de que nos fala Dewey:

todo ato completo de investigação reflexiva apresenta ensejo para experiências, facultando verificar os princípios sugeridos e aceitos, empregando-se no exame direto de novos casos ou de casos que se apresentem com aspectos novos.⁸

E a feitura de poemas é o ponto máximo dessa experiência.

⁸ John Dewey, Como Pensamos, p. 124.



Por isso, nosso trabalho baseia-se em dados experienciais; esforçamo-nos por favorecer atividades de reflexão que se ligam diretamente à experiência tanto individual como grupal. Queremos que nosso aluno, ao trabalhar reflexivamente com um texto, saiba pensar sobre a sua realidade e a realidade circundante, saiba ler o seu mundo, criando para si condições de agir sobre ele. Quando escolhemos um poema, por exemplo, pensamos em alguns aspectos importantes da realidade do próprio aluno (pelo menos nas primeiras séries). Temos a possibilidade de levá-lo a perceber temas como: a importância da liberdade, o exercício do poder sobre o homem pelo próprio homem, as consequências do progresso, o contraste orgulho/humildade nas pessoas.

O aluno começa a observar a realidade, sendo uma delas a do poema, e a perceber que se pode apreendê-la sob diversas formas. Atingimos aí dois objetivos: levar à consciência de mundo e à apreensão do elemento poético.

No nosso trabalho com os alunos, nos referimos constantemente ao conceito de concreto e abstrato no tratamento da disciplina. Achamos, portanto, importante fazer algumas observações a esse respeito, porque também é parte de nossa investigação.

Dewey alerta para o ensino centrado exclusivamente no concreto ou exclusivamente no abstrato. Ambos devem caminhar juntos na educação da criança. A aprendizagem dar-se-á mais facilmente, se partirmos



do concreto em qualquer faixa etária, pois esse concreto traz em si sempre uma reflexão, mesmo que seja num nível rudimentar. Assim há uma possibilidade de se caminhar para o abstrato, no sentido de que nos fala esse autor:

Quando o pensamento é empregado como o meio de atingir-se a um fim, uma utilidade prática ou um valor independente dele próprio, é concreto; e quando é empregado apenas como meio para facilitar outros pensamentos ulteriores, é abstrato.⁹

Se pensarmos em termos pedagógicos, o concreto indica o pensamento voltado para a ação, para tanto se exige seleção e adequação de meios e materiais. O partir do concreto para o abstrato é o que constitui a dinamicidade de desenvolvimento da ação educativa.

Caminha-se aos poucos de textos ligados a uma realidade mais imediata para uma mais distante ou mediata. Parte-se de simples reflexões para textos que exijam maiores relações e inferências. Aquilo que, no começo da educação, não pode deixar de ser acessório e acidental como a reflexão, as ligações, as comparações, vai tomando corpo e se tornando o aspecto principal. Mas se não começar cedo, não se chegará à abstração, a um aprofundamento das idéias. A atividade (o fazer), que deveria ser um meio, se converte num fim. Do mesmo modo os atos de pensar que, no iní

⁹ John Dewey, Como Pensamos, p. 170.



cio do processo educativo, eram acidentais e serviam para se conseguir um resultado, atraem cada vez mais a atenção até que, de meios que eram, se convertem em fins. As crianças, sem que sejam obrigadas a isso, refletem continuamente, enquanto observam e fazem tentativas para conseguirem fazer satisfatoriamente alguma coisa. Os hábitos de pensar, assim gerados, podem aumentar de vulto, ampliar-se, até que, por si mesmos, adquiram importância.

A interpretação de textos procura seguir esse mesmo caminho, tentando criar um hábito para a vida. Começamos com textos ligados ao universo do aluno, até podermos, com um trabalho constante de observação, levá-lo a textos mais complexos, a um aprofundamento de idéias e à possibilidade de abstração, portanto de reflexão. Há todo um caminho ligado às condições do desenvolvimento intelectual do aluno, da sua faixa etária.

Ainda alguma coisa que ressalta na obra de Dewey são as suas considerações a respeito da linguagem. Dewey observa que é graças a ela que o pensamento pode se comunicar e que isto acontece por meio da utilização de sinais ou símbolos. É nestes sinais ou símbolos que as idéias ou as significações estão contidas. Se a linguagem não existisse, não teríamos condições de conhecer as coisas passadas e determinarmos a natureza do que é novo.



A linguagem, contudo, não tem sido utilizada com seu valor próprio e sua abrangência no processo educativo. O ensino ainda se preocupa muito com a "palavra", com as classificações e sistematizações. Para o professor "perde-se tempo", quando se pára muito em uma palavra. Dizia-nos uma aluna de quinta série: "A senhora já parou muito tempo nesse texto, assim não chegaremos a outros. Acho que não há nada mais a explorar". Ela, não acostumada ainda em se utilizar das palavras como apreensão de idéias, não percebera a importância da "perda de tempo".

Não podemos dizer que onde há palavras, há uma idéia precisa, porque muitas vezes nos utilizamos delas, embora estejam vagas e confusas em nosso espírito. Existe nessa "vagüidade" um perigo muito grande, porque, se o aluno não for adequadamente orientado, incorporará idéias alheias sem a devida precisão. Daí a importância do reconhecimento do valor de cada palavra pelo aluno.

A linguagem é de importância vital na educação, porque intervém em todas as disciplinas, ao mesmo tempo que ela própria é objeto de estudo. Dewey nos diz que o seu uso habitual influencia muito mais os hábitos de pensar do que o seu uso consciente, ou seja, o estudo da linguagem pela linguagem. A função da educação é transformá-la num instrumento intelectual:



Essa tarefa consiste em favorecer primeiramente o uso da linguagem oral e escrita tendo em mira fins práticos sociais, e depois torná-la pouco a pouco um instrumento consciente destinado a transmitir o saber e auxiliar o pensamento.¹⁰

Ela poderá ser um instrumento intelectual, se for utilizada para levar a pensar com precisão. De acordo com Dewey, há aí três aspectos importantes para que isso aconteça: enriquecimento do vocabulário, fornecimento de termos exatos e precisos e aquisição de hábitos de falar de modo coerente.

O procedimento que propomos, para que um texto seja um instrumento vivo e de exploração intelectual na mente do aluno, contém em si estes três aspectos levantados por Dewey. À medida que nosso aluno procura penetrar na intimidade das palavras, no campo semântico, ele aumenta o seu vocabulário ativo, desenvolve o seu campo mental, porque é obrigado a pensar na procura de novas relações e de novos significados, inclusive de natureza afetiva. Assim vai, cada vez mais, alargando o próprio horizonte e, dessa forma, apreendendo melhor seu universo. Essa forma de enriquecimento do vocabulário não se acha inserida em um fundo de idéias e de vocábulos sem vida. O texto poético bem explorado se fixa em alicerces de pensamento e de expressões vivas. Por isso, o vocabulário na escola não pode ser nominal, apenas, mas deve estar liga

¹⁰ John Dewey, Como Pensamos, p. 221.



do às coisas da vida. Da mesma forma, procuramos trabalhar com os textos.

Para Dewey, aí está a importância da linguagem no desenvolvimento do pensamento. Se há um constante enriquecimento de vocabulário, um uso exato e precioso dos termos e um modo coerente de falar, é porque houve um treinamento adequado da linguagem no momento em que ele se fazia necessário.

O direcionamento dado ao trabalho com o poema não implica, de nossa parte, uma simples problemática surgida em nossas salas de aula. É assunto complexo e tratado de longa data. Nossas incertezas, nossas tentativas, nossa proposta de um uso adequado da linguagem como um dos instrumentos do ato de pensar têm sua razão de ser, porque sabemos que as palavras, por mais claras que possam parecer, por mais que pensemos que elas nos pertencem, que temos a sua posse, de repente, descobrimos que aquilo que nos era claro, evidente, natural, tem elementos novos, significações novas, mostrando novos horizontes e possibilidades de apreensão do mundo.

Estamos fundamentados ainda em Dewey, quando nos preocupamos com um método para enfrentar a dificuldade da linguagem. Os obstáculos favorecem o exercício da inteligência. De que servem textos que não criem situações de problema, quando o homem é um ser tão problemático?. É importante que o aluno sinta que a aprendizagem é em si um desafio à sua inteligência, à sua capacidade intelectual, favorecendo a sua



independência mental e conseqüentemente a sua liberdade.

III.2. Fundamentação Empírica

Dewey, ao colocar como base de toda educação o método empírico, diz que o importante é que se dê alguma coisa ao aluno para "fazer" e não para "aprender", porque esse aprender é antes de tudo uma conseqüência do fazer: "E o ato de fazer é de tal natureza que exige a reflexão ou a observação intencional das relações; daí, naturalmente, resulta aprendizagem".¹

Esse "fazer" significa trabalhar com elementos conhecidos, criando uma situação que suscite reflexão ou pensamento e que leve a novas relações e novas reflexões. Esse "novo" deve estar relacionado aos hábitos já existentes e que tenham uma continuidade nos seus desenvolvimentos posteriores. É evidente que todo esse processo deva ser baseado na validade do problema daquilo que se propõe, para que se chegue à aprendizagem.

Em outras palavras, podemos dizer que esse "fazer" não deve estar alienado da própria vida. Só haverá reflexão ou pensamento se aquilo que se faz estiver relacionado com os hábitos existentes. Não há

¹ John Dewey, Democracia e Educação, p. 169.



aí uma repetição de fatos, de atos, mas tendo-se como base a realidade, torna-se mais fácil estabelecer relações de comparação, de observação, que levem ao ato de pensar e que provoque o surgimento de uma "coisa nova". E qualquer "coisa nova" não existe desvinculada de fatos anteriores. Ela leva sempre a uma comparação com o que existe e com o que há de vir.

Preocupados, portanto, com esse "fazer" no desenvolvimento mental do aluno, nosso trabalho apresenta uma proposta que desperta o leitor para uma apresensão a mais completa possível do texto poético.

É o poema a forma que mais possibilita um questionamento de vida, de mundo, de perplexidade diante dos fatos e das transformações. O trabalho com o poema oferece a oportunidade da aquisição de um acervo de experiências numa tentativa de auxílio ao trabalho escolar. Aquilo que está latente no aluno poderá permanecer como tal, se não for explorado no seu devido tempo. O aluno não tem vivência suficiente para lidar com idéias próprias, a fim de propor elementos para o próprio raciocínio, para a sua reflexão (pelo menos em determinado estágio). As idéias e os pensamentos surgem, porque partem de fatos concretos e das relações entre as coisas. E tudo isso pode ser transferido para as próprias expressões. Se, por exemplo, percebem a importância da quietude, da calma, da tranqüilidade, de um mundo que não existe mais, é porque o texto permite opor esse mundo ao seu.



Dorme, Ruazinha....

Mário Quintana

Dorme, ruazinha... É tudo escuro...

E os meus passos, quem é que pode ouvi-los?

Dorme o teu sono sossegado e puro,

Com teus lampiões, com teus jardins tranquilos...

Dorme... Não há ladrões, eu te asseguro...

Nem guardas para acaso persegui-los...

Na noite alta, como sobre um muro,

As estrelinhas cantam como grilos...

O vento está dormindo na calçada,

O vento enovelou-se como um cão...

Dorme, ruazinha... Não há nada...

Só os meus passos... Mas tão leves são

Que até parecem, pela madrugada,

Os da minha futura assombração...²

Esse tipo de texto dá trabalho ao espírito. Só haverá interpretação, se forem tiradas inferências como, por exemplo, aquela diferença entre um mundo tranqüilo e um mundo repleto de atos de violência, de intranqüilidade e de sofrimento. Se ele pode ser trabalhoso, dependendo do que se exige do leitor, ele não deixa de ter pontos familiares, de estar na experiência do indivíduo.

No texto, um fato concreto é dado; algumas reflexões são provocadas e o resto é uma consequência — esses dados provocam novas idéias e emoções. Os la

² Mário Quintana, Nova Antologia Poética, p. 39.



piões, por exemplo, podem levar a um outro mundo, não apenas de fantasia, mas a um mundo real, embora já transformado. Os elementos são tirados dos próprios dados concretos; eles despertam as sugestões. As inferências, surgidas do texto, são um salto no escuro que provocarão a criatividade, mas com possibilidades de amedrontar o professor pela gama de alternativas que tem condições de surgir e todas possivelmente justificáveis.

Esta é uma tentativa de levar o aluno à reflexão, para que ele não armazene idéias, mas faça descobertas; isso já a partir do primeiro grau e nada mais induz à descoberta do que provocar a sensibilidade com textos literários. Levar o aluno a criar, reforçar e provar idéias; levá-lo a relacionar as significações, compará-las, sedimentá-las; estará em pleno ato de pensar.

Nossas observações são resultado de muitos anos de trabalho com textos, com o ensino da Língua e da Literatura. Foram observações não apenas sentidas, mas pensadas, porque vivenciadas. Delas surgiu um trabalho preliminar de experiência: tateamos, erramos, pesquisamos, questionamos e tentamos acertar. Tal experiência tem produzido alguns resultados bons (o que se comprova no momento, pelo desempenho de alunos que estão no terceiro colegial e que contam com a nossa orientação desde a quinta série). Por meio deles, temos aprendido que, dependendo do nível da classe, da idade, do tipo de interesse, o instrumento por nós



elaborado deve permitir flexibilidade na sua aplicação.

As primeiras experiências não foram satisfatórias. Iniciamos o trabalho, pedindo aos alunos que lessem o texto, levantassem o vocabulário, respondessem apenas às perguntas por nós elaboradas e, em seguida, fizessem a interpretação. Como consequência de um trabalho que não provocava a reflexão, a interpretação era apenas uma paráfrase, uma repetição das próprias palavras do texto.

A nossa insatisfação e a dos próprios alunos fizeram com que um novo trabalho começasse a tomar corpo e a se organizar, levando em conta, sempre, características de cada sala de aula.

No início, resolvemos propor à atenção dos alunos palavras como sol, amor, flor, chuva, terra com vistas à abrangência das possíveis relações pertinentes entre as mesmas. Sentimos alguma resistência (o que continua acontecendo sempre que trabalhamos pela primeira vez com a classe). Os alunos, além de demonstrarem uma preguiça mental, que dificultava o trabalho, achavam que o único relacionamento possível da palavra era com os seus sinônimos; mentalmente não conseguiam perceber a dinamicidade das palavras. Para eles, essa descoberta foi surpreendente. Passaram, inclusive, a reconhecer que essa percepção pode ser e é individual, mas relacionada a um contexto mais amplo, que sempre lhes está provocando novas relações sem que haja perda da esteticidade do poema. Muito mais



do que aprender pelo dicionário, viram que poderiam aprender pela experiência. É a experiência de cada um que permite as diferentes relações e a descoberta de novos significados das palavras.

A partir desse levantamento do campo semântico com palavras isoladas, começamos a colocá-las em determinados contextos e provar que variavam, dependendo do universo a que pertenciam. Quando, por exemplo, a palavra prisão leva um aluno de 5a. série a não repetir que o pássaro morreu, porque estava numa gaiola, mas porque não podia viver sem a sua "liberdade", é que ele ultrapassou o conceito, fez relações essenciais para a descoberta do conteúdo ideológico do texto — a liberdade como um estado inerente à própria vida.

E assim começou o nosso trabalho com o poema; um trabalho que não tem ficado restrito às quintas séries, mas que tem caminhado até às oitavas. Os textos são sempre escolhidos, procurando levar em conta a maturidade do aluno. Além disso, esses alunos, ao chegarem ao segundo grau, já não apresentam tantas dificuldades na interpretação de textos e isso facilita a compreensão da Literatura e a compreensão do mundo em que vivem.

Esse trabalho, que começou, portanto, há alguns anos e que cada vez mais vem se desenvolvendo e se modificando, tem as seguintes etapas:

a) Seleção de autores e textos. A escolha é pessoal;



b) Escolha de texto adequado à faixa etária: a maturidade que se espera para a fase, no que se refere ao vocabulário e ao tema;

c) Leitura: A entonação deve ser a mais correta possível. Devem sentir o peso de cada palavra e a importância de uma leitura bem feita;

d) Levantamento do vocabulário. São estudadas todas as palavras desconhecidas e conhecidas, até que consigam levantar seus sinônimos e estabelecer possíveis relações;

e) Levantamento do campo semântico - É pedido à classe que assinale as palavras que considera mais importantes no texto. Ao levantá-las, percebe-se que os alunos escolhem aquelas que estão mais intimamente relacionadas com o tema do texto. Num texto como o já citado "São Francisco" de Vinicius de Moraes:

Lá vai São Francisco

Pelo caminho

De pé descalço

Tão pobrezinho

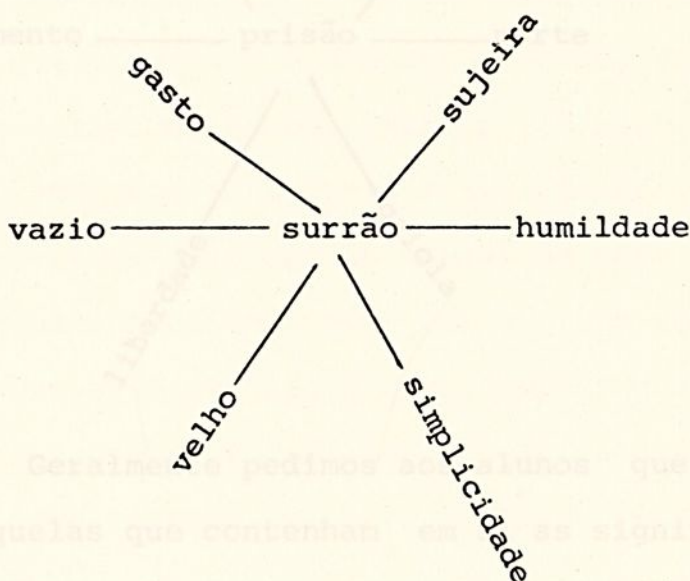
Dormindo à noite

Junto ao moinho

• • • • •

onde a tônica é a pobreza como caminho para Deus, a
través da simplicidade, humildade, as palavras esco
lhidas foram surrão, pobrezinho, pé no chão. No tex
to de Mário Quintana, também, já citado, as pala
vras foram ruazinha, sono, lampiões, ladrões.

Em seguida, as palavras são colocadas na lousa e são questionadas todas as idéias, emoções e relações que elas possam suscitar. Como exemplo a palavra surrão



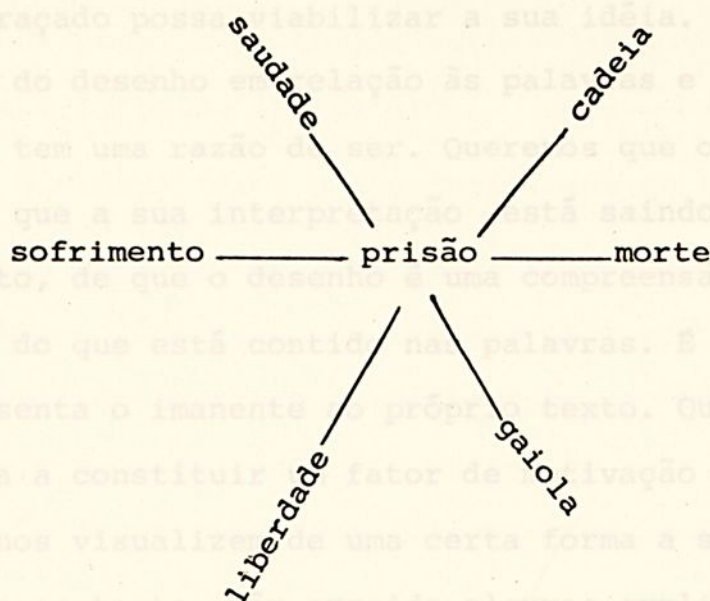
Pardalzinho

Manuel Bandeira

O pardalzinho nasceu
livre. Quebraram-lhe a asa.
Sacha lhe deu uma casa,
água, comida e carinhos,
Foram cuidados em vão:
a casa era uma prisão,
o pardalzinho morreu.
O corpo, Sacha enterrou
no jardim; a alma, essa voou
para o céu dos passarinhos.³

³ Manuel Bandeira, in Henriqueta Lisboa, Poemas para Infância, p. 46.

e a palavra



Geralmente pedimos aos alunos que se restrinjam àquelas que contenham em si as significações mais abrangentes do texto. Temos que admitir que, no começo, esse levantamento é induzido, pois o aluno vem das primeiras séries sem ter sido treinado; a palavra se encontra em seu poder, mas esvaziada de uma carga semântica. Aos poucos, com um trabalho exaustivo, os próprios alunos, sem qualquer ajuda da parte do professor, começam a perceber aquelas que abrangem todo o conteúdo do poema.

f) Interpretação pelo desenho — Pedimos aos alunos que expressem o texto com um desenho que a ele se sobreponha. Insistimos também no uso das cores. É interessante observar que eles, a princípio, se recusam a desenhar sobre as palavras. Procuram fazê-lo na parte de cima ou na de baixo do poema e algumas vezes perguntam se podem fazê-lo ao lado. Há uma preocupação em apresentarem desenhos bem feitos. Não há, pe

lo menos no início, uma percepção para o fato de que o traçado possa viabilizar a sua idéia. A sobreposição do desenho em relação às palavras e também às cores tem uma razão de ser. Queremos que os alunos sintam que a sua interpretação está saindo daquele contexto, de que o desenho é uma compreensão, uma percepção do que está contido nas palavras. É algo que representa o imanente ao próprio texto. Quanto às cores, visa a constituir um fator de motivação para que os alunos visualizem de uma certa forma a sua sensibilidade ao texto. Têm surgido algumas explicações bem pertinentes e bem profundas em relação ao desenho e às cores, como veremos em outra parte do trabalho.

g) Interpretação do texto por meio da palavra — Somente nesta etapa é pedida a verbalização da interpretação do texto; ela deverá conter todos os termos de uma redação. Nas primeiras tentativas, e isto com os primeiros textos, não chamamos a atenção dos alunos sobre alguns aspectos que os levariam à apreensão mais profunda do poema, porque não é possível acumular, de uma vez só, toda uma gama de conhecimentos, mesmo em se tratando de algo prático, onde se caminha do "fazer-se" para a aprendizagem.

Depois de alguns textos, cinco ou seis e, às vezes, até um pouco mais, são gradativamente levantados os seguintes elementos:

1 - As categorias gramaticais. Na 5a. série só chamamos a atenção sobre o substantivo, o adjetivo e o ver



bo — incidentalmente alguma outra.

2 - Os modos e os tempos verbais (a maior atenção é dada à força do indicativo).

3 - A dinamicidade e a estaticidade do texto.

4 - As palavras que captam as sensações: visuais, auditivas, olfativas, gustativas e táteis. O poema explora tudo aquilo que existe como emoção e percepção no homem, provocando uma apreensão mais "sentida", talvez, mais palpável das coisas e dos sentimentos.

5 - As figuras literárias: metáfora, prosopopéia, antítese, eufemismo, catacrese, hipérbole.

É evidente que tudo isso é apresentado gradativamente e que uma etapa sempre implica o domínio da etapa anterior.

h) Explicação sobre o emprego dos traços e das cores do desenho. Esta etapa vem por último, porque o aluno já participou de dois momentos de interpretação e ao explicar os traços do desenho e o uso das cores, ele interpreta novamente o texto. É uma tentativa de levar a uma exaustiva exploração as idéias contidas no poema. Sabemos, também, que as cores provavelmente têm algo com o significado imanente do texto e também algo com o estado de espírito do aluno (teremos oportunidade não de provar isso como uma verdade, mas as explicações surgirão, fazendo-nos crer que essa imanência exista e que o estado de espírito do aluno tamem está presente nas cores).



textos. Quando chegamos nessa fase, os alunos já perceberam que o poema contém idéias que lhes permite percepções. Elas fazem parte de suas experiências, o que torna o poema algo vivo e dinâmico. Percebem que a palavra não é um elemento morto, mas que carrega em si uma concepção também dinâmica do universo. Como resultado, o poema estará lhes possibilitando o desenvolvimento do senso crítico, além de despertar-lhes o gosto poético, o que é fundamental. próprios alunos

as atingem A experiência não tem parado aí; todavia o aspecto a ser mencionado, em seguida (as figuras), e que pertence à etapa da interpretação pela palavra, nem sempre tem sido apresentada nesta seqüência: tivemos que mudar o momento de sua exposição, mas sempre apostando na sua validade. Ele é mais um trabalho com a conotação. A princípio, achávamos que algumas figuras literárias, como a metáfora, a antítese, a prosopopéia, a hipérbole, o eufemismo, a catacrese, poderiam ser dadas apenas como uma possibilidade de enriquecimento da Língua. Aos poucos, notamos que a importância reside no fato de exigir também relações e propiciar reflexões. Quando o aluno tem que achar, por exemplo, na metáfora, o ponto de intersecção entre dois elementos da comparação, ele se obriga a pensar; a tirar de cada elemento o que lhe é essencial e a isso não se chega sem penetrar fundo no significado da palavra. "tapete verde" ou "Seus olhos são duas esmeraldas".

Introduzido o novo elemento, optamos por utilizá-lo após a interpretação de quatro ou cinco



textos.

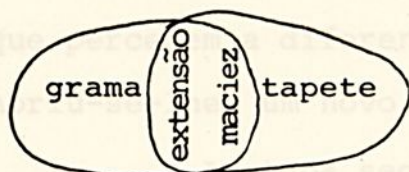
Primeiramente, induzimos o aluno a perceber que existem dois termos na comparação, um real e um imaginário, e que há entre eles um ponto comum, o que corresponde, na matemática, ao ponto de intersecção.

Para que cheguem a isso, é necessária toda uma elaboração de pensamento. No início, as relações são provocadas, mas, aos poucos, os próprios alunos as atingem. Não há aí um esquema rígido de trabalho, porque o que há é sempre o aproveitamento de situações criativas de momento, de toda aula, da própria vida, além do universo de experiências dos alunos. Se há árvores ou grama que possam ser vistas pela janela, é por aí que começam as relações: árvore com galhos para o céu/mãos; grama/tapete verde; muros altos com arame/prisão; prédios de apartamento/gaiolas...

Depois de uma série de provocações orais a respeito das possíveis relações, propomos exercícios escritos. São elaborados como nos exercícios orais: primeiro a comparação e depois a metáfora (o nome metáfora ainda não aparece e quando isso acontece, não há exigência de qualquer memorização no que se refere ao seu conceito). Os alunos fazem o círculo como em matemática, colocam os termos da comparação e procuram o ponto de intersecção. Como exemplo temos: "A grama é um tapete verde" ou "Seus olhos são duas esmeraldas".

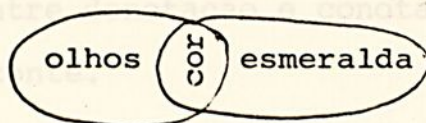
continua um desafio (se houver incentivo, por parte do professor).





1º(real)

2º(imaginário)



1º(real)

2º(imaginário)

É para eles uma espécie de jogo divertido, onde encontrar o ponto de intersecção se torna um verdadeiro desafio.

Numa outra etapa, eles mesmos procuram os termos da comparação entre termos propostos e constrõem suas metáforas. Este trabalho é incentivado pela própria vivência. Eles procuram os termos da comparação dentro do universo próprio, o que facilita a reflexão, promovendo não só a aprendizagem, mas também o amadurecimento psico-social e daí o auto-conhecimento.

Esta é a primeira figura a ser trabalhada e aí voltamos aos textos à procura de metáforas existentes. O reconhecimento de relações a partir de textos já conhecidos é bem rápido; ao contrário do que ocorre, quando o aluno tem que descobrir os termos da comparação em frases isoladas.

Embora detalhes maiores lhes sejam fornecidos mais tarde, eles notam que na linguagem figurada estão condensadas muitas idéias. E o processo de elaboração de metáforas, e de decodificação a partir do texto, continua um desafio (se houver incentivo por parte do professor).

É incrível, nessa fase, a facilidade com que percebem a diferença entre denotação e conotação. Abriu-se-lhes um novo horizonte.

A etapa seguinte é levá-los à redação; pedimos que se utilizem das metáforas e tentem escrever pequenas redações com os temas levantados pelos poetas. Esse levantamento é propriamente a leitura do mundo que queremos discutida pelos alunos. Eles se admiram, quando percebem que estão questionando problemas além do seu cotidiano. Tentamos fazer com que tirem de cada poema uma reflexão, enfim comecem a "filosofar" um pouco sobre a vida.

A prosopopéia, a antítese, a catacrese, o eufemismo e a hipérbole são apresentadas de mesma forma que a metáfora. Sempre há uma volta aos textos e sempre há uma redação. É nesta etapa que alguns alunos começam a pedir que se lhes permita "fazer poemas" — muitos, quando pedem, é porque já os têm prontos. Os textos lhes despertam o veio poético, uma perspectiva de ser capaz também, pois começam a participar da estrutura do "tecimento" do poema. Ele deixa de ser um texto incompreensível e distante do aluno. A rima, provavelmente, os atrai no início, contudo, depois das descobertas, do sentido que está implícito na rima, no ritmo, nas figuras, enfim, no todo do poema, o aluno se sente participante e conhecedor do "mistério" que o envolve.

A primeira tentação do aluno, ao começar a escrever um poema é colocar nele alguns chavões que



já conhece ou de ditos populares ou de letra de algu
ma música. Quando isso acontece, lemos alguns poemas
sem nos preocuparmos com a interpretação; apenas ten
tamos tocar em sua sensibilidade, fazê-lo sentir o
ritmo e as palavras. A experiência tem de demonstrado
que, a partir daí, começam a aparecer textos melhores.
Sabemos que este é um processo que exige uma longa a-
prendizagem, não de regras, mas de desenvolvimento da
sensibilidade. E o constante contato com o texto poé
tico talvez seja o incentivo para uma tentativa de
criação literária no primeiro grau.

Não nos preocupamos, primordialmente, desco-
brir poetas; o primordial é a tentativa, a experiên-
cia de apreenderem com as suas palavras e na forma
poemática o universo à sua volta. É de colocar em ver
so a própria consciência de mundo:

Poema

Livre quero ser,
Quando eu nascer.
Livre quero ser,
Quando eu morrer.

(Marcelo)

i) Quando chegamos à última etapa, que é do "tecimen-
to" de poemas, o aluno deverá estar em condições (den-
tro de certos limites) de trabalhar melhor com a pro
sa. Outras visões de mundo já devem ter sido acresci
das às suas, outras reflexões já foram elaboradas;
portanto, houve um aprofundamento de seu "conteúdo".



O nosso aluno não redige bem, não porque não saiba escrever, mas simplesmente devido à falta de conteúdo. A poesia é uma forma de ver o mundo e que de sua força cria outras formas, portanto exigindo "conhecimentos da realidade". Assim o trabalho com o poema cria condições para um aprofundamento na prosa e para o desenvolvimento da própria linguagem discursiva.

j) Até aqui foi dado um contingente de textos numa interação entre professor/aluno/texto/universo. A nossa participação é bem sentida. Contudo, depois de quatro ou cinco textos começamos a diminuir nossa participação nas discussões. Ela só entra, quando exigida e, no começo, muito o é. O aluno sabe que está nas mãos dele se utilizar do mesmo esquema, fazendo novas relações e questionando todo material que tem à sua disposição. Aí ele nos parece apto, para perceber que não há etapas a queimar e que o caminho deve ser percorrido aos poucos. Não é possível adquirir conhecimentos sem trabalho e sem vivência. Só aprenderemos a interpretar textos, interpretando-os. A ter consciência de mundo, conscientizando-nos. E um dos instrumentos para tanto são poemas. É a poesia ... Ah! Sim, A Velha Poesia...

Mário Quintana

Poesia, a minha velha amiga...
eu entrego-lhe tudo
a que os outros não dão importância nenhuma...
a saber:
o silêncio dos velhos corredores



uma esquina

uma lua

(porque há muitas, muitas luas...)

.....

todas as lágrimas que o orgulho estancou na fonte

as explosões de cólera

o ranger de dentes

as alegrias agudas até o grito

a dança dos ossos...

Pois bem,

às vezes

de tudo quanto lhe entrego, a Poesia faz uma coisa que

parece que nada tem a ver com os ingredientes mas que

tem por isso mesmo um sabor total: eternamente esse

gosto de nunca e de sempre.⁴

"Aprender da experiência" é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos as coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem fruir ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofre em consequência torna-se instrução — isto é, a descoberta das relações entre as coisas.¹

Ele ainda nos diz que o discernimento das relações é intelectual, mas esse discernimento só aparece, quando se parte para a experiência.

⁴ Mário Quintana, op.cit., p. 92.



IV - Trabalho de Aplicação do Instrumento Provisório

Sendo este um trabalho que procura colocar o aluno como elemento agente e paciente do seu próprio ato de aprendizagem, acaba por fazê-lo participante, observador, crítico, perquiridor do material com que trabalha. Ele não se exercita na palavra como palavra apenas, mas como um veículo portador de idéias. Isto faz com que tente perceber as relações que dão às coisas as suas verdadeiras significações e não se satisfaça apenas com um único significado.

A partir do momento em que colocamos o aluno como agente e paciente do seu próprio ato de aprendizagem, a fim de que não seja um mero receptor de conhecimentos, podemos dizer que o nosso trabalho se baseia no método experiencial. De acordo com Dewey:

"Aprender da experiência" é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem fruir ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofrer em consequência torna-se instrução — isto é, a descoberta das relações entre as coisas.¹

Ele ainda nos diz que o discernimento das relações é intelectual, mas esse discernimento só aparece, quando se parte para e da experiência.

¹ John Dewey, Democracia e Educação, p. 153.



Nosso trabalho tem uma preocupação constante em aproveitar os dados da vivência da criança e do jovem, particularmente, da vivência transmitida pelos poetas na obra literária. Há desse modo elementos para que o aluno faça as relações necessárias e chegue à sua própria visão do mundo. Ele trabalha o texto como uma coisa viva que provoca dúvidas, riscos, questionamentos e investigações.

Nós, como professores de Língua e Literatura, temos tido muita dificuldade em atingir nossos propósitos, ou seja, despertar o aluno para a reflexão e apreensão do código verbal como um instrumento de aprendizagem, assim como despertá-lo para a apreciação da obra literária.

Acreditamos que a exploração do texto poético seja um dos elementos instrumentais capazes de provocar no aluno a curiosidade, a dúvida; de levá-lo à percepção da ambigüidade da linguagem. O poema exige atenção especial, porque é uma das formas, onde, pela exploração do universo da palavra, se condensam as experiências humanas. É necessário, contudo, que a sua utilização se dê no momento adequado. Dewey, citando Bacon, diz:

A frase de Bacon, de devermos converter-nos em crianças para penetrar no reino da ciência, é uma alusão à ingênua e multiforme curiosidade infantil e à facilidade com que se perde a mesma. Em uns, transforma-se em indiferença ou negligência, em outros em frívola loquacidade; muitos es



capam a esses perigos, caindo em rígido dogmatismo igualmente fatal para a capacidade de admirar.²

Começamos um trabalho bem simples, desprezencioso, de interpretação do poema de forma assistemática e muito restrito a perguntas elaboradas por nós. As palavras não eram exploradas devidamente dentro de seu contexto. Quando nos utilizávamos de poemas e entre eles "São Francisco" de Vinicius de Moraes, começamos a perceber que o processo de interpretação era falho, porque o aluno repetia as palavras do texto e não percebia as idéias contidas nelas:

São Francisco

Lá vai São Francisco

Pelo caminho

De pé descalço

Tão pobrezinho

Dormindo à noite

Junto ao moinho

Bebendo a água

Do ribeirinho

Lá vai São Francisco

De pé no chão

Levando nada

No seu surrão

Dizendo ao vento

Bom dia, amigo

Dizendo ao fogo

Saúde, irmão.

² John Dewey, Como Pensamos, p. 47.

Lá vai São Francisco
Pelo caminho
Levando ao colo
Jesuscristinho
Fazendo festa
No menininho
Contando histórias
Pros passarinhos.³

Como exemplo, temos estas duas interpretações de alunos sobre o mesmo texto. Na primeira, não foi utilizado o esquema de trabalho que hoje desenvolvemos. O texto⁴ foi lido, levantamos o vocabulário e foram feitas algumas perguntas.

"Lá vai São Francisco andando pelo caminho descalço. Tão pobrezinho dormindo toda noite junto ao moinho e bebendo água no ribeirinho.

Lá vai ele de pé no chão, levando nada no seu surrão. Ele dizia ao vento:

— Bom dia, amigo!

E dizia ao fogo:

— Saúde irmão!

Lá vai ele caminhando, levando ao colo Jesuscristinho, fazendo muita festa pro menininho.

E contava muitas histórias pros passarinhos." (Rosana)

³ Vinicius de Moraes, A Arca de Noé, p. 19.

⁴ O trabalho é feito em classe e os cadernos permanecem sempre na escola. As transcrições que seguem conservam a redação original.



"A mensagem do poeta é:
Que ele está mostrando como São Francisco
é pessoa pura e humilde.

Ele diz tudo que o seu coração pede.

Ele não levava nada com ele, mas levava a
sua bondade, pureza e humildade.

Ele dedicou a sua pobreza a Jesus para ten
tar se aproximar Dele." (Carmem)

O aluno que elaborou o segundo texto fez
um desenho, utilizando-se sempre da cor vermelha, re
presentando dois círculos dentro de um coração e es
creveu o seguinte: "Este coração com um círculo repre
senta a mãe de São Francisco e sua chegada para dar
todo seu amor, carinho, a felicidade e uma mãe."

Resultados desse tipo aguçaram o nosso in
teresse e nos motivaram a continuar o trabalho, procu
rando atingir o maior número de alunos.

Relataremos, a seguir, especificamente, as
experiências que temos tido com as quintas séries A,
B e C da E.E.P.S.G. "Cardeal Leme" de São José do Rio
Preto. Cada uma destas classes tem a sua característica
própria. A 5a. série "A" é uma classe "piloto". So
mos responsáveis por ela e temos um contato diário, em
bora só nos utilizemos de duas horas-aula por semana
para a aplicação deste método; a 5a. série "B" e a
5a. série "C" não estão sob nossa responsabilidade. Na
primeira, aplicamos o mesmo método da 5a. série "A"
com duas horas-aula por semana; na segunda aplicamos



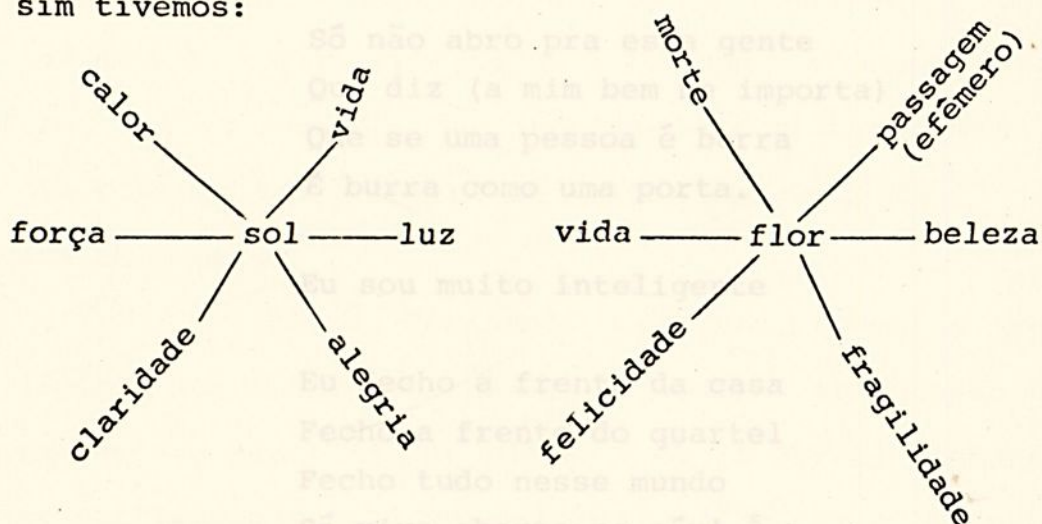
um método que se aproxima do tradicional e seu tempo é também de duas horas-aula por semana. A 5a. série "B" e a 5a. série "C" foram utilizadas para que pudéssemos compará-las com os resultados obtidos com a 5a. "A".

A seguir foi apresentado o poema "A Porta" de Vinícius de Moraes

5a. Série A

Antes de apresentarmos o texto, conversamos com os alunos, para que percebêssemos seu treino no que se referia à apreensão de idéias. O problema é o mesmo de todos os anos — para eles, interpretar significa apenas fazer um resumo, com repetição de idéias, ou melhor, usar a palavra como palavra, sem observar o que está contido nela como idéia, como significação.

Passamos a explicar que a palavra pode ter muitos significados, dependendo do texto em que esteja inserida. Utilizando-nos das palavras sol e flor pedimos que dissessem o que elas os faziam lembrar e assim tivemos:



Vinícius de Moraes, op.cit., p. 35.

Depois desse levantamento, explicamos que cada um dos significados poderia estar tanto em um determinado texto como em diferentes textos. O nosso objetivo era fazê-los pensar e perceber a polissemia da palavra.

A seguir foi apresentado o poema "A Porta" de Vinicius de Moraes:

A Porta

Eu sou feita de madeira
Madeira, matéria morta
Mas não há coisa no mundo
Mais viva do que uma porta.

Eu abro devagarinho
Pra passar o menininho
Eu abro bem com cuidado
Pra passar o namorado
Eu abro bem prazenteira
Pra passar a cozinheira
Eu abro de supetão
Pra passar o capitão.

Só não abro pra essa gente
Que diz (a mim bem me importa)
Que se uma pessoa é burra
É burra como uma porta.

Eu sou muito inteligente

Eu fecho a frente da casa
Fecho a frente do quartel
Fecho tudo nesse mundo
Só vivo aberta no céu! ⁵

⁵ Vinicius de Moraes, op.cit., p. 35.

Propositadamente não foi feito o levantamento do campo semântico das palavras mais importantes, pois queríamos ver a reação àquilo que fora explicado e não fora exercitado o suficiente. Pedimos a leitura, o vocabulário, discutimos bastante as possíveis idéias contidas no texto.

O segundo momento foi o da interpretação por meio do desenho, onde o aluno deveria apresentar com traços e cores aquilo que o texto lhe suscitava, o que ele percebia como mensagem. Insistimos na importância do uso das cores. Alguns não queriam desenhar; outros não o faziam em cima do próprio texto. Nós insistimos também em que desenhassem em cima das palavras; queríamos que começassem a sentir que há outras formas de interpretação, além da verbal, pois o desenho e as palavras se completam. O aluno geralmente se preocupa em apresentar um desenho "bonito"; ele leva algum tempo para perceber que não está apenas desenhando, mas interpretando. Apareceram portas humanizadas, sorrindo ou chorando, com ar de vivacidade, com orelhas de burro, com pernas e braços; algumas paradas, outras andando. Não sentimos, de um modo geral, que conseguiram penetrar no texto, mas, para nós, já era um começo.

O aluno, terminado o desenho, começa a reg digir a sua interpretação. As primeiras tentativas eram sempre repetição de idéias e de palavras, embora as refizessem muitas vezes. No trabalho com o primeiro texto, com raras exceções, eles conseguiram mos



trar apreensão das idéias:

"O poema está falando sobre uma porta feita de madeira morta.

Mas não há uma pessoa mais viva do que uma porta. As pessoas dizem que uma porta é burra, mas a porta não é burra, porque ela abre e fecha, burra é a pessoa que não sabe abrir e fechar uma porta." (José Cláudio)

"Tiraram a vida de uma árvore para ser uma porta.

Mas não existe coisa no mundo mais viva que uma porta, ela é muito inteligente. Para cada pessoa ela abre diferente. Sô não abre com prazer para essa gente que diz (a mim bem me importa)." (Regina Moura)

Trabalhamos com um segundo texto "São Francisco" de Vinicius de Moraes, que se encontra na página 80.

Ao apresentarmos o poema, notamos um interesse maior pelo trabalho em alguns alunos, embora outros ainda questionassem a sua necessidade. O despertar da sensibilidade para com o texto poético, embora preceda ao trabalho sistemático de interpretação, na verdade, vai ocorrendo à medida em que se progride no referido processo.

Primeira etapa - Leitura e entonação.

A primeira leitura é quase sempre falha, mas melhora com a percepção do ritmo.

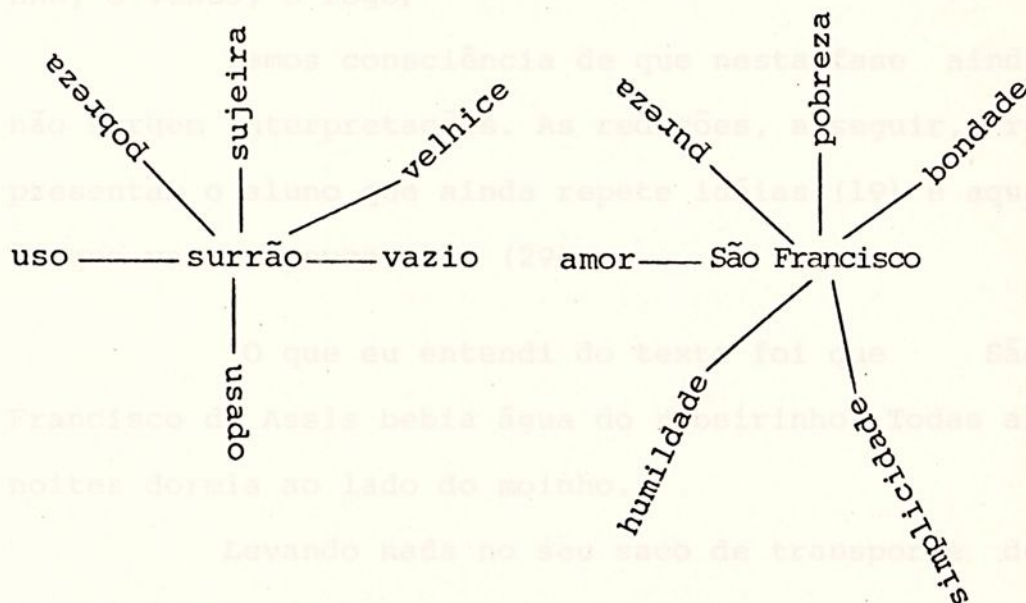


Segunda etapa - Levantamento do vocabulário.

Os textos são escolhidos, atentando para o universo lingüístico do aluno de 5a. série. Pequeno é o número de palavras desconhecidas (a orientação é que procurem no dicionário também as conhecidas, quando pouco sabem sobre elas). Neste poema, a palavra "surrão" foi a mais questionada, tanto que aparece na exploração do campo semântico.

Terceira etapa - Levantamento do campo semântico.

Este levantamento só foi feito oralmente. Isto foi falha nossa, conforme observamos mais tarde, ao exigir do aluno da 5a. série "B" que o fizesse por escrito. As palavras que mais apareceram foram:



Quarta etapa - Interpretação por meio do desenho.

As reclamações diminuíram e os alunos começaram a entrar no esquema de trabalho, embora ainda relutassem em desenhar em cima das palavras. Aparece

ram árvores, São Francisco (com e sem batina), fontes, notas musicais, montanhas, pássaros, fogo, sacolas, moinho, terra, fogueira, labaredas. É interessante observar que São Francisco é representado por todas as cores.

Quinta etapa - Interpretação por meio da palavra.

De início há muita paráfrase, mas o mais importante é que começam a levantar questões sobre o texto e a fazer algumas inferências. É um pequeno começo. Exemplos: "Ele se libertou de sua riqueza, "Tra_zia Jesus dentro dele", "O autor quis comparar São Francisco com que tinha dentro dele", "O autor mostrou que os amigos de São Francisco eram Jesuscristi_nho, o vento, o fogo."

Temos consciência de que nesta fase ainda não surgem interpretações. As redações, a seguir, re_presentam o aluno que ainda repete idéias (1º) e aque_le que vai um pouco além (2º):

"O que eu entendi do texto foi que São Francisco de Assis bebia água do ribeirinho. Todas as noites dormia ao lado do moinho.

Levando nada no seu saco de transporte de farnel de viajante.

Conversando com os passarinhos.

Dizendo ao fogo: saúde, irmão.

Dizendo ao vento: bom dia, irmão." (Nélson)



"Eu acho que São Francisco foi um homem muito bom. E também acho que São Francisco foi muito carinhoso, porque ele gostava de conversar com os animais. Com o vento e até com o fogo, eu acho que São Francisco foi um homem muito puro, sem nenhum defeito, por gostar da natureza como eu gosto." (Verônica)

Terceiro Texto

O Leão

(Inspirado em William Blake)

Vinicius de Moraes

Leão! Leão! Leão!
Rugindo como um trovão
Deu um pulo, e era uma vez
Um cabritinho montês

Leão! Leão! Leão!
És o rei da criação!

Tua goela é uma fornalha
Teu salto, uma labareda
Tua garra, uma navalha
Cortando a presa na queda.

Leão longe, leão perto
Nas areias do deserto.
Leão alto, sobranceiro
Junto do despenhadeiro.
Leão na caça diurna
Saindo a correr da fumaça.
Leão! Leão! Leão!
Foi Deus quem te fez ou não?



O salto do tigre é rápido
Como o raio; mas não há
Tigre no mundo que escape
Do salto que o Leão dá.
Não conheço quem defronte
O feroz rinoceronte.
Pois bem, se ele vê o Leão
Foge como um furacão.

Leão se esgueirando, à espera
Da passagem de outra fera...
Vem o tigre; como um dardo
Cai-lhe em cima o leopardo
E enquanto brigam, tranquilo
O Leão fica olhando aquilo.
Quando se cansam, o Leão
Mata um com cada mão.

Leão! Leão! Leão!
És o rei da criação.⁶

Durante o trabalho com este texto, ainda participamos bastante da interpretação.

Primeira etapa - Observa-se agora mais atenção na leitura e na própria entonação. Os alunos gostam de sentir a melodia do poema, o que significa que já estão começando a despertar para o poético.

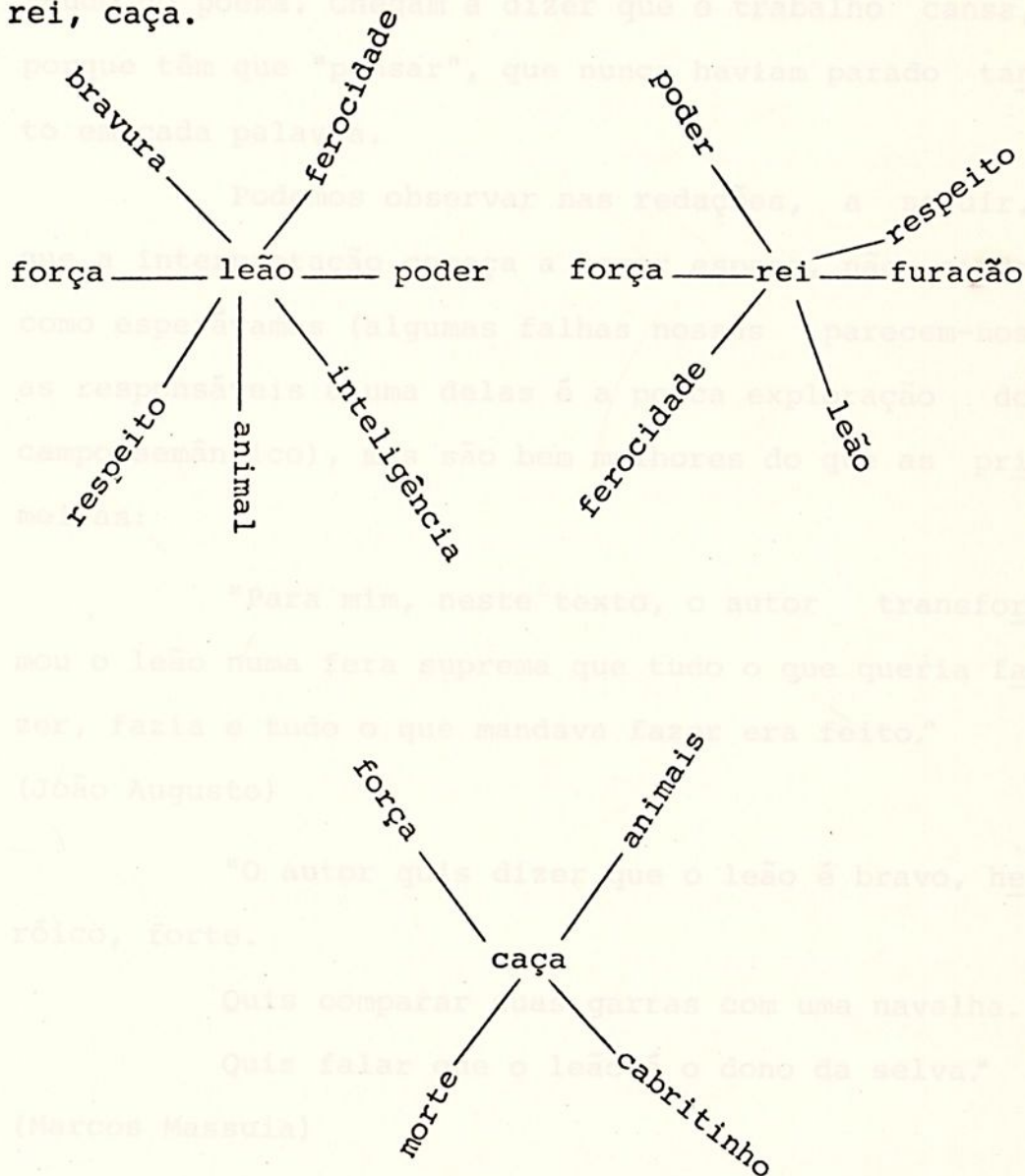
Segunda etapa - Levantamento do vocabulário. Há algumas palavras difíceis como sobranceiro, despenhadeiro, montês, fornalha, furna, esgueirando. Nos dois primeiros textos, os alunos não se interessavam muito pelos sinônimos, nem mesmo de palavras di

⁶ Vinicius de Moraes, op. cit., p. 39.



fíceis. Tínhamos que provocar dúvidas quanto ao significado das palavras.

Terceira etapa - Ainda fizemos, apenas, oralmente e as palavras que mais apareceram foram: leão, rei, caça.



Quarta etapa - Interpretação por meio do desenho. A maioria desenhou apenas o leão e nota-se agora bastante interesse. Representam leões (parados, em movimento, pulando atrás de um animal), árvores, flores, montanhas, raios.

Quinta etapa - Verbalização. Começamos a

notar que já há uma preocupação em não repetirem as mesmas palavras do texto, pois a preocupação em não repeti-las é constante. Percebem, aos poucos, que precisam tirar inferências e dar a sua visão sobre o conteúdo do poema. Chegam a dizer que o trabalho cansa, porque têm que "pensar", que nunca haviam parado tanto em cada palavra.

Podemos observar nas redações, a seguir, que a interpretação começa a tomar espaço, não ainda como esperávamos (algumas falhas nossas parecem-nos as responsáveis e uma delas é a pouca exploração do campo semântico), mas são bem melhores do que as primeiras:

"Para mim, neste texto, o autor transformou o leão numa fera suprema que tudo o que queria fazer, fazia e tudo o que mandava fazer era feito."
(João Augusto)

"O autor quis dizer que o leão é bravo, heróico, forte.

Quis comparar suas garras com uma navalha.

Quis falar que o leão é o dono da selva."

(Marcos Massuia)

"Eu entendi que o leão é o animal mais forte das selvas. E não existe nem tigre, nem rinoceronte capaz de derrotar um leão. Por isso ele é o rei da criação." (Ricardo Gazzi)



Quarto texto

Dorme, Ruazinha...

Mário Quintana

Dorme, ruazinha... É tudo escuro...
E os meus passos, quem é que pode ouvi-los?
Dorme o teu sono sossegado e puro,
Com teus lampiões, com teus jardins tranquilos...

Dorme... Não há ladrões, eu te asseguro...
Nem guardas para persegui-los...
Na noite alta, como sobre um muro,
As estrelinhas cantam como grilos...

O vento está dormindo na calçada,
O vento enovelou-se como um cão...
Dorme ruazinha... Não há nada...

São os meus passos... Mas tão leves são
Que até parecem pela madrugada,
Os da minha futura assombração...⁷

Percebemos que o interesse pelos textos começa a aumentar. Os alunos já perguntam qual será o "dia de interpretação", embora um pequeno número ainda se recuse a trabalhar dessa forma.

Primeira etapa - Leitura e entonação. Estamos sentindo que a "verdadeira" leitura se dá após a compreensão do texto. A partir daí, é feita mais corretamente e com mais interesse. Sabemos que este é um processo circular. As partes precisam ser trabalhadas

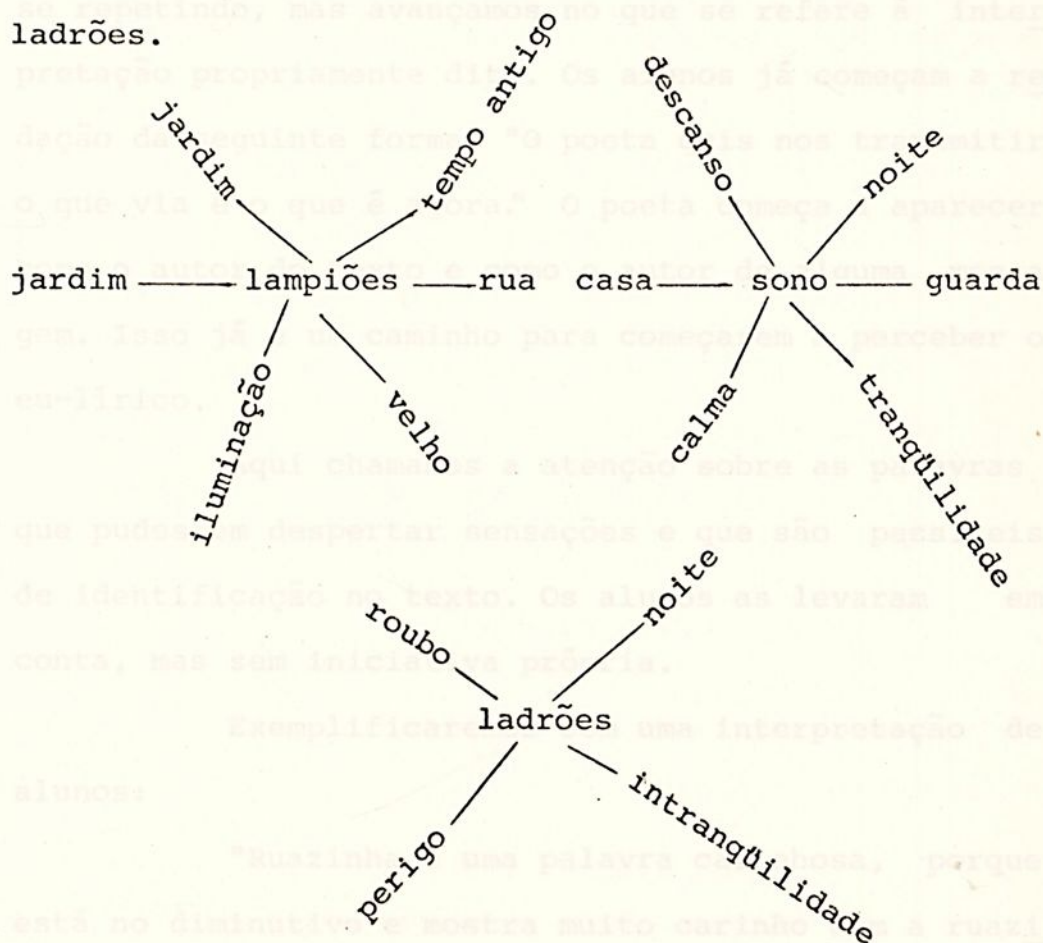
⁷ Mário Quintana, op.cit., p. 39



para que se chegue ao todo. Inversamente o todo leva novamente às partes.

Segunda etapa - Levantamento do vocabulário. Para os alunos aparece apenas uma palavra difícil "enovelou-se". Com grande satisfação nossa, começam a surgir dúvidas sobre palavras aparentemente fáceis: lampiões, asseguro, puro, assombração.

Terceira etapa - Levantamento do campo semântico. As palavras escolhidas pelos alunos são aquelas ligadas ao tema do poema e mantêm uma relação entre si, mesmo que do contexto dado não haja vínculo entre elas. O campo semântico, muitas vezes, apresenta uma semelhança muito grande. As palavras escolhidas, neste texto, foram: passos, sono, lampiões, ruazinha, ladrões.



Quarta etapa - Interpretação por meio do desenho. Os alunos já aceitam normalmente a tarefa e desenhavam em cima das palavras. Sentimos que já estão começando a interpretar. Apareceram ruas com expressões humanas, ruas dormindo (Z Z Z Z Z), casas, árvores, flores, estrelas, notas musicais, luas, onomatopéias (grilos). Quanto às cores, eles se utilizam de todas. Não insistimos ainda na possibilidade de carregarem em si um significado. Ao pedirmos que colorissem o seu traço, tínhamos essa intenção. Contudo é interessante observar que as ruas, as estrelas, os lampiões aparecem de todas as cores.

Quinta etapa - Interpretação por meio da palavra. O processo continua o mesmo, algumas idéias se repetindo, mas avançamos no que se refere à interpretação propriamente dita. Os alunos já começam a redação da seguinte forma: "O poeta quis nos transmitir o que via e o que é agora." O poeta começa a aparecer como o autor do texto e como o autor de alguma mensagem. Isso já é um caminho para começarem a perceber o eu-lírico.

Aqui chamamos a atenção sobre as palavras que pudessem despertar sensações e que são passíveis de identificação no texto. Os alunos as levaram em conta, mas sem iniciativa própria.

Exemplificaremos com uma interpretação de alunos:

"Ruazinha é uma palavra carinhosa, porque está no diminutivo e mostra muito carinho com a ruazinha.



Na rua havia lampiões e jardins, isso mos
tra que quando o autor escreveu, ele estava pensando
no tempo antigo.

Agora é muito difícil a gente encontrar
uma rua com lampiões e jardins.

Naquele tempo não havia ladrões correndo
dos guardas de madrugada.

O autor mostra que: o escuro, nós sentimos
pela percepção visual, o vento, nós sentimos pela per
cepção corporal, e as estrelinhas cantam, nós senti
mos pela percepção auditiva." (Paula)

"Eu achei um tipo de poema carinhoso, por
que as coisas que têm que escrever, são escritas cada
uma de um tipo. Quer dizer, alguma coisa no diminuti
vo e outras no normal; ruazinha querendo mostrar três
sentidos.

Comparando os cantos das estrelas com os
dos grilos, levando o leitor ao tempo antigo, de modo
que ele põe no meio do texto a palavra "lampiões".

Ele quer mostrar os sentidos: tato pelo
vento, audição pelo canto das estrelinhas e dos gri
los e a visão pelo escuro." (Osmar)

Quinto Texto

A Estrela Polar

Vinicius de Moraes

Eu vi a estrela polar
Chorando em cima do már



Eu vi a estrela polar
Nas costas de Portugal!

Desde então não seja Vênus
A mais pura das estrelas
A estrela polar não brilha
Se humilha no firmamento
Parece uma criancinha
Enjeitada pelo frio
Estrelinha Franciscana
Teresinha, Mariana
Perdida no Polo Norte
De toda tristeza humana.⁸

Neste texto, já começamos um trabalho mais sistematizado, porque a experiência com os outros poemas nos mostrou que há uma etapa chave — o levantamento do campo semântico. Se incentivarmos o aluno, ele pode ir até mesmo além do professor.

A partir deste momento, relataremos apenas os aspectos relevantes, acreditando já ser possível perceber o andamento do trabalho.

A leitura e a entonação melhoraram. O aluno já está relativamente sensibilizado para o poético.

Quanto ao vocabulário, as relações entre as palavras, neste texto, são mais difíceis de serem atingidas por desconhecimento dos elementos culturais no texto, por isso levantamos maior número delas: polar, Vênus, firmamento, enjeitada, franciscana, teresinha, mariana.

⁸ Vinicius de Moraes, in Henriqueta Lisboa, Poemas para a Infância, p. 16.



A partir deste poema, achamos importante que o aluno explicasse o desenho como um outro meio de expressão do poema; Essa explicação também -começa timidamente e ouvimos: "Tenho que pensar de novo! "Eu já expliquei com palavras," "É difícil." E poucos o fazem.

Terminadas as etapas com o quinto texto, notamos realmente o progresso do aluno. Os exemplos, a seguir, mostram alguns resultados:

"O autor quer transmitir a tristeza e a solidão de viver no polo norte.

O autor retrata a beleza e a humildade da estrelinha pequenina exilada no polo." (Marcelo)

"O poeta fez muitas comparações com a estrelinha, fez com São Francisco, porque ele era humilde e a estrelinha era humilde também, fez também com Terezinha, Mariana; porque Santa Terezinha, Mariana, porque Santa Maria.

Essas pessoas são humildes e puras.

O poeta comparou também com Vênus, e a estrela vaidosa é uma estrela que tem muito brilho, e a estrela polar é uma estrela que tem pouco brilho, humilde, enfeitada, desprezada e triste." (Andréia)

"A estrela polar é a mais humilde das estrelas como São Francisco.

Ele é muito humilde como Terezinha e Mariana. Terezinha como Santa Terezinha e Mariana como Santa Maria.



Ele fala que a estrela se humilha, porque não brilha como a estrela Vênus." (Ricardo)

"Desenhei uma estrela chorando em cima do mar, porque na primeira estrofe conta que ela chorava em cima do mar, porque ela não brilhava.

Pintei a estrela de amarelo meio desbotado para mostrar que ela não brilha, e pintei o mar de azul, porque eu acho que o mar é azulado.

Desenhei uma estrela perdida no Polo Norte, porque no texto diz que ela estava perdida no polo norte." (Paula)

"Eu desenhei uma estrela por causa do texto que fala dela. Desenhei ela chorando em cima do mar, fiz o sol no céu para alegrar mais, fiz uma montanha para parecer Portugal.

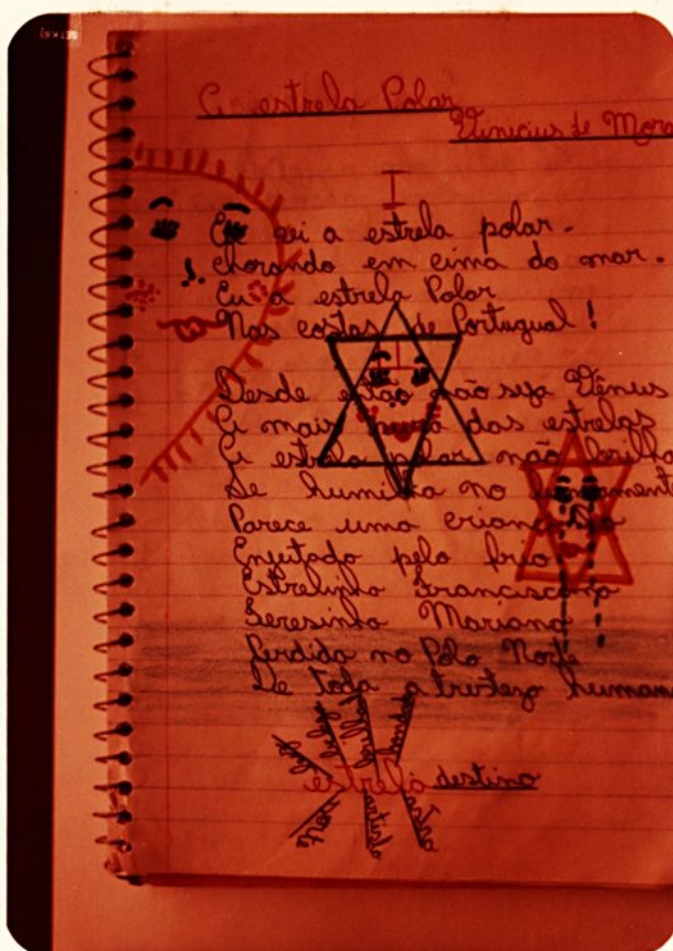
Eu usei a cor azul para a estrela, para deixar alegre, amarelo para o sol, marrom para a montanha por ser marrom e azul para o mar dar mais vista." (Luciane)

"Eu coloquei o Sol para clarear o mundo. Porque sem o sol o mundo fica escuro.

Eu coloquei a estrela azul, que significa a estrela Vênus. Eu coloquei a estrela de cor amarela, chorando perdida no meio das estrelas. Eu coloquei o rosto no sol e nas estrelas, porque eu acho que o sol e as estrelas são como a gente. Têm o mesmo sentimento de alegria e de tristeza." (Verônica)



170/84



Estes resultados são bastante satisfatórios para nós, porque a nossa participação tem diminuído cada vez mais. Podemos observar que, junto à repetição de algumas idéias, começam a aparecer as inferências e os alunos estão aos poucos conseguindo penetrar nos textos.

Embora estivéssemos sempre corrigindo as nossas falhas, depois do estudo de cinco textos, vimos a possibilidade de uma avaliação de nosso trabalho, onde o aluno deveria questionar sozinho o poema. Escolhemos para isso o texto "Pardalzinho" de Manuel Bandeira:

Pardalzinho

O pardalzinho nasceu
livre. Quebraram-lhe a asa.
Sacha lhe deu uma casa
água, comida e carinho
Foram cuidados em vão:
a casa era uma prisão,
o pardalzinho morreu.
O corpo Sacha enterrou
no jardim; a alma, essa voou
para o céu dos passarinhos.⁹

A seqüência do trabalho foi a mesma: leitura, vocabulário, campo semântico, desenho em cima das palavras, interpretação verbal, explicação dos traços e das cores. Eis o conteúdo de algumas delas:

"Sacha deu tudo ao pardalzinho, mas não adiantou nada, pois o pardalzinho foi morrendo aos poucos de solidão, pois também não tinha a liberdade que tinha antes." (Patrícia)

"Mas não adiantou nada, porque a casa era a mesma coisa que uma prisão e o passarinho com comida e tudo morreu." (Paula)

"A sua alminha voou diretamente junto a seus amigos felizes e livres.

Iria mudar de vida.

Saindo da pequena gaiola que ele não gosta

⁹ Manuel Bandeira, in Henriqueta Lisboa, Poemas para a Infância, p. 46.



va." (Luciane)

"Quando o autor falou que nasceu livre, ele quis demonstrar um gesto de liberdade, mas depois ele falou que ele foi machucado, ele quis demonstrar um pedaço da vida dele, ele foi tratado em uma casa que para ele era uma prisão, ele não gostou por ficar preso e só. Então a tristeza, a solidão, o fizeram morrer de desgosto..." (Rogério)

Quanto à interpretação do desenho e das cores tivemos:

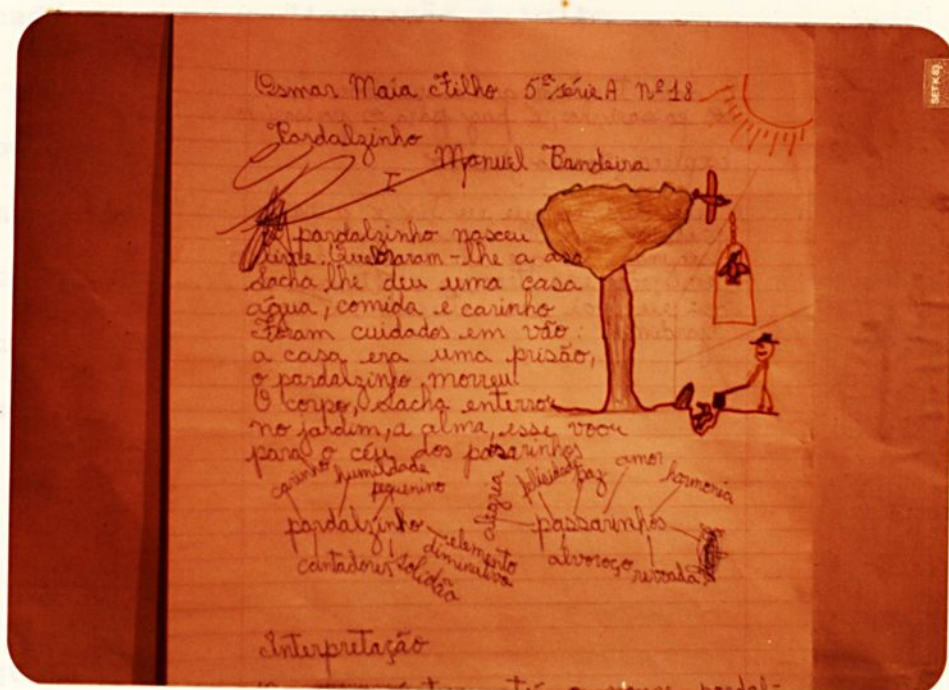
"O desenho que eu fiz quer dizer a liberdade do pardalzinho antes de ser preso.

E o segundo pardalzinho é ele livre depois de morto, pois nunca puderam prendê-lo novamente.

Quando ele estava vivo, a cor marrom queria dizer vida e o verde liberdade e quando estava morto, o amarelo é que queria dizer liberdade." (Patrícia)

"Pelo desenho que eu fiz é a parte primeira que ele nasceu livre; a segunda é que ele recebeu cuidados em vão e a terceira e última é que ele vai ser enterrado lá no jardim." (Osmar)





Estas foram algumas entre as oito melhores interpretações selecionadas numa classe de 34 alunos. Podemos observar que, dentro de nossas limitações e dentro das deles, atingimos um resultado razoável. Uma das primeiras idéias que esperávamos ocorrer era a de "liberdade". Alguns não a dizem explicitamente, contudo a relacionam à prisão.

Quanto ao campo semântico, as palavras que apareceram foram: pardalzinho(10), carinho (10), prisão (6), cuidados (2), morreu (2), nascer (2). No que se refere ainda à explicação dos traços do desenho, gostaríamos de acentuar o fato de um dos alunos dispô-los numa colocação temporal: liberdade, prisão e morte (Osmar).

Após a avaliação, o aluno copia o poema no

caderno e nova discussão é feita.

Ao terminarmos o trabalho com estes textos, pedimos aos alunos que fizessem uma redação com um tema livre ou que se aproveitassem dos poemas como fonte de inspiração. Pedimos ainda que dessem opiniões críticas a respeito do nosso trabalho. Os exemplos, a seguir, são uma parcela do resultado:

O menino pobre

"Junto ao moinho há um menino tão pobre que não tem onde dormir.

Ele vai todos os dias na floresta, mas ele toma cuidado com o leão que tem garra como uma navalha.

O menino de vez em quando ele vê a estrela polar.

(Eu fiz esta redação com um pedaço de cada poesia e também, porque eu gostei muito destes poemas)". (Antônio Carlos)

Cidade escura

"A cidade está escura.

Nada e ninguém na rua.

Os lampiões estão apagados.

Até as flores estão dormindo no jardim.

As estrelas parecem ser mudas.

Nas casas aquele silêncio.

Dizem que a cidade é mal assombrada.



Mas na verdade é o mundo antigo esquecido por nós.

(Esse tipo de trabalho está me ajudando muito... Eu não dava sentido às coisas e era muito ruim em português...).(Maristela)

A mais bela das estrelas

Eu olhei para o céu e vi uma estrela.

Fiquei olhando e comparei-a com Vênus.

Parecia uma criança de tão graciosa, parece uma santa perdida pelo mundo tão triste.

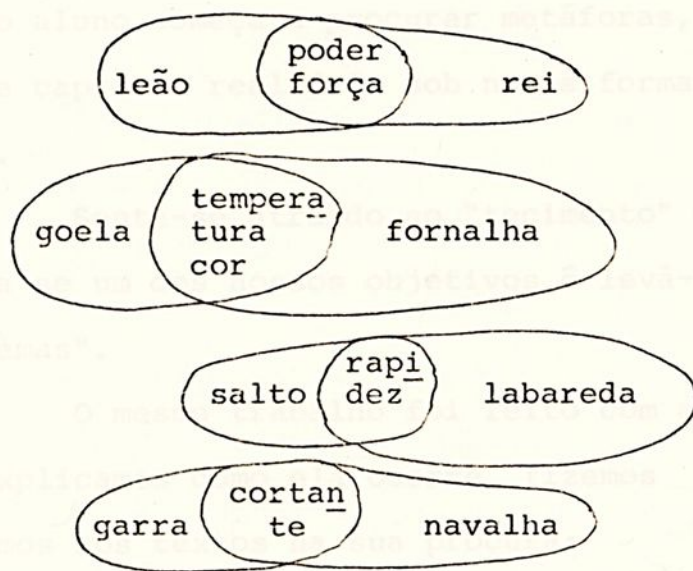
(Eu escrevi isso, porque gostei do poema e quis fazer uma comparação com a estrela, tentando falar de outra). (Luciane)

Houve até agora uma preocupação em levar o aluno à percepção do texto por meio da linguagem poética. Faltava, contudo, um trabalho com a conotação, para apreensão mais profunda da poesia contida no poema. Importante ainda é enriquecer a intuição do aluno naquilo que está além das aparências, da linguagem que lhe é cotidiana.

Começamos a trabalhar com a linguagem conotativa a partir da metáfora. Pedimos inicialmente aos alunos que observassem os dois termos comparativos em uma oração. Não lhes foi fácil no início, mas aos poucos foram transformando o trabalho em um jogo, conforme já explicamos na página 73.



Depois de muitos exercícios (os primeiros por iniciativa nossa) dissemos que essa figura se chama metáfora. Voltamos aos textos já estudados para que encontrassem as metáforas e desse trabalho persistente resultou:



Estas outras foram construídas por eles:

"A vida é uma canção."

"As estrelas são luzes noturnas."

"Seus olhos são duas gotas de um oceano."

"As lâmpadas coloridas que pomos nas árvo
res de Natal são vagalumes que brincam de ciranda em
volta da lua."

"Seu carro é um foguete."

"Seu organismo é uma máquina."

"Seus olhos são duas estrelas."

"Seu corpo é um tronco."

"Seu caderno é uma bíblia."

"Seus cabelos são esponja."

"Seus olhos são dois diamantes".

"As jabuticabas são duas pérolas negras".

Essa expansão do campo do conhecimento e da emoção pela linguagem metafórica vai aos poucos alimentando a intuição e a criatividade. Para escrever, agora, o aluno começa a procurar metáforas, porque já consegue captar a realidade sob novas formas de expressão.

Sente-se atraído ao "tecimento" do poema. Pergunta se um dos nossos objetivos é levá-lo a escrever "poemas".

O mesmo trabalho foi feito com a prosopopeia. Explicamos como ela ocorre, fizemos exercícios e voltamos aos textos na sua procura:

"A porta fala, tem sentimento, é inteligente, esperta.

A ruazinha dorme, o teu sono sossegado e puro, com teus lampiões e jardins tranqüilos, o vento está dormindo na calçada.

Eu vi a estrela polar chorando em cima do mar, se humilha no firmamento, estrelinha franciscana, terezinha, mariana, de toda tristeza humana." (Maria Angélica)

"A porta fala, tem sentimentos, é inteligente, esperta.

A rua dorme sono sossegado e puro.

O vento está dormindo na calçada. Na calça



da o vento enovelou-se como um cão.

A estrela polar se humilha no firmamento."

(Aurelúcia)

Em seguida, pedimos que redigissem um texto, onde estivesse presente a figura da prosopopéia:

Diálogo

"Eu encontrei um molho de chave falando com uma fechadura. O molho dizia:

— Fechadura, hoje eu encontrei uma garota bonita à beça.

— Como ela se chama?

— Ela se chama Cresomilda.

— Eu encontrei uma garota também, chave.

— Como ela se chama?

— Ela se chama régua.

— Então, tchau!

Isso é uma prosopopéia.

Esse diálogo com a chave e fechadura é uma prosopopéia.

São também características humanas."(Marcos Massuia)

Diálogo

"Eu encontrei um tomate e uma laranja. O tomate dizia:

— D. Laranja, porque a senhora está no meio da rua.



A laranja disse:

— Eu estou tomando sol.

— Aí o tomate falou:

— Por quê?

Ela falou:

— Pegar uma corzinha." (Ricardo)

Diálogo

"O dólar falou para o cruzeiro:

— Como você está barato, não!

O que o pires falou para a xícara:

— A água é que te esquenta e eu é que es
tou fervendo." (Patrícia)

Após este exercício, foi dado um outro on
de pudessem encontrar a prosopopéia e a metáfora. É
um momento importante de fixação, porque têm diante
de si não apenas uma figura, mas duas que os obrigam
a uma escolha:

"A árvore cresceu, sorriu em flores."

"Era uma grande árvore serena, contente de
viver."

"As contas do meu rosário são balas de ar
tilharia."

"Cada casa é uma estrelinha."

"Na voz das rãs fala a Água."

"Passou a nuvem, desfez-se em lágrimas, sol
tos diamantes, pérolas soltas."



A maioria dos alunos caracterizou correta mente.

Temos consciência de que não podemos parar aí e a essas figuras juntar-se-ão as outras (antítese, eufemismo, catacrese e hipérbole) e serão exercitadas em todas as oportunidades.

Sentimos que, cada vez mais, os alunos es tão apreendendo o poético (no início, por incrível que pareça, eles não conseguiam copiar o poema na mes ma disposição que era apresentada na lousa; colocavam na mesma linha todos os versos possíveis), porque ques tionam o nosso trabalho, questionam os textos e insis tem em chegar ao "tecimento" do poema. Alguns o têm feito, mas não demos a atenção necessária a esse mo mento, porque antes queríamos sentir melhor "a leitu ra do mundo" que os poemas lhes permitiam. Pedimos a eles que dissessem o que sentiram diante dos textos e em que poderiam relacionar com a própria vida. Eis al guns dos resultados:

"No texto, "O Leão", o autor quis transmi tir o poder do Leão, usando como comparação o poder que o homem tem.

No texto, "Dorme, ruazinha... É tudo escu ro", ele quis transmitir o que uma pessoa transmite para outra. Exemplo: tranquilidade, segurança e compa ração.

A estrela Polar, ele compara a humildade da estrela com três humildades muito marcadas no mun



do: São Francisco, Santa Teresa e Santa Mariana.....
O "Pardalzinho", o autor quis mostrar que água, comi
da e carinho não eram importantes e sim a liberdade
era importante, ele quis mostrar que ninguém vive sem
a liberdade." (Patrícia)

"No primeiro poema, o autor quis transmi
tir o sentimento no abrir da porta; no texto de São
Francisco, percebemos a humildade, a naturalidade de
São Francisco; no texto do Leão o autor quis transmi
tir a soberania e a força do homem interpretado pelo
Leão; no texto da Ruazinha, a idéia principal é a
tranqüilidade, o sono dos tempos antigos; no texto da
estrelinha, a idéia é transmitir a solidão, a triste
za de viver na solidão; no texto do Pardalzinho, a li
berdade é a principal idéia." (Marcelo)

"No poema do Leão, ele quis mostrar que o
leão é forte, que ele é o dono da floresta como algu
ma pessoa com sua inteligência ser mais forte.....
No texto, da estrelinha, ele mostra a tristeza de uma
estrela desprezada como alguém, alguma pessoa fosse
enjeitada, o sentimento que alguma pessoa sente. No
texto do pardalzinho quis mostrar que ninguém pode fi
car preso. Uma pessoa que sempre viveu livre não con
segue ficar presa." (Andréia)

Para introduzir a antítese e continuarmos
o nosso trabalho, demos um sexto texto:

12 Augusto Meyer, in Heloíseta Lisboa, Forças para a
Infância, p. 39.



Chuva de Pedra

Augusto Meyer

Tombam gotas duras sobre a terra, saltam
como seixos pequeninos, saltam,
cada folha é um toldo que ressoa.
soa
pela terra o canto da saraiva boa.

Cada rosa meiga é uma humildade mansa
na carícia bruta.

E canta a saraiva clara
sobre a terra enxuta, sobre a terra boa.

Pedras, pingos, pulam de alegria
como vidro moído, numa dança louca.
Ouve como soa
sobre a terra o baque da saraiva clara,
fria, fria, fria, numa chuva boa...¹⁰

Dos textos trabalhados em classe com a 5a. série "A" este será o último a ser comentado. Para nós, parece suficiente o material apresentado, para que se tenha uma visão de como iniciamos essa exploração do poema, como desenvolvemos e como estamos caminhando... É evidente que mudanças poderão surgir, mas como já dissemos — este é um dos caminhos possíveis. Terminada a exploração com o texto, fizemos uma avaliação mais sistematizada do que aquela que temos feito o tempo todo.

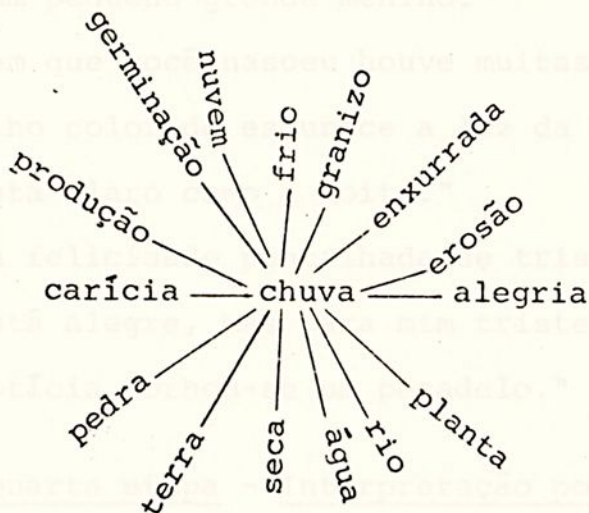
¹⁰ Augusto Meyer, in Henriqueta Lisboa, Poemas para a Infância, p. 39.



Primeira etapa - A leitura tem melhorado bastante, porque as palavras começam a adquirir seu adequado valor. É só observarmos a quantidade levantada no vocabulário, palavras aparentemente do domínio completo do aluno.

Segunda etapa - O vocabulário tem variado de texto para texto. Muitas palavras foram levantadas e isto é bom, porque começam a duvidar dos possíveis significados delas: seixos, saraiva, baque, carícia, meiga, ressoa, toldo, enxuta, moído, tombam, clara, soa, bruta, saltam, humildade, mansa.

Terceira etapa - Depois de muita discussão e do levantamento de quatro (carícia, chuva, saraiva, terra), os alunos chegaram à conclusão de que duas abrangeriam as outras: chuva e terra. Contudo, ao procurarem o campo semântico de chuva, perceberam que as palavras seriam quase as mesmas e resolveram não fazê-lo.



É interessante observar que o elemento novo a ser introduzido aqui seria a antítese e, ao levantarmos o campo semântico, muitos alunos só estranharam "carícia

bruta" e perguntaram se carícia poderia ser bruta. Para nós, isto foi muito importante, pois pareceu-nos que estávamos atingindo nossos objetivos — houve incertezas, curiosidade e tentativas de penetração nos significados.

Logo após o levantamento do campo semântico, pedimos aos alunos que levantassem as possíveis metáforas e prosopopéias que encontrassem no texto. A grande maioria conseguiu achar aquelas que estão mais evidentes: gotas/seixos, folha/toldo. E as prosopopéias: E canta a saraiva clara, numa dança louca, rosa meiga, pedras, pingos pulam de alegria. E a partir daí caminhamos para a antítese. Explicamos a expressão "carícia bruta". Fizemos exercícios para que eles a percebessem e pedimos que também as construíssem. Aqui estão algumas delas:

"Você é um pequeno grande menino."

"No dia em que você nasceu houve muitas mortes."

"Seu brilho colorido escurece a luz da noite."

"O dia está claro como a noite."

"Tive uma felicidade pontilhada de tristeza."

"O dia está alegre, mas para mim triste."

"A boa notícia tornou-se um pesadelo."

Quarta etapa - Interpretação por meio do
desenho. Não tem havido muita reclamação e os traços do desenho têm sido um pouco mais significativos, o que se percebe, principalmente, pela explicação que eles nos dão. Apareceram: gotas de todas as cores, flo



res vergadas ou tombadas, terra, folhas, nuvens, frutos, pedrinhas de gelo, notas musicais, sol encoberto pelas nuvens.

Quinta etapa - Interpretação por meio da palavra. Pela primeira vez insistimos com os alunos que atentassem para as sensações despertadas pelo texto que já havíamos exercitado com eles e evidenciado no poema "Ruazinha". Se observarmos bem, veremos que está havendo um crescimento na compreensão do poema. A cada novo texto um novo elemento é introduzido e aos poucos vamos alargando e aprofundando o campo da interpretação. Acharmos que os exemplos seguintes bem mostram nosso trabalho:

"Eu entendi desse poema que a chuva caia na terra seca, então a terra precisava daquela chuva para germinar.

Já a rosa precisa e ao mesmo tempo não precisa, porque a chuva de pedra, isto é, a pedra é de gelo, então, quando ela derrete, vira água e a rosa aproveita a água, mas enquanto o gelo não derrete, destrói a rosa por ser muito delicada, daí sai uma antítese que é a expressão "carícia bruta".

O autor quis transmitir tudo isso para mostrar que a chuva de pedra é boa para uma coisa e ruim para outra." (Paula)

"O autor quer mostrar a importância da chuva e os seus estragos através da antítese e da metáfora e da prosopopéia e de alguns sentidos.



O autor retrata até a dança da saraiva clara e também demonstra a atitude antitética da chuva para com a rosa." (Marcelo)

"No texto, o autor quer transmitir que a chuva e a terra são elementos importantes.

Que a saraiva tem sua parte boa e a parte ruim. Porque a saraiva pode atingir as plantações e pode ajudar a terra." (Osmar)

Poucos conseguiram colocar no texto o problema das percepções, embora tivessem feito um levantamento antes e o mesmo aconteceu com as figuras. Eles não as nomearam, mas parece-nos que captaram o sentido do texto.

Sexta etapa - Explicação do desenho. Ela tem sido válida, porque desenhos, aparentemente sem muito significado na explicação de seus traços e cores, apresentam, na verdade, muitas idéias que se relacionam com o texto:

"Desenhei uma flor se desmanchando, porque no texto fala de uma carícia bruta, a terra sorrindo, porque a chuva é uma alegria para a terra seca.

Desenhei também uma plantação de tomate e os pingos molhando-a.

Mas a chuva de gelo não faz tanto bem assim para a terra, ela estraga as plantações, árvores e frutas.

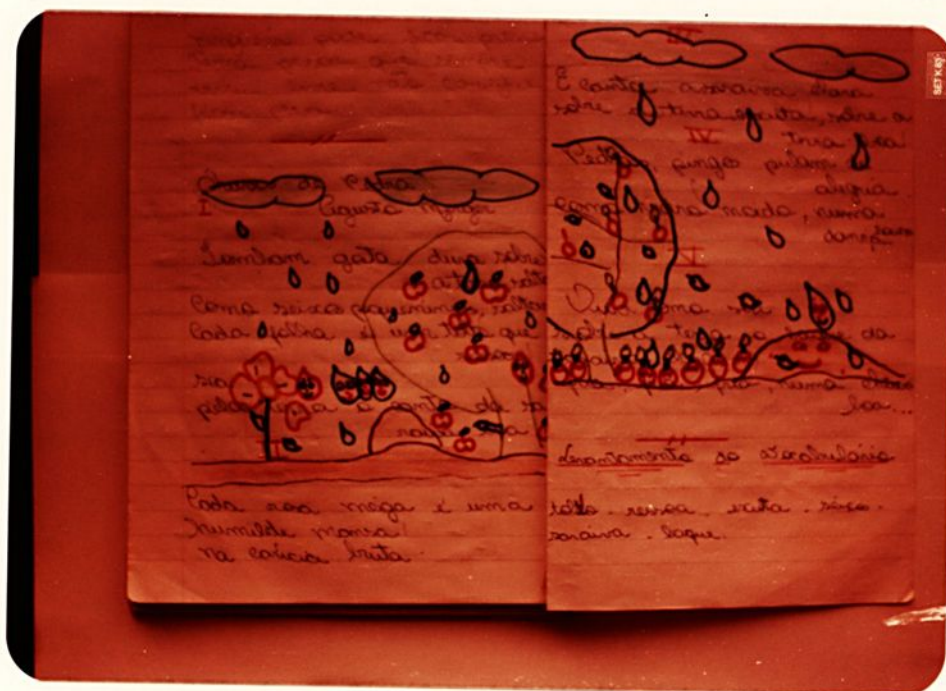
Sempre é bom uma chuva, mas nunca exagerada. Por isso coloquei uma árvore e alguns frutos cain



do. Porque uma chuva de pedra, ao tombar com um fruto, estraga-o.

Tive a intenção em colocar alegria e tristeza.

Quanto às cores, coloquei a chuva azul, sensação de alegria. Coloquei os pingos sorrindo e a terra de marrom sorrindo também. E coloquei os frutos um pouco mais escuros, querendo mostrar a tristeza, porque estão sendo derrubados." (Andréia)



"Por eu ler o texto cinco vezes, desenhei a terra recebendo as pedras de chuva, porque no texto o poeta diz que as pedras, pingos pulam de alegria como vidros moídos numa dança louca.

Pintei a nuvem e chuva de azul, porque acho que dá mais ênfase no desenho, a terra de marrom, porque acho que ela é marrom. Fiz uns riscos, porque o autor disse que a terra estava seca, então fiz uns

cortes na terra como aparece nos desenhos animados.

Fiz a rosa se despencando como o autor diz "carícia bruta". A rosa pinteí de vermelho, porque acho que é uma cor delicada." (Paula)

"As bolinhas são saraiva caindo na terra seca, a rosa machucada e a terra seca." (Regina Maura)

"Eu desenhei nuvens, pedras de gelo, rosas caindo e sementes progredindo; desenhei as nuvens porque a chuva cai das nuvens e o texto fala de chuva de pedras por isso foi que eu desenhei a chuva de pedras.

As rosas caídas, a chuva de pedras podem até matar as plantas, mas aí no caso não foi isso que eu quis mostrar, apenas que elas estavam chateadas com a chuva.

Das sementes estavam nascendo outras rosas; então isso que eu escrevi até agora é uma antítese e eu escrevi uma prosopopéia, quando eu falo que a rosa se chateou." (Maria Angélica)

Gostaríamos de observar que, embora os alunos conheçam a metáfora, a prosopopéia, a antítese e tenham sido orientados no sentido de perceberem, por meio das palavras, como um texto transmite cores, som, cheiro, gosto e tato, ainda não conseguem trabalhar bem as referidas figuras e com esses dados na interpretação. Por isso dissemos que este é um trabalho lento e que vai se sedimentando aos poucos. Contudo, temos a impressão de que aquilo que conseguimos é um resultado desse conhecimento.



Sétima etapa - Tecimento do poema. Ao pedirmos que tentassem escrever um poema, não demos regra, não falamos em rima, enfim nada dissemos a respeito da sua estrutura. Lemos alguns poemas novos e outros com que já trabalharam. Chamamos a atenção para o poético e para as diversas formas da apreensão da realidade de um modo informal. Discutimos a diferença entre a linguagem cotidiana e a linguagem poética. Além dos exemplos que se encontram em anexo, no final deste trabalho, nossos alunos colocaram outros poemas, já conhecidos (letras de música e quadrinhas populares); entretanto, a grande maioria criou seus próprios poemas, conforme relacionamos abaixo, o que, sem dúvida, muito valoriza a experiência:

Eu sou quem?
Quem sou eu?
Sou eu quem?
Ele sou eu?
Eu sou ele?
É ele eu?
Nem eu sei quem sou?
Sou eu quem a me procurar?
Pela noite a vagar.

(Marcelo - 10 anos)

A vida vai ter sabor
Se houver carinho e amor
Vou procurar nos corações
Um pouquinho de amor.

(Andréia - 12 anos)



Aquela rosa que nasce,
Parece uma criança chorando recém-nascida.
A rosa tão meiga e inocente.
A criança tão pura e amiga.

(Maria Angélica-12 anos)

O mar se agita
O sol se desfaz
A vida é bonita como o luar.

(Ricardo-11 anos)

De que vale o dinheiro
A riqueza e tudo
Se não tem amor no mundo

(Ricardo-11 anos)

A terra estava seca
A chuva caiu, molhou
O sol voltou de novo
A terra seca ficou

(Aurelúcia-12 anos)

Os teus cabelos
de tão pretos e longos
São como o véu preto
Que agasalha a noite

(Patrícia - 13 anos)

Eu vi a pomba branca
Em uma gaiola
Pedindo liberdade
Chorando muito
Pedindo liberdade
Mas ninguém a ajudava
Pedi graças a Deus
E voou livremente

(Rogério - 10 anos)



Num jardim

Plantei uma flor, ela nasceu e cresceu
No outro dia eu agüei e ela agradeceu
Nasceu uma margarida até que enfim
Mas não pensei que ela fosse tão linda assim
Um dia nasceu um cravo
E eu achei bravo
No meu jardim tem rosas
Eu acho até maravilhosas.

(Susiane - 10 anos)

Por entre becos
Não quero viver
Por entre essa vida
Prefiro morrer.

(Marcelo - 10 anos)

Acordei de mansinho
Procurando o sol
Mas não o achei
Fiquei preocupado
Mas escutei-o chorando
Achei
Ele estava pedindo
Para Deus lhe dar mais luz
Deus o escutou
Aí ele subiu
Iluminando
O céu.

(Rogério - 10 anos)

Eu sou caipira caboclo
E gosto da roça e do verde
Sou uma boca do povo
E gosto do pão e do leite
Gosto muito da vida
E do amor e da paz



Gosto de um peixe bem frito
E de tudo que meu amor faz.

(João Augusto - 11 anos)

Nem tudo que dói é ferida
Nem tudo que fere é espada
Pois o amor fere mais
Que uma lâmina afiada

(Maristela-12 anos)

A vida é um filme
Cheio de detalhes
Assim forma a vida
Mágoa e alegria
Mas tudo acaba
Num triste dia

(Rogério - 10 anos)

Alma é como pena
Leve, suave, clara
Alma é como pena
Pura, nobre na noite alta
E na aurora renasce
E vem para viver tranqüila
Na vila de sua gente

(Marcelo - 10 anos)

Moça mais linda do povoado,
Graças a Deus, tenho meu tesouro achado.
Moça mais linda do povoado,
Choro, choro pra ter outro tesouro achado.
Moça mais linda do povoado,
Já chorei, chorei, chorei,
Por favor, dê meu tesouro achado,
Já esperei, esperei.

(Paula - 11 anos)



O texto em que mais nos detivemos até agora com os alunos foi "Chuva de Pedra". Alertados já para a riqueza de elementos imanentes a qualquer poema, foi difícil caminhar. Eles nos faziam muitas sugestões e exigiam que questionássemos exaustivamente cada palavra levantada nos núcleos do campo semântico. Para se ter uma idéia, eles faziam observações como: "cada palavra tem o seu contrário e o seu porquê, pois embora haja brutalidade ao cair, a chuva é importante", "Essas duas palavras contrárias são para desenvolver o pensamento."

Diante de tudo isso, achamos necessário que os alunos trabalhassem um poema numa situação em que eles resolveriam sozinhos todas as etapas. Demos o seguinte texto:

Uma flor quebrada

Cecília Meireles

A raiz era escrava,
descabelada negrinha
que dia e noite ia e vinha
e para a flor trabalhava

E a árvore foi tão bela!
como um palácio. E o vento
pediu em casamento
a grande flor amarela.

Mas a festa foi breve
pois era um vento tão forte
que em vez de amor trouxe morte
à airosa flor tão leve.



E a raiz suspirava
com muito sentimento
Seu trabalho onde estava?
Tudo perdido com o vento.¹¹

A seqüência do trabalho foi a mesma: leitura, vocabulário, campo semântico, desenho em cima das palavras, interpretação verbal, explicação dos traços e das cores. Pedimos também que junto à interpretação verbal levantassem as figuras presentes no texto e todas as sensações que percebessem nas palavras. Podemos dizer que (dentro de nossas limitações e das limitações dos alunos) tivemos um bom resultado.

Quanto ao vocabulário, palavras aparentemente fáceis foram procuradas no dicionário (seu uso é incentivado): airoso, palácio, leve, sentimento, suspirava, casamento, raiz, escrava, amarela. Quanto ao campo semântico, as palavras que mais apareceram foram: sentimento (8), raiz (5), flor (5), airoso (6), festa (3), escrava (3). No que se refere às figuras, catorze alunos as levantaram (metáfora, prosopopéia e antítese). Outros as percebem, mas não sabem ainda explorá-las. Quanto aos traços do desenho e ao uso das cores, pudemos observar que a interpretação está se tornando profunda e fundindo-se com a interpretação verbal (alguns exemplos serão mostrados). As etapas estão começando a se constituir num todo para a compre

¹¹ Cecília Meireles, Ou Isto ou Aquilo, p. 73.



ensão do poético e para a leitura do mundo.

Estas são algumas colocações quanto às fi
guras:

Metáfora -

"A árvore é tão bela como um palácio

A raiz era escrava"

Prosopopéia -

"E a raiz suspirava

E a raiz era escrava

à airosa flor tão bela

pediu em casamento

a raiz suspirava, com tanto sentimento

E para a flor trabalhava"

Antítese -

"Era um vento tão forte, que em vez de a-
mor trouxe a morte

Dia e noite"

Alguns alunos perguntaram se poderiam em amor/morte colocar "carícia bruta", porque não sabiam o nome da figura. Para nós, isto é importantíssimo, por que eles não memorizaram o conceito, mas o compreende ram, fazendo uma extraordinária relação:

"Mas ela aceitou, foi tudo tão rápido e curto que a flor foi morta pelo vento. Isso eu expli co com duas palavras: "carícia bruta". Pois como o vento quis fazer uma carícia com tanto amor que a flor se despetalou e morreu. Isso é uma antítese. (Ma ristela)



"A autora quis transmitir uma felicidade triste, que significa "carícia bruta". Como em vez de amor trouxe morte." (Aurelúcia)

Quanto à interpretação verbal temos:

"O autor quer transmitir que a raiz, ao contrário da flor, não é vaidosa, vive descabelada e negrinha.

A flor vaidosa, amarela, toda delicada, gentil, elegante, esbelta a ponto de seduzir o vento e fazer com que ele a peça em matrimônio.

O autor mostra o amor bruto do vento e que entre eles há uma coisa diferente, que é a resistência física e isto que matou seu amor.

O autor relaciona a raiz com amor humano que mesmo depois de acabado ainda suspira com muito sentimento. Tanto amor que ofereceu e foi rejeitado como o trabalho da raiz que foi todo perdido." (Marcelo)

"Eu entendi do texto que era uma raiz escrava sendo domada por uma flor amarela que acaba se casando com o vento que muitas vezes traz prejuízo à árvore. O vento muito forte trouxe a morte. O autor quer transmitir um amor que acabou em morte... Quer nos fazer sentir que a raiz é necessária para a árvore nascer, a árvore é importante para o ar com a pureza e para a flor nascer bela com a pureza do ar e das raízes." (Luciane)

"A autora quis dizer que a raiz trabalha



pela planta, ela pega água, minerais, etc.

O vento estava tão forte que em vez de transmitir amor para a planta trouxe a morte. Nisso acho que há antítese, porque casamento — a pessoa que casa transmite amor à outra.

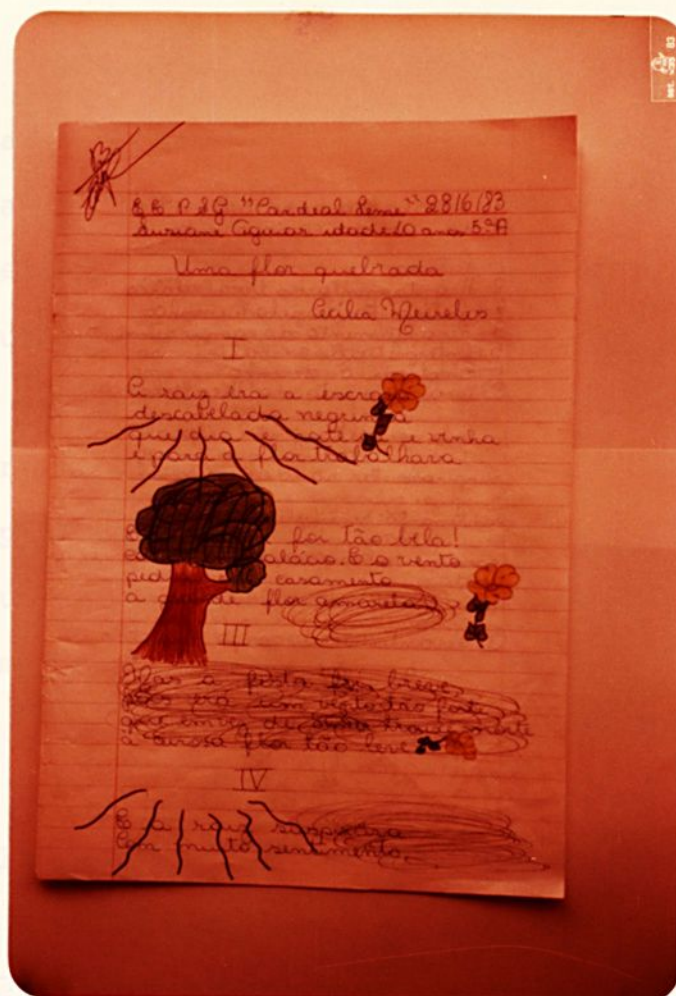
A raiz ficou triste, todo o trabalho dela estava perdido, isto é, jogado fora com o vento.

Eu também acho que a autora quis mostrar que a raiz trabalha, trabalha, para depois vir uma pessoa e arrancar a flor, o vento derrubá-la." (Paula)

Quanto à explicação do desenho:

"Eu desenhei a raiz preta, porque no texto está escrito que a raiz negrinha está fazendo trabalho para a flor, porque quase no final do texto está escrito que a grande flor amarela casa com o vento. Desenhei também a árvore, o vento e a flor, porque no texto diz que a árvore se parece com um palácio de tão linda e também desenhei o vento e a flor, porque ele está pedindo sua linda mão em casamento. Depois no outro trecho está escrito que a flor amarela morre, porque o vento foi tão forte que acabou matando sua noiva; por último eu desenhei a raiz e o vento com um sentimento profundo, pois para eles agora o mundo não vale mais nada." (Susiane)





"Eu desenhei uma flor amarela caída, porque no texto a autora diz que o vento forte em vez de amor lhe trouxe a morte. Eu usei o marrom, porque a raiz de toda planta é marrom; eu pintei de azul o vento, sim, claro que eu sei que ele não é azul, mas para mim eu acharia que seria a cor ideal e na minha imaginação pelo menos é azul." (Maria Angélica)

"Coloquei uma flor amarela e sua raiz, uma nuvem azul e o vento verde.

E coloquei outra vez a flor amarela, mas murcha e sua raiz triste, uma árvore verde, querendo mostrar um castelo." (Andréia)

Não sabemos ainda se teremos os resultados que gostaríamos de ter, mas temos certeza de uma coisa: o nosso aluno está começando a refletir com as pala
bras; ele faz inferências importantes e, principalmente, discute o texto. Sentimos que estamos começando a abrir um caminho. O texto é cada vez mais questionado e, pelas redações e explicações dos traços do desenho, podemos perceber que os jovens estão começando a fun
dir as duas interpretações, evidentemente um aprofundamento maior no texto.

Muita coisa há a fazer, muito trabalho nos espera e muitos caminhos ainda serão descobertos por nossos alunos e por nós, se tivermos em mente que que
remos do aluno um ser pensante e sensível à beleza e à consciência do próprio homem e do mundo.

5a. Série B

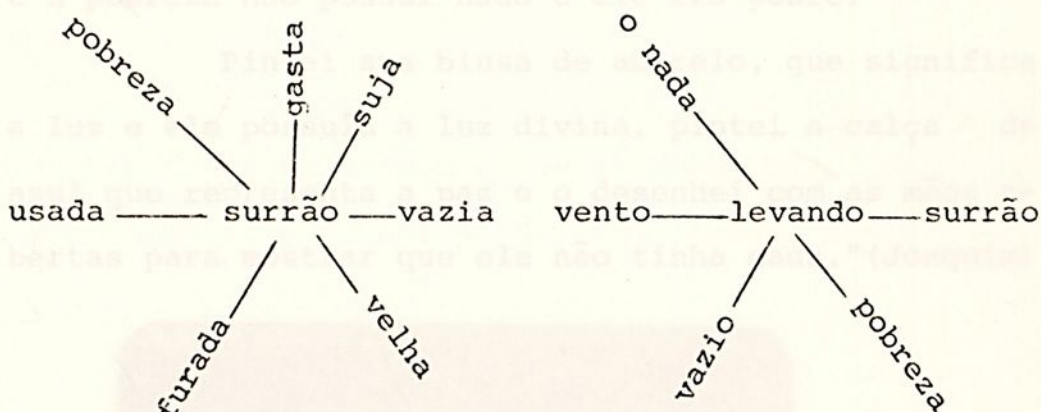
O nosso trabalho, nesta 5a. série, começou um pouco mais tarde em relação ao início das nossas
atividades com a 5a. série A, por isso algumas mudan
ças puderam ser feitas. Começamos com todas as etapas no primeiro texto: leitura, levantamento oral e escri
to do vocabulário, levantamento oral e escrito do campo
semântico, desenho sobre as palavras, interpretação verbal do texto e explicação do desenho.

A experiência com a 5a. série A nos mos
trou que os textos precisam, pelo menos os primeiros,



ser mais explorados oralmente, criando um clima de maior motivação. Uma participação mais ativa leva a um resultado melhor, como se pode ver. Na primeira classe não exigíamos que todo o levantamento de palavras fosse escrito, mas nesta fomos mais organizados, o que, na nossa opinião, produziu até um certo ponto melhores resultados.

As palavras consideradas importantes no texto "São Francisco" foram: surrão, descalço, Jesus-cristinho, pobrezinho, São Francisco, amigo, levando nada(expressão). Exploramos duas e o resultado foi:



É interessante observar que para os alunos todas elas levam ao despojamento de São Francisco. O aluno escolhe palavras que contêm a idéia central.

Embora o trabalho com esta classe seja mais lento, os resultados positivos começam a mostrar que talvez estejamos no caminho certo para atingirmos os nossos objetivos. As redações, a seguir, são prova disso:

"São Francisco era pobre e vivia sozinho,

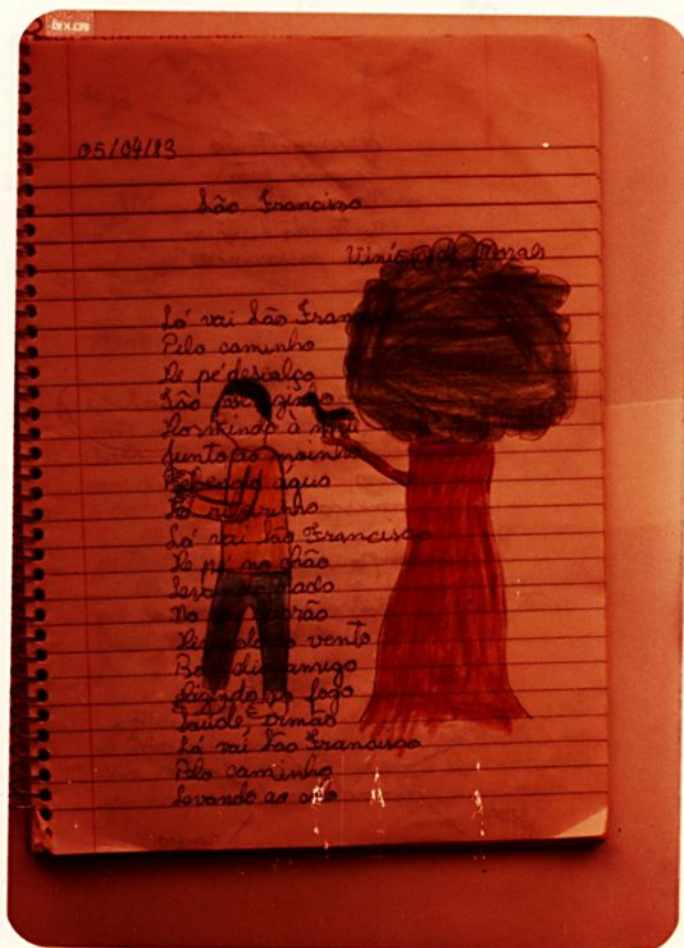
mas não se achava sozinho, porque ele tinha Cristo no seu pensamento, tinha os passarinhos com quem conversava e também tinha o vento e o fogo.

Ele abandonou tudo para chegar mais perto de Jesus.

Ele amava muito Cristo, mas ele achou que se ele tivesse de tudo, ele não teria Jesus tão próxido dele." (Joaquim)

"Meu desenho significa que ele está perto de um pássaro azul, representando a paz, sua pele é branca, porque o branco não aparece, não mostra nada e a pobreza não possui nada e ele era pobre.

Pintei sua blusa de amarelo, que significa a luz e ele possuía a luz divina, pintei a calça de azul que representa a paz e o desenhei com as mãos abertas para mostrar que ele não tinha nada." (Joaquim)

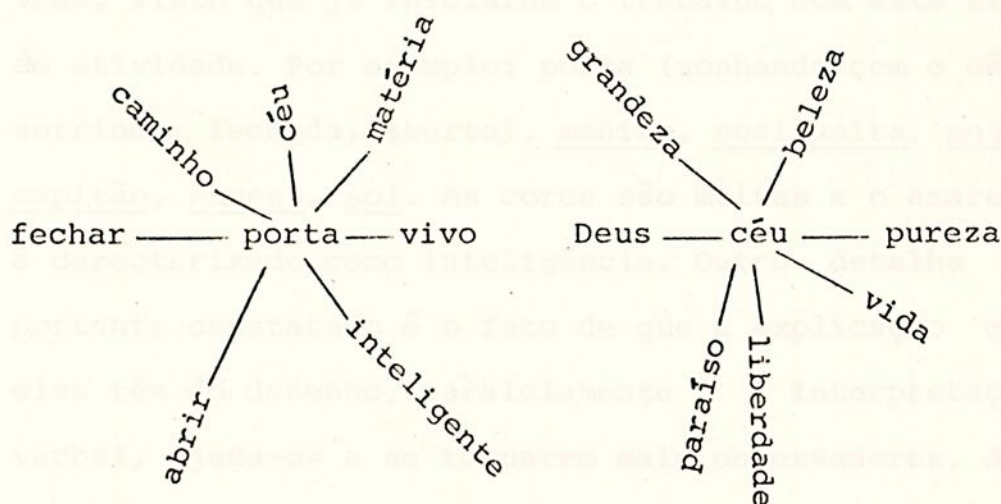


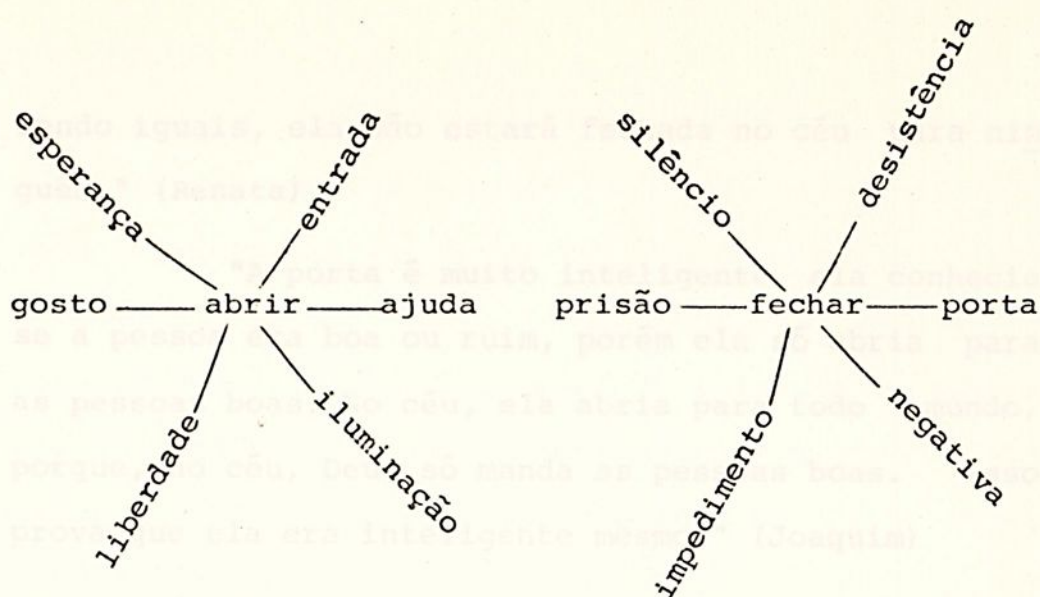
Embora esta 5a. série não seja de nossa responsabilidade, o trabalho ali desenvolvido tem sido mais esquematizado e muito bem aceito; apenas alguns alunos na faixa dos 14 anos não apreciaram muito esta atividade. Em compensação, os mais novos recebem esta experiência com maior boa vontade e maior disposição.

O segundo texto foi "A Porta" de Vinicius de Moraes.

Consideraram palavras difíceis: matéria, prazenteira e supetão. O vocabulário, como ocorreu com a 5a. série "A", ainda não constitui para eles grande preocupação.

As dúvidas são poucas e os alunos não procuraram ainda as palavras que já conhecem. Quanto ao campo semântico temos: porta, céu, abrir, fechar.





Como se pode observar uma palavra implica a outra. O tema está presente em todas elas e os alunos dizem: "A gente está repetindo a mesma idéia". E estamos mesmo, pois a partir de um entrosamento se inserem no tema.

Há pouca reclamação, quando se pede que os alunos expliquem o desenho, que se sobrepõe às palavras, visto que já iniciaram o trabalho com este tipo de atividade. Por exemplo: porta (sonhando com o céu, sorrindo, fechada, aberta), menino, cozinheira, anjo, capitão, nuvens, sol. As cores são muitas e o amarelo é caracterizado como inteligência. Outro detalhe importante constatado é o fato de que a explicação que eles têm do desenho, paralelamente à interpretação verbal, ajuda-os a se tornarem mais observadores, desde o primeiro texto:

"Eu entendi que o poeta quis dizer que a porta era viva, porque ela se mexia e ela estava aberta no céu, porque o céu representa um lugar sagrado e também porque no céu nós somos todos iguais e todos

sendo iguais, ela não estará fechada no céu para ninguém." (Renata)

"A porta é muito inteligente, ela conhecia se a pessoa era boa ou ruim, porém ela só abria para as pessoas boas. No céu, ela abria para todo mundo, porque, no céu, Deus só manda as pessoas boas. Isso prova que ela era inteligente mesmo." (Joaquim)

"A porta aberta significa que ela abria tudo e fechava tudo. Ela tinha prazer de abrir para essa gente educada. Mas não abria para essa gente sem educação. Pinteí da cor marrom, porque toda porta é marrom. E branco, porque significa, para mim, vida." (Washington)

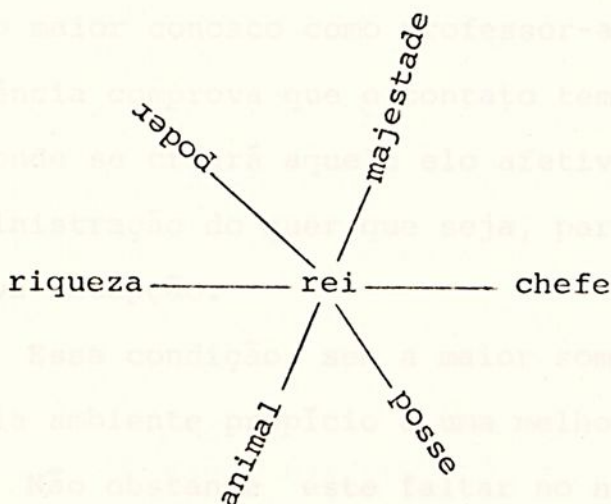
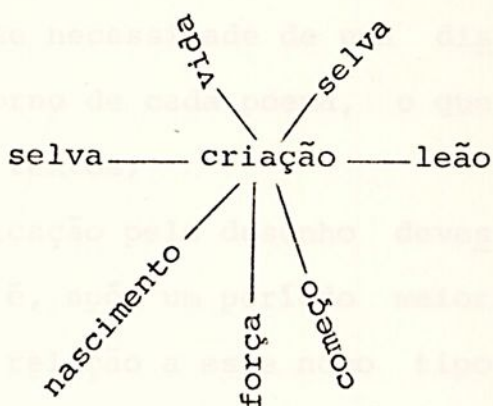
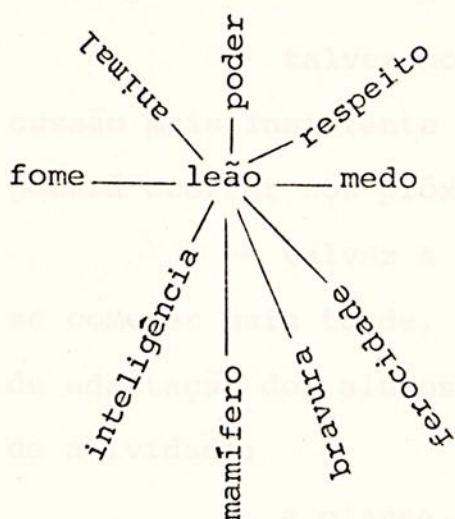
"Eu desenhei uma porta, porque ela significa para mim: viva, inteligente, matéria. E também, porque o texto está falando só da porta, que ela abre devagarinho, etc. Ela só abre no céu para Deus, Jesus, para o infinito, para a paz, para a vida, liberdade." (Ana Cláudia)

"Meu desenho representa uma porta e uma chave, porque ela está fechada para todos. Só para quem ela quer, ela abre. Para os bons, não para os ruins." (Cristiane)

"O meu desenho significa que a porta está aberta no céu, eu a pinteí de marrom, porque ela é feita de madeira e as nuvens de azul, porque significam paz." (Alessandra)



O terceiro texto foi "O Leão". A leitura e entonação apresentam o mesmo problema. Elas melhoram após a interpretação. O vocabulário é um pouco mais difícil do que dos outros textos, por isso as dúvidas aumentaram. Dificuldades quanto às palavras conhecidas só começam a surgir no momento em que devem verbalizar a interpretação. O levantamento do campo semântico apresentou três palavras:



Se atentarmos para o texto, parece que a palavra criação não necessitaria ser um núcleo, mas a classe insistiu que ela fosse explorada. E a palavra final é sempre deles. Os desenhos apresentaram

leões humanizados, seres humanos como reis, pessoas curvadas diante do rei, coroas, garras, montanhas, patas com garras, relâmpagos, gaiolas de circo para leões, floresta.

Sentimos que não houve crescimento. As interpretações do desenho e as interpretações verbais decaíram um pouco. As razões podem ser várias; no entanto, destacamos as seguintes:

- talvez houvesse necessidade de uma discussão mais insistente em torno de cada poema, o que poderá ocorrer nos próximos textos;

- talvez a explicação pelo desenho devesse começar mais tarde, isto é, após um período maior de adaptação dos alunos com relação a este novo tipo de atividade;

- a classe, 5a. série "B", precisaria ter um contato maior conosco como professor-aplicador. Nossa experiência comprova que o contato tem que ser permanente, onde se criará aquele elo afetivo tão necessário à ministração do quer que seja, para que haja uma efetiva recepção.

Essa condição, sem a maior sombra de dúvida, criaria ambiente propício a uma melhor produção.

Não obstante este faltar no nosso relacionamento, eis aqui algumas interpretações efetuadas pela 5a. série "B":

"O leão é o rei, é o mais forte da selva, pois sua coragem é tão grande que todo mundo tem medo.



Ele é ágil, esperto e inteligente.

O leão olha lá de cima todos brigarem, quando se cansa, ele mata um com cada mão.

O leão é o rei da criação, faz guerrear os animais mais fortes e corajosos. Este é o leão." (Patrícia)

"Eu interpretei que o leão era o mais inteligente, corajoso, rápido e rei. Inteligente, porque ele esperava os outros animais brigarem, para que quando um morresse, ele atacasse, porque o outro já estava cansado. Corajoso, porque enfrentava tudo, não tinha medo de nada; rápido ele dá pulos que nem uma flecha e nunca perdia uma vítima, mata-os apenas com uma mão. Rei, porque era inteligente, rápido corajoso. Mandava em tudo, enfim, ninguém tinha capacidade ou coragem de enfrentar o leão." (Washington)

"O desenho significa a floresta que o leão fica e como o leão é corajoso, forte e valente, a selva será dele, porque ele é o rei. A cor verde significa o verde, os campos e as matas da floresta e o marrom significa a cor da terra e dos troncos das árvores." (Washington)

"Eu desenhei uma coroa de rei, porque quer dizer chefe, riqueza ou majestade e desenhei também o leão que quer dizer respeito, força e inteligência.

A poesia do leão é medo, poder e fome.

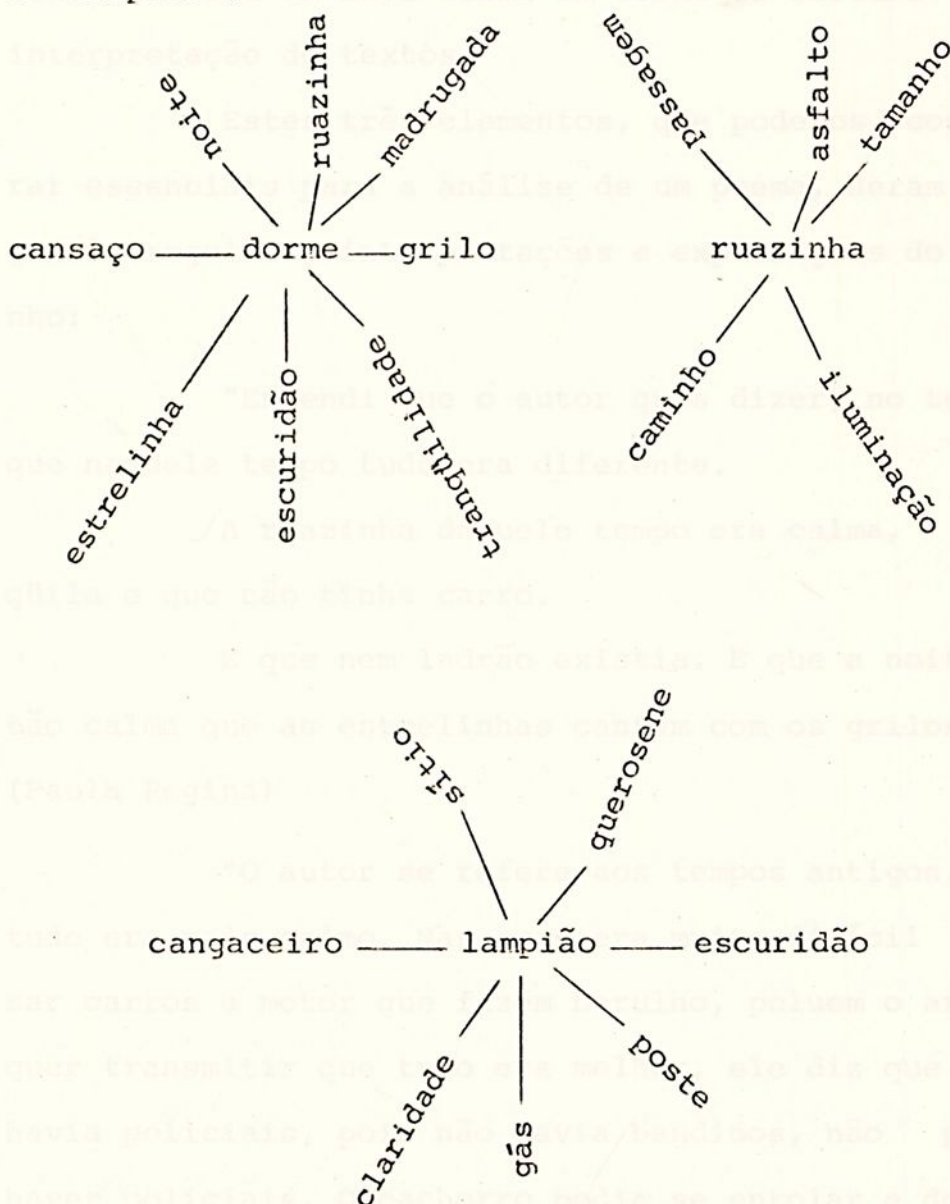
O leão é feroz.

Ele significa para nós um animal muito fe



roz e bravo." (Eloísa Barros)

O quarto texto foi "Dorme, Ruazinha ... É tudo Escuro". A classe considerou apenas duas palavras difíceis: asseguro, enovelou-se. Quanto ao campo semântico, levantaram as palavras "dorme", "ruazinha" e "lâmpião".



O desenho que fizeram sobre as palavras não apresentou novidades em relação ao que foi feito pela 5a. série "A". É bom frisar, no entanto, que, no texto "Dorme, Ruazinha..." comparativamente com o "O Leão",

a 5a. série "B" aprofundou a percepção interpretativa. Pudemos perceber três importantes dados:

1. as perguntas, agora mais pertinentes, aumentaram;
2. houve um acréscimo das dúvidas diante do texto;
3. o interesse pelo novo tipo de trabalho, além de aumentar, criou um novo clima em torno da leitura e da interpretação de textos.

Estes três elementos, que podemos considerar essenciais para a análise de um poema, deram origem às seguintes interpretações e explicações do desenho:

"Entendi que o autor quis dizer, no texto, que naquele tempo tudo era diferente.

A ruazinha daquele tempo era calma, tranqüila e que não tinha carro.

E que nem ladrão existia. E que a noite é tão calma que as estrelinhas cantam com os grilos."

(Paula Regina)

"O autor se refere aos tempos antigos, onde tudo era mais calmo. Nas ruas era muito difícil passar carros a motor que fazem barulho, poluem o ar. Ele quer transmitir que tudo era melhor, ele diz que não havia policiais, pois não havia bandidos, não podia haver policiais. O cachorro podia se enrolar e dormir, pois ninguém iria atormentá-lo." (Joaquim)

"Desenhei sobre o texto um desenho curioso: é uma rua dormindo sossegada.



Desenhei um travesseiro cinza, porque acho que, no texto, o autor pede para ela dormir sossegada.

Desenhei uma rua preta para mostrar que ela está dormindo sossegada.

Desenhei um círculo verde para demonstrar a tranqüilidade com que ela está dormindo." (Patrícia)

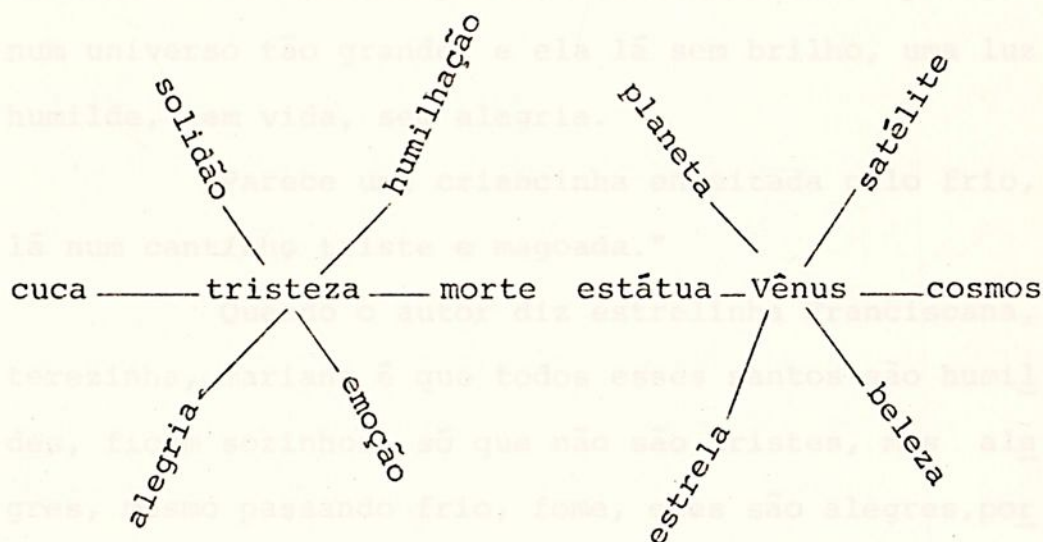
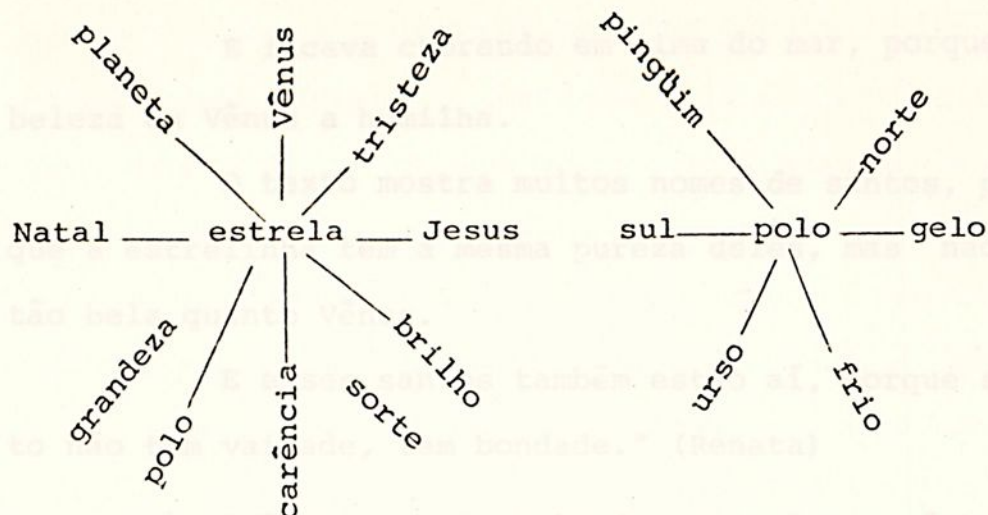
"Desenhei a rua, porque o texto conta a história de uma rua, os olhos e a boca, porque ela está dormindo e se está dormindo, tem vida.

A cor dos olhos, o nariz e boca pretos, porque são de asfalto.

O fundo azul marinho, porque seu sono é tranqüilo e ela não está preocupada com nada, por isso está contente." (Renata)

O quinto texto foi "A Estrela Polar". Como os alunos não estavam explorando devidamente o vocabulário nos outros poemas, pedimos a eles que procurassem todas as palavras que lhes provocassem dúvidas. Assim tivemos: firmamento, céu, enfeitada, franciscana, Vênus, humilha, perdida, estrela, Terezinha, Mariana, tristeza, polar. O número de palavras aumentou, porque começamos a insistir no significado de todas elas. Quando provocados, há sempre uma boa reação e eles se obrigam a pensar. O campo semântico apresentou quatro palavras:





Quanto ao desenho, está bem relacionado com o sentido do texto. Nuvens, costas de Portugal, estrelas chorando e mar. Quanto à interpretação e à explicação do desenho, não podemos dizer que a média da classe tenha atingido a um nível ideal, mas são bem representativas das possibilidades de compreensão do poema:

"Vinicius de Moraes quis dizer que a estrela polar era feia, por isso ficava chorando em cima

do mar.

E ficava chorando em cima do mar, porque a beleza da Vênus a humilha.

O texto mostra muitos nomes de santos, por que a estrelinha tem a mesma pureza deles, mas não é tão bela quanto Vênus.

E esses santos também estão aí, porque santo não tem vaidade, tem bondade." (Renata)

"Vênus, a mais bela das estrelas, o símbolo da beleza e a estrela polar, uma estrelinha perdida num universo tão grande, e ela lá sem brilho, uma luz humilde, sem vida, sem alegria.

Parece uma criancinha enfeitada pelo frio, lá num cantinho triste e magoada."

Quando o autor diz estrelinha Franciscana, terezinha, mariana é que todos esses santos são humildes, ficam sozinhos, só que não são tristes, mas alegres, mesmo passando frio, fome, eles são alegres, por que têm Deus no coração." (Patrícia)

"Eu pinte o mar de azul representando a cor dele.

Eu pinte a estrela de amarelo, porque representa a iluminação no céu. E as lágrimas de azul para representar muita solidão." (Patrícia)

"Desenhei uma estrela no meio do infinito, porque ela vive solitária, vive sozinha na imensidão do universo e pinte-a de azul, porque o céu é azul e puro, então demonstrei que ela é pura como o céu."

(Joaquim)



Como já foi dito, o nosso aluno tem sido avaliado durante todo trabalho, mas depois destes textos, achamos importante que eles fizessem uma avaliação, onde todas as etapas fossem implicadas e não houvesse participação nossa. Demos o mesmo texto da 5a. "A" (os textos são sempre iguais, para que possamos fazer uma análise comparativa nos resultados obtidos). O poema foi "Pardalzinho" de Manuel Bandeira.

O trabalho foi o mesmo que fizemos com os poemas anteriores. Estes são alguns dos resultados:

"O autor do texto quis mostrar que nasceu um passarinho que jamais faria mal para alguém. Mas não teve sorte, porque uma pessoa que não tem coração, que é mãe, quebrou sua asinha sem motivo algum. Acho que o autor quis mostrar a maldade e ao mesmo tempo a bondade de outros. Mostrou a bondade através de Sacha, que o acudiu, tentou salvar a vida dele, mas não conseguiu. Sacha não lhe deu o principal, porque a casa que lhe deu era uma prisão, uma gaiola.

E pelo que quis mostrar, os pássaros nasceram para serem livres e não aprisionados dentro de uma gaiola." (Sueli)

"Quando Manuel Bandeira nos diz que a casa era uma prisão para nós não é, mas para os passarinhos até pode ser, pois para eles uma vida é viver livre como nasceu.

Já pensaram num animalzinho preso numa gaiola, pensando lá fora nos seus amigos, voando sem



parar, brincando até cansar!

E imaginem só um com a asa quebrada, que angústia ele teria!

Mesmo com o carinho e os cuidados de Sacha, o coitadinho morreu.

E sua alma voou para o céu dos passarinhos, onde a liberdade é eterna para sempre." (Patrícia)

"Desenhei passarinhos voando pelo céu livres e alegres. Eles brincam e se divertem para mostrar que a vida para eles é a liberdade total.

Desenhei preto os passarinhos, porque enxergo todas as aves pretas, voando tão alto. E também um céu azul, para demonstrar que eles sempre devem estar livres voando pelo céu." (Patrícia)

"O desenho que eu fiz foi baseado no texto, porque ele estava preso numa casa como se fosse uma prisão. De repente morreu. Sacha ficou com remorsos e enterrou-o." (Cristiane)

O vocabulário apresentou quatro palavras: alma, inúteis, espírito, em vão (expressão). Quanto ao campo semântico, tivemos: pardalzinho (10), carinho (4), céu (4), casa (2), livre (2), alma (2), asa, cuidados, nasceu, corpo, liberdade.

Pedimos a eles, como última tarefa, uma redação, onde poderiam questionar o trabalho, falar sobre os textos estudados ou fazer reflexões sobre o comportamento do homem. Estes são alguns dos resultados:



"Entre todos os textos que li, para mim todos têm alguma coisa em comum, que é a humildade de todos, a franqueza deles, o amor, o carinho e a bondade.

Embora haja alguns que não têm todas essas qualidades, eles têm no fundo, lá no fundo, uma coisa em comum, que é o amor que eles têm no coração."
(Patrícia)

"Um dia São Francisco estava sentado na sua mesa, conversando com os passarinhos; de repente escuta alguma coisa batendo na porta. A porta reclamou:

— Bata mais devagar, São Francisco.

— Já ouvi.

São Francisco levantou e abriu a porta. Era o leão, o rei da criação.

— Sou o leão, o que quer? não posso mais comer, porque não há caça.

— Ah! mas eu tenho a solução. Vá para a ruazinha de madrugada e lá você vai encontrar.

— Obrigado, São Francisco.

— De nada.

O leão foi e viu um monte de bichos. Pegou um e olhou para o céu, viu a estrela polar e disse:

— Obrigado, São Francisco, porque eu estava morrendo de fome." (Érico)

"Eu achei que estas aulas foram ótimas para nós, aprendemos muita coisa, como interpretar tex



tos, campo semântico e o mais importante foi o signi
ficado das palavras.

Eu dei algum trabalho na aula, mas tirei
uma nota boa na prova." (Zacarias)

"Eu acho que me ajudou um pouco, porque já
me ajudou na aula da dona... e a gente tem que pensar
muito para raciocinar um pouco, porque a gente faz le
vantamento do campo semântico. Já me ajudou fazer al
guma redação. Achei uma professora muito boa e me deu
uma boa nota. Eu só não gostei muito da aula (faz pen
sar), só gostei da professora." (Fátima)

"Eu achei gostoso fazer estas poesias, por
que a gente se desenvolve com os textos.

Eu percebi no texto "São Francisco" que
ele é um santo, que vivia sozinho conversando com os
passarinhos.

No texto da porta, eu entendi que a porta
fica aberta no céu, porque somos todos iguais no céu
e na terra.

No texto do leão, eu percebi que um leão é
mais forte que o homem, por isso ele é mais forte de
todas as pessoas. Ele é o rei dos animais, defende os
animais, etc.

No texto da ruazinha, eu percebi que as
ruas antigamente eram calmas. Então o autor quis com
parar a rua de antigamente com a rua de hoje.

No texto da estrela polar, eu percebi que
a Vênus é uma estrela Dalva. Ela brilha mais que as



estrelas, porque ela é maior que as estrelas.

Então eu percebi, nesses textos, o que os autores quiseram falar.

Eu gostei de fazer esses textos, eu me desenvolvi muito.

E eu me abri mais nesse texto." (Simone Morgan)

Esperávamos que os resultados fossem melhores. Nós nos esquecemos de alguns fatores que poderiam interferir no processo, como podemos observar:

a) 5a. série "A" - A aplicação direta do trabalho é, especificamente, apenas de duas horas-aula por semana. Nas demais (4 horas-aula), ele existe implícito em tudo que propomos à classe. O aluno tem consciência de que tudo deve ser pensado e refletido, como se trabalhasse no texto. Há ainda um "fio" afetivo com a classe;

b) 5a. série "B" - O trabalho reflexivo sobre o texto é também de apenas duas horas-aula por semana. Contudo, nas outras quatro horas-aula, o método de que o professor se utiliza não é o mesmo de que nos utilizamos. O aluno não está motivado para pensar, refletir e sentir mais intensamente a palavra. Somos meros professores-aplicadores.

Para nós, as classes são ricas em potencialidade, tanto de inteligência como de sensibilidade, mas se estas não forem provocadas, elas ficam latentes na criança e no adolescente.



Quarta - Isso não significa que não tenhamos tido algum resultado positivo; alguns alunos aproveitaram bem as aulas e questionaram muito, embora, como podemos observar, as melhores redações ficaram reduzidas a um pequeno grupo.

desenho - O nosso trabalho com eles pára no momento em que deveríamos começar com as figuras literárias, contudo os dados de que dispomos para efeitos comparativos são suficientes como indicadores de que o procedimento por nós adotado é satisfatório.

5a. série "C"

vendo para - A 5a. série "C", que não é, também, nossa classe, não está sendo orientada com o mesmo esquema de trabalho da 5a. série "A" e da 5a. série "B". O método aplicado foi o que mais se aproxima do tradicional. Há poucos questionamentos sobre o vocabulário e não há o levantamento do campo semântico. São feitas algumas perguntas (como é comum nos livros didáticos) direcionando a interpretação. Nosso trabalho com essa classe tem se desenvolvido mais rapidamente e é um procedimento que exige menos do aluno. Embora muitos considerem a aula cansativa, o poema sempre incentiva alguns. Os textos são os mesmos das outras séries e as etapas são as seguintes:

Primeira etapa - leitura e entonação

Segunda etapa - Levantamento do vocabulário

Terceira etapa - Interpretação por meio do desenho



Quarta etapa - Perguntas sobre o texto

Quinta etapa - Interpretação.

Primeiro texto

O primeiro poema foi "São Francisco" e os desenhos têm sido mais pobres do que os das outras séries. Nota-se um interesse menor pelo texto, embora alguns alunos tenham vontade de fazer o melhor possível. Estas duas interpretações estão entre as melhores:

"São Francisco estava andando pelo caminho de pé descalço, tão pobrezinho. Ele dormia junto ao moinho, bebendo a água do ribeirinho, não estava levando nada no seu surrão, conversava com a natureza, dizendo ao vento: "Bom dia, amigo". Dizendo ao fogo: "Saúde, irmão".

Estava levando no seu coração Jesuscristinho, estava fazendo festa no menininho e contando histórias pros passarinhos." (Alessandra)

"O São Francisco está andando pelo caminho. Aí ele se apresentava com a pobreza.

Ele falava com o vento e o fogo e os animais. Bom dia, amigos!

Ele não levava nada em seu surrão. Gostava de levar Jesuscristinho no coração.

Lá vai São Francisco." (João Agnaldo)



Segundo texto

O segundo texto "A Porta" seguiu o mesmo esquema. Os desenhos não têm novidade nenhuma, são bem repetitivos. A dificuldade de vocabulário é a mesma das outras classes. Quanto à interpretação, não querem responder às perguntas, porque as acham difíceis. Te mos:

"A porta é muito bonita, mas só tem uma vo cação que é abrir e fechar.

Ela gosta de quem gosta dela.

Ela é muito carinhosa para quem é carinho- so.

Ela gosta de fechar devagarinho, não ter nenhum machucadinho.

Ela gosta de brincar para quem lhe quer amar.

Como você vê, ela é muito boazinha! (Cláu dio Roberto)

"A porta é feita de madeira. Ela abre e fe cha com cuidado para todos, menos para quem não importa com sua vida. Ela é enorme e enfeitada no céu. Os anjos vivem brincando de roda dentro dela, eles são loiros muito branquinhos, mas quando há dois ou três morenos, vivem um do lado do outro. No céu, quando cor re uma estrela, é porque ela está feliz por ter saído de dentro do céu e passado pelo meio de uma porta enca ntada." (Daniela)

Nota-se em quase todas as redações a repe tição de idéias ou uma fuga do texto.



Terceiro texto

O terceiro texto foi "O Leão". Depois da leitura foi feito o levantamento do vocabulário. Contudo, eles não o registraram no caderno, embora soubessem que era uma das etapas da interpretação. Quanto ao desenho, tivemos: trovões, leões (com coroa e sem coroa) nuvens e muitos textos sem qualquer traço. Sentiram menos dificuldades em responder às perguntas e muitas respostas estão realmente boas, tais como:

"1 - Porque o leão é rei?

Porque ele é o mais forte e corajoso dos animais.

2 - Como é o leão?

Forte, corajoso, tem juba, garras.

3 - Quem foge do leão? Por quê?

Todos, porque ele é feroz.

4 - Quem fez o leão?

Deus fez o corpo e o diabo fez o espírito."

É interessante observar que, no momento da interpretação, eles não observam outros detalhes e se restringem às respostas das perguntas. Ou há uma simples repetição das palavras do texto:

"O leão é grande, feroz e o mais forte dos animais.

Deus fez o corpo e o diabo fez o espírito.

Todos fogem do feroz leão.



Ele ruge como um trovão e é o rei da criação." (Alessandra)

"Leão! Leão! Leão! És o rei da criação!

Ruge como o trovão.

Tua goela é uma fornalha

Teu salto uma labareda.

Cortando a presa na queda.

Saindo a correr da fuma.

O salto do tigre é rápido como o raio, mas não há tigre no mundo que escape.

O feroz rinoceronte, pois bem, se ele vê o leão foge como um furacão.

Por isso que ele é o rei da criação." (Patrícia)

As respostas às perguntas da aluna Patrícia são bem melhores do que a sua interpretação, como podemos ver:

"1 - Porque o leão é rei?

Porque ele é o mais forte de todos os animais e o mais respeitado.

2 - Como é o leão?

Forte, corajoso, tem juba, garras.

3 - Quem fez o leão?

Deus.

4 - Quem foge do leão? Por quê?

Os animais, as pessoas, enfim todo mundo, porque ele é carnívoro."

Parece-nos que, se as interpretações forem



direcionadas, através de perguntas, os alunos se restringirão a respondê-las e detalhes importantes passarão despercebidos, além de tirar a iniciativa de descoberta pelo próprio aluno. É importante incentivá-lo a perceber os aspectos essenciais do poema. Levantar o campo semântico, discuti-lo, observar as figuras, levam a maiores descobertas, segundo a nossa experiência.

Quarto texto

O texto seguinte foi "Dorme, ruazinha... É tudo escuro!". Quanto ao vocabulário, poucas foram as palavras levantadas. Enquanto nas outras classes (A e B) as dúvidas aumentaram, nesta classe, elas estacionaram. No que se refere ao desenho temos: ruas de todas as cores, pessoas dormindo, lampiões, estrelas. Alguns poemas não apresentaram a interpretação pelo desenho. Em seguida deveríamos fazer perguntas, mas não o fizemos, porque queríamos ver se conseguiriam observar os aspectos mais importantes. Poucos conseguiram e a grande maioria nada fez, apenas repetiu as palavras do poema:

"Eu entendi que em uma rua estava tudo escuro e calmo, que quando uma pessoa passa, só se ouvem os passos dessa pessoa. Que dorme um sono puro e sossegado e que tem lampiões e jardins tranquilos. Não tem ladrões e nem guardas para fazer bagunça na rua; é uma noite alta como um muro e as estrelas cantam i-



guais a uns grilos. O vento está soprando na calçada calmamente e se enovelou. Na rua somente os passos de uma pessoa, que são leves como uma assombração." (Joaquim)

"Já está tudo escuro e a rua está dormindo.

Os meus passos você não pode ouvi-los.

Dorme, ruazinha, tranqüila teu sono.

Não há ladrões eu te asseguro.

As estrelinhas cantam como grilos e o vento está dormindo na calçada." (Alessandra)

Se estamos enfatizando Alessandra é porque temos uma observação a fazer quanto às suas interpretações: no texto "O Leão", suas respostas são aceitáveis como melhores que a da maioria de sua classe, principalmente, quando fala que "Deus e o Diabo fizeram o leão". No momento, contudo, em que passa a interpretar esse mesmo texto, sua interpretação deixa muito a desejar, tendo em vista não penetrá-lo. O mesmo ocorre, quando Alessandra tem diante de si o poema "Ruazinha".

O importante, essencial mesmo, desta colocação é que percebemos a potencialidade da aluna, potencialidade esta que não está sendo explorada, mas que transparece em alguns momentos. É possível que esta capacidade se desenvolvesse e se aprimorasse, caso Alessandra tivesse contato maior com o modelo de abordagem utilizado nas 5as. séries "A" e "B".



Quinto texto

O quinto texto foi "A Estrela Polar". Como este poema ressalta elementos culturais, apareceram mais dúvidas, embora provocadas. Os desenhos apresentaram estrelas (com brilho e sem brilho, alegres, tristes) e o mar. Alguns continuaram não desenhando, apesar da nossa insistência. Fizemos perguntas novamente e o problema foi o mesmo, pois não observaram os detalhes que poderiam ser observados em consequência das perguntas. Estas são algumas das interpretações:

"A estrela chama-se estrela polar. Ela estava chorando em cima do mar que nem uma criancinha. Ela não é Vênus, mas sim uma estrela polar.

A estrelinha mariana significa Santa Maria.

A estrela polar é uma estrela e tanto." (André)

Pedimos à aluna Alessandra que, ao interpretar, observasse as suas respostas às perguntas formuladas. Ela melhorou, mas parece-nos que não se encontra aí toda sua potencialidade:

"A estrela polar estava chorando em cima do mar.

Ela não brilha, se humilha, estava enjeitada pelo frio do Polo Norte.

Parecia uma estrela franciscana, igual a São Francisco, Terezinha, Mariana, humilde com toda tristeza humana." (Alessandra)



O último trabalho que demos a esta classe foi com o poema "Pardalzinho", quando não houve participação nossa. O esquema de trabalho foi o mesmo dos outros textos e estes são alguns dos resultados no que se refere a todas as etapas. Apenas foram consideradas difíceis a palavra "Sacha" e a expressão "em vão"; os desenhos apresentavam pássaros (voando ou em gaiolas), nuvens, árvores, flores e túmulos. Quanto à interpretação verbal, a expressão "a casa era uma prisão" foi bastante repetida e não se percebeu na colocação o que o poema parece ressaltar: a importância da liberdade. Eles apenas repetiram o que o poema dizia:

"Deste texto tudo que eu entendi foi que o passarinho, quando nasceu, quebraram-lhe as asas.

Sacha, um menino, deu-lhe uma casa, mas era uma prisão. Deu água, comida e também carinho.

Tudo foram cuidados em vão. Quando o pardal morreu, o corpo foi enterrado no jardim, mas sua alma foi para o céu." (Ana Cláudia)

"O autor quis dizer que não se deve maltratar os animais assim.

Ele é um bichinho pequeno, não se pode defender sozinho.

Puseram ele em uma gaiola, deram água, comida e carinhos, mas tudo isso foram cuidados inúteis, porque a casa para ele era uma prisão.

E então o pardal morreu.



Sacha que era o menino, enterrou o corpo do passarinho no jardim e a alma voou para o céu dos passarinhos." (Alessandra)

"Eu vi um pardalzinho com a asa machucada, quando cheguei em casa, prendi-o em uma gaiola e não cuidei dele.

Ele foi ficando fraco, fraco e magro e um dia ele morreu.

Eu enterrei-o no jardim da cidade e sua alma voou, voou e voou até encontrar o céu lá no infinito.

E depois minha mãe me disse:

— Nunca, minha filha, se deve maltratar um passarinho." (Lucilei)

Nosso trabalho na 5a. série "C" termina aqui.

O texto, de um modo geral, é explorado de forma tradicional no primeiro grau. Não temos visto (por exemplo) interpretação pelo desenho.

A verdade é que se não estivermos prontos a alertar o aluno sobre suas possibilidades na exploração do poema, ele estaciona, isto é, fica a nível da simples paráfrase na repetição do próprio texto. Não terá condições de perceber que todas as palavras são passíveis de questionamentos e dúvidas, assim como é passível de questionamentos e dúvidas o texto em que as mesmas se acham inseridas.



V - O Instrumento de Trabalho: Uma Proposta Alternati- va

Nossa proposta de trabalho, como já foi ex-
plicitado, procura levar a criança e o adolescente a
um aprofundamento na percepção do texto poético. Que-
remos que apreendam idéias e que não sejam meros es-
pectadores de seu próprio ato de aprendizagem.

Não há preocupação em analisar a estrutura
do poema, embora ela necessariamente deva ser levada
em conta. O interesse maior está centrado na riqueza
da plurisignificação do texto poético, como elementos
que levem os alunos à aquisição de autênticos valores
e a passar sob um crivo crítico e indagador os valo-
res já assimilados. Isto não significa que não tenha-
mos consciência da importância da estrutura poética
no trabalho com o poema. O que pretendemos é que ela
seja mais explorada a partir do segundo grau.

Para que se atinja esse propósito, é neces-
sário que se comece cedo e que se veja em cada classe
uma classe e em cada aluno um aluno e não uma série
ou determinada faixa etária apenas. Por isso, nada é
rígido dentro de nossa sugestão. Colocamos como ele-
mentos importantes a flexibilidade e a atualidade no
trato dos textos.

Este é um esquema que pode ser utilizado
em qualquer série ou classe e há um aspecto que consi-
deramos essencial: a sensibilidade do professor ao



texto poético. Só ele, com seu entusiasmo, pode começar a abrir caminhos para o "mistério" do poema e para o seu aproveitamento na formação da criança e do adolescente.

O professor não pode ser um mero professor-aplicador como mostrou a nossa experiência com a 5a. série "B". É muito importante a sua presença constante para desenvolver conteúdos relacionados à Língua Portuguesa. O aluno sabe que em qualquer situação se exigirá dele atitudes de reflexão diante da palavra e diante dos contextos em que ela se encontra inserida, seja na gramática, na leitura, nas redações e nas decisões dentro de sala de aula. E sabe, também, que qualquer texto deve ser lido tantas vezes quantas se fizer necessário para a sua apreensão. Isto levará a constantes indagações a respeito da palavra, não só em Língua Portuguesa, mas em qualquer outra disciplina.

Há um outro aspecto que deve ser observado em todas as etapas: o desenvolvimento da "criatividade" na leitura, no vocabulário, no relacionar as palavras do campo semântico, no desenho sobre as palavras, na interpretação verbal, na explicação do desenho, nas redações e no "tecimento" do poema. O aluno toma contato com as palavras usadas diferentemente do que ocorre no seu cotidiano. E nisso ajudam as figuras literárias e a empatia surgida entre leitor e eu-lírico.

Esta criatividade, além de ser explorada



no comportamento do aluno, deve se constituir numa constante do trabalho do professor. Ele deve ser criativo em qualquer situação, porque está aí, a nosso ver, o ponto de partida para um trabalho produtivo com o poema.

Esquematizando, apenas para fins didáticos, esta é nossa sugestão de aplicação deste instrumento de trabalho:

a - Seleção de autores e textos

Ela deve partir da pessoa do professor. Quanto ao autor, achamos que se pode sugerir o seguinte:

- evitar aqueles que apresentem ideologias prontas, bem como os que contenham valores essencialmente negativos;
- procurar aqueles cujos poemas apresentem múltiplos caminhos, agucem a curiosidade, provoquem indagação e que na sua atemporalidade permaneçam sempre atuais;

Quanto ao texto, podem ser observados os seguintes aspectos:

- temas passíveis de crítica e que possam levantar problemas;
- temas adequados ao universo da classe à qual pertencem a criança e o adolescente;
- vocabulário adequado à faixa etária que se pretende atingir;



- textos que tenham figuras literárias mais perceptíveis;
- textos que explorem as sensações (tato, olfato, visão, audição, paladar). cremos de suma importância o aspecto "sensações", pois nos parece uma forma mais concreta do aluno perceber que a palavra é um "organismo vivo" e latente dentro de qualquer texto;
- textos que tenham consenso da crítica. Aqui, como o assunto é extremamente discutível e delicado, caberá à sensibilidade e claro, à cultura literária do professor selecionar entre aqueles o que julga melhor.

b - Leitura e entonação

- conscientizar o aluno da importância de uma leitura bem feita, chamando a atenção para a entonação;
- mesmo que o poema seja arrítmico, observar com os alunos a melodia transmitida pelo ritmo e o significado que poderá estar inerente a ele;
- mostrar a importância da necessidade de múltiplas leituras para uma melhor compreensão do tema e, portanto, do poema;
- ler o texto, logo no início dos trabalhos, e ler novamente, depois da análise concluída, fazendo observar que essa é uma outra leitura.



c - Levantamento do vocabulário

- pedir aos alunos que grifem, no texto, as palavras conhecidas e que as procurem no dicionário;
- pedir que grifem as palavras conhecidas, mas das quais não sabem dar sinônimos ou fazer qualquer relação;
- discutir com os alunos todas as palavras levantadas e observar com eles os diferentes conteúdos culturais que carregam;
- voltar ao texto e observar se o aluno escolheu o sinônimo adequado àquele contexto, fazendo-o participar das decisões tomadas.

d - Levantamento do campo semântico

- pedir aos alunos que leiam novamente o texto e que escolham as palavras mais "fortes" dentro dele, que possam ser mais sentidas dentro do poema;
- cada aluno deve fazer a sua escolha e todas as palavras devem ser colocadas na lousa, a fim de que haja uma discussão sobre as mesmas com a classe;
- com a orientação do professor, o aluno deve ir percebendo aquelas mais carregadas semanticamente e escolher algumas. Nós sugerimos no máximo quatro, mas a decisão final é sempre da classe;
- escolhidos os núcleos semânticos, as palavras levantadas devem ser colocadas em volta desse núcleo



como num círculo, primeiramente, na lousa e depois nos cadernos;

- todas as palavras colocadas em volta do núcleo de vem ser questionadas com a classe;
- observar se as palavras, nos diferentes núcleos, não estão se repetindo e se isto acontecer, assinalá-las e discutir a possibilidade de absorção das mesmas em um núcleo já conhecido;
- relacionar os núcleos como caminhos para a descoberta do tema e conseqüente interpretação do texto.

O levantamento do campo semântico é um dos momentos de exploração da polissemia na palavra, aliás, o momento mais significativo. Deve ser um trabalho ativo e motivado com a classe, a fim de que provoque reações, contradições, criatividade, dúvidas, interesse e principalmente procura de relações entre as palavras, das palavras com o texto, das palavras com a vivência do aluno. Esta procura deve exaurir todas as possibilidades do campo semântico. Achemos que esta etapa deve ser coordenada pelo professor, mesmo depois de algum trabalho com os textos, para que o aluno não se mantenha passivo pela situação de provocação em que se encontra inserido.

e - Interpretação pelo desenho

- pedir ao aluno para desenhar o que o texto lhe sugere; que esse desenho seja sobreposto às palavras,



utilizando-se das cores;

- orientar para uma utilização bem simples de traços, sem preocupação com um desenho "bonito". O aluno deve sentir que o desenho e as cores são a sua "forma" de ver o texto e o mundo.

Esta é uma tentativa de interpretação visual do poema. É um esforço a mais na compreensão de le. Os traços e as cores começam a se tornar signifi cativos para o aluno.

f - Interpretação do texto por meio da pa-
lavra

- Observar as relações feitas no levantamento do campo semântico e a sua abrangência no poema;
- observar as categorias gramaticais mais empregadas. Elas devem ser levantadas gradativamente. Na 5a.sé rie, deve-se pedir em primeiro lugar o verbo, depois o substantivo e o adjetivo;
- observar os modos e os tempos verbais. Deve-se começar com o indicativo;
- como consequência da etapa anterior, observar a dinamicidade e a estaticidade do poema diante das formas nominais ou diante das formas verbais;
- explorar as palavras que captam as sensações. O aluno deve perceber que o poema lhe transmite as cores, as paisagens, os sons, os odores, o paladar e a temperatura;



— introduzir as figuras literárias: metáfora, proso
popéia, antítese, eufemismo, catacrese, hipérbole.

Estas seriam as primeiras (na 5a.série, sô estas são levadas ao aluno), porque a sua possibilidade de apreensão é mais imediata. Levar a classe a conceituar a figura, mas jamais pedi-la como forma decorativa. O importante, na metáfora, por exemplo, é mostrar ao aluno que ela é composta de dois termos que se defrontam (um real e um imaginário) e que têm um ponto comum entre si — o chamado ponto de conexão. É importante fazer disto um jogo, a fim de motivar a classe ao tentar descobrir este ponto comum. É possível comparar com os conjuntos em matemática.

Primeiramente, o professor deve dar exercícios orais, utilizando-se da realidade à sua volta (procurar os termos da comparação dentro da sala de aula ou nos elementos mais próximos). Esses exercícios devem ter como finalidade achar os pontos de intersecção (é importante provocar a procura); em seguida devem ser dados exercícios escritos para que o aluno ache o ponto comum aos dois conjuntos. Numa outra etapa, a classe deve construir suas próprias metáforas (se possível em equipe — a discussão entre eles é muito produtiva — e mais tarde individualmente). Se a classe já estiver em condições, deve-se voltar aos textos já estudados, à procura das metáforas a eles imanentes.

A introdução da primeira figura deve-se dar após o estudo de quatro ou cinco textos e a cada



novo texto (se o trabalho produziu bons resultados) uma nova figura deve ser introduzida e encontrada, de pois de exercícios também nos textos anteriores. É bom que depois de cada uma se peça uma redação onde as já estudadas apareçam. É também necessário e importante sempre voltar a elas.

g - Explicação sobre o emprego dos traços e das cores do desenho

- pedir o "porquê" da utilização daqueles traços e cores do desenho (os traços e as cores só importam na visão do próprio aluno; é dele a utilização);
- o aluno deve sobrepor o desenho às palavras desde o primeiro texto, mas a explicação só deve ser so licitada após quatro ou cinco poemas. Assim lhe é dado um tempo para captar a importância do aprofundamento na interpretação.

h - Redação

- sugerir que as redações sejam feitas a partir dos temas levantados pelos poetas (isto só deve se dar, quando o professor sentir que a classe já está preparada, ou seja, após o trabalho com aproximadamente seis ou sete poemas);
- sugerir a inclusão das figuras que possam construir e de palavras que transmitam as percepções das sensações;



- pedir, quaisquer que sejam os temas enfocados pelo poeta, que os relacionem com o homem e com o seu próprio universo;
- pedir que dêem a opinião sobre o trabalho e apresentem sugestões.

i - Tecimento do poema

- ler alguns poemas, inclusive os já estudados, antes de sugerir que tentem construir algum;
- não comentar sobre a estrutura do poema, inclusive sobre a rima. Mas se o aluno levantar o problema, algumas observações pertinentes à pergunta deverão ser feitas;
- mostrar como, nos primeiros passos, o importante é a percepção do ritmo e a idéia contida no poema;
- valorizar, se possível, toda tentativa de construção de poemas, mas não deixar de fazer as críticas necessárias;
- provocar a criatividade do aluno.

Este é um trabalho a "longo prazo", onde todas as situações de criatividade devem ser exploradas; onde o aluno é elemento principal, para quem todas as atenções devem convergir. A participação do professor deve ser uma constante como coordenador do processo, porque o verdadeiro agente é o aluno.

A nossa intenção é adequar esta proposta a



todo primeiro grau. Exemplificamos com a quinta série, porque é uma classe com quem temos mais contato. Diante disto, muitas perguntas poderiam surgir: Como levar tudo isso à primeira, segunda, terceira e quarta séries? Essas faixas etárias têm condições de apreender todos esses dados? Têm condições de desenvolver todas essas etapas? Se têm, de que forma isso pode ocorrer? As figuras literárias e as percepções de sensações não são muito difíceis para a criança ainda muito nova? Não é muito cedo para levantar tais problemas? Este trabalho não vai cansar a criança precocemente e indispor-la para o texto literário?

Em primeiro lugar, temos que confiar na sensibilidade didática do professor e no seu gosto pelo poema. Qualquer dessas perguntas poderia ser respondida com uma única palavra "adequação". Desde que todas as etapas estejam adequadas às faixas etárias, a aprendizagem é possível. Somos da opinião de que muitos assuntos podem ser tratados em qualquer tempo, desde que se predisponha a classe a isso.

Tomemos como exemplo as figuras. Não há necessidade de nomeá-las. Uma criança sempre pode apreendê-las. A prosopopéia está nos seus brinquedos, quando é a sua boneca que fala ou o seu cabo de vassoura. A catacrese está na "barriga" da sua perna. No "dente" de alho ou na "perna" de sua carteira. A antítese no dia e na noite; na sua tristeza e na sua alegria. A hipérbole está em "já falei mil vezes" ou "vi um rato do tamanho de um elefante". No eufemismo "papai do



céu a levou" ou "não estou colando, estou apenas me certificando". Na metáfora "seus olhos são duas jabuticabas" ou "você é uma tartaruga".

Se houver um trabalho oral de questionamentos e diálogos, essa nossa proposta pode começar a partir dos primeiros anos escolares e aos poucos ir tomando corpo até a oitava série. E a dosagem pertence ao educador.



VI - Conclusão

É importante levar o presente ao encontro do que vem. Não se caminha para nada, esperando. O poema não se faz esperar, assim como a criança e o adolescente não se fazem esperar. E não se pode chegar depois do tempo...

Este trabalho procura ir de encontro ao nosso aluno. Se chegarmos "depois do tempo", a possibilidade de aproveitarmos toda a dimensão do poema se esvai e com ela uma fonte inesgotável de dados importantes para o crescimento do indivíduo e para o desenvolvimento de sua sensibilidade.

Se com os alunos de dez e doze anos, como nos tem acontecido, há com o poema uma captação de aspectos inerentes à existência, como o da "outridade", ou de si próprio; se há uma captação da plenitude da existência, por exemplo, na pobreza material; se há também esta mesma captação na dualidade antitética da vida, bem como na colocação ternária do nosso viver, todas elas transcendentais, como não estarão, quando adultos, se explorados devidamente?

Podemos dizer que um dos maiores problemas que o aluno enfrenta na escola é o problema da leitura e da interpretação daquilo que lê. Consequentemente enfrenta um problema bem mais sério — o do fracasso escolar. Este aluno automatiza o seu conhecimento da língua materna e não consegue ir fundo nas pala



vras, tomar consciência de seu valor e de seu significado na apreensão do conteúdo que lhe está sendo transmitido. Não sabe jogar com as possíveis interpretações de um texto, não se apercebe do significado daquilo que lê, não manipula as palavras, como parte integrante no desenvolvimento de sua linguagem e de seu pensamento. Não consegue refletir com elas e sobre elas.

Romain Rolland coloca na escola o problema da compreensão da palavra:

(...) afinal de contas, não entender nada já é um hábito. Três quartas partes do que se diz e do que me fazem escrever na escola: a gramática, ciências, a moral, e mais um terço das palavras que leio, que meditam, que eu mesmo emprego — eu não sei o que elas querem dizer.

Já observei que nas minhas redações as que eu menos compreendo são as que levam mais chance de ser classificadas em primeiro lugar. (Le Voyage Intérieur)¹

Completando este quadro, onde o nosso aluno costuma ser um mero receptor de conhecimentos, podemos dizer que a maior parte das perguntas que lhe são feitas se inscrevem num contexto de comunicação artificial. Não há uma discussão para que se chegue a conclusões ou para que todos palmilhem juntos as etapas das significações possíveis das palavras nos diferentes contextos. É a artificialidade na comunicação,

¹ Apud, Babette Harper et alii, Cuidado, Escola, p.51.



a impossibilidade do aluno participar da gênese de to do trabalho escolar que gera, em grande parte, a indiferença à escola e a tudo que lhe exija um maior esforço intelectual.

Diante do que podemos chamar de "crise de significados", cujo reflexo maior se detecta na escola; diante da dificuldade de um trabalho consciente do significado das palavras e conseqüentemente de um trabalho de reflexão em que os sintomas mais evidentes são a indiferença e a passividade dos alunos; diante do fato de que o homem é inseparável das palavras, voltamo-nos para o esquema por nós apresentado, onde talvez haja um caminho para que o nosso aluno não a-firme o que diz Romain Rolland "não entender nada já é um hábito".

Pudemos observar que todas as nossas etapas se referem ao significado das palavras. A culminância de todo nosso procedimento está na elaboração do poema, quando há uma inversão das etapas anteriores na captação dos significados do próprio universo, para o mais profundo e abrangente dos significados — o universo poemático.

Esta proposta tenta alargar os horizontes cognitivos de nosso aluno. Tenta sair de uma compreensão abstrata e vazia do universo, para uma compreensão mais plena e concreta desse mesmo universo.

Procura-se, comumente, ver, no poema, apenas a beleza do ritmo, a beleza da rima, o "assunto" do



texto. Mas não se leva, através dele, a criança e o adolescente a prescrutar ou presenciar o mundo à sua volta. O tipo costumeiro de relacionamento com o texto poético, assim mesmo, quando existe nas escolas, é um relacionamento falho e que fica muito a desejar.

A literatura deve ser aproveitada como um espaço para o indivíduo refletir sobre a sua condição pessoal. Conduzir ou transformar num eufemismo a sua visão do mundo, é não lhe permitir viver o seu tempo e o seu espaço, enfim ser ele mesmo.

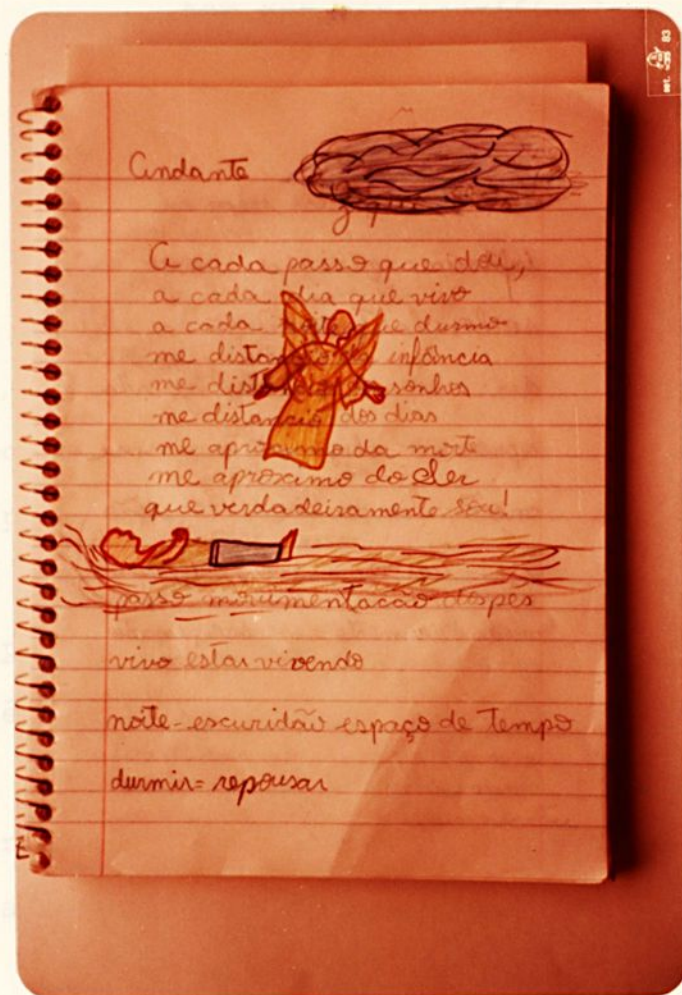
Pretendemos que deste trabalho surjam muitos Marcelos na vida, que nos peçam condições para seu crescimento interior, que nos digam, no momento da escolha de um texto, que querem o universo não visto até o momento, porque textos "mais profundos" os levarão mais rapidamente à maturidade. Que se revelem aptos a se utilizarem da intuição na percepção do elemento poético, com isso se mostrando capazes de selecionar um poema para estudo, como é o caso de "Andante" de Zêqui Elias, escolhido por um aluno com a aquiescência de toda classe:

Andante

A cada passo que dou,
a cada dia que vivo,
a cada noite que durmo,
me distancio da infância,
me distancio dos sonhos,
me distancio dos dias,
me aproximo da morte,



me aproximo do Ser,
que verdadeiramente sou.²



Pretendemos também que surjam outros Marce-
los, ou Marcos, ou José Cláudios, que não conseguem
fazer-se compreender, ou redigir, mas que, no momento da
apreensão do poético, nos dão lições de vida:

O cavalo

O cavalo trabalha
no arado
trabalha e não ganha nada

² Zêqui Elias, O Semeador, p. 62.

ganha o homem
O cavalo ganha a tristeza
se quebra uma perna
tem que ser sacrificado
o cavalo ganha chicotada
e não pode fazer nada.
Tem que agüentar a tristeza
e não pode fazer nada.

Marcelo Tápparo

Nossa proposta mostra que não se chega a essa "inquietação" sem muito trabalho. Que a sensibilização para a obra literária com tudo que lhe é imamente, é um processo a longo prazo e que poderá começar nas primeiras séries, avolumando-se e aprofundando-se até as séries finais.

Jesualdo Sosa, ao questionar o problema da literatura "infantil", da obra literária acessível a determinadas faixas etárias nos diz:

O que existiria, então, seriam certos valores, elementos ou caracteres, dentro da expressão literária geral, escrita ou não para crianças, que respondem às exigências de sua psiquê durante o processo de conhecimento e de apreensão, que se ajustam ao ritmo de sua evolução mental e, em especial, ao de determinadas forças intelectivas.³

Temos observado que muitos textos podem ser dados em todas as séries e que o seu aproveitamen

³ Jesualdo Sosa, A literatura infantil, p. 16.



to depende da forma como são explorados nas diferen
tes faixas etárias. Portanto, a necessidade de cresci
mento que percebemos nos nossos alunos e do interesse
cada vez maior pela procura de textos que possam, apa
rentemente, estar além de suas possibilidades, não
deixa de ser uma conseqüência de um trabalho preocupa
do com todos os aspectos que os envolvem. E, dentre e
les, a adequação de qualquer proposta à evolução men
tal e às condições intelectuais de nosso aluno é o
que nos mantém mais atentos.

Há outro aspecto importante que não trata
mos diretamente, mas se evidencia na leitura de mundo
que todo poema propicia — é o da ideologia. É um te
ma que surge de nossas tentativas de postura crítica
diante da realidade. Uma "ideologia" poderia produzir
um desvio no interesse pelo poema como poema. É mora
lismo piegas, por exemplo, transmitir a idéia de que
o Bem é sempre premiado e de que o Mal é sempre casti
gado. A imposição de uma moral estabelecida por nor
mas, freqüentemente convencionais, destruiria qual
quer tentativa de abertura da leitura do texto.

Paulo Freire completa esta visão:

Se o educador é aquele que sabe, se os a
lunos são os que não sabem nada, cabe ao primeiro
dar, entregar, transmitir, transferir seu saber
aos segundos. E este saber não é mais aquele da
"experiência vivida", mas sim o da experiência
narrada ou transmitida.

Não é de surpreender, então, que nesta vi
são "bancária" da educação, os homens sejam consi

derados como seres destinados a se adaptar, a se ajustar. Quanto mais os alunos se empenham em arquivar os "depósitos" que lhe são entregues, tanto menos eles desenvolvem em si a consciência crítica que lhes permitiria inserir-se no mundo como agentes de sua transformação, como sujeitos. Quanto mais se lhes impõe a passividade, tanto mais, de maneira primária, ao invés de transformar o mundo, eles tendem a se adaptar à realidade fragmentada contida nos "depósitos" recebidos.⁴

Nossa proposta não deseja que o indivíduo tenha uma visão bancária da educação. Ela procura, por meio do poema, deixar em aberto qualquer colocação que se faça a respeito de qualquer instituição social, seja a religiosa, seja a política, seja a moral. Os fatos existem, a criança e o adolescente devem aprender a tomar decisões diante deles. Por isso, entre outros elementos, o poema. Não porque seja a força do poeta a se impor, mas porque tem sempre um sabor de pluralidade, de significados, de ambigüidades, de libertação e principalmente de "escolha".

Para Octavio Paz:

O poeta consagra sempre uma experiência histórica, que pode ser pessoal, ou social ou ambas as coisas ao mesmo tempo. Mas, ao nos falar de todos esses sucessos, sentimentos, experiências e pessoas, o poeta nos fala de outra coisa: do que está fazendo, do que está sendo diante de nós

⁴ Apud, Babette Harper et alii, Cuidado, Escola, p.99.



e em nós. Mais ainda: leva-nos a repetir, a recriar seu poema, a nomear aquilo que ele nomeia; e ao fazê-lo, revela-nos o que somos..... mas que, ao recriar suas palavras, nós também revivemos sua aventura e nos exercitamos nessa liberdade na qual se manifesta nossa condição.⁵

São estes aspectos que queremos sejam sentidos em nosso trabalho. Não há regras para a percepção da realidade circundante, não há perguntas direcionadas, no que se refere às questões sociais ou à própria colocação do "eu" no mundo. Este sentimento do mundo deve ser captado pelo próprio aluno, pois a nossa visão adulta não pode se impor à dele. Ele deve recriar sua aventura de viver com a aventura do poeta; exercitar sua liberdade na liberdade do poeta e chegar à consciência de sua condição humana.

Dewey está presente nesta proposta, porque, se nos preocupamos com o despertar da sensibilidade, com a consciência do momento histórico, preocupamo-nos também com a reflexão, com o ato de pensar. Vemos, assim, que este trabalho vai de encontro a um dos aspectos mais importantes da educação: desenvolver a reflexão, a fim de que o indivíduo chegue à sua emancipação pessoal e não seja "parasita viva da experiência alheia".

Todos os elementos do ato de pensar estão ligados a um trabalho experiencial, que vai do concre

⁵ Octavio Paz, O Arco e a Lira, p. 233.

to ao abstrato e que atinge a linguagem como signo do próprio homem na sua análise (decifrar o poema) e na sua síntese (construir o poema).

Queremos seja este um trabalho reconhecida-
mente sério, onde possamos dizer que o nosso aluno
até mesmo compõe poemas. Queremos que todas as etapas
sejam sentidas como espaços de pesquisa, de inquieta-
ção, de desconfiança, de incerteza, de dificuldade, de
idas e voltas constantes.

O nosso aluno comporá poemas, mostrará a
sua apreensão do universo, as suas condições de refle-
xão com a linguagem referencial ou conotativa, depois
de um longo trabalho de aprendizagem. Ele só chegará
às metáforas, às prosopopéias, às antíteses, às cata-
creses, às hipérboles, aos eufemismos, se trilhar to-
do um caminho para isto. E este caminho será cada vez
menos longo e trabalhoso, na medida em que estivermos
conscientes de que a criança e o adolescente necessi-
tam de uma relação autêntica e dinâmica com seus o-
rientadores, a fim de que lhes sejam desenvolvidas a
sua criatividade e a sua autonomia. E está nesta cria-
tividade e autonomia tudo aquilo que propomos em nos-
so trabalho: desenvolver a sensibilidade diante da
obra de arte, levar à reflexão e criar condições para
uma leitura do mundo, a fim de que o nosso aluno com-
preenda, reflita, participe e sinta condições de agir
no mundo em que vive.

Esta investigação não tem a intenção de
ser um trabalho fechado, muito menos acabado. Está



aberta a sugestões, observações, críticas, reformulações, novas propostas. Se queremos crescer como educadores, se queremos o crescimento de nosso aluno na sua individualidade, se queremos um despertar do sensível no indivíduo, para que "o humano" não fique em plano inferior, a nossa postura deve ser a da consciência de nossas limitações.

Nossa expectativa é de que este trabalho acenda uma fagulha de alguma coisa nova, criando condições a nós e ao nosso aluno de fazermos perguntas enormes, mesmo que as respostas sejam bem pequenas, provocando uma sempre eterna procura.

Finalizando, diremos que talvez esteja no silêncio dos velhos corredores, nas lágrimas, no orgulho, nas explosões de cólera, no ranger de dentes, no ódio, nas alegrias, na passagem da vida, isso que chamamos sentimento do mundo. Talvez a criança e o jovem percebam que há muitas luas, que podem ser vistas no céu e que o texto poético se lhes apresenta o tudo e o nada que a própria vida é.



ANEXO

Figuram aqui outros trabalhos realizados por nossos alunos. Não constaram do corpo da nossa Dissertação, mas podem servir de reforço, em termos exemplificativos, aos que foram apresentados ao longo da nossa exposição.

Não sei porque há tantas guerras
Por pequenos pedaços de terra
Não sei porque há tantas guerras
No nosso planeta terra.
A terra é só uma esfera
Não é um tanque de guerra
A terra é só uma esfera
Linda, pura e bela.

(João Augusto - 11 anos)

Os bôias-frias
trabalham
para ganhar o pão
de cada dia.
Voltam nas
carrocerias
sem segurança.
Tantos bôias-frias
morreram
sem esperança.
Crianças pequenas
trabalham
para ganhar
o pão
de
cada dia.
Os bôias-frias.

(Marcelo Tápparo - 14 anos)



É hora de amor - nenhum rancor
É hora de vida - nenhuma partida
É hora de ser e não de morrer
É hora de amar e não de chorar.

(Marcelo - 10 anos)

Nos olhos de uma criança

A ilusão c^resce
APARECE
e vira motivo de sua prece
para que um dia mais velho
em forma de messe
se lembre dos sonhos
de amor ou de horror
que um dia pode sonhar.

(Marcelo - 10 anos)

Ser criança
Ser criança é difícil
Sofrer nas noites frias
Sem agasalho para se aquecer
Apenas jornais
Que cubram a metade do meu corpo
Dias e noites na rua
Apenas eu e a solidão
Sozinho sempre viverei
Até a morte me buscar.

(Rogério - 10 anos)

Procuro uma resposta
Não consigo encontrar
Porque tem passarinho
que não consegue voar
encontrei essa resposta
num menininho
que ao ver um passarinho
atirou uma pedra



e acertou bem na asinha
Agora procuro outra resposta:
Por que o menino destrói
o passarinho?

(Andréia - 11 anos)

A flor girassol,
girando, girando, como o sol,
A água do riacho,
descendo morro abaixo.
Aquela cor azul,
Aquela gentileza,
parecendo uma mulher
com lágrimas de tristeza,
um girassol
queimando como o sol,
na água
a minha imagem
brilho, rebrilho
girando, girando como o sol.

(Arlei - 11 anos)

O mar é azul
Seus olhos também
Mas não sei
Se o azul do mar
É o mesmo azul também.

(Cláudia - 11 anos)

A madeira
A madeira é feita
de semente que brota.
A cadeira é feita
da madeira, matéria
morta
que nasce da semente
que é madeira
matéria morta.

(Marcos Massuia - 11 anos)



Não sou um luxo
Não sou um lixo
Não tenho orgulho
E nem capricho
Quero uma casa
Bem longe disso
Onde possa dizer
Eu sou feliz
Com tudo isso.

(Maristela - 11 anos)

Os olhos de uma criança
são duas pombinhas
voando no céu azul

Passando pelos campos
os olhos de uma criança
passando pelas pousadas
passando pelos rios

Passando pelos dias
passando pelas praças

Os olhos de uma criança
são duas pedrinhas
ensolaradas de alegria.

(José Cláudio - 14 anos)

Não sou pedra
Não sou vidro
Não sou nada
neste mundo.
Por isso sou
um grande
poeta
decidido.

(Marcos Leal - 13 anos)



Dia e noite
Noite e dia
Não sei porque tem dia
Não sei porque tem noite
Não sei o que é dia
Não sei o que é noite
Só sei que tem
Dia e noite
Noite e dia.

(Emiliane - 10 anos)

O dia passa
Como um foguete
E cada dia
Que passa como
um foguete
Fico mais
Triste
Mais velho
Mais solitário
E fico próximo
Da morte
E é assim
Que eu
Vou me
Acabando.

(Antonio Carlos)



BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Mestre Jou, 1970. ✓
- ADORNO, Theodor W. Notas de Literatura. Trad. Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1973.
- _____. "Conferência sobre Lírica e Sociedade". Trad. Wolfgang Leo Maar, In: Os Pensadores XLVIII. São Paulo: Abril, 1975. pp. 201-214.
- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel. Teoria da Literatura. Coimbra: Almedina, 1969. ✓
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Obra Completa. Rio de Janeiro: Aguilar, 1967.
- ARROYO, Leonardo. Literatura Infantil Brasileira. Rio de Janeiro: Brasileiras, 1968.
- BARTHES, Roland. Elementos de Semiologia. Trad. Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1951. ✓
- CÂNDIDO, Antônio. Literatura e Sociedade. São Paulo: Nacional, 1965.
- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. Literatura Infantil. São Paulo: Lotus, s/d.
- COELHO, Nelly Novaes. A Literatura Infantil. São Paulo: Quíron/Global, 1982.
- COHEN, Jean. Estrutura da Linguagem Poética. Trad. Álvaro Lorencini e Anne Arnichand. São Paulo: Cultrix, 1978.
- CORONADO, Guillermo de la Cruz. "Poesia del Niño y del Hombre". Mímesis, São José do Rio Preto, (1975): pp. 51-60. Editora do Brasil, 1961.
- DEWEY, John. Como Pensamos. Trad. Godofredo Rangel. São Paulo: Nacional, 1933.



- DEWEY, John. Democracia e Educação. Trad. Godofredo Rangel. São Paulo: Nacional, 1956.
- . Experiência e Educação. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.
- ELIAS, Zêqui. O Semeador. São José do Rio Preto, SP: Copiadora Fac-Símile, 1981.
- HARPER, Babette et alii. Cuidado, Escola. Trad. Letícia Cotrim. São Paulo: Brasiliense, 3a. edição, s/d.
- HELDER, Herberto. Vocação Animal. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1971.
- KHÉDE, Sônia Salomão et alii. Literatura Infanto-Juvenil. Petrópolis: Vozes: 1983.
- KNELLER, George F. Arte e Ciência da Criatividade. Trad. José Reis. São Paulo: Ibrasa, 1973.
- LISBOA, Henriqueta. Poemas para a Infância. Rio de Janeiro: Edições Ouro, s/d.
- MOISÉS, Massaud. A Criação Literária. São Paulo: Melhoramentos, 1968.
- MEIRELES, Cecília. Obra Poética. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1972.
- . Ou Isto ou Aquilo. São Paulo: Melhoramentos, s/d.
- MERQUIOR, José Guilherme. Razão do Poema. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.
- MIRA Y LOPES, Emílio. Psicologia Evolutiva. Trad. Nair de J. Thomsen. Rio de Janeiro: Científica, 1946.
- MORAES, Vinicius de. A Arca de Noé. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.
- PAIXÃO, Fernando. O que é a Poesia. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- PAZ, Octavio, O Arco e a Lira. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.



- PAZ, Octavio. Signos em Rotação. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- QUINTANA, Mário. Nova Antologia Poética. Rio de Janeiro: Codecri, 1981.
- RÉGIO, José. Poemas de Deus e do Diabo. Porto: Brasília Editora, 1972.
- RICARDO, Cassiano. Algumas Reflexões sobre Poética de Vanguarda. Rio de Janeiro, José Olympio, 1964.
- . Antologia Poética. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1964.
- SMITH, Lillian H. The Unreluctant Years. Chicago: American Library Association, U.S.A., 1953.
- SOSA, Jesualdo. A Literatura Infantil. Trad. James Amado. São Paulo: Cultrix, 1982.
- ZILBERMANN, Regina et alii. A Produção Cultural para a Criança. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- . Leitura em Crise na Escola. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- . A Literatura Infantil na Escola. São Paulo: Global, 1982.



