

GÊNEROS DO DISCURSO: O POEMA TRABALHADO NA ESCOLA

DISCOURSES GENRES: THE POEM AT SCHOOL

Meirilayne Ribeiro de Oliveira
Mestranda em Letras e Linguística
Universidade Federal de Goiás
(meirilayne.oliveira@gmail.com)

RESUMO: A teoria dos gêneros do discurso já compõe as bases do ensino de língua portuguesa nos documentos normativos e instrutivos. O esforço da academia e dos órgãos responsáveis é para que essa concepção chegue a prática em sala de aula. Neste sentido, muitas obras tem sido publicadas no intuito de relacionar a teoria às propostas metodológicas abordando gêneros mais comuns às atividades sociais. Contudo, o poema, devido a sua variabilidade em forma e conteúdo continua a ser tratado mais como um tipo textual e sob a perspectiva de que um trabalho sistemático compromete o prazer estético que deve gerar no leitor. Este trabalho propõe a desconstrução dessa ideia, apontando que a estrutura proposta por Dolz e Shneuwly para aplicação da teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin ao ensino pode ser atualizada tendo como foco de trabalho o poema. Ao final são apresentadas propostas metodológicas que, longe de encerrar a discussão, apontam diferentes maneiras de se inserir o texto poético nas atividades de leitura e escrita, com vistas à formação de leitores competentes e, por conseguinte, do letramento literário.

Palavras-chave: Poema, Gênero do discurso, Letramento

ABSTRACT: The theory of discourse genres have already made up the foundation of the Portuguese language teaching in the normative and instructive documents. The academia effort and responsible policy for this conception aims at reaching the practice of the conception mentioned in the classroom. In this sense, many works have been published in order to relate the theory to methodological proposals, approaching the more common genres to the social activities. However, the poem, due to the variability in form and content, keeps on being treated as a textual type and under the perspective of a systematic work that affects the aesthetic pleasure which should cause in the reader. This paper proposes the deconstruction of this idea, pointing out that the structure proposed by Dolz and Shneuwly for application of Bahktin theory of Discourse Genres for teaching might be upgraded, having the the poem itself as focus. At the end, the methodological proposals are presented, taking into consideration that, far from the discussion ending, suggest different ways of inserting the poetic text in writing and reading activities, aiming at forming competent readers and, consequently, the literary literacy.

Keywords: poem, discourse genre, literacy

A poesia é um truque com palavras, mas a palavra da poesia é única magia do mundo que não é truque. (Wilton Cardoso)

Este artigo começa com a tentativa de contextualizar a problemática do trabalho com o poema em sala de aula, principalmente para quem está distante ou ainda não inserido no espaço escolar e, por isso, desconhece suas demandas, para, em seguida, apresentar uma proposta metodológica que insere o poema na

perspectiva da teoria dos gêneros textuais a partir dos princípios da estética da recepção, apesar de não citá-los, e da teoria de gêneros textuais de filiação bakhtiniana.

Formar leitores é o imperativo que recai sobre a escola. No caso brasileiro, a cada exame, nacional ou internacional, em que é avaliada a competência leitora dos alunos reaparecem os discursos que exigem atitudes emergenciais, mudanças imediatas, formação continuada de professores, ampliação das escolas integrais e muitas outras soluções que não são inovadoras e muito menos colocadas em prática para além do afã de se dar respostas à imprensa/opinião pública.

Por outro lado, as pesquisas desenvolvidas nas universidades e órgãos nacionais ligados à educação ampliam continuamente a compreensão sobre os processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita; centros de formação em vários municípios fazem a tão difícil ligação entre teoria e prática nas formações continuadas e cada vez chegam mais materiais de trabalho, revistas e livros nas escolas e residências dos professores.

Entretanto, mesmo diante de toda essa reflexão e até mesmo de atitudes que já viabilizariam um desenvolvimento nessa área, a prática docente tem mudado em um ritmo mais lento do que o esperado. Concepções historicamente arraigadas têm ainda motivado a prática de ensino em sala de aula, apesar de nos planos de aula e materiais selecionados os termos técnicos serem muito modernos.

Para quem convive com professores, sofrendo as pressões do cotidiano da escola, fica nítido que, por um lado há um esforço para que seja realizado um bom trabalho, por outro uma resistência em se enfrentarem os riscos e as mudanças de atitudes que novas metodologias implicam. Assim, o que vemos é uma tendência em se adaptarem novas abordagens teóricas de forma que ao serem postas em prática ficam muito parecidas com o que já existia antes.

Talvez essa perspectiva nos ajude a entender um tópico específico: o trabalho com o poema. Embora uma breve pesquisa bibliográfica já aponte para a ampliação da abordagem do texto poético no universo do ensino escolar nas mais diversas correntes - tanto linhas de pesquisa que se preocupam com a recepção do texto literário e, por conseguinte, a formação de seu leitor, quanto abordagens mais voltadas para a discussão sobre o gênero e possíveis metodologias de ensino -, nas

escolas ao trabalho com o poema ainda é atribuído um *status* secundário.

Ele continua, majoritariamente, com as funções de ilustrar cartões de datas comemorativas, preencher o momento cultural nas festas para a comunidade escolar ou para o treino da decodificação e estudo dos problemas ortográficos em aulas de reforço. Um trabalho a mais depende de iniciativa individual do professor, geralmente aquele que gosta ou tem mais “facilidade” na leitura de poema. Entretanto, mesmo esse docente, que vê o poema com toda sua potencialidade de sentido e compreende que este pode ser interpretado sob diferentes perspectivas, se sente num impasse na hora de conciliar e delimitar as múltiplas leituras que podem surgir no espaço coletivo da sala de aula visto que cada leitor é único e mesmo um leitor pode construir mais de uma representação subjetiva do texto.

Esse impasse, em geral, cria certo receio em se trabalhar com o poema e polariza a ação docente: ou o profissional opta por não trabalhá-lo por este configurar uma possibilidade de interpretação tão subjetiva que não se enquadra em um modelo preferencial de avaliação escolar caracterizado por um padrão de “resposta esperada”, ou, para viabilizar o trabalho coletivo, elege um sentido para o texto, o que distancia o leitor-aluno de uma apreciação estética particular.

Enfim, ainda parece que ler um poema é navegar por uma areia movediça, como se não houvesse estratégias de leitura conscientes e objetivas as quais o leitor, não restrito à academia (professor, aluno, apreciador de poema), pudesse lançar mão para interpretar o texto.

Também há muita resistência e para muitos professores é recente a ideia de que o poema pode ser visto na perspectiva da teoria de gêneros textuais pelo temor de enquadrá-lo na busca de formas estáveis. Mas essa abordagem tem sido divulgada pelo Ministério da Educação em programas de formação continuada como o Gestar e a Olimpíada de Língua Portuguesa. Que metodologia tem sido proposta? Se adotada essa perspectiva, qual é a mudança esperada no trabalho com o poema em sala de aula? Há novos papéis para professor e aluno? Essas questões talvez não sejam respondidas nesse trabalho, mas não exime da tentativa. Antes, é necessário rever como o texto lírico pode ser abordado pela teoria dos gêneros para fins de ensino e formação de leitor.

Para começar, faremos a ligação entre o poema e a concepção de gêneros de Bakhtin; o poema e a proposta de Dolz e Shneuwly para o ensino de

gênero textual. Depois, veremos como isso está proposto em trabalhos publicados por pesquisadores e pelo MEC. Por fim, apresentaremos estratégias metodológicas para a formação de leitor de poema.

Bakhtin (2003) define gênero como formas típicas e relativamente estáveis de enunciados, correspondentes a atividades humanas, já que a língua atende a necessidade do homem de autoexpressão e objetivação. Assim,

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Rojo (2005) aponta para a necessidade de se compreender esta definição do autor russo integrada a toda obra do círculo bakhtiniano, o que evitaria o enfoque do gênero restrito à forma. Neste sentido, deve ser associado a concepções de dialogismo, heteroglossia, cronotopos, plurilinguismo, hibridismo.

Ao tratar da linguagem literária, o autor enfatiza sua complexidade por estar em mudança permanente e se alimentar de estilos da linguagem não literária. Ainda porque, os diferentes gêneros literários são, por excelência, a expressão da “individualidade da linguagem através de diferentes aspectos da individualidade” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Os gêneros literários marcariam uma expressão mais individualizada por meio das escolhas composicionais que o autor faz, sempre tendo em vista seu destinatário - ainda que a recepção compreendida pelo texto literário, principalmente lírico, seja compreensiva silenciosa e retardada. Assim, não haveria uma resposta imediata, mas o efeito do texto se daria no pensamento do ouvinte/leitor, em comentários posteriores e outros textos.

Nessa obra, o autor russo também diferencia gêneros primários e secundários. Estes seriam formas mais complexas que exigem a construção de um aparelho psíquico que vai além da realidade imediata; seriam resultado de um processo de elaboração cultural mais vinculado à escrita. Aqui entrariam, entre outros, os gêneros literários. Aqueles, gêneros aos quais o sujeito está exposto cotidianamente e aprende a mobilizá-los de forma natural, sem uma intervenção sistemática, como ocorre na escola.

Essa concepção de gênero foi direcionada para o ensino escolar de

leitura e escrita por Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, a partir de experiências desenvolvidas na Suíça francófona. No Brasil, Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro organizaram e traduziram alguns de seus textos e difundiram as principais ideias em uma publicação no ano de 2004.

Dolz & Schneuwly (2004) partem da concepção de gênero como um meio de materialização das práticas de linguagem de uma comunidade. Como um “modelo comum”, os gêneros constituem-se como referências, fazem emergir regularidades de configuração e uso que geram horizontes de expectativa e já anunciam os papéis dos participantes desse ato comunicativo. Daí que são considerados instrumentos de ensino altamente eficazes se associados a situações de comunicação.

Os autores suíços indicam que, *a priori*, trabalhar com muitos dos gêneros secundários em sala de aula gera um conflito, uma tensão, porque não estão vinculados à realidade imediata e, portanto, à necessidade do aluno – são textos não estritamente ligados às atividades cotidianas - como bilhete, lista de compras etc. - e daí que o acesso a esses não é natural. Nesse ponto os autores estabelecem uma ligação com o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky para demonstrar que essa é uma oportunidade para que o aluno, que já lida com os gêneros primários, aprendidos espontaneamente na experiência cotidiana, passe a dispor de instrumentos mais complexos para construir o sistema de gêneros secundários. Os autores indicam que, pensar nessa perspectiva o trabalho com o gênero é propiciar ao aluno, por meio da manipulação do texto – no sentido de construção ou uso consciente de recursos linguísticos para um determinado efeito sobre o destinatário – o desenvolvimento psíquico capaz de se abstrair da realidade imediata para construir novas formas de pensamento.

Neste sentido, já reconhecemos uma das grandes dificuldades de se trabalhar o poema em sala: é um gênero que em várias formas de manifestação – com ênfase ao poema publicado em livro – não está integrado às atividades cotidianas e requer um formato de leitura que não é padrão, pois exige acesso a obra e atitude de recolhimento, como também é pouco reconhecido como tal nas suas formas mais integradas ao dia a dia. Por outro lado, esse argumento também justifica sua inserção efetiva na categoria de gênero escolar, já que o texto lírico, por meio da metáfora, promove deslocamento e (re)construção da realidade de forma

lúdica – num jogo natural com a palavra.

Schneuwly & Dolz ainda elencam três dimensões para definição de um gênero:

1) Os conteúdos e conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) Os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) As configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. O gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades no uso. São as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma estabilidade de fato, o que não exclui evoluções, por vezes, importantes (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 75).

A dificuldade em se definir o gênero poema já fora antecipada por Bakhtin (2003) ao elencar a dinamicidade como uma característica do sistema literário. Se tentarmos responder objetivamente às três dimensões citadas acima, poderemos não alcançar respostas claras e que deem conta do objeto em questão. Recorreremos ao que o poema pode dizer de si mesmo:

Matéria da Poesia

Manoel de Barros

Todas as coisas cujos valores podem ser disputados no cuspe à distância servem para a poesia

O homem que possui um pente e uma árvore serve para poesia

Terreno de 10x20, sujo de mato – os que nele gorjeiam: detritos semoventes, latas servem para poesia

Um chevrolé gosmento Coleção de besouros abstêmios O bule de Braque sem boca são bons para poesia

As coisas que não levam a nada têm grande importância

Cada coisa ordinária é um elemento de estima

Cada coisa sem préstimo tem seu lugar na poesia ou na geral

O que se encontra em ninho de João-Ferreira, caco de vidro, grampos, retratos de formatura, servem demais para poesia

As coisas que não pretendem, como por exemplo: pedras que cheiram água, homens que atravessam períodos de árvore, se prestam para poesia

Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma e que você não pode vender no mercado como, por exemplo, o coração verde dos pássaros, serve para poesia

As coisas que os líquenes comem - sapatos, adjetivos - tem muita importância para os pulmões da poesia

Tudo aquilo que a nossa civilização rejeita, pisa e mija em cima, serve para poesia

Os loucos de água e estandarte servem demais. O traste é ótimo. O pobre – diabo é colosso

Tudo que explique o alicate cremoso e o lodo das estrelas serve demais da conta

Pessoas desimportantes dão para poesia qualquer pessoa ou escada

Tudo que explique a lagartixa de esteira e a laminação de sabiás é muito importante para a poesia
O que é bom para o lixo é bom para poesia

Importante sobremaneira é a palavra repositório; a palavra repositório eu conheço bem: tem muitas repercussões como um algibe entupido de silêncio sabe a destroços

As coisas jogadas fora têm grande importância - como um homem jogado fora

Aliás é também objeto de poesia saber qual o período médio que um homem jogado fora pode permanecer na terra sem nascerem em sua boca as raízes da escória

As coisas sem importância são bens de poesia
Pois é assim que um chevrolé gosmento chega ao poema
E as andorinhas de junho.

(BARROS, 1990).

Já fica nítido que o assunto possível para o poema é delimitado não pelo que o restringe, mas pela legitimidade de tratar de todo e qualquer tema. Assim, a dispersão do conteúdo pode ser levantada como uma marca do gênero.

Outro ponto que também merece atenção é a estrutura do poema. Afinal, é sabido que ela também sofre variação significativa de um poema para outro, podendo então abranger configurações mais difíceis de serem identificadas porque diferem da tradicional com versos e rimas bem marcadas por exemplo.

Como o gênero poético evolui? Schneuwly & Dolz (2004), a partir das ideias de Bakhtin (2003), indicam que, na produção de um enunciado, o

autor/enunciador pode, conscientemente, gerar desvios à estrutura reconhecida por ele e o destinatário. Esses seriam um dos propulsores da transformação dos gêneros. Contudo, trata-se de um processo natural e gradativo. Já no poema, os desvios à estrutura e recursos linguísticos são explorados como uma estratégia de estilo, o que lhe assegura maior mobilidade.

Por tudo isso, na obra coordenada por Guaraciaba Micheletti (2000), uma das principais e poucas que trata especificamente do poema na perspectiva da teoria dos gêneros, ele é classificado como tipo de texto, uma categoria mais ampla. Como consequência, percebe-se que as autoras não sistematizam os elementos comuns ao gênero, fazendo comentários genéricos e análises de textos mais individualizados. A obra contribui de forma significativa para o reconhecimento do poema como gênero a ser ensinado na escola, mas ainda instrumentaliza pouco o professor para trabalhar com a variação que esse gênero compreende. Por isso, insistimos na definição de gênero poema até lembrando que, conceitualmente, a designação de gênero tem caráter genérico, como sintetiza Schneuwly e Dolz, “um termo de referência intermediário para a aprendizagem” (2004, p. 75). Nessa perspectiva, quais seriam os elementos característicos do poema?

A poesia é marcada pela presença de um sujeito lírico, um *eu* que não é o autor – como o narrador, no texto narrativo; não tem compromisso com a objetividade, nem com a representação do mundo exterior, “mas a essencialidade do poema consiste na ressonância que episódios ou circunstâncias suscitam na subjetividade que se expressa” (MELLO, 1995, p. 147). Assim, o tempo no texto lírico não ordena os fatos, por nem sempre corresponder aos estados da subjetividade. Pode realizar-se em prosa, como as espécies híbridas (poema em prosa, crônica lírica), mas predomina a sua forma em verso, “que é a sucessão de sílabas formadoras da unidade rítmica e melódica” (MELLO, 1995, p. 149). Além da subjetividade e do verso, também podemos elencar a musicalidade e a imagem como elementos constitutivos do poema.

O que se propõe aqui é o trabalho sistemático com o texto poético de forma a se desenvolver no sujeito o domínio da produção e leitura desse tipo de texto. Não há a intenção de formar escritores profissionais e amantes da poesia, mas leitores competentes para avaliar e construir um gosto; e, não usar o gosto para camuflar a falta de capacidade de ler um texto.

Para muitos ainda restaria a dúvida sobre porquê o texto poético entraria na seleção de gêneros a serem ensinados na escola. Schneuwly & Dolz (2004, p. 89) levantam o seguinte critério: “o trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados (...)”.

Os autores suíços não fazem nenhuma referência ao poema nas sugestões de gêneros para serem trabalhados na escola ao longo da educação básica. Mas sintetizam uma ideia para o trabalho com os gêneros que, direcionada ao poema, pode ser o ponto chave para o convencimento do professor que ainda sente-se inseguro:

Quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas. O objeto de trabalho sendo, pelo menos em parte, descrito e explicitado, torna-se acessível a todos nas práticas de linguagem de aprendizagem (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 89).

Nesse ponto tem-se a questão: quais seriam as dimensões ensináveis do poema? Para respondê-la recorreremos primeiro aos Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (PCN) nos três níveis escolares – primeira e segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para a segunda fase do ensino fundamental, os PCN apresentam o poema na categoria de gêneros literário escrito privilegiado para atividades de leitura e escuta e produção escrita. Ainda indica a necessidade de trabalhar a percepção das diferenças de conteúdo e forma entre gêneros diferentes ou o mesmo gênero em épocas diferentes. Mas não discrimina essas diferenças em relação ao poema (PCN, 1998).

Já o do Ensino Médio, define poema como textos curtos e com densidade poética que serviriam para desenvolver a sensibilidade no aluno; também apresentam um problema de recepção, já que leitores pouco experientes resistiriam ao trabalho com esse gênero textual por ainda acreditarem que o poema é apenas expressão de sentimentos e, assim, estaria naturalmente destinado a leitores do sexo feminino. Também é apontado um caminho metodológico para o trabalho com o poema em sala de aula, sempre na perspectiva de desencadeamento de uma vontade no leitor de busca de outros textos:

A exploração dos efeitos de sentido produzidos pelos recursos fonológicos, sintáticos, semânticos, na leitura e na releitura de poemas poderá abrir aos leitores caminhos para novas investidas poéticas, para muito além desse universo limitado – temporal e espacialmente – de formação (PCN, 2006, p. 74).

O que é proposto para o trabalho com a literatura e, especificamente, o poema, é um rompimento com a exigência de se enquadrar a prática da leitura em atividades mecânicas, descontextualizadas e limitadas no tempo, conforme se pode verificar abaixo:

Oferecer ao aluno a oportunidade de descobrir o sentido por meio da apreensão de diferentes níveis e camadas do poema (lexical, sonoro, sintático), em diversas e diferentes leituras do mesmo poema, requer dedicação de tempo a essa atividade e percepção de uma outra lógica analíticointerpretativa que não aquela de um academicismo estereotipado, que acredita que ensinar poesia é ensinar as técnicas de contar sílabas e classificar versos e rimas (PCN, 2006, p. 78).

Como podemos conferir nesse rápido percurso, os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental apenas citam o poema entre os gêneros; os do Ensino Médio, em sua última edição, apresentam de forma genérica uma proposta sem especificar como se daria o uso dos recursos linguísticos, apontados em três categorias, na constituição do poema.

Posteriormente, o MEC, em material publicado para o programa de formação continuada de professores de português das escolas públicas – Gestar –, divulga as ideias da tese de Maria Balestrieri (1998), como a referência mais clara e pontual sobre o tema. A autora propõe a instrumentalização da leitura do poema analisando-o em três níveis: fônico, sintático-semântico e visual. Neste sentido, esse material preenche uma lacuna na orientação dos PCN para o trabalho com o poema na primeira fase do Ensino Fundamental e depois essa perspectiva aparece nos Parâmetros para o Ensino Médio.

Em suma, a formação continuada acontecia em duas frentes – língua portuguesa e matemática. Em parceria com prefeituras e estados, o Ministério da Educação formava multiplicadores – professores que ficavam responsáveis de conduzir o trabalho em seus municípios, seguindo a proposta do material e sendo acompanhados por professores de universidades ligados ao MEC; e enviava o kit de livros para o professor-cursista e para a escola em que este trabalhava. A intenção era que o processo de formação fosse multiplicado na escola naturalmente. Esse

material foi constituído de forma a ser um acervo para consulta e orientação da prática pedagógica; compreendia um livro de teoria e de atividades- modelo, que deveriam ser adaptadas ao contexto em que fossem aplicadas, para cada módulo do curso. A primeira edição do curso foi voltada para segundo ciclo; a segunda, para o terceiro.

Nesse material, para o trabalho com a poesia em sala de aula é proposta uma instrumentalização do leitor para que ele interprete e alcance o prazer estético. Para tanto, o poema é abordado na perspectiva de que o sentido é construído na observância de sua constituição sonora, sintática, vocabular e sua configuração na página em branco.

Dessa forma, o aspecto marcante e diferenciador do poema enquanto gênero estaria em evidenciar aquilo que de tão natural nos passa despercebido: o jogo entre os elementos linguísticos que constituem a palavra e o texto, em que a intenção é desconstruir o padrão da lógica objetiva de representação do mundo; é uma visão amplificada da palavra que a deturpa e transforma. Maiakóvski (*apud* PADILHA, 2005) define esse caráter como a “novidade obrigatória” da obra poética. Padilha (2005, p. 36) associa a definição desse autor com a concepção de estilo de Bakhtin que se dá na articulação entre “forma-autor-material-conteúdo”.

Assim, também se rompe com um mito de que o poema é fruto de inspiração e talento específico, um evento único, para a percepção de que esta é a arte da palavra. Portanto, um trabalho intencional e consciente sobre a linguagem verbal, que pode ser compreendido e repetido. Aqui estariam as dimensões ensináveis do poema, em que se prepararia o aluno-leitor para identificar e analisar os elementos que o constituem, mobilizar seu conhecimento e construir o sentido do texto para si.

Voltando aos autores de referência nesse artigo, Schneuwly & Dolz (2004), podemos reiterar que os conteúdos do trabalho com o poema seriam esses elementos constitutivos dos níveis sintático, semântico, fônico e visual; além do dever de garantir o acesso a mais variado possível acervo de poemas para que o aluno se familiarize com essa mobilidade característica do gênero. Ou seja, garantir a experiência de leitura que poucos em nosso país têm no cotidiano.

Mas seria viável pensar um trabalho com esse gênero na proposta de sequência didática dos autores suíços?

A organização do ensino de um gênero em sequência didática compreende a ideia de trabalho sistemático, contínuo, em que a complexidade se dá em um ciclo: começa do nível mais alto – gerando a desestabilização que torna consciente a necessidade de aprender algo novo –, volta-se para as descobertas iniciais e vai num crescendo até se chegar ao nível de onde partiu, e tornar perceptível o aprendizado – quando se consegue fazer o que não se podia antes.

Essa focalização no estudo do poema por um determinado tempo é negada numa perspectiva mais voltada para a teoria de gêneros do discurso, já que nesse caso, o foco na significação materializa-se em metodologia de ensino que propõe o trabalho com vários gêneros organizados por uma temática, numa perspectiva quase de simultaneidade. Ainda há o temor de que o poema seja dissecado em seus componentes textuais e perca-se de vista o prazer estético que é sua função maior, herança da linguística textual. Contudo, se o objetivo é formar leitores, ambas as perspectivas se esvaem quanto à concepção de experiência de leitura.

A primeira pressupõe um contexto de letramento que não é o padrão no Brasil, independente da classe social, porque aqui a família não tem por obrigação educar para a leitura. Tanto que o consumo de livros literários se dá predominantemente por indicação escolar; ainda, a prática de famílias que tem consciência dessa necessidade, de procurar por uma escola que tenha o desenvolvimento do hábito de leitura entre suas propostas pedagógicas. Não estranhemos quando uma mãe, que também é professora, elogia o trabalho de uma determinada escola porque seu filho passou a se interessar mais por livros. Ainda, o trabalhar com o gênero textual pressupõe desenvolver a consciência de como se constitui e porque se mobiliza este ou aquele gênero em dado contexto comunicacional. Com o parco repertório de leitura e expressões culturais com que nossas crianças chegam à escola – muitas vão conhecer teatro, música clássica, artes visuais através das atividades extracurriculares –, é necessária a dedicação de maior tempo pedagógico para que o aluno internalize e transforme em instrumento de leitura um dado tipo de construção textual. Isso se torna mais difícil e menos efetivo quando o foco é nas variadas possibilidades de tratamento e construção textual sobre o mesmo tema.

Não quer dizer que o poema aparecerá na sala de aula apenas um

período do ano. Pelo contrário, a sua leitura deve ser motivada a todo o momento, disponibilizando obras para os alunos lerem nos momentos livres dentro e fora da escola, o professor marcando início ou fim da aula com um belo poema etc. A medida que os alunos acumularem conhecimento sobre gêneros e forem estimulados a lerem todo e qualquer texto percebendo suas marcas de intertextualidade, o trabalho caminhará para um tratamento simultâneo de variados gêneros, mas sem que esse seja o foco.

A segunda se embasa no risco de que ao se focar o poema com gênero tente-se enquadrá-lo em estruturas fixas e assim deixar de construir no aluno uma olhar poético sobre a realidade que o cerca e sobre si mesmo enquanto indivíduo e ser humano em essência. Na verdade, seria apenas um meio diferente para se chegar ao mesmo fim do qual a escola (pública) é acusada – não formar o aluno como leitor competente, ainda mais de poema –, e com a mesma causa essencial: o ciclo vicioso do professor não leitor que não forma leitores, agravado por falta de infraestrutura adequada para o trabalho pedagógico. Aqui se evidencia mais uma vez o equívoco da busca de “formas estáveis”. Ademais, para Bakhtin, os gêneros do discurso são definíveis pelo *conteúdo temático*, *estilo* - gerado pelo autor em confluência com o gênero e pela *forma composicional*. Neste sentido, a estrutura do texto é um dos aspectos a ser abordado.

Diante de todos os problemas que a escola compreende e interferem no processo de ensino-aprendizagem, é necessário ter o compromisso de fazer o máximo dentro do que é possível, dizia uma colega professora com quem aprendi muito. Nesse sentido, o trabalho com o poema, organizado em sequência didática, pode variar conforme o contexto escolar – acesso a livros, a internet, projeto pedagógico etc. Uma sugestão é partir de uma pesquisa na qual os alunos apresentariam suas concepções de poema. Numa apresentação oral para a turma, o professor motivaria a discussão sobre o que é um poema, qualidade estética e características do gênero; esse momento seria mais de problematizar e ouvir os alunos, conhecer suas experiências de leitura de poema e, menos de dar respostas. Estas seriam construídas nas atividades seguintes.

A sequência do trabalho pode ter como fio condutor os níveis de análise já citados acima, relacionando-os aos elementos característicos do gênero. Cabe ressaltar que no momento em que se foca um elemento não se exclui a observância

dos outros; pelo contrário, cada vez mais se agrega instrumentos de análise. Em suma, todo poema terá como elementos constitutivos verso, imagem, ritmo, subjetividade; além da metáfora, a ludicidade e reflexão sobre a sociedade. Mas haverá predominâncias que permitem agrupá-los e gerar sequências didáticas. Por exemplo, podem-se estabelecer quatro tópicos: 1) Poesia e ludicidade – nesse tópico reunir poemas que apresentam recorrentemente a ideia de jogo, seja de ideia, seja de sons; 2) Poesia e imagem – os poemas aqui contemplados serão os que ressaltam o caráter fanopeico da linguagem poética, constituindo a imagem como conhecimento e sugestão; 3) Poesia e sociedade – poemas que dialoguem com a realidade social sob um viés de formação de valores e de indagação do contexto sócio-histórico; 4) Poesia e musicalidade – os poemas que tem na melopeia a sua qualidade mais significativa.

Outra sugestão de sequência didática foca os elementos constitutivos do poema: de acordo com a experiência de leitura de poema que os alunos tenham, pode-se partir dos elementos mais conhecidos e aprofundar gradativamente a análise. É importante destacar que em todas as etapas escolares é possível, ou melhor, dever-se apresentar e discutir metáforas. Nas séries iniciais não cabe nomear, mas já identificar quando, a partir do texto, pode-se notar que uma dada palavra se refere à outra coisa, que não seu significado dicionarizado. E mais, cada aula deve ser aproveitada como uma oportunidade de enriquecer a experiência dos alunos com o gênero.

É necessário destacar que esse percurso exige a prática da releitura. Jouve (2002) destaca que, após uma passagem pelo texto, o leitor já não estaria mais submetido ao jogo que este propõe e seria capaz de analisá-lo. Sabemos que ela está na contramão da cultura do efêmero, de leituras rápidas e dinâmicas que a internet tem gerado. Mas não podemos perder de vista que um dos princípios da criticidade é a habilidade de relacionar informações e identificar o implícito. E aprender isso exige reflexão e o olhar repetido sobre o objeto.

Também é necessário quebrar com a idéia de unicidade e linearidade nos movimentos poéticos. O professor, como pesquisador e crítico, pode seguir na busca de oferecer aos seus alunos experiências ou conhecimento de movimentos que não foram legitimados ou catalogados pela crítica ou ainda não registrados em livros didáticos e de história da literatura. A internet é uma ferramenta que otimiza e

catalisa essas iniciativas.

Em todos os níveis de ensino mostrar que o poema é o registro de uma forma poética de ver o mundo, é a arte da palavra. A história dos movimentos literários serve para mostrar como essas manifestações estão inseridas em um contexto histórico e para provar que para a boa literatura não há prazo de validade, nem restrição de faixa etária do leitor. A questão aqui é de mediação e formação.

Enfim, a intenção desse trabalho não foi categorizar o poema como um gênero, para enquadrá-lo em uma forma. Porém, mostrar que a teoria de gêneros e o que tem se proposto para sua aplicação ao ensino de leitura e escrita pode ser um caminho para a inserção de forma consciente e eficaz desse texto tão ausente no cotidiano da maioria dos nossos alunos, no trabalho em sala de aula. Assim, formar leitores competentes para todo e qualquer gênero e, ainda, competentes para construir um gosto literário próprio.

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BARROS, M. **Gramática Expositiva do Chão** (Poesia quase toda). São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 1990.
- MELLO, A. M. L. de. A importância da poesia na formação do leitor. In: MELLO, A. M. Lisboa de; TURCHI, M. Z.; SILVA, V. M. Tietzmann. **Literatura infanto-juvenil: prosa & poesia**. Goiânia: Editora da UFG, 1995. p.169-176.
- MICHELETTI, G. (coord.). **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção**. São Paulo: Cortez, 2000.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998.
- PROGRAMA GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR GESTAR I: Língua Portuguesa. Caderno de teoria e prática 6: leitura e produção de texto poético, epistolar e informativo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- ROJO, R. & CORDEIRO, G. S. (trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L; BONINI, A; MOTA-ROTH, D. (org.) **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.p. 184-207