

Interação e interdisciplinaridade na produção de textos poéticos no ensino fundamental

Marilice Pompeu da SILVA
Renilson José MENEGASSI
Universidade Estadual de Maringá

Resumo: A pesquisa aborda a produção textual de poesias desenvolvida em uma sala de aula de 4ª série do ensino fundamental, na região Noroeste do Paraná, enfocando a interação e a interdisciplinaridade como princípios teórico-metodológicos. Apresentam-se a análise das condições de produção dos textos, bem como as poesias obtidas, à luz da *Linguística Aplicada*, com subsídios também da *Literatura e da Educação*. As análises dos textos evidenciaram que a interação e a interdisciplinaridade atuaram no processo de construção de textos, no ambiente escolar, em diferentes níveis.

Palavras-chave: interação; interdisciplinaridade; produção de textos; ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

O trabalho com a produção de textos nas primeiras séries do ensino fundamental (1ª a 4ª séries) permite o desenvolvimento de procedimentos que aglutinam os princípios teóricos do interacionismo lingüístico, com enfoque nas teorias empregadas pela *Linguística Aplicada*, com a postura da interdisciplinaridade discutida pela *Educação*. A partir dessas abordagens teóricas e com o desenvolvimento junto ao grupo de pesquisa *Interação e Escrita no Ensino e Aprendizagem*¹ (UEM/CNPq), este artigo relata uma pesquisa realizada com uma classe de 4ª série, em que a interação e a interdisciplinaridade foram empregadas para melhorar as condições de produção de textos, mais especificamente de textos poéticos, que são aqui analisados.

¹ www.escrita.uem.br

INTERAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCRITA

Interação

Tomando-se como ponto de partida um dos significados dicionarizados da palavra interação – “ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas” (Ferreira, 1986) – e ajustando-o ao amplo campo de significações dele derivadas, é possível chegar-se à seguinte idéia: a interação permeia todas as experiências humanas, provocando, constantemente, transformações nos sujeitos na proporção em que, entre as diversas interações vivenciadas num determinado contexto sócio-histórico-ideológico, umas permitem a apreensão de conceitos e outras possibilitam a recriação, a reconstrução desses conceitos pelos sujeitos. Entre essas experiências humanas, também encontra-se a manifestação da linguagem, que foi estudada como interação verbal por Bakhtin.

Bakhtin (1992) considera a situação sócio-histórica, no momento em que a expressão-enunciação acontece, como fator importante na elaboração do que se enuncia. Já não se trata “de não haver palavras” que possam traduzir o que se pensa no interior, como bradavam os românticos idealistas, mas, antes, a preexistência da expressão, anterior ao indivíduo, tomada segundo as necessidades que se impõem no momento da enunciação, é que determina o conteúdo interior. Bakhtin (1992, p.112) propõe: “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”. Tem-se portanto, em Bakhtin, a concepção de linguagem como interação verbal. Para o autor, a orientação da palavra dá-se em função do interlocutor: “Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (ibid., p.113). Segundo Bakhtin, a palavra constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte e, sendo assim, é necessário que ela seja o território comum de ambos. Por isso, o autor argumenta que a palavra “diálogo”, num sentido abrangente, é uma das formas mais importantes da interação verbal, ou seja, toda comunicação verbal, oral ou escrita, está inserida num diálogo contínuo.

Enquanto ato de fala impresso, o livro é objeto de discussões sob a forma de diálogo. Garcez (1998, p.52), em sua leitura de Bakhtin e Vygotsky, aponta para o fato de que, na aquisição da linguagem, “[...] o diálogo precede a fala monologizada, ou seja, a fala externa, comunicativa, para o outro, é a matriz de significações da fala para si, a qual está a serviço da orientação mental, da compreensão consciente e permite o desenvolvimento da imaginação, organização, memória, vontade”. Essa leitura evidencia a premissa bakhtniana de que é a expressão (objetivação exterior) que organiza e modela a atividade mental. Nota-se que a autora substitui o termo “expressão” por “fala externa, comunicativa, para outro”, o que remete à concepção inicial de expressão como linguagem verbal. Desta forma, a linguagem verbal não é simplesmente a manifestação do pensamento individual, puro, por meio de palavras escritas ou faladas; é bem mais do que isso. Primeiramente, porque o pensamento individual está impregnado de pensamentos de outrem; em segundo lugar, porque é necessário fazer o ajuste do pensamento à situação sócio-histórica no momento em que a enunciação acontece e, nesse caso, uma parcela significativa da individualidade é abstraída em função do aspecto social. Portanto, a orientação mental apóia-se na fala monologizada enquanto produto da “palavra do outro”. Segundo o ponto de vista de Bakhtin, a monologização em si é relativa, uma vez que o discurso para si é constituído das diversas vozes que o originaram. Como Garcez (1998) afirma a respeito da fase inicial de apropriação da linguagem, a noção de discurso tem um princípio dialógico inerente a si mesmo de três ordens: a) é dialógico porque a enunciação tem uma orientação social, é orientada para o outro e é por ele determinada; b) é dialógico porque sua compreensão depende de formulação ativa de resposta, de contrapalavras; c) é dialógico porque é essencialmente polifônico.

É claro que não é apenas na fase inicial de apropriação da linguagem que o sujeito se move nessa relação discursiva de caráter essencialmente dialógico, mas a comunicação verbal estará sempre situada na esfera da interação, e esta, por sua vez, se situa entre a orientação mental e a orientação social. A primeira determina o discurso, a segunda, a sua forma. A associação da forma às condições de produção do enunciado foi, sem dúvida, uma das mais relevantes contribuições de Bakhtin para a compreensão dos gêneros textuais.

De acordo com Bronckart (1999, p.73), “a partir de Bakhtin, a noção de gênero de texto tem sido progressivamente aplicada ao conjunto das produções verbais organizadas: às formas escritas usuais (artigo científico, resumo, notícia, publicidade, etc.) e ao conjunto das formas textuais orais, ou pertencentes à “linguagem ordinária” (exposição, relato de acontecimentos vividos, conversação, etc.)”. O autor explica que, dessa maneira, todo texto é pertencente a um determinado gênero. Como todo texto é produzido numa situação de comunicação verbal, o seu contexto de produção incide sobre a forma como ele é organizado e recebido.

É precisamente nessa premissa que o ensino de língua materna, especialmente o de língua escrita, deve se fundamentar. A interação texto-aluno-professor permite, por meio dos diálogos, das negociações que se estabelecem na construção dos sentidos do texto, identificar-se a situação de comunicação verbal e, concomitantemente, reconhecer-se o gênero textual empregado. Para tanto, o leitor deve considerar o locutor, o(s) possível(veis) destinatário(s), as posições sociais de um e de outro, a situação comunicativa (o contexto) e os recursos lingüísticos mobilizados. A prática, na escola, no que se refere ao ensino de gêneros textuais, via livro didático, não tem se mostrado muito eficaz porque, em primeiro lugar, não leva o aluno à categoria de leitor; em segundo lugar, porque supõe que o ensino isolado de descrições sobre os diferentes gêneros seja suficiente para o aluno reconhecê-los, retomando a concepção tradicional de ensino. No entanto, o que se constata é que o acesso a definições prontas, fórmulas, quadros e esquemas, cujos objetivos são encurtarem-se caminhos, não contribuem para a formação do leitor-produtor de texto.

Na direção inversa, na condição de produtor de texto, o aluno terá que considerar os mesmos fatores no momento da construção textual; porém, como o trabalho não será de decodificação, mas de codificação, ele deverá se colocar no lugar do destinatário, de vez em quando, para perceber se a mensagem estará adequada à situação interlocutiva. É dessa maneira que se estabelece a negociação dos sentidos do texto, no processo de construção da escrita, em que as posições sociais do locutor e do destinatário, a situação comunicativa, as intenções comunicativas e os recursos lingüísticos disponíveis são levados em consideração para se produzir um texto, criando-se um ambiente de enunciação, na perspectiva bakhtiniana.

Interdisciplinaridade

Muitos autores têm se pronunciado a respeito da interdisciplinaridade, porém sob tão diferentes ângulos que uma leitura mais apressada poderia conduzir o leitor a um de dois possíveis labirintos: o antagonismo ou o ecletismo. Por um lado, isso se deve, em parte, ao fato de que não existe, ainda, uma teoria interdisciplinar cujos fundamentos poderiam dar mais solidez aos projetos e ações interdisciplinares. Por outro lado, há uma tentativa crescente de se esboçar um método interdisciplinar com vistas à integração e cooperação das disciplinas escolares em busca de um conhecimento integrado. De acordo com Japiassu (1976, p.52), “Evidentemente, não se trata ainda de postular uma nova síntese do saber. O que importa é constatar todo um esforço por aproximar, comparar, relacionar e integrar os conhecimentos. Isso já é bastante significativo.”

Japiassu justifica o interesse crescente pelo tema pelo fato de que inúmeros trabalhos têm sido marcados pela preocupação de se superar o estatuto de fixidez das disciplinas escolares. Uma vez que essa barreira é rompida, o próximo passo é fazê-las convergir pelo estabelecimento de elos e de pontes entre os problemas que essas disciplinas colocam. Contudo, o autor deixa claro que não se trata de ser ingênuo a ponto de considerar a interdisciplinaridade o método científico por excelência, o único capaz de resolver todos os problemas, mas também não aceita a posição daqueles que questionam o valor e o alcance das pesquisas interdisciplinares nas ciências humanas.

É interessante observar que o autor, já na década de 1970, afirmava: “Ora, falar de interdisciplinaridade é falar de interação de disciplinas.” Retomando o significado de interação como uma ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ambas as coisas, nesse caso as disciplinas, sofreriam transformações. Desse modo, Japiassu foi um precursor, pois entreviu que a interdisciplinaridade só seria possível a partir da interação. Mais recentemente, na *Nota Introdutória* da obra de Fazenda (1996), Japiassu afirma: “Interação é condição de efetivação da interdisciplinaridade. Pressupõe uma integração. Pressupõe uma integração de novos conhecimentos visando novos questionamentos, novas buscas, enfim, a transformação da própria realidade” (Japiassu, 1996, p.9). Embora, em 1976, Japiassu não tenha vislumbrado as condições atuais,

favoráveis à interdisciplinaridade, pode-se perceber o quanto o conceito de interdisciplinaridade, delineado em seu texto, preconiza ações interdisciplinares, tais como as que ocorrem hoje em dia. Em seu ponto de vista, há graus sucessivos de cooperação e de coordenação crescentes antes de se chegar ao grau próprio do interdisciplinar. O autor define esse grau da seguinte maneira:

Este pode ser caracterizado como o nível em que a colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida. (Japiassu, 1976, p.75).

Esse contorno, dado o grau interdisciplinar, veio ao encontro dos ideais desta pesquisa, pois vislumbrava-se o ensino em seu todo, integrado em suas diferentes disciplinas, sem, todavia, prejuízo ou detrimento das especificidades de cada uma. Buscava-se uma integração, porém, que contribuísse ainda mais para a interação entre textos, sujeitos e domínios. Assim, o objetivo era ver o aluno constituindo-se sujeito pela e na linguagem, com liberdade de ir e vir nas disciplinas, buscando com autonomia respostas para suas perguntas e/ou subsídios para produção de idéias.

A LITERATURA COMO ELEMENTO FORMADOR DO EDUCANDO

A literatura sempre teve um papel relevante nas diversas sociedades ao longo dos séculos. Ao fazer uma retrospectiva sobre ela, desde os seus primórdios, Zilberman (1990) narra a respeito de sua origem na antiga Grécia. Ao existir na forma de poesia, era conhecida apenas por esse nome, de modo que o termo *literatura* veio a ser adotado bem mais tarde. O vínculo entre a literatura e a educação data desde o seu início, quando florescia como poema épico.

Apresentada pelos declamadores profissionais à aristocracia grega, a literatura passou, a partir do século VI a.C, a ser divulgada entre o povo, por meio dos torneios públicos. O objetivo era oferecer ao povo padrões de identificação, já que essa comunidade, embora formada por vários grupos étnicos, geográficos e lingüísticos da

Grécia, tinha um passado comum. O resultado desse esforço do Estado culminou na propagação de valores e na permanência dos poemas ao longo do tempo. Já por essa ocasião, o drama fazia-se presente no rol das apresentações artísticas, sendo veículo propagador da ideologia democrática. Contudo, incluía-se ainda na terminologia “poesia”, termo abraçado também pelos romanos e europeus renascentistas.

Com o surgimento de novos gêneros, esse termo deixou de ser preciso, dando margem à ambigüidade. Zilberman (1990, p.13), porém, afirma: “Uma certeza, contudo, mantém-se com o tempo: a de que o texto poético favorece a formação do indivíduo, cabendo, pois, expô-lo à matéria-prima literária, requisito indispensável a seu aprimoramento intelectual e ético.” O parecer apontado pela autora é indiscutível; o que é discutível, porém, é o “como”, ou seja, de que maneira o aluno deve ser exposto à matéria-prima literária, pensando-se no contexto escolar.

Para Antonio Candido (1972), uma das funções da literatura é o papel humanizador que ela desempenha, a sua capacidade de confirmar a humanidade do homem. O autor discorre, em seu texto, a respeito do distanciamento entre as correntes teóricas que priorizavam a estrutura em detrimento da função e de outras teorias que se detinham no estudo da gênese e da função da literatura, num dado momento, acentuando o seu caráter de produto contingente mergulhado na história. Argumenta a favor do estudo de ambas as linhas teóricas, pois não vê incompatibilidade metodológica entre o estudo da estrutura e o da função, afirmando que os dois enfoques não precisam ser mutuamente exclusivos:

Há no estudo da obra literária um momento analítico, se quiserem de cunho científico, que precisa deixar em suspenso problemas relativos ao autor, ao valor, à atuação psíquica e social, a fim de reforçar uma concentração necessária na obra como objeto de conhecimento; e há um momento crítico, que indaga sobre a validade da obra e sua função como síntese e projeção da experiência humana. (Candido, 1972, p.804).

Ao concentrar-se na perspectiva da função, Candido esclarece que a produção e fruição da literatura estão fundamentadas na necessidade universal de ficção e de fantasia, própria do ser humano, seja este adulto ou criança, instruído ou analfabeto, primitivo ou

civilizado. Sem dúvida, a literatura é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal. Porém, como a fantasia nunca é pura, ela se refere com frequência a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos etc.

Acreditamos que a relação existente entre a fantasia e a realidade pode suscitar um caminho de entrada da literatura em sala de aula. Uma paisagem, um sentimento, um fato, um problema humano, isoladamente ou em conjunto, projetam idéias e imagens no interior do devaneio, da imaginação (cuja fonte é a concretude dessas figuras), legitimando a leitura e produção do texto literário e, no interior deste, o poético.

A ENTRADA DO POEMA EM SALA DE AULA MEDIANTE A INTERDISCIPLINARIDADE

O trabalho de pesquisa foi conduzido nas aulas de Língua Portuguesa e História e Geografia em uma mesma turma, em que o exercício da interdisciplinaridade concretizou-se na busca pela integração dos conteúdos das duas disciplinas e nas possíveis interações entre os seus textos. Desse modo, os conhecimentos de História e Geografia auxiliaram como pontes de sentido para se chegar à compreensão da unidade global dos textos, que requeriam conhecimentos prévios da área ou relacionados a ela.

Segundo Fazenda (1998, p.28), um dos pontos significativos levantados pelos estudiosos em relação à interdisciplinaridade propõe: “a atitude interdisciplinar não seria apenas resultado de uma simples ‘síntese’, mas de ‘sínteses’ imaginativas e audazes.” Outro ponto relevante indica que a interdisciplinaridade realiza-se a partir do desenvolvimento das próprias disciplinas. Nesse sentido, procurou-se, desde os primeiros planejamentos de ambas as disciplinas, analisar os instrumentos disponíveis para a realização da proposta delineada. Os instrumentos básicos eram os próprios livros didáticos de cada disciplina; os outros instrumentos foram implementados por meio de textos oferecidos em “Atividade de Leitura Complementar”, livros paradidáticos, mapas, globos, palestras, debates, entrevistas etc.

A propósito da entrada do poema em sala de aula, é preciso esclarecer que ele foi o primeiro texto literário a ser apresentado, logo no início do ano letivo, como atividade complementar de leitura, previsto no primeiro planejamento quinzenal da disciplina História

e Geografia. O conteúdo que seria trabalhado especificamente em História, nesse período inicial, introduziu “conceitos como os de sujeitos e tempos históricos, mudança, ruptura e permanência, fontes e documentos, memória individual e coletiva”, segundo Castro (2002, p.9). A partir disso, mediante os textos e a iconografia apresentados pelo livro, foram elaborados os objetivos deste conteúdo:

- a) relacionar a história pessoal e a história social;
- b) discutir e avaliar a informação histórica, reconhecendo o valor dos documentos históricos a partir deles;
- c) analisar sua própria história e conscientizar-se sobre ela, relacionando-a com acontecimentos do passado e do presente, bem como refletir sobre o futuro.

Inicialmente, foi entregue uma pequena ficha de entrevista, levada para casa pelos alunos. O objetivo da entrevista era captar o conceito de “O que é História?” para as pessoas, de uma forma geral, sendo possível estabelecer-se a comparação entre as respostas obtidas. Os resultados das entrevistas, alcançados por meio da sistematização das informações, foram confrontados com algumas explicações de historiadores sobre o que é História e para que serve o seu estudo. Desse modo, os alunos tiveram a possibilidade de construir esse conceito. Foram também apresentados e discutidos os textos *A nossa história do Brasil* e *Uma história de 500 anos*, ambos do livro didático. Logo em após, como forma de continuidade da atividade, foi apresentado o seguinte poema (apud Schmidt, 2002, p.19):

História da História
Jussara Braga

Há muito tempo a história apareceu,
deixando o escuro mágico das cavernas
os desenhos de caçadas, aventuras,
bichos de pelo, bichos de pele vermelha,
um vaso de cerâmica no chão, quebrado.
Como uma deusa do Olimpo,
traçou datas, heróis, navegantes.
Inventou calendários, mapas, caravelas.
Montou o relógio com suas peças de museu...
Museu de história...
Visitou lugares imagináveis
venceu dragões, sereias, serpentes.

Confundi a memória...
Olhou de perto as guerras, cogumelo brilhante
já tão antigo como baionetas e canhões.
Pintou os muros com o antes, o agora e o depois.
Plantou bandeira até na Lua!

Fez um plano com Colombo, com Tiradentes,
antes mesmo do galo cantar.
Viajou com Cabral, bebeu das obras de Aleijadinho.
Deu um passo em Portugal de Camões,
um pulo no Egito de Cleópatra,
um grito na Grécia, Um tiro em Roma.
Ouviu os tambores africanos,
seguiu a fogueira dos índios.
Dançou, caminhou atrás do tempo...
Dizem que hoje, nas cidades de pedra,
ela sente falta das aldeias, dos riachos,
do grito do Ipiranga.
E, no meio da tempestade do mundo,
vai deixando palavras
que se lê no vento
para que o tempo passe depressa,
numa primavera de novos acontecimentos.

O objetivo do trabalho era despertar o gosto pelo literário a partir da compreensão da mensagem do texto, das possíveis relações que os alunos poderiam estabelecer entre os conteúdos recém-estudados nessa disciplina, os seus conhecimentos prévios e o conhecimento de mundo partilhado, possibilitando a interação com o texto, com os colegas e o professor. Destacaram-se também as diferenças entre o texto poético e o texto do livro didático de História e Geografia quanto à forma, à função e ao campo em que se inserem: um na Literatura, especificamente, e o outro nas Ciências Humanas.

Após a leitura silenciosa do texto, colheram-se as primeiras impressões dos alunos sobre o poema: qual o assunto tratado, se haviam apreciado ou não, se já o conheciam e se, porventura, conheciam a autora. Logo após, em grupos de quatro alunos, iniciaram o estudo do texto por meio das seguintes questões:

- a) Quais desses acontecimentos históricos, implícitos no poema de Jussara Braga, você já conhece?

- b) Ao ler essa poesia, você notou como a autora apresentou os acontecimentos? Eles estão ordenados de alguma forma? Justifique sua resposta.
- c) Por que a autora deu ao poema o título História da História?
- d) Na sua opinião, o que a autora quis dizer com a palavra tempestade no verso “E, no meio da tempestade do mundo”?

Depois dessas reflexões em grupo, cada aluno registrou no seu caderno as suas respostas e, em momento posterior, teve a oportunidade de compartilhá-las com a classe toda. Essas interações foram muito ricas para a compreensão do texto porque permitiram que cada aluno, com sua própria “bagagem” de conhecimento de mundo, pudesse participar da construção dos sentidos, completar as lacunas do texto na interação com o outro.

Por último, atentou-se para algumas expressões metafóricas, sem a preocupação de nomeá-las como tal, mas dando-se ênfase ao fato de constituírem uma outra maneira de expressar os fatos. Foram lançadas perguntas sobre as possíveis referências das expressões: “o escuro mágico das cavernas”, “bichos de pele vermelha”, “Como uma deusa do Olimpo”, “cogumelo brilhante”, “Plantou bandeira até na lua!”, “bebeu das obras de Aleijadinho”, “um grito na Grécia” e “Um tiro em Roma”, favorecendo a oportunidade de reconstruírem os sentidos do texto: preenchendo outras lacunas, deixando algumas lacunas em aberto, extraindo e atribuindo significados, tecendo juízos de valor (Dell’Isola, 1996), enfim, produzindo sentidos ao texto.

Após essa aproximação inicial com o texto poético, foram lidos outros poemas: *Encontro com mulheres*, de Leon Eliachar; *Pássaro em vertical*, de Libério Neves; *Respostas in completas*, de Marco Antonio Hailer; *Ladrão*, de Kátia Bento; *Falta de sorte*, de Sérgio Caparelli. Estes constavam no livro didático de Língua Portuguesa (Cócco; Halier, 1999), selecionados com o objetivo de se explorar o modo como a forma, especialmente os recursos visuais e gráficos, relacionavam-se com o significado das palavras, nesses poemas, em particular.

Em seguida, os alunos estudaram outros textos poéticos: *Quem tem medo de quê?*, de Ruth Rocha (2004); *O rei preto de Ouro Preto*, de Sylvia Orthoff (1997); e *Canavial*, de Cecília Meireles (1972). Já estava prevista, no planejamento anual, a leitura da obra de Sylvia

Orthoff que compunha, entre outros livros, os instrumentos bibliográficos para o ensino-aprendizagem na 4ª série.

Na ocasião em que esses poemas do livro didático foram trabalhados em sala de aula, os alunos já vinham estudando, há algum tempo, o texto jornalístico. Levaram-se para a sala de aula vários exemplares do jornal *Folha de S. Paulo*, de forma que os alunos tiveram a oportunidade de conhecer os diferentes cadernos que o compõem e perceber os diferentes gêneros textuais utilizados na materialidade dos textos encontrados no periódico.

Num dos exemplares do jornal analisado, encontrava-se uma reportagem sobre Antônio Gonçalves da Silva, mais conhecido como Patativa do Assaré, um dos nomes mais importantes da poesia popular brasileira. O texto foi levado aos alunos com a finalidade de se trabalhar o poema *Cante lá... Que eu canto cá*. O objetivo era propiciar-lhes um encontro com a obra e o autor, na qual há uma ruptura do modelo padrão de língua diante da variedade lingüística utilizada, e proporcionar a leitura-fruição da poesia, a percepção das rimas, do ritmo e da sonoridade, a construção dos sentidos do texto e a percepção dos sentimentos, das emoções expressas no poema.

Cante lá... Que eu canto cá
Patativa do Assaré

Repare que a minha vida
É deferente da sua
A sua rima pulida
Nasceu no salão da rua
Já eu sou bem deferente
Meu verso é como a semente
Que nasce inriba do chão
Não tenho estudo nem arte
A minha rima faz parte
Das obra da criação...

...Mas porém, eu não invejo
O grande tesôro seu
Os livro do seu colejo
Onde você aprendeu
Pra gente aqui sê poeta
E fazê rima compreta
Não precisa professô
Basta vê no mês de maio
Um poema em cada gaio
E um verso em cada fulô

(Assaré, 2003)

As leituras que se fizeram desse poema sensibilizaram os alunos para as questões sociais em nosso país. Eles se posicionaram no confronto com as palavras do poeta e entenderam o uso da variedade lingüística empregada pelo autor. Foram além, identificando pessoas conhecidas, parentes, que também não tinham o domínio da variedade lingüística de prestígio na sociedade.

O livro *O rei preto de Ouro Preto* trata da escravidão do povo africano e da luta de um líder pela conquista da sua própria liberdade. Esse tema histórico-social é profundamente humanizador, pois propicia um “olhar” para fora do “eu”, ao próximo, à sociedade, a outras realidades. Nessa perspectiva, segundo Zilberman (1990, p.19), “a leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista a sua subjetividade e história.”

Efetivamente, os alunos ganharam um conhecimento na interação com esse texto literário, porém, diferente do conhecimento obtido em História. Quando se findou o estudo de *O rei preto de Ouro Preto*, os alunos se interessaram por Castro Alves, pois, na capa do livro, havia uma menção ao poeta. Levou-se até a sala de aula o texto completo de *O Navio Negreiro*, para que entendessem o que era fragmento de poema e poema completo. Duas estrofes do poema foram transcritas na lousa, com o objetivo de proporcionar-lhes um contato com a obra e com o autor, já que havia sido lida uma pequena biografia do autor à classe. No entanto, a motivação levou-os à leitura com o intuito de buscar a compreensão do texto. Essa leitura acabou por desencadear a questão da opressão dentro da sociedade e, na

mediação dessa discussão, comentou-se que a escravidão, no sentido ao qual o poema referia-se, não existia mais, porém, havia uma grande parcela de oprimidos na sociedade brasileira, inclusive crianças. Os alunos quiseram saber mais sobre o assunto. Alguns textos sobre o trabalho infantil foram lidos, como complementação da atividade. Como se vê, a interação entre alunos-texto-professor foi primordial na construção de novos conhecimentos e na legitimidade de outras leituras. Na aula seguinte, três crianças trouxeram livros de poemas infantis para serem lidos na classe. Desse modo, a pedido deles, foram trazidos mais alguns poemas e selecionado o texto *Canavial*, de Cecília Meireles, para leitura e estudo.

Canavial

Cinza.

Branco.

São as moles espadas de zinco
do canavial.

Pardo.

Cinza.

São as rodas dos carros cansados
do canavial.

Preto.

Pardo.

São as perninhas finas das crianças
no canavial.

Cinza.

Branco.

São as canas, as canas cortadas
no canavial

Pardo.

Preto.

É o caminho que vamos pisando
no canavial.

Preto.

Cinza.

É a poeira do vento fugindo
do canavial.

Pardo.

Pardo.

São os moldes de açúcar já pronto
no canavial.

Branco.

Branco.

É a risada festiva das crianças
no canavial

Logo que os alunos terminaram a cópia do poema no caderno, sentaram-se no chão, posicionando-se num círculo. Após a leitura silenciosa, algumas perguntas foram apresentadas a cada estrofe, instigando-os a falar. A que poderiam se referir, no texto, as palavras *Cinza, Branco, Pardo, Preto*? O que essas cores significavam no contexto do *Canavial*? Por que “perninhas finas”? Por que “o caminho do canavial” é pardo, preto? O que significaria, na seqüência de idéias, “a poeira do vento fugindo do canavial”? A cada estrofe, os alunos puderam compartilhar as suas leituras. Além do conhecimento prévio obtido com a leitura de outros textos, alguns alunos conheciam o canavial² pessoalmente, já haviam estado em uma plantação de cana, e explicaram as etapas da colheita, a queima produzindo cinzas e sujando “tudo de preto”, até o caminho pelo qual se passa.

Nessa construção coletiva dos sentidos do texto, na apreciação coletiva de sua estrutura e estética, um aprendeu e ensinou ao outro. Foram essas, portanto, as condições que antecederam a proposta de produção de poesia.

Um dos objetivos do trabalho com a poesia era, de fato, instrumentalizar os alunos para a produção textual. A proposta de produção de poesia foi feita à classe e, na aula seguinte, os alunos trouxeram os textos. Eles estavam animados, queriam ler os poemas para todos da classe. Em seguida, de acordo com o combinado com as outras professoras de 4ª série, a classe foi dividida em grupos e, nos grupos, puderam ler os poemas uns aos outros. Quando todos já haviam lido seu texto, foi-lhes entregue uma segunda proposta.

² Na região Noroeste do Paraná, há plantações de cana de açúcar, por isso, os alunos conhecem essa realidade.

Deveriam selecionar um poema de cada grupo para ser apresentado em público.

Não houve interferência no processo de seleção dos poemas, mas, ao se observarem os alunos, percebeu-se que alguns impasses estavam prejudicando uma decisão final. A sugestão foi que resolvessem pelo voto. Alguns grupos elegeram seu poema favorito, e outros preferiram recriar o texto a partir de dois poemas do grupo. A correção dos poemas selecionados foi acompanhada pelos alunos dentro dos grupos, com intervenções mínimas, salvaguardando-se os textos na forma como haviam sido construídos pelo seu autor ou reconstruídos pelo grupo.

A PRODUÇÃO POÉTICA DAS CRIANÇAS

Os elementos formais combinados entre si, das mais variadas e criativas maneiras, vêm a constituir a estrutura do texto poético. Nessa estrutura complexa, o entrelaçamento de formas e significados dá origem ao poema e, na beleza dessa criação, à mercê de todas as emoções que suscita, eleva-se a poesia. As produções obtidas junto aos alunos são assim denominadas porque, no processo de criação, foi possível observar-se como eles chegaram à construção dos seus textos, suas motivações, seus engajamentos socioideológicos, suas expectativas, seus sonhos. Houve a apropriação, pelos alunos, da estrutura composicional elementar que faz desse gênero aquilo que ele é (Bakhtin, 1992), ou seja, um gênero textual com unidade de sentido, escrito em estrofes e versos, com ritmo e rimas. De uma forma geral, os poemas obtidos apresentam versos com metrificação variada, sendo portanto polimétricos.

A estrofe polimétrica é aquela que apresenta versos de diferentes medidas e que são agrupados sem obediência a qualquer regra. Nas construções dos alunos, observa-se a presença de diferentes estrofes, compondo um mesmo poema. Há a presença do dístico, do terceto, da quadra, da quintilha, ora com predomínio de um ou outro tipo de estrofe. No entanto, em *A escola e S.O.S. Cidade Grande*, embora os versos sejam polimétricos, há uma certa regularidade quanto às estrofes, todas compostas de quatro versos.

No plano fônico, os poemas apresentam assonância, mas principalmente consonância.³ De acordo com Micheletti, Peres e Gebara (2002, p.28), “As rimas consoantes são geralmente as primeiras a serem percebidas porque a coincidência sonora encontra eco no repertório do aluno.”

Os Meninos de Rua

Os meninos de rua
Andam sob a lua.

Os meninos de rua
São a verdade crua.

Os meninos de rua
Andam sempre nus.

Os meninos de rua
Não têm banheiro
E nem chuveiro
Tomam banho no chafariz da Catedral.

Os meninos de rua
Vivem na correria
E têm anemia.

Os meninos de rua
Vivem na pobreza...
E na tristeza.
Enquanto outros estão cheios de riquezas

³ De acordo com os manuais de teoria literária, a rima que apresenta uma correspondência de sons completa denomina-se rima consoante ou, simplesmente, consonância. Se há conformidade apenas da vogal tônica, ou das vogais a partir da tônica, a rima denomina-se assonante ou, simplesmente, assonância. Segundo Micheletti, Peres e Gebara (2002) há vasta bibliografia sobre o assunto. As autoras, entretanto, citam estas três obras: Teoria literária, de Hênio Tavares, Editora Itatiaia; Versos, sons, ritmos, de Norma Goldstein, Editora Ática, série Princípios; As figuras de linguagem, de Roberto Brandão, Editora Ática.

Talvez isso explique a maior frequência do emprego da rima consoante. Por exemplo, no poema *Os Meninos de Rua*, o 8º e 9º versos, assim como o 15º, 16º e 17º, apresentam uma correspondência de sons finais perfeita:

-eiro (banheiro – chuveiro) nos versos 8 e 9.

-eza (pobreza – tristeza – riqueza) nos versos 15, 16 e 17.

Outro elemento que chama a atenção nesse poema é o paralelismo. A repetição do sintagma *Os meninos de rua*, no início de cada estrofe, dá continuidade ao título do poema, produzindo efeitos sonoro e semântico fundamentais na estrutura do texto. A cada vez que o sintagma é retomado, acrescenta-se nova informação, contribuindo para a progressão do texto. Com isso, a coesão textual é garantida, e a expressividade, intensificada. Desse modo, o autor consegue transmitir suas idéias, que progridem também quantitativamente, levando o leitor a uma síntese delas na última estrofe. Portanto, ao dizer “Os meninos de rua vivem *na pobreza e na tristeza* enquanto outros estão *cheios de riquezas*”, o autor resume todas as outras condições de vida às quais os meninos de rua estão expostos, expressas em termos lingüísticos nas estrofes anteriores.

Não há dúvidas de que o autor apropriou-se do gênero textual adequado à situação comunicativa proposta. Entretanto, mais do que constatar que o processo de produção de escrita levou ao objetivo pretendido, a intenção fundamental, aqui, é observar como a interação e a interdisciplinaridade atuaram nesse processo. Segundo Bakhtin (1992, p.122), “A estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social. A elaboração estilística da enunciação é de natureza sociológica e a própria cadeia verbal, à qual se reduz em última análise a realidade da língua, é social”. Em resumo: a forma, o conteúdo, e o estilo da enunciação são de natureza social, constituídos na interação verbal.

A interação entre o aluno e os diversos textos poéticos estudados em classe possibilitou a apreensão da forma, enquanto o conteúdo temático foi construído a partir de seu conhecimento de mundo e da interação entre o aluno e outros textos, também vistos em sala de aula, os quais abordavam a situação das crianças menos favorecidas no Brasil, desencadeando a lembrança e discussão sobre os meninos de rua. Constatou-se essa interação principalmente nas três últimas estrofes do poema acima citado. Nesse texto, portanto, há evidências

das interações que permearam seu processo de produção, porém com um grau menor de interdisciplinaridade. Entre as múltiplas possibilidades de abordagem da temática social, o aluno, valendo-se de sua liberdade criadora, optou por um recorte que privilegiou mais os conteúdos estudados em Língua Portuguesa. Contudo, há também uma relação interdisciplinar entre o tema desse poema e o texto *A minha história e a história dos outros*, do livro didático de História e Geografia, em que Castro (2002, p.14) afirma: “nossa vida pessoal anda junto com a vida da coletividade à qual pertencemos e que a história particular de cada um de nós acompanha a história da coletividade.” Fica claro que o conteúdo de História levou a reflexões a respeito da história de vida do “outro”, favorecendo o aluno quanto à tomada de consciência de que a sua comunidade é constituída por cada cidadão que nela vive, independentemente de sua origem e classe social.

O Preconceito

Nesta vida, neste mundo
Ainda existe um preconceito profundo.

Entre brancos e negros
Entre negros e mulatos
Entre mulatos e caboclos.

Entre caboclos e mamelucos
Entre mamelucos e índios
Entre índios e africanos.

Mas ainda há esperança,
De gente que não se cansa
De procurar uma saída

Essa saída existe
Mas temos que procurar,
Pois se não procurarmos
De que jeito vai ficar?

Em *O Preconceito*, a presença de anáfora (pela repetição do termo “entre” de um verso para outro) e de rima interior nos versos da 2ª e 3ª estrofes produz um efeito conjugado de sons e significados. Nesse Poema, a rima interior faz-se pela combinação rítmica da palavra final de um verso com a palavra que termina o primeiro grupo fônico do verso seguinte. A quarta estrofe apresenta rima rica no 9º e 10º versos (esperança – cansa), formada por palavras de classes gramaticais diferentes. A quinta estrofe destaca-se pela orientação da mensagem para o ouvinte, pois a interrogação indica uma expectativa do autor em relação ao interlocutor, um desejo de o “eu” lírico provocar uma reação no seu leitor. Há marca de subjetividade nessa interrogação, pois, ao orientar a mensagem para o interlocutor, ele se inclui também na questão, assumindo compromisso com o dito. No convite feito por meio dessa interrogação, é possível perceber-se uma finalidade pedagógica, sendo reflexo da interiorização de discursos da imprensa, dos livros didáticos e até mesmo de uma literatura infantil regulada pela tradição pedagógica.

Esse texto é fortemente marcado pela interdisciplinaridade. A referência aos três grupos étnicos (brancos, índios, africanos) e aos mestiços nascidos do cruzamento entre esses grupos (caboclos, mamelucos, mulatos), na 2ª e 3ª estrofes, evidencia a interação ocorrida entre o aluno e os conteúdos estudados em História, por meio dos textos *Uma história de 500 anos*, *Os índios povoavam esta terra*, *Os índios e os europeus* e *Os índios na história do Brasil* (todos do livro didático de História e Geografia). O mais interessante, porém, é que o aluno tenha resgatado, com tanta clareza e precisão, termos estudados no início do ano letivo para utilizá-los nessa produção textual requerida somente no meio do ano (30 de junho), segundo as anotações de pauta de aula. Diga-se de passagem que o comando para essa produção textual informava apenas: “Pensando nos temas sociais discutidos em sala, produza uma poesia que aborde a questão social.” Portanto, o recorte feito pelo aluno incidiu em conteúdos estudados meses antes, os quais não haviam sido mais revisados. Isso leva a se considerar o parecer de Etges (1997), ao afirmar que o saber decorado, o saber bancário fica superado pelos processos propriamente interdisciplinares. Neste caso, a interdisciplinaridade surge atemporalmente, não apenas num momento marcado, comprovando efetivamente o período de sedimentação de conhecimentos no aluno, a partir da internalização proposta por

Vygotsky.⁴ Todavia, o processo interdisciplinar tem como pré-requisito a interação, e foi precisamente por meio dela que o aluno, ao tomar posse da palavra, constituiu-se locutor, preenchendo uma das condições necessárias para se produzir um texto (Gerald, 2002). As bases para essa afirmação estão em Bakhtin (1992, p.113) que, ao explicar a constituição do locutor, expõe: “A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. Mas como se define o locutor? Com efeito, se a palavra não lhe pertence totalmente, uma vez que ela se situa numa espécie de zona fronteira, cabe-lhe contudo uma boa metade.”

Como foi possível observar, tanto os termos aprendidos em História como o problema social enfocado, o preconceito (tema de alguns textos estudados em Língua Portuguesa), estão situados no contexto de um discurso posto. Mas, à medida que esse construto exterior foi interiorizado pelo aluno, ao devolvê-lo para o “outro”, ele produziu algo novo. Não porque essa palavra “lhe pertença totalmente”, mas porque, na metade que lhe coube, o aluno escolheu, “de um estoque social de signos disponíveis” (Bakhtin, 1992, p.113), o que lhe foi mais conveniente nessa situação comunicativa, totalmente determinada pelas relações sociais, e recriou conteúdo e forma.

Preconceito, diferença e pobreza

As pessoas discriminam os negros
Por causa de sua cor e raça
Os negros são alegres e contentes
Mas quem discrimina
É que é diferente.

Quando ando pelas ruas
Fico na maior tristeza
Em ver pelas ruas
Pessoas vivendo na maior pobreza.

⁴ Segundo Vygotsky, em sua obra *A formação social da mente*, a internalização é a reconstrução interna de uma operação externa. Para o autor, “o desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta” (Vygotsky, 1988, p.102).

Fico pensando como é duro
Ficar sem comer,
E meu coração
Começa a doer

Ao ver as pessoas
Na rua passando frio,
Fico tão triste
Que me dá arrepio

Crianças pelas ruas
Ficam trabalhando
Na mesma hora
Que deveriam estar estudando.

Vejo tantas coisas ruins
Vejo que os problemas da sociedade
Não escolhem hora, lugar e nem idade!

Em *Preconceito, diferença e pobreza*, há a utilização de rimas alternadas na segunda estrofe, ou seja, as rimas foram construídas pelas palavras finais do 6º e 8º versos (ruas – ruas) e as finais do 7º e 9º versos (tristeza – pobreza). Houve uma tentativa dos autores em construir outras rimas pelo mesmo critério, porém o que se vê da 2ª até a 5ª estrofes são rimas obtidas pelas palavras finais dos versos ímpares.

O poema é marcado fortemente pela subjetividade, pois há uma orientação da mensagem para o próprio “eu”, expressa pela forma de 1ª pessoa. Neste caso, há o predomínio da função emotiva. Nos dois últimos versos do poema – “Vejo que os problemas da sociedade / não escolhem hora, lugar e nem idade!” – a presença da exclamação exprime a afetividade do falante de modo mais direto, entendendo-se por “afetividade” o que Silva (1981, p.100) conceitua: “Entende-se por ‘afetividade’ o estado, função ou condição de caráter emotivo [...]”. Os autores posicionaram-se diante dos problemas sociais, em frente às situações vividas pelo outro e co-vivida por eles, na medida em que compartilham do sentimento de dor, de tristeza, de indignação pelas crianças que trabalham sem direito ao estudo. O texto delinea as diferentes formas de opressão,

iniciando pelo racismo (1ª estrofe) e passando para a pobreza (2ª estrofe), a fome (3ª estrofe), o frio (4ª estrofe) e a injustiça (5ª estrofe). Há uma progressão de idéias no texto, culminando na 6ª e última estrofe, que apresenta a carga máxima de expressividade. A indignação atinge o seu ápice no último verso, em particular, na última palavra: “Não escolhem hora, lugar e nem idade!”. Além disso, a mensagem parte de uma generalização, pois a primeira estrofe está escrita em 3ª pessoa (impessoal), para, em seguida, ser assumida em 1ª pessoa, evidenciando o “eu” lírico do autor. A estrofe final apresenta uma síntese de todas as idéias desenvolvidas nas estrofes anteriores, sem, contudo, veicular uma mensagem pedagógica.

Nesse texto, a seleção do conteúdo recaiu sobre assuntos estudados em Língua Portuguesa, de modo que, neste caso, a produção textual manifesta processos interacionais de duas ordens: a) o primeiro ocorrido na interação aluno-texto-professor; b) o segundo ocorrido na interação entre o professor e os integrantes do grupo. No primeiro momento, as interações entre os alunos e os diversos textos discutidos em sala de aula sobre o racismo, o preconceito de uma forma geral, a exclusão social e a conseqüente pobreza subsidiaram a produção de idéias, sendo que a última forma de opressão abordada no texto, na 5ª estrofe – “*Crianças pelas ruas / Ficam trabalhando / Na mesma hora / Que deveriam estar estudando.*” – revela a intertextualidade existente entre o texto do aluno e o texto (também visto em sala de aula) que se encontra na capa do livro *Serafina e a criança que trabalha: histórias de verdade*, de Jô Azevedo, Iolanda Huzak e Cristina Porto (1998), em que se lê: “Lugar de criança é na escola. Quem trabalha quando deveria estar estudando, não só perde a infância como também a possibilidade de um futuro melhor.” Essa intertextualidade também revela marcas da interação do aluno com os textos discutidos em sala de aula.

Já no segundo momento, quando os alunos estavam engajados na tarefa de eleger seu poema preferido para ser apresentado em público, a interação ocorrida entre o professor e os alunos, dentro desse grupo, foi do tipo que Coll e Solé (1996) denominam de “aprendizagem cooperativa”. Para os autores (1996, p.305), “a aprendizagem cooperativa é uma etiqueta utilizada para designar uma ampla gama de enfoques que têm em comum a divisão do grupo classe em subgrupos ou equipes de até cinco ou seis alunos, que

desenvolvem uma atividade ou executam uma tarefa previamente estabelecida”.

Os alunos tinham, de fato, uma tarefa a ser executada, qual seja, a de selecionarem um texto entre os demais existentes no grupo. Mas esse grupo preferiu recriar o poema a partir de dois outros selecionados, estabelecendo negociações quanto à escolha e posição de estrofes na seqüência do texto e, concomitantemente, quanto aos sentidos do texto. Essa produção textual distingue-se mais pela interação do que pela interdisciplinaridade com os conteúdos de História, uma vez que a seleção do conteúdo temático (as diferentes formas de opressão) indica claramente a interação dos autores com os seguintes textos: *O rei preto de Ouro Preto*, de Sylvia Orthoff; *Os vendedores de chocolate*, *Os meninos da cana* e *As crianças do sisal*, estes extraídos do livro *Serafina e a criança que trabalha: histórias de verdade*.

A título de esclarecimento, também foram lidos e discutidos textos que abordavam o racismo, por ocasião do estudo do texto jornalístico, realizado em 28 de maio. Como a proposta de elaboração de poemas deu-se logo no mês seguinte, a discussão sobre esses temas sociais subsidiou a produção de idéias. No segundo momento, já no interior do grupo, as interações ocorridas entre os alunos e as duas produções poéticas escolhidas determinaram as negociações estabelecidas na recriação do novo texto.

S.O.S. Cidade Grande

São Paulo, Rio de Janeiro,
Duas grandes cidades
Muitos carros nas ruas
E tanta desigualdade.

Pessoas negras, pessoas brancas
Pessoas pobres, pessoas ricas
Os pobres moram nas favelas
Os ricos em casas bonitas.

A classe média precisa cortar:
Saúde, escola e lazer
Para poder as contas pagar
Isso faz enlouquecer!

O desemprego, o salário baixo
Faz empobrecer,
Faz também as pessoas pensarem:
“E agora o que vou fazer?!”

Depois de tudo isso,
O que você achou?
Precisa melhorar?
Precisamos cooperar!

Em *S.O.S. Cidade Grande*, há o efeito sonoro das assonâncias, presentes no 6º e 8º versos (ricas – bonitas), no 9º e 11º versos (cortar – pagar), no 10º e 12º versos (lazer – enlouquecer), no 14º e 16º versos (empobrecer – fazer) e no 19º e 20º versos (melhorar – cooperar), das aliterações, nas séries pessoas, pobres, precisa, para, poder, empobrecer, pessoas, pensarem, precisa, precisamos; ricas, ricos, e das rimas, atuando na forma e nos sentidos do texto. O uso da exclamação na 3ª estrofe exprime a função emotiva. De acordo com Silva (1981, p.100), “as sentenças exclamativas exprimem a afetividade do falante de modo mais direto, sofrendo, pois, a interferência do momento psíquico e da situação vivida pelo emissor.” A partir dessa afirmação, é possível inferir que a situação exposta na 3ª estrofe – “A classe média precisa cortar: / Saúde, escola e lazer / Para poder as contas pagar / Isso faz enlouquecer!” – esteja ligada à vida real do autor.

Seguindo esse ponto de vista, pode-se perceber, nessa fala, o discurso do adulto que se esconde no discurso do aluno, como também uma mostra das leituras da mídia. Há uma intertextualidade entre o discurso do aluno e a visão veiculada pela mídia, que encontra respaldo na vida do estudante, por ser pertencente à classe social descrita. Ao mudar a orientação da mensagem para o leitor, por meio das interrogações da última estrofe, o “eu” lírico revela uma expectativa em relação ao seu interlocutor. Por conseguinte, aqui, as funções emotiva e conativa alternam-se no texto, a partir da 3ª estrofe, com predomínio de função conativa na estrofe final. O título do poema – *S.O.S. Cidade Grande* – sugere um pedido de ajuda, lançado ao leitor e confirma-se na estrofe final, em que o “eu” lírico faz um apelo à coletividade, inserindo-se também dentro dele por meio da exclamação “Precisamos cooperar!”.

Diferentemente dos outros poemas analisados, em que os temas predominantes eram o preconceito e a denúncia de um grau inaceitável de pobreza, aqui, o texto, ainda que aborde os contrastes sociais presentes na sociedade, de um modo geral, traz à luz os problemas específicos enfrentados pela classe média. Dentro de um universo de discursos, o autor seleciona o que pretende dizer e sob qual ponto de vista vai dizê-lo. Desse modo, constitui-se locutor “enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz” (Geraldi, 2002, p.160). Há, no texto, uma orientação social para “um auditório social próprio bem estabelecido” (Bakhtin, 1992), dentro de uma época também estabelecida, em que a classe média tem passado por um processo desenfreado de pauperização. Ao discutir a orientação da palavra em função do interlocutor, afirma Bakhtin (1992, p.112-113):

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas.

Portanto, a estrofe final composta pelos versos “Depois de tudo isso, / O que você achou? / Precisa melhorar? / Precisamos cooperar!” justifica-se pela necessidade do autor em querer contribuir para o discurso corrente, impregnado da ideologia dominante de uma determinada classe social, em uma determinada época. Nesse texto, o autor utiliza-se mais de conhecimentos construídos nas suas interações com os textos de Língua Portuguesa e, também, de seu conhecimento de mundo, do que propriamente dos conteúdos estudados em História. Há algumas evidências de interdisciplinaridade com os textos de História, mas são bem pontuais, como se observa nas duas primeiras estrofes, em que o emprego do termo “desigualdade”, no 4º verso, e a oposição dos sentidos gerados pelos termos “Pessoas negras” / “Pessoas pobres” versus “pessoas brancas” / “pessoas ricas”, no 5º e 6º versos, remetem aos conteúdos estudados em História. Todavia, a interação com a leitura da mídia, com o discurso familiar e com os textos discutidos em Língua Portuguesa predomina nessa construção textual.

A escola

A escola tem alunos
Crianças de montão
Elas vão para escola
Fazer a lição

A cantina atende bem
E tem muitos lanches
Quando um aluno vai comprar
Escolhe logo um dos grandes

A sala está sempre limpa
Graças aos alunos
Se não fosse por eles
Tudo estaria sujo

Assim começo a aprender
Com a professora e alunos
Se não fosse essa escola
Eu estaria sem saber do mundo

Na poesia *A escola*, o que mais chama a atenção é o vínculo positivo que o aluno-autor possui com a escola. Ele exprime o seu sentimento de forma clara nos versos da 4ª estrofe, quando afirma que seu aprendizado faz-se na interação com a professora e os outros alunos. É interessante também observar-se, no penúltimo verso, o emprego do pronome demonstrativo “essa” ao invés de “esta”, uma vez que o mais comum seria a escolha do demonstrativo “esta”, por indicar maior proximidade espacial em relação ao emissor. Apesar disso, não há incoerência por parte do autor, pois ele não está se referindo apenas ao “lugar” onde estuda, mas à escola enquanto instituição. Essa inferência pode ser confirmada na 3ª estrofe, em que, ao afirmar que a limpeza da sala de aula deve-se ao aluno, fica claro que o autor não está pensando somente no seu espaço escolar, privilegiado sob muitos aspectos em relação a tantos outros em sua cidade, estado e país. Também é possível inferir que o aluno seja o centro do ambiente escolar, esquecendo-se do trabalho de terceiros (a equipe de limpeza). Pode-se inferir, ainda, que ele esteja se referindo

à organização da classe, isto é, ao entendimento de todos serem zelosos e cuidarem para manter a sala de aula sempre em ordem.

O texto apresenta uma relação de intertextualidade com a poesia *Cante lá... Que eu canto cá*, de Patativa de Assaré. No entanto, a intertextualidade, aqui, não ocorre por um empréstimo literal da mensagem de Patativa do Assaré. No texto, é possível observar que o aluno produtor, ao ser influenciado pelo poeta, reage ao posicionamento do poeta em frente à escola, negando-o e transformando-o. Assim, enquanto o poeta declara a irrelevância da escola para si, dentro do seu contexto de vida, como se vê na 2ª estrofe, o aluno declara o oposto.

...Mas porém, eu não invejo
O grande tesôro seu
Os livro do seu colejo
Onde você aprendeu
Pra gente aqui sê poeta
E fazê rima compreta
Não precisa professô
Basta vê no mês de maio
Um poema em cada gaio
E um verso em cada fulô.

Constituindo-se locutor, o aluno assume a responsabilidade por sua fala e afirma a importância que a escola tem para ele, ao dizer, na última estrofe de sua poesia:

Assim começo a aprender
Com a professora e alunos
Se não fosse essa escola
Eu estaria sem saber do mundo.

Desse modo, a declaração oposta do aluno é uma manifestação contundente de interação. Além da intertextualidade, o aluno interagiu com o poema e com o autor (Patativa), deixando claro que não concorda com ele e apresentando sua visão de escola. Há também marcas de interdisciplinaridade nos dois últimos versos – “Se não fosse essa escola / Eu estaria sem saber do mundo” – em que outorga à escola e a todas as interações nela promovidas, dentro das

diversas áreas de conhecimento, a responsabilidade pelo seu aprendizado, em um sentido mais abrangente. Ao empregar o termo “saber do mundo”, alude ao conhecimento em seu todo, construído dentro das várias disciplinas oferecidas pela instituição escolar.

Desigualdade

Preto
Branco
É a tristeza que traz
A desigualdade.

Preto
Cinza
É o chorinho das crianças que sofrem com
A desigualdade.

Cinza
Branco
É o mundo que vivem as pessoas
Na desigualdade.

Preto
Preto
É o mundo sem bondade no coração
Da desigualdade.

Verde, amarelo
Azul e branco
São as cores que cobrem a tristeza que traz
A desigualdade.

Nem todo o Brasil tem liberdade,
Alguns sofrem com a desigualdade.

Em *Desigualdade*, a forma revela a intertextualidade entre este texto e o texto de *Canavial*, de Cecília Meireles. O paralelismo aqui, evidenciando a repetição de sons e principalmente de idéias, produz um efeito sonoro e ao mesmo tempo semântico. À semelhança de

Cecília Meireles, a aluna utiliza-se das cores e de tudo o que elas representam, no universo textual e/ou fora dele, para construir sentidos. Isso demonstra, efetivamente, a interação ocorrida, considerando-se o nível escolar e a idade da aluna. Outra manifestação evidente de interação é o uso do diminutivo no 7º verso: “É o chorinho das crianças que sofrem com”, pois, no texto *Canavial*, Cecília Meireles também emprega o diminutivo no 11º verso: “São as perninhas finas das crianças”. O entrelaçamento de idéias leva à construção dos sentidos, permitindo ao leitor extrair e atribuir significados durante a leitura. Na 1ª estrofe, a oposição apresentada pelas cores preto/branco pode trazer a idéia de radicalismo, significando que o sentimento (tristeza) evocado pela desigualdade é tão radical quanto a própria desigualdade existente no Brasil. Na 2ª estrofe, a oposição preto/cinza, cores tristes, o preto geralmente representando o luto, e o cinza, a sobriedade, antecipam, por assim dizer, o sofrimento das crianças prejudicadas por uma distribuição de renda desigual.

Nas duas próximas estrofes (3ª e 4ª), a aluna continua a progressão das idéias por meio das metáforas cinza/branco e preto/preto, a primeira colocando em relevo as diferenças sociais – enquanto para uns “o céu ainda está nublado”, para outros “está límpido” – , e a segunda preparando o leitor, por meio da igualação dos termos, para a idéia do “caos” geral num mundo sem bondade.

Na 5ª estrofe, tem-se a utilização das cores da bandeira, referindo-se ao País. No entanto, a recuperação das tonalidades vibrantes e alegres não resolve o conflito, mas apenas o encobre. É o que pode ser constatado no 19º e no 20º verso: “São as cores que cobrem a tristeza que traz / a Desigualdade”.

Por fim, na última estrofe, há a associação da desigualdade com a liberdade, condicionando esta última, questionando a sua amplitude em frente às amarras de um sistema social iníquo. O texto revela marcas de interações, distinguindo-se pela sua criatividade, pois não se trata de uma paráfrase ou paródia, nem tampouco de uma reprodução, mas da criação de um novo texto. Há também sinais de interdisciplinaridade com os conteúdos de História, visto que foi a partir do excerto do texto “... as mãos e os pés do senhor”, extraído da obra *Cultura e opulência do Brasil*, de 1711, de André João Antonil, apresentado pelo livro didático de História e Geografia, que os alunos obtiveram informações sobre a formação de mão-de-obra

barata, no Brasil pós-colonial. No último parágrafo desse texto, encontra-se a seguinte afirmação: “A presença de escravos era tão grande na sociedade colonial que se tornava difícil imaginar a vida sem eles. Assim, o trabalho foi virando coisa de escravos ou de pessoas livres mas pobres” (Castro, 2002, p.53). Logo depois desse texto, o livro didático apresentou a seção *Espaço aberto* sob o título *Trabalho, escravidão e desigualdade social*, cujo objetivo, segundo a autora, “é extrair dessa condição históricas referenciais para refletir sobre o sentido e a valorização do trabalho em nossa sociedade e na nossa cultura contemporâneas” (ibid.).

CONCLUSÃO

Por empréstimo, retomam-se as palavras de Antonio Candido (1989, p.112): “a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.” Firmada em Candido, a pesquisa apresentou a literatura com o intuito de satisfazer essa necessidade universal, vendo o aluno como aquele que busca, que está pronto, que deseja usufruir desse manancial. No diálogo, na interação, na proximidade das leituras levantadas, a literatura conquistou o seu espaço na sala de aula. A legitimidade de tais leituras, de fato, constituiu-se no processo interlocutivo. Geraldi (2002, p.168) compartilha suas preocupações acerca da entrada do texto em sala de aula, por meio da questão: “a primeira pergunta a fazer aqui é para que se lê o que se lê?”. O autor argumenta: “Como ensina Ducrot que não se pode falar a alguém sem imaginar que o que se fala pode lhe interessar, podemos nos perguntar como se estatui a legitimidade das leituras que se fazem em sala de aula.” (ibid.). Dessa forma, o autor alerta para o fato de que normalmente as leituras oferecidas pelos livros didáticos “não respondem a nenhum interesse mais imediato daqueles que sobre os textos se debruçam [...]” (ibid.), por isso a sua legitimidade é estatuída e não constituída. Numa tentativa oposta ao que “normalmente” acontece em sala de aula, buscou-se conciliar os textos propostos pelo livro didático (assim como os outros fora dele), no caso, os poemas, com os interesses mais imediatos dos alunos. Apostando na premissa de Candido (1989) a respeito da literatura enquanto necessidade universal, esta pesquisa procurou satisfazer os pedidos legítimos dos alunos quando

demandavam por mais leituras que pudessem responder às suas não-silenciadas perguntas.

Nesse contexto de interlocução, de interdisciplinaridade, de co-produção de sentidos, os leitores tornaram-se também produtores de textos, neste caso, de poemas, participantes desse processo contínuo de ouvir a palavra do “outro” e recriar a partir dela, produzindo uma contrapalavra.

Sistematizando as análises das condições de produção e recepção dos textos, obtêm-se os seguintes resultados na pesquisa: a) as condições foram, de fato, preenchidas, possibilitando aos alunos uma situação mais adequada à produção de textos no contexto escolar; b) as interações entre disciplinas subsidiam a produção de textos em sala de aula, contribuindo para o ensino em sua totalidade; c) a interação e a interdisciplinaridade atuaram no processo de construção de textos, no ambiente escolar, em diferentes níveis. Esses níveis foram: 1º) marcas de interação e de um nível de interdisciplinaridade menor, como ocorrido nos poemas *Os meninos da rua* e *S.O.S. Cidade Grande*; 2º) marcas de interação e de nível médio de interdisciplinaridade, em *Preconceito, diferença e pobreza* e *Desigualdade*; 3º) marcas de interação e de maior nível de interdisciplinaridade, como nos textos *O Preconceito* e *A escola*.

REFERÊNCIAS

ASSARÉ, P. Cante lá... Que eu canto cá. *Folha de São Paulo*, São Paulo, p.F6, 20 jan. 2003.

AZEVEDO, J.; HUZAK, I.; PORTO, C. *Serafina e a criança que trabalha: histórias de verdade*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1998.

BAKHTIN, M. (Volochinov) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, v.24, n.9, p.803-809, 1972.

_____. et al. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, A.C.R. (Org.). *Comissão de Justiça e Paz*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CASTRO, T.C. *Nosso mundo: história e geografia*. São Paulo: Ática, 2002. v.4.

CÓCCO, M.F.; HAILER, M.A. *Alp novo: análise, linguagem e pensamento*. São Paulo: FTD, 1999. v.4.

COLL, C.; SOLÉ, I. A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artmed, 1996. v.2, p.281-314.

DELL'ISOLA, R.L.P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: UnB, 1996. p.69-75.

ETGES, N.J. Ciência, Interdisciplinaridade e Educação. In: JANTSCH, A.P; BIANCHETTI, L. (Org.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p.51-84.

FAZENDA, I.C.A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 4.ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 3.ed. Campinas: Papirus, 1998.

FERREIRA, A.B. de H. *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GARCEZ, L.H.C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UnB, 1998.

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, H. Nota introdutória. In: FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 4.ed. São Paulo: Loyola, 1996.

MEIRELES, C. *Poesias – Ou isto ou aquilo & Inéditos*. 2.ed. São Paulo: Melhoramentos; MEC, 1972.

MICHELETTI, G.; PERES, L.P.F.; GEBARA, A.E.L. Construção, desconstrução e reconstrução na busca de significados no/do poema. In: MICHELETTI, G. (Org.). *Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.21-31.
ORTHOFF, S. *O rei preto de Ouro Preto*. São Paulo: Moderna, 1997.

ROCHA, R. Quem tem medo de quê?. *Revista Nova Escola*, Edição Especial-Contos, São Paulo, v.2, abr., 2004.

SCHMIDT, D. *Historiar: fazendo, contando e narrando a história*, 5ª série. São Paulo: Scipione, 2002. p.19.

SILVA, A.M.S. *Análise do texto literário*. Curitiba: Criar, 1981.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZILBERMAN, R. Sim, a literatura educa. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E.T. (Org.). *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p.12-20.

Recebido em julho de 2006
e aceito para publicação em maio de 2007.

Title: *Interaction and interdisciplinarity in the production of poetic texts in primary and secondary schools*

Abstract: *The article discusses the textual production of poems developed in the 4th grade of a lower Junior School in the northeastern region of the state of Paraná, Brazil. Research focuses on interaction and interdisciplinarity as theoretical and methodological principles. The conditions for text production and the poems themselves are analyzed from the point of view of Applied Linguistics with the help of Literature and Education. The analysis shows that both interaction and interdisciplinarity affect the process of text construction within the classroom environment at different levels.*

Keywords: *interaction; interdisciplinarity; production of texts; primary and secondary teaching.*