

UNEMAT

PROFLETRAS

MESTRADO

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

Rede Nacional

UNIDADE CÁCERES

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



PROFLETRAS

Rede Nacional

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Av. Santos Dumont - s/n - Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade Universitária - Bairro DNER - CEP 78.200-00 - Cáceres-MT
Tel. (65) 3224-1307

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -
PROFLETRAS**

MIREIA RODRIGUES FERNANDES

POESIA: dos muros da escola para a vida

CÁCERES - MT

2020

MIREIA RODRIGUES FERNANDES

POESIA: dos muros da escola para a vida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Everton A. Barbosa.

CÁCERES - MT

2020

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

F363p FERNANDES, Mireia Rodrigues.
Poesia: Dos Muros da Escola para a Vida / Mireia Rodrigues
Fernandes – Cáceres, 2020.
68 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu
(Mestrado Profissional) PROFLetras, Faculdade de Educação e
Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de
Mato Grosso, 2020.

Orientador: Everton Almeida Barbosa

1. Escola. 2. Música. 3. Poesia. I. Mireia Rodrigues Fernandes. II.
Poesia: Dos Muros da Escola para a Vida.

CDU 37:82-1

MIREIA RODRIGUES FERNANDES

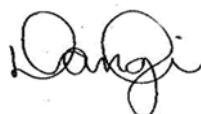
POESIA: DOS MUROS DA ESCOLA PARA A VIDA

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Everton Almeida Barbosa (UNEMAT)

ORIENTADOR



Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira (UnB)

AVALIADOR



Prof.ª Dr.ª Marta Helena Cocco (UNEMAT)

AVALIADORA

APROVADA EM 31/03/2020

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pois nada é conquistado sem a sua permissão.

Aos meus pais, pelo incentivo e auxílio prestados nesses dois anos de caminhada. Aos meus irmãos, especialmente a minha irmã Mislene Rodrigues Fernandes, pelos auxílios prestados durante a escrita dessa dissertação. Aos filhos Carlos Daniel e Henrique. Foram muitos momentos para leitura e escrita, nos quais distanciei-me física e emocionalmente, apesar de saber da minha importante presença.

Ao meu querido orientador, professor doutor Everton A. Barbosa, pela orientação, por ouvir minhas angústias, por não desistir de mim. Aos professores do programa PROFLETRAS, pelos ensinamentos, pela base teórica, pelo carinho e motivação. Aos colegas do programa PROFLETRAS, que possibilitaram grande troca de experiência e valiosas amizades.

Aos professores Agilson Silva e Síntia Cristina da Silva, pela colaboração no projeto. A Crediane Caetano e Márcia Roberta, diretoras da escola onde desenvolvemos o projeto, pelo apoio e incentivo ao nosso trabalho. À Mariley Francisca Griebler Vilar, nossa artista de pintura facial para o sarau.

Ao meu companheiro, Valdinei Soares Falcão, pelo incentivo, por acreditar em mim, por encorajar-me nos momentos difíceis, por ser meu ombro amigo.

Ao professor doutor Danglei de Castro Pereira, por ler atentamente o projeto da qualificação, orientar-me quanto às referências e compartilhar o momento da defesa comigo, novamente contribuindo para a aquisição de conhecimentos tão importantes a minha formação. À professora doutora Marta Helena Cocco, pelas orientações na qualificação e também por dividir esse momento de partilha do saber, enriquecendo-me de saberes tão necessários à minha prática. A todos os professores que contribuíram para a minha formação, especialmente às professoras de Língua Portuguesa, por terem me ensinado a descobrir por meio da leitura e recriar por meio da palavra.

À minha amada professora e amiga, pela qual tenho imenso carinho, apreço e orgulho por ter sido sua aluna, por me ensinar a amar os livros e a literatura, Maria Cirlei Santos Silva.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para formação da pessoa que sou.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

*E no entanto são movimentos tão distintos...
Concretos diversos:
O que me liberta vazio e desterrado na distância e no espaço
Sem fronteiras
O que me prende cheio de certezas ao pequeno universo
do coração*

(Everton A. Barbosa)

RESUMO

Nesta dissertação, apresentamos reflexões sobre o projeto de intervenção, vinculado ao PROFLETRAS-UNEMAT-Cáceres, que teve o intuito de (re)significar a poesia no ambiente escolar para despertar o gosto pela leitura poética em alunos do 7º ano B da escola Jean Piaget, no município de Espigão do Oeste-RO. Tivemos como objetivos específicos: a) desenvolver atividades com trechos de músicas, escolhidas a partir do gosto dos alunos, para percepção da linguagem conotativa; b) perceber a linguagem poética do gênero poema, pelo ensino de aspectos da estrutura composicional: ritmo, rima e métrica; c) reconhecer figuras de linguagem usadas nos textos poéticos, em especial a metáfora; d) organizar um sarau literário e produzir um “muro poético”, com poemas produzidos pelos alunos. Como referencial teórico, nos apoiamos em Candido (2004), que fala da importância de experimentar a literatura sob pena de mutilação da personalidade, uma vez que a Literatura organiza nossas emoções e nossa visão de mundo; Todorov (2007), que relata o papel da literatura em sua vida, enfatizando sua experiência com livros desde a infância, evidenciando a relação entre literatura e vida; Martins (1982), que define os níveis sensorial, emotivo e racional da leitura, o que nos permitiu estabelecer as intenções deste trabalho, direcionado mais ao nível emocional; e Pinheiro (2018), cujo trabalho com poesia em sala de aula nos deu referência para nossas escolhas e procedimentos. Além de outros autores, como Jouve (2012), Colomer (2007), Aguiar (2007), Parreiras (2012), que também nos deram base para o desenvolvimento e análise dos resultados deste projeto. Partimos do pressuposto de que a literatura é fundamental para o ser humano e que, através dela, o homem vivencia experiências que, mesmo fictícias, se comparam à realidade, dando a possibilidade de compreender a si e o mundo. Partimos também da premissa de Freire (1996) de que devemos ensinar a partir da realidade vivenciada pelo aprendiz. Ao longo do processo, registramos a evolução dos alunos em relação ao interesse pela poesia e ao conhecimento do uso criativo da linguagem. Os meios de registro e avaliação foram o diário de bordo, a observação das manifestações dos alunos em sala (falas, rodas de conversa, perguntas realizadas etc.), bem como os textos produzidos. Como resultados iniciais, observamos que 90% dos alunos não conhecia versos infantis, e nenhum possuía o hábito de ler poesia. Durante a intervenção, a linguagem conotativa, trabalhada a partir de músicas (como o *funk* e o *gospel*), foi sendo apreendida e apreciada pela maioria. A riqueza das figuras de linguagem utilizadas na construção das poesias, registradas no muro da escola e recitadas no sarau literário, nos confirma que é possível trabalhar poesia no ensino fundamental, tanto no nível emocional, estimulando os alunos a perceberem a criatividade da linguagem no cotidiano, quanto no nível racional, ainda que de forma incipiente, pois demonstraram a percepção de que, na relação entre literatura e realidade, a primeira colabora para um melhor entendimento e enriquecimento da segunda. Cabe a nós, professores, acreditar e fazer, criar e recriar, motivados pela leitura e esperança de uma educação cada dia melhor.

Palavras-chave: Escola. Música. Poesia.

RESUMEN

En esta disertación, presentamos reflexiones sobre el proyecto de intervención, vinculado a PROFLETRAS-UNEMAT-Cáceres, que tenía la intención de (re) significar poesía en el ambiente escolar para despertar el gusto por la lectura poética en los estudiantes de 7° grado de la escuela Jean Piaget, en el municipio de Espigão do Oeste-RO. Teníamos como objetivos específicos: a) desarrollar actividades con piezas musicales, elegidas en función del gusto de los estudiantes, para la percepción del lenguaje connotativo; b) comprender el lenguaje poético del género del poema, enseñando aspectos de la estructura compositiva: ritmo, rima y métrica; c) reconocer figuras retóricas utilizadas en textos poéticos, especialmente metáforas; d) organizar una velada literaria y producir un “muro poético”, con poemas producidos por los alumnos. Como marco teórico, confiamos en Candido (2004), quien habla de la importancia de experimentar la literatura bajo el dolor de la mutilación de la personalidad, ya que la literatura organiza nuestras emociones y nuestra visión del mundo; Todorov (2007), quien informa sobre el papel de la literatura en su vida, enfatizando su experiencia con los libros desde la infancia, mostrando la relación entre literatura y vida; Martins (1982), quien define los niveles sensoriales, emocionales y racionales de lectura, lo que nos permitió establecer las intenciones de este trabajo, dirigido más a nivel emocional; y Pinheiro (2018), cuyo trabajo con la poesía en el aula nos dio referencia para nuestras elecciones y procedimientos; Además de otros autores, como Jouve (2012), Colomer (2007), Aguiar (2007), Parreiras (2012), quienes también proporcionaron la base para el desarrollo y análisis de los resultados de este proyecto. Partimos de la suposición de que la literatura es fundamental para el ser humano y que, a través de ella, el hombre experimenta que, incluso ficticio, se compara con la realidad, dando la posibilidad de comprenderse a sí mismo y al mundo. También partimos de la premisa de Freire (1996), que debemos enseñar desde la realidad experimentada por el aprendiz. A lo largo del proceso, registramos la evolución de los estudiantes en relación con el interés en la poesía y el conocimiento del uso creativo del lenguaje. Los medios de registro y evaluación fueron el libro de registro, la observación de las manifestaciones de los alumnos en el aula (discursos, círculos de conversación, preguntas, etc.), así como los textos producidos. Como resultados iniciales, observamos que el 90% de los estudiantes no sabían los versos de los niños, y ninguno tenía el hábito de leer poesía. Durante la intervención, el lenguaje connotativo, trabajado a partir de canciones (como funk y gospel), fue aprehendido y apreciado por la mayoría. La riqueza de las figuras retóricas utilizadas en la construcción de la poesía, grabadas en la pared de la escuela y recitadas en la noche literaria, confirma que es posible trabajar la poesía en la escuela primaria, tanto en su nivel emocional, estimulando a los estudiantes a percibir la creatividad del lenguaje en sus vidas cotidianas, así como a su nivel racional, aunque de forma incipiente, como demostraron la percepción de que, en la relación entre literatura y realidad, el primero colabora para una mejor comprensión y enriquecimiento del segundo. Depende de nosotros, maestros, creer y hacer, crear y recrear, motivados por la lectura y la esperanza de una educación cada vez mejor.

Palabras clave: Escuela. Música. Poesía.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Roda de conversa: (re)conhecendo as cantigas de roda.....	39
Figura 2. Experimentando a Literatura: professora recitando Cecília Meireles.....	46
Figuras 3, 4 e 5. Alunos assinando os poemas no muro.....	50
Figura 6. Muro em preparação para receber os versos.....	53
Figura 7. Muro depois das atividades do projeto.....	54
Figura 8. Versos no muro.....	54
Figuras 9 e 10. Preparação para o sarau.....	57
Figura 11. Finalização do sarau.....	57
Figura 12. Finalização da escrita no muro da escola.....	59

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REFLEXÕES TEÓRICAS	12
2.1 Ensino de literatura: da obrigatoriedade ao prazer	12
2.2 Escolarização da Leitura Literária	16
2.3 Literatura na BNCC e no livro didático.....	19
2.4 Poesia na escola: prazer ou tormento?.....	22
2.5 Poesia na escola: algumas experiências.....	24
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS E CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	30
3.1 A escola: contexto da intervenção	31
3.2 Elaboração da proposta de intervenção	32
4 RELATO DA EXPERIÊNCIA	36
4.1 Resultados e análise.....	39
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
6 REFERÊNCIAS	63
7 APÊNDICES	66

1 INTRODUÇÃO

Em nossa caminhada de dezoito anos como docente, muitas vezes houve frustrações por não conseguirmos atingir os objetivos esperados no trabalho com a literatura. No entanto, procurávamos fazer de cada experiência, positiva ou negativa, uma ponte para transpor os limites de um contexto educacional, às vezes, desmotivador. Nesse percurso, nos deparamos, no ano de 2019, com a oportunidade de realizar esse projeto, no qual tínhamos a possibilidade de relatar os anseios, as metas, as dores e delícias dos caminhos percorridos, e de, posteriormente, incentivar outros a não desistirem do sonho de uma educação que favoreça a humanização do ser, em especial por um trabalho diferenciado com a literatura.

Nos moveu para esse trabalho, baseando-nos em nossa experiência, a questão sobre como sensibilizar os adolescentes para a leitura do texto poético, no sentido de esperar que eles desenvolvam o gosto pela leitura, sendo motivados por seu próprio interesse a buscar a literatura como uma das formas de se relacionar com o mundo. Consideramos a escola como ambiente propício para esse trabalho, desde que, nesse momento de sensibilização, a leitura da literatura fosse trabalhada como atividade prazerosa, sem o peso da obrigatoriedade, ligada à aprovação ou ao desenvolvimento em direção a uma carreira profissional específica.

Em relação à leitura, os dados internacionais, referentes ao Brasil, são ainda preocupantes. O Brasil ocupa o 57º lugar em leitura nos resultados de avaliações externas, segundo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)¹, em 2018. Os alunos que contribuem para os resultados do PISA são estudantes de 15 anos aproximadamente, o que nos dá um total de oito anos, pelo menos, de percurso desses alunos na escola, se considerarmos que tenha entrado na escola aos sete anos. O que justifica, porém, esse resultado? Essa pergunta, aqui, tem o intuito, não de motivar um julgamento a respeito da educação brasileira, mas de rever nossa própria prática, no sentido de observar se nosso trabalho, até hoje, favoreceu um maior aproveitamento dos estudantes no que se refere à leitura.

Outro dado relevante é relativo ao analfabetismo funcional, que está presente em 3 a cada 10 brasileiros, de 15 a 49 anos da população brasileira, segundo dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)². O analfabetismo funcional aponta no mesmo sentido de uma carência relativa à leitura: o gesto mecânico da decodificação não é suficiente para produzir sentido. A leitura vai além dele, envolve muitas facetas da subjetividade e da relação entre

¹ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/pisa/resultados>. Acesso em: 10 jun. 2019.

² Disponível em: <https://ipm.org.br/relatorios>. Acesso em: 10 jun. 2019.

sujeito e coletividade, pois “a leitura como atividade e como experiência posiciona o leitor ao mesmo tempo como sujeito individual e como sujeito coletivo”. (LEENHARDT, 2006, p. 22).

No contexto social no qual estamos inseridos, a leitura é primordial. Para Leenhardt, ao fazer da leitura uma experiência, o leitor compreende-se individualmente e também como parte da sociedade e, por isso, constrói habilidades que o permite transformar o meio social em que vive. Consideramos, nesse sentido, que a literatura é arte que possibilita ao indivíduo, de forma deliberada, interpretar a si, o outro e o mundo e a escola é um lugar privilegiado para desenvolvimento dessa interpretação, quando se trata do indivíduo em formação. Nesse sentido, os PCNs dão especial ênfase a esse processo quando tratam da adolescência: “A busca de reinterpretar as experiências já vividas e das que passa a viver a partir da ampliação dos espaços de convivência e socialização possibilita ao adolescente a ampliação de sua visão de mundo”. (BRASIL, 1998, p. 45).

A adolescência, por essa necessidade de reinterpretar o vivido, torna-se um momento propício para o trabalho com a leitura da poesia. O texto literário possibilitará ao adolescente vivenciar ou recriar o seu mundo por meio das palavras.

Percebendo na prática a ausência do interesse e a resistência à leitura do texto poético, acreditamos que a sensibilização para a leitura deveria ser o objetivo principal do trabalho, pois, sem o mínimo interesse e abertura para o contato com o universo da poesia, nenhuma estratégia teria efeito maior do que os objetivos comuns escolares, de cumprimento do conteúdo, registros e avaliação. Nossa expectativa era de que houvesse uma abertura para novos gostos, diferentes do que os alunos apresentavam, tanto durante nossa carreira docente, quanto no diagnóstico feito no primeiro momento, com a turma escolhida para realizar a presente intervenção.

Para alcançar esse objetivo principal, foram pensadas algumas estratégias que, ao mesmo tempo em que atendessem a essa intenção principal, permitissem também o desenvolvimento de objetivos específicos, como estimular a percepção de elementos composicionais e da presença da linguagem figurada no cotidiano fora da escola. Foi assim que o trabalho se direcionou a práticas que envolveriam, não apenas a leitura de textos, mas também a audição de músicas e visualização de vídeos, uma roda de conversas com um escritor de poemas, a escrita de poemas (como forma de exercício para percepção de elementos composicionais), a realização de um sarau literário e de uma oficina de artes para a confecção de material para o sarau.

Essa relação da literatura com outras artes foi pensada no intuito de se alcançar um melhor desempenho do aluno. Acreditamos que o diálogo interartes permite maior

enriquecimento da experiência, com o desenvolvimento de mais habilidades, tendo em vista a diversidade de suportes e materiais trabalhados.

Inicialmente, o projeto seria realizado na E.M.E.F Teobaldo Ferreira, mas por motivos que explicaremos no capítulo I, houve mudanças em nosso planejamento. Sendo assim, a intervenção foi realizada na Escola Jean Piaget, no município de Espigão do Oeste/RO, com uma turma de sétimo ano – o sétimo ano B. A escolha da turma se deu por tratarem-se de alunos com extrema dificuldade de interpretação e pouco gosto pela leitura oferecida na escola, conforme relataram o professor de Língua Portuguesa da turma e outros professores desses alunos em anos anteriores. Como referências principais para o trabalho, partimos das ideias de Todorov e Candido, que enfatizam a necessidade da existência da literatura na vida das pessoas.

No primeiro capítulo, de caráter mais teórico, refletimos sobre a importância da literatura para o indivíduo dando ênfase à função da escola no trabalho com a literatura, que consideramos que deva se dar de maneira prazerosa, sem fazer do ato de escolarização um martírio para o aluno. Refletimos também sobre a leitura do texto poético e o ensino de poesia na escola, no sentido de perguntarmos se a maneira como a Literatura vem sendo apresentada no ambiente escolar faz sentido ao jovem ou adolescente. Exploramos, também, algumas páginas da BNCC e do livro didático, para compreender se a normativa dessas duas materialidades está de acordo com seu uso nas escolas por onde percorremos.

No segundo capítulo, após as reflexões teóricas que apresentamos no capítulo I, apresentaremos a escola onde se desenvolveu o nosso projeto de intervenção, a turma com que trabalhamos e a proposta que construímos através da base teórica apresentada, com as alterações que ocorreram no percurso. No terceiro capítulo apresentamos os resultados do projeto de intervenção e as análises das atividades dos alunos que participaram do projeto.

2 REFLEXÕES TEÓRICAS

2.1 Ensino de literatura: da obrigatoriedade ao prazer

*Não obrigarás um cavalo a beber água,
Se não tem sede.*

A partir dessa epígrafe de Célestian Freinet, colocada na obra *Andar entre livros*, a autora Teresa Colomer faz considerações sobre a forma como se ensina literatura na escola: fornecendo-se respostas prontas e deixando-se a subjetividade do leitor implícita (2007, p. 63). Aproveitando a mesma citação como metáfora, consideramos que, sem que o aluno manifeste sua subjetividade, não conseguiremos fazê-lo sentir a “sede” literária, ou vontade de ler. A subjetividade é parte extremamente necessária do processo de desenvolvimento da leitura. Como sugere Gérard Langlade (2013, p. 30), em texto sobre a leitura subjetiva, as reações subjetivas, ao invés de excluir as obras para “fora da literatura”, seriam na verdade catalisadoras de leitura que aumentariam o trajeto interpretativo até a sua dimensão reflexiva.

As reações subjetivas pertencem ao âmbito do que é mais íntimo e particular de cada leitor, do caráter singular e único de suas experiências, dos processos de identificação de valores, e esses aspectos podem criar um forte vínculo do indivíduo com o processo de leitura, que pode chegar à reflexividade por meio do hábito garantido pelo vínculo emocional. Da forma como observa Colomer, a literatura se torna uma atividade apenas escolar, objetiva, e passa a ser vista pelo aluno como uma disciplina a mais, da qual ele se livrará assim que deixar a escola.

Sabendo que o alcance da literatura está muito além do contexto escolar, entendemos que é preciso estimular no aluno aquela sede da leitura literária para que, mesmo depois dos anos escolares, o interesse por ela e o hábito de buscar os livros ainda permaneçam. Se conseguirmos despertar no aluno o gosto pela leitura literária, o tempo se encarregará de torná-lo crítico porque, para quem adquire o hábito de ler, a leitura é tão essencial quanto o alimento. Ao refletir sua relação com a literatura, Todorov (2007, p. 23) diz “Hoje me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver”.

A literatura tornou-se, para Todorov, parte essencial e indispensável de sua vida. O teórico relata seu amor pela literatura dizendo que ela o ajuda a viver. Imaginamos que ele não chegou a essa percepção no início das suas leituras. Foi depois de muito aprendizado que o pode afirmar. Antes de chegar a essa compreensão da função da literatura em sua

vida, porém, terá vivenciado o prazer pela leitura, experimentado a literatura, à medida em que se aproximava de experiências reais, o que permitiu-lhe entendê-las sob outros pontos de vista. No entanto, para chegar a se compreender a experiência de Todorov, precisamos também, como ele, experimentar, viver a literatura. E essa experiência só se adquire se apreciarmos a leitura.

O prazer pela leitura pode ser despertado quando atingimos seu nível emocional. Maria Helena Martins (1982) nos fala desse nível como o responsável pela manutenção do leitor que somos. Para ela, é possível passarmos por três níveis de leitura. O sensorial é o que nos desperta para o toque, o cheiro do livro, e esse pode nos ser ensinado até mesmo quando pequenos em livros com cheiro e textura, muito fabricados atualmente. Já o nível emocional é aquele em que, no processo da leitura, somos transportados para a história e nos identificamos com fatos ou personagens, podemos viver a fantasia e o sonho e, a partir dessas experiências, sentirmos emoções sugeridas pelo texto. Acreditamos que, nesse nível, podemos ser despertados para o gosto pela leitura, criando com ela um vínculo afetivo, que pode ou não propiciar o desenvolvimento da leitura racional, que é o terceiro nível, segundo Martins (1982, p. 80).

Despertar-se para o exercício da leitura, muitas vezes, não é um processo simples e rápido. Seria ideal que o contato com a literatura e o desenvolvimento das habilidades e níveis de leitura se dessem desde cedo, para que cada nível fosse vivenciado intensa e gradativamente, uma vez que consideramos que o contato com a literatura pode fornecer ao indivíduo suporte para seu desenvolvimento pessoal, como explica Parreiras (2012, p. 21):

Quanto mais cedo a criança se aproxima do mundo dos livros e do universo cultural proporcionado pela literatura, a familiaridade dela trará segurança em si própria e a possibilidade de imaginação e de criação de fantasias e compreensão da realidade. E, certamente, ela poderá gostar dos e livros da literatura.

Para a autora, o gosto pela leitura pode ser acendido ainda no ventre da mãe. Cantigas de ninar, versinhos e cantigas de roda, por exemplo, poderiam ser entendidos como preparação para o encontro com o livro. A presença de livros em casa, por si só, prestando-se ao sensorial, já constitui também uma preparação. Porém, vimos estatísticas dizendo que, no Brasil, poucos são leitores. Como um pai e uma mãe que não possuem o hábito da leitura farão seus filhos se importarem com ela? É preciso que a escola então faça e refaça esse caminho, sempre que possível. É preciso trabalhar para sensibilizar os educandos ao gosto pela leitura, pois o indivíduo, assim como o cavalo citado por Freinet, não quererá beber da fonte se não tiver sede

e, nesse caso, a fonte da leitura é tão essencial para si como a água para a sobrevivência. O que difere é que o próprio corpo dá indícios da sede física, enquanto a sede literária precisa ser despertada, dentro ou fora da escola. Em outras palavras, como diz Vera de Aguiar: “A leitura não é um comportamento natural do ser humano, como comer ou dormir; ela é cultural e precisa ser adquirida”. (2007, p. 27).

Tendo em vista a sociedade grafocêntrica em que vivemos, em que é de extrema importância a compreensão de diversos tipos de linguagem, que não estão presentes apenas no cotidiano escolar, torna-se imprescindível para a compreensão do mundo apreciar a leitura. E, no âmbito da leitura, faz-se necessária a literatura para o crescimento pessoal e social de um indivíduo. A literatura dará ao indivíduo-leitor possibilidades de compreensão da realidade, para não se tornar “aprisionado” por ideias e conceitos massivos, o que diariamente é possível observar em redes sociais e outras mídias. A leitura do mundo e do livro podem dar suporte para a compreensão da realidade em que se vive, podendo até mesmo mudá-la para melhor.

A nossa relação com o mundo começa no seio familiar, o primeiro grupo social ao qual pertencemos. É a partir daí que também iniciamos nossa caminhada para o “mundo externo”. Nossos pais, além da educação e cuidados conosco, se tornam também responsáveis pela nossa iniciação como cidadãos críticos. Assim, “Se a relação da criança com o mundo externo é intermediada pelos pais, eles também podem aproximar seu filho do universo literário, que é, em certa medida uma construção dessa realidade”. (FUCHS, 2012, p. 13).

Solange Fuchs, ao apresentar o trabalho de Parreiras (2012), também fala da importância do pai e da mãe na formação do leitor. De fato, se todas as crianças fossem incentivadas, no âmbito familiar, ao mundo dos livros, talvez os professores não precisassem fazer o trabalho de sensibilização e a introdução do aluno ao mundo da leitura, em seus níveis sensorial e emocional. Infelizmente, essa não é realidade nas escolas por onde ensinamos. Trabalhar para a sensibilização da leitura, imergir o indivíduo nos prazeres literários, é torná-lo apto para o mundo emocional e físico, se concordamos com Parreiras e Todorov. Quem não lê pode ter dificuldades de interpretação dos problemas que estão a sua volta. Quem não lê histórias simples, corre o risco de não estar apto a ler o que é mais complexo e importante, por achar ainda mais difícil. A compreensão de textos, num sentido de progressão de habilidade leitora, perpassa por um caminho gradativo, que vai da leitura mais simples à mais complexa. E, mais uma vez, é Todorov quem nos comprova essa afirmação:

meu amor pela literatura não se via mais limitado (...) Tive que procurar dominar novas ferramentas de trabalho; senti necessidade de me

familiarizar com elementos e conceitos da psicologia, da antropologia e da história. (TODOROV, 2007, p. 22).

Quem lê se sente despertado para novas leituras. A leitura de apenas um poema não possibilitará desenvolvimento de um leitor crítico, mas um trabalho específico a partir de um texto literário pode sensibilizar o aluno para a leitura de outros textos, fazendo-se uma teia na construção do conhecimento e formação de si mesmo, porque, ao tomar gosto pela leitura, o leitor sente a necessidade de crescer intelectual e socialmente, debruçando-se sobre a diversidade de experiências e leituras.

Como já dito a partir de Todorov, a literatura é importantíssima para o ser humano e Antonio Candido corrobora essa ideia, ao afirmar que o ser humano sem a literatura é um ser incompleto:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da Literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 2004, p. 186).

Candido nos fala do perigo de nos tornarmos seres mutilados. Essa mutilação não se refere à nossa parte física, mas à parte emocional, da nossa personalidade. Negar ao ser humano o direito de experimentar e manifestar suas emoções, seus traumas e medos, suas inseguranças, através da experiência real proporcionada pelo ficcional, é usurpar um direito universal.

Marisa Lajolo (2018), por sua vez, afirma que a Literatura contribui para a aquisição de valores e conhecimentos imprescindíveis ao homem.

Nos teatros, nas praças e nos templos gregos, a literatura (a arte em geral) parece não ter sido privilégio dos que liam, dos que gostavam de literatura: era uma espécie de celebração coletiva, além de cumprir papel social, também repercutia na vida de cada um, como a literatura repercute ainda hoje (mas de forma diferente) na vida de quem a lê. (LAJOLO, 2018, p. 81).

Lajolo faz uma análise da importância que a arte em geral, e a literatura em particular, tiveram na Grécia antiga. Um dado importante é o fato de que a arte alcançava a todos, mesmo os que não liam, e isso lhe dava uma função social. A importância dada às manifestações públicas, via oralidade, fazia com que a literatura, ou mesmo a filosofia, estivesse mais presente no seio social e não reservada a poucos. Hoje, podemos dizer que há meios públicos e de grande alcance que constituem bom espaço para manifestações literárias. No entanto, certo grau de

dificuldade apresentado para a leitura da literatura, bem como a concorrência com outras artes, podem influenciar para que a literatura ainda seja experimentada por poucos.

O intuito do trabalho que aqui propomos é conseguir, com a sensibilização para a poesia, colaborar para que a literatura esteja mais presente na vida dos alunos atendidos e desempenhe sua função social, segundo entendemos, a partir dos autores lidos acima.

2.2 Escolarização da Leitura Literária

As autoras Aracy Alves Martins Evangelista, Heliana Maria Brina Brandão e Maria Zélia Versiane Machado, na obra intitulada *A escolarização da leitura literária, o jogo do livro infantil e juvenil*, falam da cobrança de leitura como algo desfavorável. Na mesma obra, Magda Soares, no ensaio “Escolarização da Literatura infantil e juvenil”, trata do sentido pejorativo da palavra escolarização nesse sintagma. Dizer “escolarizar a literatura” quer dizer “resumir”, “quebrar” e utilizar apenas uma parte da literatura, dos conhecimentos que podem ser transmitidos por ela ou “negar” o direito a ela por completo.

Para Soares (2011, p. 29), não há como evitar essa escolarização, pois essa “é a essência da escola, esse é o processo que a institui e que a constitui”. Todo saber perpassado pela escola será escolarizado. Segundo ela, podemos sim escolarizar de maneira correta a leitura para que seja mais apreciada pelos educandos. Ainda de acordo com Soares (2011, p. 29), uma escolarização apropriada “desenvolveria no aluno o conceito de autoria, obra, de fragmento de obra”.

A autora também trata do mal uso de poemas nos livros didáticos, mencionando as escolhas dos autores, quase sempre os mesmos, das poesias utilizadas como pretexto para ensinar gramática, perdendo todo o seu brilho literário. Essa é uma maneira de uso da literatura nas escolas por onde percorremos. Soares analisa exercícios dos livros didáticos que nos fazem refletir sobre todo o processo de escolarização inadequada da leitura na escola. Sem que percebamos, muitas vezes, nós, professores, vamos de encontro ao nosso aluno. Ensina-mos a não gostar de ler, e exigimos a leitura mais racional, quando o primeiro passo para formar leitores é, com certeza, sensibilizá-los ao livro, ao toque, ao cheiro, à vivência literária para que, mais tarde, embora esteja fora dos muros escolares, a literatura ainda faça sentido em seu universo.

Se bem trabalhada, a literatura beneficia o cidadão no sentido de entender a si mesmo, o mundo que o cerca, e ainda lhe dará condições de pensar um futuro. No entanto, como vimos,

a tendência à escolarização dos conteúdos pode ser um fator que prejudica o trabalho com a leitura, em especial, quando se trata da necessidade de avaliação:

a necessidade escolar de avaliação de leitura tem se transformado em cobrança, com todas as ameaças que esta traz e, por isso mesmo, em vez de aproximação e identificação, tais práticas têm causado repulsa ao objeto, desgosto no ato de ler e afastamento das práticas sociais de leitura próprias do contexto dos leitores. (EVANGELISTA *et al.*, 2011, p. 11).

Observamos, algumas vezes, professores de linguagens fazendo cobrança aos alunos quanto à leitura ou pedindo a leitura de livros literários apenas para avaliação escrita. Nós mesmos já fizemos isso, o que, segundo as autoras, gera repulsa em relação ao ato de ler. Para nós, o texto literário pode ser estudado em sala de aula através de discussões em que o aluno possa colocar o seu ponto de vista, ouvir os demais e também o professor, usando essa aprendizagem para refletir sobre seu ponto de vista, podendo mudá-lo ou não, conforme a sua reflexão.

O fato de impor a leitura pode agir contra o desenvolvimento do gosto e traz preocupações quanto ao não entendimento do enredo. A discussão coletiva, por outro lado, enriquece o saber e o professor pode avaliar o aluno sem que ele sinta que está sendo avaliado, o que pode ser muito útil, se o objetivo for observar a internalização do aprendizado e o uso espontâneo das habilidades trabalhadas.

A partir da discussão coletiva, é possível formular hipóteses, comparar um texto mais antigo com aspectos da atualidade, pesquisar sobre a época em que o texto fora escrito, entre tantas outras possibilidades. Essa atividade forneceria ao aluno, além do reconhecimento do texto, familiarizar-se com uma quantidade de argumentos para inúmeras questões que, se não tiver oportunidade de usá-las ainda durante o tempo escolar, lhe servirão para a vida.

Outro tema que está implicado na escolarização da literatura é a sua relação com a realidade. Escolarizar teria, por consequência, o distanciamento da literatura de seu contexto concreto e, conseqüentemente, dos efeitos sociais que ela pode suscitar. É certo que a literatura é ficção, mas é uma ficção que contém o mundo e é contida por ele. A leitura literária, mesmo sendo um ato primariamente solitário, nos permite, depois, trocar experiências da leitura e do que cada um absorveu. Essa troca dá seu caráter coletivo e social, ampliando as possibilidades de leitura.

A literatura pode nos propiciar um amadurecimento pessoal significativo. Porém, segundo Todorov, a literatura e todo o seu papel está em perigo, pois vem perdendo sua vivacidade no ambiente onde mais deveria estar presente, na escola. O que Todorov escreve

sobre a escola se aproxima muito da ideia de escolarização e seu efeito negativo para o desenvolvimento do gosto pela leitura:

[...] os alunos do ensino médio aprendem o dogma segundo o qual a literatura não tem relação com o restante do mundo, estudando apenas as relações dos elementos da obra entre si. O que, não se duvida, contribui para o desinteresse crescente que esses alunos demonstram. (TODOROV, 2007, p. 39).

Todorov, búlgaro que migrou para a França em 1963, trata da realidade de um país em cujo ensino de literatura vigoravam os preceitos do estruturalismo. É possível perceber, a partir de nossa própria experiência, mas também do que aponta Magda Soares, que vivenciamos no Brasil algo semelhante: o distanciamento entre literatura e mundo, dentro da escola, e seu uso escolarizado, para tratar de outros temas diferentes da própria leitura do literário. Além disso, na prática docente, presenciamos, em diversos momentos, o fato de que professores recebem e aceitam indicações prontas de trabalho com o conteúdo, por meio do livro didático e documentos oficiais, no intuito de facilitar o trabalho, ou para darem conta de tantas exigências que são impostas numa carga horária exaustiva. Quando isso ocorre, deixamos de pensar, de produzir. Com as atividades prontas recebidas para aplicação, não se faz necessário refletir, pois alguém já pensou por nós, alguém que supostamente conhece nossa realidade, nossos alunos e os impasses para ensiná-los.

Tratando-se ainda da relação entre literatura e mundo, Todorov afirma que a literatura ensinada na escola não pode apenas ser a literatura que fala de si mesma, mas a literatura real, em que:

[...] a relação com o mundo encontra-se, tanto do lado do autor, que deve conhecer as realidades do mundo para poder “imitar”, quanto do lado dos leitores e ouvintes, que podem encontrar prazer nessas realidades, mas que delas também tiram lições aplicáveis ao resto de sua existência. (TODOROV, 2007, p. 46).

Defender a ideia de que o autor pode “imitar” o mundo e que o leitor/ouvinte pode tirar lições para sua existência não implica necessariamente desconsiderar o caráter criativo e subjetivo da literatura, nem limitá-la a funções moralizantes ou pedagógicas, ou imaginar-lhe um fim pragmático. Acreditamos que é possível aproveitar da melhor forma a necessidade de trazer a literatura para a escola, com todas as exigências que esta impõe, para que a possibilidade da experiência da leitura literária seja garantida, uma vez que fora da escola há sempre o risco

de ela não acontecer. A literatura não serve simplesmente para lermos e escrevermos sobre ela. A Literatura é lição de escola e de vida.

2.3 Literatura na BNCC e no livro didático

Que a literatura traz inúmeros benefícios ao ser humano, é possível perceber ao lermos Todorov, Candido, Vera de Aguiar e outros. Sendo nós leitores de literatura, também podemos avaliar os benefícios que ela nos proporciona. Mas, sendo a literatura assim tão necessária, indagamos o porquê de algo tão universalmente importante estar aparentemente desaparecendo aos poucos dos ambientes em que atuamos ao longo de nossa experiência docente. Uma possível resposta se vê com Magda Soares, quando fala da escolarização da leitura literária. Escolarizar para a autora, quando se refere ao conhecimento, é suprimir parte deste, dando visibilidade apenas ao que se deseja ensinar, atitude que, segundo ela, pode afetar diretamente o trabalho com o texto literário:

Se a necessidade de escolarizar torna essas transformações inevitáveis, é, porém, necessário que sejam respeitadas as características essenciais da obra literária, que não sejam alterados aqueles aspectos que constituem a literariedade do texto. (SOARES, 2011, p. 37).

A autora fala da transferência do texto literário para o livro didático, no qual, segundo ela, há alterações de paragrafação, estruturas linguísticas, vocabulário e até mesmo do título. Ora, se numa obra literária toda a sua construção é significativa, já se perdeu aí parte do seu valor e particularidade, o que para nós é uma forma de inviabilizar o efeito da literatura sobre o leitor.

Por outro lado, acreditamos, com Antonio Candido, que não é plenamente possível um controle absoluto dos efeitos da literatura sobre o leitor, mesmo que a escolarização seja aplicada como a descreve Soares. Para Candido (1999, p. 83):

As criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar.

Entendemos que, ainda que de forma modificada e recortada, ou seja, “escolarizada”, a recepção do texto pelo aluno pode levar a sentidos imprevisíveis, dada essa atuação nos níveis do inconsciente e subconsciente. Nesse sentido, vale mais a pena aproveitar essa função

psicológica da literatura para o desenvolvimento da sensibilização e do gosto, do que desconsiderá-la, ao escolarizar a literatura.

Quando se trata da escolarização da recepção da produção literária, é preciso observar o que dizem os documentos de orientação para formação dos currículos educacionais, para perceber em que medida o trabalho com literatura pode ou não sofrer os efeitos negativos do que Soares define como escolarização, na perspectiva das intenções dos órgãos oficiais para com a educação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é, atualmente, o principal documento de diretrizes para a educação no Brasil. Nela, percebem-se alguns enfoques para construção do ser humano crítico que queremos. Traz, como objetivos gerais da educação básica o conhecimento pessoal e coletivo, a resiliência, a valorização dos conhecimentos adquiridos sobre o mundo para colaborar com sua cidadania etc., objetivos que o indivíduo pode alcançar, a depender do trabalho feito na escola. E o trabalho com a literatura, em especial, pode ser fundamental nesse caso (BRASIL, 2019, p. 9).

Na apresentação da estrutura da BNCC, veem-se assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, especificamente na educação infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2019, p. 25). Todo um conjunto de objetivos que podem ser construídos em articulação com a literatura, ao longo do tempo. O conhecimento é dividido por áreas, em que a grande área de “Linguagens e ciências humanas” se refere às disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História (2019, p. 28). No capítulo 4, que dispõe sobre a disciplina de Língua Portuguesa, menciona-se sutilmente a Literatura, não como preceito, mas como processo:

Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. (BRASIL, 2019, p. 68).

Nota-se que a literatura é, nesse ponto uma das motivações para a produção de outros gêneros, sem que haja sugestão do processo de leitura anterior à produção desses gêneros. Se concordarmos com a adequação do nível emocional de leitura à educação básica, a produção dos gêneros pode favorecer o estabelecimento de um vínculo com a literatura, uma vez que ela é o ponto de partida para essas produções. Dispostos os objetivos a serem alcançados, cabe ao professor o uso ou não dos recursos destinados a alcançá-los. Caso ele compreenda que respostas prontas e falta de subjetividade não constroem um cidadão seguro

e resiliente o suficiente para lidar com as adversidades do mundo contemporâneo, está em suas mãos o poder de mudança:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2019, p. 138).

O documento ainda reforça o uso da Literatura no campo artístico-literário, dizendo que é importante o contato da criança ou adolescente com as manifestações artísticas e culturais, em especial, a arte literária, e a oferta de condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica (BRASIL, 2019, p. 156).

Em nossa escola, atualmente, o trabalho se mostra mais vinculado às orientações do livro didático e é dada mais ênfase ao estudo dos elementos gramaticais do que à leitura. Acreditamos que um leitor-fruidor de textos literários pode aprender as regras gramaticais com mais facilidade, acreditamos que a leitura deva se tornar prioridade no ensino fundamental. Nossa abordagem, aqui, refere-se ao fato de observarmos, ao longo do tempo, um trabalho com a literatura baseado em respostas prontas, inseridas no livro didático, o que nos faz pensar no perigo que corre a literatura, que Todorov (2007) nos incita a notar no contexto atual.

Verificamos que há uma disparidade entre o documento BNCC (2019, p. 156) que trata da boa literatura – “da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade”, e a literatura ensinada nas escolas por onde passamos. De fato, se a literatura não for utilizada de maneira a despertar o aluno para um conhecimento amplo de si e do mundo, permitindo a ele sentir, pensar e reagir, não haverá distinção entre ela e outros textos.

2.4 Poesia na escola: prazer ou tormento?

Seguindo a reflexão a respeito da relação entre literatura e mundo, acreditamos que todos os gêneros literários podem contribuir para a vida do aluno, possibilitando-o transformar-se, de ser passivo a ativo de sua própria história. Os poemas são capazes de despertar em nós um estado de deslocamento do mundo onde estamos, nos trazendo de volta totalmente renovados, reformados. Esse seria o resultado do trabalho do artista, segundo Thomson (*apud* PINHEIRO, 2018, p. 19), “mobiliza-se assim um potencial de energias submersas que, por sua vez, regressam ao mundo real para transformar a fantasia em realidade”.

Aqui, Thomson diz do papel do artista em meio ao povo e nós diríamos da poesia que, se bem explorada, é capaz de nos transportar para um mundo que, mesmo sendo fictício, traz sensações reais, nos dando entendimento do mundo real e de nós mesmos. Mesmo assim, a poesia encontra-se adormecida no ambiente escolar no qual atuamos, aparecendo apenas como artigo de “perfumaria”, como sugerido pela professora doutora Adriana Precioso (2019)³.

Segundo Helder Pinheiro (2018, p. 12), o real motivo da poesia não ser explorada em nossas escolas é a dificuldade encontrada para ensiná-la: “interpretar, entender, analisar”. Segundo ele, essas dificuldades podem ser superadas “sobretudo, se o profissional se dispuser a ler um pouco mais de poesia”. Entendemos, pela reflexão de Pinheiro, que o professor deve ser, antes de tudo, leitor, precisa familiarizar-se com a leitura de poemas, precisa gostar de poesia para estimular os seus alunos a terem também uma “intimidade” com ela. Para construir esse gosto, além de estar familiarizado com a poesia, o professor precisa encontrar caminhos para ensinar de forma lúdica e prazerosa. Carece-se de critérios significativos. Em vez de nos prendermos apenas aos aspectos formais, podemos nos dedicar àquilo que Eliot (*apud* PINHEIRO, 1991, p. 17) destaca como função essencial da poesia: nos dar prazer. O prazer é elemento fundamental para estimular o hábito da leitura:

[...] não se pode negar que será nessa fase de leitura emocional que se afirma a caminhada rumo à construção de um futuro leitor consciente e crítico. Ela é essencial à escolarização do sujeito que precisa aprender a ver na leitura, antes de tudo, uma fonte de prazer para, depois, vir a considerá-la meio de adquirir informações e de gerar novos conhecimentos. (SANT’ANA, 2019, p. 39).

³ Fala da professora no Seminário de Pós-graduação da UNEMAT, 2019.

Escolarização, nesse trecho, não tem o mesmo caráter negativo mencionado anteriormente, referindo-se apenas ao desenvolvimento escolar do sujeito. Dizer que essa é a principal função da poesia não significa dizer que não devemos trabalhar também analiticamente sua estrutura, pois entendemos que a poesia traz significado em todo os seus aspectos estruturais:

Ao analisar um poema, é possível isolar alguns de seus aspectos, num procedimento didático, artificial e provisório. Nunca se pode perder de vista a unidade do texto a ser recuperada no momento da interpretação, quando o poema terá sua unidade orgânica restabelecida (GOLDSTEIN, 1985, p. 5).

Goldstein deixa claro para nós que é possível estudar isoladamente os aspectos de um poema. No entanto, é uma atividade intermediária, na medida em que é uma parte da interpretação, que deve recuperar a unidade orgânica do texto, que também se compõe, por exemplo, do contexto e do conteúdo. O que Goldstein enfatiza, também, é que a leitura prazerosa não virá através apenas do estudo isolado dos aspectos.

Efetivamente, se apresentarmos a poesia ao aluno, logo de início, direcionando o trabalho e avaliando apenas esses aspectos formais, corremos o risco de levá-los a não gostar dos textos literários. Uma questão que se coloca é, então, como fazer com que, no cotidiano escolar, o trabalho com a literatura se torne prazeroso, cujo objetivo seja a formação de um leitor “que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres”. (PAULINO, 1998, p. 56).

Nossa resposta, direcionada à realização desse trabalho, se volta, mais uma vez, para um retorno ao mundo exterior e ao estímulo à manifestação da subjetividade do aluno. A poesia está conectada com o mundo exterior à escola e acreditamos que o trabalho mais adequado é aquele que intermedeia o mundo conhecido pelo aluno com o mundo que queremos apresentar-lhe durante o período escolar, no intuito de que haja um entrecruzamento de valores, estruturas e prazeres entre eles. No mundo, no cotidiano dos alunos, a poesia comunica-se com a música, com os *outdoors* na rua, com os textos narrados em *Best Sellers* que o jovem lê e consagra. Porém, ao se depararem com a poesia nos livros didáticos, os jovens, em nossa experiência, não demonstraram o mesmo interesse.

Tudo o que ocorre no cotidiano do cidadão, incluindo-se aí a prática da leitura, tem influência sobre ele e é por isso que a escola deve empenhar-se em formar leitores, para contribuir com a construção desse cidadão. Consideramos, como Souza (2019, p. 135), que “a prática da leitura pode contribuir para mudar a vida do leitor, no sentido de que ela pode

proporcionar a ampliação do seu repertório e a aquisição de uma visão crítica diante da sua realidade social”. A prática da leitura, em especial a da poesia, é importante para formação. O principal objetivo da escola deve ser então incentivar e orientar hábitos de leitura. E como se constroem hábitos de leitura? Segundo Pinheiro (2018, p. 28), “é no cotidiano que se planta o gosto pelo texto. Algo que exige trabalho, planejamento, disposição e compromisso com a educação”.

Vimos, com Pinheiro e Eliot, que a literatura perpassa primeiro por uma apreciação. O aluno deve experimentar o prazer, o sabor das palavras, seu aspecto lúdico e esses fatores podem favorecer a assimilação da leitura como um hábito. Mesmo sem reconhecer racionalmente a estrutura métrica e o sentido simbólico dos textos, certos aspectos dessa estrutura, como ritmo, efeitos sonoros, repetições, rimas podem ser apresentados e percebidos. O prazer, o gosto o levará a querer mais tarde desvendar os outros níveis do texto literário. Nossa intenção aqui se assemelha ao que postula Souza (2019, p. 135):

Para alcançarmos os nossos propósitos, as atividades foram elaboradas e aplicadas visando ao desenvolvimento dos alunos enquanto leitores conscientes, perpassando pelos níveis de leitura sensorial e emocional, expostos por Martins, para que, posteriormente, alcancem o nível de leitura racional.

Não se faz um leitor da noite para o dia. É um processo gradativo, que precisa de constância e clareza de propostas. Ainda assim, não é possível prever se o trabalho fará efeito, no sentido de transformar os alunos em leitores conscientes, na perspectiva do nível racional de leitura. Na escola, podemos, no planejamento do trabalho, a partir do conhecimento do universo de leitura do aluno (suas experiências diferentes das oferecidas na escola), propor atividades que aproveitem esse conhecimento a favor da introdução de outras experiências, no sentido de ampliar o gosto e o interesse por outros gêneros e temas. Essa é uma semente que a escola pode plantar, trabalhando com poesia.

2.5 Poesia na escola: algumas experiências

As aulas de leitura podem agir contra a falta de gosto e interesse pela literatura oferecida na escola. O texto precisa de um chamamento, um convite. Se esse convite for feito de forma lúdica, a leitura fluirá sem o sentido de obrigatoriedade. Cosson (1995) fala da seguinte sequência didática: motivação, introdução, leitura e interpretação. Segundo ele, o que de fato acontece nas aulas de literatura é a entrega do texto ao aluno com o pedido ou

comando de leitura. Ele chama atenção para a necessidade de uma preparação para o texto, a motivação.

Quando o texto é apresentado como curiosidade, aguça os sentidos, o que pode ser percebido na leitura de *As mil e uma noites*, que podemos tomar como uma metáfora para o trabalho com a leitura. Sherazade tinha o dom de contar histórias e o fez tão bem que poupou sua morte e a de outras mulheres. Basicamente, seu procedimento foi conseguir instigar seu ouvinte a querer saber o final das histórias. No caso de poemas, em que, muitas vezes, não há um enredo, o aguçamento dos sentidos pode se dar pela via do trabalho com textos conhecidos pelos alunos, tentando mostrar-lhes aspectos não percebidos, sensações não despertadas, estimulando a atenção para detalhes não considerados por eles.

Ensinar a ler a literatura é tentar preparar o leitor para ser crítico diante das situações que se lhe apresentam na vida. E o desenvolvimento da criticidade passa primeiro pelo conhecimento de si mesmo. Ousamos dizer que não há como ser crítico do mundo antes de sê-lo de si mesmo. É necessário ao ser humano reconhecer-se no mundo, reconhecer suas emoções e fraquezas primeiro e tornar-se resiliente para, então, ser conhecedor e crítico do mundo em que está inserido. Entendemos que conhecer a si mesmo perpassa o caminho das manifestações afetivas e corpóreas e as diversas manifestações artísticas são um meio de trazer à tona aspectos insuspeitados de nossa personalidade, como sugere Spina (2002, p. 33): “a dança, a música e a poesia, que, associadas à linguagem e à mímica expressiva, acordam e exteriorizam os escalões subterrâneos da vida sentimental”.

As manifestações artísticas trabalham as emoções, por isso, se quisermos desenvolver o nível emocional da leitura, podemos afirmar que a escola precisa inseri-las no seu currículo. A emoção despertada por essas manifestações pode levar o aluno a compreender o seu gosto, a sua forma de agir. O professor de linguagens pode aproveitar o conhecimento do aluno e explorar suas habilidades artísticas dentro do proposto, já que toda a arte é linguagem.

Em nossa trajetória como docente, muitas vezes não ofertamos ao aluno oportunidades para experimentar o texto poético associado a outras linguagens artísticas. Isso ocorre tanto pelas imposições burocráticas do sistema educacional, quanto pela nossa falta de percepção para as potencialidades do trabalho com a arte. Notamos que a poesia ainda é pouco vivenciada em nosso ambiente escolar de maneira lúdica, embora seja um gênero que desenvolve a oralidade, a expressão facial, leitura, interpretação e inúmeras outras habilidades, se bem explorada.

Concordamos, por isso, com Pinheiro (2018), que afirma que a poesia, como vem sendo ensinada nas escolas, não é fonte de prazer e sim tormento. Helaine Giraldeli Balla também nos diz algo semelhante dos textos literários:

Quando os textos literários são levados para as aulas de português como objetos a serviço da aprendizagem linguística, da pregação de valores morais, como modelos de períodos literários e gêneros textuais, ou ainda para verificação da leitura superficial, o efeito literatura não tem lugar de ser (BALLA, 2014, p. 253).

Voltamos aqui aos mesmos efeitos de uma escolarização da literatura. O “efeito literatura”, a que Balla se refere, é um termo usado por Picard, romancista francês, para explicitar os benefícios que a literatura pode provocar no leitor. Comparada a um jogo, para ele, a literatura também precisa de regras, é preciso saber ler literatura. Nesse jogo, o professor seria o juiz que ensina como deve ser feita a leitura de um poema, por exemplo, ou, ainda, no jogo da escrita, os elementos que constituem o texto poético, mas esse jogo nem sempre acontece no ambiente escolar. Ao contrário, em nossa experiência, muitas vezes, pareceu-nos contrária a construção desse efeito, usando a literatura apenas como meio de ensino para outras aprendizagens.

Podemos dizer que a atitude de usar a literatura como meio para o ensino de outros conteúdos é um forte indício do perigo vivido por ela. Se a escola nega a Literatura, ou especificamente, o direito ao experimento da poesia, seremos seres mutilados em nossa personalidade, pois nos faltarão o conhecimento de inúmeras situações que a vida real não nos proporcionará e que a Literatura pode fazer com que vivenciemos. Isso porque o ser humano também carece de experimentar o que não é cotidiano, mas que faz retornar a ele de uma outra forma: o sonho, a fantasia, a dor imaginada, outros mundos possíveis etc. A experiência literária pode enriquecer a vida, conforme Caio Meira (2007, p. 12):

Se o texto literário não puder nos mostrar outros mundos outras vidas, se a ficção ou a poesia não tiverem mais o poder de enriquecer a vida e o pensamento, então teremos de concordar com Todorov e dizer que, de fato, a literatura está em perigo.

O enriquecimento da vida e do pensamento se dão quando a literatura nos faz olhar o mundo por um ponto de vista diferente do nosso, ou quando nos provoca sensações que não havíamos experimentado anteriormente. O leitor pode sentir as palavras do poeta, experimentar a dor, o prazer, o gosto de um beijo, a ira, a vergonha e tantos outros sentimentos que estamos sujeitos a

experimental no percurso das nossas vidas, mas que talvez nunca experimentemos se não for por intermédio da leitura. É para isso que servem a literatura e a arte.

Por outro lado, a leitura da literatura não serve apenas para provocar paixões, mas também para argumentar sobre os sentimentos produzidos, de fato, pelo texto. A literatura, se bem trabalhada, além das sensações mais variadas que provoca no leitor, o ajudará a produzir argumentos, a interpretar com base nas sensações produzidas, ao passo que o faz também reconhecer em si as suas fragilidades e, então, cumprir-se o caminho citado por Martins, da leitura emocional à racional. Um texto bem explorado produzirá efeitos posteriores à sala de aula. Como nos explica Pinheiro (2018, p. 56), “quando preenche a sala de aula, a poesia pode transbordar e inundar outros espaços e regar outras experiências significativas”.

Nos verbos “transbordar” e “inundar”, estão contidas as experiências significativas que a escola pode trazer ao leitor/aluno. Transbordar-se de prazer, de gosto e inundar-se a si mesmo e aos outros na vontade de descobrir outras “fontes” desse prazer, de descobrir outras “teias.” Se a leitura de poesia na escola, no entanto, for lida apenas no livro didático, de forma descontextualizada e escolarizada, será como tortura, exercício vazio de leitura e decodificação do poema. Para nós, esse não é o melhor caminho para ensinar a poesia, pois o ensino se torna monótono e insuportável aos adolescentes e até mesmo ao professor, que repetirá a mesma aula ano após ano.

A poesia, por ser um gênero curto e que permite muitas formas de trabalho, é apropriada para desenvolver a reflexão, a leitura e a interpretação e, mesmo assim, é pouco explorada em sala de aula. Conforme vemos em Helder Pinheiro (2018, p. 11), “De todos os gêneros literários, provavelmente é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico em sala de aula”.

Pinheiro faz um levantamento de pesquisas realizadas por Aguiar (1979) e por diversos outros autores mais recentes, sobre o gosto da poesia entre os leitores mais jovens. Conclui que esses leitores mais jovens são os que mais estão distantes do gênero. Essa conclusão deve-se ao fato de que, ao analisar também dissertações, verifica que, entre cinco, apenas uma informa que o gênero poesia é o que mais desperta interesse.

Percebemos, ao longo do tempo, em diversos momentos, que a poesia foi usada na escola como meio de embelezamento de eventos. Numa reunião, numa data comemorativa, faz-se a leitura de uma poesia que se ajuste ao momento. É preciso que a leitura da poesia seja trabalhada criteriosamente nas escolas, não apenas “usada”. O grande problema, segundo Pinheiro (2018, p. 9), é que não se ensina poesia sem se gostar de poesia: “Se alguém tomar

algumas sugestões de forma mecânica, sem envolvimento, sem convivência com os poemas e com a poesia no geral, terá grandes chances de não envolver os alunos”.

Pinheiro chama atenção para o fato de que, para se trabalhar poesia em sala, é preciso ter experiência com ela, gosto pela leitura do poema, coisa que, muitas vezes, segundo ele, não ocorre. Ensinar poesia não é fácil, mas a descoberta da linguagem e dos mecanismos poéticos pode levar o aluno ao aprendizado literário e linguístico, já que o vocabulário é rico e imagético.

A participação ativa do aluno e seu crescimento linguístico e literário é objetivo de todo professor da área de linguagens. É claro que é um objetivo que não se alcança rapidamente, ao passo que pode continuar sendo alcançado ainda após a saída do aluno da escola. As aulas podem continuar reverberando em seu mundo, ao folhear as páginas de um livro e se lembrar do que lhe foi ensinado nas aulas de Língua Portuguesa.

A garantia de que o ensino escolar fará parte do universo do cidadão, posteriormente aos anos escolares, é anseio de todo educador que compreende a importância da leitura como fonte de enriquecimento pessoal e profissional.

Cada dia mais é possível observar a procura de trabalhadores que, além de suas boas recomendações profissionais, tenham bom relacionamento consigo e demais pessoas. À escola também cabe o papel de desenvolver essas habilidades.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2019, p. 10).

O ensino de poesia na sala de aula é um dos suportes que nos possibilita construir esses saberes. O que muitas vezes se torna empecilho, porém, é o gosto dos educandos e também, como nos afirmou Pinheiro (2018), o do professor. Diante disso, nos perguntamos: como ensinar poesia na escola?

Tereza Colomer fala das desvantagens do ensino de poesia. E cita-nos que, por ser um texto diferente, se comparado a contos, novelas e romances, não pode ser ensinado com a leitura de livros, pois “sua apresentação como livros dificilmente atrairá a leitura autônoma das crianças ou dará um objetivo claro ao professor”. (COLOMER, 2007, p. 173). Ainda segundo a autora, em sua experiência como professora na Espanha, a poesia enfrentou várias fases no cotidiano escolar e a fase em que se mostrou predileta foi quando trabalhada em oficinas literárias, pois, com sua brevidade, trabalhava a criatividade, ampliava o corpus de leitura e

havia sempre uma renovação das práticas com o texto poético. A partir dessa proposição desenvolvemos as nossas ações de forma a esperar uma progressão na aquisição de habilidades para a leitura do poema e usamos oficinas de arte para trabalhar a organização e produção de um sarau, concomitante à produção dos textos poéticos que nele seriam apresentados. Essas atividades também funcionaram como sensibilização dos alunos, estimulando-os a ler poemas e até mesmo compô-los, prática bem diferente de oferecer, logo no primeiro momento, os livros ou as poesias para leitura diretamente.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS E CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Para a construção da nossa proposta de intervenção, nos baseamos nos anos de experiência de sala de aula que tivemos tanto nos anos iniciais como nos anos finais do ensino fundamental e médio e também nas leituras que fizemos a partir de Paulo Freire (1996) e demais autores. A nossa pesquisa-ação, de caráter qualitativo, reúne resultados tanto orais quanto escritos, que nos levam a confirmar que o indivíduo aprende tanto dentro quanto fora da escola e é possível a associação desses saberes para multiplicar o conhecimento. Ainda sobre a pesquisa-ação, Michel Thiollent nos evidencia o seu caráter empírico e social:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14).

No caso da presente pesquisa, consideramos como problema coletivo a falta de interesse dos alunos pela literatura e, especificamente, pela poesia. Para realiza-la, foi fundamental desenvolver esse sentido cooperativo, em que os alunos atendidos se sentissem capazes de elaborar o produto final, tendo o apoio de outras pessoas ligadas ao contexto artístico, como a professora de artes ou o poeta convidado. Da mesma forma, foi importante a participação da equipe gestora da escola, uma vez que esta também está diretamente relacionada ao desenvolvimento dos alunos e, sem seu apoio, torna-se mais difícil conduzir experiências diferenciadas no contexto escolar.

As ideias de Thiollent nos permitem afirmar que nossa pesquisa-ação é um experimento real, pelo qual pudemos intervir para que haja uma mudança em relação à falta de interesse e gosto pelo prazer com a Literatura, produzindo, a partir do prazer, a informação e o conhecimento, pois “a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas”. (THIOLLENT, 1986, p. 22).

Na presente pesquisa, consideramos que o incentivo à autonomia dos alunos, no que diz respeito à percepção do fenômeno literário, é o fator principal no estímulo à produção do conhecimento, que neste trabalho se dá via produção de poemas. Ao dominarem técnicas de produção e produzirem textos para uma exposição, acreditamos que os alunos adquirem

conhecimento e experiências que podem ser utilizadas ao longo da vida escolar dos estudantes e reverberar por toda a sua existência.

3.1 A escola: contexto da intervenção

Inicialmente, escolhemos para desenvolver o projeto a E.M.E.F Teobaldo Ferreira. Essa escola está localizada à Rua Piauí, 4026, no Bairro Jorge Teixeira, na cidade de Espigão do Oeste. Escolhemos essa escola pelo fato de seus alunos serem de baixa renda e terem pouco acesso à literatura. Seu contato com livros é, na maioria das vezes, apenas no ambiente escolar. Inicialmente, houve acordo com diretores e funcionários sobre a realização do projeto, os materiais necessários para sua realização etc. Porém, houve uma troca de diretores e, por esse motivo, o projeto fora inviabilizado. A nova diretora não achou viável ceder a aula de outro professor para realizarmos o nosso projeto. Ofereceu-nos trabalhar com a turma no horário contrário às aulas. Nós analisamos a situação como complicada, por motivos claros: atualmente os alunos aparecem na escola apenas no horário normal de aulas, já que, no período oposto realizam outras atividades ou, quando não as realizam, simplesmente optam por não participar do que não é obrigatório. Decidimos então apresentar o projeto a outra escola, dessa vez, uma escola estadual.

Como se tratava de um projeto que, além de ser base para nossa dissertação, também proporcionaria benefícios aos alunos que dele participassem, fora muito bem aceito pela senhora Crediane Miranda, diretora da escola Jean Piaget, que não só nos recebeu tão bem como colaborou honrosamente com nosso projeto. A turma escolhida foi o 7º ano B, por tratar-se de alunos com dificuldades de leitura e interpretação, conforme dados do ano anterior.

A E.E.E.F.M Jean Piaget possui uma grande quantidade de alunos matriculados, a maioria de 6º ao 9º ano. Também é uma escola em que, no ano de 2017, apresentou forte índice de alunos depressivos, inclusive um caso de suicídio. Nesse mesmo ano, também se buscava melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Pensamos que o projeto poderia, então, vir a contribuir em parte com um resultado que auxiliasse nessas questões para os alunos que dele participassem, por ser um trabalho de sensibilização, em que há a expectativa de que se desenvolva nos alunos o autoconhecimento, um melhor conhecimento do mundo, fluência vocabular e melhoria na interpretação textual.

A escola Jean Piaget foi fundada em 07 de abril de 1981 e está localizada à Rua Alagoas 2082, no Bairro Morada do Sol. Em funcionamento há 38 anos, seu público atual é de aproximadamente 1.068 alunos, muitos da zona rural, já que a escola tem parceria com o

transporte escolar do município. A escola também possui um projeto de extensão nas linhas 14 de Abril e Pacarana, distritos do município de Espigão do Oeste. O projeto de extensão conta com 11 turmas, sendo ofertado a uma distância de 30 a 85 km da cidade (Mediação tecnológica). A maioria dos estudantes é de classe média baixa, os pais em sua maioria não possuem ensino superior, muitos nem o ensino médio.

Convém ressaltar também que a maioria é de família desestruturada, sendo que os alunos moram com outras pessoas, padrastos ou mesmo, outro tipo de familiares. Em sua maioria, não há incentivo para o ensino, e, por isso, há bastante desinteresse em todas as disciplinas. Isso foi o que nos relatou, inicialmente, a coordenação.

A escola atende alunos de todos os bairros. Muitos utilizam o transporte escolar, que, vindo da zona rural, transporta alunos para as outras 4 escolas do município. Na estrutura física, a escola possui 15 salas de aula, 1 cozinha, almoxarifado, biblioteca, laboratório de informática, física, química e matemática, sala de multimeios, quadra coberta, sala da direção, secretaria, supervisão, orientação, sala de planejamento, sala dos professores, sala de educação física, sala de prestação de contas, rádio escolar, 5 banheiros, pátio coberto, área verde. Quanto a recursos humanos, possui 85 funcionários, dentre professores da zona urbana e rural, administrativo e apoio.

A Gestão atual da escola é composta pela senhora Crediane Caetano Miranda (Diretora), a vice-diretora Marcia Roberta dos santos, supervisoras Norma Aparecida Silva Medeiros e Tatiana Cristina da Silva Santos e as orientadoras Vanusa de Mendonca Silva e Armelinda Pagung, funcionando até a escrita dessa dissertação nos períodos matutino, vespertino e noturno. Diferente da primeira escola, citada na qualificação do nosso projeto, a equipe gestora da escola Jean Piaget manifestou interesse em nos auxiliar na intervenção da turma do 7º ano B, período matutino, turma escolhida por nós por apresentar defasagem em leitura e interpretação e desinteresse pelos estudos.

3.2 Elaboração da proposta de intervenção

Se utilizarmos uma tela de Rembrandt para “remendar uma porta”, um poema de Verlaine para estudar os artigos definidos ou um romance de Sade para estimular a imaginação erótica, não os recebemos como obras de arte: objetos não artísticos poderiam facilmente cumprir as mesmas funções. (JOUVE, 2012, p. 22).

Começamos falando de outras artes, embora este seja um projeto de literatura, para enfatizar que o trabalho com a literatura deve ser entendido como um trabalho de apreciação artística, cujo material é a linguagem, e não apenas como objeto cotidiano de linguagem desprovido de teor artístico. De outra forma, ocorre o que Vincent Jouve nos fala do uso de uma tela, um poema ou um romance, para outros fins que não o estético, para o que foram produzidos. Pois bem, ao usarmos a literatura para outros fins, para os quais não fora criada, a deixamos próxima de desaparecer, como argumentamos anteriormente.

Trabalhar a leitura literária satisfatoriamente no ambiente escolar para nós é levar a leitura da literatura como apreciação artística ao aluno. É permitir a ele um encontro do qual, esperamos, ele nunca queira se desvencilhar. Sabemos não ser fácil, porém, essa tarefa, com a qual já temos lidado há algum tempo. Sabemos, por outro lado, que também não é de todo impossível. Sendo assim, temos nos dedicado a lecionar para, acreditamos nós, futuros leitores de livros e do mundo, no objetivo de fazê-los alcançar as competências que lhes são necessárias para bem compreender o meio em que vivem.

Nesse delicado caminho que percorremos na educação, fomos percebendo que, para formar um leitor competente, é necessário criar oportunidades para a vivência literária. A literatura precisa ser experimentada concretamente na vida do indivíduo para que lhe faça sentido. Quando, por algum motivo, a literatura não lhe significa, o faz crer que ela não tem importância alguma na sua vida e essa crença torna-se-lhe um empecilho, quando se depara com ela na sala de aula.

Especificamente, desde o início de nosso trabalho como docente, temos observado uma grande dificuldade de compreensão dos alunos com que lidamos, no que concerne à linguagem conotativa. O estranho é que, no mundo, muitas fontes oferecem ao leitor esse tipo de linguagem. Além disso, sempre observávamos os alunos cantarem músicas que traziam palavras em sentido figurado, com letras que, às vezes, os escandalizavam ou desvalorizavam. Percebíamos, porém, que eles não compreendiam esses sentidos, envolvendo-se apenas com o ritmo da canção, repetindo a letra sem prestar atenção ao significado do texto.

Durante as aulas de Língua Portuguesa, ao trabalhar as metáforas e outras figuras de linguagem que o livro didático trazia, notávamos que os adolescentes apresentavam muita dificuldade para compreender seu sentido, mesmo quando o livro trazia uma letra de música que era, quase sempre, mais antiga e desconhecida dos alunos. Além da dificuldade de aprendizagem desse conteúdo, os alunos também sempre se mostravam tímidos para perguntar, dar opiniões, participar da aula. Quase sempre ficavam calados, respondiam aos exercícios de forma mecânica, voltando ao seu lugar e trocando a resposta por outra até chegar àquela que

estaria correta. Diante de um poema, não possuíam entonação para a leitura e o desprazer de um aluno ao ser convidado para ler para a turma era visível. Tudo isso nos inquietava. Como professora, sentíamos necessidade de que tivessem prazer ao participar de uma aula de literatura, de que ficassem felizes ao serem escolhidos para manifestar sua experiência na leitura. No intuito de lidar com essas questões, elaboramos a proposta a seguir.

1ª e 2ª etapas

Idealizamos nosso projeto em sete etapas. Na primeira e segunda, seria feita a apresentação do projeto aos pais e comunidade escolar. Nessa apresentação, falaríamos da importância da linguagem e dos textos que íamos trabalhar, das leituras que seriam feitas, as atividades que seriam desenvolvidas e que o trabalho culminaria em uma dissertação de Mestrado. Nossa intenção é que houvesse uma participação do corpo docente e da comunidade escolar no projeto. Para essa etapa, utilizaríamos 4 aulas.

3ª etapa

A terceira etapa, já com os alunos, consistiria na sondagem para um diagnóstico inicial sobre o gosto musical dos alunos e seu possível envolvimento com a leitura literária, mais especificamente, o poema. A partir daí, o nosso projeto continuaria com a proposta de trabalhar o rap, o repente e *slammer*, ou se modificaria para as direções apontadas pelos alunos. Esse diagnóstico seria essencial para os próximos passos do nosso projeto, pois, através dele saberíamos se o nosso planejamento viria ao encontro do gosto dos estudantes ou se, contrariando esse gosto, conseguiríamos desenvolver um trabalho com bons resultados. Aqui, trabalharíamos os efeitos da linguagem subjetiva, com base no gênero escolhido, sendo as atividades formuladas de acordo com os dados coletados em cada aula anterior. E para o desenvolvimento dessa prática planejamos um total de 20 aulas.

4ª etapa

Desenvolvido o trabalho com a linguagem conotativa, começaríamos a trabalhar o ritmo, a métrica e a rima, com outro gênero: o repente. Para desenvolvê-la, utilizaríamos vídeos dos repentistas Caju e Castanha e do Programa *Quintal da cultura*. Nessa etapa, os alunos produziram seus primeiros versos oralmente e, através dessas produções, diagnosticaríamos os

efeitos que surgiriam a partir do que fora ensinado. Para a construção do texto escrito, proporíamos o rap, por ser um discurso rítmico e com rimas. Nessa etapa, os alunos teriam a oportunidade de experimentar a poesia recitada, de conhecer um poeta da região e de produzir pequenas poesias. Para essa etapa utilizaríamos 25 aulas.

5ª e 6ª etapas

A quinta etapa consistiria na leitura/deleite de poemas de vários autores conhecidos da literatura e ensaios para declamação das poesias com que os alunos mais se identificassem, para a realização de um sarau poético, em que cada aluno recitaria a poesia escolhida. A sexta etapa seria a apresentação do *slam*, com entrevista a uma *slammer*, via programa Skype, e a realização de oficinas de arte, que trabalhassem a expressão facial e corporal numa preparação para o sarau, um dos produtos finais do nosso projeto. Para as oficinas de arte, selecionamos dez aulas de 45 minutos e foi convidada a professora e bailarina Síntia Cristina da Silva para ministrar as oficinas.

7ª etapa

A sétima e última etapa seria a culminância do sarau e pintura das poesias recitadas sobre o muro da escola, nosso segundo produto final do projeto. A expectativa era de que nosso projeto viesse aproximar a poesia do ambiente escolar, iniciando-se na sala de aula e finalizando fora da escola, com os escritos sobre o muro, sinalizando que todo o conhecimento acontece dentro e fora da escola, promovendo a articulação entre ambos os contextos, para a construção de uma ampla diversidade de saberes. Pensamos num projeto que se iniciasse no mês de abril e encerrasse no mês de agosto, sendo três aulas por semana, totalizando 80 aulas.

4 RELATO DA EXPERIÊNCIA

O projeto foi realizado nos meses de abril a dezembro de 2019, sendo 2 aulas a cada semana. Aos alunos, foram apresentadas as diferentes manifestações da poesia na sociedade, enquanto investigávamos as possibilidades de interpretação dessas manifestações e íamos propondo atividades que possibilitariam realizar um sarau e um muro literário, como produto final do nosso projeto.

Como já observado, em nosso percurso percebemos que a escola, tanto por nossa parte quanto pelas diretrizes oficiais, não trabalha com o texto poético da forma que acreditamos hoje ser necessária para produzir bons e permanentes efeitos. Queríamos compreender de forma mais ampla a maneira com que se constitui o ensino de literatura nas escolas da atualidade e encontrar maneiras de intervir na formação para a leitura do texto literário. O ingresso no PROFLetras respondeu a essa expectativa, tanto teoricamente quanto na prática: durante a imersão nas aulas, com a possibilidade de nos relacionarmos com colegas de outro estado, fomos percebendo que, embora sejamos de lugares diferentes, as dificuldades encontradas no ambiente escolar são semelhantes.

Escolhemos a poesia por percebermos que ela desperta em nós efeitos benéficos que gostaríamos de compartilhar com outros, principalmente com os indivíduos em formação, e por acreditarmos também que a poesia fez diferença na nossa própria formação. De início, sentimos um pouco de receio por trabalharmos com textos aos quais os alunos não demonstram interesse, mas mantivemos a nossa decisão. A partir daí começamos a pensar numa maneira de aproximação do aluno com a poesia. A música nos pareceu um bom caminho. Por fim, elaboramos um projeto tentando focar em nossos discentes, em suas necessidades, priorizando os seus saberes anteriores à escola, os seus gostos, mesmo que diferentes do nosso e, principalmente, pautado no enriquecimento da leitura e amadurecimento da linguagem.

Considerando a necessidade de que a poesia fosse trabalhada com êxito na sala de aula, nossa proposta foi a de um encontro da literatura com a arte, pois “trata-se de buscar uma prática que se define por oferecer textos que possibilitem uma convivência mais sensível com o outro, consigo mesmo, com os fatos do cotidiano, com a vida e com a linguagem”. (PINHEIRO, 2018, p. 123).

O público com o qual nos dispusemos a realizar esse projeto era ansioso, preso em suas singularidades, que busca fazer simplesmente aquilo de que gosta. Oferecer a esses alunos a leitura poética foi, ao nosso ver, um desafio. A mistura de sentidos e sensações manifestados

ao final da proposta, nos fez, no entanto, crer que há ainda uma possibilidade para que a literatura flua com prazer no ambiente escolar.

No prefácio do livro *Leitura Literária na escola*, Vera Teixeira de Aguiar vai nos dizer da literatura infantil, questionando-se como deve ser trabalhada a leitura para a compreensão da criança. Em suas palavras, “Para tanto, importa criar situações de leitura fundadas na liberdade de escolha e no ludismo, alicerçadas em bases teóricas sólidas”. (AGUIAR, 2011, p. 8).

Escolhemos essa citação, mesmo a autora falando do universo infantil, por sabermos que, no ensino fundamental II, há adolescentes que ainda não foram despertados para esse universo literário e, por isso, ainda se torna necessária a leitura motivadora a partir do lúdico e liberdade de escolhas. Sabendo dessa necessidade de motivação para a leitura literária fomos investigar os processos de leitura dos alunos do nosso projeto. E através dessa sondagem, feita em roda de conversa, descobrimos que seria complicado ensinar a poesia canônica diretamente, pois nossos alunos não reconheciam sequer a linguagem característica dos textos poéticos, a linguagem metafórica.

Com o projeto em mãos e diagnóstico inicial dos alunos, além da colaboração da equipe gestora, iniciamos o projeto aos dias 04 de abril de 2019. Para a realização de projetos escolares, além da participação dos alunos, é de extrema importância a colaboração da equipe gestora da escola, colegas e demais profissionais da educação. Ter uma equipe comprometida com os benefícios da leitura tornou mais acessível e prazeroso o nosso trabalho.

A sondagem realizada com os alunos nos fez perceber o desinteresse da turma pelo universo escolar. Teríamos que ser flexíveis quanto à nossa escolha. Não poderíamos iniciar o projeto estudando os componentes da poesia, precisávamos primeiro conquistá-los no sentido de quererem participar, aprender por si, pois nos pareceram bem resistentes quanto a fazer atividades sob pressão: “os primeiros contatos com a leitura se produzem, em grande parte, através de formas orais”. (COLOMER, 2007, p. 52).

Para falar da construção do leitor, Colomer primeiro compara o leitor já formado com o pescador, que, realiza sua atividade de pesca em silêncio e concentrado, mas depois expande essa experiência aos amigos e, inclusive repassa esse conhecimento aos filhos. Por conseguinte, diz que a formação do “leitor-pescador” perpassa, primeiramente, por suas experiências orais, o que também foi nos dito anteriormente por Parreiras ao enfatizar as cantigas e brincadeiras infantis como primeiro passo para o gosto literário. E nós, para começarmos a formar o nosso leitor-pescador, escolhemos como primeiro passo a oralidade.

Como criação da situação de leitura, começamos com a ideia de (re)significar a poesia na escola, trabalhando os aspectos formais do poema, antes, porém, motivando sua leitura por meio de músicas como o rap e o repente e, ainda, a apresentação do *slam*, que é um tipo de campeonato de poesia ainda não conhecido em nosso estado, mas que acontece em outros estados brasileiros.

Pensamos também em trabalhar poesias mais simples, próximas ao cotidiano do nosso público e, por isso, convidamos um poeta da região para uma aula sobre a composição de versos. Raimundo Machado da Silva é professor aposentado e escreveu poemas publicados em cinco livros: *Inspiração de um poeta* (2002), *Voo da imaginação* (2004), *Meu mundo de poesias* (2006), *Sonhos de poeta* (2005), *Proezas da bicharada* (2008), *Semeando palavras e colhendo poesias* (2011). Essa ação serviu para que acreditassem ser possível produzir bons textos a partir de versos simples. Não deixamos de lado o cânone também. Num outro momento, selecionamos poesias de Manoel de Barros, Cecília Meireles, João Cabral de Melo Neto, Mário Quintana, Cora Coralina, Olavo Bilac, Drummond entre outros poetas e levamos para leitura. O objetivo foi levar nosso público a apreciar a linguagem em versos em diferentes estilos.

Como atividade final, além do muro literário, também propomos um sarau literário. O nosso objetivo para essas atividades foi de explorar o lado artístico dos nossos alunos, levando-os também a expor seus sentimentos, manifestando-os através de versos, pois esse é um fundamento da leitura emocional que esperávamos que se desenvolvesse neles. Não esperávamos, no entanto, que, ao final, as poesias elaboradas por eles fossem as escolhidas para serem colocadas sobre o muro e recitadas no sarau. A nossa primeira ideia foi ensaiá-los com poesias que eles mesmos escolheriam a partir da leitura de poetas canônicos que oferecemos. O projeto, dessa forma, estendeu-se para algo maior e nosso público se propôs a escrever, a produzir versos e nós, para valorizar esse gesto de interesse, propomos-lhes recitar esses mesmos versos em sarau. Percebemos, ao final, o olhar de gratidão dos alunos por terem suas produções como destaque nas atividades. Eles estavam receosos, mas, felizes. A participação e o interesse nos trouxeram surpresa e, ao mesmo tempo, reconhecimento de que o trabalho obteve efeito, pois, ao longo de nossa carreira docente, sempre foi comum a recusa dos estudantes a participarem de projetos.

4.1 Resultados e análise

Pensando nos benefícios do gênero literário e em sua pouca apreciação no espaço escolar, elaboramos o Projeto *Poesia: dos muros da escola para a vida*, almejando que a literatura iniciada aqui continue a ser apreciada, não apenas dentro dos muros da escola, mas também além desses muros.

Antes de começarmos a desenvolver o projeto de intervenção, era necessário diagnosticar, saber se os alunos conheciam e gostavam do gênero e, por isso, a atividade inicial teve o intuito de funcionar como um diagnóstico dos alunos a respeito de seu conhecimento de versos e cantigas populares. Numa roda de conversa, descobriu-se que quase a totalidade dos alunos não lembrava ou conhecia as cantigas de roda e, muito menos, versos. Em contrapartida, um gênero musical se destacou na preferência dos alunos: o funk, conforme vemos em nosso registro no diário de campo:

Fez-se a brincadeira de roda: “Ciranda, cirandinha”. Apenas uma aluna conseguiu recitar um versinho. Ao falar de cantigas de roda, a conversa foi se modificando e acabou se direcionando para estilos musicais, preferencialmente, o funk (Diário de campo, 04 de abril, 2019).

Figura 1. Roda de conversa: (re)conhecendo as cantigas de roda



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Diagnosticamos, também, que os alunos não possuíam muito contato com livros em casa. Demonstraram, dessa forma, que não possuíam, além do conhecimento das cantigas, a experiência das próprias brincadeiras de roda. Essa experiência, anterior mesmo à vida escolar, já colocaria o indivíduo em contato com gêneros poéticos, com seus aspectos estruturais: versos, ritmo, rima, acentuações, musicalidade etc. A experiência com o funk seria de outra ordem, mais associada ao consumo de redes sociais. Apesar disso, ainda permite a experiência dos mesmos aspectos poéticos citados.

Ter a vivência com gêneros poéticos desde cedo é uma prática que favorece a recepção posterior do texto literário. Parreiras, no livro *Do ventre ao colo, do som à literatura*, fala da grande importância que há para o desenvolvimento literário se, desde o ventre, a criança sentir a mãe cantar e ler para ela: “a aproximação ao universo da oralidade, com cantigas e acalantos, é um aleitamento literário e afetivo para a criança”. (PARREIRAS, 2012, p. 157).

Pareceu-nos evidente que os adolescentes questionados não tiveram essa aproximação literária mencionada por Parreiras. A partir desse momento inicial, portanto, pôde-se questionar: Pode a escola ser ou estar alheia a isso? Como aproximar os adolescentes desse universo do qual eles parecem tão distanciados? Em que momento entram outras linguagens poéticas na vida de quem convive com a linguagem do funk?

No desenvolvimento das respostas a essas perguntas, buscou-se, como estratégia, uma maneira de conciliar o gosto e conhecimento de gêneros dos alunos com o aprendizado que julgamos necessário para sua instrução, a partir do que indaga Freire: “por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduo?”. (FREIRE, 1996, p. 34).

A experiência social dos jovens a quem se orientou esse projeto é uma experiência em que a música está cotidianamente presente, sendo o funk o gênero de preferência. Procuramos buscar, então, aspectos desse gênero musical que pudessem ser aproveitados na sala de aula para se ensinar poesia. Além do funk, puderam-se associar a outras canções, outros estilos, como o repente e a música gospel, por serem sempre tocadas e fazerem parte da vida social de todos. Começamos então a refletir sobre esses textos tão presentes na sociedade e tão distantes da escola.

Como formadores, muitas vezes acreditamos que há textos que não convêm fazer parte das nossas aulas. O funk é um estilo musical que, frequentemente, escandaliza costumes tradicionais, usa palavras de baixo calão, objetifica e sexualiza de forma intensa e precoce as relações intersubjetivas, estando plenamente acessível ao público infanto-juvenil. Seria ele um gênero que deveria passar longe das aulas, considerando os preconceitos e comportamentos que

podem estimular, como a inferiorização da mulher. Porém, notou-se, na roda de conversa, o interesse dos alunos por esse estilo e notou-se também que muitos deles não prestavam atenção ao significado do que estavam cantando, o que nos levou, no decorrer do trabalho, a uma observação da dificuldade dos alunos para compreender a linguagem que não se apresenta de forma denotativa. A linguagem objetiva é, aparentemente, muito mais fácil de assimilar que a linguagem subjetiva: “Uma aluna, quando, ainda na roda de conversa, dissemos que ‘a leitura é alimento’, respondeu com uma expressão de dúvida e incerteza sobre o significado da sentença”. (Diário de campo, 04 de abril, 2019).

A incerteza sobre o significado da sentença pela aluna nos fez observar com mais cautela os demais alunos. Em sala de aula, prestar atenção aos pequenos sinais dos alunos foi essencial para constatar que a maioria deles não se envolveria fácil num projeto que não lhes convencesse, ou, de certa forma, lhes apresentasse uma oportunidade de se mostrarem, com seus gostos e saberes.

Apresentou-se como um desafio o sensibilizar, para a leitura de poesia, pessoas que apresentaram dificuldades para compreensão da linguagem conotativa e cujo gosto estava bem distante dos gêneros que gostaríamos de propor. Por isso, foi desafiadora a proposta que nos fizemos a partir da sugestão de Paulo Freire, de nos aproximarmos desse gosto dos alunos. Por outro lado, a vontade de realizar um trabalho que, minimamente, pudesse ampliá-lo para outros gêneros, foi maior e isso modificou nossa forma de ver a prática docente. Fazer uma releitura da maneira com que ensinamos literatura, propor uma forma diferente de interpretar textos, trouxe a certeza de que é preciso inovar sempre e planejar com o olhar distanciado do “eu” e voltado para o aluno e suas necessidades.

Sabendo que, daquele momento em diante, a música seria a motivação para a pesquisa, bastava-nos escolher o viés, o caminho por onde trilhar. Ao escrever o projeto *Poesia: dos muros da escola para a vida*, já era de nosso saber a flexibilidade que íamos precisar ter. Cada aula seria um novo “despertar”, em que se foram percorrendo caminhos indicados pelos adolescentes.

A partir do diagnóstico feito, a música se tornou o fio condutor das atividades planejadas. Ao invés de levar as cantigas e músicas previstas no projeto, levamos para a turma, inicialmente, músicas do gênero Gospel, pelo fato de ser o mais citado, ao lado do funk, na roda de conversas. A canção escolhida foi *Jardim Particular*, pois trazia, no próprio título, a possibilidade do trabalho com a linguagem conotativa. Sobre essa aula, registramos:

Os alunos cantaram, alguns com motivação, outros nem tanto. Ao passarmos para a análise, a dificuldade foi muita. Leu-se a letra da música e indagou-se sobre o significado da palavra “jardim”, anotando-se no quadro as respostas: quintal com flores, muitas plantas juntas, jardim de casa. (Diário de campo, 02 de maio, 2019).

Trouxemos a definição dada à palavra “jardim” pelo dicionário Houaiss (2011): “Substantivo masculino, espaço ordinariamente fechado onde se cultivam árvores, flores, plantas de ornato”. Propusemos a reflexão sobre se o jardim mencionado na música teria o mesmo sentido do dicionário:

Alguém disse que sim. Leu-se novamente a canção e a professora incita-os com perguntas como: Quem seria esse jardim? A pergunta é mesmo “Quem?”; e foram levantadas hipóteses. Um aluno respondeu que é “Uma árvore”. Ao final fizemos juntos uma interpretação: O jardim particular seria o interior de alguém arrependido se conectando a Deus com lágrimas de adoração. (Diário de campo, 02 de maio, 2019).

Percebemos, pelo registro da aula, como o processo de transição entre a percepção do significado objetivo e a do significado subjetivo é gradativa e pode ser lenta. Até chegar a essa compreensão, no entanto, tomaram-se duas aulas com hipóteses errôneas, por não se aproximarem do sentido das palavras no texto. Aproveitamos essa sequência para conversar sobre os diferentes sentidos que as palavras têm, às vezes não dicionarizados ainda. Falou-se sobre neologismo ou gíria e explicaram-se esses conceitos.

Na sequência, para avaliar a aprendizagem das aulas anteriores, levamos para a sala de aula músicas do gênero funk. A seleção dos textos para a aula foi complicada, pois precisava-se considerar a possibilidade de pais, colegas e a própria direção estranharem a escolha do gênero, baseando-se nos elementos problemáticos citados anteriormente, que são de conhecimento comum. Procurando evitar isso, e tentando nos manter na proposta de aproximação com o universo do aluno, selecionamos textos conforme o critério de que fossem adequados ao universo escolar, eliminando palavras de baixo calão e outros elementos. Pesquisaram-se trechos de funk com sentido conotativo que não explorassem, por exemplo, a sexualidade, para que esse tema não viesse se impor como conteúdo em sala.

Em sala, foi feita uma dinâmica em que entregamos as canções *Glamurosa*-(Mc Marcinho), *Novinha, você é uma flor* (MCs Thin e Alexandre), *Sou favela* (MC Bruninho e Vitinho Ferrari), *Envolvimento* (MC Loma e as Gêmeas da Lacreção), entre outras, sendo uma canção por vez, para cada aluno da sala, tendo como expectativa o seguinte: no trecho “novinha, você é uma flor”, dos MCs Thin e Alexandre, primeiro o aluno perceberia o sentido da palavra flor, que, como na canção de Aline Barros, não apresenta o sentido do dicionário e, na

sequência, reconheceria o trecho como metáfora. O resultado da atividade foi positivo, conforme registramos:

Quando um aluno começou a ler, logo reconheceu a música, os outros cantaram junto, até continuavam o que não estava no papel. Mas o que mais chamou a atenção foi perceber que quase todos os alunos procuravam o sentido das palavras e, sempre onde se encontrava a linguagem conotativa, faziam comentários uns para os outros. Todos queriam participar e falar. (Diário de campo, 09 de maio, 2019).

Além da metáfora, nessa atividade exploramos também outros sentidos criados por outras figuras de linguagem, encontradas nas demais canções, como, por exemplo no trecho da música “Beijinho no ombro”, de Valesca Popozuda onde encontramos a anáfora.

Notemos que o uso do funk possibilitou uma maior participação da turma, o que certamente não teria ocorrido se o gênero usado fosse desconhecido dos alunos, como nossa experiência já mostrou em outras ocasiões, anteriores ao projeto. Quando trabalhamos esse conteúdo em sala anteriormente, usando apenas os textos do livro didático, não houve retorno satisfatório. Os alunos continuavam com dificuldades para compreender a diferença entre as duas linguagens: denotativa e conotativa.

Ao desenvolvermos, no projeto, essa atividade e ver a maioria dos alunos querendo participar de um exercício sem reclamar, pedindo para ser o próximo, comprovou-se a afirmação de Paulo Freire, a respeito de se trabalhar a partir da realidade dos alunos (FREIRE, 1996, p. 34), trazendo para dentro da sala de aula o que está no cotidiano deles. Usar funk na aula foi desafiador, pois sempre priorizamos as obras consideradas “adequadas” para o ambiente escolar. É claro que não se deve levar qualquer coisa para se motivar o aluno. É preciso cuidado na seleção dos textos, porém, deve-se também obedecer ao critério do gosto dos educandos, quando houver possibilidade, como uma estratégia a nosso favor e a favor do aprendizado.

Todavia, o nosso objetivo maior com o projeto era a sensibilização para a poesia, o que não ocorreria se o aluno não compreendesse a linguagem conotativa. A par dessa característica do gênero, ainda lhes faltava a compreensão de outros aspectos, como rima, ritmo e uma noção de métrica. Para estudar essas questões pensamos em propor uma canção conhecida e depois também apresentar-lhes o gênero repente, por ser um gênero que nos possibilitaria ensiná-los a escrever seus próprios versos com o recurso da rima e ritmo mais acentuados.

Começamos por levar a canção do Enzo Rabelo, *Tijolinho por tijolinho*. A razão da escolha era pelo fato de a letra da música ser escrita em formato de versos, possuir rimas, linguagem figurada, além de estar na boca dos adolescentes no momento em que se realizava o

projeto. De imediato, podemos perceber, mais uma vez, no registro da aula, a disposição dos alunos para a recepção do texto:

A canção foi escrita ao quadro, depois fora cantada, uma, duas, três vezes e os adolescentes ainda queriam mais. Então fizemos uma análise da canção onde observamos juntos a estrutura do texto, a linguagem, as rimas. E a todo momento, os alunos pareciam compreender bem e gostar das observações feitas na letra da música. (Diário de campo, 16 de maio, 2019).

Motivados e já com um pouco de conhecimento sobre o assunto, era hora de produzirem algo por escrito ou oralmente. E para compor os seus primeiros versinhos, o vídeo *De repente o repente*⁴, do Quintal da Cultura fora indispensável. Primeiro, apresentamos o gênero a eles, falando das características, as mesmas que tínhamos observado até então. No vídeo, o jabuti ensina as crianças a fazerem versos usando a sextilha. E toda a orientação é dada com essa métrica.

É artesão da palavra
O poeta, o repentista
Que costura os seus versos
Como verdadeiro artista
Borda lá e borda cá
Mostra o seu ponto de vista.

Nota-se que o personagem vai construindo rimas simples e dando ritmo ao texto. Usando a linguagem conotativa, por meio da metáfora, vai comparando o poeta ou o repentista com artesãos que, ao costurarem as palavras no texto, assim como o alfaiate, vão transformando o tecido. De forma análoga, ele também transforma o sentido das palavras no papel, pois já não as escreve, borda-as sem deixar de lado o seu gosto, seu ponto de vista. Para a personagem, e também para nós, escrever versos é mostrar-se, revelar-se ou descobrir-se.

Também vai dizer-nos o personagem Jabuti, no restante de seus versos, que qualquer um pode escrever versos de repente, bastando a sensibilidade para isso. O texto soou como um convite. E quando esse convite é aceito, o jabuti passa a ensinar a compor as sextilhas, estrofes de 6 versos e sete sílabas poéticas, as quais exemplifica com um versinho muito usado pelas crianças que possuíam o hábito das brincadeiras de roda:

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e7zuiyWuJ8s>. Acesso em: 05 maio 2019.

Batatinha quando nasce
 Esparrama pelo chão
 Bebezinho quando dorme
 Põe a mão no coração
 Ele sonha com anjinhos
 Ao ouvir essa canção

Com esse versinho, o professor Jabuti explica a rima, a metrificação de sete sílabas poéticas, contando até a última sílaba tônica e canta com as crianças o ritmo construído. No decorrer da aula, após observar que esse é um dos recursos para obter o ritmo na música ou na poesia, os alunos aceitaram ensaiar seus primeiros versinhos. Com base nessa aula, realizamos o seguinte registro: *“Para minha surpresa, eles começaram a trabalhar e levar os pequenos textos para mim, tirando dúvidas, mostrando suas dificuldades na contagem das sílabas”*. (Diário de campo, 16 de maio, 2019).

Esse foi um momento ímpar para nós. Perceber a vontade de fazer, de descobrir algo novo, de tornar possível o desejo de aprender, de criar. Foi nesse momento que percebemos as defasagens da escrita, as dificuldades de se criarem versinhos tão simples, os quais nós, em outros tempos, faríamos brincando. Não foi fácil cumprir a tarefa, mas, após sete aulas, com as sextilhas prontas, de pandeiro e viola nas mãos, um repente foi improvisado. Depois pudemos ouvir pelos corredores da escola que “a aula foi boa”.

Em outros momentos de conversa com a turma, e mesmo durante as atividades em sala, percebemos que os alunos falavam em assuntos de amor, melancolia, entre outros. Pensamos, nesse momento, em apresentar-lhes a poesia declamada, considerando uma característica do trabalho com poesia em sala de aula, apontada por Pinheiro: “temos o dever de levá-los a ter contato com uma poesia em que estejam representados seus desejos, suas fantasias, suas dúvidas, seus medos, suas alegrias, toda a sua experiência de vida enfim”. (PINHEIRO, 2018, p. 113).

Ainda que a criação poética não seja necessariamente uma simples expressão de sentimentos, esse sentido de representatividade é fundamental para o trabalho com a poesia, na medida em que o reconhecimento de si no texto pode influenciar o interesse e o gosto por sua leitura. Eis a nossa escolha: “Canção”, de Cecília Meireles, por se tratar de uma poesia lírica, em que o eu-poético, desiludido, deseja abrir mão dos seus sonhos. A reação dos alunos foi assim registrada: *“Entrei na sala de surpresa, recitando o poema Canção, de Cecília Meireles. Eles ouviram. Percebi que alguns me olhavam com certo gosto, outros, indiferentes. Ao final, recebi muitas palmas”*. (Diário de campo, 04 de junho, 2019).

Percebemos, ao recitar os versos da poeta com entonação, com a vestimenta adequada e ainda uma pintura no rosto, que a maioria dos alunos admirou ainda mais o texto literário. Soubemos disso pelos comentários que surgiram durante e após a aula. Após a apresentação, houve aula expositiva sobre o texto recitado, a linguagem, a compreensão dos alunos e estes abordaram até mesmo o significado da pintura feita no rosto da recitante: em uma das faces, pintou-se uma lágrima, à outra, metade de uma mariposa.

Figura 2. Experimentando a Literatura: professora recitando Cecília Meireles



Fonte: Arquivo da pesquisa.

A poesia pode trazer ao aluno, durante os anos escolares, mais do que o aprendizado em leitura, pode explorar sua capacidade da memorização, da fala em público, da escrita, do conhecimento de si e do outro, da exploração dos sentimentos e do mundo por meio de palavras. No entanto, é preciso, inicialmente, sempre a mediação do professor para o contato com ela, devido à dificuldade que, em geral, ela apresenta à leitura: “O fato é que nem livros de poesia são acessíveis, nem a maioria dos alunos estão aptos ainda para apreciá-los da forma mais proveitosa possível”. (PINHEIRO, 2018, p. 34).

Tornar a poesia acessível ao aluno é um trabalho que pode vir por parte do professor. É ele quem compreende a importância do texto literário para a formação do leitor. Seja por cópias, antologias preparadas por ele etc., criar possibilidades de leitura levará o aluno a tornar-se apto a diversas leituras. É certo que “o professor não deve ficar apenas na leitura de antologias. Há que ir além, mergulhar fundo nas obras de seus poetas preferidos, conhecer seu estilo, seus temas, seu modo particular de assimilação lírica do real”. (PINHEIRO, 2018, p. 37).

Conhecendo tudo isso, o professor terá condições de escolher os textos com que os alunos se identifiquem, ou mesmo os textos de importância para a sua aprendizagem contínua. Dizemos isto porque, nem sempre, num primeiro contato com a poesia, o aluno se mostrará interessado pelo gênero, mas o ensino e sensibilização do texto poético o ajudará nos anos escolares posteriores e pode ainda acompanhá-los no decorrer de suas vidas, como aconteceu conosco. Portanto, torna-se necessário ao professor também ler e interessar-se pela linguagem poética, entendendo-a e, quando necessário, traduzindo-a.

Interessar-se pela literatura supõe interessar-se também por outras artes. Como já sugerimos, as artes podem caminhar de mãos dadas, completando-se, embelezando-se. Nesse sentido, para dar continuidade ao projeto, realizamos oficinas de arte, visando ao aperfeiçoamento da expressão facial e corporal nos estudantes. Iniciamos, como vemos, no registro a seguir:

Pediú-se para que fizessem duplas. Deram-se alguns minutos para memorizarem o nome completo um do outro, o nome dos pais, o endereço e algo que os deixassem felizes e tristes. Depois do tempo estipulado, a dupla veio se apresentar. Cada um apresentava-se com os dados do outro. (Diário de campo, 05 de agosto, 2019).

Nessa primeira atividade da oficina, percebemos dificuldade por parte dos alunos em guardar as informações. Apenas uma aluna, em meio aos demais, conseguiu memorizar o que lhe havia sido pedido. O que nos fez refletir sobre a importância de projetos que trabalhem a oralidade, a imaginação e a memória. Como tínhamos como produto final um sarau de poesias, isso também nos preocupou. Segundo aponta Dias (2017, p. 240), “A escola, quando pensa os diferentes modos de ler um texto, precisa prever também as diferentes metodologias da prática da leitura, a fim de que a experiência com o texto seja vivida de diferentes formas pelos estudantes”. Se os alunos não guardavam três questões na memória, como guardariam os versos para recitá-los?

De todos os alunos, apenas uma menina conseguiu transmitir todas as informações com êxito. A partir daí fomos orientando-os a repetir o texto ao espelho, para os familiares, ou que gravassem o texto e o ouvissem em fones durante o dia, repetindo-os para memorizar. Nas oficinas, a professora continuou a trabalhar questões de expressões de tristeza, alegria, autopiedade, temas dos textos que os alunos produziram e que reproduziriam no sarau. Em relação aos textos, os alunos demonstraram um uso espontâneo dos conteúdos aprendidos em relação à construção do poema:

Nos ensaios, havia sempre alguém que modificava o seu texto por achar melhor a troca de uma palavra por outra e, apesar de quase ninguém ter memorizado o texto ainda, o que tinham aprendido nas aulas estava sendo colocado em prática. (Diário de campo, 15 de outubro de 2019).

O uso espontâneo dos recursos de construção poética demonstra a internalização do conhecimento por parte do aluno, representando um aprendizado muito mais efetivo do que o que representa a tradicional memorização de conteúdos para realização de exames. Durante toda a nossa trajetória na docência, foi possível observar a recusa dos alunos em escrever textos os quais não tinham outro objetivo além da correção do professor e acreditamos que esse seja um dos motivos de terem realizado o trabalho com tanto afínco, já que os apresentariam para outras pessoas, além do próprio professor.

Reverendo nossa trajetória de dezoito anos na educação, percebemos, a partir dessas e outras atividades, como, muitas vezes, nos mostramos como autoritários, incapazes de ouvir os anseios dos alunos, incapazes de nos vermos ainda como seres humanos em construção. Toda a experiência frustrada, sem prazer algum, e a observação de outros companheiros adoecendo por esse processo, despertaram-nos para um novo caminhar e para uma pesquisa pautada em Paulo Freire, em sua *Pedagogia da Autonomia*:

Todo ensinar de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo também a autoria do conhecimento do objeto. O professor autoritário, que recusa escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito de conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 47).

No processo ensino-aprendizagem, é necessário arriscar, ou mesmo, acreditar. Acreditar no aprendiz e deixá-lo perceber a sua importância no processo e ainda notar que acreditamos nele, que nele depositamos nossa confiança. O que está em nossas mãos é promover o acesso ao objeto de estudo, mas o aprendizado somente estará ao seu alcance se ele também puder acreditar naquilo que propomos:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que 'ele se ponha em seu lugar' ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 1996, p. 25).

Freire nos alerta das dificuldades que encontraremos ao cumprir a nossa função de educadores. A conquista do educando é a primeira delas. Aceitá-lo, assim como Freire nos apresenta, sem minimizá-lo, sem nos mostrarmos “grandes” diante dele, é o primeiro passo para a experiência formadora que nos compete. O segundo para nós seria o exemplo. Precisamos motivar o aluno ao conhecimento sendo exemplos de conhecimento, motivar à leitura sendo verdadeiros leitores. No entanto, ser exemplo de motivação não é fácil, segundo Ana Crelia Dias (2017, p. 241), “é necessário trabalhar incessantemente, mas sem a pretensão de que conseguiremos ‘construir’ o leitor”.

As palavras da autora “trabalhar incessantemente” nos remetem à árdua tarefa de ser professor, como verificamos em nossos anos de caminhada docente. Árdua porque exige paciência, tolerância e exige antes de tudo “acreditar”. Acreditar em si, no outro, no crescimento pessoal que ambos podem se oferecer. Incessante, pois ela não se conclui com o trabalho de um professor. É uma longa busca, uma pesquisa sem fim, sabendo que, o caminho do desenvolvimento da leitura não depende apenas do professor, postura que pode gerar angústia e frustração. Ao professor cabe, ao menos, plantar a semente da curiosidade, do prazer pela descoberta, do sensibilizar para o ato, dar informações e ferramentas para o trabalho. O restante do caminho pertence ao aprendiz. Ao professor cabe antes ainda de tudo isso, a leitura constante.

O nosso projeto foi todo pensado para a sensibilização e, por isso, fomos realizando cada etapa minuciosamente, motivando cada educando a cumprir as tarefas que lhes eram destinadas e a sentir-se honrado por isso. Cada verso, por pequeno que fosse, traçado no papel em branco, cada estrofe memorizada era motivo para elogiar e pontuar o crescimento desse aluno com o intuito de, no final, ele querer por si mesmo, recitar o seu texto da melhor maneira possível.

Na fase final do projeto, concomitante aos ensaios para o sarau, aconteceu a pintura do muro. Essa, por motivo do tempo que seria necessário dispor, sendo preciso que o aluno se ausentasse de outras aulas, foi realizada em horário contrário, mais precisamente, no horário noturno, por estar um clima mais apropriado e para projetarmos com *datashow* as letras a serem pintadas. Para essa atividade, não contamos com a participação de todos os alunos, mas, após realizada a pintura dos versinhos sobre o muro, cada um assinou em seu texto no horário normal de aula.

Figuras 3, 4 e 5. Alunos assinando os poemas no muro



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Convém relatarmos o sentimento de orgulho que percebemos em cada um ao colocar o seu nome ali, num espaço onde outras pessoas poderiam apreciar os seus trabalhos, em vez de escrevê-los apenas no caderno e receber um visto da professora. Convém também citar a fala de uma aluna, que, em uma de nossas atividades escritas, relatou sobre sua timidez: *“já estou vendo que vou perder a vergonha de estar na frente da sala”* (Diário de campo, 11 de abril de

2019). Essa mesma aluna, que apresentou timidez em muitas das atividades realizadas na sala, não quis participar do sarau, mas escreveu os seus versinhos e os registrou sobre o muro orgulhosamente. Para nós, esse gesto, ainda inaugural, pode representar a confiança em colocar os seus sentimentos em palavras e, quem sabe seja uma pequena etapa na construção de uma nova leitora de poesia.

Como já citamos anteriormente, é importante para o professor promover o acesso à literatura e da melhor maneira possível. Mas vimos, no decorrer da nossa escrita, que a construção de um leitor perpassa por muitos caminhos desde sua infância. Trabalhar no resgate do que foi perdido, ou daquilo que pode colaborar com o desenvolvimento da leitura do indivíduo, como nós, nesse projeto de poesia, é um começo, mas a literatura precisa, ainda, da disponibilidade de todos que trabalham no ambiente escolar, desde o portão, à sala de aula, à biblioteca.

O nosso projeto só foi possível porque a direção, a bibliotecária e alguns professores estiveram juntos conosco, numa parceria para que chegássemos ao final do projeto realizando as atividades que tínhamos planejado. Ao final das atividades, verificamos junto aos alunos a recepção do projeto e sua percepção do próprio desenvolvimento após os trabalhos realizados. Dentre as falas, podemos destacar a seguinte:

Aluno TH – Eu achei que o projeto me ajudou a melhorar o meu potencial. No começo achei que era bobagem, mas não é. Me ajudou muito. Eu nem sabia que eu tinha esse potencial. Eu gostei muito. Eu levarei isto pro resto da minha vida. (Diário de Campo, 10 de dezembro, 2019)

O aluno TH é um aluno inquieto. Apresenta muita dificuldade na escrita e até mesmo na fala, ao formular explicações. Esse aluno nos surpreendeu ao participar de todo o projeto, inclusive do sarau. Em sua fala, a indicação de mudança de percepção da proposta, achando “bobagem” no início, sugere que a transição e evolução do trabalho se deu de forma mais natural, sem gerar resistência e revelando potenciais de forma espontânea.

Nos versinhos escritos por ele aparece a palavra “descontém”. Perguntamos-lhe sobre a definição da palavra. Sua resposta foi: ausência de sentimentos de felicidade. Sua leitura marca a sílaba “-tém” como tônica, o que distancia a palavra do sentido do verbo “descontar” (a paroxítona “descontem”). Se pensarmos no termo “des” como prefixo, teríamos o sentido de oposição à palavra “contém”. Para o aluno, no entanto, que nem deve ter pensado em gramática, foi a criação de um neologismo com o sentido de que a saudade lhe gera um descontentamento, já que lhe tira a paz interior e os sentimentos de alegria.

Olho ao meu lado
 Não vejo ninguém
 Me bate a saudade
 Que me descontém
 (TH, 7º B)

Além de despertar nos alunos a criatividade, o ensino de poesia os fez refletir sobre a vida e a confirmar que a literatura, embora seja ficção, traz experiências que servem à vida, como nesse exemplo:

Aluna/o 7º B – Sim. E gostei. Eu aprendi várias coisas sobre poesia. No começo eu achei bem chato e difícil, mas depois fui achando bem legal, porque, se a gente prestar atenção no que a poesia fala, vai fazendo sentido no que está acontecendo com a nossa vida. (Diário de Campo, 10 de dezembro, 2019).

Mais uma vez, há mudança de percepção em relação à atividade: do chato para o legal. Para nós, esse aluno, ou aluna, por não ter assinado a atividade, é alguém que participou do projeto de maneira reservada. Provavelmente, é um daqueles que senta ao cantinho da sala e deseja não ser percebido. Porém, em suas palavras, há uma menção à importância da literatura ao dizer que a poesia vai fazendo sentido aos acontecimentos da vida. Sua fala lembra uma afirmação de Vera Aguiar:

Daí decorre a função do texto literário, que é a de renovar a percepção estética. Essa renovação tem um sentido amplo, pois a experiência literária do leitor deve penetrar no horizonte de expectativas de sua vida prática, interferir em seu conhecimento do mundo, afetando, em consequência, seu comportamento social. (2007, p. 34).

O aluno estabeleceu conexão entre a poesia e a vida e esse efeito era nossa maior expectativa, pois ele é o passo fundamental, anterior à percepção de outros aspectos, como os elementos composicionais. É o elemento emocional, que interferirá diretamente no gosto do aluno. Mais uma vez, lembramos do nível emocional, citado por Martins (1982) e por nós, salientando-se o quão é importante, no início de nossa trajetória de leitores, nos depararmos com um texto assim, com o qual nos identifiquemos a tal ponto que possamos enxergar nossa vida nele. Vemos isso na fala do aluno LA: *“a poesia pode transformar as pessoas e traz paz, felicidade, amor e um sorriso no olhar de quem fala e escreve poesia”*. (Diário de Campo, 10 de dezembro, 2019).

Ao dizer que a poesia pode transformar as pessoas e, logo em seguida, dizer dos sentimentos trazidos por ela, podemos imaginar que, sem dúvidas, essa transformação

aconteceu com a aluna LA. Chamamos atenção ao fato de que, ainda que a arte poética não se limite aos sentimentos causados ou expressos por ela, a transformação do sujeito é parte constituinte da experiência estética e os sentimentos podem possibilitar um interesse maior pela literatura e pela arte posteriormente, pelos quais o sujeito pode procurar a leitura da literatura sem a necessidade de intermediação.

Além de nos ter direcionado para um ensino pautado no gosto dos alunos, o projeto trouxe-nos uma visão de que o aluno não deve ser apenas sujeito passivo da aprendizagem e sim “coparticipante”. Para Zilberman (1986, p. 21), trabalhar a literatura com a coparticipação do aluno, como fizemos em nosso projeto, “pode desencadear com eficiência um novo pacto entre crianças ou jovens e o texto, assim como entre o aluno e o professor”. Para ela, o trabalho com a Literatura, se bem elaborado, favorece a relação discente/docente por aproximá-los através do diálogo.

Em nosso projeto, sinalizamos, no início, que nossos alunos não apreciavam a poesia, nem ao menos conheciam simples versos infantis. Fizemos com eles uma viagem, ainda pequena, pelo universo de músicas e poemas. A poesia foi o elo que nos conduziu à última atividade, embora acreditemos que, para alguns, essas atividades ainda serão reelaboradas sem intermédio da escola, como sinalizaram alguns dos relatos de alunos, trazidos acima.

Os poemas produzidos foram expostos sobre o muro da escola que, sendo antes escuro e vazio, tornou-se mais claro e cheio de sentido. Esses poemas, para nós, representam a superação do desconhecido, do “difícil”, pois o muro traz sobre si os primeiros versos dos nossos alunos, muitos dos quais relataram não ter se adaptado ao projeto de início.

Figura 6. Muro em preparação para receber os versos



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figura 7. Muro depois das atividades do projeto



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Na imagem seguinte, temos dois exemplos de poemas produzidos pelos alunos, que demonstram o uso de recursos trabalhados em sala:

Figura 8. Versos no muro



Fonte: Arquivo da pesquisa.

No primeiro verso, “De tudo o que você deixou... saudades”, observamos a figura de linguagem hipérbato. Essa não é uma figura de linguagem frequente nas produções textuais dos adolescentes com os quais lidamos na nossa experiência docente, por isso,

acreditamos ser uma consequência do nosso trabalho. No segundo, “Rosas...”, as rosas citadas, bem como o jardim, são metáforas para simbolizar a vida, segundo as alunas que construíram o texto.

Ressaltamos ainda que nossos alunos puderam “criar”, a partir do seu mundo e da aprendizagem adquirida, o seu próprio texto, ainda singelo, talvez um ensaio para novos e melhores, mas, ainda assim, um texto construído de forma mais espontânea, sem cobranças ou punições:

É aí que podem surgir os ensaios de criação, de composição de outros textos, em que o professor poderá ver, nos alunos, não outros “poetas”, (o que seria um equívoco), mas a possibilidade de expansão criadora da criança através de sua palavra. (AVERBUCK, 1986, pág. 79).

Ligia Morrone Averbuck diz da importância de se trabalhar poesia com crianças. No nosso caso, realizamos o projeto com adolescentes, porém, sem iniciação poética nenhuma. O que, de fato, gostaríamos de destacar em seu comentário é que o principal objetivo, ao dar voz ao aluno num projeto de poesia, não é transformá-lo num grande poeta e sim fornecer a ele meios para a descoberta do mundo contido na palavra e os muitos significados contidos na língua. Além disso, acreditamos que o fato de conseguir usar recursos estilísticos e figuras de linguagem para produzir um texto dará recursos para que identifiquem esses aspectos em outros textos que lerão posteriormente.

Em relação ao sarau, durante os ensaios, também foi possível perceber o entrosamento entre os alunos, que moldavam seu próprio texto ou o do colega, no intuito de melhorá-lo. Num ato de “recriação”, cada texto foi sendo aprimorado. Averbuck (1986, p. 68) também fala desse processo de recriação:

Pela alta carga de conotação do texto, toda a leitura de poesia é um ato de recriação. Ler o poema é, necessariamente, buscar um (dos) sentido (s). Este exercício realizado em cada leitura, comporta a possibilidade de participação no texto do outro, pelo duplo jogo de receber e refazer o texto, forma de ampliação de um universo.

Em todas as leituras dos ensaios, verificamos esse ato de recriação citado por Averbuck. Foi-nos gratificante observar o amadurecimento dos adolescentes quanto à análise textual. Leia-se nessa “análise” a observância das palavras que dariam melhor sentido ao verso, a troca de um vocábulo por outro para melhorar a rima, etc.

A estrelinha

Naquele céu escuro
 Não se via nada
 Exceto aquela estrela
 Que ali estava

A estrela era tão pequena e brilhante
 parecia um diamante.
 A estrela era tão pequena
 Que sua luz cabia numa janela
 Mas quando se apagar
 Outra surgirá no lugar dela.
 (L e T, 7ºB)

A boiada

No sertão eu estou
 No sertão quero ficar
 Pois minha boiada não vou deixar
 A boiada anda pelo estradão
 Fazendo poeira
 Trazendo no meu coração
 Uma emoção verdadeira.
 (PA, 7ºB)

Essas produções nos mostram algumas habilidades que os alunos interiorizaram a partir das aulas. No exemplo 1, texto de L e T, observamos o uso da linguagem metafórica. Ao conversar com as autoras, elas nos explicaram que “A estrelinha” do texto não é uma estrela de fato e sim a esperança que há entre nós, às vezes tão pequena, mas ao se apagar acabamos recuperando novamente porque a esperança é essencial à vida. No texto 2, PA, apesar de não usar a linguagem conotativa, pois utiliza-se de sua vivência para escrever, já que é sitiante, escolheu um tema próprio de seu ambiente para produzir, preocupou-se com a rima, garantindo, assim, o ritmo. Ela, durante os ensaios e sarau, se emocionou ao recitar seus versos. Percebíamos que falava o que realmente sentia.

Além da releitura, o sarau propiciou outros aspectos importantes ligados à formação para o universo da literatura, que são a expressão oral, a expressão corporal (no sentido de tornarem o ato da leitura algo corporalmente visível) e a imaginação (na criação do ambiente e caracterização dos declamadores). O caráter lúdico da produção auxiliar a criar o vínculo emocional necessário à leitura da literatura.

Figuras 9 e 10. Preparação para o sarau



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figura 11. Finalização do sarau



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Do resultado final desse projeto, poderíamos dizer que alcançamos nossos objetivos. Embora não tenhamos sensibilizado todos os alunos, podemos dizer que, 90% colaborou com nossas atividades, sendo que muitos não quiseram recitar durante o sarau, mas escreveram seus poemas sobre o muro, participaram das atividades em sala, colaboraram de alguma forma para o andamento do projeto. Os demais 10% não contribuíram em quase nada. As atividades foram feitas com má vontade, ou nem feitas.

Infelizmente, percebemos essa realidade nas escolas por onde passamos. São fatos que nos desmotivam quando não verificamos o lado positivo da atividade. Nem todos serão grandes leitores, nem todos escolherão, como carreira, o trabalho com a linguagem, alguns serão mesmo alheios ao mundo. O que sentimos que não podemos fazer, como professores, é colaborar com isso, não buscando alternativas para o trabalho com a leitura da Literatura. Consideramos que o trabalho, da maneira como foi conduzido, colaborou para que os alunos se interessassem pela poesia de maneira mais ampla, tendo em vista a percepção desenvolvida de que a poesia dialoga com a vida, dando-lhe sentido.

Podemos dizer que conseguimos, em alguma medida, nossas expectativas em relação a sensibilizar os alunos para a poesia, tendo em mente o que diz Todorov, ao enfatizar o seu amor pelo ensinamento de viver que a literatura lhe possibilitou, e Cândido, a nos fazer refletir sobre a mutilação que o ser humano corre risco de sofrer sem a mesma. Além disso, julgamos também que o trabalho de exercício e reconhecimento de alguns elementos composicionais do poema também foi satisfatório. A partir do trabalho realizado, os alunos poderão dar continuidade ao aprendizado, munidos de ambas as habilidades – a leitura de mundo e o conhecimento linguístico – como sugere Giasson, “Um bom desenvolvimento linguístico e um bom conhecimento de mundo permitem à criança continuar a aprender”. (GIASSON, 2000, p. 120).

Consideramos essa a nossa atividade diária como mestres, professores, mediadores, incentivadores do saber: permitir aos nossos alunos, parceiros do conhecimento, um querer, uma busca, um acordar para a caminhada do aprendizado, um caminho constante que nunca tem fim, que pode nos transformar a cada dia em seres humanos melhores do que um dia fomos. Eis nossa literatura, nossa ferramenta do saber, do sabor, da descoberta... da incrível arte de ensinar.

Figura 12. Finalização da escrita no muro da escola



Fonte: Arquivo da pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se pudéssemos traduzir os efeitos positivos que aconteceram no decorrer do projeto apenas utilizando uma palavra, usaríamos emoção. Emoção nossa ao ver os nossos alunos, durante os ensaios, moldando o seu próprio texto. Durante os ensaios, ao recitar os seus versos, percebiam uma palavra que ainda precisava de rima. A partir disso, melhorava-se um verso aqui, uma estrofe ali. Para nós, foi o primeiro passo na construção de inúmeros saberes que ainda estão por vir, pois entendemos que “os textos literários constituem um bom andaime educativo, não apenas para ler e escrever literatura, mas também para aprender os mecanismos do funcionamento linguístico em geral”. (COLOMER, 2007, p. 36).

Foi notável a mudança de comportamento em nossos alunos. Ao passo que tentavam melhorar seus próprios textos, refletiam sobre os sentidos das palavras escolhidas e esse enriquecimento linguístico só foi possível porque ousamos elaborar um projeto de leitura para alunos que não possuíam o hábito de ler e, muito menos, refletiam sobre o que liam. Consideramos que o projeto de poesia alcançou bons resultados porque conseguimos conciliar os saberes fora da escola com os conteúdos que devem ser explorados por ela.

Durante a experiência que tivemos com a intervenção, notamos que o consumo de músicas e outras formas artísticas, em geral por meio de redes sociais ou plataformas digitais, não estão sendo suficientes para fornecer certos fundamentos da percepção da composição de poemas, como o ritmo e a sonoridade. Acreditamos, por outro lado, que elementos esquecidos na rotina familiar contemporânea, como a contação de histórias, causos e, no caso da poesia, as primeiras brincadeiras da infância, através de cantigas, versinhos e parlendas, poderiam colaborar na formação para a leitura da poesia, na medida em que, como brincadeiras, estimulavam uma postura ativa em relação ao texto produzido, uma vez que envolviam diversas habilidades corporais: o canto, a dança, o contato físico. Na ausência dessas experiências, a escola, muitas vezes, constitui-se como um dos poucos lugares em que a sensibilização para a leitura da literatura pode ser deliberada e estrategicamente estimulada. Se a escola e a família não percebem essa importância, deixam que espontaneamente se formem “cidadãos mutilados” em sua personalidade, como postula Antonio Candido (2004).

Para Jouve (2012, p. 165), os diversos conteúdos que estão dispostos através da literatura contribuem de forma evidente para outros conhecimentos, já que “A Literatura, pela liberdade que a funda, exprime conteúdos diversos, essenciais e secundários, evidentes

e problemáticos, coerentes e contraditórios, que frequentemente antecipam os conhecimentos vindouros”.

Ao lermos Jouve nos deparamos com a resposta que, propositalmente é questionada no título da obra *Por que estudar literatura?*. A resposta é a antecipação, o pré-conhecimento, a preparação para posteriores saberes. Jouve não esclarece aqui que esses conhecimentos vindouros serão saberes escolares. Dizemos nós que a Literatura nos prepara para ambos: os saberes vindouros escolares e, ainda, os direcionados a nossa vida particular e social.

Acreditamos que o nosso projeto, ao trabalhar os mecanismos estruturais e a interpretação da linguagem poética, contribuirá para saberes escolares vindouros, enquanto que a escolha de temas que fazem parte do cotidiano e emocional dos educandos contribuirá para o seu amadurecimento pessoal. Ainda que nem todos se tornem poetas (e não foi essa nossa intenção com a produção de poemas), temos certeza de que conseguimos favorecer, nos alunos, a recepção para a poesia, o que pode favorecer uma transformação do gosto a longo prazo, qualificando o público leitor. Acreditamos também que nosso exemplo de gosto pela Literatura tenha contribuído para os resultados alcançados. Afinal, como sugere Lajolo (1986, p. 54), “O primeiro requisito, portanto, para que o contato aluno/texto seja o menos doloroso possível é que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura”.

Como dissemos anteriormente, o professor de Literatura precisa ser leitor, ter apetite e degustar o texto primeiro, para motivar os seus ouvintes ou leitores. É no seu exemplo, nas suas palavras, que estará contido o primeiro prazer, o despertar a vontade de beber da “fonte secreta” do livro. A leitura de literatura precisa acontecer, se não desde cedo, com o incentivo familiar, na escola por todo o corpo docente. A escola deve ser um lugar de leitores.

Ler com os alunos e para os alunos: são duas atitudes positivas que colaboram para formar o leitor. A afirmação implica em um professor leitor que, ao abrir espaços de leitura literária em suas aulas, utiliza também ele esse espaço para ler. E assim, instiga a turma a ler mais um livro, seja pelo título, seja porque é visto como exemplo. Além disso, dispensar um “tempinho” no início, no final da aula, ou mesmo antes de liberar a turma para o intervalo, lendo aos alunos um conto, uma crônica ou um poema bem escolhidos, capazes de encantar, também contribui, e muito, para formar leitores. (ZULIM, 2011, p. 14).

Embora nunca tenhamos buscado a teoria que comprovasse o nosso trabalho durante esses dezoito anos e, por isso, ainda tivéssemos em nós atravessada a maneira ditada pelo livro didático, do trabalho com texto pela gramática, na maioria das nossas aulas, sempre

apreciamos os textos literários e, às vezes, foi de nosso costume ler, especialmente, poemas para os alunos em sala e ler simplesmente para degustar a beleza do momento. No entanto, não imaginávamos que essa atitude fazia parte de uma teoria de formação de leitores. A realização desse projeto, a pesquisa-ação desenvolvida passo a passo por nós, nos fez compreender que é possível estimular o gosto pela leitura literária, ouvindo e observando o prazer de quem a lê. Esse projeto, baseado em teorias que comprovamos funcionar em nossa escola, nos permitiu um novo olhar para nossa prática: é importante conquistar o educando para o conhecimento e não apenas exigir atividades que fazem sentido para nós, mas não parecem fazer a ele.

Ainda refletindo sobre os resultados desse projeto de intervenção, podemos afirmar então que os benefícios desta intervenção não aconteceram apenas em nossos alunos. Também em nós foi possível perceber as diferenças de pensamento e atitudes surgidas, a partir do primeiro momento que ingressamos no PROFLeTRAS e se concretizaram ao realizar esse projeto. O mestrado para nós é a continuação de um saber inacabado, mas que trouxe amadurecimento profissional e pessoal muito grandes. Mudamos não apenas as nossas práticas, mas também o nosso olhar para a educação, para o aprendizado, para os educandos, o que se manifestou em nossa prática e nosso contato com o aluno. Experimentamos, no decorrer do caminho, as dores que sempre carregamos na nossa profissão, mas com um novo olhar e uma nova perspectiva. Experimentamos também as delícias de ensinar e aprender.

Realizar esse projeto trouxe-nos um novo olhar para o processo de ensino-aprendizagem, envolvendo a leitura do texto literário. Sentimos que é sempre preciso arregañar as mangas, lutar e acreditar numa educação de qualidade, numa transformação que comece por nós mesmos. Os alunos diante de nós serão a gente do futuro e que futuro queremos nós? É preciso acreditar, lutar, fazer parte de uma educação de qualidade, que prime pela boa leitura, que valorize a literatura, que compreenda a lindeza da linguagem feita por mãos artesãs, que, enfim, transmita a importância que pode fazer a leitura na vida de toda gente.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura e conhecimento. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 26-41, dez, 2007.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. **Leitura Literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- AVERBUCK, Ligia Morrone. A poesia na escola. *In*: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- BALLA, Helaine Giraldele; ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. Aulas de português: da literatura quase ausente às práticas de letramento literário. *In*: **X SEPECH** - Seminário de Pesquisas em Ciências Humanas, 2014, Londrina. Anais X Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas, 2014. p. 250-259.
- BARBOSA, E. A. **Norte**. 1. ed. Cuiabá: Carlini&Caniato, 2016. v. 1. 74p .
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília; MEC/SEB, 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**. Departamento de Teoria Literária IEL/UNICAMP, 1999, Número especial Antonio Candido, p. 81-89.
- CANDIDO, Antônio. Direito à literatura. *In*: Candido, A. **Vários escritos**. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 1995.
- DIAS, Ana Crélia. Educação literária e escolarização: entre tensões e dicotomias. *In*: PEREIRA, Danglei de Castro (organizador). **Nas linhas de Ariadne**: Literatura em debate. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- EVANGELISTA, Aracy A. Martins (org.). **A escolarização da Leitura Literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica Editora LTDA, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FUCHS, Solange S. Apresentação. *In*: PARREIRAS, Ninfa. **Do ventre ao colo, do som à Literatura**. Belo Horizonte: Rafael Borges de Andrade Impressão; Rona Editora LTDA; 2012.
- GIASSON, J. A. **A compreensão na leitura**. Lisboa: Edições ASA 2000.

GOLDSTEIN, Norma. **Análise do poema**. São Paulo: ed. Ática, 1985.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

LAJOLO, Marisa. **Literatura ontem, hoje e amanhã**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2018.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXE, R.; LANGLADE, G. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

LEENHARDT, Jacques. A literatura: uma entrada na história. In: TURCHI, M. Z.; SILVA, V. M. T. (Orgs.). **Leitor formado e leitor em formação: leitura literária em questão**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2006.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1982. 19ª ed.

MEIRA, Caio. Prólogo. In: TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. São Paulo: Editora Saraiva, 2007.

PARREIRAS, Ninfa. **Do ventre ao colo, do som à Literatura**. Belo Horizonte: Rafael Borges de Andrade Impressão; Rona Editora LTDA; 2012.

PERES, Maria Roseli. **Poesia na escola: uma possibilidade de humanização e formação de leitores**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT, 2015.

PINHEIRO, Helder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Ed. Parábola, 2018.

SANT'ANA, Michele de Fátima. **Passos Iniciais à formação do leitor literário: "Oficinas literárias temáticas"** para o 3º ano do Ensino Fundamental. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLetras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2019.

SAUTCHUK, João Miguel Manzóllilo. **A poética do improviso: prática e habilidade no repente nordestino**. 2009. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SOARES, Magda. Escolarização da Literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. Martins (org.). **A escolarização da Leitura Literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica Editora LTDA, 2011.

SOUZA, Matilde Costa Fernandes de. **Leituras de narrativas no Ensino Fundamental anos iniciais: passos à formação do leitor literário**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLetras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**/Michel Thiollent. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro. DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. *In*: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

ZULIM, Leny Fernandes. **Literatura no ensino fundamental**: da teoria às práticas em sala de aula. Londrina, PR: Amplexo Editora, 2011.

APÊNDICES

Apêndice I – Fotos dos participantes do projeto durante o Sarau Literário



Apêndice II – Fotos do Muro Literário – produto final do projeto de intervenção



Apêndice III – Vídeo do Sarau Literário (encerramento do projeto), disponível no seguinte link:
https://drive.google.com/file/d/1X_8TWTIp4xxPYp6iybiQD-X0TQuO9Mud/view?usp=sharing

